



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CAMPUS SOBRAL  
CURSO DE PSICOLOGIA**

**DENISLENE MARIA NORONHA LOPES**

**MEDICALIZAÇÃO-PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA: DESPRATICANDO  
NORMAS A PARTIR DE OLHARES OBLÍQUOS**

**SOBRAL**

**2018**

DENISLENE MARIA NORONHA LOPES

MEDICALIZAÇÃO-PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA: DESPRATICANDO NORMAS A  
PARTIR DE OLHARES OBLÍQUOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral, como requisito à obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

SOBRAL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L851m Lopes, Denislene Maria Noronha.

Medicalização-patologização da infância : Despraticando normas a partir de olhares oblíquos /  
Denislene Maria Noronha Lopes. – 2018.

76 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral,  
Curso de Psicologia, Sobral, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa.

1. Medicalização-patologização. 2. Educação escolar. 3. Infâncias. I. Título.

CDD 150

---

DENISLENE MARIA NORONHA LOPES

MEDICALIZAÇÃO-PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA: DESPRATICANDO NORMAS A  
PARTIR DE OLHARES OBLÍQUOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral, como requisito à obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra Rita Helena Ferreira Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Thamila Cristina dos Santos da Silva  
Psicóloga da Unidade de gerenciamento de prevenção de violências/SEDHAS

Às crianças que me atravessaram nessa  
jornada.

À infância que me atravessa

## AGRADECIMENTOS

Pela ordem natural dos encontros, eu deixo e recebo um  
tanto

A experiência de construção desse trabalho se apresentou a mim como um atravessamento, não só por acontecimentos, mas também por pessoas que me tocaram. Além de construção de trabalho, aqui reside uma profunda construção afetiva que não se resume apenas a esse um ano de trabalho.

Aos meus pais, pela falta de norte em minha criação e pela certeza cega em mim. Por terem me deixado descobrir o mundo ao meu modo, ao meu tempo. Por terem me deixado ao perigo da liberdade de ver pelos meus próprios olhos, tocar com minhas mãos, trilhar caminhos, musicalizar a vida no meu próprio tom. Além disso, obrigada pela paciência de minha ausência nesses meses e pelas palavras de que tudo daria certo. Por fim, obrigada não por não terem me tomado pela mão, mas por ter deixado os braços sempre abertos para se o caminho me assustasse, se as luzes se apagassem. Por me deixar saber que sempre haveria um lar para onde eu poderia voltar. Metade do amor que eu tenho, foi vocês que me deram.

Agradeço a professora Érica Àtem, não somente pela orientação, mas por ter escutado meu plano, o qual eu tinha medo de não fazer sentido, e por ela ter topado, me mostrando que o que eu precisava era sentir. Obrigado por carnavalizar junto a mim. A construção desse trabalho não seria o mesmo sem sua orientação no puxar desse bloco. Só tenho gratidão as cores apresentadas a mim por você, por seu olhar ainda mais oblíquo que o meu, sua paciência de quem vê um jardim crescer aos poucos, podendo o que é necessário, apostando no novo, no que não se sabe. Sou só gratidão por se sujar junto a mim nas tintas desse trabalho. Você anda pelo mundo prestando atenção em cores que não sabe o nome, obrigado por isso.

Aos meus amigos. Marcos, obrigado por ser a música dos meus dias com teu riso bobo, por me abraçar e aquecer meu coração mesmo nos quilômetros que nos separam. A Bia e a Victória, por todo cuidado e amor, por serem minha família longe de casa, obrigado por terem me ensinado a poetizar os dias e ver graça em um passeio de fim de tarde em um canto qualquer dessa cidade. A Kemyll por uma amizade de querer correr o mundo comigo, seja numa bicicleta ou a pé, obrigado por correr a vida comigo. Alana e Karlinha por me darem a mão e me chamarem para percorrer tantos caminhos, por estarem comigo. Obrigada pelas histórias contadas, ouvidas e divididas, pela palavra, pelo abraço e pelo silêncio. A Alexandre, que divide além do afeto também uma casa, e a Bruna e Marcos Levy, que me envolvem a

cada reencontro, a cada história lembrada e por me provarem que distância também só se trata de uma medida qualquer. A todos que não estão aqui nominalmente, mas que estão em minha história, na minha vida e que aquarelam a minha existência. Obrigado a vocês por me ensinarem sobre dar e receber amor, por caminharem junto a mim, por fazerem o cotidiano leve, o riso fácil e o caminho acolhedor. Não sei se o mundo é bom, mas ele ficou melhor quando você chegou e perguntou “Tem lugar pra mim?”.

Aos atores dessa pesquisa, que me convidaram para brincar, conversar, pintar e correr. Que ensinaram sobre ângulos de visão, sobre reinventar os lugares, os objetos e as brincadeiras. Sobre encontrar a surpresa e o afeto. Por valerem o despertar às 6 da manhã. Se essa escola fosse minha eu mandava trazer pincéis e tintas só para vocês repintarem.

“Eu tive uma namorada que via errado.  
O que ela via não era uma garça na beira do rio.  
O que ela via era um rio na beira de uma garça.  
Ela despraticava as normas.  
Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste.  
Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento.  
Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições.  
Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo.  
Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens.  
Que eram as paisagens que a contemplavam.  
Chegou de ir no oculista.  
Não era um defeito físico falou o diagnóstico.  
Induziu que poderia ser uma disfunção da alma.  
Mas ela falou que a ciência não tem lógica.  
Porque viver não tem lógica – como diria nossa Lispector [...].  
Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos olhos e viu que a beleza é amarga.  
Tem Lógica? - Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô.  
O Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu.  
Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros.  
Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita.  
O pai falou que verbalmente podia.  
Que era só despraticar as normas.  
Achei certo”.

Um Olhar – Manoel de Barros



## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na temática mais ampla acerca dos processos de medicalização-patologização infantil em contexto escolar, tendo em vista seu questionamento. Relaciona-se ao campo da Educação, considerando a complexidade de suas práticas e a existência de processos adoecedores que pretendem o ajuste social e se pautam em uma normatividade. A pesquisa teve como objetivo compreender quais são e como agem os mecanismos de medicalização-patologização na vida escolar de crianças em uma instituição escolar de educação infantil na cidade de Sobral-CE, considerando seus efeitos e as resistências a esse processo. A perspectiva teórica adotada inclui estudos sócio históricos e genealógicos acerca dos modos de subjetivação na infância e abordagens crítico-políticas acerca da medicalização e patologização da infância, na interface educação e saúde. Utilizou-se a cartografia como metodologia, por entendê-la como perspectiva que permite entender o cotidiano escolar como uma rede de saberes e poderes complexa e em movimento. Buscou-se uma investigação que considera a transversalidade em seu fazer, assim como a não neutralidade. Adotou-se como procedimentos de produção de dados em campo, a observação-participante e a entrevista, a fim de por em análise as perspectivas dos atores da pesquisa, no caso, crianças, professoras e pesquisadora. As análises apontam que os mecanismos de patologização-medicalização relacionam-se a práticas de normatização em exercício tanto na relação professora-crianças e entre as crianças. Apoiam-se no governo e ajustamento dos sujeitos aos imperativos sociais, ligados a ideias neoliberais e capitalistas. Percebeu-se como efeitos o apagamento da diferença entre os sujeitos, a criação de “identidades autistas”, assim como a “retirada” do saber da professora, endereçando as crianças a especialistas, além da produção de relações hierárquicas entre crianças-alunos dentro da sala de aula. As resistências praticadas pelas crianças, professoras e pelo dispositivo da pesquisa tencionaram o campo de forças existente, demonstrando que por mais rígidas que possam parecer as normatizações, há sempre potência para o surgimento da novidade e da reinvenção.

**Palavras-chave:** Medicalização-patologização. Educação escolar. Infâncias.

## ABSTRACT

This research introduces themselves in the widest thematic about the process of childhood medicalization-pathologization in scholar context, in view of your questioning. Relating to the education field, considering the complexity of your practices and the existence of process make-sick that pretends social adaptation and rules in normativity. The research had the objective of understanding, which are, and how to act the medicalization-pathologization practices in scholar life of children's in scholar institution of childhood education in Sobral City, Ceará. Considering the effects and resistance to this process. The theoretical perspective adopted includes socio-historic and genealogic studies about the modes of subjectivation in childhood and critic-politic approaches about medicalization and pathologization of childhood in the education and health interface. Was used cartography as methodology, for understand it as a perspective that allows understanding the scholar daily as a network of knowledge and complex powers in movement. Looked by an investigation that considered the transversality in their doing, as the non-neutrality. Adopted as procedures of production of fields data, the observation-participating and interview in order to put in the analysis the perspectives of research actors, in the case, children, teachers and researcher. The analysis point to those practices of pathologization-medicalization related with practices of normalization in exercise both in relation teacher-child and between children's. They support themselves in governance and adjustment of subjects to social imperatives, linked to neoliberals and capitalistic ideas. Was noticed as effects of erasure of differences between subjects, the creation of "autistic identity", well as the "withdrawal" of teacher knowledge, addressed to children's and specialists, besides to production of hierarchical relationships between children-students inside the classroom. The resistance practiced for the children's, teachers and research dispositive intend the force field existent, showing that how much rigid can be looked the normalization, always have potency for the emergence of novelty and of reinvention.

**Key-words:** Medicalizarion-pathologization. Scholar education. Childhood.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: NÚMEROS, INFÂNCIAS E COMPRIMIDOS.....</b>	<b>11</b>
<b>2. INFÂNCIAS, ESCOLARIZAÇÃO, MEDICALIZAÇÃO-PATOLOGIZAÇÃO: MÚLTIPLAS LIGAÇÕES E DIFÍCEIS ENFRENTAMENTOS.....</b>	<b>13</b>
2.1 “A” infância: algo outro? .....	13
2.2 A inovação nos processos escolarizantes: um museu de grandes novidades.....	18
2.3 Medicalização-patologização: psicologia, medicina e pedagogia criam um dispositivo .....	25
<b>3. SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA: UMA ATUAÇÃO EM PESQUISA OU UMA PESQUISA ATUANTE.....</b>	<b>32</b>
3.1 Cenografias: escola-grade e escola-planta.....	33
3.2 Roteiro e ausência de script .....	38
3.3 Crianças-atores no mapa afetivo dos encontros .....	38
3.4 Pesquisadora-estrangeira.....	44
3.5 A canoa virou: As professoras diante da norma escolar.....	49
3.6 A rodinha como palco principal .....	57
<b>4. CONCLUSÃO: POR UM ATO FINAL .....</b>	<b>61</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>71</b>

## **1. INTRODUÇÃO: NÚMEROS, INFÂNCIAS E COMPRIMIDOS**

A presente pesquisa teve como objetivo compreender quais são e como agem os mecanismos de patologização-medicalização na vida escolar de crianças em uma escola de educação infantil da cidade de Sobral-CE. A escolha da temática se deu pelas minhas diversas experiências no campo educacional e pelo desejo em construir uma educação menos adoecedora, que esteja aberta ao novo, à diferença, a se rever e se reinventar.

A perspectiva teórica adotada inclui estudos sócio históricos e genealógicos acerca dos modos de subjetivação na infância e abordagens crítico-políticas acerca da medicalização e patologização da infância, na interface educação e saúde. O delineamento metodológico, de natureza qualitativa, buscou guiar-se pela cartografia, entendida como forma de estudo dos processos de subjetivação em que o sujeito é visto como produto de práticas históricas e em constante devir. Enfatiza-se neste dispositivo de pesquisa a busca pela escuta da criança, pela análise de sua presença no cotidiano escolar em sua singularidade e alteridade.

Optamos por usar os termos medicalização e patologização de forma interligada, ao considerar o que foi posto por Moysés e Collares (1994) e por Luengo (2010). A medicalização é um processo que transforma questões de origem social e política, em questões médicas, em que se procura no campo da medicina respostas para problemas de natureza não-orgânica. Dessa forma, as questões que passam por esse processo e são medicalizadas são apresentadas como problemas individuais, perdendo a determinação coletiva e focando no aspecto organicista e biológico. “Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo” (MOYSES e COLLARES, p. 25, 1994).

A patologização é apontada por Luengo como processo que atinge o indivíduo considerado anormal por estar fora da norma social. A patologização ultrapassaria as questões médicas, indo além da medicação do sujeito anormal. O processo influenciaria ainda a educação e a conduta dos educadores, que passariam a cobrar das crianças um modelo pré-determinado socialmente, concebido a partir de exigências sociais, resultando na estigmatização de comportamentos, a partir de equívocos sobre a dicotomia normal-patológico (LUENGO, 2010).

Na revisão de literatura sobre o tema não encontramos o uso dos termos “mecanismos de medicalização” ou “mecanismos de patologização”. Entretanto, encontraram-se referências a mecanismos de controle (COLOMBANI, MARTINS E SHIMIZU, 2014) ou mecanismos de poder (LUENGO, 2014). A partir disso, trabalhamos

com a suposição da relação entre mecanismos de medicalização-patologização e mecanismos de poder e controle. Ambos com objetivo de efetuar normalização dos sujeitos, elegendo um modelo a ser seguido que serviria como parâmetro a outras formas de existir e resultando em processos de avaliação, pautados na produção de hierarquização. Além disso, haveria a produção do sentimento de culpa nos que estariam distantes desse modelo. (DORNELLES *apud*. LUENGO, 2010, p. 49). *De que modo então esses processos se exercitam no cotidiano de uma instituição de educação infantil? Como incidem sobre as relações entre crianças e entre professoras e crianças? Como as crianças se inserem na rede de saberes-poderes cotidianos? De que forma e natureza são suas resistências a esses processos?*

Entre as hipóteses sobre as práticas de medicalização-patologização em exercício no cotidiano escolar, nos depararíamos com a disciplina entendida como forma de ajuste dos sujeitos, moldando-os para que alcancem um padrão, através do apagamento de suas singularidades, criando um sujeito produtivo e moralmente regulado (LUENGO, p. 50, 2010). Produtividade relacionada à prática de medicalização-patologização, por acarretar na busca cada vez mais intensa de formas de intervenção de especialistas (*experts*) sobre o sujeito “anormal”.

De modo a caracterizar, brevemente, como o tema vem sendo tratado em produções científicas, nas áreas de psicologia, educação, saúde e infância, realizamos um levantamento, em julho de 2017, em bases de dados de artigos científicos. Para demarcar um limite temporal para a busca, consideramos a data do primeiro trabalho encontrado sobre o tema (levando em conta os descritores “medicalização da infância” e “patologização da infância”), até a data mais recente entre os artigos encontrados.

Foram selecionadas as seguintes bases de dados: Periódicos Eletrônicos de Psicologia – PePSIC, Scientific Electronic Library Online – SciELO e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LiLACS. A primeira é referente a uma base de dados aberta de produção de conhecimento psicológico e científico da América latina, formada a partir da parceria entre Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), Biblioteca Dante Moreira Leite do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) e do Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – BIREME.

A segunda é uma biblioteca eletrônica mais abrangente, que compreende uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, fruto da parceria entre FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), BIREME (Centro Latino

Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde) e desde 2002 do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

A última é uma base de dados voltada para produção científica da área da saúde, que busca promover a visibilidade dessa produção na região da América Latina, baseando-se em base de dados como a MEDLINE (Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica). Foi desenvolvida pela BIREME (Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde) e o governo brasileiro.

No PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia), foram encontrados 29 artigos a partir da consulta pelos termos “Medicalização da infância” e “Patologização da Infância”. Dentre os trabalhos, foram encontradas 14 pesquisas teóricas, que trabalharam com bibliografia ou pesquisa documental e apenas 5 trabalhos feitos a partir de pesquisas de campo.

Na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online), buscando por “medicalização da infância” e “patologização da infância”, foram encontrados um livro fruto de uma pesquisa acerca do tema: “A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância” de Fabiola Colombani Luengo e 16 artigos que refletiam sobre os temas pesquisados. Dentre eles, 6 surgiram a partir de pesquisas somente teóricas e 10 de pesquisas em campo, porém entre esses 10, 6 trabalhos foram realizados a partir de intervenções e/ou escuta apenas com pais ou profissionais e não com crianças que receberam diagnóstico.

No LiLACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), foram encontrados 29 artigos quando pesquisados os termos “medicalização da infância” e “patologização da infância”. 19 artigos foram frutos de trabalhos somente teóricos e apenas 10 surgiram de trabalhos de campo, nesse caso metade dos trabalhos (5 deles) tiveram como foco da pesquisa pais e/ou profissionais.

Nas três bases foi considerado o período de 2007 a 2017, ou seja, do ano da primeira publicação até o ano do mais recente trabalho. Foram considerados apenas trabalhos no idioma português. Alguns trabalhos do PePSIC e SciELO se repetiram, porém ainda assim foram contabilizados de maneira integral, pois buscamos apresentar a totalidade de trabalhos em cada plataforma.

Abaixo apresentamos a tabela que ilustra o que foi encontrado em bases de dados a respeito da produção sobre o tema:

Tabela 1 – Produções científicas sobre o tema “medicalização-patologização infantil em bases de dados buscando os termos: “patologização da infância” e “medicalização da infância”.

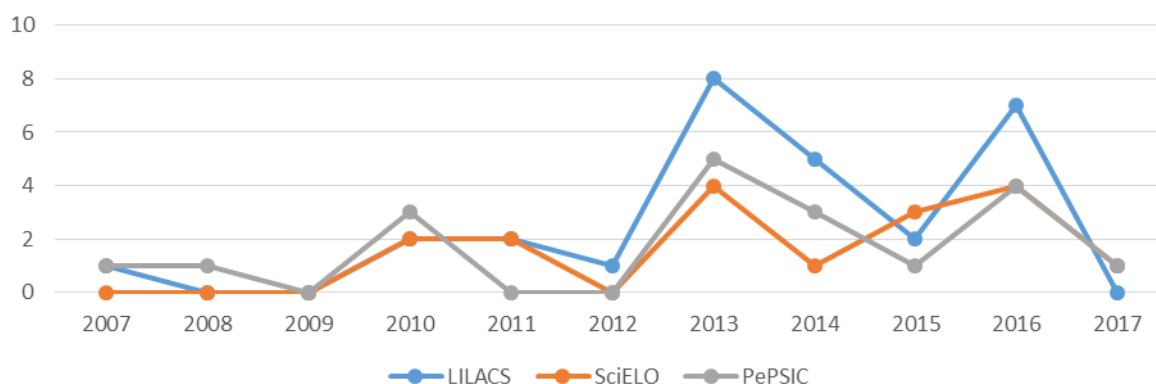
Base de Dados	Tipo de pesquisa		Total
	Bibliográfica	Em campo	
PePSIC	14	5	<b>19</b>
SciELO	6	10	<b>16</b>
LILACS	19	10	<b>29</b>
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>25</b>	<b>64</b>

Fonte: dados da pesquisa

Esses dados mostram como a produção de pesquisa em campo ainda é pequena, quase metade, se comparada aos trabalhos teóricos. Acredita-se que é necessário desenvolver mais pesquisas de campo utilizando o material já produzido e construindo saberes a partir delas. Além disso, se mostra ainda menor o número de pesquisas de campo que tiveram como foco a escuta das crianças, algo que evidencia o desenvolvimento de pesquisas em que a criança seja considerada ator social e produtor de conhecimento.

Outro dado evidenciado na consulta foi a produção sobre o tema ao longo dos anos. Encontram-se produções desde 2007 e se percebe um aumento, a partir de 2010, com picos de publicações, em 2013 e 2016. Sendo assim, é um tema cujo debate vem aumento a frequência com que tem acontecido. O gráfico abaixo ilustra essa produção.

Gráfico 1: Produções científicas sobre o tema “medicalização-patologização infantil em bases de dados, buscando os termos: “patologização da infância” e “medicalização da infância, em anos.



Fonte: dados da pesquisa.

Além das plataformas dos artigos científicos, consideramos oportuno citar o “Caderno HumanizaSUS: Saúde Mental”, lançado em 2015 e que aborda o tema do cuidado com saúde mental, mostrando a pertinência de discutir, na área de saúde pública, os sujeitos como plurais e transversais. Consideramos sua relevância ao entender o tema da pesquisa

diretamente relacionado com saúde mental e a discussão trazida nesse volume da publicação, que conta com diversos trabalhos acerca do cuidado em saúde mental relacionado ao SUS, principal sistema de cuidado em saúde no Brasil.

São reflexões retiradas do campo da saúde mental que, em seu conjunto, defendem na radicalidade o cuidado com a vida. Mas a vida que não se apresenta de uma só forma, nem cabe em uma só pessoa, a vida entendida em sua multiplicidade trágica, entre dores e delícias, altos e baixos e que pede acolhida nas mais diversas circunstâncias, nem sempre harmônicas, nem sempre como nossos serviços e normas institucionais gostariam que ela se apresentasse. (BRASIL, 2015, p. 9)

Diante do exposto, podemos afirmar que o tema vem sendo investigado por diferentes ângulos, embora haja poucas pesquisas de campo. Entendemos que a relevância desse trabalho relaciona-se justamente ao potencial em auxiliar o crescimento do campo de estudo sobre as infâncias e os processos de medicalização-patologização infantil, promovendo outros olhares sobre as questões e estruturas existentes e quem sabe possa colaborar com formas menos adoecedoras de produzir educação e subjetividades. Para tal, tivemos como objetivos específicos:

- Compreender o atual contexto do fenômeno de patologização/medicalização da infância na escola, em sua relação com a produção da queixa escolar;
- Investigar as práticas discursivas e não discursivas das crianças e das professoras relacionada aos processos de medicalização/patologização, diante da demanda de um diagnóstico por mau comportamento e/ou “não” aprendizagem;
- Assinalar os efeitos dos mecanismos de patologização no cotidiano escolar em especial para as crianças, assim como suas estratégias de resistência;

No tópico seguinte a essa introdução, discutimos teoricamente o conceito de infância(s) a partir dos autores como Larossa (1998), Kohan (2007) e Scherér (2002), de forma a situar sua emergência sócia histórica e os desdobramentos para a definição do lugar social da criança. Em nossa pesquisa, a produção das infâncias é atravessada pelos processos de escolarização, considerando o objetivo de adaptar a criança a condutas sociais, visando um papel idealizado do adulto. Utilizados nessa discussão intercessores como Nandy (2015), Eddington (2012), Schéerer (2002), e Arendt (1961). Ao considerar a medicalização-patologização como prática contemporânea, autores como Moysés e Collares (2010), Eddington (2012), Luengo (2010), Carrijo (2007); Luengo (2010) e Lima (2005) foram fundamentais na articulação do tema com os contextos de saúde e educação.

No terceiro tópico, apresentamos a discussão metodológica articulada às análises



dos achados na pesquisa de campo. A fase empírica teve início com o acompanhamento de uma turma de educação infantil III, em escola no centro da cidade de Sobral, no ano de 2017. Em 2018, a pesquisa de campo prosseguiu com a mesma turma, porém agora no infantil IV e em nova sede, situada não mais no centro e sim na periferia de Sobral<sup>1</sup>. Por tratar-se de um capítulo teórico-metodológico, apresentamos o delineamento da pesquisa, em que adotamos a observação-participante em uma sala de aula de educação infantil e a entrevista com a professora que acompanhou a turma na maior parte do período em que estivemos em campo no ano de 2018<sup>2</sup>. A pesquisa utilizou o método da cartografia para guiar seu fazer, baseando-se principalmente na transversalidade e na não-neutralidade do pesquisador, subvertendo o que é posto pelas ciências cartesianas.

No último tópico ou, como escolhemos chamar, no ato final dessa pesquisa, é retomado os pontos que deram partida ao trabalho e que foram “nortes” dentro de campo para coleta de dados. Percebendo as linhas onde se apresentaram as práticas, efeitos e resistências aos processos de medicalização-patologização. Além disso, se joga luz sobre as possibilidades potentes no ambiente escolar, não apontando uma solução ou caminho, mas justamente caminhando em direção a reflexão das vivências que permitem abertura ao novo.

## **2. INFÂNCIAS, ESCOLARIZAÇÃO, MEDICALIZAÇÃO-PATOLOGIZAÇÃO: MÚLTIPLAS LIGAÇÕES E DIFÍCEIS ENFRENTAMENTOS**

O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola.  
(Eduardo Galeano – De pernas pro ar)

Para o desenvolvimento da pesquisa, algumas categorias teóricas, tais como, infância (s), escolarização e medicalização-patologização, foram indispensáveis para a construção desta investigação e por isso expostas e discutidas nesta sessão.

Utilizamos as contribuições de autores como Kohan (2003) e Larrosa (1998), naquilo que trazem acerca do conceito de infâncias, não definidas por um caráter desenvolvimentista e cronológico e não capturadas em sua totalidade, por se tratarem de algo

---

<sup>1</sup> A mudança de sede e os efeitos no dispositivo da pesquisa são debatidos mais detalhadamente no tópico 3 deste texto.

<sup>2</sup> Houve muita mudança de professora durante o período das observações, optando-se por considerar a entrevista daquela que esteve mais presente no período das observações.

em reconstrução constante. Recorremos ao conceito deleuziano de devir-criança, importante para a pesquisa por apresentar uma forma de entender os modos de subjetivação, não pela ideia de um ser parcial, incompleto por sua falta, seu não-saber, a ser resolvido com a chegada da “adulter”, mas em continuidade, desligada de Chrónos e de sua lógica temporal. Apresentando uma continuidade entre a criança que “se foi” e o adulto que “se é”, não como uma ruptura. “(...) nesse contexto, a palavra devir assume ao mesmo tempo, a forma substantiva de um estado e a forma ativa de um verbo” (SCHÉRER, 2002, p. 192).

A partir da história genealógica da infância, procuramos entender sua definição relacionada às práticas de captura e normatização do outro (diferente), que emerge na sociedade como estrangeiro ou selvagem. Captura e normatividade realizadas por processos de escolarização e que são discutidas por autores como Frota (2007), Nandy (2015), Eddington (2012), Schérer (2002), e Arendt (1961). Enfatizam esse lugar do infante selvagem que é regulado pelo estado através da escola para estar dentro da norma social.

Por último, focamos nos processos de “medicalização-patologização” e seus modos de exercício nos contextos de escolarização, temática analisada criticamente por Moysés e Collares (2010), Eddington (2012), Luengo (2010), César e Duarte (2009) e Ribeiro (2013), relacionando-os com métodos higienistas e com o modelo neoliberalista de produção de sujeitos.

## **2.1 “A” infância: Algo outro?**

“A” infância, como categoria teórica, é apresentada como um conceito a ser reposicionado, pois estamos cegos por claridade demasiada, vinda de tantos saberes que tentam delimitar e esquadrihar o que é “a” infância e “a” criança, uma claridade iluminista. Vemos a necessidade de tatear esse conceito, não o tendo numa forma pronta, visto que não é completo e não é uno e apresenta-se multifacetado.

Logo, lidaremos com a infância como terreno não-conhecido. Tatearemos caminhos que a atravessam. Em consonância com Larossa (1998), Kohan (2003) e Nandy (2015), questionamos “a” infância como dada, e a pensamos como várias, em reinvenção constante: infâncias no plural. Parafraseando Manoel de Barros: “a maior riqueza da infância é sua incompletude”.

Em termos habituais, o conceito de infância associa-se à ideia de um período natural e transitório da vida humana, composto por necessidade de cuidados demasiados e específicos. Em função de sua ingenuidade, infantilidade foram elaborados modos de

acompanhamento para que o jovem ser humano alcançasse o desenvolvimento pleno e saudável. Nesses termos, a infância foi produzida pela ótica desenvolvimentista, adaptacionista, legitimadas por um conjunto diversificado de saberes disciplinares, científicos que a explicam exaustivamente. Considerada um período de imperfeição, a criança seria alvo de práticas socializadoras visando um aperfeiçoamento pessoal culminando com o modo de vida adulto. O conceito de infância emerge então sob o crivo da perspectiva do progresso da sociedade. “É de cedo que se torce o pepino”, é de cedo que se guia o novo sujeito a adaptar-se às normatividades sociais. (NANDY, 2015).

Apesar da pluralidade constituinte da infância como experiência que se apresenta em diferentes contextos, sócio historicamente, o conceito carregou em si o pressuposto da necessidade de guiar esse tempo da vida em direção a algo maior e melhor. Nandy (2015) exemplifica essa questão quando compara a visão que os colonizadores tiveram no período colonial dos selvagens com a visão adultocêntrica das crianças que precisam ser domesticadas. Quando a Grã-Bretanha realizou sua missão civilizatória na Índia, James Mill descreveu os “selvagens” como crianças a serem “domesticadas”, a entrarem em sociedade. “Ele [James Mill] via a Grã-Bretanha como a sociedade adulta conduzindo a jovem, imatura e, portanto, primitiva sociedade indiana para a condição adulta ou maturidade” (NANDY, p. 229, 2015).

Esses discursos acerca da infância, pautados em uma visão não só racista como desenvolvimentista, não foram exclusivos do período colonial. Atualizaram-se através dos séculos e sociedades de diferentes formas sustentando modos do cuidado paternal e formas de da educação, gerando exploração fosse ela social e/ou psicológica. Para Phillipe Ariès, a infância, tal como a conhecemos, seria uma invenção da modernidade. Essa visão da infância recebeu críticas de autores como deMause, que afirma que em qualquer período da humanidade a infância foi alvo de violência. A modernidade só aparenta ser mais gentil com esse grupo. (NANDY, 2015).

A respeito dessa questão, Nandy (2015) recorta como exemplo: o que houve na revolução industrial, em que o trabalho infantil era posto como edificante, enquanto crianças mantinham rotinas árduas de trabalho sob o pretexto social de que o trabalho industrial passaria aos jovens as virtudes do trabalho produtivo, poupança, honestidade e disciplina. Escondendo o real objetivo do trabalho infantil durante a revolução industrial, que era na verdade baseada em um plano de fundo social de contexto econômico com falta de mão de obra e aumento de riqueza dos empregadores (NANDY, 2015). Isso comprova o quanto a

sociedade tentou, através da ciência e como forma de cuidado, em diferentes momentos, capturar “a” criança e “a” infância para fins de conhecimento científico, considerando-a como uma invenção e de uma determinada forma fixa, assim como para moldá-la.

A criança, assim como a infância, é moldada e direcionada nos diferentes tempos da história, destinada para construção de um futuro esperado pelos mais velhos. Incitados desde cedo a alcançarem aquilo que seus antecessores e responsáveis por sua sociabilização desejam. Nomeados dessa forma: o futuro da nação, ou ainda maior que isso, da humanidade.

No Brasil, essa tentativa de captura para o bem maior também surge como cuidado com a infância, no século XIX. (FONTES, 2005, p. 88 *apud* FROTA, 2007, p. 149). É importante ressaltar que a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social.

Essas marcas de exclusão e diferenciação social são marcas que percorreram o período colonial, república e democracia e estão presentes ainda em todo o território nacional no cenário atual. (PINHEIRO, 2001 *apud* FROTA, 2007, p. 149). As infâncias no Brasil já nascem distante da infância idealizada, pura, doce e feliz, que conformam um modelo de infância “imposto” pela sociedade.

Não surpreendentemente cunha-se um termo, que mais tarde ganha teor pejorativo, para designar esse novo modelo de criança, tão distante da regra, do normal: “menor”. Cunhado a partir do Código de Menores de 1927 (FROTA, 2007, p. 150) que englobaria todas aquelas crianças desfavorecidas inseridas em contexto social de pobreza e em famílias brasileiras não tradicionais. Ou seja, inseridas em núcleos familiares não patriarcais e com má estrutura financeira e/ou emocional. Essas crianças que estariam à margem social seriam potentes marginais podendo oferecer risco a si mesmas e à sociedade. Assim, os cuidados ao “menor” passaram a ser uma norma social, cuidado esse relacionado ao “adestramento” se utilizando de práticas cruéis e preconceituosas. (FROTA, 2007, p. 150). Ou seja, para esses sujeitos essa inculcação da normatividade se apresenta de forma mais severa e justificada de acordo com a conjuntura social em que estão.

O termo menor fora abolido posteriormente com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e “a” infância passa a ser legalmente instituída, com direitos e deveres assegurados juridicamente. (FROTA, 2007, p. 150). Porém esses direitos não asseguram seu poder de ação sob o mundo e, em sua maioria, essa comunidade permanece sendo falada, treinada e moldada em valores culturais por instituições diversas.

Ainda sobre isso, Nandy (p. 234, 2015) afirma que:

Há uma continuidade entre as sociedades pré-modernas e modernas, que foi mantida através da inculcação social na criança de dispositivos de adaptação culturalmente privilegiados [...] Apesar de eufemisticamente chamados de treinamento em valores culturais e estilos cognitivos e vistos como produto de socialização familiar e educação organizada, não há dúvida de que muitos elementos desse treinamento seriam descritos como lavagem cerebral institucionalizada, se os treinandos fossem adultos.

Desse modo, a socialização pode ser utilizada como uma maneira de produzir um imperativo sobre as infâncias, pautado na normatividade social, retirando sua pluralidade, visando criar adultos adaptados à sociedade já existente, levando o sujeito à adultez, em que a meta seria a ultranormalidade e a maturidade adulta como ideal. (NANDY, p. 236-237, 2015)

Uma das possíveis razões dessa tentativa de homogeneização infantil, nos diferentes exemplos citados acima, se liga ao fato do nascimento estar relacionado ao surgimento do novo, de uma potência de transformação do que já está posto. Como Arendt (p. 58, 2017) propõe:

Contra a possível determinação e distinguibilidade do futuro estão fato de o mundo se renovar a cada dia por meio do nascimento e pela espontaneidade dos recém-chegados, está sempre se comprometendo com um novo imprevisível. Só quando os recém-nascidos são privados de sua espontaneidade, de seu direito a começar algo novo, o curso do mundo pode ser determinado e previsto, de maneira determinística. (ARENDR, p. 58, 2017)

Portanto, só se pode falar de uma infância referência ou descoberta da infância, quando se trata ela como algo pré-determinado. Quando se pensa a infância com características universais, uma infância produto de discursos construídos sobre ela. Construções feitas a partir de um outro que pensa a infância a partir de um ideal: terreno, datado e socialmente construído. (BUJES, p. 186, 2005). Por essa razão, vimos como importante estranhar-se com o que já foi posto, com os regimes de verdade, misturando-se com o fazer do pesquisador, em que “fazer pesquisa, nessa perspectiva significa desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento [...] entender os fenômenos humanos em sua indeterminação, em sua complexidade, em sua diversidade, em sua não-linearidade” (BUJES, p. 187, 2015).

Avizinhamo-nos de uma infância que se relaciona com o devir, esse que se situa em uma minoria, no polo da micropolítica, molecular no que define Kohan (2007, p. 93), “onde as binariedades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos”. O devir é próprio da vida, considera o refazer-se, a diversidade, a possibilidade da criação sobre uma arte nunca finalizada. O devir considera o sujeito sempre como meio, em um extremo sem começo ou fim. Em um processo de diferenciação eterno dos outros e de nós mesmos.

(FUGANTI, 2011, p. 74). Porém não se trata de considerar o sujeito como incompleto, que alcançará sua completude ao fim do devir, não é um ser que necessita ser outro, como afirma Fuganti (2011, p. 73):

O devir não designa um estado de insuficiência. Não é uma falta de ser. Ele não carece vir-à-ser outro para tornar-se real. Nem por imitação (copiar outro), nem por identificação (ser outro), tampouco por transposição de relação (fazer como outro). Devir é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança.

Por partir do novo, as infâncias se apresentam como campo de resistência às verdades pré-estabelecidas e repensar práticas já instituídas. Desse modo, abordamos a infância a partir do devir-criança, “uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, p. 96, 2007). Pensar o devir-criança como uma forma de fuga das práticas normativas implicadas nas sociedades modernas. Pensar a partir do devir-criança é permitir que a infância emerja como resistência a essas práticas, transformando a escola em sua potência, não mais como a serviço da prática homogeneizante da sociedade, mas como ambiente de possibilidade de encontros, propiciando novos inícios a partir das linhas de forças que se apresentam na escola.

Larossa (p. 94, 1998), ao considerar a infância em suas múltiplas faces, pensa sua face majoritária, cronológica, como conjunto de etapas, a que segue um modelo, assim como sua minoritária, como experiência, acontecimento, ruptura e revolução. Como as palhas nas mãos de uma artesã, ambas se tocam, misturam e se confundem. O devir foge de calendários e relógios, nele o hoje amanhecerá no ontem. Não partindo de uma temporalidade cronológica, “mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (LAROSSA, p. 95, 1998).

A pretensão de emancipar a infância partiria de sua negação, o sujeito criança seria aquele sobre quem se sabe, sobre quem se luta e por quem se fala. Desse modo, nossos tempos são adversos à infância afirmativa, resistente e duradoura que age e diz por si, que se emancipa. Procuramos pensar uma educação com potência emancipatória, no mesmo sentido que Kohan (p. 248, 2003) defende, uma educação que permite emancipar-nos, pois ninguém emancipa ninguém. Só é possível emancipar-se, libertar-se, tornar-se livre.

## **2.2 A inovação nos processos escolarizantes: um museu de grandes novidades**

Alguns autores como Bujes (2005), Kohan (2007) e Schérer (2002), concordam com Ariès (1978) quanto a posicionar a modernidade como contexto de emergência da ideia de infância, tal como concebida hoje. Nessas leituras, a modernidade trouxe novidade nos

processos de escolarização e subjetivação que visam produção e “adestramento” desse “ser novidade”, estrangeiro ou selvagem à sociedade, porém também houve uma remodelação de antigos processos.

A educação surge na sociedade tendo papel fundamental enquanto instância socializadora do indivíduo através da pedagogização do jovem ser-humano que chegava no mundo adulto como estrangeiro. De acordo com Áries (p. 11, 1981), a partir da modernidade, a educação passa da responsabilidade familiar para responsabilidade da instituição escolar numa tentativa de separar as crianças dos adultos, em uma espécie de quarentena, até que estivessem prontos para viver em sociedade. A escola se manifesta como representação do espaço entre o privado e o público, família e mundo. A tarefa de educação é passada à escola, uma exigência feita pelo mundo adulto. Concordando com as palavras de Arendt (p. 238-239, 1997):

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-la; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato.

Schérer (p. 33, 2002) afirma que nisso há relação de poder com o estado em sua vontade de dominação sobre toda a vida, inclusive intelectual, a fim de criar uma sociedade homogênea e pré-determinada. É dada a educação a tarefa de inserir os selvagens na norma social, adequar o cidadão ao estado, por sua vez regido por determinadas regras.

De acordo com Foucault (1983, p. 218) *apud*. Kohan (2000, p. 147), “as escolas contêm formidáveis dispositivos de subjetivação. Nelas, as habilidades para lidar com as coisas, as fontes e mecanismos de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e ajustados”. Uma sujeição que ocorre de forma horizontal, não necessariamente vertical entre diretor, professor e aluno. A escola se apresenta como uma rede com diferentes forças em seu interior (KOHAN, 2000, p. 148). Forças que buscam uma governamentalidade - “a maneira como se conduz a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008, p. 258), já nos primeiros anos de vida, visando à continuação dessa mais tarde na sociedade por outros meios.

Dessa forma, a escola se apresenta como espaço de sujeição, enquanto aparelho transformador de indivíduos em sujeitos através de um poder disciplinador, sujeito esse dependente de um outro, visto que esse outro detém o saber sobre o caminho certo a se seguir para tornar-se um bom cidadão. Enquanto se está dentro da instituição escolar, aprende-se

português e matemática, mas não somente, aprende-se também a subordinar-se e acomodar-se às normas, ideias, crenças e valores. Enquanto se está dentro da instituição escola, aprende-se as hierarquias, ao que responder, o que é normal e anormal, certo e errado. Os questionamentos são podados, a autoridade é afirmada a partir de demonstração de forças, a escolarização acontece num jogo de saber-poder. (KOHAN, 2000, p. 147-148).

A partir do avanço tecno-científico com a emergência das revoluções francesa e industrial inglesa, a educação ganha fortes ares higienistas a partir de novas formas de organizações sociais, principalmente com a ascensão da psiquiatria. Novas ideias são incorporadas a sociedade, dentre elas as ideias liberais, como a de *self-made man*, onde nascem discursos que tratam do sucesso humano como resultado e responsabilidade única do próprio sujeito, ideias mães da meritocracia e competitividade individual. (EDDINGTON, 2013, p. 38-39)

Eis que nasce o movimento de Higiene Mental. E m 1845 já existia uma escola para crianças deficitárias, em Paris, onde surgiriam as primeiras noções de psicopedagogia. Mais tarde, 1905, Binet e Simon fundam a primeira escala de inteligência. Eclodiram formas de controle em relação às crianças na forma de cuidado e através do dispositivo da escolarização. Uma forma de dividir aqueles que estariam aptos a se desenvolver e os que não estariam, mais uma forma de classificação amplamente justificada e que ainda perdura.

Um laço entre saúde e educação constitui-se na modernidade, com a finalidade de capturar as subjetividades e identificar cada vez mais cedo aqueles destoantes da normalidade imposta. (EDDINGTON, 2013, p. 38).

Com intuito de eliminar atitudes viciosas e de inculcar hábitos salutaros. Para se alcançar o avanço científico era necessário, segundo os higienistas, saber diferenciar a personalidade normal e anormal da criança e, para isso, o professor deveria estar apto a colaborar nessa diferenciação que se instalou na pedagogia científica com o intuito de tornar a prática pedagógica mais humanitária, ou seja, os anormais deveriam ser isolados numa escola própria, para que fossem corrigidos, modificados e disciplinados por métodos próprios. (Luengo, p. 48)

A escola torna-se, então, um espaço, como os demais (hospitais, quartéis, fábricas) onde as normas encontram ambiente fértil para proliferar. Com o desenvolvimento dos testes psicológicos, esse casamento fortaleceu ainda mais seus votos. (Kohan, 2000, p. 148). Mensuração, normatizações e descrições. Infâncias numéricas. Na coisificação do sujeito infantil, ele aparece como objetivável e subjetivável, (CARRIJO, p 2-3). Os nomes são apagados, substituídos por números. Os seus sobrenomes: métricas e somente há duas famílias as quais podem pertencer: normais e anormais.



Agora o ser humano poderia ser conhecido em duas formas: uma globalizante e quantitativa e outra analítica. A disciplina é inerente às práticas pedagógicas da escola moderna, em relação a comportamentos, atitudes e hábitos, acontecendo tanto no eixo corporal, como no eixo dos saberes (SOMMER, 2007, p. 60-61).

A partir disso, a escola segue uma subjetivação docilizante, através da disciplina visa o adulto produtivo, uma engrenagem a mais na sociedade, *another brick in the wall*. Visa produzir uma homogeneidade social, apagando as diferenças de crenças, gêneros, sexualidades e formas de existir no mundo. Seja através de exames, tarefas cotidianas ou avaliação do comportamento em sala, como afirma Arendt (p. 13) “a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver”.

O campo social seria visto como campo natural, passível de mensuração, higiênico, distante e estático. O campo social seria uma peça de gesso, a beleza da vida, os seus movimentos reduzidos em cotidiano planejado. Como criar algo em um ambiente estéril? Falando da esterilidade no sentido ambíguo, em sua higiene neurótica obsessiva e no seu viés de impossibilidade de surgimento de vida. A escola tornou-se reprodução, abandonamos a palmatória, mas adquirimos o escárnio, as tabelas e os “apelidos inofensivos”. Mas como alterar esse cenário? Que outra imagem para a escola?

A cartografia é parte da composição dessa pesquisa, por considerar o sujeito não isolado, mas em conexões com o mundo, articulado historicamente, em rede com o mundo, em movimento (KASTRUP, BARROS, p. 57). Possibilitando que seja observado os fluxos dentro do ambiente da escola. Além disso, a pesquisa nesse molde permite ainda ao pesquisador estar com os sujeitos não de forma ascética, mas permitindo-o observar e intervir na rede de forças, as relações. Não apresentando, desse modo, uma saída a educação, mas um princípio de quebra da prática escolar através da pesquisa. Uma pesquisa-vivência que pula muros, se molha na chuva e se suja de areia. Buscando ainda observar a existência de resistências frente as formas adoecedoras da escolarização, das formas de cuidado medicalizantes/patologizantes que crescem dentro do sistema educacional.

Pensamos na luta por uma instituição educacional que permita a emancipação, no sentido de “forçar uma capacidade ignorada ou negada a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (KOHAN, 2003, p. 224), em um exercício de ensinar sem subjugar o outro ou nós mesmos. Uma instituição que, pensada em rede, permita que seus muitos pontos sejam postos ao questionamento, sobre seu lugar. Não somente o aluno, mas também o

mestre, jogado em seu não saber, à angústia da criação que nasce em seu não-saber, característica humana, e tão potente.

Pensamos na possibilidade, a partir das singularidades dos atores educacionais, de encontros dentro do ambiente escolar, em fazeres e práticas, saberes que venham a nascer das diferentes forças nessa rede de relações que se apresenta nesse ambiente em sua potência enquanto campo de pluralidades. Permitindo não um caminho de pedra, mas um caminho de rio, que vai se formando ao seu tempo, sem uma tentativa prévia de organização. Um mestre chuva que joga água, mas que a permita correr livremente e criar sua própria paisagem.

### **2.3 Medicalização-patologização: psicologia, medicina e pedagogia criam um dispositivo**

Ao abordar o processo da medicalização, Colombani e Martins (2014) apontam a disciplina-mecanismo relacionada à escolarização como um dispositivo funcional de produção de normalização. O projeto da escola moderna, cientificista ligada a uma ciência objetiva e “objetificante” apresenta relação direta com a construção do entendimento da medicalização-patologização como modelo de “cuidado”, destinado às crianças. (Bujes, 2000; Moyses e Collares, 2000)

A clínica psiquiátrica com crianças surge ainda no século XIX, com o que vêm se nomear medicina moral, em que os saberes e práticas, em maior parte, se detinham em questões comportamentais, de forma a colocar na ordem do patológico condutas que não se referiam a uma disfunção biológica, mas sim a um comportamento desobediente a regras e normas estabelecidas em sociedade. Por exemplo, nos diagnósticos dessa época era comum encontrar: “idiotia” e “imbecil moral”, o que surgiu proveniente de uma articulação entre infância perigosa e defeito moral (Eddington, 2013, p. 44). Ou seja, tentava-se legitimar valores morais da época ao inscrevê-los no corpo dos sujeitos como patologias. O cuidado com a infância agregava o que era risco à criança e o que a tornava ameaçadora. (Idem).

A partir da psiquiatria infantil, estudos específicos no campo da medicina se debruçaram sobre a tentativa de demonstrar, biologicamente, os distúrbios mentais relacionados a não aprendizagem e ao comportamento infantil “inadequado”. Entre os exemplos têm-se o do oftalmologista James Hinshelwood que descreve a cegueira verbal congênita, mais tarde conhecida como Dislexia, de origem biológica. Mesmo sem comprovações da sua teoria, Hinshelwood é citado ainda como um dos primeiros teóricos do campo dos distúrbios de aprendizagem (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 34).

Além dele, outros teóricos, tais como Saint Simon, Lamarck e Cabanis, tecem diferentes teorias apontam comportamentos, desviantes da normalidade esperada pela sociedade, como de origem biológica. Dentre as inúmeras teorias desenvolvidas a esse respeito têm-se as teorias raciais, a psicologia diferencial, a teoria da carência cultural, a teoria das aptidões naturais. (PATTO, 1999).

Junto com as teorias desenvolvem-se ferramentas no campo da psicologia e medicina que buscavam uma compreensão universal e o controle da criança. Visavam a “captura” desse sujeito utilizando-se de critérios homogêneos que buscariam averiguar a presença ou não de transtornos de aprendizagem/comportamento, pois havia grande disparidade entre os critérios utilizados pela medicina nos diversos países, tanto entre os testes psicológicos como nos manuais diagnósticos. (EDDINGTON, 2013, p. 49).

Dessa forma, a psicologia, medicina e pedagogia unem-se nessa busca pelo deciframento da infância, unidas a uma produção de cunho liberal e produtivista, em torno do objetivo de alinhamento social. Patto (1984, p. 89) afirma que: “Não pode se esquecer que a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover, os mais capazes, independente da origem étnica ou social”. Larrosa (1998, p. 69) fala-nos dessa vontade de poder-saber: “todos trabalham para reduzir o que ainda há de desconhecido nas crianças e para submeter o que nelas ainda há de selvagem”, retirar essa selvageria para uma transformação que o leve a um sujeito economicamente ativo e produtor, adequado à sociedade.

Esse discurso se fortalece principalmente no discurso neoliberalista, ligado às revoluções do século XX, impregnado em toda cultura moderna, que traz o corpo ideal como o corpo produtivo, o que Foucault vem a chamar de *Homo Economicus* no curso sobre o Nascimento da Biopolítica (1978-1979). Nasce a noção do empreendedorismo de si mesmo no discurso moderno, resultado de investimentos em uma infância e uma juventude, em que se põe a necessidade da responsabilização com seu bem-estar e melhor adequação ao meio. O fim seria construir um homem produtivo à sociedade na qual está inserido, assim como afirmam César e Duarte (2009, p. 123): “é a aquisição de competências adequadas ao mercado neoliberal, às quais se associam exigências de prolongamento da saúde, da juventude e da beleza dos corpos produtivos”.

A partir disso, a sociedade se defronta com o governo dos corpos, mas um governo diferente do de outrora presenciados, realizados a partir de um segundo que vigiaria e puniria. Esse se encontra como um duplo, representado na forma de um ser

idealizado regido por um ideal e que tenta nos reger a partir do que se internalizou através de sistemas, técnicas e práticas de sujeição. Como afirma Kohan (2000, p. 151): “O duplo é aquele outro eu que é construído quando me percebo, me digo, me julgo, me penso e me governo, no interior de práticas como o exame, o clausuramento ou a avaliação”.

Dessa forma, é cada vez mais cobrado um ser humano máquina, flexível, de rápido processamento e de alta produtividade, para que possa se remodelar facilmente aos imperativos contemporâneos que estão em constante modificação. Concentrado, mas não tanto, é necessário um ser humano com flexibilidade para mudar de foco rapidamente a partir de demanda. Flexível, mas não tanto, pois há demanda de atenção a tudo que se faz. (LIMA, 2000, p. 156). O discurso educacional também adota a ideia da “produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 127), algo que não é visto como adaptacionismo a normas, mas que foi naturalizado como uma forma de cuidado ainda nos primeiros anos de vida.

Ainda sobre o cuidado com a infância, no contexto brasileiro, é algo que aparece mais fortemente a partir no século XIX, Fontes (2005, p. 88) *apud*. Frota (2007, p. 149)

é importante ressaltar que a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social.

Essas marcas de exclusão e diferenciação social são marcas que percorreram o período colonial, república e democracia e estão presentes ainda em todo o território nacional no cenário atual. (PINHEIRO, 2001 *apud*. FROTA, 2007, p. 149). Na década de 1920, surge, no Brasil, o termo “menor”, que englobaria todas aquelas crianças desfavorecidas inseridas em contexto social de pobreza e em famílias brasileiras não tradicionais. Ou seja, inseridas em núcleos familiares não patriarcais e com má estrutura financeira e/ou emocional. Esses que não apresentariam bons rendimentos escolares e seriam alvos de exclusão social.

Essas crianças estariam à margem social, sendo consideradas potentes marginais, potentes criadores de risco a si mesmas e à sociedade, por estarem aquém do que os ideais higienistas e normalizadores - que afirmavam buscar a ordem e o progresso, propunham como correto.

Sendo assim, os cuidados ao “menor” passaram a ser uma norma social, em prática em diferentes instituições. Uma das principais seria a escola, que receberia como função o cuidado com esse sujeito, lê-se aqui cuidado como uma fantasia que cobre muitas práticas, que visam tanto o controle do corpo, guiado ao corpo idealizado, como ao controle

do comportamento e pensamento, a fim de atingir a “normalidade”. Para se atingir esses objetivos, práticas preconceituosas e segregacionistas foram criadas, utilizando-se de testes psicológicos e diagnósticos psiquiátricos para sua legitimação. (FROTA, 2007, p. 150).

Desse modo, a medicina, pedagogia e ramos da psicologia se uniram em um plano de normalização e moralização, propondo manter seguro o pilar social da ordem e progresso da sociedade (LUENGO, p. 45), tanto no cenário internacional como no cenário nacional. Como aponta Mannoni (1988, p. 62) *apud*. Eddington (2012, p. 41):

Em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou (1988, p. 62).

O fracasso escolar passaria a ser visto como problema social a partir da década de 1970, através de pesquisas norte-americanas que se pretenderam estudar, criar teorias e explicar a desigualdade entre classes, dentre elas: a Teoria da Carência Cultural. De acordo com essa teoria, crianças negras e latino-americanas não apresentariam o mesmo nível de sucesso escolar que crianças brancas, pois negros e minorias latinas seriam atingidas por deficiências físicas e psíquicas, em razão de seu local de origem, os tornando insuficientes para criação de seus filhos (PATTO, 1992, p.108; RIBEIRO, 2013, p. 22).

As novas teorias retiravam da escola e do seu ensino a responsabilidade sobre o problema, trazendo o discurso de que o principal responsável pelo problema de aprendizagem e comportamento da criança era ela mesma, por ser algo que residia em seu corpo ou psique, pelo fato de uma suposta disfunção biológica ou psicológica.

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 1996, p. 74)

Dessa forma, ocorre o processo de patologização-medicalização infantil, no qual é retirado o foco sobre os métodos da educação e sobre a escola e o problema é, então, atrelado ao aluno, que não se submete facilmente aos modelos educacionais ou não se encaixa no que seria normal, e dessa forma é enquadrado como aquele que não consegue aprender ou comportar-se por inúmeras causas psicológicas e orgânicas, desconsiderando fatores sociais e intra-escolares.

A explicação para o fracasso escolar aparece relacionada à própria criança, explicando-o através de doenças. Conseqüentemente, o que há é a medicalização de uma

dificuldade de aprendizagem ou problema de comportamento, que “consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social”. (MOYSÉS; COLLARES 1986, p. 10 *apud* RIBEIRO, 2013, p. 33)

Nesse movimento, o medicamento é trazido como forma de cuidado com o sujeito, que, supostamente, tem um defeito que se evidencia na não aprendizagem e/ou no mau comportamento. Os psicotrópicos entram nesse contexto como uma camisa de força química, apagando o lugar de fala da criança. É na medicalização irresponsável que se apaga o lugar do sujeito na sua história assim como se apaga sua possibilidade de busca por outra razão para essa dita “anormalidade” no aprender e comportar-se. Como traz Birman (2001, p. 23):

Ora, no silenciamento do enfermo opera-se o esvaziamento de uma história, vale dizer, a enfermidade perde sua inscrição no registro da linguagem. Com efeito, nessa versão não existe qualquer saber sobre a enfermidade forjado pelo doente. Este se faz presente apenas no discurso científico da medicina, ou seja, apenas o discurso científico é fonte legítima de saber. Dito de outro modo, a perda das dimensões da história e do tempo no ser da enfermidade tem como contrapartidas necessárias o silenciamento da linguagem do enfermo e o consequente apagamento neste de qualquer saber sobre aquela.

Além disso, o silenciamento pode ocorrer mesmo sem o psicotrópico, através do discurso que fortalece a patologização, reduzindo o sujeito a sua dificuldade e seu suposto diagnóstico. Desse modo, o sistema educacional tido como ambiente de produção de cuidado com a criança tem seu espaço atravessado por discursos opressores e normativos sobre o sujeito dito anormal, discursos os quais são deliberadamente aceitos como cuidado, dessa forma sendo reproduzidos nesse ambiente.

Diante disso, o sintoma que se apresenta no ambiente educacional perde sua função de enigma a ser questionado e desvelado. O questionamento é posto como desnecessário, pois já se supõe o sintoma como decifrado. Através da medicalização-patologização se passa a via do “tamponamento da dimensão subjetiva da doença mental” (TENÓRIO, 2000, p. 79 *apud* EDDINGTON, 2003, p. 51). O sintoma é então silenciado, assim como aquele que o apresenta. Ao sujeito é atribuída as caras vestes de problema e com acréscimo de juro nessa conta, a ele recai toda a culpabilização por seu baixo desempenho. O sujeito é reduzido a uma condição de não aprendizagem.

Esse movimento, baseado em um discurso reducionista, que tenta explicar os processos humanos apenas pela ótica do biológico, não se reduz ao saber da medicina, difundindo-se pela pedagogia, psicologia e campos das ciências biológicas. É esse discurso que embasa uma atuação patologizante, que está presente na instituição escolar.

Carijo (2010 p. 6) afirma que a realidade no Brasil segue uma pedagogia e psicopedagogia muito ligadas às teorias higienistas que trabalham com alinhamento e ajustamento de crianças e adolescentes às normas sociais. Sendo assim, se relacionaria com os o processo de patologização presente nas escolas: Os medicamentos viriam para as crianças desajustadas como uma forma de cuidado e para o professor como um auxílio. Principalmente no que se refere a transtornos de aprendizagem, tão elencados como principais causadores de problemas na sala de aula.

Essa “psico-pedagogia”, higienista, posto que trabalha para o alinhamento, o ajustamento e o bem-estar individual, não dialoga com o contexto social tão pouco histórico. Disso resulta o inevitável casamento com a prática da medicalização. Essa, como processo de produção de subjetividade, não se restringe a infância e se impõe como uma prática contemporânea de auto-cuidado legitimada pelas ciências da saúde, humanas e pela mídia. (CARRIJO, 2010, p. 6)

Moysés e Collares (2010) trazem o problema de que há uma a biologização do que é social através de um discurso de gerenciamento do indivíduo pelo discurso das ciências que desconsideram o ser humano como ser plural, considerando apenas sua face biológica. Ou seja, se pega um problema de aprendizagem ou comportamento advindo de fatores sociais e culturais e são justificados como transtornos ou déficits neurológicos.

Em seu texto “Dislexia e TDAH: Uma análise a partir da ciência médica” Moysés e Collares (2010) realizam um estudo que caminha pela tentativa de explicação de onde surgiriam duas das deficiências de aprendizagem que mais se apresentam na queixa de professores, percorrendo as diferentes tentativas de explicações biológicas já dadas. De todas as explicações já dadas nenhuma obteve sucesso em sua comprovação, todas as teorias se mostram infundadas, vagas e reducionistas.

O que se apresenta é apenas a tentativa de transformar em doença algo de caráter social ou cultural, um processo “colonizador” e cheio de preconceitos, numa tentativa de padronização ou homogeneização dos sujeitos, colocando como ideal um ser apático e sem desejos, totalmente moldável a escola.

Nas sociedades ocidentais, é crescente o deslocamento de problema inerentes a vida para o campo médico, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (MOYSES E COLLARES, 2010)

A escola, enquanto agente patologizador, utilizaria a desculpa de um possível transtorno biológico para explicar um problema de aprendizagem ou comportamento como forma de se desresponsabilizar por essa dificuldade, baseando-se em um discurso dito científico, ignorando demais fatores como econômicos, sociais, culturais ou familiares.

(LIMA, 2005, p. 63)

Sendo assim, a ideia de um transtorno com base em deficiência neurológica se mostra frágil e de uma ordem que não é a de explicar de onde vem o problema, mas de esconder um dos problemas relacionados a essa não aprendizagem que tem a ver com o modo de escolarização, com fatores sociais e culturais os quais a escola insiste em ignorar.

Em contrapartida a essa medicalização-patologização, Cronchik (2010) visualiza o TDAH não como somente um transtorno, mas como uma forma de resistência, ainda que não intencional, à adaptação, cobrada pelo mundo contemporâneo, às exigências da sociedade que segue a lógica do capital e da produção. Visão essa que pode se estender a outras dificuldades de aprendizagem e comportamento que são apontadas com patologias infantis como o transtorno desafiador de oposição, que de acordo com Serra-Pinheiro, Schmitz, Mattos e Souza (2004, p. 273) se caracteriza por:

Transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam.

Reforçando o que foi dito anteriormente, que o aluno é posto na posição de culpado por sua não-aprendizagem ou não adequação as normas escolares já que ele apresenta distúrbios que resultam nisso.

O que é apresentado lhe é alheio, sendo assim, não consegue se apropriar e se dispersa procurando coisas que sejam de seu interesse. Sendo assim, age contra a instituição educacional, lhe apontando sua falha e sofrendo por se pôr em oposição ao sistema educacional. A desatenção se mostra atenta, recusa o que lhe é dado. A hiperatividade é sem ação, age de forma tão objetiva quanto às tarefas sem sentido dadas pela escola. Da mesma forma que ocorre com a educação para o trabalho que já se apresenta como gradualmente autonomizado, dessa forma, a educação pode ser repensada além da auto conservação e da adaptação (CROCHIK, 2010).

Dessa forma, é necessário um exercício crítico e reflexivo sobre a escola e os modos de educação e produção de subjetividade adoecedores. Pensando esses modelos como construídos historicamente e socialmente, representados em nossa cultura através de mecanismos de modelamento, em degrados de sutilezas. Produzindo diferentes efeitos e resistências. E é necessário também investigar sobre essas resistências, como se produzem e como se constroem em um jogo tão bem talhado e como podem essas resistências transformar as regras deste.



### 3. “SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA”<sup>3</sup>: ATUAÇÃO EM PESQUISA E PESQUISA ATUANTE

Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.  
(Eduardo Galeano – Livro do Abraços)

Esta investigação, guiada pela cartografia e cuja produção dos achados privilegiou a observação participante e a entrevista, foi realizada no período de setembro de 2017 a maio de 2018, em duas escolas de educação infantil do município de Sobral/CE, em que acompanhei a mesma turma de crianças que passaram de uma a outra no passar de série. Sendo atravessada por diferentes linhas, essa pesquisa refere-se a uma produção de conhecimento conjunta: com e sobre crianças, com e sobre professoras, com um ator especial, a própria pesquisadora.

Sob inspiração dos devires constituintes numa pesquisa cartográfica, escolhi a imagem de uma peça teatral para contar os percursos trilhados, predispostos à quebra de normas e com espectadores-atores. Em seu início, o palco já mostrava essas linhas que se trespassavam, enrolavam e tencionavam. O palco e seus atores me mostrando a plasticidade da pesquisa: flexível, elástica e amorfa. Pela cenografia, roteiro, atores, estrangeiro, professoras e o palco principal (sub-tópicos nessa parte do texto) passa a analítica da pesquisa, assim como sua caracterização metodológica (sujeitos, corpus, procedimentos de produção dos achados, questões éticas, procedimentos de análise). Vejamos.

Não iniciei a peça, ela já acontecia, apenas adentrei. Primeiro, numa escola no centro da cidade, próxima a minha casa. Depois em uma escola na periferia de Sobral-CE. Ambas se mostraram muito receptivas à estagiária (e não exatamente à pesquisadora como eu me apresentei tantas vezes), lugar designado a mim pelo discurso escolar desde o primeiro momento. A escola passou a me nomear dessa forma como também direcionar as crianças com déficits e problemáticas a sentarem comigo nas mesinhas da sala de aula, durante as observações ocorridas em decorrência da pesquisa.

---

<sup>3</sup> Trecho referente ao quadro “Senta que lá vem a história” do programa Rá-Tim-Bum, que eu assistia na minha infância. O quadro se configurava como um jornal cujas manchetes relacionavam-se aos contos de fada (Bela adormecida, Chapeuzinho vermelho). As histórias eram contadas de uma nova forma, pois a repórter escutava as personagens da história sobre o que teria havido ali. O enunciado me interessou pelo que insinua do não-controle, já que pode ser entendido como algo que não se sabe ao certo no que vai dar, podendo apresentar a história com novos fatos, mostrando o que não é contado nos clássicos. Além do seu aspecto subversivo por incluir a perspectiva dos personagens. Entretanto, a rotina escolar é um lugar onde se insinuem muitos controles sobre os corpos das crianças, com destaque a rodinha em que sentam as crianças e da qual falaremos durante as análises.

Eis que surgia o primeiro embate de forças por me apresentar como estudante de psicologia. Na história genealógica dos saberes *psi*, esse embate de forças diz respeito à sua aliança com outros saberes-poderes, com intuito de produzir táticas de governo

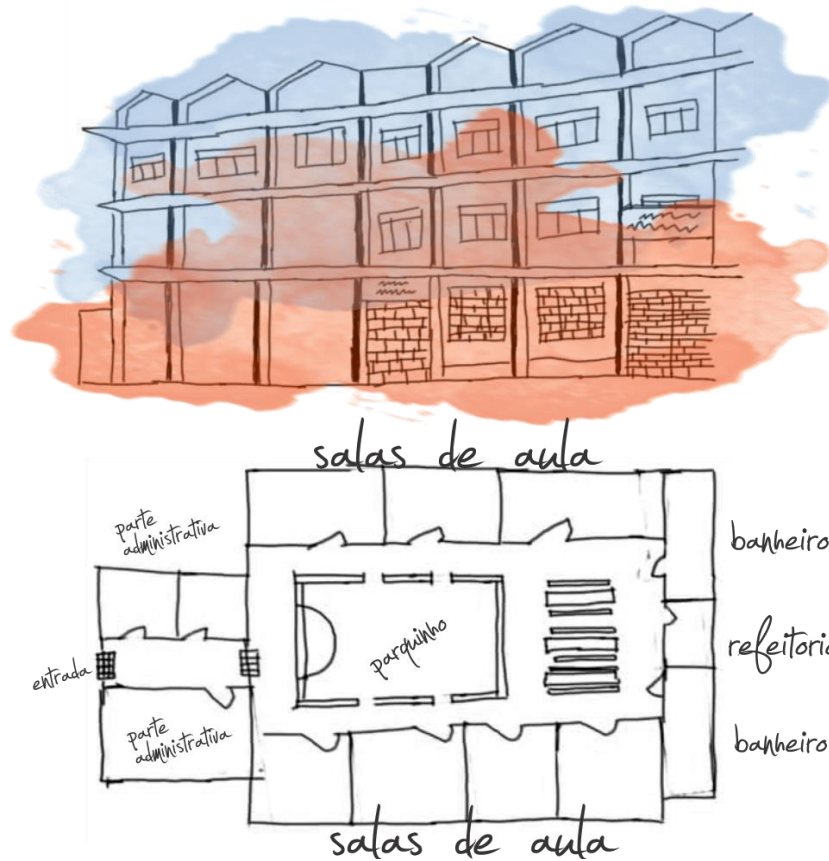
1) através das técnicas de inscrição que permitiram que as subjetividades se tornassem acessíveis às técnicas de governo como 2) através da constituição de políticas múltiplas que visam conduzir a conduta de indivíduos, não somente através do controle, da disciplina e da norma, mas principalmente através da liberdade e da atividade destes, instigando-os a se tornarem mais inteligentes, empreendedores, dóceis, produtivos, e dotados de autoestima (FERREIRA, 2009, p 66).

Porém, é dessa aliança que institucionaliza e legitima a presença normativa da psicologia na escola, que emerge o encontro potente entre a pesquisadora e o campo de forças das crianças-problemas. No dia da minha apresentação à coordenação da escola, fui direcionada a um garotinho que havia sido posto fora de sala de aula por seu comportamento. Esse acontecimento oportunizou a minha inserção em sua sala, uma turma do infantil III. Contrariando minhas explicações e esclarecimentos contínuos sobre a pesquisa e meus objetivos, permaneci, até o fim da pesquisa, sendo apresentada às novas professoras como estagiária que acompanharia as crianças com transtorno. Insinua-se uma primeira linha a ser esgarçada pelo dispositivo da pesquisa, a saber: esse interesse tão óbvio da psicologia pelas crianças com transtorno. A tensão entre a demanda escolar à psicologia e o dispositivo da pesquisa permaneceu e se constituiu como analisador importante desse campo de forças. Percebi e senti as reverberações do palco. Piscam as luzes do teatro.

### **3.1 Cenografias: escola-grade e escola-planta**

A pesquisa de campo se deu em dois espaços-tempos diferentes. Durante o primeiro ano (de setembro a dezembro de 2017), estive em uma escola no centro da cidade de Sobral. Vou chamá-la *escola-ferro*. No ano seguinte (de fevereiro a maio de 2018), acompanhei a turma que mudou para a *escola-planta* (novo prédio) na periferia da cidade, no entorno da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, pela desativação da primeira escola (funcionava como um anexo). A seguir a estrutura da escola-ferro:

Figura 1 – Escola-ferro: fachada e planta interna



Fonte: Produção do próprio autor

De fácil acesso, com três andares, embora apenas um ativado e ocupado pela educação infantil. Os outros andares eram usados como depósito de cadeiras. Cercada por grades de ferro, não apresentava um ambiente aconchegante à primeira vista, e temo que nem em vistas seguintes. A estrutura foi adaptada ao ensino infantil. (...) apresentada nas cores oficiais da cidade, amarelo e vermelho, com uma placa informando seu nome. O prédio fora conhecido anos atrás como “Carandiru”. O apelido foi dado por moradores da cidade não somente pelas suas inúmeras grades, mas porque a tinham como instituição educacional com muitos alunos “problemáticos” e “violentos”. Os casos de violência ocasionavam ligações para a polícia da cidade. A justificada dada pelos moradores relacionava-se ao fato da escola ser no centro da cidade, recebendo alunos de diferentes localidades, abrigando alunos de grupos de jovens divergentes. A entrada era por um portão de ferro e um corredor no qual havia portas que davam acesso à diretoria, à secretaria, à sala de informática e à sala dos professores. Logo após esse corredor, havia outra grade de ferro. Ao atravessar o corredor, havia um grande espaço retangular com portas que davam acesso às salas de aula. No seu centro, na maior parte do retângulo, era o pátio destinado à recreação, cercado por pequenos muros com aberturas. As crianças já iniciavam a brincadeira pulando essas muretas. Seguindo direto, vê-se o refeitório, com “mesas de picnic” e banquinhos acoplados a elas. Nas laterais desse espaço, de um lado ficava o banheiro feminino e do outro, o masculino. No pátio, tinha um pequeno palco, uma cama elástica com cercado protetor, que apenas era usada pelas crianças menores que passavam todo recreio lá, túneis montados por estruturas de plástico, gangorras em forma de cavalinhos coloridos, também de plástico, e no recreio quase sempre havia bolinhas coloridas. A sala para qual fui destinada, ficava próxima à cantina, na lateral. Chegando a porta, poderia se ver que a sala era pintada em 2 cores, vermelha e amarela. A porta era outra grade. Havia duas janelas: duas grades também. Em uma delas podendo ver folhas de uma árvore cercada pelo muro. Abaixo das janelas, na parede, pinturas livres em exibição, ao seu lado cabides para colocar mochilas. Na parede do fundo,

duas crianças desenhadas e pintadas e dois armários grandes, como em toda instituição de ensino: livros e cadernos, mas além disso, lápis de cor, massinhas de modelar, legos e demais materiais que, provavelmente, são trocados por mais canetas, lápis e borracha a partir do ensino fundamental II. Na parede da direita, mais desenhos que enfeitam a sala. E na parede da frente, eis o quadro branco, cercado de letras do alfabeto e números coloridos. Também tem um birô com cadeira, ao lado uma pequena estante com alguns materiais, uma garrafa térmica de água e copos. Agora, espalhado pela sala: mesinhas e cadeirinhas de madeira pequenas cobertas por material branco e liso, um pouco desgastadas pelo tempo de uso. São cerca de 5 mesas com 4 cadeiras cada. Nelas as crianças se distribuem, assim como eu, a pesquisadora, que sento com eles, de uma maneira muito menos harmoniosa por meu 1,75 de altura. (Diário de campo 25 de setembro de 2017)

Grades em todas as saídas e entradas, um ambiente que lembra uma prisão, rígido e duro. Não é um ambiente planejado para crianças, mas para quem foi planejado? Para os antigos alunos problemáticos? O que se diz de alunos que precisam ser trancados por portões de ferro? Aquele ambiente me causava desconforto, por esse fato, por me sentir aprisionada, por pensar o que aquilo diria para as crianças e professores e o que dizia sobre a escola, em sua estrutura já se apresentando como um ambiente correcional. Encontrava fuga disso, de forma paradoxal, em seu interior através das brincadeiras ensinadas principalmente pelas crianças.

O ambiente também me dizia outra coisa, me dizia que o local junto com as crianças não me cabia. Tudo era muito pequeno para o meu tamanho, tudo tinha o seu –inho/a, sendo o local da roda e das brincadeiras de pátio o lugar mais confortável em que ficava com eles. Porém, desafiar esse lugar e adentrar nele me permitiu estabelecer diálogos, mesmo não tendo mais 4 anos<sup>4</sup>, mesmo não sendo mais criança. Foi necessário sair do meu lugar, para conhecer um outro, me permitir ao desconforto da pequenez dos objetos das crianças para ter meu olhar atravessado por fatos e palavras que eu não veria da minha visão aérea, mas somente lá, na visão horizontal, ao redor de uma mesinha.

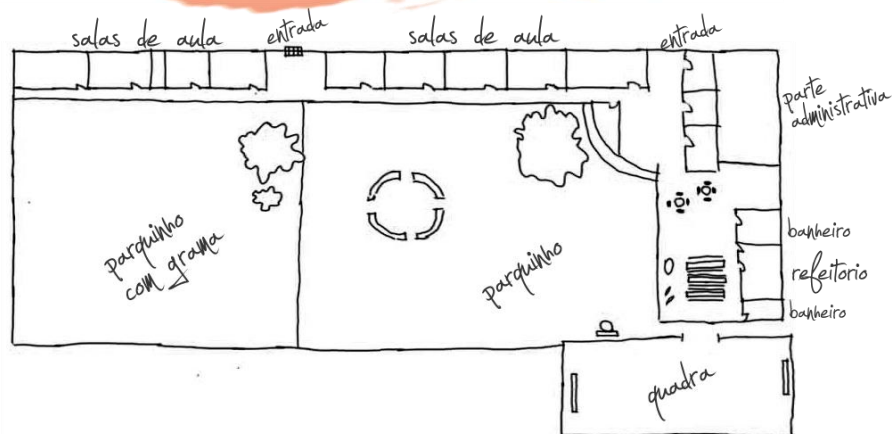
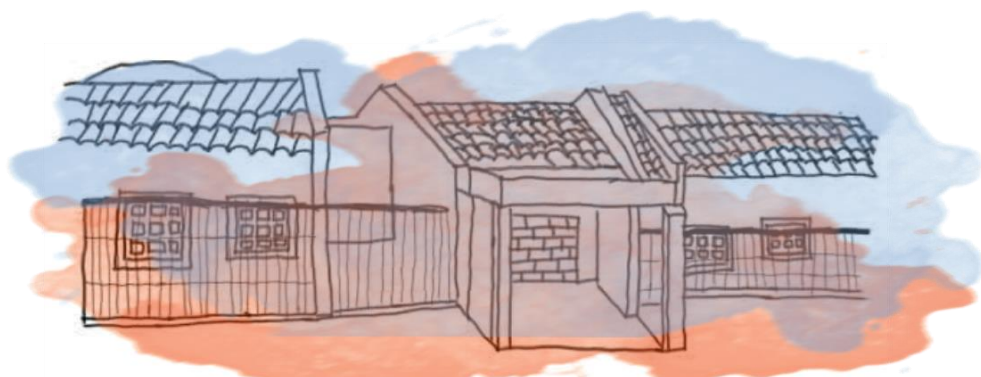
Corte de cena. Avançamos alguns meses para apresentar o novo espaço.

A antiga escola (escola-ferro) era apenas uma extensão, um espaço para acolher as turmas que não cabiam na escola sede, por isso foi levada para outro espaço maior que comportasse todas as turmas. Agora em novo local, em uma periferia da cidade de Sobral que circula a Universidade Federal do Ceará e é perto do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas).

Figura 2 – Escola planta: Fachada e planta interna

---

<sup>4</sup> “Porque você não tem 4 anos” fora uma pergunta feita por uma das crianças, que me intrigou. Algo que será abordado mais a frente.



Fonte: produção do autor

A escola-planta é enorme comparada à passada, a escola-ferro. Comporta tanto as turmas de educação infantil quanto as do ensino fundamental I. Entra-se por um portão e através dele já se pode ver um campo amplo, com árvores, capim e areia. Abaixo das árvores, um pequeno espaço onde há hastes de plástico e rede de vôlei. Após atravessar o corredor amplo que ficava após o portão de ferro, que leva ao interior da escola, há em ambos os lados uma calçada coberta por telhas que dá acesso às salas. Ao final do corredor, indo pela calçada da esquerda, há as portas das salas de aula que levam até uma bifurcação. Seguindo nessa direção, chega-se ao espaço administrativo, com salas para secretaria, professores, coordenação e direção. Seguindo pela esquerda, há o espaço de alimentação, com cerca de 5 mesas longas e de tamanhos diferentes assim como cadeiras. Havia também estruturas de plástico onde as crianças criavam diferentes cenas, cavernas adentradas, montanhas escaladas, submarinos e fortes para lutarem. Havia também cavalinhos. À frente, o espaço coberto tinha fim para que se iniciasse o parquinho. Havia uma cesta de basquete em um espaço grande com chão de cimento e ao lado um círculo com abertura formado por pequenas muretas que serviam como bancos, onde eu ficava sentada observando e vez ou outra conversando com os pequenos atores. Do lado do ambiente de alimentação, havia uma quadra grande coberta, cercada por uma arquibancada de cimento. Na quadra, era onde começavam as atividades diariamente, com todos os alunos e professoras. Todos os dias, todos repetiam o mesmo *script*, hino, algo de religião católica e avisos. Às vezes, músicas infantis, com uma ou outra alteração dependendo da especificidade do mês. Novamente no início da escola, andando no caminho de concreto, há uma sala de distância, está a sala, agora do infantil IV. Na nova escola, não há gradeados nas portas, apenas portas que muitas vezes ficavam abertas. Na porta havia desenhos feitos com EVA. Na parede norte da sala um quadro branco rodeado por letras e números, na lateral esquerda do quadro, no canto, uma bancada onde ficava uma garrafa térmica grande, com copos. Na parede da esquerda, “combogós” formando duas janelas grandes por onde se via a luz do sol e o verde das árvores. Ao lado da bancada, cabides para mochilas. Na parede direita mais “combogós” formando outras duas janelas, abaixo

varais com pinturas deles. Na parede sul, o birô da professora, estantes com material escolar infantil e legos. Em comum com a antiga escola, pela sala ficam espalhadas mesinhas e cadeirinhas para que as crianças sentassem ao redor, fazendo suas tarefas. Mas o verdadeiro palco da sala residia em uma estrutura imaginária onde são apresentadas grandes obras da comédia, drama e ação: a Rodinha, um espaço criado pelas professoras e pelos alunos, onde ela os chamava a frente da sala para ficarem sentados em roda, foi por onde se deu minha estreia. (Diário, 28 de fevereiro de 2018)

A escola-planta se apresenta completamente diferente da primeira. Ainda com objetos pequeninos, era possível correr, explorar e jogar. Não havia mais grades, não se via mais através de retângulos, agora poderia se ter a visão por inteiro, sem o entrecorte do ferro. Agora era possível ver árvore inteira, não só uma parte dela e o sol tocava a pele. Descobria-se o bicho pau em algum canto ou pegadas estranhas em outra parte. Agora não somente se desenhava livremente dentro da sala, também poderia brincar livremente no recreio.

O novo ambiente me foi uma surpresa boa, não por ser um ambiente adaptado à educação infantil, mas por se tratar de um ambiente, de educação de forma geral, que se mostra receptivo, que não me remete a uma prisão ou a uma jaula, que não remete a rigidez e a dureza em sua estrutura, mas à abertura, a possibilidades de experienciar o ambiente escolar em outro formato. Não se tem informação se essa mudança se deu pela política de educação do município de Sobral, que recebe especial atenção da gestão, principalmente pelo fato da cidade ter destaque nacional no campo da educação, sendo reconhecida pela sua qualidade.

No entanto, a abertura a experiência do espaço, durante meu tempo lá, se deu mais pela ação das crianças, porque as atividades escolares ocorriam prioritariamente na sala de aula e na quadra, mas já existe ali a potência de experienciar outros espaços.

Ambas as escolas tinham uma rotina parecida, iniciando por músicas e orações. No entanto, na escola-planta o ambiente por onde se iniciavam as atividades era outro. Na primeira escola, as crianças realizavam isso dentro de sala e na segunda escola, todas as turmas juntas realizavam a acolhida na quadra e depois iam para a sala. Após a chegada, em ambas as escolas, a rotina se repetia da seguinte forma: a rodinha era feita para contar os alunos que vieram, cantar músicas e ensinar as letras e os números. Depois, as crianças iam para as mesas fazer tarefas e quando as encerravam, corriam para o lanche e posteriormente ao recreio. Voltavam para a hora do descanso em sala, passando posteriormente a tarefas, hora da história e brincadeira com legos, encerrando o dia a espera dos pais que iam pegá-los na sala de aula.

### **3.2 Roteiro e ausência de script**

Guiada pela cartografia, não me pretendi à realização de um script pré-produzido de como agir em campo e com os atores. E ainda assim fui surpreendida pelo campo nas vezes que me vi presa a alguma certeza ou ideia de esterilidade do ambiente de pesquisa, de um lugar onde eu não me sujaria, de cenas que não me ocorreriam que seriam possíveis de acontecer. O campo é vivo, molda-se e apresenta-se de diferentes maneiras a cada olhar que o perpassa. As crianças o modificavam, assim como as professoras e eu, situações diversas me jogavam à lembrança de que não há script aplicável. Por mais que eu planejasse, o novo e o inusitado sempre poderiam emergir.

Cartografar é um estar entre momentos, permitindo-se transitar no espaço, se permitir “sujar” na pesquisa. Sentar-se no chão, se encher com lascas de madeira de lápis, jogar bolas, abrir merendas, carregar mesas, se riscar e se melar. Botar a mão na massa. Assumir a posição não daquele que olha distante um quadro em busca de chegar à sua essência, seguindo um modelo prévio, mas é vivenciar os acontecimentos sob uma atenção flutuante. Permitindo ver considerando também a perspectiva do pesquisador, enquanto também ator da pesquisa, ao contrário de uma ciência cartesiana que afirma a necessidade de neutralidade do pesquisador (COSTA, ANGELI, FONSECA, p. 43, 2012).

O pesquisador não se encontra diante de um espaço vazio e em branco, estéril. Da mesma maneira que ele não é um ser com olhar neutro. Na verdade, já existe uma imagem nesse quadro, ainda que virtual, pois o pesquisador tem seu olhar construído por suas vivências em experiências passadas, tanto pessoais como de pesquisas anteriores. No entanto, isso não fecha o pesquisador, suas questões e seu olhar não devem ser um antolho<sup>5</sup>, mas se mostrar como um norte, uma pista dentro do campo, que se mostra como uma pintura sempre em alteração. Ele deve estar sensível às questões que possam emergir, deve se distrair momentaneamente, permitir que esse quadro seja preenchido com novas formas e cores as quais não foram previamente imaginadas por ele ou que inicialmente não estavam lá.

### **3.3 Crianças-atores no mapa afetivo dos encontros**

Foram vários os atores dessa investigação, as crianças, as professoras e os demais profissionais da escola, assim como a pesquisadora inserida em campo. As crianças foram as principais “estiradoras” do meu olhar, ocupando o protagonismo na maior parte do tempo, em suas perguntas, brincadeiras e intervenções. Fizem a pesquisa questionar-se sobre si mesma,

---

<sup>5</sup> Um acessório que se coloca na cabeça de animal de montaria ou carga para limitar sua visão e forçá-lo a olhar apenas para a frente, e não para os lados, evitando que se distraiam ou se espantem e saiam do rumo.

enquanto sua neutralidade e o papel da pesquisadora. Mas ao chegar ao fim outra questão é feita: haveria como isentar-se de qualquer relação em que haja afetos? Principalmente, uma relação extensa tanto em sua intensidade como em sua cronologia?

Através desses afetos e do lugar da pesquisadora, uma quimera, encenei diferentes experiências. Houve um teatro de improviso: entre aquela que vigia a professora para alguém ir para outro lugar que não deveria, que joga bolas para o céu, que pode ensinar a tarefa, que guarda segredos, que leva ao banheiro e que não tem certeza sobre o que faz.

Nas linhas seguintes, os atores que acompanhei diretamente nesses meses são apresentados. Seus nomes foram escolhidos como pequenas máscaras, dadas a partir de suas características pessoais e em referência ao Aviador e à Alice - atores, protagonistas de destaque nessa peça, em torno do qual vimos se desenhar uma rede de saber-poder. Atores que desde o início foram alvo de parâmetro para distinção do normal e anormal.

Nessa cartografia afetiva instaurada com a presença da pesquisadora, Aviador e Alice funcionam como referência, não mais como no discurso escolar, atravessado pelos diagnósticos, mas como centros de força que constituem a sala de aula e as possibilidades e impossibilidades de ser e agir das crianças. Régua e mapa, como elementos importantes que traduziram a tensão entre o movimento e a dificuldade dos olhares oblíquos se desenvolverem.

Ver a máscara do aviador, somente vista por mim, deu pistas ao meu olhar oblíquo, ajudando-o a viajar por todo o teatro e todas as cenas. Pude ver seus movimentos nessa peça. Não era um movimento de autista, era um avião aquilo que tinha nas mãos. A ausência do antolho me permitiu ver a brincadeira, onde se nomearia “movimento estereotipado”. O olhar torto me abriu a possibilidade de ver a brincadeira e a sua metáfora, diferente do olhar reto e objetivo do expert e do adulto-modelar, que só via uma mão e um menino inquieto.

Alice apresentava mais características apontadas como autismo, no entanto para a escola ela não apresentaria problema pelo fato de ser muito dócil. Somente era problema quando chorava, choro que era visto como sem razão. Aqui se ignorava mais que a escuta. Sabiam como parar: dar pinceis, levar para passear, mas não havia a escuta daquele choro, do motivo. Mas para mim ficava claro que o choro era proveniente de algo que a incomodava. Ela também me ensinou sobre o não-saber, embora eu conseguisse me aproximar das outras crianças facilmente, com ela não foi assim, apenas se aproximou de mim depois de apostarmos corrida. A brincadeira foi o que criou caminho para a aproximação, a partir daí ela



passou a incentivar as brincadeiras, fosse de correr ou de esconde-esconde.

Figura 3 – Aviador e seu avião



Fonte: produção do autor

*Aviador*, “garotinho loiro, inquieto, talvez com 1/3 do meu tamanho. Gosta de carros e formas geométricas, tem alguns amigos e não costuma ficar na rodinha, anda a sala toda guiado pela sua mão” (trecho do diário, 25 de setembro de 2017). Mais tarde, descobri que a mão, devir-avião. Quando retornei a acompanhar a turma no semestre seguinte, indo à nova escola em 2018, ele tinha sido diagnosticado como autista e estaria tomando medicação, porém continuava inquieto, com seu avião e não ficava na roda.

*Alice*<sup>6</sup>, garotinha sob as quais os jogos de luzes e sombras iriam dançar depois da mudança de escola e desaparecimento do Aviador. Garotinha negra, de cabelos cacheados, sempre presos. Talvez com 1/3 do meu tamanho. Ela é diagnosticada com autismo e fica livre pela sala. Vez ou outra ela chora, quando algo lhe aborrece, porém na primeira escola o que me foi dito é que: “do nada ela começa a chorar” (diário de campo, 09 de outubro, 2017). Porém, ela não chorava do nada, algo lhe afetava e isso desencadeava o choro.

Figura 11 – Alice



Fonte: produção do autor

A seguir, pelo dispositivo da pesquisa, tentamos fazer breocar a régua, sem comparações. As descrições não são contínuas, nem repetem os mesmos critérios. Não é possível localizar os atores. Um leva ao outro que não necessariamente segue no mesmo movimento. Meninos, meninas e distâncias diferentes em relação a mim e a pesquisa.

Figura 4 – Mary Kay



Fonte: produção do autor

“Contei que meu nome era Deni, ela repetiu algumas vezes para aprender. Depois ela me perguntou se eu sabia o nome dela, certa de mim, respondi empolgada: M.! Resposta errada, ela disse que não: “meu nome é Mary Kay!”” (Diário de campo, 04 de dezembro, 2017)

*Mary Key*, garotinha menor que o aviador, negra, não sei dizer ao certo se ela era vaidosa ou a sua mãe que era, mas nunca a vi sem acessórios como pulseiras, colares, tiaras (às vezes viravam brinquedos) e também nunca a vi com a farda, sempre usava vestidos. Tinha cabelos lisos, na maior parte do tempo, soltos. É muito curiosa e querida pelas

<sup>6</sup> Personagem do livro “Alice no país das maravilhas” de Louis Carrol

professoras, que sempre comentavam sobre sua aparência.

*T'challa*<sup>7</sup>, garotinho pequeno, negro, da mesma altura que o Aviador. O primeiro a falar comigo quando cheguei à sala, ainda na primeira escola. Muitas vezes é chamado à atenção por não ficar quieto na roda e às vezes é ignorado por falar muito baixo. É uma das crianças apontadas com problema de aprendizagem pelas professoras, porém um problema que não é relacionado diretamente a uma doença. Sempre imita um super-herói, mesmo quando não está brincando com as outras crianças, mas somente as professoras da segunda escola perceberam.

Figura 5 – T'challa (Pantera Negra)



Fonte: produção do autor

Figura 6 – Homem-Aranha



Fonte: produção do autor

*Homem-aranha*, apresentado por T'challa como seu amigo, no meu primeiro encontro com a turma, em 2017, na primeira escola. Garotinho negro, do tamanho do Aviador e mais magro que os demais. Sofreu comentários maldosos de duas cuidadoras por conta disso. Esse ano era muito comum estar usando um moletom do homem-aranha, mesmo quando fazia calor. É muito afetuoso comigo e com as professoras.

*Bart*, amigo dos super-heróis. Garotinho branco, gordinho, quase do tamanho do Aviador e que se aproximou muito de mim em 2018, na segunda escola. Ele recebe reclamações das professoras porque “é preguiçoso” ou porque “não tem força na mão”. É colocado para escrever o seu nome diversas vezes. Pelos gritos constantes de uma das professoras da nova escola, ele passou a “fingir que não escutava” quando era chamado para fazer a tarefa, me pedindo para ensiná-lo.

Figura 7 – Bart



Fonte: produção do autor

Figura 8 – Investigador



Fonte: produção do autor

*Investigador*, ator que mostrava especial interesse em mim e nas regras na sala de aula e da vida social de uma maneira geral. Garotinho branco, da altura do Aviador, de cabelo curto. Questionou-me varias vezes sobre meu gênero, me perguntando se eu era menino ou menina e afirmando que eu era um menino que queria ser menina ou que era um menino como o Pablo Vittar, que ele me explicara que era um menino que queria ser menina. Além disso, dizia que isso era errado, ameaçando contar para a professora e dizendo que a polícia poderia me prender. Porém

<sup>7</sup> Personagem da Marvel que vive o super herói Pantera Negra

gostava muito de estar comigo e não sabia responder por que tudo isso aconteceria quando eu o questionava.

Figura 9 – Menina do laço de fita

*Menina do laço de fita*, garotinha negra com traços físicos mais marcantes que as outras crianças também negras, tinha cabelo cacheado, sempre no formato de uma longa trança, tinha o mesmo tamanho de Alice. Sempre fora muito quieta e tímida, praticamente não tivemos contato.



Fonte: produção do autor

Figura 10 – Orador



Fonte: produção do autor

*Orador*, falava muito e por isso às vezes recebia reclamações. Era do tamanho do avião, branco de cabelo curto e muito simpático. Também gostava de teimar comigo sobre meu gênero, sempre afirmando que eu era um menino e discutindo isso com os demais. Certa vez conversando com Lucy perguntou se ela sabia que o tio queria ser mulher, ao que ela me olhou e disse: “mas ele nem usa maquiagem” e outra vez discutindo com Mary Kay, dessa vez tendo a atenção chamada por ela por dizer que eu era menino. Ela o ensinou meu nome.

Outros atores só se aproximaram de mim depois de algum tempo, mais precisamente depois da mudança de escola.

*Lucy*<sup>8</sup> foi uma delas. Tal como a amiga mandona do Charlie Brown, viria a se tornar a minha pequena amiga mandona. Garotinha branca, loira, da altura do Avião. É quieta na maior parte do tempo e sabe fazer as tarefas sem muito problema. Gosta de mandar tanto nos demais atores como em mim.

Figura 11 – Lucy



Fonte: produção do autor

---

<sup>8</sup> Personagem do desenho Peanuts

Figura 10 –  
Princesa Jujuba



Fonte: produção  
do autor

*Princesa Jujuba*<sup>9</sup>, admirada pelas professoras por sua inteligência e beleza. Garotinha do tamanho do Aviador, branca, que usava acessórios como laços e pulseiras. Ela se dá bem com a maioria das crianças, é posta como uma grande estrela da classe por seu alto rendimento. Comporta-se bem, mas vez ou outra tem a atenção chamada por estar brincando em hora inapropriada ou estar fazendo muito barulho, assim como vez ou outra chama a atenção dos outros alunos. Porém não recebe punições tais como os outros, é sempre de maneira amenizada.

A maioria desses atores eu acompanhei durante toda minha passagem, porém outros tiveram sua apresentação nessa peça interrompida com a mudança de escola. Isso ocorreu com Mary Kay, Menina do laço de fita e Investigador.

Fosse na sala de aula, fosse na coordenação da escola, Aviador e Alice eram falados pelas professoras e diretoras, que os distinguiam dos demais. Funcionavam tal como uma espécie de régua que media a diferença entre as crianças. Era possível comparar as régua entre si também. Era uma régua que media anormalidades e cujo exercício e aplicação percebi pelos discursos, sobre ambos ditos como “especiais”:

Outro evento que também agitou a sala foi a visita da antiga professora e seu bebê. Ela cumprimentou todos, lembrava-se de todos os nomes. Porém quando falou com a Alice completou: “Onde tá o outro especial?” [para as professoras, na frente das crianças que a cercava], se referia ao Aviador que tinha faltado nesse dia. (04 de dezembro, 2017)

Ao mesmo tempo em que encarnam a diferença, perdem as suas diferenças, como se ambos se reduzissem aquela categoria ou bioidentidade, a mesma máscara do “especial”. Não existiria mais ali o Aviador, a Alice, apenas dois especiais, diferentemente dos demais os quais eram cumprimentados por seus nomes. Ambos eram reduzidos a sintomas, esquisitices e diagnósticos. “É a saúde e o cuidado com o corpo individual que redimem a pessoa e criam identidades coletivas.” (LIMA, p. 45, 2005)

“Professoras que em dado momento falaram sobre a necessidade dele [Aviador] ser tratado, pois se não logo a escola não teria ninguém para acompanhar ele [...] enquanto a professora observa, reclama do Aviador estar só, ele não pode estar só” (Diário de campo, 02 de outubro, 2017).

Ele não poderia estar só, ele sempre deveria estar sob supervisão de outro adulto. Através de sua possível patologia era justificável a limitação de sua autonomia, sua existência cercada e guiada a todo o momento. Diferente das outras crianças, que poderiam estar sós, ele

---

<sup>9</sup> Personagem do desenho Hora de Aventura

e Alice sempre tinham que estar com alguém, uma ordem que não partiu das professoras, mas já teria sido repassada pela diretora.

Criam-se, assim, de um lado, identidades que se inscrevem radicalmente na realidade dos corpos, os quais exigem cuidados e atenção permanentes. Por outro lado, instâncias de vigilância disfarçadas são construídas para zelar por este bem supremo, acima do interesse de cada indivíduo, introduzindo, nem sempre com sutileza, uma moral sanitária "politicamente correta" que deve ser observada. (LIMA, p. 46-47, 2005)

Em outra cena, o acompanhamento deles se reflete no distanciamento das demais crianças, enquanto esperavam a vez de terem a tarefa ensinada pela professora, assim não atrapalhariam ou bagunçariam a sala: teatro mudo. “Ele [Aviador] não participou, ficou assistindo vídeo infantil com a Alice no celular” (Diário de campo, 23 de outubro de 2017). As demais crianças também esperavam pela professora que ensinava diretamente cada um que não soubesse, porém eles esperavam enquanto brincavam nas mesinhas ou conversavam baixo comigo. O Aviador não era de ficar quieto na mesa, gostava de andar pela sala, por desafiar essa norma era posto para fora da sala de aula, fisicamente ou subjetivamente. O seu ponto de luz era apagado, ele era posto em um canto assistindo filme no celular com uma cuidadora. Fazia-se sombra sobre seu espaço.

Desde minha inserção na escola e apresentação à coordenadora, para quem foi preciso pedir a anuência para realização do trabalho, fui posicionada como alguém próxima às crianças com “problemas de aprendizagem”. Ao estar em sala para estudar sobre “dificuldades de aprendizagem e de comportamento”, o espaço que eu ocupava se tornou o destino natural do encaminhamento das crianças com dificuldades: Aviador, Alice e Bart eram levados a minha mesinha, fosse para somente estar junto ou para ensinar a tarefa. Fui recebida em sala como a pessoa que ficaria com o Aviador. Por vezes, ocorreu de as crianças, que estavam comigo e que não eram apontadas com dificuldades, serem retiradas da minha mesinha para que eles ficassem. Dessa forma, se constrói o mapa da sala, marcando os pontos de anormalidade, a partir dos quais os traçados óbvios e naturalizados vão sendo feitos. Da pesquisadora para as “crianças com problemas” e vice-versa. E de que maneira desocupar? Ou me ocupar de que outro lugar? Como atuar?

### **3.4 Pesquisadora-estrangeira**

Quem é esse rapaz que tanto androginiza,  
que tanto me convida para carnavalizar? [...]  
Quem é esse rapaz que tanto androginiza, que tudo  
anarquiza para dissocializar?  
(Androginismo - Chicas)

Meu lugar de pesquisadora foi amplamente “dessituado”, me jogou à condição de estrangeira, tanto por minha condição de adulto numa sala infantil como de um adulto atípico que não era professor. Desse lugar, afeta a pesquisa diretamente desde a escolha dos modos de ver o cotidiano escolar até a entrada em palco, com um olhar atravessado pela cartografia e oblíquo por excelência, que, por sua estrutura torta, olha para lugares menores e vê por outras cores e formas. No que se refere à cartografia, a escolha se dá pela necessidade de quebrar, limpar o “olhar como condição de pesquisador-estrangeiro que, no esforço para desanuviar seus olhos, reconhece as nuvens onipresentes em todo e qualquer olhar”, como afirma Zanella (p. 169).

Minha entrada em campo se deu de forma peculiar, pela estranheza aquele espaço, ora pelo meu lugar de pesquisadora que buscava a quebra de normas, ora pela desestabilização não intencional do que se entende por gênero; pontos que causaram confusão e desnormatização, tanto entre as crianças quanto entre as professoras.

Um pesquisador estrangeiro e dionisíaco no que se refere ao que Daraki (1985, p. 202) e Detienne (1985, p. 202) *apud*. Schérer (2002, p. 185) afirmam:

É aí que reside a excepcionalidade de Dionísio, relativamente aos olímpicos, deuses do contrato [...]. Pode-se dizer que seu domínio é o “reino da alteridade” [...], que ele é “interiormente estrangeiro”, que a estranheza para ele é um traço de estrutura.

Minha alteridade tencionou a norma. A estranheza do meu lugar estaria marcado estruturalmente pela minha presença em campo. Porém, considerando o poder destrutivo de Dionísio por seus excessos, como alerta Moysés (2001), é necessário situar a que Dionísio me refiro.

Moysés (2001) afirma que Dionísio fora submetido a Apolo, pela violência que o primeiro apresenta em seu ritual. Dessa maneira, o segundo ligado ao elogio da beleza e da aparência protegeria a vida da destruição. A razão apolínea como defesa da vida. Porém, ele não conseguiu domesticar Dionísio, fazendo com que os gregos optassem transfigurarem-no, existindo dois “Dionísios”, um bárbaro e outro artístico. O artístico transfigurando o sofrer, em uma embriaguez que se confunde com lucidez.

Como “pesquisador dionisíaco”, me coloco lucidamente embriagado pela e na pesquisa, atuando numa transformação do real em arte e da sala em palco, transformando o espaço a partir do lugar de estrangeiro e de estranho na sala, modificando a pesquisa enquanto a faz e a vivencia. Que carnavaliza a vida posta em preto e branco. Subvertendo conceitos de

normalidade, rasgando as caixas que comportam cueca, calcinha, bola, maquiagem, bebê e adulto.

Figura 12 – Pesquisadorx dionisíaco afetado e afetando sua pesquisa



Fonte: criação do autor

Nesse palco, o estrangeiro faz sua saída do plano da descrição e da neutralidade para envolver-se e implicar-se com a pesquisa. Algo que se pauta na cartografia ao afirmar que “é preciso transformar a realidade para conhecê-la”. Dessa forma, o pesquisador-estrangeiro ocupa um lugar que não é inicialmente dele, mas com o qual se envolve e dança com ele, o que faz com que o seu olhar seja atravessado.

Dessa maneira, se estabelece uma transversalidade, que desestabiliza os outros dois eixos, vertical e horizontal, o segundo pertencente ao mundo das crianças e o mundo dos adultos, homogeneizantes. E o primeiro ao da hierarquização de poderes dentro desses mundos e entre eles. Com a transversalidade, a pesquisa dança sobre uma malha de forças, não se limita a formas e/ou identidades. Ela experimenta esses cruzamentos de diferentes formas e forças na rede que não paralisa em determinado momento para ser desvelado. A pesquisa age dessa forma como uma intervenção criadora. (PASSOS; EIRADO, 2009)

Pesquisar com a cartografia é encontrar-se com reentrâncias fugidias de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para binarismos advindos da partição abstrata do mundo em categorias estanques. Encontro singular e intempestivo entre os fluxos de um devir-mundo que tecem o cartógrafo e sua cartografia: olho e paisagem são um movimento de movimentos em encontro. (COSTA, ANGELI E FONSECA, 2012, p. 45)

Estive em posição de transição entre essas forças, um estrangeiro também acrobata caminhando e atravessando as linhas dessa malha de relações entre crianças, entre crianças e professores, professores e cuidadores, entre professores e os mesmos em relação com o pesquisador.

Essa possibilidade de transição entre posições e forças possibilitou caminhar entre os fluxos, não me amarrando a nenhum ponto de vista. Transitar no campo de forças me aproximou da iluminação dessa peça, na qual as luzes e as sombras modificavam de forma inesperada, ora mostrando atores e personagens, ora os escondendo para que outros fossem destacados.

Isso me possibilitava e me incitava a um olhar dinâmico, a uma atenção flutuante sobre o processo que eu acompanhava sem ter certeza de seu caminho, mas possibilitando atenção a qualquer evento que ocorresse no percurso desse processo. Pois como traz Kastrup (p. 45), o objetivo do cartógrafo não é transitar uma cidade já conhecida, mas sim construir saber num percurso que percorre um ambiente antes não habitado.

Para realizar sua tarefa não pode estar localizado na posição do observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesma. O cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação. (PASSOS, EIRADO, p. 129, 2009)

Enquanto pesquisador-estrangeiro exercitei assim como Corsaro a posição de “adulto atípico”, tido como um adulto diferente dos demais quando estava entre as crianças, com pouca ou nenhuma autoridade e que brincava com elas dividindo o mesmo espaço, “uma espécie de criança grande” (2005, p. 451). Da mesma forma, eu não era vista como criança pela minha idade e tamanho. Também vez ou outra assumia tarefas que as professoras me pediam, como se fosse uma das “tias”, mas ao mesmo tempo me misturava às crianças de maneira simples, tinha pouca ou nenhuma autoridade ou elas me incluíam nas atividades que elas tinham que fazer, por vezes me dando ordens ou criticando quando eu agia fora da “norma” escolar.

Esse *status* de adulto atípico que Corsaro (2005) descrevera me inspirou no trabalho com as crianças. Mesmo antes da minha entrada no campo me cativava a ideia de poder dividir com as crianças o mesmo espaço, não me limitando ao local do observador afastado, que não pode brincar ou ser ensinado pelas crianças. Não consigo conceber a pesquisa sem me posicionar nesse status. Poder vivenciar a pesquisa nesse entre linhas, sem considerar meu lugar inferior por me aproximar desse devir-criança, de me misturar nas atividades ditas infantis de pintar, das partículas de uma infância não cronológica.

Minha entrada não se deu dessa forma, milimetricamente calculada, para que meu lugar de adulto atípico e próxima às crianças fosse efetuado, embora fosse um local que me encantava. Eu, honestamente, não fazia ideia de como se daria minha relação com as crianças, não estava organizada nesse ponto e não acredito que poderia estar. Nos primeiros dias, ainda



me chamavam de “tio/tia”, por não saberem situar se eu era um menino ou uma menina, mas acredito que o fato da minha participação nas atividades estarem no mesmo espaço que era indicado para eles (a “mesinha”, a “cadeirinha”) permitiu um contato fluido desencadeado por eles desde meu primeiro dia.

sentei em uma das cadeirinhas ao redor de uma das mesinhas das crianças. Antes de qualquer saudosismo da minha própria infância, um nativo sentou em uma outra cadeira e me abordou, uma voz ainda menor que ele: “meu nome é T’challa”, [...] Apresentei-me a ele e quando olhei ao redor percebi vários olhares direcionados a mim. Depois dele, chegou outro, que sentou a frente de T’challa, que o apresentou: “homem aranha, meu amigo”. Me apresentei a ele também. Eles iam realizar o primeiro ritual do dia: a rodinha. “Tia, você vai pra roda?”, um dos meninos me perguntou, a pergunta me surpreendeu porque nem eu sabia se ia, mas como haveria eu de saber sem nunca ter estado lá? Seguindo a não existência de roteiro fui sincera : “não sei”, mas fui. (Diário de campo, 25 de setembro de 2017)

Eu passei a participar junto deles, era convidada a brincar, a jogar bola, estar na rodinha e correr, mas não apresentava autoridade alguma em sala de aula, muita das vezes sendo considerada cúmplice nas atividades que eles sabiam que receberiam advertência caso alguma das tias os vissem.

Lucy ficava dedurando os colegas pra mim, quando confirmou que eu não estava me importando nem um pouco com o que eles estavam fazendo, ela olhou pra mim e pediu pra eu vigiar a professora enquanto ela ia nas mochilas ver de quem era a que tinha caído, eu disse que tudo bem. [...] outra criança também me pediu pra eu guardar segredo, para eu não contar que ele tinha escorregado na lama na hora do recreio e caído. (Diário de campo, 04 de abril de 2018)

Essa minha proximidade retirou também qualquer autoridade que eu poderia ter. Vez ou outra, Bart me chamara de “tio/tia” pedindo para que eu o ajudasse com a tarefa. Mas acredito que isso se dava não por uma relação de poder em relação à autoridade, mas referente ao saber. Por ser mais velha e apresentada tantas vezes por “tio/tia” alguns me viam como alguém que já saberia, saberia ler e escrever e algo mais. O que também me dava algum poder.

A curiosidade deles fluía entre o que eu sabia e o que eu era. Mary Key perguntava sobre o saber do Aviador, sobre o conhecimento dele sobre as letras. Eram endereçadas a mim muitas perguntas sobre o Aviador. As crianças passaram a pensar que eu detinha muito saber sobre ele ou que tínhamos relação próxima, até mesmo me perguntando se eu era namorada dele.

Mary Kay também perguntou por que eu não tinha quatro anos. Essa pergunta mexeu comigo particularmente, porque eu não soube como responder ou se tinha uma resposta. O único pensamento que me vinha era o de que seria lógico minha idade não ser 4 anos, eu tinha envelhecido. Só que até mesmo para mim essa resposta não bastava. Aquela

pergunta me fazia crer que não falávamos ali só de idade, mas naquele momento, por eu ter me colado, ainda que superficialmente, de acordo com uma norma numérica de exatidão, me faltou chão e eu já não sabia responder.

Já o Investigador se focou em descobrir se eu era menino ou menina, então perguntava se era mãe, se eu usava maquiagem e por que meu cabelo era curto. Para ele aquilo referenciava o gênero. Minhas afirmações eram levadas em considerações no início, mas logo ele descartava, dizendo que eu não era menina, era menino. Eu também perguntava a ele se ele era menino ou menino, mas ele nunca sabia dizer também porque era menino e sua investigação sobre mim continuava.

Minha presença na sala despraticou as normas, no sentido de bagunçar o que se entendia por menino e menina até então. Causou embaraço entre as professoras, pois por vezes falaram que meu gênero era x e eu as corriji, o que não adiantou muito, pois com a rotatividade de professoras isso se repetiu. Com apenas uma das professoras me perguntando sobre meu gênero antes de afirmar, assim como faziam as crianças.

### **3.5 A canoa virou: As professoras diante da norma escolar**

No período de setembro de 2017 até maio de 2018, convivi com diferentes professoras em ambas as escolas. Era bem comum aparecer uma professora nova por razão de substituição das principais que tinham reuniões ou formações. Além disso, quando a turminha passou ao infantil IV houve duas professoras titulares, a primeira assumindo por um mês, sendo substituída no mês seguinte e retornando no 3º mês<sup>10</sup>, ficando como titular. A primeira delas, ainda na primeira escola, no ano de 2017, tinha em torno de 50 anos. Não era muito paciente com as crianças. Não importava o que eu falasse sobre meu gênero, ela sempre me apresentava como tio. Ela era rígida na prática de instaurar o que para ela era a norma. Sobre gênero, ela afirmava que menino era o que usava cueca e menina calcinha. Sobre o corpo das crianças havia grandes reclamações e brigas se as crianças não se sentassem com “pernas de borboleta” ou ficassem caladas.

A segunda professora, já no ano de 2018, que retornara da licença maternidade era mais jovem que a anterior, tinha em torno de 30 anos, branca e quase da minha altura. Em sua atuação pedagógica, lembrava a professora anterior no que se refere à punição das crianças, fosse através de ameaças ou punições. Ambas as professoras me lembravam a diretora Trunchbull<sup>11</sup>, do filme Matilda, que se apresentava tal como uma general, não gostava muito

---

<sup>10</sup> Não conheci a razão pela qual a outra professora fora substituída.

<sup>11</sup> Personagem da diretora vivido, por Pam Ferris, da escola em que Matilda estudava no filme “Matilda”.

de crianças ou de coisas que a lembrava delas e punia de forma severa as crianças que não seguiam suas ordens.

Enquanto para a primeira o Aviador era a grande questão da sala de aula, pela bagunça que causava, para a segunda professora seria o Bart, pela sua dificuldade em fazer as tarefas e posteriormente a recusa em lhe escutar. Com a ausência do Aviador no início do semestre letivo da escola, as dificuldades em concentrar-se e fazer a tarefa de Bart ganharam foco e essas questões surgiram de maneira dura em comentários da professora dirigidos diretamente a ele.

“Durante a execução de uma tarefa nas mesinhas, a professora começou a falar que o diagnóstico do Bart era ‘preguicite’, que ele não faria o dever somente por falta de interesse e continuava ensinando-o com gritos” (Diário de campo, 19 de abril de 2018).

No primeiro dia em que encontrei com a professora na sala de aula, na rodinha, ela me perguntou quem eu era, expliquei sobre meu TCC, dizendo o que eu estudava e porque estava lá, disse que estudava sobre infâncias e no caso do TCC focava sobre as queixas de aprendizagem sobre crianças que tinham dificuldade de aprendizagem. Ela rio e perguntou se eu estava conversando muito com o Bart, porque “esse tem dificuldade”. Bart, que estava na frente dela observou e escutou tudo, não achando nada engraçado”. (Diário de campo, 04 de abril de 2018).

Nessas cenas, percebemos a inferiorização do outro mediante o riso, pela chacota de Bart pela sua dificuldade de aprendizagem feita pela “educadora”, na frente dele e das demais crianças. Colombani e Martins (2014) apontam esse efeito como próprio da relação entre o corpo identificado dócil tornado alvo do poder: “perde-se completamente o respeito pela diferença do outro, o diálogo e a argumentação das necessidades individuais e coletivas, a compreensão das relações como, também, a possibilidade de troca e generosidade” (2014, p. 5).

Não percebemos a mesmo efeito com Alice. A afirmação que ela choraria do nada não foi transformada em deboche, porém ressaltamos que também não passa pela via do diálogo, denotando sua condição de “criança especial”. O que fica impossibilitado aos “especiais”? O riso se torna a única via de ser visível?

A inferiorização do outro como consequência do ajustamento a um ideal de aluno-criança aparece também na relação entre as outras crianças, quando identificadas a um bebê.

Um dos garotos começou a chorar por ser posto fora da rodinha e por isso recebeu zombaria da professora que o chamou de bebê, comentando com as outras crianças e os “convidando” a zombaria ao dizer: “olha, gente, agindo feito bebê”, que se juntaram a ela rindo. Mais tarde, nesse mesmo dia, Alice começou a chorar por incomodar-se quando avisei sobre a sujeira na sandália que ela colocava na boca, o que houve foi uma repetição da cena de zombaria, mas dessa vez só por parte das crianças que tomaram o primeiro choro do dia como exemplo, a professora agora se preocupava com Alice. (Diário de campo, 05 de abril de 2018)

Dois aspectos chamam a atenção: por um lado, o efeito da zombaria com o primeiro garoto produziu uma permissividade para zombaria das demais crianças que repetissem aquele ato de chorar, associado ao comportamento indesejado do bebê. Por outro lado, para a professora a Alice está fora dessa norma escolar. Por ela ser “autista”, pode chorar? Porém, vale aqui fazer outra pergunta: ela não é “rebaixada” a posição subjetiva do bebê porque já seria vista de forma negativa como tal por ser “especial”? Para as crianças parece não haver diferença entre a Alice e os demais e nesse caso, ela poderia sofrer as sanções por ser bebê se chorasse.

A terceira professora era branca, quase da minha altura tinha em torno de 40 anos, formada em pedagogia e com curso na área de psicopedagogia. Aquela era sua primeira experiência como professora da educação infantil, comentou algumas vezes comigo sobre sua insegurança sobre esse fato, porém foi a professora mais flexível entre as três. Essas informações sobre as professoras são provenientes tanto das observações em campo como da entrevista, no caso da terceira professora.

Ela se mantinha sem gritar com as crianças na maior parte do tempo. Porém não se desvencilhava das “regras” e vez ou outra mostrava isso por ameaças ao tirar da rodinha ou deixar sem recreio, pois essa seria a forma de garantir que as crianças aprendessem as regras, para não terem problemas futuramente.

Além da observação-participante, também utilizamos como recurso de produção dos achados a entrevista, que só foi possível com a terceira professora, por problemas relativos ao comitê de ética<sup>12</sup> e as trocas constantes entre as professoras.

Tínhamos como hipótese que a relação entre a crença em um modelo ideal de criança (padrões e formas compreendidas como adequadas de “ser criança”) podia alimentar o exercício de mecanismos de medicalização-patologização. De tal modo que essa foi uma pergunta que integrou as conversas com as professoras.

Não, eu acredito que certa não. As crianças são direcionadas, as crianças têm que se adaptar as regrinhas da sala. Não sei se você percebe que tem dificuldade de choro, de resistência e nós vamos trabalhando aos poucos o que é possível. Tanto é que tem criança que com algumas semanas já consegue se adaptar normalmente, várias. Dificilmente uma demora um pouco mais ou dois. Inclusive todos aqueles, como você disse, que tem suas diferenças, eles conseguem se adaptar. Nós temos casos de crianças em sala de aula que são autistas, mas que estão se adaptando normalmente. Que consegue fazer as tarefinhas, que tem cuidador e que consegue “desarnar” [...]. Eu acredito nos combinados, nas regrinhas. Nós temos. Mas padrão, não. Se ele não vai se adaptando a gente vai tentando de alguma maneira, mas nós temos os combinados em sala de aula. Que é a hora da rodinha, da historinha, é a hora de

---

<sup>12</sup> O comitê de ética concedeu parecer favorável a realização da pesquisa, com número do parecer: 2.685.148. A secretara de educação do município, assim como a escola aprovaram a realização da pesquisa, concedendo carta de anuência as pesquisadoras.

cantar ou então, assim, a criança vai querer lanchar na hora de cantar, na hora de fazer a tarefa, não pode [...]. Toda criança tem sua limitação. Aquelas que têm uma dificuldade de aprendizagem eu vou trabalhar com ela um pouquinho mais diferenciado e no tempo dela. Não vou forçar com “você tem que aprender igual os outros”. Ela tem o tempo dela e a gente vai trabalhando com isso. (Trechos da entrevista com professora da turma)

A professora mostra preocupação ao se referir principalmente às crianças que seriam “destoantes da norma”. Pontua a importância de se considerar a individualidade de tempo de suas aprendizagens, algo que não percebi na prática das outras professoras, em que foi marcante a postura agressiva e dura a exemplo das cenas envolvendo o Bart. O efeito do seu olhar sobre o tempo afetava a sala de uma forma positiva. As crianças eram respeitadas mesmo em suas dificuldades. A elas era dada a oportunidade da falha sem uma represália dura e direta. Havia paciência de espera pelo outro que vinha em outra velocidade.

Para essa professora, a oportunidade de pensar sobre a inclusão se fez presente na formação como *psicopedagoga*, sendo o tema de seu trabalho final. Parece positivo o investimento e o crédito que se confere à formação e à aquisição de um conhecimento *especializado* sobre a condição diferenciada das crianças. Entretanto, preocupa o quanto a desautorização do professor parece se relacionar com um endereçamento de saber a um terceiro, expert, esvaziando a experiência como lugar de aprendizagem conjunta. A introdução e adoção de medicamentos reforça o “tratamento da diferença” como um campo do qual o professor não sabe.

Eu acredito que seja importante, não sei a medicação, porque tem crianças que não conseguem conviver sem a medicação, crianças que tem o TDAH, déficit de atenção, o autismo. Então assim, pra ela poder ficar em sala de aula, até pra própria criança poder se tranquilizar um pouco mais, né, e poder acompanhar as outras, ela precisa, eu acredito que ela precisa, eu não sou um profissional da área, não sou um neuro, um psicólogo, mas eu acho importante esse acompanhamento, um psicopedagogo. Eu acho importante. (Trecho de entrevista com professora da turma)

A crença nos distúrbios de aprendizagem aparece relacionada à palavra de especialistas, como neurologistas, psicólogos e psicopedagogos, as ciências que tratam do biológico e da educação chamadas a responder sobre uma doença de aprendizagem. No imaginário dos profissionais da escola, o campo de resposta não reside mais somente na medicina, mas também nas demais ciências que entram na escola e podem ser usadas pela pedagogia como ferramentas para entender o diferente, para adestrá-lo.

A intervenção medicamentosa e psicológica é atribuída tanto a uma forma de manter a criança dentro do espaço da sala de aula, como também a uma forma de bem-estar para ela. Carrijo (2010) atribui a medicalização-patologização infantil a uma psico-pedagogia higienista, voltada ao alinhamento, ajustamento e bem-estar individual, tendo como resultado

a prática da medicalização, que como produtora de subjetividade, não restrita à infância, é determinada como uma prática de auto-cuidado, legitimada pelas ciências da saúde, humanas e pela mídia (CARRIJO, 2010).

Ferreira (2009) afirma que “o conhecimento científico se torna condição para uma racionalidade governamental que atuaria sobre os processos supostamente naturais” (FERREIRA, 2009, p. 65), legitimando a atuação das três ciências ditas pela professora como importantes na intervenção com a criança desajustada.

Os diagnósticos passam a ser exigidos aqueles que desviam da norma assim como o uso de psicotrópicos. “[...] professoras que em dado momento falaram sobre a necessidade de ele ser tratado [Aviador], pois se não logo a escola não teria ninguém para acompanhar ele”. (Diário de campo, 02 de outubro de 2017). Em 2018, Aviador retornara para a turma com diagnóstico e sendo medicado.

Em um contexto escolar afetado por esses processos, professoras e cuidadoras correm o risco de assumir a função pastoral, assim como a de policial, que tanto guiam para “o melhor caminho”, visto como cuidado com aquele que não teria conhecimento sobre o mundo (infantilizado), assim como eles também puniriam os desajustados que desviam do “caminho da verdade”. Uma execução de poder que passa a ser jogada nas relações em sala de aula entre os diversos atores. De maneira dinâmica, “o poder não seria algo do qual se pode apropriar ou contratar [...] o poder é algo que se produz na relação entre os corpos” (FERREIRA, 2009, p. 63)

Entre as crianças, as práticas discursivas de desautorização por saber ou não saber também foram observadas. Crianças que já identificavam e escreviam as letras por vezes reprimiam e as que não identificam ou escreviam, impedindo-as de se ausentarem da sala ou de ficar com os brinquedos: “a tia não deixa você sair!”, “é hora de devolver o brinquedo!”. As pequenas diferenças de ritmo e aprendizagem vão se exercitando como justificativas para governo da conduta do outro que experimenta o lugar de não-saber como ruim e indesejado e não como processo.

Entre mim e as crianças, as relações de poder aconteciam pelas ordens dadas e a indicação do que era certo e errado (do que era aceito ou não). Mandavam-me deitar a cabeça no momento do descanso, ficar com “perna de borboleta” na rodinha, reclamavam da forma como meus braços ficavam, pondo eles da forma certa/esperada em seguida. Uma vez conversando com dois garotos, fui criticada por ter comprado comida no shopping “Não! Era pra ter comprado brinquedo!” (Diário de campo, 06 de novembro de 2017).

Como estrangeiro ao grupo de crianças e “selvagem” em relação às suas normas sociais, necessitava de educação no que se refere a “ação pela qual uns (que partilham uma mesma cultura) conduzem os outros (que se situam fora dessa cultura)” (VEIGA-NETO, p. 54), educação esta repassada por eles, e legitimada em sua cultura de pares, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos valores e preocupações produzidas e compartilhadas em interação com os demais integrantes de determinado grupo” (CORSARO, 2011, p.128).

Diferente do que vimos entre professora e criança, em que as práticas faziam coincidir subjetividade e transtorno, percebemos que entre as crianças a delimitação do anormal parecia não se dar através da afirmação de uma patologia/doença no outro diferente, mas sim a um rebaixamento da sua qualidade de criança. O anormal aparece associado ao “bebê”, que por sua vez tem seus comportamentos inferiorizados.

Quando estávamos na mesa, o Aviador veio para perto e depois saiu. O investigador disse que o Aviador era um bebê. Quando perguntei por que, ele disse que era porque o Aviador não falava, então era um bebê. Ele declarou só gostar dele as vezes. (Diário de campo 20 de novembro de 2017).

Esse “não falar” que o Investigador denuncia, na verdade, trata-se da maneira como Aviador fala, diferente dos demais. É uma fala às vezes confusa, assim como seus atos que necessitavam de certo tempo e atenção para se entender, como foi o caso dos movimentos que costumava fazer com a mão. A mão, devir-avião, ou sua dança jogada do “Pocoyo!” (personagem do desenho) era alvo de reclamações das professoras e persistem no cotidiano como estranheza. O que acontece com a capacidade de criar imagens no encontro com essas crianças?

A diferenciação e apagamento da singularidade do Aviador, posta como patologia, é fruto, dentre outras coisas, do tempo que se tem (ou não tem?) para a educação. Quando pontuo isso me refiro ao que Lima (2000) afirma quando fala do vício em rapidez e estímulos que cresce na sociedade.

De Grandpre (2000) acredita que as crianças e adultos atuais estão realmente mais hiperativos e desatentos. Para ele, isso é produto de uma rapidfire culture, levando a uma aceleração concomitante dos ritmos da consciência humana (rapid-fire consciente). Os EUA, hoje, seriam um país de indivíduos dependentes de estímulos, que se aborrecem com a lentidão e encontram alívio dessa "sensory addiction" tanto na busca por mudanças e velocidade quanto na Ritalina. (LIMA, 2000, p. 76)

O sistema social tem cada vez mais mostrado que sua construção tem se pautado no imperativo de otimização do capital humano para produção, com o tempo sendo dedicado em sua maior parte para esse imperativo, ou seja, não há tempo para o que não é produtivo, considerado ócio, o que fragiliza as relações que seriam fortalecidas nesse tempo. Esse fato

atinge também, ou principalmente, a educação, que se restringe ao cumprimento de metas escolares e repasse vertical de conhecimento.

Além de apoio ao uso de práticas para alcance dessas metas, como uso de medicamentos, aqui se falando não somente da medicalização-patologização de crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem e comportamento, mas daqueles que se veem na necessidade de uso desses medicamentos e demais estimulantes para otimização da sua concentração, *doping intelectual*, que acontece em diferentes idades e contextos. (MOYSÉS e COLLARES, 2010)

Desse modo, as atividades com crianças que não apresentam clara relação com produção do adulto bem-sucedido, ao modelo capitalista, são vistas como inferiores ou desnecessárias, assim como seu saber. A educação, visando os corpos produtivos, direciona os alunos o mais cedo possível a posições de poder. No entanto, as linhas de código encontram um entrave nos bugs inseridos pela criatividade infantil que substituem esses lugares fetichizados por outros:

“Ele começou a brincar com sua toalha, colocando ela no rosto. Quando a professora viu falou: “O doutor F., né?”, ao que F. respondeu: “Não! O ninja!”. “Enquanto faziam a tarefa, Princesa Jujuba comentou que quando crescesse ia ser doutora, mas seria doutora brinquedo”. (Diário de campo, 11 de abril de 2018)

Infelizmente nem sempre isso ocorre e os códigos se inscrevem de forma cruel, considerando lugares de poder e operando um silenciamento de crianças, não pela censura da fala, mas pela ausência da escuta.

“T’challa apresenta problemas na fala e várias vezes é ignorado por conta disso, fingem que entendem o que ele fala, mas na verdade é só fingimento feito para que a comunicação tenha desfecho rápido” (Diário de campo, 01 de março de 2018).

Desse modo, a sociedade capitalista contemporânea se mostra, cobrando adaptacionismo em seu modo adoecedor

é bastante propensa ao aparecimento de crianças com comportamentos desatentos e hiperativos ou (super) ativos, como também, ansiosos e depressivos. Sabemos que a rotina diária, desde tenra idade, é por si só agitada, com o objetivo de inserir a criança em diversas atividades para corresponder às necessidades impostas socialmente (COLOMBANI, MARTINS, 2014)

Aqui se percebe outra linha de programação desse sistema onde se produz medicalização-patologização: a adaptação forçada a uma cultura que modificou de forma veloz sua relação com o trabalho e a sociedade, cobrando a mesma velocidade de mudança dos sujeitos (LIMA, 2015).

De um lado se cria um modelo de adulto, com produtividade intensa, assim como adequado às novas formas de relações virtuais. Do outro lado, o modelo de criança produzida



visando à ocupação do modelo do adulto futuramente, ela também é inserida em diversas atividades preparatórias para um futuro saudável e promissor: escola integral, esportes, curso de idiomas e informática. Embora esse não seja o perfil econômico das crianças-atores nessa pesquisa, o imaginário do sucesso se exercita como modelo que mesmo distante funciona como modo de subjetivação. Como bem resume Schulz e Melendez (1973) em sua mais famosa obra:

“- Charlie Brown: Porque temos que sofrer toda essa pressão com relação às notas?  
- Linus: Bom, eu acho que o propósito da escola é tirar boas notas. Aí você vai para o segundo grau, onde o propósito é estudar mais ainda e tirar boas notas e poder ir pra faculdade. E o propósito de ir pra faculdade é tirar boas notas, para poder fazer pós-graduação e o propósito disso é você estudar mais e tirar boas notas para ter um emprego e ser bem sucedido, para casar e ter filhos, para poder manda-los para a escola, para tirarem boas notas, para poderem ir para o segundo grau e tirarem boas notas, para irem para a faculdade e darem duro.  
- Charlie Brown: Puxa vida... (MELENDEZ, 1973)

Como efeito, se há uma falha apresentada nesse caminho de produtividade na criança ou no adulto, a resposta é encontrada na mudança do sujeito, ainda que por vias medicamentosas. No caso da relação das crianças com a escola, a solução muitas vezes reside no uso de medicamentos como a “Ritalina” ou o sugestivo “Concerta”. Não se tapa o buraco, apenas se remedia o que o apontou.

As mesmas forças que produziram corpos que, sedentários e isolados em torno do computador ou da TV, atendem eficazmente ao imperativo de consumo e espetáculo, também deram origem a condutas ineficazes e socialmente inaceitáveis. (LIMA, 2000, p. 156)

Moysés e Collares (2010) trazem o problema de que há uma a biologização do que é social através de um discurso de gerenciamento do indivíduo pelo discurso das ciências que desconsideram o ser humano como ser plural, considerando apenas sua face biológica. Na escola, era comum ouvir sobre a suspeita de o Aviador não estar tomando a medicação de forma correta, porque continuava agitado.

Não se está afirmando aqui que os déficits de atenção e comportamento não existam, apenas levantando a questão de que o grande aumento de uso de diagnósticos desses déficits e transtornos é, no mínimo, curioso. Somente no Brasil, segundo dados da imprensa, o crescimento de prescrição dos medicamentos foi de 140% em 2002 e 2003, e em 2003 500 mil caixas de Ritalina foram vendidas (BUCHALLA; LOBO; ATHAÍDE, 2004 *apud*. LIMA, 2005, p.15).

Ainda sobre o aumento assustador da produção de medicamentos e de uso, houve um salto, de 2000 para 2004, de 71.000 caixas para 739.000 caixas de Ritalina. Somente de 2003 para 2004 o crescimento foi de 51%. Em 2008 foram 1.147.000 caixas de Ritalina e do

Concerta. Um aumento de 1.616% desde o ano 2000. Sem considerar drogas menos usadas, como a dextroanfetamina, que fariam os dados saltarem para 2 milhões de caixas vendidas. Somente em 2011, em preço de varejo, houve o gasto de 88 milhões de reais com compra de metilfenidato. (MOYSÉS E COLLARES, 2010, p.96). Ou seja, o crescimento do consumo de metilfenidato no Brasil tem sido maior do que o crescimento do consumo de banana, que não passa de 10% ao ano, de acordo com o SEBRAE (p. 26, 2008). Faço essa comparação por chegar a mesma conclusão que Moysés e Collares (1992) chegaram, ao discutirem distúrbio do déficit de atenção, posto por elas como impossível de ser levado a sério: “a ironia talvez seja a única forma possível de reação, além do susto” (p. 45, 1992). Elas trazem essa afirmação considerando apenas os sintomas dados à doença. Eu a faço considerando todo o conjunto da obra, dos sintomas ao uso indiscriminado de metilfenidato.

O uso da medicação é aplicado de forma irresponsável e desconsidera-se todos os possíveis efeitos colaterais extremamente danosos como: depressão, insônia, taquicardia, parada cardíaca, vômitos, anorexia, dor no estômago, retardo no crescimento, cefaleia, anemia entre outras (MOYSES e COLLARES, 2010, p. 98).

Moysés e Collares (1992) ainda chamam atenção para o efeito biológico e social que se dá na futura juventude dessas crianças medicadas: “existe uma consequência mais séria ainda, relatada pelos próprios autores que creem. O seguimento dessas crianças revela, na adolescência, índices de comportamento delinquente e uso abusivo de drogas muito maiores do que na população geral da mesma faixa etária. Nada espantoso, pois se foram iatrogenicamente viciadas em anfetaminas ou outros estimulantes do sistema nervoso central, reconhecidamente um dos medicamentos que mais provoca dependência física e psíquica. Infelizmente a conclusão dos autores é de que esses fatos confirmam seu diagnóstico inicial, isto é, as crianças realmente tinham um “defeito”. (MOYSES E COLLARES, p. 45, 1992)

No entanto, em meio a todas essas linhas de código e efeitos da medicalização-patologização, relacionadas principalmente com produção de poder, é válido lembrar a natureza circular do poder, que em seu percurso apresenta brechas e daí surgem contramovimentos, quebrando as regras discursivas que o iniciaram (ROSSI, 2014). Onde se encontra poder, se encontra resistência, os bugs desse sistema. Seja na exigência de escuta, da desconfiguração da rodinha ou de repensar os lugares do adulto e da criança ou as imagens do menino e da menina.

### **A rodinha como palco principal**

Como dito anteriormente, as atividades dentro de sala de aula ocorriam em maior parte em um espaço de rodinha, na frente da sala formada por crianças e professoras. Essa atividade é adotada pelo sistema educacional como metodologia de ensino a ser explorada, onde se permite a fala da criança, assim como a troca entre elas e com o/a professor/a

(VARGAS, 2016). Lá se iniciava e terminava a rotina diária: primeiro com músicas, depois explicação de tarefas e por fim brincadeira com legos. Esse espaço foi lugar privilegiado para observação do funcionamento das relações em sala e do sistema de governmentação.

Minha inserção desestabilizava a roda, ao que as professoras não respondiam igualmente. A professora da primeira escola tentava reajustá-la, ao que resultava em um pertencimento apenas físico, ou seja, as atividades realizadas não me integravam à turma. Eu não esperava que fosse tratada como uma criança, tendo o dever ensinado, mas falo aqui de uma integração ao grupo: professoras, cuidadoras e crianças. “Na roda, na hora de contar as crianças, um dos garotos foi chamado para contar os meninos, em sua contagem ele me incluiu, ao que rapidamente a professora o corrigiu: “o tio não”” (Trecho do diário de campo, 09 de outubro de 2017). Para a criança parecia simples: se eu estava na roda e era para contar os meninos, eu entraria; para a professora não: ela me pôs para fora do cálculo porque eu não era um deles. Algo diferente aconteceu em sua ausência e com sua substituição por uma outra professora. “A professora titular não pode ir essa semana, a professora substituta perguntou meu nome e se eu era menino ou menina. No momento da roda, ela me incluiu pedindo para que eu falasse para onde eu tinha passeado no final de semana” (Diário de campo, 23 de outubro de 2017). Dessa vez, fui incluída na atividade, tive meu reconhecimento de ator naquele momento, junto com as crianças e professores. Isso me incluiu naquele grupo, não como criança estudante ou adulto professor, mas como ator daquela sala, sem um lugar certo, mas ainda sim pertencendo, mesmo que temporariamente.

Aviador se recusava a estar na roda e fisicamente não era incluído como os demais, somente participando em uma ou outra atividade que o interessava, como pintar a letra do seu nome. Por mais que a prática inclusiva da escola, referente a ele e à Alice os colocassem dentro da sala, sua diferença era posta como um grande muro simbólico, não era acolhida. Como quando eram afastados para ficarem no celular assistindo vídeos.

As práticas inclusivas, em sua maioria, não incluem a diferença. O seu caminho ocorre no sentido oposto, apagando-a. O discurso daquele que apoia a inclusão pode ir no caminho que permeia a tentativa de igualar o diferente aos demais, para que só assim se possa integrá-lo à sociedade. Dessa forma, tanto o Aviador quanto Alice eram “incluídos” quando se tentava colocá-los sentados em roda, mas logo que saíam, eram esquecidos.

Em grande medida, isso ocorre porque esses discursos sobre a inclusão não querem olhar para esse outro, para a sua deficiência e para a sua diferença, no sentido de aceitá-la como é: uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta. Tampouco as práticas chamadas inclusivas se dispõem a acolher essa diferença – a da deficiência ou a da disfunção produzida em outrem por um acidente genético ou de outra ordem – como um acontecimento que, diante de um encontro

imprevisto, obrigaria o sujeito que as empreende a se deslocar, a se modificar e a produzir outro olhar não somente sobre esse outro, como também sobre si mesmo. (PAGNI, p. 99, 2015)

Com surpresa e felicidade vi essa cena ser reescrita meses depois com a terceira professora dessa turma. Aviador e Alice ainda eram chamados à roda, mas algumas vezes se recusavam a participar. Eram livres para isso. Em razão do diagnóstico, ficavam fora da roda e brincando com as cuidadoras. No entanto, a roda se remodelou, na música que era cantada: *“A canoa virou/Por deixá-la virar/Foi por causa da Maria/Que não soube remar/Se eu fosse um peixinho/E soubesse nadar/Tirava a Maria/Do fundo do mar”*. O nome “Maria” era trocado pelo nome daqueles que estariam sentados na roda, incluindo o meu, das ajudantes e professora, porém, também entravam o de Alice e Aviador que comumente estavam fora da roda fisicamente. A roda era esticada até eles, tendo seus nomes incluídos. Assim como também ocorreu comigo. Algo que também ocorria nas atividades para que as crianças falassem o alfabeto relacionando a algo, como “a de avião”, quando se chegava na letra inicial de seus nomes eles eram trazidos novamente.

Além disso, a professora convidava as crianças a cantar a música de diferentes modos “rápida” “devagar” “triste” “feliz” “alta” “baixa” “em ritmo de forró”, reinventando-a desse modo e empolgando as crianças. Dessa forma, os ‘bugs’ de resistência desse sistema seguem se mostrando na roda.

A roda tinha uma atenção privilegiada no cotidiano das atividades. Pode ser tomada como prática emblemática das relações com as diferenças, ou com os que agiam em desacordo com as regras. Local de música, de ensino da tarefa que seria feita na mesinha e de brincadeira, também mostrava muito mais. Os que nela estavam poderiam ser punidos se fossem em desacordo com a norma escolar, sendo postos do lado de fora.

Quando me refiro a “postos fora” não seria no canto distante da sala, mas em uma cadeira há 1 metro de distância, porém era o suficiente para promover choros altos e fortes assim como reclamações e promessas de melhoria, mostrando o lugar de desejo que representava fazer parte da rodinha, com exceção de Alice e Aviador, que se retiravam por conta própria. Uma vez na roda, a punição recaía também sobre mim, o que aconteceu pelo fato das crianças aproveitarem o momento da roda para conversarem comigo.

Fui convidada a me retirar da roda pela professora, pois eu retirava a atenção das crianças. Tentei argumentar, mas não adiantou, fazendo com que me sentasse próxima a roda em uma cadeirinha, sob reclamações do Investigador que me dizia para ir para o lado dele. Somente consegui retornar para a rodinha no semestre seguinte. (Trecho do diário de campo, 20 de novembro de 2017)

A saída e entrada na roda eram marcadores importantes. A recusa de estar na atividade por Aviador e Alice se aproxima da fala de Crochik (2010) a respeito da atividade realizada por crianças diagnosticadas com TDAH, em que

Neste sentido, a desatenção é atenta: recusa o que é oferecido, como se percebesse o seu grau de simulacro; a hiperatividade é sem ação: é tão em objetivo, quanto as tarefas sem sentido que são oferecidas pela escola, que já se tornaram praticamente anacrônicas, como a educação para o trabalho, num momento em que esse é gradualmente autonomizado, dando possibilidade à educação de ser repensada para além da autoconservação e da adaptação. (CROCHIK, 2010)

Suas falas confusas, sua participação alternada nas atividades escolares e choro na sala de aula seriam tão sem razão quando algumas professoras acreditam? Ou há algo maior nisso que causa incomodo nesse sistema?

A saída pode ser um ato de denúncia, ainda que calada, de que algo incomoda aquele grupo de pequenos. Outro caso singular de saída se deu com a Menina do Laço de Fita, ainda na primeira escola.

No “dia da consciência negra”, foi contada pela primeira e única vez uma história que não era sobre princesas européias ou porquinhos, se tratava da história “moça bonita do laço de fita”. Durante toda a história, ela permaneceu calada. Assim que se encerrou, levantou pegou sua mochila, foi ao fim da sala e sentou-se. Quando perguntada o que fazia lá afirmou: “quero ir pra casa...” Rapidamente as professoras lhe tiraram de lá e levaram-na para sentar-se nas mesinhas, mandando depois os outros irem para as mesinhas também. (Diário de campo, 20 de novembro de 2018)

A cena apontou para dois caminhos: primeiro para a super-valorização da roda pelas das crianças, que choram se ficam fora dela (mesmo que fisicamente não se esteja longe), mostrando o significado do ato de saída. O segundo: a saída por incômodo com a atividade realizada na roda, que anuncia um não radical da criança a isto. Dessa forma, a criança apresenta resistência à maneira de movimentação da roda, o ator tenciona o *script*.

A roda, como prática escolar normativa existe, mas pode ser transformada em resistência. Ela possibilita troca de informações entre os participantes, através de conversas em seu curso. Em alguns dias, as crianças eram perguntadas sobre como tinha sido seu final de semana ou perguntas quaisquer tendo sua fala interrompida. No entanto, algo curioso aconteceu durante uma aula da primeira professora da nova escola:

“Na rodinha, antes de começarem as músicas algumas crianças falam, uma de cada vez. Em determinado momento a professora interrompeu o *Orador* abruptamente, começando a falar sobre outra coisa, ignorando o que ele estava falando. Então ele chamou a atenção dela e disse: “Ei! Calma aí, deixa eu terminar”, o que foi tomado de susto pela professora, que o deixou concluir o raciocínio.” (Diário de campo, 19 de abril de 2018)

Nessa hora se deu uma pane no sistema, o que acontecia normalmente, que seria a professora mandar eles se calarem para que ela pudesse terminar de falar, ocorreu no sentido

inverso. O Orador impediu seu corte e se posicionou, ainda que não intencionalmente, enquanto sujeito com fala. Eis que novamente o poder circula, eis que a resistência se mostra. (ROSSI, 2014).

#### **4.CONCLUSÃO: POR UM ATO FINAL**

Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa:  
Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca.

(Eduardo Galeano – Livro dos abraços)

Assim, surge o ato final, para mim, que encerro minha participação nessa peça, encenada sem ensaio, roteiro ou script. Em cada local de produção de saber, um organismo vivo que também produz questões e afetos constantes.

O percurso da pesquisa se deparou com diferentes estratégias de normatização que se mostraram ligadas, direta ou indiretamente, ao processo de medicalização-patologização, distribuídas nas diferentes relações entre os atores, percorrendo a teia de forças do campo escolar. Exerciam-se entre professoras e crianças, como nos gritos dados quando Bart se recusava a fazer a tarefa, assim como entre as crianças e entre elas e mim, em momentos em que recebíamos ordens diversas. Em relação aos processos de medicalização-patologização percebemos nuances quando se tratava das relações professora-criança e criança-crianças.

Enquanto os professores distinguiam os alunos que não aprendiam ou se comportavam mal com o marcador “criança com transtorno”, para as crianças a distinção se dava marcando a criança diferente como bebê. Nesses casos, ainda que rebaixados da sua categoria de criança, continuavam sendo tratados de forma igual aos demais pela maioria do grupo, o que ocorria com Aviador e Alice que estavam sujeitos a risadas tanto quanto os outros. Isso diferia da designação de anormal conferida pelo adulto-professora, o que gerava um tratamento diferenciado em função do diagnóstico.

Os processos de medicalização-patologização, durante a pesquisa, se apresentaram de diferentes formas, uma delas como a criação de uma espécie de “identidade do autista”. Percorriam o imaginário das professoras as características que definiriam o autista, no entanto, o que se mostrou foi que qualquer diferença um pouco mais brusca da maioria das crianças era vista como sintoma do autismo. Aviador e Alice eram ambos diagnosticados como autistas e apresentavam características físicas e sociais completamente

diferentes. Enquanto Alice era quieta, calma e na maior do tempo não apresentava problema para seguir as regras de sala, Aviador era agitado, inquieto, respondia as professoras e chegou a gritar e jogar coisas nas professoras.

As professoras com quem tive contato em 2018 acreditavam que essa diferença entre as características sociais ocorria pelo fato de o Aviador estar faltando muito a escola e por isso ainda não ter conseguido se adequar às regras, o que mostra essa visão, ainda que indireta, da escola como aparelho de encaixe do sujeito desajustado. A percepção acima contrariava a história escolar de Aviador em 2017, quando não haviam muitas faltas e o comportamento era o mesmo.

As diferenças que causavam mal-estar na sala, observadas entre as crianças, eram traduzidas em sintomas de uma patologia, processo que pode ser lido como prática de medicalização-patologização. Como desdobramento, os saberes dos médicos, psicólogos e psicopedagogos, como especialistas eram convocados a falar pela/sobre a criança em prol de resolver ou apaziguar essa patologia. O dispositivo da pesquisa e a recusa a estar passivamente neste lugar naturalizado puseram em análise duas imagens distintas da prática em psicologia escolar: aquela que endossa as práticas de normatização e a aquela que aposta na potência dos encontros com as crianças e atores escolares e nos efeitos disruptores desse encontro.

O silenciamento do diferente foi um dos efeitos dos processos de medicalização/patologização durante a pesquisa. Não se perguntava ou escutava os que se mostravam diferentes do que era esperado. Não se gastava tempo em tentar entender a voz baixa, o gesto estranho com a mão ou o choro, essas ações e características eram apenas postas na categoria de “estranhezas” ou de doença. Acredito que isso se dê, em parte, pela crença dos professores de que essas diferenças só podem ser entendidas por outras especialidades que não a sua e por se posicionarem nesse lugar de não saber, anulando a potência do encontro cotidiano com as crianças.

A pesquisa também jogou luz sobre a prática de nomeação, efetuada pelos professores, do que seria certo e errado e das posições de cada um. Resultando, desse modo, na minha dificuldade de me posicionar dentro da sala de aula quando haviam atividades divididas por grupo de meninas ou de meninos. Além disso, essa prescrição de posições engessadas, entre menino e menina, adulto, criança e bebê era presente também entre crianças que também encenavam esses lugares de regras sociais ao seu próprio modo, mas baseadas no que vivenciavam dentro da sala de aula.

No entanto, no meio desse jogo entre práticas e efeitos, eram feitas aberturas que suspendiam o processo e o induziam a transformar-se através das práticas de resistência que possibilitam a abertura ao questionamento do fazer educacional que se mostra adoecedor para seus diferentes atores.

A medicalização-patologização, por mais que tencione as forças entre crianças-professores-corpo gestor e produza opressões, ainda assim encontra resistência, na imaginação que persiste, no saber que a criança que não sabe mostra, na fala do que exige escuta. A educação resiste em seus meios, por mais violenta que possa ser ao servir aos caprichos do neoliberalismo homogeneizador.

Durante a pesquisa foram muitas as demonstrações que a resistência surge, mesmo que em pequenas partículas, como quando o Orador chamou a atenção para a fala dele que tinha sido interrompida, na figura de poder ser retirada do doutor e dada ao ninja, na brincadeira com massinha onde se podia fazer caracóis e não só letras e números. A professora sem experiência que aprende a ensinar experienciando junto às crianças, com menos normas. Essas resistências mostram que a escola ainda é espaço de potência, que as partículas que resistem a essa normatização ainda flutuam férteis pelo ar escolar, vinda de diferentes forças, a espera de serem cultivadas por alguém disposto a transformar as normas, despraticá-las.

A pesquisa também se mostrou como resistência dentro do campo da escola, questionando lugares legitimados como certo. Lançou luz em lugares que estavam ensombrados, arriscou-se na escuta da voz que era ignorada, criou para a ação estranha do Aviador com a mão outra imagem, diferente do sintoma de autismo. A mão devir-avião. Serviu como passagem a elementos da cultura lúdica infantil, em que a dança jogada do Aviador pode tornar presente o “Pocoyo!”. Permitiu mostrar o lugar do adulto para além daquele que observa de cima, mas aquele que pode brincar junto.

A pesquisa foi verbo de ação. Desde sua entrada promoveu a bagunça no palco, desorganizou posições por sua estranheza aquele espaço que não lhe cabia, aquele cotidiano fora alterado. Assim como alterou a pesquisa, que se deparou com desafio da pesquisadora adentrar um local desconhecido e se deparar com a norma e com temas que não tinham sido pensados antes, como o gênero, o que “ser um menino” e o que “ser uma menina”.

A pesquisa ainda apontou que ao investigar sobre a escola o que há de mais importante não é o fato de apenas apontar onde se falha, mas provocar o sistema, o questionamento dentro da instituição Ainda que de forma sutil e pequena é possível o



fortalecimento de uma revolução da estrutura educacional. Aos poucos se consegue fazer buracos nesse muro, dando vida aos seus atores, permitindo e apostando na construção de algo novo.

A reflexão surgida a partir da investigação promove também o repensar das formas de cuidado, a partir do que foi visto, de maneira a produzir um cuidado que respeite os desejos, necessidades e diferenças dos diversos atores implicados na educação. Quebrando com a visão da promoção de adequação dos sujeitos à norma social que hierarquiza posições e formas de ser, que visa à inclusão, a partir do apagamento da diferença.

Ademais, afeta a psicologia enquanto ciência com influência direta nos processos de medicalização-patologização. Dessa maneira, a pesquisa tanto mostra a sua relação com o campo escolar e com processos escolarizantes. Assim como promove abertura a reinvenção do laço entre psicologia e demais ciências repensando as formas de produção e uso dessa ciência com relação a sua prática. Da mesma forma, a pesquisa afetou a escola e a turma, que durante a minha estadia teve de lidar com um novo tencionamento de forças em razão da minha presença. Não se tem como avaliar como isso afetou a escola, de forma direta ou indireta, porém sabe-se que de algum modo a mesma fora afetada pela presença de um novo ator que questionava a forma como os processos se davam, assim como forçou a modificação de alguns deles.

Esse tencionamento teve origem no modo de execução da pesquisa, onde se trouxe a importância do estar com a criança e em escutá-la, respeitando seus limites, sua diferença e interesses. Experienciando as coisas não como dadas, mas como uma descoberta do outro e com o outro, na atenção aos movimentos, as palavras soltas, a percepção das máscaras dos atores. A pesquisa traz, assim, uma nova forma de relação dentro do ambiente escolar, alterando os eixos no campo de força, dando importância a palavra dos diferentes atores.

Pesquisar sobre esse tema, na vivência cotidiana da escola, também me afetou enquanto pesquisadora na área da educação. Passar a perceber as linhas invisíveis de resistência e do exercício da norma escolar, perceber-me afetada por elas mesmo que estrangeira do espaço, repensar meu lugar enquanto adulto em relação com o devir-criança. Pensar não somente o lugar da criança, mas também o lugar do professor em sua angústia de às vezes também não saber.

Além disso, pesquisar em cartografia afetou a mim de maneira singular, em assumir a posição de não controle, não saber e não neutralidade. No fazer a pesquisa pensando

diariamente na sua prática, permitindo-me a mudança, o tropeço e a distração nesse tateamento do lugar não conhecido, percorrido por um olhar oblíquo.

Por fim, não se pretendeu nesse trabalho apontar um caminho a seguir, visto que agir dessa forma apenas criaria uma nova norma. Apenas se buscou refletir sobre o atual quadro da educação, que muito avançou, mas que ainda tem muito a avançar. Foram colocadas apenas pistas para uma educação menos adoecedora, que vise menos à produção de um corpo dócil e saudável, menos normativa e controladora e que reflita e promova a reflexão nos seus atores, professores e alunos.

Também não afirmaremos aqui qual será o resultado dessa abertura ao novo, posto que como novidade tem o caráter do inusitado. Porém, é importante estar aberto a novidade, permitir que outras falas sejam consideradas, que haja transformação e até mesmo que a possibilidade da falha seja permitida. Ela também podendo ser positivada, como uma forma de resistência ao modelo social que cobra excelência em tudo, todo tempo, gerador de ansiedade demasiada em todas as faixas de idade.

Não temos certeza de onde esses novos caminhos nos levarão, mas o medo deles apenas nos paralisa e como traz o anúncio de uma gari sertaneja no texto de Oliveira (p. 326, 2015): “O que mata a gente é o medo!”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Lorena Dias de; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. A menina dança: práticas patologizantes em tempo integral. **Revista NUFEN**, Belém, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912017000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Trarepa, 2001.

ALMEIDA, Maíra Lopes; FREIRE, Joyce Gonçalves; PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo. O sintoma da criança na história da psicanálise e na contemporaneidade: contribuições para uma prática despatologizante. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 21, n. 2, p. 302-320, 2016. ISSN 1981-1624. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/131011>>. Acesso em: 30 julho 2017.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_, Hannah. **O que é política?**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BECKER, Ana Laura Martins M.M. et al. A articulação da rede de proteção à criança e a aplicação intersetorial do círculo de segurança como alternativas à medicalização. **Revista paulista de pediatria**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 247-281, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-05822014000300247&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822014000300247&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

BELTRAME, Marina Maria; BOARINI, Maria Lúcia. Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 336-349, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

BIANCHI, Eugenia; FARAONE, Silvia A.. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA/H). Tecnologías, actores sociales e industria farmacéutica. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 75-98, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312015000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312015000100075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

BIRMAN, Joel. (2001). Desposseção, saber e loucura: sobre as relações entre psicanálise e psiquiatria hoje. In A. Quinet (Org.), **Psicanálise e psiquiatria: Controvérsias e convergências** (p. 21-29). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

BRZOWSKI, Fabíola Stolf; BRZOWSKI, Jerzy André; CAPONI, Sandra. Classificações interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade infantil. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 891-904, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832010000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de Julho de 2017.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de July de 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

CARRIJO, Adriana. Da pedagogização à medicalização: a construção social da infância pela representação do “cuidado”. In: **Encontro Nacional da Abrapso**; 14, 2007, Rio de Janeiro. Tópico temático: Infâncias, Adolescências e Famílias. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.

CERVO, Michele da Rocha; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Um olhar sobre a patologização da infância a partir do CAPSI. **Revista Subjetividade**, Fortaleza, v. 14, n. 3, p. 442-453, dez. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692014000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.2, 2009, p. 119-134. (online). Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8264/5534>>. Acesso em: 08 de março de 2018.

COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul Aragão. Biopolítica e medicalização: o respeito às diferenças, um olhar a partir da inclusão. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores, 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 8955-8966 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141639>>. Acesso em: 17 de março de 2018

COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul Aragão; SHIMIZU, Alexandre de Moraes. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 25 n. 1, p. 193-210, 2014.

CORREA, Andrea Raquel Martins. Infância e patologização: crianças sob controle. **Revista Brasileira de psicodrama**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 97-106, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932010000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932010000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

CORSARO, William A.. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de maio de 2018.

COSTA, Luis Arthur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Mara Galli.

Cartografar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: Um abecedário, p. 43-46, 2012.

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica**. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a. CRUZ, Murilo Galvão Amancio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 20, n. 58, p. 703-714, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832016000300703&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000300703&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017

CUNHA, Eliseu de Oliveira et al. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos em psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2016000200237&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200237&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

DELEUZE, Gilles (1981) **Francis Bacon: Logique de la Sensation**. Paris: aux éditions de la différence. Silvio Ferraz e Annita Costa Malufe (Trad.) Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-francis-bacon-logica-da-sensacao-1.pdf>> Acesso em: 11 de maio de 2018

EDDINGTON, Vera Lucia Tourinho. **A Medicalização da Infância: Uma Leitura Psicanalítica** (Dissertação). Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 37-41.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. Governamentalidade e práticas psicológicas, a gestão através da liberdade. **Revista Filos**, Curitiba v.21, n.28, p. 59-72, 2009.

FERREIRA, Marcelo Santana. Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si. **Revista Polis e Psique**, vol. 6, n. 1, 2016, p. 51-64. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2016000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100005)> Acesso em: 30 de julho de 2017

FERREIRA, Rodrigo Ramires. A medicalização nas relações saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 587-598, 2015 Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28669/pdf>> Acesso

em: 30 de julho de 2017

FIGUEIRA, Paula Lampé; CALIMAN, Luciana Vieira. Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 17-32, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652014000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. A ATENÇÃO, A INFÂNCIA E OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, e140387, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822017000100205&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100205&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisa em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 de junho de 2016.

FUGANTI, Luis. Devir. In: NASCIMENTO, M. L.; FONSECA, T. M. G. MARASCHIN, C. (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. 1ªed. Porto Alegre: Sulinas, p. 73-77, 2012.

GOMES, Fernanda Márcia de Azevedo et al. Saúde mental infantil na atenção primária à saúde: discursos de profissionais médicos. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 244-258, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902015000100244&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000100244&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 de Julho de 2017.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clínicos**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_, Michele. O que se Espera de uma Criança Hoje? Crise da Autoridade, Renúncia Educativa e Medicalização na Infância. *Associação Psicanalítica de Curitiba* n. 26, p. 87-108, 2013.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 52-76, 2009.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: O conceito devir-criança In: KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Walter O. Da maioridade a minoridade: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Walter O., Três lições de filosofia da educação. **Educação & Sociedade**, v. 14, n. 82, p. 221-228, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720012>> Acesso em: 30 de março de 2018.

\_\_\_\_\_, Walter Omar. Subjetivação, educação e filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jan. 2000. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10454>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

LARROSA, Jorge. O enigma de infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Perez de (Org.). **Imagens do Outro**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998

LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 745-760, ago. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000200018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; RODRIGUES, Robert Damasceno. Processos de medicalização de crianças e adolescentes nos relatórios do Unicef. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 201-212, dez. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082014000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SUZUKI, Mariana Akemi. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 46-54, apr. 2016. ISSN 1984-0292. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5095>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

LIMA, Ana Cristina Costa; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. A força-tarefa da psiquiatria do desenvolvimento. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1315-1330, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312011000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312011000400009&lng=en&nrm=iso)>. acesso em: 30 de Julho de 2017.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos?** O TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva**: A postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MALFITANO, Ana Paula Serrata; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira; LOPES, Roseli Esquerdo. Um relato de vida, um caminho institucional: juventude, medicalização e sofrimentos sociais. **Interface**, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 701-714, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

MELLENDEZ, Bill. Não há tempo para o amor, Charlie Brown. 1973. (25m01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0vNJmpm7Mpw>>. Acesso em: 01 jun. 2018

MESOMO, A. C. Educação e infância: ensaio sobre poder e controle. Nuances: Estudos sobre

Educação (Presidente Prudente, SP), ano X, v.11, n.11/12, p.99-113, 2004.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

\_\_\_\_\_, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Cadernos CEDES, Campinas, n.28, 1992.

\_\_\_\_\_, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

NAKAMURA, Mariana Sathie et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 423-429, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

NANDY, Ashis. **A Imaginação emancipatória: desafios do século 21**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; LACAZ, Alessandra Speranza e ALVARENGA FILHO, José Rodrigues de. Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. **Barbaroi**. 2010, n.33, pp. 50-64.

NETO, Fuad Kyrillos; SANTOS, Rodrigo Afonso Nogueira. TDA/H e o Neurocentrismo: reflexões acerca dos sintomas de desatenção e hiperatividade e seu lugar no registro das bioidentidades. **Vínculo**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 38-44, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-24902013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902013000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017

OLIVEIRA, Salete. Anarquia, dissonâncias abolicionistas. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 323-329, 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 87-103, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000100087&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100087&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 de março de 2018.

PAIXÃO, Rafaela; ROCHA, Zeferino. A face e o verso da adaptação na infância. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 21, n. 2, p. 366-389, 2016. ISSN 1981-1624. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/131014>>. Acesso em: 30 julho 2017.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicologia-USP, São Paulo, v. 3, n.1/2, p-107-121, 1992.



\_\_\_\_\_, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, Reimpressão, 1999.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da pedagogia: Traços da escolarização na modernidade. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 127-141, 2015.

RIBEIRO, Priscila Teixeira. Teoria da carência cultural e o Fracasso Escolar. *In*: **Fracasso escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2013. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=1046>> Acesso em: 24 ago. 2016.

ROSA, Carlos Mendes; VERAS, Lana; VILHENAS, Junia. Infância e sofrimento psíquico: medicalização, mercantilização e judicialização. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 20, n. 2, p. 226-245, aug. 2015. ISSN 1981-1624. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/107620>>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

ROSSI, Andrea. Michel Foucault: subjetivação e resistência. 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: governamentalidade e segurança, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/estudosfoucaultianos/paper/view/63/69>> Acesso em: 01 de jun. de 2018

SCHERÉR, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além da criança**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SERRALHA, Conceição Aparecida. Tendência antissocial e novos diagnósticos: a medicalização como alternativa às falhas do ambiente. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 69-86, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-432X2010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2010000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000300743&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300743&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de Julho de 2017.

SILVA, Jerto Cardoso; SCHAFFER, Caroline; BONFIGLIO, Mariane Silveira. A medicalização da infância e o processo psicoterápico: la relación entre la medicalización y el proceso psicoterapéutico. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 39, p. 70-86, dez. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 mar. 2018.

VARGAS, Vanessa Alves. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. *Zero-*

a-Seis, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 122-143, mar. 2016. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p122>>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Porque governar a infância. *In*: Michel Foucault: o governo da infância. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-57, 2015

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, abr. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### QUESTIONÁRIO

#### 1. Roteiro de entrevista para as professoras

##### Pontos norteadores para a entrevista:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Função na escola: \_\_\_\_\_

##### Tempo de atuação:

Na educação: \_\_\_\_\_ Na educação infantil: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

1. O que você entende por déficits e transtornos infantis?
2. Você acredita que sejam fenômenos que ocorrem com frequência e/ou em grande quantidade nas escolas?
3. O que você entende por infância? Há uma forma da criança ser e agir?
4. Você se sente preparada para lidar com as dificuldades apresentadas pelas crianças?
5. Como você pensa, enquanto professora de educação infantil, que deve ser a atuação com crianças?
6. O que você acha sobre as intervenções medicamentosas e psicológicas em crianças?
7. Você já percebeu algum tipo de exclusão ou divisão entre as crianças, seja por sexo, cor, religião, dificuldade de aprendizagem ou comportamento?
8. Esses temas são trabalhadas em sala? Se sim, como? Se não, porquê?

## APÊNDICE B – ILUSTRAÇÕES DOS ATORES DA PESQUISA E DA CENOGRAFIA

