

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

MARÍLIA RODRIGUES ANDREATA

CARTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS EM ESPAÇOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES SOBRE A INFÂNCIA PSQUIATRIZADA

VITÓRIA
2022

MARÍLIA RODRIGUES ANDREATA

CARTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS EM ESPAÇOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES SOBRE A INFÂNCIA PSQUIATRIZADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional. Orientadora: Profa. Dr^a. Luziane de Assis Ruela Siqueira.

VITÓRIA

2022

A556c Andreato, Marília, 1995-
Cartografias cotidianas: : memórias e narrativas em espaços
escolares e não escolares sobre a infância psiquiatrizada / Marília
Andreato. - 2022.
124 f. : il.

Orientadora: Luziane Siqueira.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Infância. 2. Educação Especial. 3. Psiquiatrização. 4.
Memórias. 5. Narrativas. I. Siqueira, Luziane. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS

MARÍLIA RODRIGUES ANDREATA

CARTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS EM ESPAÇOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES SOBRE A INFÂNCIA PSIQUIATRIZADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Vitória, 22 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Luziane de Assis Ruela Siqueira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profa. Dr^a Janaína Mariano César
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Anselmo Clemente
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Luziane de Assis Ruela Siqueira, por ter me acolhido e me feito lembrar quem realmente sou e o que me fez escolher estar aqui. Por me lembrar que mulheres sempre terão que se unir para ter seus discursos validados. Por ter me acompanhado e apoiado muito antes de eu sonhar com o mestrado. Por ser um exemplo para tantas outras mulheres pesquisadoras e professoras e... e... e... Muito obrigada!

Agradeço à banca, pela parceria, por me ajudar a construir e problematizar as narrativas do cotidiano

Mãe e Pai, obrigada por serem a minha base e ter me dado a oportunidade de ser quem eu sou hoje. Sei o quanto se dedicaram para que eu pudesse conquistar tudo o que eu desejei. Sei que vocês fizeram o que puderam e da forma como sabiam.

Vini, obrigada pela paciência e amizade. Você sabe como é importante ter você ao meu lado. Eu te amo!

Rafaela e Nayara, nossa caminhada vem desde a infância. Com vocês aprendi e aprendo sobre a vida. Obrigada pelo olhar sensível, cuidado e escuta. Obrigada pela amizade!

Aline, obrigada por estar comigo na jornada-vida e por me permitir fazer parte da sua. Obrigada por me permitir contar ao Nino e Nilo sobre tudo o que tenho aprendido com você e como eles tem a sorte de ter alguém tão especial os guiando nessa jornada.

Dani, eu não sei se você sabe da sua importância para a construção deste trabalho. Você não me deixou desistir. Me ouviu e acolheu até mesmo quando precisava ser ouvida e acolhida. Me mostrou e ensinou sobre a força das relações entre mulheres. Muito obrigada! Hoje eu entendo que a maneira como você surgiu na minha vida foi justamente para me ensinar sobre isso. Muito obrigada!

Lays, por ter me apoiado e incentivado sempre!

Rômulo, obrigada pelo olhar sensível, escuta atenta e acolhedora. Obrigada por ter me apoiado e incentivado nesses últimos meses, os mais sofridos e nebulosos da caminhada do mestrado, mas os mais doces e amorosos com você ao lado. Obrigada por me mostrar a possibilidade de um amor tranquilo e leve.

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte do meu cotidiano e que compuseram junto comigo este trabalho. As marcas do nosso encontro estarão para sempre comigo. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho busca entender como as infâncias têm sido atravessadas pelos processos de psiquiatrização da educação em espaços escolares e não escolares. Através das marcas que foram produzidas por meio das experiências vividas e construídas com crianças, docentes e famílias, na escola e em ambiente clínico, este trabalho objetivou compreender de que maneiras a educação pode ser capturada pelos dispositivos reguladores de inclusão/exclusão da criança por meio dos discursos psiquiátricos nesse cotidiano. Para isso, foi utilizada a cartografia como metodologia de pesquisa, tendo como recursos metodológicos a produção de narrativas, de memória e o uso de diário de campo. As narrativas tecidas no texto referem-se, principalmente, às memórias dos diálogos entre a Educação Especial, a deficiência, a diferença e de como se entrelaçam com a Educação e a Inclusão. A escolha do uso da memória como recurso se deu por este trabalho se localizar em diferentes períodos em que a educação se fez presente no meu percurso como pesquisadora, incluindo o tempo que antecedeu a escrita da dissertação. O conceito de *intercessores*, a partir de Deleuze, compõe o processo de construção de análises e da própria escrita, buscando relacionar os conceitos de Educação Especial, Psiquiatrização, a partir de uma leitura foucaultiana e Normalização, a partir das discussões de manicômio mental, alinhando-os às narrativas que foram produzidas nesses cotidianos. As narrativas dos/nos cotidianos apontam para a aposta de práticas inventivas e sensíveis como potentes linhas de fuga dos processos de psiquiatrização das infâncias.

Palavras-chave: Infâncias; Educação especial; Psiquiatrização; Memórias; Narrativas.

ABSTRACT

This work seeks to understand how childhoods have been crossed by the processes of psychologicalization of education in school and non-school spaces. Through the brands that were produced through the experiences lived and built with children, teachers and families, at school and in a clinical environment, this work aimed to understand in what ways education can be captured by the regulatory devices of inclusion/exclusion of the child through psychiatric discourses in this daily life. For this, cartography was used as a research methodology, having as methodological resources the production of narratives, memory and the use of field diary. The narratives woven in the text refer mainly to the memories of the dialogues between Special Education, disability, difference and how they intertwine with Education and Inclusion. The choice of memory use as a resource was because this work was located in different periods in which education was present in my career as a researcher, including the time before the writing of the dissertation. The concept of *intercessors*, from Deleuze, composes the process of construction of analyses and writing itself, seeking to relate the concepts of Special Education, Psychoquiatrization, from a Foucaultian reading, from the discussions of mental asylum, aligning them to the narratives that were produced in these daily lives. The narratives of everyday life point to the bet of inventive and sensitive practices as powerful escape lines of the psychiatric processes of childhoods.

Keywords: Childhoods; Special education; Psychiatrization; Memories; Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	“O menino que aprendeu a ver”, Ruth Rocha	53
Figura 2	Formação de palavras com animais	54
Figura 3	Atividade psicopedagógica	58
Figura 4	Família Pig na banheira de geleca	59
Figura 5	Elefante no carrossel	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Análise Institucional
ANS	Agência Nacional de Saúde
CID	Código Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EB	Educação Básica
OMS	Organização Mundial de Saúde
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

CARTA-APRESENTAÇÃO	23
1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: ENCONTROS E MARCAS.....	10
2 APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA.....	21
2.1 OS INTERCESSORES E UMA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO	30
3 METODOLOGIA	37
4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO.....	49
5 PSIQUIATRIZAÇÃO DA INFÂNCIA	61
6 A PSIQUIATRIZAÇÃO DA INFÂNCIA E FORMAS DE CONTROLE.....	96
7 (IN)CONCLUSÃO: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVENTIVA	109
8 REFERÊNCIAS	111

CARTA-APRESENTAÇÃO

Escrevo essa carta-apresentação sobre o texto de dissertação do mestrado com várias reflexões sobre todo o meu processo de pesquisa e escrita. Por escrever a partir de memórias não poderia deixar de trazer algumas para esse momento.

Meu processo de pesquisa do mestrado inicia antes mesmo do fim da faculdade. O desejo de seguir na academia, somado a questões do cotidiano escolar e o incentivo de pessoas tão queridas, como a própria Lu e amigas, me ajudaram à seguir nesse caminho. Com a aprovação e a entrada no curso, uma jornada linda se iniciava. Como em uma dança cheia de afetos. E assim nós seguimos. Até a primeira dificuldade.

Uma escrita e uma relação que, até então, se mostrava com cuidado, tornou-se dura fria cruel e solitária. Um processo cheio de esperança e paixão tomou rumo vazio e doloroso. Escrever e fazer pesquisa me ensinaram muito além do que poderia imaginar, muito mais do que a academia iria me proporcionar. Ser mulher e estar na academia fizeram com que eu enfrentasse e entendesse sobre as relações de poder e sobre os afetos que machucam. Os muros da escola e educação foram realmente ultrapassados

Não posso me esquecer que pesquisar em meio a uma pandemia não foi algo fácil. Preocupações, medos, mudanças... A Marília professora passou a atuar em outro espaço, o que fez com que outras questões surgissem e tomassem meu corpo e, conseqüentemente, a pesquisa.

Em algum momento me dei conta que era hora de abandonar aquilo que não cabia mais. Uma pesquisa que, até então, deixou marcas pessimistas, precisava retomar toda a paixão e alegria do começo da jornada. Lu, com todo seu cuidado, me acolheu. Me ouviu, aconselhou, apoiou. E, acima de tudo, ensinou. Me ensinou que muitas vezes a vida nos leva a caminhos dolorosos, mas que é preciso lembrar aquilo que nos fez querer seguir.

Mas, por mais que talvez não saibam, não fui acolhida somente por ela. Janaína e Anselmo fizeram com que eu percebesse que a escrita solitária fez com que eu precisasse afirmar para mim mesma o meu próprio processo de pesquisa e escrita. Quase como eu um diário, tentei trazer ao texto reflexões que fiz ao longo desse

processo. Mas, o que não me dei conta é que, ao mesmo tempo em que tentei me encontrar, me perdi. E, com isso, deixar escapar questões tão importantes. Além disso, essa escrita fez com que eu deixasse transparecer no texto minha solidão, deixando de lado tantas pessoas que fizeram parte da construção da Educação tal como é hoje. Esse acolhimento me permitiu entender os processos e os caminhos de uma maneira diferente, potente, criativa, crítica e inventiva. E isso me possibilitou o reencontro e uma reconexão com o meu processo e com a pesquisa. É claro que por questões administrativas existentes na academia, o tempo e as exigências demandam de nós. Mas, meu reencontro com o texto e com a pesquisa estão me permitindo um outro olhar para o cotidiano e prática.

Assim, inicio o trabalho com um capítulo dedicado à apresentação da trajetória, onde escrevo sobre a trajetória profissional, desde a graduação, e o meu encontro com a Educação Especial. Além disso, ao apresentar minha trajetória, percebo como alguns elementos se tornaram meus intercessores e marcas, bem como inicio a discussão sobre o processo de medicalização e patologização da vida. Também escrevo sobre o processo de implicação e sobreimplicação. Esse capítulo foi intitulado “Apresentação da trajetória”. Em seguida, o capítulo “Metodologia” descreve o caminho metodológico dessa pesquisa. O capítulo “Políticas públicas e o acesso à educação” traz o histórico das políticas estatais e o acesso da criança com deficiência à escola. Já o capítulo “A psiquiatrização da infância” aborda como o discurso psiquiátrico capturou a infância ao longo dos anos. Em seguida, o capítulo “A psiquiatrização da infância, formas de controle e o manicômio mental” sugere as maneiras pelas quais a Educação é atravessada pelos discursos normativos. Este trabalho é concluído com o capítulo “(In)conclusão: por uma prática pedagógica inventiva”, onde são trazidas reflexões sobre possibilidades de práticas inventivas.

Finalizo essa carta-apresentação agradecendo a minha orientadora, por me acolher e aceitar “estar junto”, por tanto me ensinar sobre o que é ser e fazer docência. Agradeço à banca: professora Janaína e professor Ancelmo, pelo cuidado e sensibilidade, pela parceria e ensinamentos. Agradeço também aqueles que puderam estar presentes nesse momento tão importante. Muito obrigada!

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: ENCONTROS E MARCAS

No ano de 2013, quando comecei o curso de Pedagogia na UFES, passei a ter contato com a Educação e com a escola, agora não apenas como aluna. Iniciei a graduação e logo em seguida o estágio não obrigatório, além das pesquisas em ambiente escolar. Em um dos meus estágios, fui direcionada para o Núcleo de Educação Especial e, com isso, surgiu a pretensão de escrever o Trabalho de Conclusão de Curso¹ sobre as práticas pedagógicas que eram realizadas em nosso cotidiano. Depois de formada, passei a atuar como professora de turma regular e professora especialista da educação especial. O que escrevi à época da graduação fez com que eu desejasse ampliar meus estudos sobre a Educação, iniciando, assim, a minha jornada no mestrado.

Por sempre ter contato com a Educação Especial², ou seja, trabalhar com os alunos que estavam “fora da curva do normal”³, narrativas que faziam parte do meu cotidiano passaram a se fazer presentes em minhas indagações e foram essas experiências que me levavam sempre ao questionamento e problematização de como são constituídas as relações na/da/com a infância, principalmente aquelas estabelecidas com as chamadas “diferenças”.

No processo de pesquisa, percebemos que o ambiente escolar conta com os mais diferentes sujeitos e histórias. Mas, o discurso hegemônico pensa a sociedade de modo bastante dualista. Ele a divide em duas partes: os normais e os anormais. O cotidiano escolar vem sendo atravessado por esse discurso e, portanto, mesmo sendo um território de encontro dos mais diversos sujeitos e diferenças, também está submetido aos padrões criados por esse discurso e essas práticas. Desta maneira, uma grande parcela da comunidade escolar é posicionada à margem daqueles e por aqueles considerados normais. Segundo Guattari e Rolnik (2005), a

¹ ANDREATA, Marília. “**Quem é você?**” **Narrativas com o cotidiano escolar**: um currículo marcado pela diferença. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. Vitória: UFES, 2017.

² A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

³ Essa expressão é muito encontrada nos encontros com a educação, mas precisa ser colocada em reflexão e em questão.

subjetividade é efeito de um processo de produção coletiva, que se configura como um processo de mutação maquínica, estando em conjunto com a multiplicidade de agenciamentos, produzindo coletivamente os sentidos e as subjetividades (DELEUZE, 1992, apud CARVALHO, 2008). As subjetividades são constituídas e modeladas, vividas e assumidas de forma criativa, produzindo a singularização, ou são constituídas de forma alienada à subjetividade capitalística (GUATTARI; ROLNIK, 2005). Entendemos aqui a subjetividade capitalística como aquela produzida pelas sociedades disciplinares e normativas, em que os diferentes sujeitos estão reduzidos a um padrão comportamental e estão subordinados às leis do mercado, provocando estereótipos e ideais comportamentais. Em outras palavras, como afirma Deleuze (1992, apud CARVALHO, 2009), trata-se de um capitalismo que objetiva preparar o homem para o mercado. Imersos nesse campo de múltiplas relações, os sujeitos se constituem em meio a essas experiências e encontros. Segundo Espinosa, a virtude do corpo é afetar outros corpos e por eles ser afetado. Assim, “[...] a sociologia do cotidiano passeia nos caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura [...]” (PAIS, 2003, apud CARVALHO, 2009, p. 21), potencializando assim as redes de relações.

Ao longo da pesquisa tomei o cotidiano como um problema, como um território que se constitui a partir das diferenças e das multiplicidades⁴. Entendo o currículo e o cotidiano escolar como um território. Segundo Costa, [...] podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante [...] (COSTA, 2014, p. 68). Esta pesquisa se passa em um território que é ao mesmo tempo singular e coletivo, está sempre em movimento, está entre (PAIS, 2003, apud CARVALHO, 2009, p. 68). Os processos e possibilidades que foram acompanhados constituem os passos dentro do próprio campo de pesquisa (PAIS, 2003, apud CARVALHO, 2009, p. 70), e, por isso a utilização das narrativas que pertencem ao cotidiano.

Algumas dessas narrativas⁵, que falam dos encontros tecidos no cotidiano, foram trazidas ao texto. Entretanto, acredito que o que trago aqui são as “marcas”

⁴ Deleuze, 1966.

⁵ A utilização das narrativas foi viabilizada conforme projeto cadastrado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo sob o número de protocolo CAAE: 34349820.9.0000.5542.

(ROLNIK, 1993, p. 242) que foram sendo produzidas ao longo do tempo. Rolnik (1993) nos fala que as “marcas” são os estados que se produzem em nossos corpos, a partir de todas as composições que vivemos. Essas marcas continuam vivas, coexistindo, e podendo ser reativadas a qualquer momento.

As inquietações produzidas ao longo de minha trajetória na educação, produziram marcas que reverberam até hoje. Meu encontro com Heitor, do qual falarei mais adiante, fez com que eu passasse a entender a educação de outra maneira. Com isso, muito do meu cotidiano atual entra em ressonância com essas marcas, produzindo outras conexões e atualizando seus contextos (ROLNIK, 1993). A escrita deste trabalho, que é, de certa forma, uma ampliação e continuação do meu Trabalho de Conclusão de Curso, é uma forma de expressar e dar sentido a tudo o que vivi até hoje e às novas composições que tenho feito, os novos encontros tecidos cotidianamente, compreendendo que esse é um exercício para toda uma vida: ampliar olhares e (re)pensar que marcas quero construir com minhas/meus alunas/os, compreendendo que “assim vamos nos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo” (ROLNIK, 1993, p. 242).

Tendo sempre a escola presente no meu dia a dia, seja como professora ou psicopedagoga, a diferença que exclui os alunos que “fogem à curva do normal” serviu de mote para que eu pudesse questionar sobre a minha própria prática enquanto pedagoga, e como os discursos normativos colocam-se como discursos pedagógicos, além de pensar sobre como são constituídas as infâncias e de que maneiras elas são atravessadas pelos discursos psiquiátricos e como isso opera em nosso cotidiano.

Ter a prática pedagógica como campo de análise é sempre uma maneira de revisitar essas marcas e, assim, reafirmar o rigor ético, por meio da escuta das inquietações relacionadas à diferença; estético, por encarnar as marcas à escrita; e político, por fazer trazer sempre à tona os desassossegos e tentar relacioná-los às críticas da política educacional e de inclusão. Evidentemente, nem sempre foi assim. A solidão da escrita e até mesmo as angústias da jornada do mestrado fizeram com que, muitas vezes, eu me esquecesse das minhas marcas, até quase deixá-las de lado,

talvez até de vez⁶. Contudo, foram elas também que me faziam lembrar da importância de escrever e dar voz e sentido a tudo aquilo que me compõe, revisitando memórias, experiências, encontros. (Re)encontrando vida e amor em tudo aquilo em que um dia eu apostei.

Ao discutir sobre as marcas é importante fazer uma pausa para entender um pouco sobre as práticas, a partir de Paul Veyne (1930) e seus escritos com base em Foucault, uma vez que as práticas e as marcas podem ser pensadas em conexão. Paul Veyne, em seu texto “Foucault revoluciona a história” (1930), trata da questão da prática, ou dos fatos, partindo suas discussões sobre a suspensão dos combates de gladiadores no século IV. De acordo com o autor, o fim dos combates de gladiadores, e suas “atrocidades”, não se deram por conta do cristianismo, como parece ser evidente, segundo o autor. Uma vez que, assim como o cinema pornô, a gladiatura, quando não encantava, causava horror. Assim, de um lado havia o fascínio pela morte e de outro a repulsa pelos assassinatos legais.

Mas, de acordo com ele, não foi a doutrina cristã e nem o humanitarismo que deram fim à gladiatura, foi o poder que deixou de matar para divertir. “E isso se explica: é no poder político que se oculta a explicação para sua supressão, e não no humanitarismo ou na religião” (VEYNE, 1930, p. 242). E, a partir disso, o autor passa a problematizar a relação entre a política e os governados e governantes.

Veyne nos fala que

em vez de acreditar que existe uma coisa chamada "os governados" relativamente à qual os governados se comportam, consideremos que os "governantes" podem ser tratados seguindo práticas tão diferentes, de acordo com as épocas, que os ditos governados não têm senão o nome em comum. Pode-se discipliná-los, isto é, prescrever-lhes o que devem fazer (se não há nada prescrito, eles não devem se mexer); pode-se tratá-los como sujeitos jurídicos: certas coisas são proibidas, mas, no interior desses limites, eles se movimentam livremente; pode-se explorá-los, e foi o que fizeram muitas monarquias: tendo se apossado de um território povoado (VEYNE, 1930, p. 243).

Com isso, o que se percebe é que a objetificação dos governados determinam sua conduta, da mesma maneira que sua prática determinará o objeto (VEYNE, 1930). O autor problematiza, ainda a partir dos gladiadores, “perguntemo-nos em que prática

⁶ No processo de escrita da dissertação, percebo que por vezes a solidão produziu uma ausência de reflexão, que teve como efeito a sobreimplicação (discussão que será feita mais adiante no texto) no trabalho, o que às vezes se traduzia na ideia de marcas como algo individual, efeito do processo de pensar sem conexão com os vários outros que compõem experiências conosco.

política as pessoas são objetivadas de tal modo que, se querem gladiadores, eles lhe serão dados de boa vontade, e em que prática seria inimaginável que lhe fossem dados. A resposta é fácil” (VEYNE, 1930, p. 245). Nesse trecho o autor exemplifica a objetificação a partir do povo-rebanho e, exemplifica que é isso que irá se correlacionar a certa prática política. Isso quer dizer que, para o autor, a partir de suas leituras em Foucault, a prática, ou a nossa conduta, não é uma instância ou uma relação de produção, mas representações e enunciados que fazem parte de uma determinada realidade, práticas e contornos vêm das mudanças históricas, das transformações das realidades (VEYNE, 1930). Assim,

as representações e os enunciados fazem parte da prática [...] para produzir, são necessários homens e máquinas, é preciso que esses homens tenham consciência do que fazem, em vez de dominar, é preciso que se representem certas regras técnicas ou sociais e é preciso que tenham mentalidade ou ideologia adequada, e o todo constituiu uma prática (VEYNE, 1930, p. 253-254).

Ao afirmar que o que é objetificado determina também quais serão os objetos, o autor nos diz que o é imposto aos governados também é, de certa forma, imposto ao governante, tal como pode-se entender a partir desse trecho:

[...] o rei exerce, por “vontade de poder”, o ofício de rei: atualiza as virtualidades de sua época histórica, que lhe traçam, em pontilhado, a prática de guiar um rebanho ou, se o Senado desaparece, de amimar seu povo; isso se impõe a ele, que nem sequer imagina que possa intervir de alguma maneira; ele acredita que são as coisas que lhe ditam, dia-a-dia, sua conduta. Nem sonha que as coisas poderiam ser diferentes. Ignorando sua própria vontade de poder, que percebe reificada em objetos naturais, ele só tem consciência de suas reações, quer dizer, sabe o que faz quando reage aos acontecimentos tomando decisões, mas não sabe que essas decisões de detalhe são função de uma certa prática real [...] (VEYNE, 1930, p. 254).

Desta maneira, “tudo gira em torno desse paradoxo [...] *o que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi *o fazer* em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que *o fazer*, a prática, se explica a partir do que é feito” (VEYNE, 1930, 257). Aprofundando essa questão, o autor aborda as práticas ao longo do tempo e seus diferentes alvos, nos falando que a ética do corpo passa a apresentar diferentes relevâncias e se atualizará em novas virtualidades (VEYNE, 1930). A partir disso, surge a questão: “o que seria ‘materialmente’ a loucura fora uma prática que a faz ser loucura?” (VEYNE, 1930, p. 260). Assim, o autor propôs discutir sobre os discursos que são objetificados e atravessam as fronteiras da história e da

filosofia. As práticas são virtualizadas nesses discursos e dependem umas das outras e de suas transformações. Diante disso,

em uma certa época, o conjunto das práticas engendra, sobre tal ponto material, um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer o que chamamos, com uma palavra vaga, ciência histórica ou, ainda, religião; mas, em uma outra época será um rosto muito diferente que se formará no mesmo ponto, e, inversamente, sobre um novo ponto se formará um rosto vagamente semelhante ao precedente (VEYNE, 1930, p. 268-269).

Portanto, entende-se que os discursos se engendram em práticas que dependem das outras e de suas transformações “tudo é histórico e tudo depende de tudo; nada é inerte” (VEYNE, 1930, p. 268).

Cecília Coimbra (1995), se apoia em Veyne e Foucault para falar sobre a questão da prática. A autora nos fala que as práticas, assim como os sujeitos são “produzidos historicamente por práticas que os objetivam e que são muito bem datadas” e, por isso, o sujeito também deve ser entendido historicamente, “eles não são dados em si, não existem por si, mas estão sendo sempre produzidos, como um trabalho jamais acabado, terminado” (COIMBRA, 1995, p. 17). A autora nos fala que Foucault,

ao montar uma história das práticas, ao invés de relativizar no tempo aquilo que é diferente, prefere apontar para a produção do real pela via da história. Apontar que nossas práticas determinam os sujeitos, os objetos considerados naturais e já dados. Da mesma forma, nega um pensar totalizado da história que remeteria à busca de uma origem ou finalidade (COIMBRA, 1995, p. 13)

Quando escrevo, portanto, sobre marcas e práticas pedagógicas não falo sobre mim, falo a partir de um discurso, que resultou em práticas que atravessaram o tempo e a história. Veyne diz ainda que “toda prática, todo discurso tem suas objetivações, seus ancoradouros” (VEYNE, 1930, p. 270). Ao tratar da questão da educação especial, da diferença e do diferente, discuto a partir de uma época em que as objetivações sobre essa temática permitiram essas reflexões. Além disso, toda a minha prática e discurso advém dos meus aprendizados com outros profissionais que antecederam e compuseram antes de mim. Por isso, ao escrever esse texto em primeira pessoa, ou de maneira tão pessoal, é importante ressaltar que não estou negando uma construção coletiva do conhecimento, pelo contrário, estou, de alguma maneira, usando a escrita como uma tentativa de discutir sobre essas objetivações.

Para pensar sobre as marcas-práticas que nos constituem, podemos também pensar a partir do que Ferraço (2013) problematiza a partir do conceito de experiência (LARROSA, 2011) e o cotidiano escolar. Uma vez que o cotidiano não pode ser reduzido às práticas rotineiras e/ou à “mesmidade” e deve, pelo contrário, ser pensado como o território habitado, praticado e vivido por sujeitospraticantes em estado de constante devir (CERTEAU, 1994, apud FERRAÇO, 2003). Por isso, tomamos o cotidiano escolar e seus diferentes contextos como um espaçotempo que produz múltiplos sentidos em que seus praticantes agem como protagonistas dessas produções (FERRAÇO, 2013). Considerando o cotidiano como o território da experiência, Larrosa nos diz que

[...] a experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu anticipo, do que eu posso, do que eu quero. [...] (LARROSA, 2011, p. 5).

É possível, então, tomar a experiência como acontecimento nos cotidianos, como tudo aquilo que passa e ultrapassa todos os que entram em contato com tal realidade. Isto é, devemos considerar que sempre existe um outro que produz em conjunto as suas experiências. A experiência é aquilo que ultrapassa a noção do “Eu”, assim podemos dizer que a experiência é o território da produção de sentido. Sobre isso, nos remetemos ao pensamento de Deleuze (2015), quando este trata da produção de sentido dos corpos, afinal, para o filósofo, o sentido acontece na superfície de um corpo, em sua forma mais pura. É o que nos explica o autor na seguinte passagem:

[...] o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações. Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como sua dimensão própria. (DELEUZE, 2015, p. 75).

Assim, os diferentes corpos se atravessam no cotidiano, agindo na produção de subjetividade a partir das “[...] múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos [...]”

(FERRAÇO; SANTOS, 2014, p. 24), produzindo sentido na superfície dos corpos. O cotidiano é o território do movimento, da experiência e da produção de sentido.

Questionamos então: como um corpo expressa e produz sentido no cotidiano? Nunes (2015, p. 187), baseando-se em Deleuze, diz que “[...] o sentido se refere ao que paradoxalmente está no corpo, delimita e relaciona o corpo e linguagem, porque a linguagem está no corpo e o corpo se expressa na/pela linguagem [...]”. Dessa forma, tomamos a linguagem narrativa como produtora de sentido dos corpos no cotidiano. Narrativa cotidiana é tudo aquilo que pertence ao cotidiano: falas, gestos, cartazes, figuras, silêncios, conversas, desenhos, lembranças, memórias (ALVES, 2002). Ou seja, nos utilizamos de todas as narrativas cotidianas que evidenciavam e/ou constituíam a diferença. Enxergamos a escola como um espaçotempo e as experiências do/no/com o cotidiano (FERRAÇO, 2003) como território de produção de sentido dos corpos.

A partir dessa discussão, entendo que, ao retomar as marcas, que dizem dos encontros que cultivei nesses anos, na escola e realizando o atendimento pedagógico em espaço não escolar, lembro que, no cotidiano educacional, a produção dos modos de se fazer a educação são envolvidos pela crescente, e naturalizada, solicitação de diagnósticos das crianças que não correspondem ao que é desejado, além da padronização de práticas, protocolos, encaminhamentos, avaliações e medicalização. Essa mistura de controle, poder e disciplina remete muito aos diferentes tipos de enclausuramentos que podemos ver ao longo da história. Por isso, comecei a questionar sobre as infâncias que são atravessadas pelos processos de psiquiatrização (FOUCAULT, 1995, 1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2017, 2010), mas também sobre qual a relação entre as práticas educacionais e a manicomialização (PELBART, 1991).

Assim, volto a questionar: como estabelecemos as práticas pedagógicas com as crianças que têm os seus corpos atravessados por discursos psiquiátricos? Para responder a essa questão, ou melhor, para continuar nas reflexões potentes, esta pesquisa propõe, como objetivo geral, compreender como a educação passa a ser um dispositivo regulador de inclusão/exclusão da criança por meio dos discursos psiquiátricos. Feito isso, esta pesquisa sugere, como objetivos específicos, entender: a) como historicamente a criança se torna objeto da psiquiatrização; b) qual a

relação entre a psiquiatrização e a normalização da infância e a sua relação com a educação; c) trazer elementos cotidianos para problematizar o que foi questionado por meio das narrativas compostas no cotidiano educacional escolar e clínico; e d) pensar em caminhos para produzir práticas inventivas.

Para responder a essas questões, ou para dar mais contorno aos questionamentos e reflexões, inicio o trabalho com um capítulo dedicado à apresentação da trajetória, onde escrevo sobre a trajetória profissional, desde a graduação, e o meu encontro com a Educação Especial. Além disso, ao apresentar a trajetória, percebo como alguns elementos se tornaram intercessores e marcas, bem como inicio a discussão sobre o processo de medicalização e patologização da vida. Também escrevo sobre o processo de implicação e sobreimplicação. Esse capítulo foi intitulado “Apresentação da trajetória”. Em seguida, o capítulo “Metodologia” descreve o caminho metodológico dessa pesquisa. O capítulo “Políticas públicas e o acesso à educação” traz o histórico das políticas estatais e o acesso da criança com deficiência à escola. Já o capítulo “A psiquiatrização da infância” aborda como o discurso psiquiátrico capturou a infância ao longo dos anos. Em seguida, o capítulo “A psiquiatrização da infância, formas de controle e o manicômio mental” sugere as maneiras pelas quais a Educação é atravessada pelos discursos normativos. Este trabalho é concluído com o capítulo “(In)conclusão: por uma prática pedagógica inventiva”, onde são trazidas reflexões sobre possibilidades de práticas inventivas.

Desta forma, ao cartografar⁷ alguns modos de subjetivação, por meio das narrativas estabelecidas nas redes de relações do currículo e cotidiano escolar, e analisar como as diferenças potencializam a experiência do/no/com o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2003), são trazidas as marcas que foram produzidas ao longo desse período, mas sem deixar de lado toda a história e trajetória que as tornaram possíveis. Toda a discussão sempre se dará a partir dos sentidos que foram provocados durante a prática como profissional da educação e pesquisa no/do/com o cotidiano. Assim, não pretendo falar "sobre" o meu cotidiano, apenas e sim, "com" o cotidiano de todos aqueles que compuseram o meu dia a dia, afinal, como sugere Ferrazzo:

se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos 'sobre', de fato, acontecem os

⁷ Foi utilizada a cartografia como caminho metodológico. O conceito será ampliado posteriormente.

estudos 'com' os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação [...]. Assim, em nossos estudos 'com' os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Cada início de capítulo foi apresentado com palavras que, além de expressar um dizer, referem-se a um fazer. Essas palavras foram retiradas do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.

escola

escola sf. 'estabelecimento público ou privado onde escatel sm. '(Constr. Nav.) fenda ou furo na extre-se ministra sistematicamente ensino coletivo' xiii. midade de uma cavilha, para receber chaveta que Do lat. schōla, deriv. do gr. schole || escolado xx não a deixe sair do lugar' 1881.

educação

educação sf. 'processo de desenvolvimento da efigie sf. 'representação plástica da imagem capacidade física, intelectual e moral da criança' duma pessoa real ou simbólica' | efigie xvi | Do 'polidez' xvii. Do lat. educātīō -ōnis || coeduca- lat. effigīēs -ēī || efigiar | effigiar xvii | Do lat. ção xx || educabil-idade 1899 || educacion-al xx effigãre.

2 APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA

Na defesa do projeto desta pesquisa, algumas reflexões foram feitas, como: “Haveria uma experiência escolar que fosse por outro caminho? Uma resposta em substituição à escola?”. Tais questões ficaram reverberando em mim desde a qualificação e acompanharam todo o processo de pesquisa e a maneira como tenho lidado com a educação em seus diferentes contextos e espaços. As reflexões da banca foram ao encontro de reflexões e desassossegos que me levaram à pesquisa, como por exemplo a prática pedagógica e os seus atravessamentos, como realizar no atendimento pedagógico em espaço não escolar, como a constituição da infância se relaciona com a prática... Assim, parto delas para lembrar minha relação com a educação e as experiências tecidas, mas, desta vez, buscando entender os caminhos que trilhei, com quem trilhei, e que novas reflexões e análises podem surgir nestes caminhos.

Utilizar tais perguntas como mote me lembra a intenção desta pesquisa: por meio das experiências tecidas no cotidiano escolar⁸, discutir e problematizar questões educacionais. Tais narrativas estão inseridas em um campo de forças políticas, sociais, históricas e institucionalizadas do fazer educacional. Me questiono: discuti-las como acontecimentos⁹ de uma experiência de pesquisa, em vez de serem entendidos como algo pessoal, os torna passíveis de ser analisados e abertos para poder problematizar cristalizações da educação? No entanto, para que isso aconteça, é importante deixar claro o que tenho tomado por Educação e o papel da escola, bem como sua relação com esta.

Para isso, me apoio em Gallo (1997), que nos fala sobre o caráter ideológico da educação e a sua importância política. A Educação serve como instrumento para reproduzir estruturas de exploração e dominação de maneiras sutis, ao mesmo tempo em que se pode construir pensamentos críticos, libertários e de transformação social. No entanto, ela não acontece apenas em ambiente escolar, se

⁸ As problematizações da clínica e como ela se coloca na trajetória de pesquisa serão discutidas ao longo do texto.

⁹ Tomamos o acontecimento a partir de Tsallis (2014), como aquilo que nos muda de forma que já não podemos mais voltar atrás, que nos transforma em outros.

dá em todo e qualquer espaço social, estando implicados uns aos outros, cabendo entender como essas relações estão dadas.

Aqui, destaco que esta pesquisa aconteceu majoritariamente em ambientes ou situações em que a escola esteve presente, seja por meio da minha prática pedagógica na escola ou fora dela, por meio das demandas escolares trazidas pelas famílias em ambiente clínico. Dessa maneira, a escola também serviu de instrumento de análise para discutir e problematizar as questões propostas. Quando rememoro as narrativas tecidas no cotidiano, rememoro e coloco em análise minhas práticas pedagógicas, seja em ambiente escolar ou não escolar. Neste sentido, abordo práticas que são atravessadas por diferentes padrões e normas sociais, que envolvem situações que excluem, mas que também nos possibilitam a invenção e o acolhimento. Vale frisar que a escola é construída e pensada a partir da sociedade em que está inserida. Por isso, mesmo não tendo a escola como objeto de pesquisa, ela é fundamental para todo o processo de escrita e estudo sobre como as crianças e as infâncias são entendidas, buscando, nessas experiências, pistas que me auxiliem a entender a psiquiatrização da infância, além de maneiras que ajudem a pensar a não reprodução das normas sociais, produtoras de exclusão.

Dito isso, volto às perguntas iniciais e me pergunto sobre as possibilidades do fazer pedagógico e, para isso, rememoro as experiências tecidas na educação. Meu primeiro contato profissional com a escola foi como estagiária em um colégio religioso, localizado em um bairro nobre da cidade de Vila Velha, com um público de classe média. Inicialmente, fui designada para acompanhar o segundo ano do ensino fundamental, que era dividido em duas turmas, “A” e “B”. Entretanto, com o passar das semanas, me tornei responsável pelo acompanhamento de uma aluna público-alvo da educação especial, quando tive a minha primeira experiência com essa área da pedagogia.

Alguns meses depois, tornei-me bolsista de Iniciação Científica, estudando o currículo e cotidiano escolar. Realizei pesquisa e formação de professores em escolas de Vitória, podendo entender um pouco sobre as questões e realidades que eram trazidas pelos docentes. Findado o período da bolsa, iniciei estágio remunerado em uma Escola Municipal de Vitória, em que acompanhei um aluno público-alvo da educação especial. Lá fiquei por dois anos, até o fim do curso de

Licenciatura em Pedagogia. Tive a oportunidade de já iniciar na docência como professora regular das Séries Iniciais, onde atuei por três anos no turno vespertino. Atuei também como professora especialista da educação especial na Educação Infantil no município da Serra.

Durante o estágio realizado na escola privada, tive meu primeiro contato com a Educação Especial. Foi ali que conheci Gabi¹⁰, uma menina com 6 anos de idade que possuía o diagnóstico de Deficiência Intelectual. À época, ela estudava em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental e estava aprendendo a ler. Meu primeiro contato não foi muito inclusivo para mim e Gabi, o que me deixava pensativa. Acredito que esse cotidiano não inclusivo se referia também a mim, já que eu era a *estagiária da aluna da educação especial*. Ouvir constantemente essa definição me causava uma sensação de não pertencimento à escola, assim como Gabi se sentia. Eu percebia que o nosso dia a dia, meu e da Gabi – assim como do Heitor, do Murilo, da Ruth, do Juan e de todos os alunos público-alvo que acompanhei – era distante do cotidiano *dos outros alunos*, já que, por muitas vezes, ouvi que Gabi iria realizar atividades em uma sala e os demais alunos em outra.

Por isso, por mais que fosse *necessário*¹¹ incluir Gabi em suas atividades, me questionava se a escola estava preparada ou disposta para, efetivamente, incluir. Eu entendo que a escola, principalmente os profissionais da educação, são muito cobrados em relação a diferentes questões. Muitas vezes, parece que a escola assume um papel de salvadora das mazelas sociais, ao mesmo tempo em que é culpada por não dar conta de resolver todas essas questões, principalmente os professores, que *recebem tanto amor para desenvolver um lindo trabalho que é educar o futuro da sociedade*¹². Mas, ao mesmo tempo em que nós precisamos dar conta do que é ser professor e o que envolve essa profissão, é preciso pensar nos cidadãos que possuem direitos, principalmente de serem incluídos. Muitas vezes, a inclusão, ou melhor, essa “necessidade” mais parece uma obrigação que deve ser

¹⁰ Os nomes descritos neste trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos. Além disso, todas as frases que estão em itálico representam as narrativas da minha trajetória.

¹¹ O termo “necessário” nos faz pensar sobre a inclusão enquanto uma prática que busque realmente incluir as crianças enquanto cidadãos de direito, ao mesmo tempo em que muitas vezes é vista como uma norma a ser cumprida devido à legislação vigente.

¹² É muito comum ouvirmos falas que associam o trabalho do professor a uma espécie de caridade ou missão para justificar as condições de trabalho e salário precários.

cumprida por conta da legislação. A professora de Gabi demonstrava seu desconforto e insatisfação em ser professora da menina. Não gostava de preparar materiais adaptados às necessidades da criança ou dedicar seu tempo durante as aulas para estar com Gabi e, por isso, me solicitara. Chegou a dizer, algumas vezes, que gostaria que trocassem a menina de turma, já que não sabia *o que fazer com ela*. Por não ser realizado um trabalho de inclusão na sala, os alunos não gostavam de estar perto de Gabi, reclamavam de ela babar e falar alto, não a chamavam para brincar e nem deixavam que ela realizasse atividades com eles.

A professora de Gabi sempre deixou explícito que não se sentia confortável em trabalhar com alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, um dia, me explicou que, durante a sua formação inicial, não teve acesso a disciplinas que aprofundassem o que é a educação especial de forma prática. Segundo ela, era estudado sobre a história da educação especial e os “tipos de deficiência”, mas não foi ensinado o que e como ela poderia trabalhar com cada criança. Além disso, a turma em que Gabi estudava possuía quase 30 alunos e uma demanda absurda de trabalho com cadernos, apostilas, provas e correções. Na época, eu cursava a faculdade de Licenciatura em Pedagogia e, coincidentemente ou não, minha disciplina de Educação Especial era muito semelhante à relatada pela professora. Hoje, atuando na área, entendo toda a dificuldade da professora de Gabi. Fica, assim, mais claro entender que a falta de inclusão é uma questão estrutural. Com isso, podemos problematizar uma sociedade que deficientiza, uma sociedade que é feita para o “normal”, afinal,

nós aprendemos de maneira prática como atuar na educação infantil, ensino fundamental e administração durante vários semestres do curso, mas a educação especial, mesmo fazendo parte do currículo, não é aprofundada com a mesma importância (NARRATIVA DO COTIDIANO¹³, 2014).

Assim como Gabi, também acompanhei o cotidiano de Heitor, e foi a partir dele que efetivamente comecei a pesquisar sobre Loucura e Educação, passando a questionar o que eu percebia e o que estava sendo usualmente tratado como Loucura e que tinha como consequência a exclusão. Heitor é muito presente em toda a minha escrita e na maneira como entendo e atuo em meu cotidiano. Mesmo

¹³ O termo “Narrativa do Cotidiano” é referente às narrativas que foram produzidas no cotidiano como professora e psicopedagoga e todas as marcas que foram sendo construídas ao longo desse período, a partir dos encontros tecidos com as crianças, adolescentes, familiares e docentes. Isso será mais bem explicado no capítulo intitulado “Metodologia”.

não tendo mais contato com ele, sua presença faz parte do meu dia a dia e, por conta disso, muito do que é escrito aqui rememora minha experiência enquanto *estagiária do Heitor*.

No meu primeiro dia de estágio, fui informada de que eu seria a sexta estagiária contratada naquele ano para acompanhar Heitor. O menino cursava o 5º ano do Ensino Fundamental, e possuía o diagnóstico de esquizofrenia e deficiência intelectual. Esse detalhe foi repetido várias vezes: sexta estagiária no ano. *Heitor é difícil*, diziam. As pessoas se mostravam apreensivas, pois ele estava muito agitado. Quando fomos apresentados, Heitor não se mostrou muito receptivo. Não quis me cumprimentar ou se apresentar. Minutos depois ficou muito bravo com a professora regente, pois ela disse que ele só iria ao parquinho depois de realizar as tarefas. Heitor, então, jogou a borracha na sua direção, derrubou a mesa, as cadeiras e o computador. Eu fiquei imóvel, confesso que estava assustada. A professora me chamou para conversar logo em seguida, disse que ele não era assim sempre, mas que em alguns momentos ficava um pouco mais agitado.

No dia seguinte, fui recebida com surpresa. Confesso que não tinha certeza de se iria me adequar à rotina, não sabia se teria condições de manejo nesse tipo de situação. O tempo se passou e as tardes com Heitor se tornavam cada vez de mais aprendizado sobre inclusão e o fazer docente inclusivo. Isso incluía desde a adaptação do material de Heitor, o processo de ensino e a interação social da criança. Além disso, a relação entre Heitor e os outros professores passou a ser uma demanda constante. Em vários momentos nos era solicitado que não entrássemos na sala, já que *a turma iria aprender algo importante*. As atividades extracurriculares e a nossa participação eram algo discutido por toda a escola. Heitor era o *aluno da educação especial* e sua presença nos espaços coletivos era sempre muito questionada.

Além da questão da infraestrutura escolar, ou seja, a adaptação do espaço físico da escola, e a falta de formação profissional adequada, o preconceito que recai sobre a diferença e o diferente está muito ligado à inclusão, ou à falta dela (CROCHÍK, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), Art. 4º diz que

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Não aceitar um aluno porque *não é normal* – aquele que destoa da curva do normal - ou *porque vai atrapalhar a minha aula*, sugerindo inclusive a existência de escolas especiais é bem comum no dia a dia da escola. Toma-se, aqui, o conceito de “preconceito” a partir de Crochík (2004), que afirma que o preconceito não tem relação direta com a vítima, que dirige o ódio a si mesmo para outros grupos de pessoas. Com isso, temos como algumas consequências a segregação e a marginalização.

Pensando as infâncias, podemos pensá-las como potencialidade de descobrimento e aprendizados, tanto no nível intelectual, quanto emocional. A necessidade cultural que se projeta na criança e no adolescente, as peculiaridades da vida adulta, o não entendimento por parte da sociedade sobre as questões que permeiam o desenvolvimento do sujeito na infância, a falta de compreensão e valorização do momento singular vivido pela criança/adolescente, bem como a complexidade das relações sociais que o envolvem, tem grande influência no processo de patologização das experiências de vida de crianças e adolescentes (GARCIA, JUNIOR, 2015).

A escola, e tudo o que ela significa, acompanha tanto as necessidades sociais, de acordo com a época, quanto o entendimento da infância. Com efeito, a escola se tornou instrumento adequado à separação entre os mundos infantil e adulto. É principalmente na escola que a criança passa a ser entendida como um ser em estágio de formação intelectual e emocional e é nesta dinâmica que a escola assume o papel de suprir as necessidades dessa fase (LUENGO, 2010).

Durante o século XIX, a escola assumiu a responsabilidade pela “regulação” e controle dos problemas relacionados à saúde: seria por meio dela que o estado poderia corrigir a chamada desordem social, referente a comportamentos das

classes pobres da sociedade, através de métodos punitivos e “militarizados”. (LUENGO, 2010; KASSAR, REBELO, 2011).

Já em meados do século XX, a escola ressurge não como uma instituição para definir e ordenar os futuros adultos, crescidos em meio à pobreza, mas sim como instrumento de manutenção da cultura e disciplina já estabelecidas no seio familiar de crianças de famílias abastadas. Os ideais higienistas¹⁴ são fortemente introduzidos nas práticas escolares e o professor é tido como um aliado na verificação de condutas tidas como adequadas e embasadas na medicina, além de serem os responsáveis por medidas punitivas em casos de não adequação à normalidade estabelecida. É importante destacar que estes movimentos de punição, vigilância e/ou controle dos comportamentos esteve direcionado para as crianças de modo geral, independente da origem e classe social, ainda que sob distintas justificativas (LUENGO, 2010; TAÑO, 2017).

No contexto da experiência escolar é que são criados os rótulos sobre o que é um sujeito em estado de desenvolvimento normal e o que é um “sujeito doente”, amparados no conhecimento médico-biológico. A observação sobre a evolução do aprendizado da criança e do adolescente, colocada em consonância com uma métrica geral, que padroniza o sujeito, é acompanhada da patologização das experiências individuais, tendo a medicalização como solução para o pretense desequilíbrio do desenvolvimento normal (MEIRA, 2012).

Assim, é preciso questionar como esses processos se dão nos cotidianos escolares, compreendendo que abarcam todos envolvidos nas experiências escolares. Retomando as memórias, lembro que anos mais tarde, havia me tornado professora regente. Passei a ter outras responsabilidades e vivências. A parte burocrática e administrativa sempre foi penosa para mim. As exigências de uma escola da rede privada eram constantes: *esteja maquiada, bem-arrumada, bem-humorada, faça o que o seu cliente deseja para ter clientes, cumpra prazos, bata metas*. Os alunos precisam sempre estar sentados, sala em ordem, sem dúvidas e com todas as tarefas cumpridas. Os alunos com diagnósticos precisam se enquadrar à rotina da

¹⁴ “Segundo Bulcão (2002), o movimento higienista, encampado no Brasil a partir do século XIX, passou a atuar no sentido de uma prevenção, vendo a criança como um futuro cidadão que deveria ser normatizado para ser produtivo e útil ao país, dadas as relações de trabalho e as transformações dos centros urbanos em centros produtivos” (SIQUEIRA, 2011, p. 13).

sala. *Controle-o para não assustar os outros alunos.* As diferenças, na escola, são muitas vezes relacionadas à doença mental. Professores e alunos atravessados pelas lógicas do controle, da vigilância, da patologização da vida.

Como parte de minha trajetória profissional, torna-se importante citar que mesmo tendo como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia e, a partir do Projeto de Lei 6847/17 que regulamenta o exercício da profissão em espaços não escolares, no ano de 2020, em meio à pandemia, deixei de trabalhar na escola como professora e passei a realizar atendimento pedagógico em espaço não escolar, como psicopedagoga. Estar nesse território, ainda desconhecido, descobrindo o que é esse ambiente, suas atribuições e forças é algo que ainda causa estranheza, muito por conta da minha formação inicial e da experiência apenas em ambiente escolar. Aproveito esse momento para explicar melhor sobre o meu trabalho. Passei a atuar como psicopedagoga, realizando atendimento domiciliar e em ambientes particulares em Vitória e Vila Velha. A maior parte das crianças que atendo comparecem com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, com idades variadas, possuindo ou não comorbidades.

Desde que comecei a trabalhar nessa área, atuo com profissionais de diferentes áreas, especializados no atendimento de crianças e adolescentes autistas. As crianças são atendidas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Normalmente trabalhamos com currículos feitos a partir da avaliação de cada criança, que funciona, de forma bem simplificada, da seguinte maneira: o psicólogo avalia as habilidades de comunicação, principalmente, que foram desenvolvidas pela criança e se elas correspondem ao que é esperado para sua faixa etária. A partir disso são elaborados objetivos de desenvolvimento a serem alcançados para aquela criança. Os profissionais têm acesso a essa avaliação e preparam os atendimentos a partir dessa avaliação inicial, bem como o que ele julgar necessário dentro da sua área de atuação.

Relembro que quando comecei a trabalhar com atendimento pedagógico me senti muito solitária. Muito se deve ao fato de realizar o atendimento apenas com a criança, não tendo mais uma sala cheia e a possibilidade de trabalhar com grupos. Além disso, as trocas realizadas entre os profissionais não são tão intensas como na escola. Além disso, o contato com os outros profissionais acontece de forma rápida

e sem tanta constância, afinal “somos de áreas diferentes”. Muitas vezes nos cruzamos nos corredores ou compartilhamos os casos por mensagens em rede social. Na escola, a “sala dos professores”, os eventos e horários de entrada e saída eram momentos de troca diária. Além disso, é como se deixasse de ter alunos e passasse a ter “pacientes”, o que vejo hoje, demanda uma parada e análises para compreender melhor essa “passagem”. Lanna Junior nos fala que

o Positivismo e a afirmação do saber médico do final século XIX possibilitaram o surgimento de um modelo no qual as pessoas com deficiência passaram a ser compreendidas por terem problemas orgânicos que precisavam ser curadas. No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade (LANNA JUNIOR, 2010, p. 14)

É muito importante deixar bem explícito que, até este momento, todas as experiências que tenho tido com atendimento pedagógico se dão a partir de espaços privados, seja por meio de atendimento particular, seja por meio de atendimento para prestadoras de saúde. Acredito que frisar essa informação é algo importante, pois as características e disposição dos serviços públicos e privados se dão de maneira distinta e, assim, entendo que os serviços prestados nas clínicas partem de uma lógica empresarial e tudo aquilo que ela acarreta.

A “passagem” de alunos a pacientes, até hoje me causa estranhamento, já que nunca deixei de ser professora (e as crianças não deixam de frequentar as escolas). A minha rotina é bem diferente da rotina escolar, já que as demandas são distintas, principalmente em relação à correção de tarefas, provas e eventos. Cada atendimento precisa ser pensado a partir da demanda da criança, ou seja, o que eu preciso trabalhar com aquela criança de maneira individual. O trabalho realizado com as crianças conta com as habilidades¹⁵ acadêmicas correspondentes à idade da criança, mas também outras habilidades, como o aprendizado sobre como pedir o que deseja, como brincar, como se comunicar com os outros, por exemplo. Todo o trabalho é realizado com uma equipe multiprofissional, normalmente composta por Psicopedagogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional e Fonoaudiólogo. O meu contato com a educação sempre existiu, uma vez que o psicopedagogo é o principal

¹⁵ Ao me referir ao “desenvolvimento de habilidades” me refiro ao conjunto de práticas que tem como objetivo desenvolver as capacidades emocionais, físicas, sociais e cognitivas da criança em ambiente clínico.

responsável pelo desenvolvimento da parte acadêmica da criança nesses espaços. Minha carga horária e remuneração variam de acordo com o trabalho realizado, o que é bem diferente do que estava acostumada. Além disso, a realidade clínica conta com a busca por clientes ou lidar com as operadoras de saúde. Com isso, percebo que os tratamentos de saúde na pessoa com deficiência são precarizados e, muitas vezes, desinteressados por parte das grandes empresas, mas não me debruçarei sobre isso aqui.

Escrever e apresentar a minha trajetória inclui também o processo de escrita deste trabalho. Inicialmente, me propus a escrever sobre a relação entre a loucura, ou o que é entendido como loucura pela sociedade, a exclusão e sua relação com a escola. Ao longo da escrita do texto de qualificação, entendi que a psiquiatrização da infância estava diretamente relacionada aos processos excludentes e, por isso, me debrucei sobre a escrita desses conceitos e a sua construção histórica. Após longo período de incertezas, me dei conta de que, desde o início da minha escrita, sempre tive a deficiência e os processos não inclusivos como centrais no texto. Além disso, em toda a minha trajetória profissional, a educação especial se mostrou e, conseqüentemente, as narrativas dos cotidianos tratam de uma educação em que a inclusão é sempre pensada e questionada. As marcas tecidas nos encontros com a educação, vistos como um acontecimento, estiveram me chamando por muito tempo e foi através disso, ouvindo as narrativas sobre os processos de inclusão, que pude perceber como a psiquiatrização da infância está presente na educação, porque esta está em uma rede de discursos e práticas. Para melhor entender como essa discussão se deu, utilizo alguns intercessores como ponto de partida. Portanto, faz-se necessário o entendimento desse conceito.

2.1 OS INTERCESSORES E UMA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

De forma isolada, este trabalho não fala da inclusão, assim como não possui como tema único a psiquiatrização da infância. O que escrevo aqui é sobre a intercessão entre a psiquiatrização e os modos que a inclusão é atravessada no cotidiano educacional. O que quero dizer com isso é que este trabalho não fala sobre isso ou aquilo, mas transita entre elementos que se compõem, ou seja, elementos que se constituem para a efetiva produção do pensamento. Dessa maneira, acredito que é

assim que me aproximo do que Deleuze chama de “intercessores” (DELEUZE, 2010).

Para o autor, os “intercessores” – sempre usados no plural, já que oportunizam diferentes possibilidades – são importantes para o pensamento, pois “a criação começa pela fabricação de intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artista ou cientista; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, animais” (DELEUZE, 2010, p. 156).

O autor não se dedica a esmiuçar o conceito. No entanto, ao longo das suas obras, sutilmente percorre seus escritos quando trata do conceito de pensamento e filosofia. No livro “Conversações” (DELEUZE, 1996), em entrevista, é a primeira vez que o autor aborda o assunto.

Para entendermos a relação entre o conceito de intercessores proposto por Deleuze e a Educação, faz-se, antes de tudo, necessário entender sobre o que se trata. E, como foi dito, apesar de Gilles Deleuze não ter se dedicado à escrita do conceito “intercessores”, esse percorre seus diferentes textos, mesmo que de forma indireta, já que o que se discute não são os saberes filosóficos, mas os conceitos que as análises “liberam à filosofia” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1225). Além disso, encontramos uma referência ao termo em uma entrevista transcrita no livro Conversações (1992) e diferentes autores que se desdobram sobre o entendimento do mesmo, o que serviu de base para as discussões.

Vasconcellos (2005), trata do conceito deleuziano partindo de características que são brevemente descritas. Os intercessores são formados “por uma multiplicidade de elementos”, ou seja, todos os intercessores possuem componentes que, em seu plano de imanência, compõe-se em rede, que se organizam de maneira ordenada, mas que fogem da facilidade de entendimento, operando a partir daquilo que lhe é imposto e não propondo afirmações (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). Isso significa que “os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). Desta maneira, ao discutir a educação e sua relação com as práticas normativas, tenho a intenção de tornar possível o pensamento e investigação da relação entre a psiquiatrização da infância e a educação.

Assim, para Deleuze e a partir das discussões de Vasconcellos, pode-se entender que são os intercessores que possibilitam a transição, ao mesmo tempo em que motivam e fazem surgir os problemas. Com isso, os intercessores servem como um convite à criação. O autor utilizou vários intercessores para compor seu pensamento, mesmo que de forma não explícita, e afirma isso quando diz “eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha com vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE, 2010, p. 156).

Por isso, este trabalho é composto por elementos que transitam entre si, complementando-se e produzindo outras possibilidades de pensamento. Ainda nessa perspectiva, ser pesquisadora é também ser intercessora com o campo de pesquisa, como afirmam Romagnoli e Paulon (2014), uma vez que

um intercessor no sentido dado por Deleuze (1992) que aposta no “entre” como espaço de criação e invenção a partir de agenciamentos com o que não conhece. Intercessor que dá passagem a essas forças, abstendo-se de uma obediência ao dominante, às teorias e metodologias instituídas, deixando, dessa maneira, a heterogeneidade comandar o processo, a fim de se descobrirem novas engrenagens, novas dimensões (ROMAGNOLI; PAULON, 2014, p. 12).

Levando em conta essa discussão, aproveito para problematizar como estou implicada ao processo de pesquisa, afinal, não há como pensar em uma neutralidade durante minhas análises, uma vez que sou atravessada pelo que está cristalizado no campo de investigação e os emaranhados das linhas que o constituem.

Em entrevista cedida a Dulaure e Parnet (1985), Deleuze se utiliza das linhas, que são estrangeiras umas às outras, para significar os encontros e trocas que acontecem entre si e não cessam. As linhas são, para Deleuze e Guattari (1996), relações de forças que nos compõem e tecem a sociedade. Essas linhas podem nos escapar e, com isso, dar território a outras experiências. São divididas em três tipos: as de segmentaridade dura, que existem em toda a sociedade e são responsáveis, por exemplo, pela dualidade; as de segmentaridade maleável, que são compostas por elementos rizomáticos; e as linhas de fuga, que correspondem às rupturas

(CASSIANO; FURLAN, 2013). Essas linhas são estranhas umas às outras, mas sempre se atravessam e compõem (DELEUZE, 2002). No entanto, essa interferência não depende da vigilância que irão estabelecer entre si, bem como não acontecem por trocas, “tudo acontece por dou ou captura” (DELEUZE, 2002, p.156). É preciso compor análises, compreendendo os emaranhados das linhas, abrindo passagem às linhas de fuga.

Um dos caminhos para composição de análises, de acordo com Romagnoli e Paulon (2014), é a análise de implicação, que “não deve ser uma espécie de verificação, constatação, tampouco deveria significar a compreensão do envolvimento pessoal e individual do pesquisador, dos trabalhadores sociais, com o campo de intervenção” (2014, p. 6). Assim, a análise de implicação opera de modo a atravessar o campo pesquisado, incluindo os analisadores e a prática do pesquisador nas relações com a instituição.

Estar implicada à pesquisa permite o questionamento acerca dos intercessores que estão presentes na educação, que possibilitam a criação de outras maneiras de pensar, agir e criar. Atuar com a educação, seja em espaço escolar ou não escolar, e questionar os modos de agir e fazer educação, principalmente os meus, é uma das maneiras de estar implicada à pesquisa.

Paulon (2005) nos fala sobre a relação entre o pesquisador, seu campo de pesquisa e a não neutralidade estabelecida no processo de pesquisa. De acordo com a autora, o processo de inclusão e questionamento do que também subjetiva o pesquisador no campo investigativo anuncia o conceito de implicação (PAULON, 2005). A relação estabelecida no campo é entendida

não mais numa relação dialética de mútua interferência, mas a partir de uma perspectiva na qual já não se trata da melhor forma de apreender sujeito e objeto, mas de como acompanhar processos de subjetivação que se objetificam e corporificam não necessariamente em sujeitos individuados (PAULON, 2005, p. 22).

Assim, temos como princípio a permanente análise do impacto do que é vivido no campo e o que isso causa no pesquisador, da mesma maneira como tudo aquilo que o pesquisador irá produzir no campo de pesquisa. Isso faz com que haja uma constante análise do que é vivido e observado no campo.

O princípio norteador deste procedimento é o de que a aproximação com o campo inclui, sempre, a permanente análise do impacto que as cenas

vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído, incluindo aí o próprio lugar de saber e estatuto de poder do “perito-pesquisador”. O dispositivo saber-poder identificado por Foucault (1978,1979) oferece a ferramenta conceitual necessária para que pesquisador/interventor coloque a instituição pesquisa em análise (PAULON, 2005, p. 23).

Com isso, passamos a analisar o que determinadas práticas, olhares, gestos e tudo mais acionam em nós e no campo pesquisado. De acordo com Romagnoli e Paulon (2014),

É desse modo que será afirmada a importância não de constatar implicações, mas de operar a análise das implicações com as instituições (práticas sociais) que atravessam um dado campo, uma dada prática. A análise de implicação nos permite incluir os efeitos analisadores dos processos de intervenção, analisando a posição do profissional (pesquisador) nas relações sociais, na trama institucional. (ROMAGNOLI; PAULON, 2014, p. 6)

Podemos pensar, nessa perspectiva, que ser pesquisadora é também ser uma intercessora, como afirmam as autoras, uma vez que

[...] ser pesquisador, portanto (...) é ser, também, um intercessor no sentido dado por Deleuze (1992) que aposta no “entre” como espaço de criação e invenção a partir de agenciamentos com o que não conhece. Intercessor que dá passagem a essas forças, abstendo-se de uma obediência ao dominante, às teorias e metodologias instituídas, deixando, dessa maneira, a heterogeneidade comandar o processo, a fim de se descobrirem novas engrenagens, novas dimensões [...] (Romagnoli; Paulon, 2014, p. 12).

Desta maneira, ao trazer ao texto, minhas memórias, não pretendo objetificar ou pessoalizar as discussões. Mas, utilizar as várias falas, pessoas e histórias, que compuseram o meu cotidiano, para discutirmos juntos sobre as diferentes formas que encontramos os processos de normalização e psiquiatrização da infância, seja por meio de falas das crianças, que indagam “sou diferente dos meus amigos?”, por meio de conversas com as famílias, por questionamentos de professores sobre seus processos formativos. Vale ressaltar que todas essas discussões e problematizações se dão a partir de toda a história e processos culturais vigentes, ou seja, devem ser levados em consideração tudo aquilo que veio antes de nós e que torna essas discussões possíveis.

Para falar de análise de implicação, em diálogo com os processos de pesquisa, escrita e prática profissional, trago ao texto Monceau, que nos fala que “o conceito de sobreimplicação, que permite uma melhor compreensão do conceito de implicação, poderia ser definido como uma impossibilidade de analisar a implicação”

(MONCEAU, 2008, p. 23). E, para justificar essa afirmação, o teórico traz como um dos exemplos sociólogos da educação e o processo de desescolarização, que, para eles, é algo particularmente difícil de ser analisado, uma vez que a escola é algo desejável (MONCEAU, 2008). Com isso, pode-se entender que analisar algo do qual estou totalmente envolvida é particularmente desafiante, uma vez que muitas questões acabam por influenciar a maneira como entendo determinadas questões, ou seja, isso “me impede de ver outras coisas” (MONCEAU, 2008, p. 23). Para melhor entendimento, relaciono o que Coimbra e Nascimento (2008) discutem.

Segundo as autoras, a análise de implicação é dificultada pela sobreimplicação, devido aos efeitos que o segundo causa ao pesquisador, sejam negativos ou positivos. Desta maneira,

a sobreimplicação não é uma questão pessoal/individual, que sempre aponta para o lugar que normal e naturalmente ocupamos e que é atravessada/constituída pela e na história, poderemos pensá-la como múltipla e, mesmo, paradoxal (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, s/p).

Por isso, ao afirmar que estou totalmente envolvida com meu objeto de pesquisa, não estou pessoalizando ou individualizando as questões e problematizações, mas trazendo ao texto a ideia de que a sobreimplicação percorre diferentes campos de análise e atravessamentos. Por ter as subjetividades constituídas e atravessadas por diferentes linhas, ao analisar um campo do qual o pesquisador é envolvido, suas problematizações irão ser atravessadas por diferentes campos de forças.

As experiências que pude produzir em meus encontros na/da/com a educação me fizeram partir da ideia das infâncias que são atravessadas pelos processos de psiquiatrização, tal como discutido por Foucault (2006b, 2010, 2017) e, talvez, com isso, pensar a normatividade educacional. Dessa maneira, passei a questionar se isso pode ser entendido como uma maneira de normalização da educação. Assim, me propus a construir este texto tendo como intercessores os conceitos, que serão mais bem explicados adiante, de psiquiatrização relacionada à infância. Na tecitura desse texto, em diálogo com as narrativas tecidas no cotidiano, aciono as análises de implicação e sobreimplicação como caminhos para (re)olhar as práticas que são tecidas no cotidiano escolar e da clínica, acionando as capturas e as possibilidades de linhas de fuga.

memória

sf. 'lembrança, reminiscência' xiii. Do melilōtus, deriv. do gr. melílotos. lat. mēmōřia, de memor -ōris 'que se lembra', melindre sm. 'delicadeza no trato, recato, susceti-relacionado com memínisse || desmemoriado bilidade' xviii. Do cast. melindre, de origem duvi-1813 || imemorado 1890. Do lat. immemorātus || dosa || melindrar 1881 || melindrosa sf. 'mocinha imemorável xvii. Do lat. immemorābilis || imê afetada, exagerada nas maneiras e no vestir' xx ||

contar

vb. 'relatar, narrar' 'calcular, computar'.

3 METODOLOGIA

Pensamos, a partir da análise institucional, a pesquisa como pesquisa-intervenção (LOURAU; LAPASSADE), partindo da ideia da não neutralidade do processo de pesquisa, já que o pesquisador interfere no campo pesquisado a partir do momento em que inicia a pesquisa. O conhecimento é construído de maneira coletiva, pois tanto o pesquisador quanto os sujeitos que habitam o território irão compor e produzir outros saberes de forma conjunta. Além disso, todos somos atravessados pelos processos instituintes e ao realizar uma pesquisa são analisadas também as implicações do pesquisador, ou seja, por em análise as instituições em que ele se engancha..

Como caminho metodológico para este trabalho, foi utilizada a cartografia, cuja escolha acontece partindo da ideia da construção de mapas que exprimem a identidade entre o percurso e o percorrido, onde o objeto é o próprio movimento e o inconsciente lida com trajetos e devires (DELEUZE, 2011), bem como captura o entre que se dá durante o processo da pesquisa. Assim, a cartografia é um método que nos aponta pistas que operam da maneira que o pesquisador toma o caminho que for necessário a partir do que está sendo vivido durante o processo de pesquisa (PASSOS; BARROS; TEDESCO, 2014).

Adriana Azevedo (2015) discute no texto intitulado “Narrativas e passeios com autistas como passagem do isolamento à experiência em rede”, a partir de Gilles Deleuze e Fernand Deligny sobre as experiências cotidianas que podem ser traçadas, ou desenhadas, nos mapas e como podemos utilizar as narrativas como ferramenta de pesquisa. A autora se utiliza dos estudos de Deleuze, sobre o pequeno Hans e seus mapas, e Deligny, com crianças autistas e seus modos de agir, para tal discussão. Não investirei a fundo nos estudos de Deligny sobre as crianças autistas ou até mesmo o que a autora problematiza a partir dessa temática, nem dos de Deleuze e o pequeno Hans. Mas, é interessante convocar ao texto as questões trazidas sobre os mapas, ou os modos de viver em rede, a partir dos autores já citados.

Azevedo (2015) inicia suas discussões sugerindo que, para Deleuze, os gestos e as trajetórias das crianças interessam muito mais que suas falas, ao citar o texto “O que

dizem as crianças”¹⁶. Segundo a autora, Deleuze propõe um deslocamento de interpretação das ações do menino, ocupando-se do traçado dos mapas dos seus trajetos e afetos (AZEVEDO, 2015). Ela se utiliza desse texto para comparar ao trabalho e escritos de Deligny, uma vez que o autor defende, como cuidado, o olhar para a experiência do outro. Essa ética do cuidado é chamada pelo autor de “corpo comum¹⁷”, um conceito de redes que trata dos mapas de afetos e trajetos (AZEVEDO, 2015). O autor enxergava nas crianças autistas que acompanhava, não sua patologia, mas seu agir. Para Deligny, o agir é uma maneira de expressão de modo de vida, pertencendo a uma vida comum, indicando as redes que vão se fazendo a partir das linhas que são traçadas ao longo dos trajetos. O entendimento dos agires como expressões de vida e modos de ser, invalidam a busca pela utilidade das relações. As conexões vão se formando ao longo dos trajetos e dos encontros entre os sujeitos que habilitam o território comum e isso é o que permite a vida em rede, tornando-se parte conectada (AZEVEDO, 2015).

Partindo dessa discussão, Azevedo (2015) dedica-se à escrita sobre as experiências das narrativas. A autora inaugura essa parte do texto dizendo que a partir das pesquisas que realiza com alunos da universidade, a princípio, a escrita das narrativas utilizadas por eles como ferramenta de pesquisa apresenta-se distante, apenas como aquilo que foi ouvido pelo pesquisador e como ele foi afetado. Assim, muitas vezes o resultado mostra-se surpreendente para o sujeito da pesquisa, que teve sua vida ouvida e recontada. Por isso, a autora sugere que tentemos olhar para o trabalho que se utiliza das narrativas como ferramenta de pesquisa como algo que envolva o desenho dos mapas, tal como proposto por Deligny, sem pensar na utilidade das relações, como pensar em um “mapa-narrativa” (AZEVEDO, 2015, p. 102).

É preciso abandonar o projeto pensado, o nosso desejo, a nossa intenção em saber algo do outro. A ideia é acompanhar uma trajetória, as linhas de seu mapa, pois assim se faz uma reconexão. Este caminho nos afasta da pergunta pela ‘falta’, pela ‘privação’ com a qual significamos a experiência daquele que sofre. No momento em que decretamos com Deligny uma ‘greve de fim’, conseguimos ser presenças próximas, realizar tentativas, qualquer ponto de partida para estar junto, sem projeto, simplesmente convivendo (AZEVEDO, 2015, p. 104).

¹⁶ Deleuze, Gilles. *Crítica e Clínica*, 1997.

¹⁷ “um novo corpo, para além do corpo organizado conhecido, para além de seus órgãos e funções específicas – um novo corpo sem órgãos” (MIGUEL, 2015, p. 115).

Assim como Azevedo, Marlon Miguel (2015), utilizou os estudos de Deleuze e Deligny para discorrer sobre os mapas e as redes que podem ser tecidas. Para o autor, o mapa

é performance no sentido que ele não visa desvelar alguma coisa que estaria fora dele mesmo – como se ele fosse um instrumento objetivo analítico –, mas se ele visa analisar, ele o faz no sentido de um processo construtivo – fazer um mapa, desenhá-lo, fabricá-lo, em um processo que implica a construção do seu objeto. Não se trata de competência na carta (competência do analista, do especialista, do médico), mas de criação (MIGUEL, 2015, p. 109).

Seguindo esse pensamento, o autor afirma que Deleuze utiliza-se dos estudos de Deligny para pensar sobre os mapas, uma vez que o autor identificava os movimentos, os trajetos e linhas feitos pelas crianças. Afirma ainda que os mapas se conectam e misturam, dizendo respeito a uma tentativa de construir um território comum. Para ele, “o mapa não é mera transcrição do espaço” (MIGUEL, 2015, p. 113), mas uma prática de deslocamento, de desterritorialização, é uma maneira “de desviar da linguagem e de ver o que não se pode ser visto por um sujeito justamente por causa da sua linguagem” (MIGUEL, 2015, p. 114).

Acionar a ideia de mapa-narrativa, parte da ideia de que na pesquisa não se buscam os resultados, mas vivem-se todas as etapas que são dadas nesse trajeto. A ideia que marca a cartografia é a força da experiência da pesquisa, tendo como efeito a produção de multiplicidades. Dessa maneira, uma pesquisa cartográfica investiga e trilha caminhos em direção às experiências. O método cartográfico tem como objetivo investigar os processos de produção e, por isso, o cartógrafo deve atentar-se aos elementos processuais da pesquisa (PASSOS; BARROS; TEDESCO, 2014).

Cartografar os caminhos percorridos nas narrativas do cotidiano, é percorrer os caminhos dos territórios vividos, o que possibilita entender o que Larrosa (2002) fala sobre a educação pensada a partir da experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Pensar na minha experiência como educadora, a partir das memórias dos encontros, é entender o ser educadora e tudo o que vivi e vivo na e com a educação como um acontecimento, como o encontro com tudo aquilo que me permitiu abrir espaço para outros possíveis e para novos sentidos para o que *nos* acontece.

Tsallis (2014), em um dos seus textos sobre “pesquisar com”, se apoia em Despret (2011) para falar sobre o acontecimento, mesmo que de forma breve. O

acontecimento é descrito como aquilo que nos muda de forma que já não podemos mais voltar atrás, que nos transforma em outros. Assim, ao pensar no meu encontro com a educação, eu o entendo como um acontecimento. Um acontecimento que, além de me permitir não voltar atrás, produziu em mim marcas (ROLNIK, 1993). Meu encontro com a educação, enquanto acontecimento, torna a prática pedagógica e meu processo de escrita indissociáveis da problematização dos processos excludentes ou inclusivos. Não que eu esteja dizendo que sempre sou inclusiva e que tenho uma prática pedagógica perfeita, longe disso. Esse acontecimento, entretanto, sempre me coloca na posição de questionar o que tenho feito e como tenho vivido. Eu me permito olhar a educação a partir do que posso fazer de diferente com a diferença. Trago novamente ao texto Heitor para falar sobre isso. Nosso encontro foi um acontecimento e me deixou marcas que, a cada novo encontro com a exclusão, se reverberam e produzem novos sentidos e outras problematizações.

Esses acontecimentos produziram experiências. Sobre isso, Larrosa (2002) nos fala ainda que o saber da experiência é um saber particular e subjetivo, tendo sentido a partir do modo como estamos no mundo. Por isso, colocar em palavras as minhas experiências é uma maneira de produzir sentido e criar outra realidade. Através das palavras, ainda para o autor, possibilitamos nos colocar diante de nós mesmos, dos outros e do mundo. É uma maneira de dar sentido ao que nos acontece, dar sentido ao que sentimos e vivemos.

Entender o significado das palavras é uma maneira de dar sentido àquilo que me acontece, assim como escrever sobre as minhas experiências com a educação, narrando a partir das memórias e das narrativas dos encontros tecidos nestes anos de trajetória profissional, dos que se dão ao encontro comigo cotidianamente. Além das narrativas escritas, também busquei dar sentido às experiências tecidas tendo as fotografias como recurso. Essas fotografias são do período em que tenho atuado como psicopedagoga. Não foram inseridas fotografias do período em que atuei como professora, uma vez que, nessa época, não estava matriculada no curso do mestrado e, por isso, as narrativas são usadas como uma ferramenta da pesquisa cartográfica. Narrativas essas que são produzidas nos cotidianos, em encontros, deixando de ser pessoais e passando a ser construídas como processos de pesquisa.

Ao falar de memórias, relato que a escolha pelo uso das memórias como recurso metodológico pode trazer ao texto, em alguns momentos, características de personalidade e individualidade em relação ao que está sendo pesquisado e discutido, principalmente quando utilizam-se palavras, como recurso de escrita, que marcam ainda mais essa personalidade. E, por isso, faz-se necessário uma maior dedicação ao entendimento do que é estar implicada à pesquisa.

Diante disso, pode-se entender que esta pesquisa é, na verdade, a cartografia da prática de uma profissional da educação e do seu cotidiano, a partir das narrativas dos encontros tecidos com os diversos atores que se deram ao encontro nesta trajetória. Nilda Alves (2009) nos fala que os cotidianos formam redes de conhecimentos que criam maneiras de compreender e agir no mundo. Com isso, estudar o cotidiano

é uma necessidade – para conhecer nossos problemas e criar modos de superá-los. Se pensarmos os tantos preconceitos que formamos – raciais, sexistas, classistas, etc. – ou certas ideias que podem ser traduzidas por perguntas que ouvimos serem formuladas, diariamente (ALVES, 2009, p. 6).

Quando falamos no estudo sobre o cotidiano a partir da prática pedagógica, temos o que a autora chama de *praticateoriaprática*¹⁸. Nesse sentido, o professor é construtor-pesquisador da sua prática (OLIVEIRA; MONTEIRO, 2010). De acordo com Steban e Zacur (*apud* OLIVEIRA; MONTEIRO, 2010), quando nós, professores, questionamos a nossa prática, refletimos sobre os nossos *saberesfazeres* e isso nos auxilia na construção do nosso cotidiano. Dessa maneira, quando trazer para a academia a discussão da prática no cotidiano é uma maneira de pensar a teoria de forma mais próxima da prática e do cotidiano escolar, rompendo com a academização do pensamento e da formação docente. Nesse sentido, ao teorizar o que acontece na prática, temos a intenção de compreender e problematizar nosso cotidiano e, com isso, pensar em outros modos de se fazer a educação. É a partir da problematização sobre o cotidiano escolar que Nilda Alves (2009) nos indaga: “Quem tem direito à boa educação?” (ALVES, 2009, p. 6).

¹⁸ Os termos escritos em uma só palavra tem o objetivo de dar outros sentidos e lógica às palavras. Todas as palavras assim escritas nesse trabalho estão em itálico, assim como em seus textos originais, e representam os sentidos dados pelos autores que serviram de base para nossas discussões.

Para a autora, todas as nossas inquietações são formadas no cotidiano e, para seu entendimento e combate, faz-se necessária a criação de leis e bons discursos, mas, antes mesmo disso,

é preciso que possamos compreender como surgem e como se desenvolvem em cada um de nós, por nossa participação em múltiplas redes de conhecimentos e significações, no trabalho cotidiano que realizamos e nas relações que dentro delas estabelecemos (ALVES, 2009, p. 6).

Assim, assume-se uma necessidade de se pensar e entender os conhecimentos que são gerados na escola por meio dos processos pedagógicos e curriculares. Levando em conta os conhecimentos que são produzidos na escola, estamos falando e pensando em um cotidiano que é vivo. Por isso, as pesquisas dos/nos/com os cotidianos dão grande importância às narrativas que as compõem, afinal, elas falam não só sobre as memórias da escola, mas também sobre os “espaços-tempos educativos existentes” (ALVES, 2009, p. 10).

Nilda Alves nos fala ainda que esses *espaçostempos* permitem o surgimento de histórias e, por isso, inicialmente são pensados como fontes de pesquisa. Contudo, para além disso, a autora, apoiada em Deleuze (1992) e Dias (1995), propõe o pensamento das narrativas produzidas nos *espaçostempos* como um personagem conceitual, “pois, nesta ideia de personagem conceitual, pensando, criando conhecimentos, mas não necessariamente buscando ser filósofo (‘criador de conceitos’), temos como necessidade, para trabalhar os cotidianos vividos” (ALVES, 2009, p. 11).

Dessa maneira, trazer ao texto as narrativas que foram produzidas no cotidiano é uma forma de permitir reflexões teóricas e práticas a partir de tudo aquilo que acontece no cotidiano educacional. Assim, de narrativas, ou melhor *imagensnarrativas* (ALVES, 2009), na pesquisa do/no/com o cotidiano, nos permite pensar em como são produzidas as significações e conhecimentos em todos nós e, com isso, possibilitar e aproximar a teoria e o que acontece no dia a dia da educação.

Apoiando-me nessa ideia, passei a utilizar as narrativas que produzo em meu cotidiano como instrumento de análise e escrita. Atualmente, mesmo não estando mais na escola, lido diariamente com esse território e as práticas pedagógicas,

sejam demandas escolares trazidas pelas famílias e até mesmo os encontros com os profissionais da escola. Tudo o que foi produzido até aqui se deu de forma coletiva, já que conhecer o campo de pesquisa é uma maneira de criar realidade (PASSOS; KASTRUP, 2013).

Ao pensar na utilização das narrativas como recurso metodológico, é importante discutir sobre a maneira como as narrativas foram dispostas ao longo do texto. Para isso, é importante pensar sobre o uso da memória e sua relação com tudo o que foi narrado. Por isso, para além das narrativas como instrumento, aponto as memórias como outro recurso metodológico.

Para que as memórias sejam um recurso do método, apoio-me em Lúcia Leão (2016), que entende a “memória como algo vivo, em permanente mutação, construído tanto localmente como globalmente, aberto e conectado em todos os seus pontos” (LEÃO, 2016, p. 126). Assim, no processo da pesquisa em que mapeamos os pontos do campo e utilizamos as narrativas do cotidiano e nossas memórias, precisamos refazer trajetos e retomar pontas soltas, revisitando e regressando aos processos iniciais e estabelecendo redes associativas. Essa proposição é possível na pesquisa cartográfica justamente por não conter rigor metodológico, possibilitando fenômenos multidimensionais (LEÃO, 2016).

Já Jeanne Marie Gagnebin, em entrevista concedida à UNIFESP (2009), nos fala que o conceito de memória abrange diferentes interpretações em distintas ciências, podendo haver, inclusive, contradições. Afirma que a memória vem daquilo que vivemos, mas também remete a sensações, cheiros, sentimentos e tudo o que envolve o convívio social. A filósofa nos diz que a construção da identidade e da história são ligadas à memória, e nos fala da memória como uma faculdade paradoxal, que, ao mesmo tempo em que é ligada a uma atividade consciente, de algo que escolhemos lembrar, é ligada ao afeto, que nos faz lembrar de coisas que não escolhemos lembrar. Por isso, é simultaneamente uma atividade ativa e passiva, consciente e inconsciente, não podendo ser reduzida a uma única dimensão. A lembrança de algo nos faz lembrar de outras memórias, o que reforça a nossa passividade quanto às memórias.

Gagnebin (2006) nos diz, ainda, que a memória sempre esteve muito ligada ao aprendizado, trazendo a reflexão de que, a partir do momento em que me lembro

muito de algo, isso se torna um hábito. Partindo disso, a autora traz outras problematizações relacionadas à memória e àquilo do qual nos lembramos, nos colocando a seguinte questão: o que garante a fidelidade das imagens que nos vêm à memória? Com isso, ela nos fala que não é possível controlar uma imagem mnêmica histórica, já que temos apenas várias impressões, que englobam, inclusive, aquilo que nos impregna e nossa educação subjetiva. Com isso, a filósofa nos diz que aquilo que nos vem à memória nem sempre aconteceu da maneira como nos lembramos, já que temos uma série de atravessamentos que farão parte daquela memória, sendo isso incontável. Por isso, a autora problematiza a narrativa histórica: como pensar na criatividade e na inventividade e a sua relação com a história? (GAGNEBIN, 2006, p. 44).

Além disso, a memória está muito relacionada ao nosso presente. Isso significa que a memória é uma representação do passado que é diretamente ligada àquilo que vivemos no presente. Assim, ela nos traz mais uma questão: o que nós fazemos em nosso presente com esse passado?

Gagnebin continua problematizando que a identidade ligada à história é narração. Afirma que a história é sempre um processo narrativo. Assim, a nossa identidade é um exercício narrativo sobre si. A nossa identidade está diretamente ligada à memória. Também está relacionada à temporalidade, por isso, o sujeito que toma a palavra é o mesmo, mas essa pessoa se transformou ao longo do tempo. Com isso, podemos entender que a pessoa que toma a palavra para falar de si, se lembra de si, mas essa pessoa já não é mais a mesma que aquela que viveu determinada situação. Assim, o falante é ele mesmo, mas não é mais o mesmo. Desse modo, memória, identidade e história são intimamente ligadas no tempo.

Dessa maneira, quando trago ao texto memórias, é preciso sempre levar em conta que o que narro diz da minha história, mas eu já não sou o mesmo sujeito que era quando vivi aquelas experiências. Além disso, todas as lembranças são atravessadas pelo meu presente e constituem a minha identidade. A memória, por isso, é um tanto quanto paradoxal, pois vive-se uma tensão entre presença e ausência: presença do que é lembrado e ausência do presente. Por isso, o uso da escrita como recurso para manter viva a memória é tão importante. A autora nos traz exemplos de fatos históricos em que houve tentativas de esquecimento, mas graças

aos escritos narrativos, ainda contam o que aconteceu em nosso passado. O trabalho da narrativa histórica é manter viva a memória (GAGNEBIN, 2006, p. 47).

Gagnebin (2006), ao discutir sobre uma escrita autobiográfica¹⁹, afirma que o sujeito que escreve e o objeto da escrita são os mesmos. Assim, o processo de escrita nos diz quais lembranças serão aceitas e quais serão contadas. As lembranças inconscientes e a idealização são muito presentes na escrita autobiográfica, bem como todos os atravessamentos e escolhas. A filósofa nos fala que é comum que uma escrita autobiográfica seja recheada de confissões ou de modos de afirmação daquilo que foi vivido, como uma maneira de provar para os outros que aquilo realmente foi vivido. Ela nos leva a pensar sobre o caráter literário, e retórico, dos escritos narrativos, trazendo à tona o limite entre o objeto da lembrança e seu caráter fictício e subjetivo (GAGNEBIN, 2006, p. 41).

Usar a memória como instrumento de pesquisa é afirmar que escrevo sobre a minha identidade, sobre meu passado e meu presente e todos os meus atravessamentos. Não escrevo apenas sobre o que me lembro, mas também sobre o que me esqueço, uma vez que lembrança e esquecimento constituem a memória. É importante deixar claro que narrativas trago ao texto, a partir de tudo o que foi discutido acima, podem ser rememoradas de maneiras distintas pelas pessoas que as experienciaram comigo. Assim como as lembranças que vieram à tona a partir do meu presente, daquilo que estava vivendo, lendo ou discutindo.

Por isso, o texto é composto por experiências que não correspondem cronologicamente aos eventos situados. As narrativas foram trazidas pelos próprios movimentos da escrita da pesquisa e de análises que não pretendem ser generalizadas, mas feitas a partir de circunstâncias que tornaram suas leituras possíveis. É por meio das narrativas reflexivas do passado que esboço a história e invento outro presente (GABNEBIN, 2001).

Por tratar de uma escrita feita a partir dos encontros com a educação, não posso deixar de entendê-la como uma instituição. A instituição, nesse trabalho, é entendida a partir da perspectiva de René Lourau (1993), que afirma que, para a Análise

¹⁹ Embora esta não seja uma escrita autobiográfica, se utiliza das marcas que foram produzidas nos encontros e experiências tecidas no cotidiano educacional e que deixam marcas em mim e nos diversos sujeitos que se dispuseram a esses encontros.

Institucional (AI), a instituição não é algo que possa ser observado e sim um modelo teórico que nos permite compreender o que se passa nos espaços. O teórico afirma que, dentro das instituições, existe uma dinâmica que abarca o *instituído*, um “jogo de forças extremamente violento para produzir certa imobilidade” (LOURAU, 1993, p. 12), e o *instituinte*, entrando em “em contradição com o já instituído” (LOURAU, 1993, p. 7).

A análise das relações de institucionalização envolve diferentes saberes e práticas, dividindo-se em várias correntes teóricas, como a AI, que analisa as relações entre o que está instituído e os movimentos instituintes dentro das instituições. Para essa corrente as instituições não são necessariamente materializadas, mas formas ideológicas que garantem, ao mesmo tempo, a transformação e manutenção da sociedade, atravessando e constituindo todos os sujeitos. O instituído é o resultado do processo do que é, constantemente, produzido pelas instituições, ou seja, são efeitos da atividade instituinte. O movimento instituinte, por sua vez, são forças que tendem a transformar as instituições, são processos dinâmicos e constantes. Cabe ressaltar que esses movimentos acontecem a todo o momento, de maneira contínua e em conjunto.

Por isso, durante o processo de pesquisa, deve-se utilizar a instituição *Educação* como um campo de análise, problematizando as relações de poder que ocorrem, e que ao mesmo tempo exercem relações de força, que são construídas de forma estratégica, e deparam-se com pontos de resistência e multiplicidades.

É a partir dessa questão que me proponho a problematizar a educação. Para essa pesquisa, utilizo as narrativas que aconteceram no cotidiano escolar e clínico em que atuei e atuo ao longo da minha carreira enquanto professora e psicopedagoga para explicitar as diferentes maneiras com que as infâncias podem ser capturadas. Entendo que

escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o visível e o vivido (DELEUZE, 1997, p.11).

Ao escrever as narrativas, é preciso pensar que Nilda Alves (2009) nos propõe pensar sobre as narrativas enquanto conceito, mas também podemos pensá-las enquanto dispositivo, que, para Deleuze, são

um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente [...] as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras (DELEUZE, 1996, s/p).

Já Foucault (1994) afirma que, por dispositivo, entende-se uma espécie de função estratégica de poder. Assim, insere-se um conjunto dessas funções em discursos, instituições, regulamentos, enunciados etc., estabelecendo-se uma rede entre esses elementos. Utilizar as narrativas como dispositivo em Análise Institucional possibilita explorar as diferentes experiências cotidianas, já que demarca o território do autor implicado à pesquisa. Além disso, o pensamento das narrativas enquanto dispositivo nos possibilita problematizar, também, os discursos psiquiátricos e como eles se atravessam em nossas composições cotidianas.

Lourau (1975), afirma que estar implicado à pesquisa diz sobre o conjunto de relações entre o “ator” e as instituições. Para Lourau,

quando o analista institucional se insere no campo, ele não só observa, mas também participa com os seus interlocutores nas várias situações sociais que circunscrevem o universo social que está pesquisando. Assim, podemos dizer que o objeto teórico da análise institucional deixa de estar ligado a um espaço cultural ou histórico particular, pois passa a caracterizar-se como uma maneira de olhar o outro e a si mesmo, em relação (MARTINS, 2017, p. 494).

Dessa maneira, utilizando a cartografia como metodologia de pesquisa, tendo as narrativas e o uso da memória como recursos metodológicos, agora me dedicarei a entender como, em meu cotidiano, encontrei situações que fizeram reverberar as marcas e, com isso, pensar os corpos infantis e seus atravessamentos.

inclusão

inclusivē || inclusivo 1858. Do lat. med. inclusivus incensarium || incenso | encenso xiii, encenso xiv, || incluso | incluso xv, inclusos pl. xv | Do lat encenço xiv etc. | Do lat. incensum, do radical su-inclūsus, part. pass. de inclūdēre. pino de incendēre. Cp. encender

deficiência

deficiência 1813. Do lat. dēficiētia, do nom. tē, nomes das letras (DDT) iniciais desse compos-neutro pl. dēficiēns -entis, part. pres. de dēficēre || to químico, inventado pelo suíço Paul Müller em deficiente 1873. Do lat. deficiēns -entis, part. pres.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO

Pensando na educação voltada para a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é necessário trazer uma retomada histórica das legislações que promoveram e garantiram o acesso no contexto escolar.

Entre os séculos XIX e XX, foram criadas classes e instituições para o atendimento de pessoas que não cumpriam os padrões de normalidade estabelecidos na época. O atendimento à pessoa com deficiência iniciou-se em 1854, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Já em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, com atendimento à pessoa com deficiência intelectual. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (KASSAR; RABELO, 2011).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) indica o direito dos “excepcionais” (BRASIL, 1961) à educação, preferencialmente, no sistema geral de ensino. Em 1971 tem-se a Lei nº 5.692/71, que dispõe que os alunos com deficiência “deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971), mas sem informar as práticas que deveriam ser aplicadas. Em 1978 é publicada a Portaria nº 186/78, enfatizava o atendimento especializado, que estabelece uma “meta mínima” que deveria ser atingida pelos alunos, indicando, mais uma vez, a concepção médico-pedagógica que se fez e se faz presente na educação.

Parágrafo único – Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social. (BRASIL, 1978, cap. I, art. 2º).

Vale ressaltar, apoiada por Kassar e Rabelo (2011), que o diagnóstico do aluno sempre foi fundamental para o acesso à educação especializada. Isso reforça ainda mais o que foi dito no parágrafo anterior sobre a presença do discurso médico-pedagógico e sua relação com a educação. Eu me debruçarei sobre essa discussão ao decorrer do texto.

Influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), em 1994, a Política Nacional de Educação Especial passa indicar a educação do aluno com necessidades educacionais especializadas feita em conjunto com o sistema de educação comum (KASSAR; RABELO, 2011).

É a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que os estabelecimentos educacionais passaram a pensar e organizar a educação como um direito público e subjetivo e tendo a Educação Especial como modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001) buscou garantir o acesso e a permanência em escolas comuns do aluno com necessidades educacionais especiais.

Diante dos desafios da educação, no ano de 2008 foi promulgada a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivo

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O texto da lei afirma ainda que a reestruturação do ensino regular e da educação especial visam promover a inclusão pondo fim ao sistema de ensino em que a educação especial se organiza de forma paralela à comum, ou seja, aquela em que o aluno público-alvo da educação especial é segregado dentro da própria escola. Por isso, uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva visa atuar de forma articulada ao ensino comum.

Além disso, a legislação citada afirma também que os alunos considerados público-alvo serão definidos a partir da realidade em que se encontram, não se esgotando na “categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008). Contudo, a lei nos traz o que é entendido como deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, afirmando que

consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

A Educação Especial como modalidade de ensino atende todos os níveis, etapas e modalidades, disponibiliza serviços e recursos próprios a alunos e professores por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As atividades desenvolvidas devem disponibilizar recursos e metodologias que se adequem às necessidades do aluno, sempre articulados ao ensino comum e realizadas em turno inverso ao da matrícula da classe comum, passando a constituir a proposta pedagógica da escola. Na Educação Infantil, o AEE deve se expressar por meio da intervenção precoce, otimizando o processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Em 2011, o Decreto nº 7.611, que revoga o Decreto de nº 6.571, de 2008, dispõe sobre a garantia do apoio técnico e financeiro ao atendimento educacional especializado e permite a escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011). Com isso há a garantia do financiamento público para educação em espaços privados.

Ainda trazendo algumas legislações sobre a inclusão, em 6 de julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Dentre os vários direitos instituídos pela lei, tratei de forma breve o que a lei diz sobre o direito à saúde, uma vez que, por realizar atendimento pedagógico em um local com profissionais de diferentes áreas, minha relação com a saúde tornou-se um pouco mais próxima. O art. 18 diz que “é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS), garantido acesso universal e igualitário” e continua “§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;” (BRASIL, 2015).

Portanto, pode-se observar que as políticas inclusivas não dialogam com o cotidiano da criança com deficiência, como sugerem Heckert e Rocha (2012), as políticas estatais falam em nome, sobre e pelos sujeitos, reduzindo suas experiências e demandas. As políticas públicas compõem as infâncias atravessadas por processos de psiquiatrização. O cenário educacional e a maneira como essas políticas estão postas no cotidiano da criança com deficiência nos obriga a criar estratégias para lidar com os modos de fazer educação e saúde. Os dispositivos de inclusão escolar discutidos acima também se mostram como forma de controle, uma vez que buscam normalizar aquilo que é percebido como diferença (HECKERT; ROCHA, 2012).

Realizando, no atendimento pedagógico, sempre gosto de perguntar para a criança ou à família sobre como se dá a sua relação com a escola, se a criança é efetivamente incluída, se possui ou precisa de material adaptado e o que mais for necessário. Certa vez, uma criança me respondeu que *eu vou para a escola. Lá eu aprendo as coisas. A ler, escrever, contar. Eu brinco com os meus amigos também. Às vezes eu acho a escola chata, porque eu não posso brincar. Mas a minha professora é legal.* Em outro momento, uma criança respondeu que *a escola tem meus coleguinhas, tem meu lanchinho.* Acredito que entender a escola pelo olhar da criança, como aquela escola que nos ensina, nos diverte, nos alimenta e que

também é chata em alguns momentos, é uma maneira de fazer o contrário do que Heckert e Rocha (2012) confirmam sobre as políticas públicas. As autoras nos falam que

as políticas estatais falam em nome dos sujeitos, sobre a ação dos sujeitos; nas escolas os profissionais falam pelos/sobre os estudantes e seus familiares, e o que vemos é uma reduzida interlocução com os sujeitos concretos e suas experiências e demandas (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 85-86).

Claro que pensar em políticas públicas é pensar em um âmbito maior do que o do nosso dia a dia, mas levando em conta que é no dia a dia que ela se faz, devemos pensar a partir daquilo que está ao nosso alcance, aquilo que nos é possível. Pensar a escola a partir da perspectiva da criança, por exemplo, é uma maneira de pensar e fazer com, de fazer diferente dentro da diferença. Como podemos incluir em uma escola que nos ensina, diverte, alimenta e chateia?

Em 30 de setembro de 2020 o então Presidente da República, com algumas controvérsias, Jair Messias Bolsonaro assinou um decreto que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Segundo o texto, essa política objetiva implementar

programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Incluindo,

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que

devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; (BRASIL, 2020).

É importante trazer ao texto o decreto instituído em 2020 para ressaltar os esforços do governo para a segregação dos sujeitos na educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída em 2008, foi a responsável pelo aumento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular. A criação de “escolas especiais” é uma maneira de segregar e reforçar o pensamento de uma educação aos moldes manicomiais, agora marcados fisicamente. A criação de instituições especializadas reforça o pensamento não inclusivo e reforça o pensamento de que ainda existe na sociedade a necessidade de segregar a pessoa com deficiência.

Junto às políticas e à construção sócio-histórica do que é considerado como normal e anormal na sociedade, temos a história do Movimento das Pessoas com Deficiência. Lanna Junior (2010), nos fala que a partir dos anos de 1970 o movimento político ganha força com a abertura política brasileira.

Mas, em meados do século XX houve o surgimento de organizações criadas por pessoas com deficiência, motivada pela solidariedade entre pares. Essas iniciativas não tinham objetivos políticos propriamente definidos, mas buscavam o auxílio mútuo e a sobrevivência (LANNA JUNIOR, 2010). Foram essas iniciativas que deram força para que em 1970 surgisse o Movimento Político das Pessoas com Deficiência. Nessa época surgiram as primeiras organizações dirigidas por pessoas com deficiência, sendo um contraste das associações que prestavam serviços para as pessoas com deficiência.

No início da década de 1980, diferentes grupos de pessoas com deficiência se reuniram e elegeram como estratégia política a criação de uma única organização de representação nacional, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Mas, houve o reconhecimento de demandas específicas para cada tipo de deficiência, o que fez surgir a necessidade de federações nacionais por tipos de deficiência. Esse rearranjo fez com que os debates ganhassem força a partir da elaboração de conceitos que embasassem a luta por direitos (LANNA JUNIOR, 2010).

Esse movimento fez com que, ao longo dos anos, as percepções e atitudes acerca das deficiências passassem de um modelo caritativo²⁰, para um modelo social. Graças ao Movimento das Pessoas com Deficiência, a luta por direitos deixou o campo da assistência social e passou para o campo dos Direitos Humanos. Ainda assim,

a sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas (LANNA JUNIOR, 2010, p. 14).

Nessa luta, o Movimento das Pessoas com Deficiência buscou novas denominações que rompessem com a imagem excludente. Com isso, a inserção do termo “pessoa” questionou a coisificação e desvalorização, associada aos termos usados até então (LANNA JUNIOR, 2010). Mais tarde, a expressão “portador” foi incorporada ao movimento. No entanto, eufemismos passaram a ser utilizados, como por exemplo “portadores de necessidades especiais” ou “pessoas com necessidades especiais”, o que fez surgir discussões dentro do próprio movimento. O termo “portador” fez surgir a questão de a deficiência ser algo que se porta pelo ser humano, o que faz com que haja uma falta de humanização da pessoa com deficiência. Além disso, o termo “especial”, levanta a bandeira da pessoa ser entendida enquanto cidadã, fazendo surgir questões de equiparação de direitos. Assim, “Pessoa com Deficiência” passou a ser o termo adotado pelo Movimento, levantando a bandeira da deficiência como parte do corpo humano, humanizando a denominação (LANNA JÚNIOR, 2010).

²⁰ “No modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 14).

Diferentes movimentos fizeram com que as reivindicações ganhassem força e espaço.

As pessoas com deficiência, munidas da experiência de vida e conhecedoras de suas necessidades, começaram a agir politicamente contra a tutela e em busca de serem protagonistas. O que essas pessoas buscavam era se colocar à frente das decisões, sem que se interpusessem mediadores. É nesse momento que se evidencia a necessidade de criação de uma identidade própria e positiva para esse grupo social (LANNA JUNIOR, 2010, p. 37).

Suas reivindicações ganharam força e aumentaram as proporções de suas ações, inclusive com divulgações entre as mídias.

No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam destaque. Suas reivindicações por direitos e suas mobilizações se fizeram notar como nunca antes havia acontecido. Essa foi a contribuição do AIPD: a visibilidade. A ONU procurou dar continuidade a esse processo com a promulgação da *Carta dos Anos 80*, que apontava ações prioritárias e metas para a década de 1980 que possibilitassem às pessoas com deficiência integrar e participar da sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho (LANNA JUNIOR, 2010, p. 44).

Esse movimento fez com que mais pessoas passassem a reivindicar e apoiar o Movimento das Pessoas com Deficiência e, com isso, o surgimento de pautas e, cada vez mais, espaços para debates e visibilidade. Ao longo dos anos, foram criadas diferentes organizações nacionais por área de deficiência, como por exemplo o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e a Federação Brasileira de Entidades para Cegos (Febec). Isso possibilitou a discussão de questões a partir de cada organização.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), divulga a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa Declaração define quem são as pessoas com deficiência, afirmando-as enquanto sujeitos de direitos civis e políticos (SEVERINO; OLIVEIRA, 2018).

Em termos constitucionais, a única referência ao direito das pessoas com deficiência se deu por meio de uma Emenda, em 1978, a “Emenda Thales Ramalho”, que define que

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (LANNA JUNIOR, 2010, p. 63).

Ao longo dos anos, o Movimento da Pessoa com Deficiência travou uma intensa luta para estruturar politicamente as ações necessárias ao atendimento da pessoa com deficiência, incorporando de forma sistematizada suas demandas em texto constitucional. Os esforços de unificação nacional do movimento fizeram com que as pautas ganhassem força e espaço. A criação de diferentes comitês e organizações possibilitou a espaços de discussões e sistematização de ações voltadas para a saúde, educação, acessibilidade, trabalho, reabilitação etc.

Foi criado, em 1985, o Comitê Nacional para Educação Especial, que tinha o objetivo de traçar ações conjuntas para aprimorar a Educação Especial e integrá-la à sociedade, trabalho que se findou com a criação do Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa com Deficiência, em 1º de julho de 1986. Em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o que significou um passo importante de ação governamental, que até então era esporádica e isolada. Ao longo dos anos, a CORDE passou por diferentes ministérios e secretarias, até que em 2009 tornou-se Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

No ano de 1999 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), um órgão superior de deliberação coletiva, que tinha como principal função garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No ano de 2003, o CONADE passou a ser órgão colegiado da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O CORDE e CONADE possuem importantes iniciativas para a promoção de direitos da pessoa com deficiência ao longo dos anos.

No ano de 2010, pelo decreto nº 7.256, foi aprovada a Estrutura Regimental da Secretaria de Direitos Humanos e, com isso, criada a Secretaria Nacional de

Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Com isso foi possível articular e coordenar políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Compreende-se, assim, que o século XXI conta com importantes conquistas no âmbito do direito da pessoa com deficiência, mas ainda com muitos desafios, como aponta o trecho de diário de campo a seguir:

Eu já tentei matricular meu filho em uma escola particular muito conceituada aqui em Vitória. Mas, quando fui efetivar a matrícula eles disseram que iriam me ligar depois para dizer se haveria vaga, mas nunca ligaram. Disseram que a escola não iria garantir um estagiário para ele e mais um monte de coisas que me fizeram desistir de colocar ele lá. Eu acho que as escolas particulares escolhem quem serão seus alunos da educação especial. DIÁRIO DE CAMPO, BRENDA (ANDREATA, 2017, p. 29).

Ao longo do período em que tenho atuado na/com a educação, percebo que uma das maiores dificuldades de incluir a criança está relacionada ao pensamento que normatiza e exclui, o que é reforçado com a inserção da criança em instituições especializadas. Não sei dizer quantas vezes ouvi de famílias que sabem que as escolas não querem seus filhos nesse ambiente, pois *uma criança deficiente dá trabalho*. Como professora, como disse anteriormente, inúmeras vezes me senti perdida em relação ao que e como dar conta da demanda de um trabalho inclusivo, mas cabe a nós, profissionais da educação, garantirmos que esse aluno seja incluído na sala de aula pela qual somos responsáveis. Por vezes, iremos falhar, outras, acertar, mas é preciso nos conscientizar do direito à inclusão do aluno e do que é efetivamente incluir, direito que deve ser construído coletivamente por todos da/na escola.

Quando trago o tema inclusão e educação, sempre me apoio em legislações que são voltadas para a escola, mas é essencial deixar explícito aqui que muitas das minhas narrativas acontecem também no atendimento pedagógico. As narrativas que trago aqui são realizadas em ambiente educacional, escolar ou não escolar. A clínica também produz exclusão, adoecimento e normatiza a criança, mas pode também produzir potência, assim como a escola.

Acredito que é importante pensar a inclusão também a partir de um olhar educado, a partir do encontro como um acontecimento e experiência. Problematizar nosso cotidiano, educar nosso olhar a partir da criação e da inventividade diz muito também sobre acolhimento, sobre uma escuta sensível. Ao ouvir de uma mãe suas

dores sobre as relações que estão sendo construídas em ambiente escolar, ao comemorarmos a primeira palavra de uma criança, ao nos emocionarmos quando é realizada a leitura da primeira palavra, quando brincamos e, com isso, nos divertimos e até aprendemos. A inclusão passa muito, a meu ver, pelas marcas que elas também irão produzir em nós e nos outros. Contudo, para podermos entender melhor o que é incluir, e até mesmo problematizar o tema, é importante entender o que gerou a exclusão e, por isso, a reconstrução histórica se faz importante, mesmo que de forma breve.

Ao longo dos anos, a relação médico-pedagógica sempre se fez presente no que é definido como normalidade e anormalidade, saúde e doença, legislações que garantem o acesso e permanência do aluno na escola e educação. Além disso, atuar em espaço escolar e clínico reforça a relação entre as duas áreas: saúde e educação.

Tendo este capítulo abordado a legislação, ressalto que, em 2022, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) entendeu como taxativo o rol de procedimentos estabelecidos pela Agência Nacional de Saúde (ANS), ou seja, as operadoras de saúde tornaram-se isentas de oferecer tratamentos que não estão previstos pela ANS. Com isso, dentre várias outras ações, as terapias realizadas com equipe multiprofissional (que conta com psicopedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, entre outros) com crianças que necessitam de terapia tornaram-se limitadas ou reduzidas. Essa decisão tem passado por mudanças ao longo dos meses em que esse trabalho é escrito e, por isso, até a publicação do mesmo existe a possibilidade de outras mudanças terem ocorrido. Entretanto, ações como essas reafirmam as práticas normativas e segregadoras existentes na nossa sociedade.

normal

normal adj. 2g. 'habitual, natural, que segue a
 || notor-iedade | 1836 sc, notorioridade 1657 fmnorma' xix, Do lat.
 normālis -e || anormal 1881
 melv 55. 19 |.
 || anormalidade 1881|| norma 1813. Do lat. nor-noto— elem. comp. , do gr.
 nō' tos 'costas', que se ma -ae || normalidade 1873 || normalista xix ||
 documenta em vocs. eruditos, alguns formados no
 normaliz-ação xx || normalizar xx || normativo próprio grego, como noto
 4, e outros introduzidos 1873. Do fr. normatif || normócito xx || normó na
 linguagem científica internacional a partir do
 grafo xx
 séc. xix noto4 'face dorsal do corpo dos artrópo-
 normal — anormal | 1836 sc |.
 des' xx, Do gr. nō' tos || notobrânqu-io | notobran-normando adj. 'relativo
 à, ou habitante da Nor-chio 1873 || notocorda 1873 || notocórd-io 1899.
 mandia' | xiv, normão xiv | Do fr. normand, deriv

diagnóstico

1813. Do fr. diagnostic, deriv. do gr. -andro, de anēr, andros 'macho, homem'.
 diagnostikós 'capaz de ser discernível'.

5 PSQUIATRIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Ao começar a trabalhar numa clínica como psicopedagoga, me vi numa realidade completamente diferente da que até então conhecia na escola. Como Psicopedagoga, atendo cada criança em um horário semanal específico, pensando cada atendimento. A remuneração e a jornada de trabalho também são diferentes, o que me causou certo desconforto no início, já que eu não havia tido ainda muita experiência de trabalho autônomo. Além disso, no atendimento pedagógico, como narrado, as crianças e adolescentes não são vistas como alunos e, sim, pacientes. Meu contato com as famílias é diário e regular e agora sempre são trazidos questionamentos e reclamações sobre a escola e como ela age com a criança com deficiência. Mesmo no atendimento pedagógico, continuo tendo contato com a escola para além das questões trazidas pelas famílias, já que sempre temos reuniões com os professores das crianças e adolescentes que atendemos. Além disso, estar no atendimento pedagógico não me exclui do processo educativo das crianças e adolescentes que atendo.

Justamente por conta disso, muitos pais nos procuram para contar um pouco sobre o desenvolvimento das crianças e o seu dia a dia na escola. É o caso de Ivo, um menino de 8 anos de idade, que cursa o segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Vila Velha, ES. É uma criança extremamente comunicativa e que adora estar em contato com outras pessoas. Sabe ler e escrever e realiza contas matemáticas com muita facilidade.

Em uma reunião com a família, foi informado que Ivo era tirado da sala de aula todos os dias. Isso acontecia porque ele terminava todas as atividades antes dos colegas e começava a conversar. Acontecia também quando a professora estava explicando alguma matéria que a criança já sabia, pois ele questionava a necessidade de se explicar novamente, uma vez que aquele assunto já havia sido passado para a turma. Ao ser retirado da sala de aula, Ivo ia para uma outra sala realizar atividades de pintura ou jogar. A mãe de Ivo me procurou para contar a situação e entender como poderia agir em relação a isso, uma vez que sentia que seu filho não estava sendo incluído.

Naquele mesmo dia, outra mãe me procurou para relatar um caso parecido. José passava suas tardes na sala de jogos da escola. No entanto, nessa situação, a criança possuía muitas dificuldades de aprendizado e comunicação. A escola estava sem professor especialista e a criança, mesmo precisando de muito apoio, não era acompanhada. Como resultado da não inclusão, a mãe havia tomado a decisão de retirar seu filho da escola.

Ambos os relatos me fizeram lembrar de algo semelhante que aconteceu no ano de 2013, no tempo em que realizei meu primeiro estágio não obrigatório em uma escola particular do município de Vila Velha, ES. Lá estava Gabi, a menina a qual me referi no começo deste texto. Eu era estagiária da turma, mas a professora sempre pedia para que eu acompanhasse Gabi em suas tarefas diárias. Assim como Ivo e José, Gabi também era retirada da sala de aula em vários momentos.

Anos mais tarde, quando passei realizar no atendimento pedagógico, tive uma grande surpresa: Gabi era uma das pacientes que eu iria atender. Poder reencontrá-la foi muito interessante. Ela estava com 13 anos de idade quando nos reencontramos e cursava o 6º ano do Ensino Fundamental. Se tornou uma criança extremamente falante e divertida. Gabi aprendeu a ler, escrever e realizar operações matemáticas, o que era tão cobrado e esperado pela escola e pela família.

Ivo, José e Gabi são alunos público-alvo da educação especial e, assim como muitas outras crianças, colocam em questão o contexto inclusivo, ou não, em que ela se dá. Vale ressaltar, desde já, que a realidade em que se encontram as crianças que trouxe ao texto não é homogênea e que muitos professores e escolas se esforçam diariamente para produzir uma outra realidade, como é o caso de Miriam, uma querida professora que tanto me ensinou durante o tempo em que atuamos juntas. Trabalhamos em uma escola pública durante um curto período. Ela sempre me contava os casos dos alunos com quem já havia trabalhado e o que procurava fazer para realmente incluir e atender às necessidades de cada criança. Miriam tinha mais de 20 anos de experiência com alunos público-alvo da educação especial. Ela me trazia exemplos práticos de atividades que poderiam ser utilizadas com as crianças. Um exemplo foi uma atividade sensorial que preparamos para uma aluna que tinha baixa visão. Montamos uma caixa com vários objetos que faziam parte do cotidiano da menina, com texturas e sons diferentes. Era comum que

contasse sobre a sua dificuldade em efetivamente incluir o aluno com deficiência. É importante destacar que o contexto não inclusivo resulta de como se estabeleceram as políticas higienistas, processos escravocratas e excludentes e, para isso, é importante analisar a construção histórica da diferença e como o que era diferente passou a ser afastado de uma “estrutura natural” da sociedade.

Sobre a “diferença”, pode-se trazer ao texto Tomaz Tadeu da Silva nos diz que

identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são elementos "da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. [...] Reencontramos, aqui, em contraste com a ideia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo (SILVA, 2000, p. 2).

E afirma que

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 3).

A diferença, quando relacionada à anormalidade (ou aquilo que não cabe na curva normal) é dogmatizada como algo que incapacita os sujeitos. Percebe-se que todos aqueles que são considerados como parte do desvio da curva normal, ou anormais, são destituídos de seus direitos e autonomia.

As questões do desenvolvimento e aprendizado da criança e do adolescente são correlacionadas, pela lógica da medicalização, às disfunções neurológicas (MEIRA, 2012). Esse ponto de vista é disseminado na sociedade com bastante eficácia a partir da década de 1980, criando a naturalização do que se entende hoje como os diferentes tipos de transtornos comuns à fase escolar, entre eles: dislexia, transtorno

de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno opositor desafiante (TOD) e o espectro autista (COLLARES; MOYSÉS, RIBEIRO, 2013).

Um aspecto importante associado à difusão da medicalização, termo e ideia que surgem ao fim dos anos 1960, é o tratamento da saúde como mercadoria: os sujeitos são diagnosticados por não se adequarem de alguma maneira à normalidade estabelecida - sendo os seus corpos e suas faculdades mentais os únicos responsáveis por isso - e são transformados em pacientes consumidores de formas de tratamento que vão desde medicamentos até terapias direcionadas às suas patologias específicas (SILVA, SCHARFER, BONFIGLIO, 2013).

Dessa forma, a medicalização constitui-se no mecanismo de apropriação dos meios de vida dos sujeitos pela medicina juntamente com uma intervenção política no meio social, transformando modos de existência do indivíduo em patologias, bem como retirando dele a sua autonomia, a capacidade de pensar e de compor seus próprios cuidados (COLLARES; MOYSÉS, RIBEIRO, 2013).

Ainda, soma-se a isso a mercantilização da saúde, fruto natural da influência do capital na sociedade, e a dificuldade intrínseca que se estabelece no meio social de aceitação e convivência com a diferença. Essa forma de lidar com a saúde tem na medicalização o fim último e foco no que diz respeito a questões que, muitas vezes, tem raízes em outros fenômenos que envolvem, inclusive, a própria subjetividade do sujeito (SANCHES; AMARANTE, 2014; SILVA, SCHARFER, BONFIGLIO, 2013).

Esse fenômeno consiste em apontar como problema médico, isto é, como patologia, certos aspectos inerentes ao indivíduo que não se encaixam no que se define como “normalidade”. Dessa forma, segundo Foucault (2001), a medicina embasada de seu caráter científico, reduz a questões fisiológicas as experiências de vida, controlando assim o que se define como saúde e doença, caracterizando o que o autor descreve como “biopoder”: o controle do corpo e um mecanismo de controle também social (SANCHES; AMARANTE, 2014; CASTIEL, 2010).

Assim, a medicina ajuda a estabelecer o paradigma que se perpetua na sociedade moderna de que as ditas dificuldades encontradas no desenvolvimento infantojuvenil se devem a questões passíveis de tratamento medicamentoso, como única e/ou central maneira de se lidar com as contradições e diversidades. Esse procedimento

aponta duas visões que são bastante questionáveis: a existência de uma classificação do estado de normalidade do indivíduo e a exclusão do processo de intervenção dos diferentes aspectos da vida, além dos fisiológicos (GARCIA, JUNIOR, 2015; BRZOZOWKI; CAPONI, 2013).

Atualmente os debates da área têm apontado que não somente a medicina e seu campo de produção de conhecimento contribuem para a individualização dos problemas sociais, transformando-os em patologias, mas também diferentes aparatos e campos disciplinares têm conjuntamente contribuído para esta situação; destaca-se especialmente o sistema judiciário, a educação e a própria sociedade civil, que se apoiam em nomear e classificar processos de diferenciação em patologias (ARANTES, 2017; TAÑO, 2017).

A medicalização e patologização da vida transformam em aspectos individuais certas questões que muitas vezes têm origem nas contradições, processos de exclusão e organização social. No caso de crianças e adolescentes esta conduta tem território comum em escolas. É na escola que ocorrem as primeiras interações sociais que são tipicamente carregadas de frustrações e demais sentimentos que ainda são de difícil processamento para a pessoa nessa fase da vida. Essas questões, quando ignoradas, são interpretadas como oriundas do indivíduo isoladamente e passíveis de tratamento por meio de medicalização (SOUZA, 2016; BRZOZOWKI; CAPONI, 2013; CHRISTOFOLETTI, 2016).

Além de toda a tendência já estabelecida pelos diferentes mecanismos acima citados que leva à priorização dos aspectos biológicos no que se refere aos tratamentos de saúde dos indivíduos de maneira geral, essa situação é agravada no que diz respeito à saúde de crianças e adolescentes em idade escolar (MEIRA, 2012).

No Brasil, apenas em 2005 elaborou-se uma política de Saúde Mental voltada para crianças e adolescentes. Naquele momento a atenção às crianças e adolescentes em sofrimento psíquico estava essencialmente centrada nos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis (CAPSi). Todavia, foi a partir da compreensão da centralidade do território nos processos de cuidado e produção de autonomia para crianças, adolescentes e suas famílias que, em 2011, com a publicação da portaria que define a Rede de Atenção Psicossocial bem como com a Política Nacional de

Atenção Básica e definiu a importância da AB na gestão do cuidado (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012; BRASIL, 2005)

Entendendo que nessa fase a criança e adolescente estão em desenvolvimento, cabe à equipe da Atenção Básica (AB) o papel essencial de minimização e/ou resolução do problema de saúde mental infantojuvenil uma vez que ela tem condições de não só perceber tais questões logo no início de sua evolução, mas também atua na lógica da promoção e da prevenção de problemas de saúde mental. Isso é possível, pois, a AB tem como fundamentação o contexto psicossocial, tornando o núcleo familiar como referência para compreender os problemas de saúde mental infantojuvenil como essenciais (BRASIL, 2005; CAVALCANTE, JORGE, SANTOS, 2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) cita que cabe ao Sistema Único de Saúde (SUS) a função de promover o direito à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que proporcionem o nascimento e desenvolvimento sadio e harmonioso dessa população, por meio do acesso universal e equânime às ações e aos serviços para a promoção, a proteção e a recuperação da saúde (BRASIL, 2014). O processo do cuidado à saúde é bastante amplo, sendo necessário incluir como base do atendimento, além das dimensões biológicas também as dimensões psíquica e social dos indivíduos (BRASIL, 2014; GARCIA, JUNIOR, 2015).

Nesse sentido, o SUS preconiza o acesso a outras políticas intersetoriais para a promoção de bem-estar físico, mental e social. Nas políticas setoriais, é enfatizada a Atenção Básica e sua capacidade de trabalho no âmbito individual e coletivo, em especial as ações de educação em saúde, promoção, prevenção e tratamento. Em relação ao público infantojuvenil destacam-se estratégias destinadas à promoção do crescimento e desenvolvimento saudáveis, da saúde sexual e reprodutiva, da saúde mental e aquelas estratégias voltadas para a prevenção do abuso do álcool e outras drogas e a redução de morbimortalidade por violências e acidentes (BRASIL, 2014; CECILIO, et al. 2012; VILLARDI, 2011).

No que diz respeito à fase da vida em que o indivíduo é entendido como criança ou adolescente, estando ele em pleno desenvolvimento físico, psíquico, intelectual,

cabe à equipe da Atenção Básica (AB), em conexão com outras equipes e equipamentos, o papel essencial de cuidado frente aos problemas de saúde mental desta população, uma vez que esta equipe tem condições de não só perceber tais questões logo no início de sua expressão, mas também atua na lógica da promoção e da prevenção de problemas que possam gerar sofrimentos ou danos ao desenvolvimento. Isso é possível pois a AB tem como eixo estruturante do trabalho o contexto psicossocial, tornando o núcleo familiar como referência para compreender os problemas de saúde mental infantojuvenil (BRASIL, 2005; CAVALCANTE, JORGE, SANTOS, 2012).

Assim, fica reconhecida a função em modalidade de duplo mandato a ser desempenhada na Rede de Atenção Psicossocial que contempla as crianças e adolescentes; o cuidado e a atenção direta àquelas e aqueles em sofrimento psíquico como também a responsabilidade por propor novas formas de enunciação para as questões que atravessam a experiência vivida por esses indivíduos, ou seja, ofertar outras chaves de leitura para as questões que atravessam as experiências de vida nas infâncias e adolescências considerando o protagonismo destes grupos de forma contextualizada às realidades locais, corresponsável e horizontal (COUTO; DELGADO, 2015; TAÑO, 2017).

A Estratégia Saúde da Família juntamente com a Atenção Básica foi fortalecida a partir de 2012 pela Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), tendo sido dada especial atenção ao Programa Saúde na Escola, que tem como base o trabalho intersetorial e a integração entre diferentes setores para garantir as ações de prevenção, promoção e atenção à saúde voltada ao público infantojuvenil. Além disso, este fortalecimento é feito também a partir da atribuição à AB do papel fundamental como o primeiro elo entre o usuário e o serviço de saúde (FERTONANI, et al. 2015; CHIARI, et al. 2018).

Para que um novo olhar possa ser lançado sobre as questões de saúde do sujeito em idade escolar, apresentando alternativas para além da patologização de seus sofrimentos e processos de vida, é importante que seja concebido um trabalho articulado entre os profissionais de saúde mental, aqueles que trabalham na rede de

AB bem como à comunidade escolar (BRASIL, 2009). Dessa forma, através do conhecimento das questões territoriais e do cotidiano da comunidade, por meio do trabalho intersetorial, é possível criar mecanismos efetivos para abordar essas questões (GARCIA, REIS, 2018; BRASIL, 2009) e construir alternativas efetivas para o cuidado integral e a garantia do exercício dos direitos.

É importante destacar que existem políticas brasileiras que apresentam diretrizes voltadas para atenção à saúde e proteção social do público infantojuvenil, mas ainda assim há limitações na atenção integral à saúde dessa população, considerando as especificidades de suas demandas de cuidado e atenção (COSTA et.al, 2015).

O contexto da experiência escolar influencia na criação dos rótulos sobre o que é um sujeito em estado de desenvolvimento normal e o que é um “sujeito doente”, amparados no conhecimento médico-biológico. A observação sobre a evolução do aprendizado da criança e do adolescente, colocada em consonância com uma métrica geral, que padroniza o sujeito, é acompanhada da patologização das experiências individuais, tendo a medicalização como solução para o pretense desequilíbrio do desenvolvimento normal (MEIRA, 2012).

A patologização da infância pode ser percebida quando, em nosso cotidiano fomos constantemente indagadas: “Ele é normal?” (Rafaela), “Ele tem algum problema?” (Mateus), “Olha como está correndo pela escola!” (Evandro), “Ele é aquele menino que tem problema de cabeça?” (Karina). A partir dessas questões, passei a observar os diferentes sujeitos do currículo e cotidiano escolar. Assim, passei a questionar o porquê de atitudes evidenciadas como “anormais”. Canguilhem (2011) recorre ao *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, de Lalande para explicar o termo normal: designado como “aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita” (CANGUILHEM, 2011, p. 79), assim, “normal” é tudo aquilo que está em conformidade. Desta forma, o autor questiona a “média”, o equilíbrio fisiológico e social, exemplificando à beira-mar, um território ventilado, como um fato normal para insetos alados e anormal para insetos ápteros (CANGUILHEM, 2011, p. 94). O autor afirma que “[...] é em relação à espécie de ser vivo que utiliza em seu proveito que um meio pode ser normal. Ele é normal apenas porque tem como ponto de referência uma norma morfológica e funcional” (CANGUILHEM, 2011, p. 94). Assim,

em todas as espécies haverá condições de normalidade e de anormalidade, as quais irão variar de acordo com suas especificidades. Esse ser vivo será considerado normal, na medida em que possuir condições de responder às exigências do meio em que vive, sendo essa, uma atividade normativa. Canguilhem afirma que

[...] em filosofia, entende-se por normativo qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas. No pleno sentido da palavra, normativo é o que institui as normas. (CANGUILHEM, 2011, p. 80).

Por isso, o fato dito normal é a expressão de sua norma. Sempre que forem alteradas as condições tomadas como referência, será modificado o sentido de normalidade empregado naquele meio. Há uma tentativa de enquadrar os sujeitos às normas instituídas, social e fisiologicamente, e são determinados como “anormais” a partir do momento que fogem das mesmas, ou seja, o desvio se refere “a um comportamento desadaptado à norma socialmente estabelecida” (AMARANTE, 2007, p. 50). O espaço escolar constitui-se dentro de um padrão de normalidade, mesmo sendo construído entre multiplicidades. Desta maneira, ao longo do processo da pesquisa fica evidente que o diagnóstico impõe e resume o aluno a uma certa forma. Produzindo, também, uma forma de como o sujeito irá se relacionar com o restante da instituição, estabelecendo uma relação de inferioridade e exclusão.

Quando se trata de normas fisiológicas, Canguilhem (2011) distingue anomalia de anormal, já que anomalia designa um fato biológico, que pode ser explicado, e anormal é um termo apreciativo, que diz respeito a “qualquer particularidade orgânica apresentada por um indivíduo comparado com a grande maioria dos indivíduos de sua espécie, de sua idade, de seu sexo, e que constitui o que pode ser chamado de uma Anomalia” (CANGUILHEM, 2011, p. 86). O autor diferencia os termos para problematizar que a anomalia, enquanto variação individual, indiscernível, não é uma anormalidade. A anomalia tornou-se patológica e passou a ter um valor vital negativo. Conforme explica Canguilhem, [...] do seu ponto de vista objetivo, o cientista só quer ver, na anomalia, o desvio estatístico, não compreendendo que o interesse científico do biológico foi suscitado pelo desvio normativo. [...] a existência de anomalias patológicas é que criou uma ciência

especial das anomalias que tende normalmente [...] a banir, da definição da anomalia, qualquer implicação normativa. Quando se fala em anomalias, não se pensa nas simples variedades que são apenas desvios estatísticos, mas nas deformidades nocivas ou mesmo incompatíveis com a vida, ao nos referirmos à forma viva ou ao comportamento do ser vivo, não como a um fato estatístico, mas como a um tipo normativo de vida [...] (CANGUILHEM, 2011, p. 89).

Durante uma aula, ainda no período em que atuei como estagiária, um aluno foi repreendido por estar falando alto em um momento indevido e rapidamente questionou: “Tia, eu não posso mais falar nada nesse território? Essa aula é chata, o que estou fazendo aqui?”. Em seguida, a professora regente questionou: “Ele não tem dever pra fazer?” (Amanda), o aluno respondeu: “Claro que tenho, ó, tô desenhando meus amigos, não tá vendo?”.

Notamos que estar “fora da norma” gera um estranhamento dos sujeitos que constituem o espaço escolar. Ao mesmo tempo em que os alunos com diagnósticos são “deixados de lado” ou julgados como incapazes, são cobrados em relação aos seus comportamentos e atitudes. Em uma passagem, o autor levanta uma importante questão: “na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico, serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas? (CANGUILHEM, 2011, p. 93)”. Tomamos essa passagem como inspiração para discussões posteriores. Mas, ainda assim, problematizamos a anormalidade tomada enquanto patologia e enquanto construção valorativa. O autor não invalida os estudos e a ciência acerca das doenças, o que questiona é o fato de a patologia ser definida como algo não natural ao homem e a delimitação dos campos do que é normal e do que é patológico. Assim, uma vez que a saúde e a doença são constitutivos aos seres vivos, não devem ser instituídos à vida valores normativos, pois a vida em si já possui seu valor. Nos referindo ao nosso problema de pesquisa, nos remetemos a Amarante (2007), que problematiza a ideia de saúde mental quando relacionada à “nenhuma forma de desordem mental” (AMARANTE, 2007, p. 18).

Para o autor, se nos referirmos à noção de doença enquanto ausência de saúde, estamos frente à um problema científico muito grave, pois a saúde “diz respeito ao estado mental dos sujeitos e das coletividades. [...] qualquer espécie de

categorização é acompanhada do risco e um reducionismo e de um achatamento das possibilidades da existência humana e social” (AMARANTE, 2007, p.19). A anormalidade, para Canguilhem, nada mais é do que a vida em si, são formas diferentes de ser e de agir, sem que se tome um padrão como algo a ser seguido. O normal e o anormal são construções sociais, ditadas pela vigência política e econômica. A fisiologia do homem não tem consciência do patológico ou saudável normal. Assim, a máquina capitalista impõe ao homem o que é ser normal. Mas então nos perguntamos, quem é então normal? Podemos afirmar, desta maneira, que a anormalidade, como doença, da nossa protagonista, baseia-se em uma construção social imposta por um saber hegemônico tendo como consequência o fato de até mesmo “[...] uma simples necessidade básica [...] ser entendida como um mero sintoma. Nada é do sujeito: tudo se refere à doença!” (AMARANTE, 2007, p. 68).

Deleuze e Guattari discutem sobre as máquinas que compõem a sociedade e que estão vinculadas a produção do desejo e subjetividade. Os autores nos falam que tudo o que compõe a vida é máquina, assim “não há nem homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro e acopla as máquinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 12). Todos nós somos máquinas que funcionam em um fluxo que compõe, separa, sobressai, ultrapassa; já que tudo o que compõe a vida é máquina, tudo é produção e está em constante movimento: “(...) produção de produção, de ações e de paixões; produções de registros, de distribuições e de marcações, produções de consumos, de volúpias, de angústias e de dores” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 14). Essa produção age de modo que seus registros sejam tão logo consumidos e reproduzidos dentro da própria produção, tornando-os produção da própria produção e fazendo com que o processo esteja em uma constante relação de causa e efeito (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Tem-se então “a produção como processo” que “excede todas as categorias ideais e forma um ciclo ao qual o desejo se relaciona com o princípio imanente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 15). A produção enquanto processo indica uma não finitude do próprio processo, ou seja, “a síntese produtiva, a produção de produção, tem uma forma conectiva: ‘e’, ‘e depois’... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe está conectada” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 16). Isso quer dizer que existe uma ordem que produz os modos de vida, os modos de

relação humana e essa ordem não possui um fim, está sempre produzindo outros modos de vida, outros desejos. Essa ordem que produz os modos de vida, a máquina desejante, é o capitalismo, que possui como fluxo do desejo os meios de produção, a força de trabalho, o fluxo monetário etc. Assim, dentre os vários modos de produção maquínica da vida e da realidade, o capitalismo é uma forma de maquinação da vida e dos seus fluxos.

Seguindo essa lógica, segundo os autores, a lógica de funcionamento do capital está implicada a produção do desejo, uma vez que o capital

[...] não é apenas substância fluida e petrificada do dinheiro: é que ele vai dar à esterilidade do dinheiro a forma sob a qual este produz dinheiro. Ele produz a mais-valia, como o corpo sem órgãos se reproduz a si próprio, floresce e se estende até aos confins do universo; encarrega a máquina de fabricar uma mais- -valia relativa, ao mesmo tempo em que nela se encarna como capital fixo. E é no capital que se engancham as máquinas e os agentes, de modo que seu próprio funcionamento é miraculado por ele. É objetivamente que tudo parece produzido pelo capital enquanto quase-causa (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 23).

Diante disso, é a dimensão do consumo e produção dos modos de existir que age no desejo na sociedade e é desta maneira que o desejo é fabricado pelo capital, agindo na produção de subjetividade, uma vez que “a produção social é unicamente a própria produção desejante em condições determinadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 46).

É assim que os autores conectam o capitalismo com a produção desejante, uma vez que o capital age diretamente no funcionamento das máquinas, pois se conecta com o processo de produção do desejo, agindo diretamente no desejo do corpo social. Desta maneira, entende-se que o desejo social não é o desejo do sujeito e sim um desejo produzido pelo capital e no capital, mas sem a ele se esgotar.

Deleuze e Guattari afirmam que o capitalismo age por meio de uma axiomática, ou seja, por um conjunto de enunciados produzidos, que não derivam e não dependem de nenhum outro. Os enunciados produzidos definem os “processos de descodificação e de desterritorialização” e o que eles “desterritorializam de um lado” eles “reterritorializam de outro” (DELEUZE, 2011, p. 341). Com isso o capitalismo opera produzindo, passando, cortando, codificando, sobrecodificando e

descodificando fluxos e produzindo uma série de comandos a partir das suas próprias necessidades. A produção capitalista age no *socius* e implica na “condição de existência e de sobrevivência” fazendo com que “os homens sejam diretamente codificados” (DELEUZE, 2011, p. 329) pelos seus enunciados. Isso significa que o capitalismo cria padrões de comportamentos, códigos e condutas que são reproduzidos pelos indivíduos. Esses códigos não dependem uns dos outros, uma vez que variam de acordo com o que for mais produtivo e rentável. O capitalismo vai administrar seus próprios limites.

Os limites fogem do controle do próprio capitalismo, de sua própria produção e descodificação de fluxos, ou seja, a ação do capital sobre o *socius*, e sobre seus corpos, define os limites do capital ao mesmo tempo que ultrapassa seus próprios limites, expandindo-se e limitando-se a todo momento. O capitalismo é ele próprio “o limite exterior de toda a sociedade”, mas por sua vez ele “(...) não tem limite exterior, mas, tão somente um limite interior que é próprio do capital, limite que ele não encontra, mas que reproduz, deslocando-o sempre” (DELEUZE, 2011, p. 307). Assim, o capitalismo está em constante movimento de deslocamento e processo de desterritorialização, numa busca incessante de ultrapassar seus próprios limites, criando outros limites, que ele próprio não controla, fazendo jus à movimentação constante que, na medida em que desterritorializa, também reterritorializa.

A proposta deleuziana acerca da produção capitalista nos fala sobre as formas como o capitalismo atravessa nossos corpos por meio das produções desejantes. São produzidos simulacros que “(...) recebem a aptidão de representar imagem de primeira ordem das pessoas sociais”, ou seja, “imagens produzidas pelos cortes-fluxos do capitalismo” (DELEUZE, 2011, p. 351) no interior da produção social. É por esse processo de axiomatização que a biopolítica descrita por Foucault captura os corpos: criança, criança louca, criança hiperativa, criança autista etc. são formas de axiomatização e, como tais, são sobretudo formas de inclusão no controle do capital. Desta maneira, as identidades individuais acabam marcadas por discursos coletivos, que são dependentes da consciência de cada um.

Questiono a partir do que foi trazido ao texto até agora: os dispositivos de saber e poder que são impostos por meio de diferentes técnicas e instrumentos que gerem o currículo e o cotidiano escolar, o biopoder; que regula, domestica os corpos, produz verdades sobre o que é saúde e doença, normal e anormal. Essas técnicas de gestão da vida agem para além da disciplina dos corpos, inserindo-se na modulação das condutas que atuam a partir da axiomática do capital. Assim, a rede de produção que produz sujeitos que devem ser úteis, aproxima-se da normatividade, tal como proposta por Foucault, quando regula e psiquiatrizava a vida; ao mesmo tempo em que o seu funcionamento político e econômico modula as formas de pensar.

Ao ouvir que meu filho não tem nada, ele só tem o diagnóstico para poder ter acesso a terapia com fonoaudióloga. Ele só tem atraso na fala. Ou que a escola só irá disponibilizar a professora da educação especial depois que eu levar o laudo dele, sabe? Mas, o médico pediu para começar a terapia e fazer a avaliação. Depois eu vou voltar e levar o resultado pra ele. Você acha que ele tem alguma coisa? Para mim, surge a possibilidade de problematizar os diagnósticos e o impacto que ele causa da vida das famílias. É percebido que o diagnóstico serve como uma marca para a anormalidade.

Sobre a definição da anormalidade, apoio-me em Lobo (2015) que afirma que, com a chegada dos portugueses, temos as “monstruosidades de espécies”: os povos não europeus foram considerados monstros e, por isso, exploráveis. Aqui não cabe a descrição dos mecanismos de exploração europeus, mas ressalta-se que a *monstruosidade* dos séculos XV e XVI era direcionada, principalmente, a tudo aquilo que era diferente dos hábitos, costumes e conhecimentos europeus, associados à glória ou à ira de Deus.

As crianças do período colonial não estavam livres da normalização e das maneiras como seriam assistidas, afirmando sua condição e classificação quanto à anormalidade. Nesse período, a infância pertencia aos “soldados de Cristo”, os jesuítas, que convertiam os indígenas em súditos dóceis por meio de um “complexo e bem estruturado sistema educacional” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18). As crianças negras eram usadas como mão de obra escrava, mas muitas não resistiam

às péssimas condições de vida e morriam. Os séculos seguintes foram marcados pela exploração e anulação dos sujeitos.

Jurandir Freire Costa afirma que as crianças do século XIX “ocupavam uma posição instrumental” dentro da família, isso significa que não eram destinados muitos cuidados à criança, já que “a família funcionava como um epicentro do direito do pai” (COSTA, 1979, p. 153). Isso quer dizer que os privilégios recaíam ao homem adulto e, conseqüentemente, crianças e mulheres eram sujeitas ao poder do patriarca da família. Levando em conta o pensamento patriarcal da época, as crianças eram vistas como incapazes e sem utilidade.

Sobre isso, é importante falar que o entendimento da criança como sujeito histórico e de direitos é recente. Ariés (1973) nos fala que a falta de registros sobre a infância ao longo dos séculos prova que esse período da vida era visto como transitório, cuja lembrança logo era esquecida e, por isso, as crianças eram representadas como adultos em miniatura. Não existia o sentimento da infância, portanto, não era assegurada ou controlada (ARIÉS, 1973). No século XVII, os retratos de crianças passaram a ser comuns, o que demonstra a importância que a infância passou a ter para a sociedade da época. Ter as crianças ao centro da família nas pinturas é um indicativo de mudança em relação ao trato familiar quanto à infância. Foi nessa época que a primeira infância é “descoberta”, na verdade, inventada: sua fala, corpo e hábitos. Ariés nos fala da importância da escola nesse período. Com a entrada da criança na escola, ela é separada dos adultos, mantida a uma certa distância até poder ser “solta no mundo”, o que Ariés chama de enclausuramento das crianças, comparando, inclusive, ao que chamou de enclausuramento com o que acontecia com a loucura (ARIÉS, 1973). Vale dizer que falamos aqui das crianças que, à época, possuíam condições de frequentar escolas.

A entrada da criança na escola, um chamado à razão, ainda segundo Ariés, é um movimento de moralização, uma vez que teve grande influência da igreja, aliada à nova organização da família em função da criança, iniciando a noção de infância tal qual temos na modernidade (ARIÉS, 1973). A escola, como território da moral e dos bons costumes, e não da educação, *não é o lugar de ensinar nossos filhos a serem gays. Você ficou sabendo do que aquele político fez? Quer distribuir kit gay pra nossas crianças. Já não basta querer ensinar macumba, agora ensinar isso. Assim,*

a criança que “precisa ser cuidada” é cercada por comportamentos que se desdobram de pensamentos que passam pela moralização presente na sociedade. Vale ressaltar que o cuidado com a criança que precisa realizar acompanhamento multiprofissional é marginalizado, uma vez que a garantia desses serviços no SUS é precário, sendo muito mais acessado por famílias que utilizam o serviço das prestadoras de saúde. Ainda sobre a entrada da criança na escola, certa vez, uma família me procurou para questionar o fato do seu filho ter ficado muitas semanas sem o acompanhamento de uma professora especialista. Além disso, ela questionava o fato da criança não ter material adaptado.

Quando ouvi essa fala, comecei a me questionar o que é ser criança e, para além disso, o que é ser criança na escola. Para nos ajudar nessa questão, podemos partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que afirma que criança é

todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Por isso, a maneira como a noção de infância foi constituída tem forte influência na maneira como se deram as relações com a infância e a diferença. Ainda no século XIX, com o surgimento da Biologia, nasceram novas regras e modos de pensar a respeito do que era classificado como monstruosidade. A hereditariedade e a influência moral dos pais sobre as crianças ganharam espaço entre o que era defendido pelos estudiosos da época (LOBO, 2015, p. 40). Aqui a educação passa a ter papel fundamental sobre as deformidades e males. Por meio da correção e dos bons exemplos era possível recuperar alguns “degenerados”, bem como definir quais eram incuráveis (LOBO, 2015, p. 51). Para além da anormalidade que era buscada nos corpos dos sujeitos por meio de estigmas físicos - predominantemente faciais - para caracterizar a capacidade intelectual dos indivíduos, os traços passaram a definir a propensão à criminalidade.

Influenciado pelo pensamento patriarcal, foi criado o sistema de Roda, em que crianças enjeitadas por famílias pobres, nascidas fora do casamento ou “inválidas”, eram depositadas em um cilindro giratório e destinadas às famílias que, mediante

pensões, as criavam até completarem sete anos. Ao alcançar uma idade considerada útil, a sorte das crianças expostas era definida de acordo com os interesses de quem os quisesse manter, sendo comum serem designadas ao trabalho desde pequenas (RIZZINI; PILOTTI, 2011; LOBO, 2015). Nesse período, a taxa de mortalidade infantil era bastante alta, o que deu início a um movimento de “higiene infantil”, com a criação de obras em defesa da saúde e o cuidado da infância, envolvendo denúncias com o descaso e a pobreza infantil (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 106).

Junto a isso, a busca pela simetria dos corpos instituiu a normalização física e o reconhecimento “imediate de um imbecil, um louco ou a constatação sem maiores dificuldades da inteligência reduzida de um indivíduo da raça negra” (LOBO, 2015, p. 53), que também serviu de palco para espetáculos lucrativos. Os sujeitos eram expostos em circos e feiras como “bizarrices humanas” a fim do “divertimento”. Contudo, quando a categorização dos degenerados – que antes pertencia aos médicos higienistas – passou a ser definida pelo saber psiquiátrico ao longo do século XX, a determinação da monstruosidade por meio dos traços físicos não era mais suficiente, uma vez que poderiam passar despercebidos. Por isso, passou-se a investigar e entender as ideias e os comportamentos sociais dos sujeitos.

As práticas de tratamento e conduta assumidas pela psiquiatria começaram a distinguir a *loucura* da *idiotia*, influenciando as maneiras como as pessoas eram classificadas e tratadas. Nesse momento, a psiquiatria começou a questionar a exibição da loucura como monstruosidade humana, mas não livrou outros tipos de anormalidade do posto ocupado (LOBO, 2015). Cada vez era mais comum espetáculos que exibiam as “monstruosidades” de espécie e raça, ressaltando o que passou a ser instituído pela ciência como *normalidade* e como *anormalidade*.

Segundo Costa (1979, p. 171), o período higienista foi fundamental para a apropriação médica da infância, em que eram criadas manobras teóricas como obstáculos à saúde e ensinamentos adequados de proteção à infância. O autor afirma que

a ideia de nocividade familiar teve seu apogeu nas teses sobre alienação mental, onde a família tornou-se um dos principais determinantes morais da loucura e o isolamento do louco, uma das regras fundamentais de seu tratamento. Reduzida à condição de fator patogênico, a família encontrava-se, enfim, preparada para sofrer a intervenção médica. Intervenção que

revelava os segredos da vida e da saúde infantis, ao mesmo tempo em que prescrevia a boa norma do comportamento familiar dos adultos. Na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação (COSTA, 1979, p. 173).

Isso significa que o saber médico agia sobre as famílias, para que educassem as crianças de acordo com as necessidades do Estado e, com isso, investia-se o poder na criança para a criação de um adulto adequado.

Ainda no período colonial, a família passa a “ver na criança e no adulto o mesmo e o outro” (COSTA, 1979, p. 162) e, assim, a criança passa a ter o seu valor e papel dentro da família. A infância se torna o campo de produção das habilidades que eram esperadas, “sua condição de indivíduo considerado cidadão, (...) sujeito a direitos e deveres com a sociedade faz dele um eterno devedor” e cabe à criança ressarcir “com seu trabalho” (LOBO, 2015, p. 227).

No século XX, os médicos eugenistas começaram a se preocupar com a organização da vida urbana e empenharam-se em classificar, organizar e buscar a cura para as anormalidades (LOBO, 2015, p. 74), decidindo sobre casamentos entre pessoas com algum tipo de assimetria física ou raça, bem como recorrendo às práticas de esterilização. Além disso, a infância, como um problema,

começa a adquirir uma dimensão política, (...) não se tratava de ressaltar apenas a importância, mas sim a urgência de se intervir, educando ou corrigindo ‘os menores’ para que estes se transformassem em indivíduos úteis (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 109).

Isso era percebido como necessário, pois esse período demandou a implementação da força de trabalho nas fábricas.

Ao pensarmos sobre os modos de vida a partir da força de trabalho fabril, relembro da vez que ouvi de uma criança que *tia, eu acho que eu tenho alguma coisa. Eu não sei o que é, mas eu acho que eu penso diferente das outras crianças. Às vezes eles fazem coisas diferentes que eu, ou então, eu sou autista, por isso eu fico nervoso. Tento controlar a minha raiva, mas eu não consigo porque eu sou autista. Foi isso que a minha mãe me disse.* O que acontece em nosso cotidiano que faz uma criança de 8 ou 9 anos sentir que não está produzindo aquilo que esperam dela? O que produzimos em uma criança que diz que *um amigo meu falou que eu sou maluco e eu fiquei com o coração muito triste, por que eu não sei por que ele disse isso?*

A regulação das práticas de vida e definição do que era o normal introduziu a ação normalizadora da medicina no Brasil. Assim, sua capacidade de controle e gestão da vida foi, cada vez mais, tomando as práticas hospitalares, escolares e sociais (LOBO, 2015, p. 104). Buscava-se uma sociedade organizada e produtiva e, para isso, as discussões sobre indivíduos “doentes” ou “sadios” foram ganhando espaço, marcando a valorização do trabalho manual para a transformação social (LOBO, 2015, p. 106-107).

Conseqüentemente, levantou-se a discussão acerca da sobreposição de uma raça e classe pela outra, uma vez que os patrões buscavam escravizados e operários disciplinados e produtivos. No Brasil, o período de instauração do pensamento fabril ainda exigiu força de trabalho infantil, recrutando muitas crianças dos asilos em que viviam, bem como aquelas que precisavam complementar a renda familiar (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 23).

Ainda nesse período, houve a criação de colégios para as crianças burguesas, graças à intervenção médico-pedagógica, uma vez que seus saberes criticavam a permissividade familiar na educação das crianças. A educação higienista garantiu a uniformização, a determinação de horários e rotinas, a separação etária e quanto à capacidade física, além da constante vigilância e advertências, tudo em nome da salvação moral das crianças. Para o cuidado especializado de indivíduos cegos e surdos foram criados estabelecimentos específicos, diferentemente dos pobres e “defeituosas” (LOBO, 2015, p. 299), restando para eles a repressão da polícia e o internamento. Já os tribunais especiais surgiram para menores infratores (RIZZINI; PILOTTI, 2011), garantindo medidas de privação de liberdade. Os autores afirmam que a “‘limpeza’ das ruas, retirando elementos considerados indesejáveis, persistiu ao longo dos anos e só veio a ser questionada recentemente, com o advento da nova legislação, na década de 1980” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 23).

Dada a definição do que é considerado como anormalidade, passa a ser questionado o que deveria ser feito com as crianças que não pudessem retribuir com mão de obra o seu direito de cidadão, visto que além de não serem úteis para a sociedade – já que eram impossibilitadas ao trabalho – prejudicavam os pais, que não conseguiam exercer sua atividade laboral. Esse momento, início do século XX, é quando os discursos médico-pedagógicos expandem seus saberes psiquiátricos

sobre a normalização da infância, ultrapassando os muros dos manicômios recém-conquistados. Assim, o normal e o anormal são trazidos a partir de um discurso médico, no caso, um discurso da psiquiatria para justificar a exclusão. É quando surgem os pavilhões para crianças nos hospícios, anteriormente destinados aos adultos, liberando os pais para o trabalho. Nesse momento, ocorreu a assimilação da “idiotia” à loucura. A surdez foi incluída na anormalidade da infância, uma vez que a não comunicação poderia apontar perigo futuro para a sociedade, assim como os indisciplinados e todos aqueles que representassem algum fardo social ou risco para o sistema de produção (LOBO, 2015).

Já as famílias pobres das crianças “normais”, contaram com a intervenção do Estado na criação dos seus filhos, que se deu de forma violenta e com a justificativa da imoralidade dos pais. Assim, a apreensão dos menores era uma prática legal e comum, visando à proteção infantil. Por conta disso, o período de 1930 até 1945 teve a formação profissional dos cidadãos como modo de produção econômica (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

A infância pobre e marginalizada continuou sendo alvo de preocupação social ao longo dos anos. A partir da década de 1960, principalmente no período em ocorreu o início da ditadura militar, o modelo carcerário e repressivo da infância foi sendo aprimorado, tornando-se cada vez mais cruel. Isso ocorreu até que tais práticas começaram a ser questionadas, sendo criadas leis que garantissem os direitos de crianças e adolescentes (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 29).

Nesse período, foi iniciada uma “estratégia de prevenção da saúde da criança e de participação da comunidade” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 59). Com isso, foram criadas diferentes obras sociais, conselhos, mobilizações e iniciativas assistenciais. As questões da infância passaram a ser também questões educacionais, que foram reunidas com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961). Isso permitiu a discussão, com muitos embates políticos e ideológicos, de questões como monopólio do ensino, escolas rurais, analfabetismo e ensino técnico.

A partir do entendimento da construção histórica da anormalidade, podemos entender um pouco sobre a relação entre a produtividade e a infância. Certo dia, em uma conversa, a família falou sobre a necessidade que eles tinham, enquanto

família, de ensinar a leitura e escrita à criança, já que é comum a leitura e escrita naquele ambiente.

Essa família procurou atendimento com o objetivo de alfabetizar Juan, seu filho. Juan possui diagnóstico de autismo, tem 9 anos de idade. É uma criança muito animada, musical e carinhosa. Necessita de muito apoio para a realização das suas tarefas cotidianas. Durante a devolutiva, nossa conversa envolveu essas questões, a necessidade de apoio, o que é preciso desenvolver com Juan antes de iniciarmos seu processo de alfabetização e as várias habilidades que ele possui. No entanto, sempre foi frisada, pela família, a importância do aprendizado de leitura. Assim como Juan, temos Ruth.

Ruth é uma menina de 8 anos de idade que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada. Sua mãe procurou atendimento psicopedagógico devido ao diagnóstico de TDAH da menina. Ela é extremamente inteligente, não possui dificuldades acadêmicas. Contudo, o fato de não se concentrar e de possuir hiper-foco em tema específico fazem com que sua família se sinta incomodada, desejando *que ela fique mais normal*.



Fonte: Narrativa do cotidiano.

A foto na Figura 1 foi tirada durante um dos atendimentos psicopedagógicos. Nesse dia, nós realizamos a leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha (1998). Esse livro conta a história de um menino que via todas as letras em forma de símbolos bem estranhos. Mas, quando entrou na escola e começou a aprender as letras e o que elas representavam, começou a enxergar tudo de outra maneira. Passou a ver o mundo. Na verdade, aprendeu a ver.

Fabrício, um menino de 8 anos com diagnóstico de autismo, ao terminar a leitura do livro disse: *“uau tia! Sabia que isso aconteceu comigo? Esses dias eu estava passeando de carro com a mamãe e li a palavra PA-DA-RI-A (falou de maneira pausada). Antes eu não sabia o que era. Sabia que eu já li várias palavras?”*. Fabrício percebeu que tem conseguido entender tudo aquilo que acontece ao seu redor. Acredito que o que a mãe de Juan, Ruth e tantos outros pais esperam e tanto anseiam é exatamente isso. Que seus filhos, de maneira autônoma, possam olhar para tudo aquilo que está ao seu redor e entendam, construam suas próprias opiniões e pensamentos. Que possam andar na rua, olhar as placas e informativos e entender o que significam ou folhear um livro sobre os animais e descobrir várias curiosidades sobre cada espécie. Entretanto, pensando na história de Juan e Ruth e

nas questões sobre a fabricação da infância, não precisamos aprender a ler e escrever da maneira como foi pensado como o correto: sentados e olhando para o quadro.

Figura 2 - Formação de palavras com animais.



Fonte: Narrativa do cotidiano.

A foto da Figura 2 foi tirada durante um atendimento psicopedagógico com uma criança que adora animais. Os animais foram apresentados a ela, com o objetivo de que identificasse cada um deles. Em seguida, nós fizemos um jogo da memória, para, então, a criança ser apresentada ao alfabeto móvel, que são várias letrinhas coladas em pequenos cartões. A criança identificou as letras das palavras no conjunto de letras e formou as palavras indicadas: gato e macaco. Dessa maneira, foram trabalhadas diferentes habilidades para o ensino da leitura e da escrita. Isso se contrapõe à ideia de que é preciso ensinar e aprender a ler e escrever sempre nas mesas, com folhas e tarefas. Podemos ensinar e aprender de maneira divertida e usando as preferências da criança. A leitura de mundo pode acontecer a partir daquilo que faz parte “do mundo da criança” e não apenas daquilo que eu acredito ser importante. Essa foi uma atividade muito divertida. A criança identificou os

animais, seus sons, contou e inventou histórias sobre seus animais preferidos e, de forma natural e espontânea, conversamos sobre as letras e os seus sons, juntando e formando as palavras. Esse é um exemplo de como podemos alfabetizar uma criança, mas existem várias outras maneiras, seja por meio de textos, figuras ou multigestos. É importante entender a melhor maneira de ensinar e aprender.

Foucault (1995) utiliza o termo governamentalidade como um conjunto de procedimentos e táticas que objetivam o exercício de poder, tendo como alvo a população. Assim, a governamentalidade da infância é uma maneira de dirigir a conduta do que se é esperado para a infância e, com isso, a criança é objetivada, sendo estabelecido o padrão do que deve estar dentro daquilo que foi definido como “normal”. Uma das maneiras em que essa objetivação se expressa é por meio da leitura e da escrita. Não saber ler ou escrever está em desacordo com o que é esperado, ou seja, não se está produzindo corpos úteis para a sociedade. A pedagogia defende a “aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança” (CIRÍACO, 2020), o que é fundamental. No entanto, o que tenho percebido nos atendimentos pedagógicos é que, em alguns casos, devido ao diagnóstico, algumas crianças precisam desenvolver outras habilidades antes de iniciar o processo de alfabetização, o que não acontece na idade em que se espera que uma criança inicie o processo de alfabetização. A idade padrão para o aprendizado da leitura e da escrita tem fomentado a exclusão do aluno, bem como a exigência de uma criança produtiva. Seria essa também uma maneira de psiquiatrizar a infância?

Existem outras maneiras de *conhecer o mundo* que ultrapassam a leitura e a escrita. É muito importante dizer que não estou invalidando as dores da mãe que espera que seu filho leia e escreva, como tampouco estou diminuindo a importância da leitura e da escrita. O que eu desejo apontar aqui é que existem outras maneiras de se conhecer o mundo que são tão importantes quanto a leitura e a escrita. Além disso, devemos sempre levar em consideração o que aquele sujeito sabe e gosta de fazer. Juan, por exemplo, é uma criança extremamente musical. Já Ruth gosta muito de inventar histórias. A música e a contação de histórias são maneiras possíveis de conhecer o mundo, assim como o aprendizado das letras e dos sons por meio dos animais. É importante entendermos a infância para trabalhar com ensino e aprendizado.

Kohan (2007) nos fala da infância como uma condição de experiência, que não deveria ser marcada como uma fase, mas como movimento, como

experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2002, p. 94).

Por isso, ao pensar sobre o que se espera do que será ensinado ou aprendido pela criança e pela infância, Kohan afirma que “o discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias ‘bem-intencionadas’”, que tem como objetivo “formar as crianças para que elas adquiram as habilidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver” (KOHAN, 2007, p. 96). Contudo, é preciso dar espaço para a potência da infância. Cabe a nós, profissionais da educação, repensarmos nossa prática pedagógica e, para além disso, pensar junto com os profissionais sobre o que temos feito da/na/com a educação, seja em ambiente escolar ou não.

Como psicopedagoga sempre sou procurada para auxiliar a criança em alguma dificuldade ou para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Aliado a essa expectativa, as famílias costumam perguntar sobre como será desenvolvido o trabalho e, comumente, relacionam às práticas pedagógicas que acontecem na escola: crianças sentadas a maior parte do tempo, realizando tarefas de leitura e escrita. Durante um dos meus atendimentos pedagógicos, fui surpreendida por uma mãe que me procurou ao final da sessão para questionar o que eu *estava fazendo com a filha dela durante as sessões*. Ela queria saber quais eram os objetivos das atividades propostas, algo que já havia sido previamente explicado. Entretanto, essa dúvida surgiu, pois ela percebeu que eu *brincava demais com a menina*. Essa não foi a única vez em que fui questionada sobre as brincadeiras que são realizadas ao longo das sessões. Além disso, no período em que atuei como professora, quase não podíamos ter momentos de brincadeira com as crianças, já que as demandas eram muitas.

Uma vez, questioneei uma família sobre a importância que estavam dando para as atividades *feitas na mesinha* e ela respondeu que *era necessário tirar o atraso da criança e brincando não vai acontecer isso, porque ele já brinca em casa*. Isso me faz pensar: por que uma criança não pode brincar para aprender? Isso nos permite problematizar a necessidade de produtividade dos sujeitos. *“A gente precisa aproveitar a primeira infância para estimular. É nesse momento em que a criança mais aprende. O cérebro está explodindo e vai absorver muita coisa!”* É muito comum ouvir isso.

Eu concordo e apoio a intervenção precoce. Entretanto, acredito que é aqui que as cobranças de produtividade têm se iniciado. Conheci muitos casos de famílias que entraram com ordem judicial para que os seus filhos tivessem terapia durante 30, 40 horas semanais. Com isso, eram acompanhadas por terapeutas durante todo o dia, inclusive na escola. Não posso dizer como se davam as terapias de todas essas crianças, mas acredito que a brincadeira deveria estar presente em momentos, mas sempre a partir do olhar e direcionamento do adulto, com objetivos de intervenção. Em que momento essas crianças poderiam simplesmente ter seus desejos? Quando penso na produtividade e na criança, sempre me lembro das brincadeiras infantis e como as crianças muitas vezes não podem brincar por essa não ser vista como uma tarefa útil.

O brincar está intimamente ligado à diversão, à exploração, à imaginação, à criatividade e à infância. Moyles (2002) defende que, por meio dos jogos e das brincadeiras acontecem o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional da criança. Assim, trabalhamos a motricidade, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, a interação entre os pares, as regras, o desenvolvimento da criatividade, a empatia, entre outras. Souza (2015) afirma que

as competências que as crianças desenvolvem durante os atos de brincadeira ou jogos são inúmeros e variados. Estas competências irão ser fundamentais para a vida adulta das crianças e é por isso que é tão importante brincar e jogar na infância. As brincadeiras também desenvolvem a autoestima e a autoconfiança que as crianças têm em si próprias e nas suas capacidades (SOUZA, 2015, p. 5).

Huizinga (2000) nos fala que essas atividades ultrapassam os limites físicos ou biológicos, tendo uma função significativa para a vida humana, englobando diferentes domínios como a expressão da linguagem e da cultura. Já Deleuze (1997,

p. 73) afirma que “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”. Por isso, “o imaginário e o real devem ser antes como que duas partes, que se pode justapor ou superpor, de uma mesma trajetória, duas faces que não param de intercambiar-se, espelho móvel” (DELEUZE, 1997, p. 74).

Figura 3 - Atividade psicopedagógica.



Fonte: Narrativa do Cotidiano.

A foto da Figura 3 foi tirada durante um atendimento psicopedagógico. Nela temos a Família Pig nos ajudando a identificar a cor dos botões e com qual asa de borboleta devemos parear. Essa atividade foi pensada utilizando a Família Pig como recurso, pois são personagens que chamam a atenção da criança. Assim, ela brincou enquanto aprendeu sobre as cores e sua identificação, além do planejamento das suas ações, habilidades²¹ importantes para o aprendizado.

Em seguida, a Família Pig²², por ter nos ajudado, foi se divertir na banheira de geleca (Figura 4). Assim, toda vez que precisamos fazer alguma tarefa, sabemos que poderemos contar com eles. Outro exemplo de processo pedagógico e como podemos despertar o interesse da criança é por meio de brinquedos que fazem parte do cotidiano.

Figura 4 - Família Pig na banheira de geleca.



Fonte: Narrativa do cotidiano.

Desta forma, o brincar, na escola ou no atendimento pedagógico, por exemplo, não é uma atividade utilizada *para passar o tempo*, mas fundamental para o desenvolvimento da criança e o seu processo de ensino-aprendizagem.

Por certo, os jogos e as brincadeiras estimulam o desenvolvimento global da criança, em diferentes esferas, contribuindo para a sua formação como um todo. A brincadeira pode ser vista de forma muito ambígua e mal interpretada, mas ela pode justamente ser a via de acesso à educação da criança e um processo rico de humanização. Invalidar o brincar na infância é uma maneira de normatizar a

²² A Peppa Pig é uma animação infantil que conta com quatro membro de uma família: Mamãe Pig, Papai Pig, George Pig e Peppa Pig.

diferença, já que o brincar não se enquadra nos padrões de produtividade inseridos na sociedade.

De acordo com a Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil, brincar é

uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Por isso, quando ouço que a brincadeira não é uma maneira possível de aprendizado, sempre retomo a importância e o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança. Certa vez, na escola, ouvi a seguinte fala: *Gabriel, você precisa aprender a ler e a escrever, prestar atenção na professora e parar de brincar. A escola não é lugar de brincadeira. Você tem o recreio pra isso!* Ouvei isso de uma família em uma escola em que trabalhei como professora de uma série regular. Havia entrado na sala da coordenação para pegar uma cópia na impressora e a família dessa criança tinha sido chamada para uma conversa. Na época, o menino cursava o segundo ano do ensino fundamental. Lembro que essa narrativa me faz refletir sobre o que é esperado da escola e das crianças. Com isso, me pergunto: a escola é território para brincar? O que é o brincar? Se a escola não tem espaço para o divertimento, ela é o local da produtividade? Quem não produz o que é esperado não cabe na escola? Qual a relação dessa problemática com o sujeito com deficiência? Para responder a esses questionamentos, faremos algumas discussões.

A partir das ideias trazidas ao longo do texto, é percebido que os sujeitos com deficiência, os considerados anormais, são excluídos pois não produzem o que é esperado deles. Foi trazido também que os espaços asilares foram o destino desses sujeitos ao longo dos anos e que a escola passa a ser usada como tecnologia de controle dos corpos infantis, uma vez que serve para reproduzir os discursos normativos.

Levando em conta tais problemáticas, acredito que podemos entender a escola como um espaço e que confronta as dificuldades de aprendizagem ou indisciplina, assegurando e afirmando as intervenções médicas e farmacológicas, a partir das cobranças aos alunos, que não produzem o esperado; pela reprodução dos discursos dominantes; pela busca incessante por diagnósticos; pela existência de escolas específicas para ‘cada tipo de anormalidade’; pelos prazos e metas que devem ser cumpridos; pela exigência de excelência do professor, ao produzir e afirmar a loucura como doença. Por outro lado, habitar o ambiente escolar nos possibilita conhecer, vivenciar e rememorar diferentes histórias que compõem as vidas das pessoas desse território.

Ao sugerir pensarmos a escola como normativo, parto da ideia de uma escola atravessada pela axiomática capitalista. Entendo que os alunos público-alvo da educação especial, muitas vezes, tornam-se os seus diagnósticos, sendo essa a sua identidade: o Down, o esquizofrênico, o autista, o deficiente intelectual, o louco, o “alunodiagnóstico”. É aqui que capto que as práticas escolares cotidianas, discursos de professores e outros movimentos que fazem parte da escola que tomam por loucos os alunos deficientes ou alunos público-alvo da educação especial. O “alunodiagnóstico” deriva de um conjunto de práticas hegemônicas.

Em uma escola que realizei estágio não obrigatório, conheci a Lara, que é uma criança que possui diagnóstico de síndrome de Down. Quando nos conhecemos ela estava com 9 anos de idade. Na época, Lara não construía frases longas. Comunicava-se a partir de palavras ou frases objetivas, demonstrava muito entusiasmo quando estava ao lado de suas amigas e professora. Lara estava aprendendo a ler, mas tinha dificuldade em entender os sons das letras e das sílabas. A escola não possuía uma professora especialista. A professora Carla não negava que se sentia incomodada sempre que a menina repetia em voz alta o que ela falava e fazia perguntas sobre outros temas durante as aulas. Era comum conversarmos sobre o sentimento de impotência que a professora sentia diante da menina, já que não conseguia dar a devida atenção às suas necessidades.

Sentimentos como o da professora de Lara são recorrentes nas escolas, uma vez que não é incomum as escolas não possuírem professores especialistas, cabendo ao professor regular a responsabilidade de adaptar os materiais dos alunos público-

alvo da educação especial, já que esse é um direito do aluno. Negar a matrícula do aluno com deficiência também não é um ato legal²³, mas comum, partindo da justificativa de falta de vagas na turma desejada.

Como podemos então criar modos potentes de resistência? Como produzir experiências que vão de encontro às práticas normativas e disciplinares? Como criar uma prática inventiva mesmo diante de uma realidade exaustiva?

Carla destinava parte do dia letivo, todos os dias da semana, para atender de forma individual a aluna. Esses momentos eram divididos ao longo da tarde, alguns em aulas especializadas, outros eram feitos enquanto os alunos da turma realizavam suas tarefas. Carla também criou um projeto com seus alunos, onde trabalhou sobre as diferentes brincadeiras existentes no Brasil. O objetivo do projeto era a descoberta de diferentes brincadeiras nas regiões do Brasil, além da interação dos alunos. Ela utilizou a brincadeira para trabalhar a inclusão. Desta forma, todos os alunos tinham momentos para brincar uns com os outros e, com isso, Carla aproximou os alunos da turma, principalmente a Lara. Acredito que essa é uma prática inventiva do cotidiano. E isso se dá porque foi trazida a realidade da sala de aula uma multiplicidade não prevista inicialmente, que incluía a todos os alunos, sem restringir a inclusão àquele sujeito alvo da política de inclusão.

As práticas inventivas não estão presentes apenas na inclusão do aluno público-alvo. O processo de invenção tornou-se explícito para mim quando, durante a pandemia, nós modificamos a nossa forma de trabalho. Antes, ele estava protegido nas instituições, agora, havia invadido nossas casas, afinal agora o ensino passou a ser remoto. Em questão de dois ou três dias precisamos aprender a mexer em plataformas que seriam utilizadas pela escola. Nossas aulas passaram a ser filmadas e assistidas pelos coordenadores, pais e alunos, que sempre davam *sugestões de como poderíamos melhorar*, o que aumentava ainda mais a exigência. Nossa carga horária quadruplicou. Trabalhávamos aos sábados, domingos, dias de semana, recebíamos ligações a qualquer hora do dia e da noite. Cada vez deveríamos realizar outros tipos de atividade, postagens em portais diferentes, atividades avaliativas distintas. A vigilância quanto a forma como nos vestíamos,

²³ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura e promove condições de igualdade da pessoa com deficiência.

maquiagem, cabelo, gestos, palavras era ainda maior, já que agora nós estávamos *dentro da casa dos alunos. Quando estamos na sala de aula, podemos fechar a porta e respirar um pouco mais tranquilos, agora isso não existe mais.* Nós, professoras, conversávamos muito sobre como esse período estava *nos enlouquecendo*. Não tinha descanso, nem pausa, nem respiro.

Muitas vezes nos faltaram forças para dar conta de tudo o que era imposto. O que nos restou foi uma à outra. Eu e Marina, professora do terceiro ano, por muitas vezes, fazíamos ligações intermináveis. Compartilhávamos nossas experiências, as coisas que deram certo e errado. *Ter filho matriculado na escola é muito difícil, eu não posso errar, não posso ser demitida*, dizia Marina. O que nos restou naquele momento foi uma à outra. A união, a parceria, os conselhos, a amizade, a empatia. Essa foi a maneira que encontramos para produzir um outro possível dentro desse espaço que adoecia, controlava e vigiava. É a partir disso que entendo o que é inventar o cotidiano: produzir outros possíveis dentro de uma lógica normativa e adoecedora. Sendo assim, acredito que a proposta de uma prática inventiva do cotidiano escolar trata da possibilidade de investir na própria produção de subjetividade como uma estratégia para resistir aos modos de funcionamento normativo e, por isso, também um modo de funcionamento manicomial da educação.

Desta maneira, problematizar nosso cotidiano, nossas práticas pedagógicas, bem como as práticas normativas, é uma das maneiras de criar estratégias para resistir ao funcionamento hegemônico. Por isso, ao afirmarmos que *ele é aluno da escola e não da Educação Especial e ele irá ao passeio com o restante da turma* é uma maneira de resistência. Essa situação aconteceu na escola em que fui estagiária, durante uma reunião com a coordenação. Eles não concordavam com a ideia de o aluno estar presente em uma aula de campo, uma vez que ele poderia não se comportar. Ao afirmar o direito da criança de estar presente na aula, junto da turma, estamos criando maneiras de resistir. Assim como resistimos, ao nos apoiar durante as ligações que fazemos umas às outras, o problematizar os sentimentos da professora que não sabe como adaptar o currículo do seu aluno, já que não sente que recebe apoio da escola. Resistimos também, quando entendemos que nosso aluno só quer balançar durante uma tarde ou quando conversamos com uma família

e acolhemos suas dores, problematizando junto com ela sobre o estigma do diagnóstico.

Até aqui, tentei produzir maneiras de resistir às práticas adoecedoras que são produzidas na escola. Para entender mais sobre essas práticas, fiz um recorte histórico sobre a anormalidade e deficiência, discutindo também sobre poder e controle e as maneiras em que o capitalismo opera na sociedade. Por meio de narrativas cotidianas trouxe minha trajetória acadêmica e profissional implicada às problematizações da pesquisa. Essas narrativas também me auxiliam a repensar sobre o fazer pedagógico nas diferentes áreas em que atuei.

A escola é vista socialmente como um território cujo foco é o ensinar e aprender. Quando se tem práticas que podem *atrapalhar* esse processo, aquele deixa de ser o seu território. Os sujeitos com deficiência, os considerados anormais para um padrão definido, são excluídos, pois não produzem o que é esperado deles. Semelhante a isso, os espaços asilares foram o destino dos sujeitos que fogem à curva do normal ao longo dos anos e a escola passa a ser usada como tecnologia de controle dos corpos infantis, uma vez que serve para reproduzir os discursos normativos.

Foucault (1999) nos fala sobre as técnicas criadas para distanciar os corpos supliciados daquele que os pune como maneira de não mais punir apenas os corpos, mas, sim, a alma dos condenados. Investir o poder nos corpos dos indivíduos, inserindo detalhes invisíveis e sutis de controle, é uma forma de produzir ou reduzir as individualidades, fazendo com que cumpramos funções úteis. As relações de poder podem ser estabelecidas em diferentes locais, segundo o autor, em prisões, escolas e manicômios, por exemplo.

Assim, problematizar nosso cotidiano, nossas práticas pedagógicas, bem como as práticas normativas, é uma das maneiras de criar estratégias para resistir ao funcionamento hegemônico e manicomial. Por isso, ao afirmarmos que *ele é aluno da escola e não da Educação Especial e ele irá ao passeio com o restante da turma* é um modo de resistência. Em uma escola em que fui estagiária, durante uma reunião com a coordenação, alguns profissionais não concordavam com a ideia de o aluno estar presente em uma aula de campo, uma vez que ele poderia não se comportar. Aqui podemos pensar talvez sobre a *“Inclusão? Talvez ele seja incluído*

nos trabalhos acadêmicos, nos textos que vão ser publicados. Na prática? Só se for em sonho!” (Arianna)” (ANDREATA, 2017, p. 29).

Ao afirmar o direito da criança de estar presente na aula, junto à turma, estamos criando maneiras de resistir. Assim como resistimos ao nos apoiar durante as ligações que fazemos umas às outras, ao problematizar os sentimentos da professora que não sabe como adaptar o currículo do seu aluno, já que não sente que recebe apoio da escola. Resistimos também quando entendemos que nosso aluno só quer balançar durante uma tarde ou quando conversamos com uma família e acolhemos suas dores, problematizando junto com ela o estigma do diagnóstico.

Nós criamos outras maneiras de fazer pedagógico quando buscamos entender como nosso aluno aprende e como podemos ensiná-lo, mesmo com todas as dificuldades e questões estruturais. Criar práticas inventivas é uma maneira de devir-criança (KOHAN, 2002), em que os fluxos dão lugar a outras potências, outros fluxos, outras formas de criar. Walter Kohan (2002) nos fala que existem dois tipos de infância: uma que segue o tempo de progressão sequencial, e que ocupa os estatutos, as políticas públicas, as escolas etc.; e outra que é uma ruptura da história, da criatividade, é uma infância da criação e da revolução. Para o autor, essa segunda infância é aquela que sai do seu lugar e ocupa outros lugares, inesperados e inusitados. Ambas não se excluem, mas se complementam, para ele “uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (KOHAN, 2002). Por isso, pensar a educação de outra maneira, em devir²⁴, é uma tentativa de possibilitar que a criança seja como for, sem tentar transformá-la naquilo que nos é imposto para que sejamos. Tentativas de não normatizar a criança, e a nós mesmos, é dar espaço às experiências, ao imprevisível, à multiplicidade, permitindo, assim, a construção de outras vivências.

²⁴ Deleuze; Guattari, 2011.

louco

louco adj. sm. 'que perdeu a razão, alienado, doido' lubrīcus || lubricar xvii. Do lat. lūbricāre || lubricixiii. De origem obscura || loucura xiii.

poder

vb. 'ter a faculdade de' 'ter possibilidade de' -is, deriv. do gr. póiēsis || poeta xv. Do lat. poēta xiii. Do lat. vulg. pōtēre, por posse || apoderado xiii -ae, deriv. do gr. poiētés || poetar xvi. Do lat. || apoderar xiii || des-apoderar xiii || impotência poetārī || poética xvii. Do lat. poētīca -ae, deriv. xvi. Do lat. impotentīa -ae || impotente 1813. Do do gr. poiētiké || poético xvi. Do lat. poētīcus lat. impōtēns -entis || podente xiv. Forma diver- -a -um, deriv. do gr. poiētikós || poetific-ar xx || gente popular de potente || poder2 sm. 'direito de poetisa 1813 || poetismo 1833 || poetizar xvii. Do deliberar' 'faculdade' xiii. De poder 1 || poderio xiii lat. med. poētizāre.

6 A PSIQUIATRIZAÇÃO DA INFÂNCIA E FORMAS DE CONTROLE

Início esse capítulo apontando que a ideia de infância, no singular, como se existisse uma infância única, pode ser pensada como um efeito da psiquiatria e da medicalização da vida, como descrito anteriormente. É preciso, para fazer frente a esses processos, afirmar as infâncias, as diferenças. Vejamos como as narrativas apontam para essas questões: *Esse lugar está parecendo um manicômio. Tá todo mundo ficando louco!*

Ouvi essa fala em uma tarde que antecedeu um feriado em uma escola pública em que fui estagiária. Era uma tarde chuvosa, daquelas em que as crianças não podem ir ao parquinho ou à quadra na hora do recreio, já que está tudo molhado. Nesses dias, é comum que os pais busquem as crianças mais cedo, ou melhor, ao longo da tarde inteira. A rotina muda, as crianças não têm espaço para brincar, o telefone não para de tocar solicitando liberação de aluno. Escolhi esse dia em específico, mas poderia dizer que a ouvi em uma tarde qualquer, quando os alunos não queriam se sentar de forma enfileirada, muito menos manter o silêncio para que pudessem realizar as atividades concentrados – por que o silêncio é tão importante? Quem nunca ouviu de alguém que a turma está fazendo tanta bagunça que todos estão parecendo loucos? Quem nunca ouviu um professor dizendo que iria ficar louco na escola? Até mesmo alguém dizendo que você tem que ser muito firme com as crianças, não pode sorrir ou brincar, já que *eles precisam saber quem manda?*

É muito comum ouvirmos na escola sobre as crianças que não se comportam da maneira como é esperado que não deveriam estar ali, afinal, a escola é um território para o aprendizado e os comportamentos que irão, de alguma forma *atrapalhar* esse objetivo, devem ocupar outro espaço, um território feito para que elas sejam com crianças que possuem diagnósticos estabelecidos ou aquelas que *são mais agitadas*. Certo dia, no atendimento pedagógico, iniciei um acompanhamento com uma criança de 8 anos de idade que cursava o quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública. Essa criança possui o diagnóstico de autismo, mas seu diagnóstico é, segundo a família, sempre questionado, já que a criança realiza todas as atividades propostas pela escola e se relaciona bem com outras crianças da sua idade.

Nesse mesmo dia, realizei um atendimento com essa criança. Perguntei a ele como era a escola, o que ele aprendia, quais eram seus amigos e se gostava de ir à escola, já que era a segunda escola que frequentava no mesmo ano letivo. *Tia, eu gosto da escola e dos meus amigos, mas você acredita que a professora me chamou de maluco? Eu não sei por que ela disse isso*

Confesso que ouvir isso de uma criança de oito anos foi impactante. Eu já havia ouvido falas como essas de profissionais: *aquele aluno é maluco* ou *você precisa entender por que ele é diferente!* Mas, uma criança trazendo um relato sobre como se sente em relação a maneira como é tratado me fez acreditar ainda mais na importância de se pensar a diferença na educação.

Por isso, essas questões que me fazem pensar sobre as aproximações entre os espaços asilares e a escola, levantando o porquê de sempre que algo acontece diferente do instituído como normal é associado à loucura, uma “loucura trágica” como aponta Foucault (2017, p. 27). A utilização dos termos “louco” e “loucura” é pensada em uma perspectiva mais ampla do que aquela que as reduz ao distúrbio biológico. A loucura refere-se à experiência humana de estar no mundo (LÜCHMANN; RODRIGUES, 2006). Foucault (2017) problematiza as relações de poder e discursos de verdade existentes entre o saber médico e judiciário, afirmando que o destino dos sujeitos *anormais* foram os hospitais e locais próprios para a bestialidade, ao mesmo tempo em que as prisões eram o destino dos criminosos.

Com isso, pretende-se trazer a seguinte questão: as existências errantes pertenciam – e pertencem – aos saberes médico e judicial por meio de “técnicas de normalização” (FOUCAULT, 2010, p. 29). Essas técnicas estão ligadas a certos tipos de poder, instalando-se em diversas instituições, isso porque é necessário o saber médico para definir o que é doença e o saber judiciário para definir o que é crime. Esses saberes estão ligados, uma vez que é por meio da proteção do corpo social que os discursos atuam e se confundem. É a partir dessa problematização que Foucault (2010) fala sobre os efeitos do poder, que são produzidos por meio da organização dos discursos de verdade.

Trazer ao texto a proposta foucaultiana sobre os discursos que atravessam os cotidianos e agem como dispositivo de poder, permite a reflexão sobre o decreto nº

10.502/2020, pelo qual foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, que considera

instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020, Art. 2º).

Seria esse um modelo contemporâneo de exclusão e exílio? De um lado, os alunos normais e, de outro, os alunos anormais. De um lado, a razão e, de outro, a loucura (FOUCAULT, 2006a).

De um lado, os alunos *que dão trabalho* e, de outro, os “normais”, a razão e a desrazão, a loucura. As legislações vigentes apontam para a inclusão do aluno com deficiência, contudo, na prática, se vê o processo de exclusão do aluno que não é o aluno “esperado pela escola”. Isso ocorre por conta de uma sucessão de comportamentos que estão ligados à manicomialização da infância e da educação. Com isso, os processos inclusivos muitas vezes acabam por se tornar processos excludentes.

Sobre a educação, seguindo o pensamento histórico de Foucault (2006a), descubra-se que a escola e as crianças ocuparam um lugar estratégico para o processo de captura da loucura por relações e maquinarias de poder. Esse lugar estratégico se relaciona com o controle dos corpos das crianças, que se passa nas famílias e, principalmente, na escola.

O controle do comportamento da criança, uma das maneiras de estabelecer as relações de poder, remete ao que Foucault (2006b, 2010) discute sobre a psiquiatrização da infância e a contribuição da educação no processo de construção dos discursos de verdade a partir dos saberes da medicina. Para o autor, as relações de poder existem em quaisquer relações humanas em que há a tentativa de dirigir a conduta do outro (FOUCAULT, 2006c, p. 276).

Os discursos de verdade presentes na escola são consequência de uma relação de poder já estabelecida. Segundo Foucault (2006b), os dispositivos disciplinares, que constituíram as escolas como as conhecemos hoje, operam como uma máquina de regulação e esquema de soberania sobre os indivíduos. O poder é estabelecido no

controle do comportamento cotidiano, investindo no corpo como “aparelho de ação contínua” (FOUCAULT, 2006b, p. 132) da produção dos discursos de verdade.

Historicamente, o poder foi investido no corpo da criança a partir do poder-saber da psiquiatria e seus discursos de verdade sobre a infância, que tentou capturar a loucura na infância com o objetivo do controle e disciplinarização dos corpos. Com isso, evita-se o adulto louco, já que não se deve esperar “ficarem maiores ou adultos para serem loucos” (FOUCAULT, 2006a, p. 155). Ao longo dos anos, o processo de institucionalização desse saber classificou e enquadrou a loucura na infância, partindo das crianças “não-loucas”, ou seja, aquelas que se enquadravam nas normas e padrões sociais. Essa institucionalização tornou a infância objeto de estudo, sendo atravessada por processos de psiquiatrização por meio da “captura da loucura que a constitui” (FOUCAULT, 2006a, p. 155), vigiando e analisando seu comportamento, sua sexualidade e todas as suas lembranças infantis, tornando-a “o lugar de origem da doença mental” (FOUCAULT, 2006a, p. 256).

Foucault discute que

a infância deve ser posta à parte do processo patológico, para que [...] possa desempenhar um papel de irresponsabilização do sujeito” adulto; por isso os sinais de maldade infantil eram objeto de disputa de uma luta tão importante (FOUCAULT, 2010, p. 264).

Entende-se, então, que a responsabilização da criança permitiu explicar o que antes não podia ser explicado. O corpo da criança, que é motivo da preocupação do adulto ao médico, deve estar em constante vigilância e atenção a qualquer desvio.

Para Foucault (2006a), os dispositivos disciplinares de poder operam como uma máquina de regulação e esquema de soberania sobre os indivíduos. Isso acontece, pois a sua função é “ajustar as multiplicidades dos indivíduos nos aparelhos de Estado” (FOUCAULT, 2006a, p. 137), buscando a acumulação de capital, por isso, há a necessidade da marginalização e exclusão. A educação, com todos os seus espaços, é um exemplo de aparelho de reprodução desses discursos de verdade que capturam os corpos das crianças.

Partindo dessa afirmação, podemos nos apoiar em Foucault para discutir sobre a relação entre o poder e o cuidado para entender melhor sobre a relação entre a

saúde e educação. Para isso, utilizaremos um texto de Sandra Capponi (2009) para entender melhor as discussões do autor.

A autora nos fala que, no fim do século XIX, a medicina deixará de pensar no corpo como algo exclusivo dos tecidos e órgãos para ser pensado com funções precisas, potencialidades e comportamentos desejáveis. Nessa época também, começa-se a pensar sobre a relação entre o estímulo e a resposta. Além disso, passa-se a analisar as lesões e os sintomas do paciente e, com isso, estabelecer vínculos com uma ou outra doença. Com isso, a autora sugere o questionamento acerca da psiquiatria e os diagnósticos, nesse mesmo período. Como diagnosticar doenças mentais a partir da psiquiatria?

A autora afirma que os interrogatórios foram muito utilizados como forma de diagnosticar, mas, principalmente, de disciplinar, já que essa é uma maneira de entender os antecedentes que dizem sobre comportamentos e condutas “anormais” e, com isso, possibilitar diagnósticos. Por ter o psiquiatra como o responsável por estar presente durante a utilização dessa técnica, podemos afirmar, segundo a autora que

o que está em jogo é a produção e a terapeutização da doença mental a partir de um conjunto bem delimitado de estratégias de poder. Todas as técnicas ou procedimentos postos em ato nos asilos do século XIX: isolamento, interrogatório público ou privado, tratamentos punitivos como a ducha, as obrigações morais, a disciplina rigorosa, o trabalho obrigatório, as recompensas, as relações de preferência entre certos médicos e certos doentes, as relações de posse, de subordinação, de vassalagem, de domesticação, de servidão do doente ao médico, tudo isso tinha por função fazer do personagem médico o mestre da loucura: aquele que a faz aparecer em sua verdade (que explicita o que estava escondido e silencioso), aquele que a domina, a apazigua e a absorve depois de havê-la sabiamente desencadeado (CAPONNI, 2009, p. 100, apud FOUCAULT, 2003).

A partir dessa discussão, a autora nos fala sobre a relação entre o biopoder psiquiátrico. A autora, baseando-se em Foucault, afirma que o “corpo é uma realidade biopolítica” (CAPONNI, 2009, p. 101, apud FOUCAULT, 2003). Nesse sentido, “nada se refere ao corpo, não se fala de vigor, não se fala de capacidades físicas, nem de maximização das forças de trabalho, fala-se de moralidade, de sensibilidade, de lágrimas” (CAPONNI, 2009, p. 101). Com isso, fala-se um processo terapêutico de um corpo moral, que busca condutas e valores. Busca-se, com isso, a

vida ativa, isto é, da condição humana que deve ser cuidada, estimulada, multiplicada. Mas, para multiplicar a vida e o cuidado com os cidadãos, para garantir seus direitos, seu vigor e sua saúde, pode resultar legítimo admitir como precondição a existência de dois mundos, o mundo dos direitos e o das “exceções”, o mundo dos corpos que devem ser cuidados e o mundo habitado por aqueles que têm o estatuto de vida nua, de vidas que foram postas “fora da jurisdição humana” de modo tal que “a violência cometida contra eles não constitui nenhum sacrilégio” (CAPONNI, 2009, p. 102, APUD, 2003).

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre os diagnósticos e nem sobre as políticas de inclusão, mas, sim, problematizar as maneiras pelas quais o discurso psiquiátrico e manicomial opera no cotidiano sobre os corpos das crianças – tentando colocar-se como discurso pedagógico – e como as professoras e professores reproduzem discursos manicomiais como se fossem discursos pedagógicos.

Tenho percebido que, muitas vezes, o “diagnóstico” que é dado a uma criança reflete muito em como essa criança será recebida nos espaços. Os diagnósticos estão presentes em meu cotidiano, seja como professora, psicopedagoga ou pesquisadora. Segundo Matos, Matos e Matos (2005) no século 5 a.C. foi estabelecido um sistema de classificação das doenças mentais por meio de diferentes termos, que foram sendo modificados ao longo dos anos. Contudo, foi só nos anos de 1800 que um sistema científico abrangente foi instituído. Em 1952, foi criado o primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que sofreu diversas alterações ao longo dos anos, subdividindo, ampliando e hierarquizando os transtornos mentais e incluindo possíveis comorbidades. Ainda de acordo com os autores, O DSM-IV (2002), o mais recente publicado, é correlacionado à Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos do Código Internacional de Doenças, 10ª edição (CID-10) (OMS, 1993) da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Esses são os diagnósticos que são dados às crianças, mas é preciso tensionar e refletir acerca deles, pois podem provocar processos de individualizar e patologizar, como exposto anteriormente no texto. Além disso, é preciso discutir as maneiras como as crianças têm sido acolhidas e recebidas, e como temos desenvolvido o trabalho pedagógico com elas. O que tenho notado é que o aluno, muitas vezes, acaba por tornar-se seu diagnóstico, sendo invalidado enquanto sujeito. O “aluno-diagnóstico” deixa de ser a criança alegre e bagunceira e torna-se complicada e

difícil de lidar. Ao mesmo tempo em que a criança que é alegre e bagunceira, passa a ter seu comportamento questionado, afinal *essa criança não é normal, deve ter alguma coisa*.

Entretanto, também não posso deixar de comentar aqui sobre as potencialidades que podemos produzir em nossos cotidianos. Meu estágio não obrigatório, por exemplo, me oportunizou o encontro com Heitor. Foi a partir desse acontecimento que passei a refletir acerca das diferenças e como elas são pensadas e entendidas.

Heckert (2007) nos fala de uma prática do cuidado, em que o nosso desafio é criar modos de operar que permitem a abertura de outras sensibilidades, ou seja, uma escuta-cuidado (HECKERT, 2007, p. 209). É essa escuta sensível, que está ligada a uma prática do cuidado, que nos permitirá escutar as diferenças, que nos permitirá abrir passagem para outros modos de existência e nos abrirá para a criação. A escuta sensível, para a autora, é aquela que percebe os detalhes, os sorrisos, os olhares, os silêncios. Educar o meu olhar e estar presente no cotidiano de Heitor produziu em mim marcas que me constituem enquanto sujeito. Muitas vezes, me percebo pessimista em relação à dureza do cotidiano da diferença. Contudo, tenho tentado educar meu olhar para entender e perceber as belezas que podemos produzir em nosso dia a dia.

Figura 5 – Elefante no carrossel.



Fonte: Narrativa do cotidiano, 2022.

Percebo que a importância do exercício de educar o olhar, ampliar olhares, para que seja possível perceber a potência de dar novos sentidos e significados a tudo aquilo que faz parte do nosso cotidiano, afinal, por que um elefante não pode brincar em um carrossel? Pode parecer algo ínfimo, mas a possibilidade de invenção pode ser pensada como uma linha de fuga que escapa às capturas e aos processos de psiquiatrização e controle da vida. Construir caminhos inventivos como apostas, contrapondo às linhas que reproduzem práticas que individualizam e capturam as práticas e as infâncias. Neste sentido, a (re)invenção do brincar pode ser uma linha de fuga. Para isso, é preciso reeducar o olhar, deixar que as marcas se expressem de forma a produzir potência nos espaços escolares e não escolares. Me questiono se existe outra forma e me reencontro com os contextos que me levaram a entender e ver o cotidiano com dureza, o que diz de processos históricos que se atualizam na contemporaneidade, inclusive em minhas práticas cotidianas.

Renata Meireles (2015) nos propõe a pensar, a partir de diálogos com diferentes educadores, sobre o olhar que temos para as crianças para além das teorias e, com isso, “a liberdade de não buscar respostas, mas nos deixar levar pelas ações e pelas expressões infantis, em uma atitude de aprendiz das crianças” (MEIRELES, 2015, p.

20). De acordo com a autora é esse olhar que nos faz questionar as amarras institucionais (MEIRELES, 2015). A autora continua:

Esse processo de olhar, refletir e dialogar baseado naquilo que nos ensinavam as crianças fortaleceu em todos nós aspectos que foram muito além dos educacionais, e frutificou crenças que já habitavam os recônditos de nossos desejos. Somos seres plenos de vida e não podemos deixar que nos distraiam disso. É preciso estar no presente, no aqui e agora, para conseguir escutar a criança e, conseqüentemente, a nós mesmos (MEIRELES, 2015, p. 21).

Nesse mesmo sentido, Sandra Eckschmidt nos fazendo refletir sobre o nosso olhar para o brincar e o reconhecimento da sua potência (ECKSCHMIDT, 2015). Pensando no brincar enquanto um território, ela sugere que "ao passar por outros tantos territórios, esses também mostram gestos, sonhos, histórias, que se apresentam sempre e de novo, nos ajudando a mergulhar em aspectos essenciais que vivem nas infâncias" (ECKSCHMIDT, 2015, p. 73). Seria então essa uma aposta para um fazer pedagógico inventivo?

Percebo que problematizar a psiquiatrização da infância no cotidiano da escola é importante porque, como Foucault (2006b) discute, foram produzidos ao longo dos séculos diferentes espaços de cura criados como forma de coação sobre os corpos: o hospital e o corpo do médico, a escola e o corpo do professor. Portanto, é preciso colocar em análise os processos escolares, a fim de refletir se a escola não vem sendo utilizada como uma ferramenta de psiquiatrização da infância. A classificação da criança como "louca" e a preocupação de controlá-la é um modo de investir o 'poder do mestre' nos corpos infantis. Disciplinar o corpo é uma forma de normalização e, com isso, de controle. O poder sobre os corpos infantis, como princípio de normalização e determinação do que é normal ou anormal, torna-se mais útil quando é investido no âmbito do "desejo e da decência" (FOUCAULT, 2010, p. 166), o ponto da moralidade. Foucault (2010, p. 224) ainda afirma que o corpo da criança, controlado pela família, nada mais é que o "corpo de desempenho", moldado pelo interesse político e econômico do Estado.

Para o autor, a educação contribuiu de forma significativa ao 'cuidado' com a infância, desenvolvendo seus próprios métodos e esquemas terapêuticos, servindo de "filtro" ao processo de construção dos discursos de verdade (FOUCAULT, 2006b,

p. 270). O hospital, como espaço de cura, atuava por meio de suas disposições físicas e práticas virtuais de vigilância, tornando o corpo do psiquiatra a “própria cura”. Já no espaço escolar, território desta investigação, o corpo da cura é o “corpo do mestre”, que deve apresentar-se “ao mesmo tempo poderoso e desconhecido”, a fim de ser notado e reconhecido, passando “a realidade do conteúdo pedagógico”, detendo o poder de classificação sobre a criança.

A “apropriação” do saber psiquiátrico pelo “corpo do mestre” faz com que a escola opere como detentora de uma realidade classificatória da infância (FOUCAULT, 2006b, p. 277). A partir do controle do corpo da criança e da psiquiatrização da infância, o poder psiquiátrico tem “o poder sobre o anormal, poder de definir o que é o anormal, de controlá-lo, de corrigi-lo” (FOUCAULT, 2006b, p. 280).

Portanto, quando nos referimos aos diagnósticos e à definição do que é normal ou anormal, muitas vezes, nós, que habitamos o cotidiano escolar, produzimos as “crianças loucas” e reproduzimos os discursos disciplinadores e as formas de controle. A partir disso, buscamos encontrar nas salas de aula os corpos dóceis e frágeis, comuns à infância, afirmando a institucionalização do saber psiquiátrico dentro do território pedagógico. A escola²⁵ também reproduz os discursos disciplinadores e produz a loucura quando exige que a professora se maquie para dar aula, ou proíba que seus filhos apareçam, mesmo que sem querer, nas aulas, já que *os clientes não pagaram por isso*. É assim que a escola age como espaço de controle da loucura, a partir do controle dos corpos, que, ao controlá-los, também produz a loucura.

Defendendo outro pensamento acerca do que é a loucura, vale trazer ao texto o que o Movimento da Luta Antimanicomial entende como manicômios e loucura. De acordo com Lühmann e Rodrigues (2006), a loucura é acompanhada de práticas e saberes apoiados e ditados pela moralidade e produtividade que a desune dos pertencimentos humanos a partir do momento em que é legitimada pelo saber médico e psiquiátrico. A violência e a exclusão que são representadas pelos manicômios e o modelo manicomial presente na sociedade, que acabam por desculpabilizar a sociedade desse tipo de violência às vidas taxadas loucas.

²⁵ Nesse caso, fala-se sobre a escola privada e a lógica clientelista mais acentuada.

Para o Movimento da Luta Antimanicomial, romper com o modelo manicomial significa não só o fim dos hospitais psiquiátricos, mas contrapor-se ao pensamento manicomial que patologiza e torna incapacitante e inválida, possibilitando o compartilhamento de territórios e cidadania ativa e efetiva da loucura. O Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental assumiu um importante papel nas denúncias sobre o sistema de assistência psiquiátrica no Brasil nos anos de 1970, incluindo práticas de tortura e fraudes, além de reivindicar melhores condições de trabalho. Teve como referência o movimento da Psiquiatria Democrática, liderado por Franco Basaglia, que defendia uma ruptura com o modelo asilar e a substituição por uma rede de atenção diária em saúde mental (CORREIA; JÚNIOR, 2019). De acordo com Amarante (2013), a Reforma Psiquiátrica foi

um processo histórico de formulação crítica e prática, que tem como objetivos e estratégias o questionamento e a elaboração de propostas de transformação do modelo clássico e do paradigma da psiquiatria [...] Tem como fundamentos não apenas na crítica conjuntural ao subsistema nacional de saúde mental, mas também - e principalmente - uma crítica estrutural ao saber e às instituições psiquiátricas clássicas, dentro de toda a movimentação político-social que caracteriza a conjuntura de redemocratização (AMARANTE, 2013, p. 87).

Com isso, a humanização dos manicômios já não era o suficiente. A Atenção Psicossocial sugere o entendimento do paciente em diferentes pontos de vista e não só o seu tratamento, objetivando reduzir e prevenir as internações e resgatando sua cidadania. A Reforma Psiquiátrica nos permite problematizar o que é entendido como loucura.

Peter Pál Pelbart (1991) aborda a ideia de manicômio mental. O autor parte do entendimento da nossa cultura manicomial, ou seja, das clausuras mentais que nos habitam. Ele entende a loucura, ou melhor, a desrazão, como “uma dimensão essencial de nossa cultura: a estranheza, a ameaça, a alteridade radical, tudo aquilo que uma civilização enxerga como seu limite, o seu contrário, o seu outro, o seu além” (PELBART, 1991, p. 134). Durante muito tempo foi confiada ao louco a ideia de desrazão. No entanto, Pelbart defende que tudo aquilo que nos causa estranhamento é tido como desrazão. Por isso, não basta apenas abolir os manicômios e acolher os loucos, ressignificando o sentido da loucura, se não entendermos que os manicômios nunca deixaram de existir. Essa é a questão central das suas discussões: “o confinamento da desrazão” (PELBART, 1991, p. 134). Na educação, essas dinâmicas não só nunca deixaram de existir, como

continuam fomentando microviolências, como, por exemplo, quando se sugere separar os alunos que não estão produzindo o que é esperado.

Com exemplos de teóricos como Foucault e Descartes, afirmando que historicamente “enquanto as cidades trancafiavam os desarrazoados, o pensamento tradicional trancafiava a razão” (PELBALRT, 1991, p. 135), ele questiona a forma como a sociedade racionaliza as suas questões, sendo essa uma maneira de normalização do pensamento e, por isso, a utilização do termo manicômio mental. A racionalização do pensamento é aquela que hegemoniza a cultura, a raça e a religião. Então, uma irracionalidade, que nada mais seria que uma racionalidade camuflada, pode ser pensada de maneira desarrazoada da sociedade, ou seja, pensar loucamente, propor-se a pensar de maneira diferente com o acaso. Isso significa tornar o acaso um campo inventivo e de imprevisibilidade, possibilitando o pensamento à Diferença e inventando outras possibilidades (PELBART, 1991).

A partir disso, podemos pensar de que maneiras a educação e o manicômio mental estão relacionadas. Nos últimos anos, a maneira como a loucura e o manicômio são tratados sofreu alterações, mas a realidade vivida afasta os sujeitos da razão e continua reproduzindo esse pensamento em diferentes espaços.

infância

*infantĭo -ōnis || infância xvi. Do lat. infantĭa -ae in-ebri-ante, -ar
→ ébrio

criança

creātor -ōris || criança sf. 'ser humano de pouca criocéfalo adj.
'que tem a cabeça semelhante à do idade, menino ou menina'
xiii || crianç-ada 189 carneiro' | -pha- 1899 | Do lat. cient. crĭo
cephalus, || crianc-ice 1899 || criativo xx || criat-ório xx ||

inventar

in-inventar vb. 'idear, criar na imaginação, urdir, convocatória
sf. 1881

7 (IN)CONCLUSÃO: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVENTIVA

Expressar as marcas dos encontros com a educação por meio da escrita de uma dissertação de mestrado nunca objetivou ter como conclusão a criação de modelos ou protocolos educacionais, afinal, a prática não a tem como um fim. Fazer a pesquisa em um ambiente no qual estou totalmente imersa, fez com que muitas vezes eu não me desse conta de diferentes situações e/ou problematizações. Além disso, o caminhar solitário dessa pesquisa, na maior parte do tempo, fez com que todo o meu pessimismo em relação ao que é fazer um mestrado, aparecesse no texto, inclusive a necessidade de reafirmar a propriedade dessa escrita, como uma maneira de, muitas vezes, me convencer de que era possível.

Por isso, acredito que pensar nessas marcas é um modo de pensar em uma prática do cuidado. Uma prática que possui um olhar sensível a tudo aquilo que nos constitui. Pensar nas relações que são atravessadas pela psiquiatrização nos abre a possibilidades para novas composições, saberes e fazeres. Pensar em um fazer docente inventivo é pensar uma educação do olhar (ZANELLA, 2020), ou seja, pensar uma docência que busca e que está sempre atenta aos detalhes, à multiplicidade, às possibilidades de criação e de combinação. Pensar também, no que é fazer pesquisa. A prática inventiva é aquela que está atenta não apenas às maneiras como as relações estão dispostas, mas que se estabelece com a realidade e os modos como as relações estão instituídas e os modos históricos dos quais foram produzidas (ZANELLA, 2020).

Fernand Deligny, ao discorrer sobre uma prática do cuidado, nos propõe a pensar em uma prática que acompanha os

deslocamentos, ações e atividades sem dominar ou impor, evitando o excesso de interpretações e julgamentos, desviando da ânsia de ensinar, de tratar ou curar. Que esta sustentasse a desestabilização proposta pelo encontro com a diferença sem rapidamente ser capturado pelo desejo de 'anestesiá-la' (MENDES; CASTRO, 2020, p. 354).

Realizar essa pesquisa me pôs a pensar em um fazer pedagógico inventivo, que diz muito sobre entender as maneiras pelas quais a infância é psiquiatrizada e os modos como é capturada pelos discursos manicomiais, disfarçados de discursos

pedagógicos e, com isso, produzir cuidado, resistência, educação estética (ESTÉVEZ, 2003). Uma prática educacional estética propõe nos distanciarmos da realidade vivenciada e nos envolver com sentidos que contribuam com a ressignificação do que é viver (ZANELLA, 2020). Produzir experiências educacionais estéticas no cotidiano das infâncias marcadas pelo discurso psiquiátrico é ter sua prática pedagógica educada ao olhar da sensibilidade das relações e como elas são estabelecidas.

Fazer essa pesquisa me fez perceber que a escola e a clínica podem percorrer caminhos normalizadores, com discursos e práticas que normalizam os diagnósticos e desvalorizam as inúmeras possibilidades do cotidiano. Com isso, como pensar e ter uma prática inventiva? Uma prática do cuidado? Como criar linhas de fuga frente à prática docente normalizadora? Acredito que a prática inventiva age como linha de fuga à dureza da medicalização, psiquiatrização e pedagogização da vida, que individualiza e segmenta o sujeito. Apostar na invenção é compor em espaços coletivos de troca com profissionais e familiares.

Fernand Deligny nos sugere, a partir dos autores:

traçar junto caminhos, errâncias, atividades, jogos, brincadeiras. Esta é uma *presença* que não busca interpelar, mas sim *permitir*; deixar o acaso operar, criar brechas na sobrecarga do imperativo da palavra para que outras ações ou gestos possam surgir, e novos deslocamentos se esboçar. É acompanhar sensivelmente o acontecimento, dando-lhe vazão, permitindo seu desenrolar (MENDES; CASTRO, 2020, p. 354).

Assim, acredito que realizar essa pesquisa abre a outras possibilidades de pensar uma prática pedagógica que esteja implicada à criação de linhas de fuga que atravessam um fazer duro, que tracem caminhos inventivos, caminhos que percorram a multiplicidade. Pensar em caminhos que afirmem o cotidiano como uma potência (AMARAL; RODRIGUES, 2021). Com trocas de saberes que afirmem os diferentes modos de existir como maneiras inventivas.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, NILDA. Cotidiano, imagens e narrativas. In: MEC. **Salto para o futuro**. TV Escola, Brasília: MEC, 2009.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes** / Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição. – Metodologia e pesquisa com o cotidiano. p. 13-38.

AMARAL, Sâmia Carvalho do; SANTOS, Rosemary Meneses dos. **O surgimento da LIBRAS e sua importância na comunicação e educação dos surdos**. IV Congresso Nacional de Educação, CONEDU. Anais... João Pessoa: Realize, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID2368_16102017221540.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2021.

AMARAL, A. dos S. ., & RODRIGUES, M. G. A. . (2021). **CARTOGRAFIAS, CONEXÕES E LINHAS DE FUGA: POR UMA EDUCAÇÃO DESMEDICALIZANTE. APRENDER** - *Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (25), 168-179. <https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8789>

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela Vida** - a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

ANDREATA, Marília. **“Quem é você?”** Narrativas com o cotidiano escolar: um currículo marcado pela diferença. Monografia [Trabalho de Conclusão de Curso]. Vitória: UFES, 2017.

ARANTES, R.L. **A constituição da demanda para a neurologia nas vozes das ensinantes**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. FLAKSMAN, Dora (Trad.) Rio de Janeiro, Guanabara, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 2011, Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infante-Juvenil**. – 2.ed. rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS**: tecendo redes para garantir direitos / Ministério da Saúde, Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica**: Saúde na Escola, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei No. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961.

BRZOZOWSKI, F.S.; CAPONI, S.N.C. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: ciência e profissão**, v.33, n.1, p.208-221, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a16.pdf>.

Canguilhem, Georges, 1904-1995 6.ed. **O normal e o patológico** / Georges Canguilhem; tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução do posfácio de Piare Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. - 6.ed. rev. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CASSIANO, M.; FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, vol. 25, n. 2, 2013, p. 372-378.

CASTIEL, L.D. Risco e hiperprevenção: o epidemiopoder e a promoção da saúde como prática biopolítica com formato religioso. NOGUEIRA, R.P. (Org) In: **Determinação Social da Saúde e Reforma Sanitária**, Rio de Janeiro: Cebes, 2010, p. 161-169. Disponível em: <http://www.cebes.org.br/media/File/Determinacao.pdf>.

CHRISTOFOLETTI, R. A patologização da infância, educação e sociedade a partir de um estudo analítica do poder. COLLARES, C. (Org) In: **Referências teóricas e práticas para a construção de propostas despatologizantes na saúde e na educação**. Campinas: Despatologiza – Movimento pela despatologização da vida, p. 25-27, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/f07548_34bcf49952d94351be3f26376ca34447.pdf.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no professo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>> Acesso em: 24 maio 2021.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças e NASCIMENTO, Maria Livia do (2004). “Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?”. Disponível em http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto22.pdf.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M.C.F.R (Org). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1.ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

CORREIA, Ludmila Cerqueira; JÚNIOR, José Geraldo de Sousa. O Movimento Antimanicomial como sujeito coletivo de direito. **Revista Direito e Práxis** [online]. v. 11, n. 3, 2020, p. 1624-1653. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/39138

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, maio/ago 2013, p. 147-161.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COSTA, Luciano Bedim da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria. vol. 7, n. 2, mai/ago 2014, p. 66-77. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1>. Acesso em: 24 mai 2021.

COSTA, Maico Fernando; PERICO, Waldir; SOUZA, William Azevedo de. Do dispositivo disciplinar ao dispositivo intercessor. **Rev. Psicol. UNESP**, Assis, v. 18, n. spe, dez. 2019, p. 161-178. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442019000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 set. 2021.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica**. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v. 3, n. 1, jan-jun 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/download/22359/13016>> Acesso em: 5 nov 2021.

DELEUZE, G. E GUATTARI, F. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G. e PARNET, C. **Diálogos**, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles (1996). **Conversações**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 1996b.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault**, filósofo. NASCIMENTO, Wanderson Flor (Trad.). Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de. Disponível em: <<https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>>. Acesso em: 3 fev 2022.

DELEUZE, Gilles. “O que as crianças dizem”. In: **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997 [1993].

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. CORDEIRO, Edmundo (Trad.). Lisboa: Vega - Passagens, 1996a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** PRADO JR., Bento; MUÑOZ, Alberto Alonso (Trads.). Rio de Janeiro: Editora 34, 3ª edição, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997.

DESPRET, V. Controvérsias: pesquisas com não-humanos. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rey, v. 6, n. 2, ago/dez 2011, p. 163-169.

ECKSCHIMIDT, Sandra. O brincar na escola. In: **O território do brincar: diálogo com as escolas**. / Renata Meireles (Org), São Paulo : Instituto Alana. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SANTOS, Marco Antônio Oliva. Pesquisa com os cotidianos: problematizações possíveis nas relações currículo e clichê. In:

Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação / organização Inês Barbosa de Oliveira, Alexandra Garcia. 1. Ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014. p. 23-34.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2001.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Ditos e Escritos IV**. Estratégia, poder-saber. / Michel Foucault. MOTTA, Manoel de Barros (Org.); RIBEIRO, Vera Lucia Avelar (Trad.) 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **História da loucura**: na idade clássica. COELHO NETO, José Teixeira (Trad.). São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel de Barros (Org.); MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês Autran Dourado (Trad.). 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). BRANDÃO, Eduardo (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. (Orgs.), **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso dado no Collège de France (1974-1975). BRANDÃO, Eduardo (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 20ª ed. RAMALHETE, Raquel (Trad.) Petrópolis: Vozes, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). Campinas: Unicamp, 2001.

GALLO, Silvio. Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 27. 1997. Disponível em:< <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/gallo-pedagogia-libertc3a1ria.pdf>>. Acesso em: 18 set 2021.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GARCIA, R.M.; JUNIOR, N.G.S.S. Patologização da infância e medicalização da vida: os (des)caminhos das políticas sócias. In: **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão. 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo4/patologizacao-da-infancia-e-medicalizacao-da-vida-os-des-caminhos-das-politicas-sociais.pdf> .

GONÇALVES MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso em: 04 de junho de 2020.

HECKERT, Ana Lucia C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: PINHEIRO, Roseny; MATTOS, Ruben Araújo de. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor**. 1 ed. Rio de Janeiro: ABRASCO/CEPESC, 2007, v. 1, p. 199-212.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. MONTEIRO, João Paulo (Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2000.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58 maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf> .

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**, 6., 2011, Anais... Nova Almeida. 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito de devir-criança. **Revista Educação Pública**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>>. Acesso em: 27 ago 2022.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

LEÃO, Lúcia. Memória e Método: complexidades da pesquisa acadêmica em processos de criação. 15º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia. **Anais...** 2016. Acesso em: 15 maio 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/lucia_leao.pdf>. Acesso em: 24 mai 2021.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, 2 ed.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURAU, René. **Análise institucional**. FERREIRA, M. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1975.

LUCHMANN, Lígia Helena Hahn; RODRIGUES, Jefferson. O movimento antimanicomial no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. vol. 12, n. 2, 2007, p.399-407. DOI: 10.1590/S1413-81232007000200016.

LUEGO, F.C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109138/ISBN9788579830877.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

MACIEL, Keila Mara de Souza Araújo. **O ensaio como dispositivo de escrita**. **Todas as Musas**, Ano 8, N. 2, Jan-Jul 2017.

MARTINS, Adriana Dias; ANDRE, Renata Lins; OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar da criança de cinco anos na escola**. *Psicol inf.*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 109-129, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 19 abril 2022.

MARTINS, João Batista. **Análise institucional e o processo de construção de conhecimento: a questão da implicação**. *Psicol. rev.* Belo Horizonte, v. 23, n. 1, jan. 2017, p. 488-499. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p488-499.

MATOS, Evandro Gomes de; MATOS, Thania Gomes de; MATOS, Gustavo Mello Gomes de. A importância e as limitações do uso do DSM-IV na prática clínica. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul** [online]. v. 27, n. 3, 2005, p. 312-318. DOI: 10.1590/S0101-81082005000300010

MEIRA, M.E.M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista: Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n.1, p.135-142, 2012.

MEIRELES, Renata. O território do brincar em um encontro com o educador. In: *Território do brincar: diálogo com escolas / Renata Meirelles,(org.)*. -- São Paulo: Instituto Alana, 2015. -- (Coleção território do brincar).

MENDES, M. L., & Castro, E. D. (2020). **Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e**

adolescência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional.* 28(1), 343-355. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1754>

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, p. 19-26, 2008.

MOYLES, J.R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Kezia Rodrigues. Criança, infância e educação infantil: contribuições de Deleuze sobre a lógica dos sentidos. In: **Diferentes perspectivas de Currículo na Atualidade** / (Org.) Carlos Eduardo Ferraço; Iguatemi Rangel; Janete Magalhães Carvalho; Kezia Rodrigues Nunes. – 1. ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015. p. 185-204

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. Diário de bordo de uma viagem intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades.** Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 172-200.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.** p. 15-41. Porto Alegre: Sulina, 2013. v. 2.

PELBART, Peter Pál. Manicômio mental: a outra face da clausura. In: LANCETTI, Antônio. **Saúde Loucura.** São Paulo: Hucitec, 1991, p. 129-138.

PEZZATO, Luciane Maria, BOTAZZO, Carlos; L'ABBATE, Solange. O diário como dispositivo em pesquisa multicêntrica. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 28, n. 3, 2019, p. 296-308. DOI: 10.1590/S0104-12902019180070

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade.** Núcleo de Estudos e

Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. - v.l. , n. 2, 1993.

ROMAGNOLI, R.C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, maio/ago. 2009, p. 166-173

ROMAGNOLI, R.C.; PAULON, S.M. Escritas Implicadas, Pesquisadores implicantes: notas sobre os destinos da subjetividade nos desatinos da produção científica. In: DIMENSTEIN, Magda; LEITE, Jader (Orgs.). **Psicologia em Pesquisa: cenários de práticas e criações**. Natal: EDUFRN, 2014, p. 23-42. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/intervires/wp-content/uploads/2015/06/Escritas-Implicadas.pdf>> Acesso em: 21 jan 2022.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 13 jan 2022.

SANCHES, V.N.; AMARANTE, P.D.C. Estudos sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v.38, n.102, p. 506-514, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042014000300506&script=sci_abstract&lng=pt.
SÃO PAULO. Câmara dos Deputados. **Lei 6.847/2017**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. 2017.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa; OLIVEIRA, Sara Cristina Silva de. Para além de uma conquista, um direito: o movimento político das pessoas com deficiência e a sua relação com a conquista do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Disponível em:<<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22468/14966>>

SILVA, J.C.; SCHÄFER, F.; BONFIGLIO, M.S. A medicalização da infância e o processo psicoterápico. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.39, p. 70-86, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n39/n39a05.pdf> .

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Habitando sentidos no encontro com jovens “capturados” pelo sistema de justiça: um estudo sobre as trajetórias de vida de adolescentes em conflito com a lei atendidos pelo Programa LAC/PSC de Vitória (ES)**. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional_ - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SOUSA, Patrícia Alexandra Rebeca. **A importância do brincar: brincar e jogar na infância**. Dissertação [mestrado]. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências, 2015.

SOUZA, M.P.R. Medicalização. In: **Caderno de debates do NAAPA – questões do cotidiano escolar**. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. p. 59 – 80, 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/24_-_CADERNO_DE_DEBATES_DO_NAAPA_QUESTOES_DO_COTIDIANO_ESCOLAR.pdf.

TAÑO, L.B. **A constituição de ações intersetorias de atenção às crianças e adolescentes em sofrimento psíquico**. 2017. 260 f. TESE (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

TSALLIS, Alexandra. Caros colegas pesquisadores. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Márcia; BERNARDES, Anita Guazzelli (Orgs.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade** [online]. v. 26, n. 93, 2005, p. 1217-1227. DOI: 10.1590/S0101-73302005000400007

ZANELLA, Andréa Vieira. Sobre olhos, olhares e seu processo de sua constituição. In: ZANELLA, Andréa. **Psicologia histórico-cultural em foco** [recurso eletrônico]: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020. p. 107- 116.