

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

MARIA CAROLINA DE ANDRADE FREITAS

**NAS ENCRUZILHADAS DA LÍNGUA: narrativas de
meninos e movimentos de medicalização na educação**

**VITÓRIA - ES
2012**

MARIA CAROLINA DE ANDRADE FREITAS

**NAS ENCRUZILHADAS DA LÍNGUA: narrativas
de meninos e movimentos de medicalização na educação**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Aparecida Domingues Machado.

**VITÓRIA - ES
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Freitas, Maria Carolina de Andrade, 1978-

F865n Nas encruzilhadas da língua : narrativas de meninos e movimentos de medicalização na educação / Maria Carolina de Andrade Freitas. – 2012.

166 f.

Orientadora: Leila Aparecida Domingues Machado.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Subjetividade. 2. Narrativa (Retórica). 3. Cartografia. 4. Psicologia. 5. Educação. I. Machado, Leila Aparecida Domingues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

MARIA CAROLINA DE ANDRADE FREITAS

**NAS ENCRUZILHADAS DA LÍNGUA: narrativas
de meninos e movimentos de medicalização na educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Aprovada em 04/05/2012.

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO

PROF.^a DR.^a LEILA DOMINGUES MACHADO
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)

PROF. DR. KLEBER JEAN MATOS LOPES
Universidade Federal de Sergipe
(Membro Externo)

PROF.^a DR.^a LUCIANA VIEIRA CALIMAN
Universidade Federal do Espírito Santo
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Adélia Prado

Por que foi que eu conheci aquele Menino? O senhor não conheceu, compadre meu Quelemém não conheceu, milhões de milhares de pessoas não conheceram. O senhor pense outra vez, repense o bem pensado: para que foi que eu tive de atravessar o rio, defronte com o Menino? O São Francisco cabe sempre aí, capaz, passa. O Chapadão é em sobre longe, beira de Goiás, extrema. Os gerais desentendem de tempo. Sonhação – acho que eu tinha de aprender a estar alegre e triste juntamente, depois, nas vezes em que no Menino pensava, eu acho que.

Guimarães Rosa

Aos meninos-conta(dores) e aos seus derredores de pessoas e afetos. Eles fazem descobrir o diverso e o bonito da pesquisa.

Aos caros amigos tantos, quantos! Aos familiares queridos e ao amado companheiro, pelos encontros e esteios. Com eles cada palavra, cada nascente, cada raio de sol, cada música. Sempre nasce de *muitos* a força. É bom que eles componham o deserto. Assim, o viver é mais intenso. E a solidão mais humana.

Aos professores pelas trilhas e pelos rastros. Pelas indicações e apostas. Pela abertura de mundos, de modos, de sentidos.

Ao Facitec por financiar percursos e trajetos.

Aos mistérios que restam sem nome.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as políticas de subjetivação em curso na contemporaneidade, por meio da pesquisa-intervenção, junto a crianças medicalizadas, no âmbito do espaço escolar, e da análise de narrativas ao seu entorno. Objetiva cartografar a tecitura dos microcasos cotidianos e as oscilações do desejo, presentes na constituição dos modos de subjetivação e nos jogos de medicalização. A escolha do trabalho com narrativas configura a possibilidade de novas invenções e agenciamentos semióticos. As narrativas são compósitas e não se prendem à estipulação de uma única verdade e, neste sentido, o sujeito que narra tem papel de testemunhar uma experiência do vivido. A pesquisa aposta na narratividade como política, como recurso para produzir desmontagem de formas espessas, ao constituir uma afirmação do microcaso e das microlutas trazidas à cena. Aborda, ainda, uma discussão, em torno da política do medo, instaurada na contemporaneidade, em suas articulações com o capitalismo e, trata de discutir como certas práticas de linguagem e certos fazeres podem denotar inteligências ordinárias, ao contrário do que se afirma comumente no campo do discurso patologizador corrente. Para tanto, buscou-se uma direção cartográfica para a abordagem do tema, visto que a concepção deste trabalho parte da perspectiva crítica de que os processos de subjetivação são atravessados por uma heterogeneidade de vetores e multiplicidades. Para isso, utilizamos as contribuições teóricas de autores como: Foucault (1999; 2001; 2002; 2004; 2006; 2008; 2009; 2010), Deleuze (2004; 2008; 2009; 2011), Guattari (1992; 2005), Certeau (2011); Barthes (2004; 2005; 2007) e Benjamin (1992; 2002; 2009), entre outros.

Palavras-chave: Subjetivação; Narrativa; Escritura; Cartografia; Medicalização.

ABSTRACT

This research investigates the ongoing policies of subjectivation in the contemporary time through intervention-research with medicalized children within the school environment, and through the analysis of narratives that surrounds them. It has as an objective to map the composition of daily microcases and the oscillations of desire present in the constitution of the ways of subjectivation and in the games of medicalization. The choice of working with narratives sets the possibility of new inventions and semiotic assemblages. The narratives are composites and not closed to the provision of a single truth and, in this sense, the subject who narrates has the function of witnessing a lived experience. The research invests in the narrative as policy, as a resource to produce the dismantling process of thick forms, composing an affirmation of the microcase and of microstruggles that are brought to the scene. It also retracts a discussion around the policies of fear established in the present days, in its articulations with capitalism and manages to discuss how certain language practices and certain doings can denote ordinary intelligence, instead of what is commonly affirmed in the field of pathologizing speech. For this, a cartographic direction was chosen to get approached to the theme, since the conception of this work starts from the critical perspective that the processes of subjectivation are influenced by heterogeneity of vectors and multiplicities. For this, we used the theoretical contributions authors like: Foucault (1999, 2001, 2002, 2004, 2006, 2008, 2009, 2010), Deleuze (2001, 2008, 2009, 2011), Guattari (ano), Certeau (2011), Barthes (2004, 2005, 2007) e Benjamin (1992, 2002, 2009), among others.

Keywords: Subjectivity; Narrative; Scripture; Cartography; Medicalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O FIBROSO COMEÇO DE UM CAMINHAR	9
<i>Um visar sobre a pesquisa, seus caminhos e conversas</i>	14
CAPÍTULO 1. ENCRUZILHADAS “COMO REGISTRAR ISSO AÍ?”: A ESCRITURA COMO POLÍTICA DE ESCRITA	22
1.1. Historiar: por uma dimensão mágica da palavra	29
CAPÍTULO 2: ALGUMAS LINHAS EM COMPOSIÇÃO	36
2.1. Dobras, desdobras, dobraduras: processos de subjetivação e capitalismo	40
2.2. Política do medo e subjetivações: “viver não é preciso”	48
CAPÍTULO 3. REDE DE PERCURSOS: DAS TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS	57
3.1. “Quando a criança era criança, ela não sabia que ela era criança”: um menino que lembra quando esquece	58
3.2. Ulisses-garoto: um conta(dor) de odisséias na escola	66
3.3. “Criança não pode voar”: o menino do giro no ar	83
3.4. “Perseguindo o falcão, fugindo do leão”: a cabeça que dis-trai é mesma que inventa	92
CAPÍTULO 4. SOBRE INVENTAR PARAFUSOS DE VELUDO E GAGUEJAR NA PRÓPRIA LÍNGUA: UMA APOSTA	106
4.1. Fazer o verbo delirar, trair a língua e gaguejar	114
4.2. No repetir, repetir: uma diferença	119
4.3. Uma língua de brincar	124
FELIZ NAUFRÁGIO	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
APÊNDICES E ANEXOS:	147

INTRODUÇÃO: O FIBROSO COMEÇO DE UM CAMINHAR

Afirmo ao senhor, do que vivi: o mais difícil não é um ser bom e proceder honesto; dificultoso, mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até no rabo da palavra.

Guimarães Rosa

Esta pesquisa não segue um caminho único. Ela é, antes, uns desvios. Desvios em bifurcações constantes, apontando linhas de trajetos múltiplos, feito por diversos pés e mãos.

Chamo de “desvios” os elementos diversos que mapearam os caminhos em curso, o que nos faz lembrar Deleuze (2009), quando afirma que não importa a entrada desde que as saídas sejam múltiplas. As saídas forçaram aberturas e coragem.

Por ora, os desvios transformaram-se em rotas abertas e expandidas, que perfizeram um caminho cartográfico de inscrição porosa e diversa.

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 2001, p.51).

Se “viver é negócio muito perigoso” como versa Rosa (2001), ousaríamos afirmar, neste trabalho, que pesquisar é perigoso. Não no sentido de que o que se difere no processo e produção do pesquisar seja inseguro, arriscado. Mas, quer-se neste trabalho apontar o pesquisar como movimento parcial e provisório, no sentido das diversas possibilidades que se colocam em curso no empreendimento do ‘risco de saber’. Assumimos uma decisão de afirmar as inventividades cotidianas da vida, para resistir ao silenciamento que, por vezes, nossos modos de relação produzem, insistindo

em *invisibilizar* o vivo insubmetido. Tal provocação acompanha a produção desta escritura¹.

Embora este trabalho entrecruze-se na problematização dos processos de medicalização, no âmbito da educação na contemporaneidade, sua aposta é poder cartografar – por meio de narrativas – os encontros com as crianças e suas histórias-fragmentos diversas. O trabalho objetiva afirmar a tecitura dos microcasos cotidianos e as oscilações do desejo presentes na constituição dos modos de subjetivação.

Como bem apontou Certeau (2011), a paisagem de uma pesquisa enreda certas composições de lugar, caminhos de análise e, claro, passos regulares e ziguezagueantes, simultaneamente.

Narrar práticas comuns esbarra na inevitável lacuna do movimento. Esta pesquisa se faz entre o caminho percorrido, seu desejo de inscrição, a escritura possível efetivamente realizada e a interlocução com as diversas leituras possíveis. Enseja recolher as intensidades de uma experimentação em formas provisórias de discursividades. Portanto, a ênfase do texto não se encontra nas discussões sobre a medicalização da educação, mas se produz no alargamento do eixo narrativo e sua escrituração, como aposta ética e política.

Faz lembrar Machado (2011), quando sustenta que uma relação de saber faz diferença quando modifica a nós mesmos e ao mundo ao redor; quando em uma produção, ‘se entra um e se sai outro’.

É isto que propõe esta pesquisa: contar dos encontros que fez e procurar minúsculos filetes d’água por onde escorrer algum olhar. O trabalho não pretende constituir-se em um extenso estudo sobre medicalização, tampouco desenvolver a história da infância ou da educação, mas colocar-se na intersecção: cartografar narrativas de crianças medicalizadas no âmbito da vida escolar. (BOSI, 2004).

Inicialmente, o trabalho procurou discutir as implicações da máquina escolar para a produção da medicalização de crianças no campo da educação, como se pode atestar nos anexos desta pesquisa.

¹ “Que direções podem tomar as escrituras? Todas as direções” (BARTHES, 1971). Retornaremos a este ponto em capítulo posterior.

Entretanto, no encontro com a vida concreta e com as artes de dizê-la e contá-la, um novo eixo de força foi se delineando para análise. Seguindo as pistas de Certeau (2011), não é possível pensar uma ‘teoria do relato’ dissociada de uma ‘teoria da prática’. Ambas se interpenetram, se forjam, se beijam. Há, mesmo, certo erotismo na escritura.

Narrar permite uma *operatividade* e escriturar é colocar-se ainda como um moribundo, que pelo seu encontro face a face com a morte, desprende-se e insiste, paradoxalmente, em fazer falar um corpo.

Muitas questões surgiram. Muitas perguntas se rasgaram. Muitos passos criaram asas. Começou-se por perguntar quais os jogos de poder-saber estão a se materializar hoje como modos de subjetivações medicalizados, no âmbito escolar. E, como tais materialidades são apropriadas pelos viventes.

Porém, decidiu-se enfatizar a questão de como falar desses processos e como concorrer para a desmontagem das totalizações que capturam o movimento da vida, ou ainda, como gaguejar na própria língua no sentido deleuziano, produzindo polivocidades neste campo-território.

Compreende-se o imenso desafio que esse percurso traz consigo, já que a realidade se produz nas relações, a que inclusive esta pesquisa pertence. Este pesquisar é tributário de seu tempo e das tensões dos jogos de medicalização expressos na contemporaneidade (MARCONDES, 2010). É como tentar dizer de algo pelo seu “avesso-reverso” (BARTHES, 2004a, p. 124)², suscitar a variação, uma vez que adentrar um campo de forças é adentrar, em última instância, num movimento, como destacou Marcondes (2010).

Enfatiza-se então, na construção do texto, o eixo das narratividades em questão, a fim de demonstrar os diversos elementos em configuração, não para realizar uma análise psicológica dos casos trazidos, realizando estudos de caso, nem tampouco produzir um modelo representativo e geral de análise, mas sim – ao contrário – para

² O autor destaca que todo reverso é perturbador. Essa ideia serve-nos para apresentarmos o caminho trilhado neste trabalho em seu processo contínuo do empreendimento-aposta de pesquisar. Deixar-se perturbar é uma aposta e também um desejo: “O desejo é o começo do corpo”, afirma Arnaldo Antunes, em seu poema *Cultura*.

fazer transbordarem as palavras, em diversos fios abertos e conectivos, dos quais se lançará algum olhar. Pluralizar os elementos, produzir torceduras e permitir desdobramentos. É esta a aposta desta pesquisa.

Eu gostaria de descrever a erosão que desenha o ordinário em um corpo de técnicas de análise, pôr à vista as aberturas que marcam o seu traço sobre as margens onde se mobiliza a ciência. [...] a tarefa não consiste em substituí-la (a banalidade) por uma representação ou cobri-la com palavras de zombaria, mas em mostrar como ela se introduz em nossas técnicas – à maneira como o mar volta a encher os buracos da praia – e pode reorganizar o lugar de onde se produz o discurso (CERTEAU, 2011, p. 61- 62).

Acompanhar os movimentos de medicalização da vida no espaço escolar, em relação aos seus regimes de dizibilidade e visibilidade³, apresenta-se como um desafio, muito mais do que como uma certeza. Como pretender dizer da vida e de seus movimentos, se o vivo escapa às formas? Se se insubmete?

Ao que, digo ao senhor, pergunto: em sua vida é assim? Na minha, agora é que vejo, as coisas importantes, todas, em caso curto de acaso foi que se conseguiram – pelo pulo fino de sem ver se dar – a sorte momenteira, por cabelo por um fio, um clim de clina de cavalo. Ah, e se não fosse, cada acaso, não tivesse sido, qual é então que teria sido o meu destino seguinte? Coisa vã, que não conforma respostas. Às vezes essa ideia me põe susto. [...] a gente não sabe, a gente sabe (ROSA, 2001, p.142).

Este trabalho elege, enquanto proposição e como princípio, uma postura cartográfica⁴, a fim de colocar-se à espreita dos movimentos e passagens que atravessam o campo relacional da pesquisa: “O senhor surja: é de repente, aquela terrível água de largura: imensidade. Medo maior que se tem, é de vir canoando num

³ Foucault (2009) apontou a arriscada ordem do discurso e mostrou que este coloca em questão uma realidade material: regimes de dizibilidade e visibilidade. Afirma que em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar poderes e perigos; dominar acontecimentos aleatórios, justamente em função da ligação do discurso com o desejo e o poder. Assim, o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas e sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta. Dessa forma, devemos, através de nossos discursos, rever qual a *vontade de verdade* atravessa sua forma e rege nossa *vontade de saber*.

⁴ Cartografia aqui se refere à proposta feita por Guattari e Deleuze (2009) que contrapõe ao modelo estrutural ou gerativo, a lógica do rizoma, que compreende as produções como mapa, como uma experimentação ancorada no real. Uma proposição que se diferencia de um modelo fechado, apostando na conexão de campos e a abertura máxima sobre um plano de consistência. Ressaltam que uma das características mais importantes do rizoma é o fato de ter múltiplas entradas, evitando que as multiplicidades se enraizem, se unifiquem ou se totalizem. Um rizoma não começa, nem conclui, está no meio, *intermezzo*. O estar entre as coisas demonstra um movimento transversal “que rói suas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.37).

ribeirãozinho, e dar, sem espera, no corpo dum rio grande. Até pelo mudar. Carece de ter coragem” (ROSA, 2001, p. 120).

Os dados tecidos fio a fio, são também retalhos, de uma colcha de vozes e corpos. Foram marcas impressas e inscritas nos sentidos da pesquisa(dora). O pesquisar resgatou a necessidade de invenção na escuta dos elementos.

Deseja-se suscitar, no leitor, algum encantamento, por meio das histórias contadas, que possa fazer esteio para a trajetória de problematização de uma questão tão complexa como a medicalização. Não no sentido ingênuo de romancear as composições reais e, por isso mesmo, surpreendentes, mas sim para acessar zonas de variação e afirmação dos acontecimentos, como genuínas produções de diferenças.

Foucault (2010b) procurou trabalhar no sentido, do que ele mesmo nomeou, de uma “acontecimentalização”. Define o autor que acontecimentalizar seria romper sentidos: ali onde comumente elege-se uma constante histórica, ou um traço antropológico imediato, ou ainda uma evidência que se impõe de igual maneira para todos, fazer surgir uma “singularidade”. Evidenciar que “não era tão necessário assim” e reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias, que em certo momento passam a funcionar como evidência, universalidade e necessidade:

Não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa a fazer com um delinquente fosse interná-lo; não era tão evidente que as causas das doenças devessem ser buscadas no exame individual do corpo, etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria de “acontecimentalização” (FOUCAULT, 2010b, p.339).

Tal desafio auxilia-nos. Não é preciso dar voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Eles já a têm. É preciso escutá-las, despindo-nos de nós mesmos, de nossos *pré-conceitos*, até onde for possível, para assim forjar o inesperado. Ou ainda, para ser digno do acontecimento, como afirmou Deleuze (1996).

Isso comporta o difícil exercício de delicadeza, necessário à costura dos elementos em composição e uma implicação implacável: a de não nos autorizarmos a falar na exterioridade das produções, como se se tratasse do bem ou do mal, fora de nós,

como entidades singulares, apartadas de nossas experimentações e seus efeitos. O poder, como mostrou Foucault (2006), é relacional e não se reduz à apenas uma ordem de coisas, é um exercício: está colocado no jogo das tensões e das estratégias, da produção de vida e de real, nos quais nos situamos.

Nesse sentido, os conceitos, bem como sugere Deleuze (2009b), são para serem fabricados, como uma caixa de ferramentas; não são para serem pré-concebidos; são para permitirem (oper)ações. É preciso inventá-los, à medida, mesmo, em que se fazem necessários. Mais que reduzi-los à fabricação de um produto, importa pô-los a funcionar, perguntar sobre suas inserções, intercessões, sobre como vibram e fazem vibrar: “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI; 2009b, p. 13).

UM VISAR SOBRE A PESQUISA, SEUS CAMINHOS E CONVERSAS

Este trabalho objetiva, portanto, conduzir as práticas e as línguas científicas para a vida cotidiana, por meio da narração de práticas comuns em torno das crianças medicalizadas, no âmbito da vida escolar, cartografando alguns esquemas operacionais e contribuindo para a produção de microdiferenças que potencializem a invenção de torceduras da temática em questão.

Pretende ainda, através de seus capítulos, estabelecer a concepção de narrativa utilizada em sua contribuição para o fortalecimento do trabalho, pela via da escrituração das narratividades; propor algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas recolhidas no trabalho de campo em relação à questão da medicalização da vida e desta no âmbito da educação, por meio da discussão sobre os modos de subjetivação e a política do medo instaurada na contemporaneidade; escriturar as narrativas dos encontros realizados pela pesquisa, com a produção de contos que explorem aberturas, desdobramentos e conexões diversas; construir uma alternativa de compreensão dos dados que aposte na capacidade plástica da língua em permitir operações e astúcias, fomentando uma bricolagem das inventividades discursivas.

A pesquisa desenvolve-se metodologicamente por uma inventividade prudente, proposta pelo paradigma ético-estético e político (DELEUZE, 2008b; GUATTARI, 1994). Dessa forma, intenciona-se, por meio deste trabalho, contribuir para que a potência das inventividades científicas, sejam reais e possíveis, atuais e virtuais e componham uma zona intermediária de conhecimentos provisórios e em movimento, que permitam, contanto, um “despedir-se do absoluto” (ROLNIK, 1993), além da produção de diferenças, ao mesmo tempo em que sustente a implicação como finalidade ética do exercício de pesquisar. Deseja-se acessar a problemática deste trabalho pela sua variação, pelo seu movimento e não pelas suas máximas.

Barthes (2004b), a respeito de Brecht, lembra que o mesmo foi inventor permanente de abalos à língua. Abalar a língua, no sentido barthiano, é deslocar o dado, a massa equilibrada da palavra, é perturbar a ordem das frases, rasgar o forro, afastar a representação sem anulá-la. Ele propõe que para abalar a linguagem pode-se fincar-lhe guisos!

O autor retoma o exercício proposto por Brecht, em seus escritos políticos: produzir abalo do discurso mentiroso por meio de uma técnica amorosa. Ressalta Barthes (2004b), a respeito dessa proposta-exercício: “mobilizar não as armas redutoras da desmistificação, mas sim as carícias, as amplificações, as sutilezas ancestrais do mandarinato literário [...]” (BARTHES, 2004b, p. 274). A desconstrução da máxima é o elogio do fragmento. Pois a máxima é um princípio generalizante, conciso, que condensa uma verdade, um enunciado que, embora subtraído da História, resta como blefe da “Natureza”. A máxima é, portanto, a linguagem “natural”.

Para pensar a urdidura aqui produzida, cabe-nos entendê-la como pujança de um movimento de produção de formas da realidade que não podem ser escritas ou descritas de maneiras ‘absolutizáveis’, mas sim dentro da perspectiva de uma finitude condicional; conceber o pensamento como uma ferramenta a serviço da criação, percorrido por escapes, por entre-campos inseparáveis, porém provisórios, dos possíveis formalizáveis ou não. Como um labor, uma obra, uma estética que deflagra um modo de subjetivação e um plano imanente, político e ético: “Tudo me quieta, me suspende.

Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Viver é muito perigoso” (ROSA, 2001, p. 32).

A decisão de pensar sobre o processo de pesquisa articula-se diretamente à compreensão deste trabalho de que produzir conhecimento no campo problemático em questão requer rever a própria produção do pesquisar, seus dispositivos de constituição, suas implicações e sua política de escrita. Já que como lembra Marcondes (2010): as produções de conhecimento e saber são efeitos relacionais e, a não ser que nos impliquemos nelas, estaremos somente escolhendo produzir exterioridades. Portanto, a escolha do trabalho com narrativas, em torno de crianças medicalizadas, no âmbito do espaço escolar, configura a possibilidade de novas invenções e agenciamentos semióticos⁵.

Configura ainda, como bem apontou Ferreira (2011), uma tentativa de interrupção da história linear, em prol de uma articulação por outras perspectivas de tempo. A construção de um tempo que possa ser habitado por um coletivo, em que se reconheça a luta e o sofrimento não mais como fatos obsoletos e descartáveis – como propõe a modernidade com seu imperativo imediatista – mas antes, no sentido de cavar artesanalmente um abrigo para apelos esquecidos e efetivar a afirmação benjaminiana de uma história comprometida com aquele destituído da possibilidade de narrar-se.

Experiência da vertigem. É dela que retiraremos os pequenos cascalhos para prescrever um plural de vozes e corpos. É nela que nos infiltraremos, a miúdo, para corrigir as arestas autoritárias da nossa vontade de verdade, e colocar de novo, no prumo do movimento, os inaudíveis elementos, que ganham passagem através de nós e, em nós.

Questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante [...] os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, mas também se ignoram ou se excluem (FOUCAULT, 2009, p.51 – 52).

Nossa concepção ancora-se na compreensão de que as produções subjetivas pautam-se por uma processualidade concreta e histórica, articuladas aos fluxos e

⁵ A noção de novas produções de agenciamentos semióticos foi proposta por Guattari e Rolnik (2005) em **Cartografias do Desejo** e será discutido em momento posterior.

agenciamentos postos em certos momentos datados da existência. No entanto, não tomaremos a história como uma construção linear, fruto de determinações causais específicas. Mas, afirmaremos, de acordo com a perspectiva foucaultiana: como construções de certos modos de vida e organização, que evidenciam jogos de forças e verdades, ou jogos de poder e saber. Essa prerrogativa auxilia-nos a desnaturalizar determinadas práticas sociais e compreensões das mesmas, e não as entender como formas prontas e dadas pela natureza das coisas e do mundo. Tal questão, auxilia-nos, ainda, em nossa implicação nas produções dos jogos de verdade e poder, forjados em certos regimes.

Utilizaremos a narrativa como modo de escriturar os encontros. Foram tecidas quatro contos-narrativas de meninos-conta(dores), nesta pesquisa. Ao todo, este trabalho conversou com 15 pessoas, incluindo 4 crianças em idade entre 8 e 9 anos que se encontram cursando o ensino fundamental, mães e pais, irmãos e profissionais da escola, como professores, coordenadores e diretores. As entrevistas abertas foram transcritas; e delas, retirou-se roteiros para a elaboração dos ‘contos-narrativas’.

Os quatro contos-narrativas transformaram-se em quatro narrativas-compósitas tecidas a partir das diversas e preciosas conversas, aberturas e encontros. Narrativas-compósitas referem-se à construção dos contos pela pesquisadora, a partir, dos diversos elementos colhidos no trabalho de campo, que consideraram desde as histórias relatadas, gravadas e transcritas até as diversas impressões que atravessaram o processo de pesquisa, de acordo com a perspectiva cartográfica. Cada uma das narrativas faz ecoar vozes, muitas outras histórias.

As narrativas construídas a partir da coleta de dados visam ressaltar as microdiferenças e os minúsculos espaços de jogo colocados no cotidiano da vida e no cotidiano da pesquisa. Deles, podem se retirar diversos fios de leitura e interrogação. Ousou-se deixar um *espaço livre* que fundamente microliberdades fronteiriças, conclamando o leitor-participante a passear pelas encruzilhadas apresentadas.

Cada conto foi produzido de uma maneira, entrecruzando os dados colhidos de formas distintas. A ênfase nas quatro *histórias-de-meninos* tem uma proposição: a de provocar o dimensionamento das narrativas por suas aberturas, recusando a delimitação

das mesmas somente ao desenho escolar, já que os processos de subjetivação estão em curso no campo imanente da vida. Por isso, as falas dos profissionais da educação virão diluídas nas histórias narradas e a ênfase da escritura se dará na produção polifônica.

As pessoas convidadas pela pesquisadora para conversar, foram elencadas por *simpatia*. Em outras palavras, não se quer afirmar com esta pesquisa uma posição humanista de necessidade empática para com o objeto de pesquisa, como alerta Latour (2007). Nossa posição não é a de distanciar-se ou ser empático. Nesta pesquisa trata-se de maximizar o fenômeno em estudo para que ele proponha suas próprias questões. Neste sentido, é que tomamos a terminologia deleuziana de *simpatia* para afirmar como escolhemos um campo e somos, ao mesmo tempo, escolhidos por ele.

Para Deleuze (2004) a *simpatia* é um corpo-a-corpo. E os corpos podem ser físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais... quaisquer variações continua a ser um *corpus*. Afirma ele que não há juízo na *simpatia*: ela é precisamente isso: agenciar. “É isso, agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior. Estar no meio.”⁶ A *simpatia* não é um sentimento vago de estima ou de participação espiritual, mas consiste num esforço de penetração dos corpos. Um agenciamento é o que produz enunciados, sempre de modo coletivo, que põe em jogo populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos e acontecimentos.

Então, um conto-narrativa são contos, maneira de contar, de compor! Muitos, vários, dentro de um, outro, outro, outro... Um conto não é, aqui, determinado por sua estilística literária, mas configura-se, antes, como um modo de organização das vozes colhidas pela pesquisa. Vale-se das amplificações, como aposta. Como escritura dos encontros, os contos não se reduzem a certos fatos. Mas explora a dilatação, o alargamento, o exagero. Quer rasgar o objetivo. Caminhar pelas beiras por onde também correu o pesquisar. Trazer mais que meros fatos. Trazer experimentações.

Dois campos se construíram neste trabalho. Duas escolas acolheram a realização da pesquisa. Na primeira a pesquisadora, após o oferecimento de estágio enquanto professora e coordenadora de estágio do Curso de Psicologia de um Centro

⁶ DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.p.70.

Universitário do sul do Estado, efetivou parceria, e, noutra instituição, a parceria se implementou em função da escola caracterizar-se como uma instituição experimental, situada no município de Vitória - ES, que recebe suporte das três esferas governamentais: federação, estado e município, unindo ao ensino e à formação, o trabalho de pesquisa.

No primeiro campo, a escola apontou as crianças que deveriam participar do estágio. As duas crianças selecionadas pela pesquisadora foram convidadas para as entrevistas após o término do estágio, em função de se destacarem – no discurso escolar – como crianças paradigmáticas, que trazem constantes desafios às práticas pedagógicas.

Na segunda escola, o procedimento de realização da pesquisa passou pelo envio de uma Carta-convite aos pais das crianças selecionadas pela própria instituição, a partir de levantamento pedagógico a respeito das crianças acompanhadas por profissionais da saúde.

Todas as entrevistas, com pais, crianças, irmãos ou profissionais das escolas, foram devidamente autorizadas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver modelo anexado no Apêndice desta pesquisa), seguindo os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética da UFES que aprovou esta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, respeitando as autorizações dos participantes, transcritas e transformadas em roteiros para a análise dos dados. Todas as identidades foram preservadas e os nomes utilizados são fictícios.

A análise dos dados pautou-se pelos princípios cartográficos e transformaram-se em modos-versões de ler e entender os acontecimentos.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção e princípio de análise, conforme apontam Passos e Barros (2009), não se realiza de maneira prescritiva, por regras prontas e por objetivos previamente estabelecidos. O que se coloca nesta

proposta é primar pelo caminhar, que traça em seu próprio processo suas metas. Desta forma, segue o princípio indicado pela análise institucional, de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar.

O trabalho de análise, portanto, perpassa pela própria análise de implicação, ou seja, consiste no trabalho de quebra das formas instituídas apostando no processo da pesquisa e nos atravessamentos que experimenta. Para tanto, se efetiva não somente na construção das próprias formas dos contos, como nas discussões sobre: os processos de subjetivação na contemporaneidade, a política do medo e o gaguejar na própria língua, propostos nos capítulos que constituem esta dissertação.

Este trabalho deseja afirmar um compromisso: criar disposição, articulação e interesse⁷ por formas de vida que não se reduzam às totalizações operadas pelos veredictos de toda ordem.

Desse modo, a proposta estruturar-se-á em quatro capítulos. O primeiro capítulo discute a escritura da pesquisa em seus desdobramentos e implicações para a construção das narrativas, como dispositivo para uma política da escrita que experimente em si mesma uma produção de diferença. Este exercício visa rever o lugar do *a priori do especialista* e sair da posição daquele que tem direito à palavra do outro por sua autoridade hierárquica. A política de escrita pauta-se, portanto, pela via do desejo e da *solicitação de escritura* (BARTHES, 2004b). Neste capítulo, explicitam-se os motivos do uso e a aposta na contação das histórias, ao mesmo tempo em que demonstra o fortalecimento do trabalho pelo eixo das narratividades.

⁷ Ver a este respeito, as considerações que Despret (2011) discute em uma série de artigos sobre o dispositivo de pesquisa, apontando que este envolve uma problemática ética e política. Lembra a autora que são os nossos próprios modelos, o que eles legitimam e prescrevem, que somos convidados a interrogar. Não se trata de defender uma posição humanista de reconhecimento dos “sujeitos”, no sentido de uma subjetividade/interioridade pronta, dada, mas antes, trata-se de uma posição pragmática e epistemológica: a de considerar possível explorar o dispositivo de pesquisa de forma diferente daquela de distribuir simplesmente a *expertise*, afirmando a produção e a criação de interesse: “Como poderemos esperar constituir um saber interessante se não podemos encontrar a maneira como essas questões podem – ou não – interessar àqueles a que nos dirigimos? [...] que valor poderia ter um saber se ele não agrega ao mundo e aqueles que o compõem, um pouco mais de interesse?” (DESPRET, 2011a, p. 25).

O segundo capítulo propõe puxar alguns fios de análise das forças em torno das narrativas, compondo modos-versões de ler e entender os acontecimentos, provisórios, mas pungentes. Este capítulo se subdivide em uma leitura sobre as políticas de subjetivação em curso na contemporaneidade, em suas articulações com os modos de vida organizados pelo capitalismo mundial integrado, expressão usada por Félix Guattari (2005), que a nosso ver contribui para situar a emergência da medicalização da vida, e dela, no âmbito da educação. É um segundo desdobramento que versa sobre a produção do medo, operada por uma política do medo, que estabelece uma conjuntura de insegurança na criação e assunção das diferenças, produzindo capturas de diversas ordens. Ambas as discussões auxiliam na compreensão das narrativas quanto ao campo movente de forças a que estão ligadas. Contudo, não se pretende afirmar com estas considerações nenhuma espécie de destinação implacável. Antes, objetiva-se afirmar que dentro de uma ordem reinante se colocam práticas que não se capitalizam e fazem insistir certa liberdade gazeteira, como bem apontou Certeau (2011).

O terceiro capítulo apresenta as quatro narrativas dos meninos-conta(dores) parceiros desta pesquisa. Os contos foram elaborados a partir dos diversos encontros realizados e presentifica a pluralidade polifônica recolhida no processo da pesquisa. Entrecruzam as histórias, os discursos, os fazeres e os acasos. As linhas, os nós, as línguas e as coisas. Suscitam alargamentos e expansões. Neles, não foram inseridas análises teóricas por uma decisão de trabalhar com a riqueza da palavra das pessoas ordinárias, como sugere Certeau (2011). A própria força da narrativa resgata a inventividade e criação anônima, refutando a passividade dos envolvidos diante do cenário reinante da medicalização das questões escolares.

E, por fim, o quarto capítulo debruça-se na feitura de outras apostas. Trata-se de discutir como certas práticas de linguagem e certos fazeres podem denotar inteligências ordinárias, ao contrário do que se afirma comumente no campo do discurso corrente patologizador. O capítulo discute, a partir das contribuições deleuzianas sobre o gaguejar e ser estrangeiro na própria língua, outras proposições de atenção ao minúsculo e ao inventivo, como possibilidade de torcedura e produção de diferença. Para tanto, retoma discussões sobre: repetição, diferença, resistência e micropolítica. Aponta para a capacidade plástica da língua em permitir operações e astúcias, fomentando uma bricolagem das inventividades discursivas.

CAPÍTULO 1. ENCRUZILHADAS “COMO REGISTRAR ISSO AÍ?”: A ESCRITURA COMO POLÍTICA DE ESCRITA

Escrever.
Não posso.
Ninguém pode.
É preciso dizer: não se pode.
E se escreve.
É o desconhecido que trazemos
conosco: escrever,
é isto o que se alcança.
Isto ou nada.

Marguerite Duras

Blanchot (2011a) em seu livro “A parte do fogo” aponta que poderíamos, sim, escrever sem nos indagarmos por que escrevemos.

Porém, quem deseja escrever está impedido por uma contradição: ao mesmo tempo em que só se escreve se há uma intenção, um labor, e neste caso, aquele que escreve se depara com sua própria maneira de usar as palavras; há, em contrapartida, algo que só se estabelece quando a escrita vai se processando, acontecendo. Em outras palavras, há algo anterior à escrita, mas que só se apresenta, atualiza, no ato próprio de escrever. Só se pode escrever à medida que se escreve.

Tudo isto, contudo, compõe uma experiência desconcertante, declara o autor. Uma escrita está sempre ligada a suas condições de constituir-se e “os resultados nunca são estáveis nem definitivos, mas infinitamente variados e engrenados sobre um futuro impalpável” (BLANCHOT, 2011a, p.317).

Aponta Blanchot (2011a), que quando escrevemos estamos sob a iminência de diversas vozes incessantes e exigentes. Cada uma delas indica uma direção, palpita uma versão sobre a obra que se coloca em movimento. Elas são as vozes outras do próprio escrevente. Que voz ouvir? Surge a interrogação. Afirma ele que se deve seguir a todas sem perder a clareza. Exercício-limite. Desafio-grilhão.

Lançar-se nesta empreitada coloca-nos diante de tudo o que nos força. Ao escrever, porém, alcança-se certa amplidão, certa liberdade. O que autoriza o escritor a escrever, senão o seu trabalho próprio, sobre si e sobre os vários outros em si?

No campo da literatura, essas dimensões implicadas na escritura, do que a convoca, são permitidas porque se reconhece a propriedade de invenção e de errância; de risco e de arte, conciliados no jogo literário. Como exercitar uma escritura-científica que se situe nesse meandro de invenção e de propriedade? Este problema segue o percurso deste texto.

Este texto insiste porque fez encontros. Então não se cala. Não se rende. Ele renda. Faz rendas. Pergunta e repete como contar sobre as vidas com as quais compartilhou histórias de submissão e teimosia. Quer afirmar a teimosia bonita do cotidiano.

É preciso pedir licença. Irão se repetir algumas, muitas vezes. Não há como torcer as palavras e inventar sentidos, sem fazer cirandar, cozer, revoltar o *mesmo*, para encontrá-lo de *novo*. Assim mesmo, costurando pedaços, as tais rendas permanecerão porosas, e entre um espaço e outro, caberão ainda apostas: “Não existe uma coisa na qual eu não me encontre, não é só minha voz que canta: tudo ressoa” (BLANCHOT, 2011b, p.164).

Dito isso, podemos arriscar que escrever é morrer. Porque morrer é também, no que concerne à escritura, à ‘escrivância’ – escritura-errância -, decidir. Quando se decide por escrever, decide-se morrer. “Pelos meus textos sou mudado mais que pelo meu existir” (BARROS, 2010, p. 374).

A escritura se incompleta, se fragmenta, se fricciona. Roça, racha⁸, rompe, supera e limita-se. A escritura é a escrita do Desejo, como define Barthes (2004). Escrever é uma experiência-limite.

Que morte insinua-se no movimento de escriturar a vida, por meio do que se chama pesquisa? É dessa experiência-processo que a convocação de escrever se apresenta: convocação de invenção. Isso dói. Mas, insiste. É alegre.

⁸ Sentido utilizado pela pesquisadora Laura Paste em suas investigações sobre modos de vida e medicalização na contemporaneidade. Ver em ALMEIDA, Laura Paste. Sobre contar uma vida: escrita e imagens de ‘subjetivações em estado de pause’ na contemporaneidade. Orientadora Leila Aparecida Domingues Machado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2011.

Convocar invenção, no âmbito do que se convencionou nomear pesquisa, tem suas implicações. Implicações rochosas. Hiatos, boatos, soturnos. Pontos, costuras, suturas. Divergências, anuências, exigências. Desassossego embutido: no cabelo, na pupila, no palato. Há certo desprazer em escrever! Cria-se superfície sonora. Reverberações das mais diversas. Ecos. Ocos. Laços. Nós.

Chega firme apontamento colhido no campo: “Registra isso aí!”⁹

Imperativo. Afirmção. Vertigem. Isso? Isso o quê? Tantas coisas...

Pode-se ouvir que uma pesquisa não pode ser feita de coisas imprecisas. Disso ou daquilo [...] “de sonho e de pó”. Uma pesquisa pede recurso. Pede confronto. Pede validação. Pede experimento.

Uma angústia. Experiência se traduz? Experiência é experimento? Experiência registra-se como? Como afirmar um outro *ethos* de escriturar processos? Ainda mais quando eles brotam da vida, dos movimentos, dos encontros?! Que escrita pode dar conta de desenhar os sentidos?

Angústia demais pode estancar. Como sangue estancado vira pele dura e couraça. Entretanto, escritura se dilui e, por desejar, pode afirmar certas variações. Pode. Poder de possibilidade.

Essa pesquisa, em ‘perseguição’ de escritura, aposta nisso.

A “verdade” não é, conseqüentemente, algo que exista e que devamos encontrar e descobrir – mas algo que é preciso criar, que dá seu nome a uma *operação*, melhor ainda, à vontade de alcançar uma vitória, vontade que por si mesma, é sem finalidade: introduzir a verdade é um *processus in infinitum*, uma *determinação ativa* – e não uma manifestação na consciência de algo que seja em si fixo e determinado. É uma palavra para a “vontade de potência”. (NIETZSCHE, s/data, Vol II, p.245).

Ela fugiu do frio e do medo. Estancou por vezes. Mas feriu (cf. FONSECA et al; mimeo, 2011) novamente e vazou. Quer se colocar como texto afora. Como vontade de potência¹⁰. E mesmo sendo em certa medida ousadia, quer falar da vida que também

⁹ Fragmento oral recolhido de entrevista com a mãe de uma das crianças parceiras da pesquisa.

¹⁰ “[...] em todas as questões políticas [...] são as questões de *potência* que estão em jogo. – Cumpre perguntar de início o que se pode fazer” (NIETZSCHE, s/data, Vol I, p.114). “O que pode ser pensado é

morre pelos cantos, que se afirma e se enclausura; que se anima e se apaga. Quer andar na corda bamba, para que o engessado não perdure mais que meros momentos necessários. Quer passar. Quer... morrer.

“(…) mas viajar e insistir cuidadosamente em, por vezes, desejar morrer” (FONSECA; KIRST, 2004, p. 34). Perscrutar um passeio clínico. Dar voltas, conclamar as versões, fricções, fragmentos...

E se assim, seguir-se certo mistério, por que não acolhê-lo no que dizemos pesquisa? No que afirmamos clínica? “A vida é pouco e cerca-a, a sombra e o sem-remédio. Não temos regras que compreendamos, súbditos sem governo” (PESSOA, 2008, p. 105). Fazer ressoar outros modos. Modos múltiplos e abertos. Conectivos. Não se exasperar na busca da verdade. Colocar-nos em suspensão e devires. Em entremeio e impermanências.

Habitar um campo-corpo de pesquisa é espreitá-lo como aprendiz. É surpreender-se por mais sabido de alguma coisa. Desejar escrever como exercício de implicar-se e de desfazer-se.

O trabalho (de pesquisa) deve ser assumido no desejo. Se essa assunção não se dá, o trabalho é moroso, funcional, alienado, movido apenas pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma, de garantir uma promoção na carreira. Para que o desejo se insinue no meu trabalho, é preciso que esse trabalho me seja pedido não por uma coletividade que pretende garantir para si o meu labor (a minha pena) e contabilizar a rentabilidade do investimento que faz em mim, mas por uma assembleia viva de leitores em que se faz ouvir o desejo do Outro (e não o controle da Lei) (BARTHES, 2004b, p. 99).

Escrever para enfrentar o agonístico de viver. De pesquisar. Este sentido passa a compor com a proposição barthiana de formular o trabalho de pesquisa via *solicitação de escritura* (BARTHES, 2004b). Um esforço se coloca para que o pesquisador não seja apenas:

[...] um prospector de materiais [...] chegado o momento de comunicar “resultados”, tudo estaria resolvido; “dar forma” não passaria de uma vaga operação final [...] E, quando o objeto da pesquisa é o Texto, o pesquisador

necessariamente uma ficção” (NIETZSCHE, s/data, Vol II, P.241). Nossas construções se avaliaram pelo grau de sentimento de vida e de potência – definido por Nietzsche como certa lógica e conexão no que se viveu – dando-nos a medida de realidade e não o conhecimento-verdade buscado pela razão e pela lógica reducionista.

fica acuado num dilema, temível: ou falar do Texto segundo o código convencional da escrita [écriture], quer dizer, ficar prisioneiro do “imaginário” do cientista, que se quer, ou, o que é pior, que se crê exterior ao objeto de seu estudo e pretende, com toda a inocência, com toda a segurança, colocar a sua própria linguagem em posição de exterritorialidade; ou então ele próprio entrar no jogo significante, no infinito da enunciação, numa palavra, “escrever” [...] o que ele acredita ser, da sua concha imaginária, desse código científico que protege, mas também engana [...] (BARTHES, 2004b, p. 100).

Como enfrentar o que tal convocação impõe? Haja vista que o autor reafirma que o discurso da ciência não é, necessariamente, a ciência; e contestar o discurso do cientista por meio da escritura não significa dispensar as regras do trabalho científico. “É preciso que a pesquisa se integre à circulação anônima da linguagem, à dispersão do Texto” (BARTHES, 2004b, p.102).

Barthes (2004b) suscita uma aposta quanto à pesquisa e às tantas indagações pelas quais se roçou: o Texto não é para delimitar-se em prospectos, mas é antes para desdobrar-se.

Desdobrar-se.

É preciso resistir à vontade de ordem, deixar vaguear as palavras e por este movimento, até mesmo de certa errância, fortalecer-las, potencializá-las, para que a escritura permaneça diversa. Traga perguntas. Inquietações. Um risco. Sim.

É neste momento que:

A pesquisa chega a ligar o seu objeto ao seu discurso e a despropriar [déroprier] o nosso saber pela luz que lança sobre objetos mais do que desconhecidos: inesperados, é nesse momento que ela se torna uma verdadeira interlocução, um trabalho para os outros, uma produção social. (BARTHES, 2004b, p.106).

Risco aceito. Há, então, de se apresentar o incomodar-se que se embrenha nessa construção. É preciso que se dê corpo às conversas desta pesquisa. Dar corpo, nesta proposta, é apostar naquilo que se opera, que se desloca, que se torce, que se retorce, no encontro que a pesquisa vai buscar. É falar do corpo da pesquisa, como ele

se coloca, como desliza, como dança, como endurece; das formas de prestar atenção, de interrogar, de entrever, de conjugar e de articular¹¹.

Voltar à escritura, às palavras que transportam mundos. Fazer-se na escritura, é reconsiderar também a própria posição de leitor. É assumir-se leitor de seu Texto, reconhecendo-o parcial e vivo e produção de *muitos*. Deixar ouvir-se na situação dos problemas gerados e querer aprender com eles: “O que dizemos, sentimos e fazemos é desencadeado por diferenças registradas no mundo” (LATOURE, 2007, p. 44).

A feitura deste trabalho, como produção semiótica comprometida com a singularização¹², passa por interrogar sua política de escrita e o que se produz a partir do *dispositivo de pesquisa*¹³, em relação ao que se opera no campo dos encontros. Inventar torceduras que provoquem e permitam modulações/ oscilações dos desejos, a começar pelo próprio corpo-pesquisa. É assim que, tentar trazer à cena o vivido e a experiência dos envolvidos e participantes neste trabalho pode, sem grandes pretensões, exercer outros pontos de vista.

Começar a interrogar como nós próprios temos nos envolvido com as questões que interrogamos, pode ajudar-nos a decompor as linhas de forças envolvidas nas relações de poder e na produção política dos processos de subjetivação, como propõe Marcondes (2010).

¹¹ Partimos da aposta de que, para se tornar articulada uma pesquisa, ela precisa se colocar em risco, sabendo-se apaixonadamente interessada, como declara Latour: “implicando o que uma coisa é no fado ou no destino de muitas outras coisas” (2007, p.49). Escolhe Latour (op. cit.), para tratar das camadas de diferenças surgidas nas afetações, o termo articulação. E considera que um sujeito articulado não é um “sujeito por si próprio”. Pelo contrário, é alguém que aprende a ser afetado pelos outros: “Articulação, portanto, não significa capacidade para falar com autoridade [...] mas ser afectado por diferenças” (2007, p. 42).

¹² Retornaremos a esta discussão no terceiro e quarto capítulos.

¹³ Em “O que é um dispositivo?” Deleuze (1990) afirma que um dispositivo é um composto de linhas diferentes ou um conjunto multilinear. Estas diferentes linhas podem seguir em distintas direções e por isso estão em permanente desequilíbrio, aproximando-se ou distanciando-se uma das outras. O que o faz existir *variações*. Neste sentido, é sempre por via de tensões que se descobrem linhas e são pelos abalos que surgem as oportunidades de mudança e derivações. Fazer uma pesquisa, neste sentido, é traçar um mapa: cartografar. Percorrer linhas e terras em escapes. Buscar as curvas de visibilidade e as de enunciação, atentando-se pelas mutações e limiares. Pois, um dispositivo, assinala Deleuze (1990), implica linhas de forças operando indas e vindas entre o ver e o dizer, convocando batalhas e penetrações em coisas e palavras. Destaca o autor que quando tratamos de um dispositivo é necessário: a) repudiar aos universais e b) separar-se do eterno para apreender o novo. O novo não se define pela originalidade, mas pela atualidade. Nas palavras do autor: “O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução” (DELEUZE, 1990, p. 6).

Tentar aproximações e encontros que potencializem afetações exigem movimentos micropolíticos. Esta pesquisa aceita dizer de sua arriscada aproximação. De seus ensaios. De uma escritura que pode ser falível, mas que não cessa de interrogar-se.

As recalcitrâncias fizeram torceduras nos modos... De tanto perguntar ao menino e ouvi-lo perguntar outra coisa, é que a pesquisadora aceitou as dobras, os estriamentos, o fibroso. Compôs com os elementos trazidos pelos falantes, fossem eles meninos, pais, ou educadores. Ora dava curso à palavra que estava sendo dita, ora encantava-se com a música, apenas. Os meninos-cantores. Deixava-se envolver nas melodias, nos risos. Não será isto que Marcondes (2010) aponta como a criação de disposição? Não revelar aquilo que falta, como negativo e avesso ao ideal. Mas, afirmar derivas, brechas, diferenças, fraturas e fendas?

Os meninos que dizem: “Quer ouvir uma música?” ao invés de responder a uma pergunta. Criança que prefere um jogo e prefere brincar, optando por conversar depois; que desenha, que risca, que se arrisca: “Por que você não vem toda semana?”; que encena, no meio do encontro, um herói se transformando... Uma professora que quer contar uma situação afirma a vida, mais extensa e mais potente, ultrapassando a culpabilização que o “não fazer direito” faz imperar... Um pai que discorda da pergunta endereçada à mãe e pode trazer seu ponto de vista... Uma mãe que interroga: “Você é mãe?” e ao mesmo tempo solicita: “Registra isso aí”.

Pesquisar e escrever, nesta proposta configura-se, portanto, por certo modo de relacionar campos de força em produção, com formas visíveis ou invisíveis de expressão.

Assumir um olhar provisório da/na realidade e, ao mesmo tempo, não pretender buscar uma verdade absoluta, asséptica, neutra. Pelo contrário, ao propor-se, constituir-se como *versão*, afirmando a aposta e compreensão sobre certas formas de pensar, de escrever e de sentir, que apontam para uma composição impermanente, no que diz respeito à produção de conhecimento: “Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo. Por enquanto, que eu penso, tudo quanto há neste mundo, é porque se merece e carece. Antesmente preciso [...] um dia, algum estala e aprende: esperta” (ROSA; 2001, p. 33).

1.1. HISTORIAM: POR UMA DIMENSÃO MÁGICA DA PALAVRA

A magia libertadora de que o conto dispõe não põe em cena a natureza de uma forma mítica, mas é a indicação da sua cumplicidade com o homem libertado.

Walter Benjamin

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”¹⁴. É com a proposição ética-estética que nos empresta o “poetinha camarada” que trilhamos este percurso. Esta rede. É para afirmar o lugar e a importância do encontro. Encontro-acontecimento. Emaranhado. Caminho diverso. Encruzilhadas.

Em cada um de nós, há como que uma ascensão, parcialmente dirigida contra nós próprios. Somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e de floras [...] O deserto, a experimentação sobre si próprio, é a nossa única identidade, a nossa única oportunidade para todas as combinações que nos habitam [...] O deserto cresce, mas povoando-se à medida que cresce. Isto não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito com encontros [...] criar encontros em si mesmo (DELEUZE; PARNET; 1996, p. 22 – 37).

O caminhar desta pesquisa funda uma questão central: por que contar histórias? Para quê? Para reverberar vozes, arrisco-me! Escritos-vozes. Superfícies melódicas. Acontecimentos.

Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
- Poesia é ocupação da Imagem pelo Ser.
Ai frases de pensar!
Pensar é uma pedreira. Estou sendo.
Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo).
Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
Outras de palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras (BARROS, 2010, p. 263).

<Sou também uma espécie de tonta>

¹⁴ Letra e Música de Vinícius de Moraes.

Por isso, este texto deseja apostar no rabo incerto da palavra. Numa colcha de retalhos, retalhadas palavras [...] Narrar, como aponta Blanchot (2009), não é relatar ou descrever acontecimentos, é propriamente acontecer. Não seria esse empreendimento-risco-aceito uma “experimentação de outramento”, como sugere Machado (2011) e, portanto, uma experiência ética?

“É a voz que decide tudo”, afirma Kundera (2011, p. 50). Tenho impressão que sim. Por isso: contar histórias, retorcer, aprumar torceduras sensíveis. Alguma coisa que insista nos detalhes, apesar dos retalhos. Talvez, antesmente, o sentido, a vibração apenas, as intensidades. O sentido não é seguro, já afirmou Barthes (2004), quanto ao mundo das palavras.

Assim, quiçá propor uma ciência que tenha tempo para pensar. Para contar. Para divagar... Kundera (2011) escrevendo sobre a lentidão aponta a necessidade de exercer ações de *ritardar*; de convocar a memória e o esquecimento como composições imprescindíveis de ordem humana. Uma fórmula: “o grau de lentidão é diretamente proporcional à intensidade da memória; o grau de velocidade é diretamente proporcional à intensidade do esquecimento” (KUNDERA, 2011, p.31), apresenta, ele, para que pensemos.

Neste sentido, insistir em contar sobre certas vidas-poemas ou existências-relâmpagos pode constituir palavra-instrumento, como ressaltou Foucault (2010b). Ao tomar a história de homens infames, o autor afirma que certas vidas fazem insistir uma invencível obstinação em divagar, e assim, fazem saltar do raio do poder seu anonimato e sua modéstia. Isto faz aparecer suas existências, estendendo-as a outros tempos e outros lugares.

Para isso, a aposta nas tecituras artesanais de fazer re-voltar pontos, enlaces, rendas porosas, feitas de vozes e de coisas. Às vezes repetir, repetir. Apenas para que a repetição seja abrigo à novidade que irrompe. Produzir abertura ética. Abalos. Contar com certa lentidão, para inscrever intensas memórias.

Esta pesquisa faz uma aposta clara na narratividade dos detalhes. Como fazer explorar uma *política do detalhe*. Detalhe-metafórico. Detalhe-microcaso. Um detalhamento que desmonta, dissolve, que passa do molar ao molecular.

A narrativa, como apontou-nos Benjamin (1992), é uma forma artesanal de comunicação, não pretende fazer-se como mera descrição, como puro “em si”; mas ao contrário, pretende mergulhar na vida para aí ver algo de novo, combina variados elementos. Não exime o narrador de suas intenções, nem das condições em que narra. Assemelha-se mais a um ofício, um labor, do que a uma arte livre. O autor compara a autoridade da narrativa com aquela de um sujeito agonizante, que ao morrer, detém além de seu próprio conhecimento em causa, toda a experiência de uma vida: “(...) isto é a matéria com que se constroem as histórias” (BENJAMIN, 1992, p. 40) e conclui: “Esta autoridade está presente na origem da narrativa” (idem, p. 40).

Dispensa uma análise psicológica e seu processo de assimilação liga-se a um estado de descontração, apontado por Benjamin (1992) como condição cada vez mais rara entre nós, “habitantes áridos de eternidade” (idem, p. 39):

Se o sono é o ponto alto da descontração física, o tédio é o da psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O simples sussurrar da folhagem afugenta-o. Os seus ninhos – as actividades intimamente ligadas ao tédio – já desapareceram das cidades e estão em vias de extinção no campo. Assim se perde o dom de ouvir, assim desaparecem as comunidades de ouvintes. Narrar histórias é sempre a arte de voltar a contar e essa arte perder-se-á se não se conservarem as histórias. Perde-se porque já ninguém tece ou fia enquanto as escuta. Quanto mais o ouvinte se esquece de si próprio, tanto mais profundamente se grava nele aquilo que se ouve (BENJAMIN, 1992, p. 36).

O autor elucida que narrar é um ato de contar uma história isenta de explicação, o que possibilita ao ouvinte/leitor uma liberdade de interpretar as coisas como as entende, e nesse sentido, a narrativa amplia sua força, não se gasta e pode ser explorada muito tempo depois. Ela permanece aberta, impermanente, pendente, tornando-se verdadeiro discurso vivo, de onde escapa sempre a questão: “e o que é que se segue?” (BENJAMIN, 1992, p. 46).

Por isso, na perspectiva benjaminiana, o que se coloca em jogo no ato de narrar é uma certa dimensão mágica da palavra. A aposta de que *narrar é apressar ou adivinhar sentidos*, como faz a própria criança quando se empreende no jogo infantil, ou quando se debruça sobre a linguagem para aprender a ler.

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balance, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora,

acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado (GUIMARÃES, 2001, p. 200).

Compreende-se ainda a narrativa como a organização da experiência diária que liga os acontecimentos, os assuntos, as experiências e as crenças ao tempo, conforme situa Charaudeau (2009). Segundo o autor, a narrativa pode ser definida de diversas formas, a depender das diferentes correntes teóricas que tentam dar conta deste complexo modo de organização do discurso.

Entretanto, podemos utilizar o fenômeno da “narratividade” como uma noção central de valor operatório para designar o princípio combinatório das diversas categorias, numa relação livre e sem restrição, *a priori*. Em outras palavras, assumir a narratividade como uma contação de histórias, que por não seguir um único rumo dado constitui verdadeira encruzilhada:

Contar não é somente descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos [...] para que haja narrativa é necessário um contador, investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa a alguém, e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa (CHARAUDEAU, 2009, p.153).

Contar, neste sentido, representa uma busca constante e infinita, que libera versões, numa atividade linguageira cujo desenvolvimento implica numa série de tensões e até contradições. As narrativas são compósitas e não se prendem à estipulação de uma única verdade e, neste sentido, o sujeito que narra tem papel de testemunhar uma experiência do vivido (CHARAUDEAU, 2009). “O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo” (ROSA, 2001, p. 194).

Ferreira (2011) ao resgatar a função política da narrativa, dentro do contexto das ciências humanas, afirma que a história não é uma especialidade com vistas à manutenção do que está estabelecido. É, antes, uma possibilidade de suspender o tempo, por meio do relampejo de conexões insuspeitas entre passado e presente. É preciso narrar a despeito das injustiças do mundo, propõe o autor. Isso não guarda apenas uma função estética, mas constitui uma função eminentemente política.

Narrar para quê? Narrar para evitar que se negue a palavras aos mortos. Narrar para evitar que os inimigos continuem vencendo e para fortalecer uma perspectiva que se avizinha do olhar da criança: atenção aos detalhes, ao ínfimo, ao transitório, às personagens sempre alocadas nos níveis mais baixos dos monumentos (FERREIRA, 2011, p. 8).

Abrir-se a outras versões. Isto coloca a condição das narrativas na encruzilhada. Falar de algo pelo (re)verso, avesso, (in)verso.

Benjamin (2009), quando escreve sobre a “criança desordeira”, auxilia-nos a pensar outros modos de compreensão da mesma. Aposta que ela encontra em cada pedra, em cada flor colhida, em cada borboleta um princípio para uma coleção. Com o olhar rigoroso de índio, mal entra na vida e já é caçadora. Seu campo de visão, entre espíritos e coisas, permanece livre de seres humanos: “Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece; pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho” (BENJAMIN, 2009, p. 39). Ressalta ainda o autor que, tornar-se – a tal criança – arrumadeira de coisas, significa aniquilar uma construção cheia de possibilidades e invenções:

[...] significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos (BENJAMIN, 2009, p. 39).

Desta forma, de acordo com a proposta de Passos e Barros (2009), os dados coletados numa pesquisa, a partir das diferentes possibilidades técnicas, indicam maneiras de narrar, sejam dos participantes, seja do próprio pesquisador, segundo certas posições narrativas. A escolha da posição narrativa não está desvincilhada das políticas em jogo: políticas de saúde, políticas de pesquisa, políticas da subjetividade, políticas de escrita, etc. Afirmam tais autores que produzir conhecimento não é apenas um problema teórico, mas, sobretudo uma ação política. Neste sentido, é preciso assumir a inseparabilidade entre o modo de fazer e o modo de dizer. E, apostar na narratividade como política, pode concorrer para a desmontagem de formas espessas, ao constituir uma afirmação do microcaso e das microlutas trazidas à cena.

O senhor sabe?: não acerto no contar, porque estou remexendo o vivido longe alto, com pouco caroço, querendo esquentar, demear, de feito, meu coração,

naquelas lembranças. Ou quero enfiar a ideia, achar o rumozinho forte das coisas, caminho do que houve e do que não houve. Às vezes não é fácil (GUIMARÃES, 2001, p. 192).

Todorov (2008) afirma que não há narrativa primitiva ou natural. Toda narrativa é uma escolha e uma construção. Constitui um discurso e não apenas uma montagem de acontecimentos. Assim, em certo sentido, toda narrativa é figurada. Então, entra em cena o que o autor denomina de palavra-ação. Trata-se sempre da realização de um ato, a enunciação de palavras. E este fato é sempre acompanhado de um risco.

Se palavra-ação é considerada um risco, uma ousadia, certo correr perigo, a palavra-narrativa, situa Todorov (2008), é uma *arte*. Arte porque a narrativa faz comunicar alegrias e delícias, e ao mesmo tempo, perigos mortais. O autor exemplifica com as sereias de Homero: “de que fala esse canto irresistível, que faz infalivelmente perecer os homens que o ouvem, tão grande é sua força de atração?” (TODOROV, 2008, p.110).

O autor, ao tomar as sereias como exemplo, conclui que se ouvir é viver, cantar – diríamos escrever – é morrer. Aquele que fala, que canta ou que escreve sofre a morte se aquele que ouve ou que lê o escapa. Consideramos que tanto falar quanto ouvir; ou tanto escrever quanto ler produz sempre algum escape.

Estaríamos assim destinados a certo morrer quando diante das enunciações que ousamos, corporificamos apenas versões abertas e modos de ler e pensar a vida e os acontecimentos.

Por fim, Todorov (2008) apresenta uma terceira via de palavra. A palavra fingida. Para ele, esta é ao mesmo tempo narrativa e ação. Nela, o constativo e o performativo interpenetram-se. Daí resulta o parentesco da narrativa com a palavra fingida: esbarra-se sempre na mentira quando se narra. Ele conclui: “Dizer verdades é mentir” (idem, p. 112). E costuma-se surpreender-se quando o considerado falso, pode ser, portanto, ‘verdadeiro’.

Nietzsche (s/data), em “Vontade de Potência II”, relembra como ansiamos por ordem e desprezamos tudo o que muda e se transforma. Nosso desejo por um mundo durável e sem contradições, por um mundo-verdade, faz subordinarmos todas as

vivências ao racional e ao ideal de verdade científico, procedendo à destituição e à desqualificação de tudo que advenha dos sentidos, pois estes seriam mentirosos e destruidores da felicidade-verdade. Afirma ele que nossa vontade do verdadeiro é também a nossa impotência da vontade de criar.

Neste trabalho, não procuramos ‘a palavra-verdade’. Procuramos caminhos. Cartografar como eles se abrem em diferença, produzindo diversas trilhas, encruzilhadas. Pode-se seguir por saídas múltiplas.

Arriscaremos indicar alguns elementos presentes nos modos de constituição de si e do mundo, como veremos no próximo capítulo, que se colocam como pano de fundo nos emaranhados do viver, para localizar as tensões, fugas e capturas, e zonas imprevistas de batalha manifestas na atualidade. Para afirmar uma vez mais que o infinito de uma vida é resistência e eco, perturbação e reminiscências, retorno e diferença. Ou, para reconhecer que, como bem sugere Proust (1988), a vida não cessa de arremessar linhas¹⁵.

¹⁵ Voltaremos nesta discussão nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2: ALGUMAS LINHAS EM COMPOSIÇÃO

Uma presença, o clarineta,
vai pé ante pé procurar o remédio,
mas haverá remédio para existir
senão existir?

Carlos Drummond de Andrade

“Remédio não cura isso não”¹⁶.

Escutava aquele menino. Para a fratura do mundo não há remédio.

Mas para a cabeça que dói, para o movimento que não tem sossego, para suportar os indóceis sustentados da vida, procuramos algum alento. Pode até ser que *“as drogas deveriam ser colocadas em sacolinhas sobre o armário”¹⁷* – como sugere a mãe de um menino, mas não podem ficar muito longe do que nossos atuais modos de vida solicitam e compõem. A mãe também reconhece que os remédios ajudaram a *“dar conta de levantar”¹⁸*, em vários momentos. A medicalização¹⁹ da vida é uma produção

¹⁶ Fragmento oral retirado de entrevista com uma das crianças participantes da pesquisa.

¹⁷ Fragmento oral retirado de entrevista com uma das mães participantes da pesquisa.

¹⁸ Fragmento oral retirado de entrevista com uma das mães participantes da pesquisa.

¹⁹ Aguiar, citado por Rego (2006), situa o surgimento do conceito de medicalização a partir de sua utilização por Irving Zola em 1972, quando tal termo delimitou a expansão da jurisdição da profissão médica para novos domínios considerados de *ordem espiritual, moral ou legal, criminal*. Na década de 70, o conceito passa a ser utilizado com forte conotação crítica, ao apontar o severo crescimento repressor da medicina, através de suas forças e estratégias coercitivas. Entretanto, como bem apontou Foucault (2006), o poder da medicina não opera somente por sua coerção. Neste sentido, Rego (2006) propõe pensarmos a medicalização não apenas como regulação dos corpos, mas como força produtora que engendra modos de subjetivação. Sendo vista como um processo e retratando uma longa história de institucionalização do desvio e da diferença como patologia, a medicalização estende seus domínios na contemporaneidade, não somente em relação ao patológico e desviante, mas principalmente, à boa dose de saúde e normalidade pretendida pela civilização. São diversas as pesquisas que têm sido realizadas abrangendo essa temática e discutindo suas implicações. Ver: GUARIDO, 2010; 2008; AGUIAR, 2004; FOUCAULT, 1977; 2004; 2006b; SOUZA, 2010; COLLARES e MOYSÉS, 1992, 1998, 2005; 2007, 2010; CONRAD, 2007; CAPONI, 2004, 2006, 2009; REGO, 2006, entre outros. Entretanto, como indicado na introdução deste trabalho, não nos deteremos nas análises e contribuições destes pesquisadores sobre as máximas da medicalização da vida, em função de abordar o tema pela ênfase nas narrativas. Cabe ressaltar, contudo, que nossa vontade de ordem, apontada por Foucault (2004) em *Vigiar e Punir*, fez do histórico da disciplina, a arte de fabricação do corpo humano, que não somente aumenta suas habilidades e eficiência, como aprofunda sua sujeição e sua utilidade, inclusive no campo médico. A inovação industrial redefine o investimento político e detalhado do corpo; e ganha, cada vez mais, vastos campos de atuação de uma microfísica do poder. A produção dos espaços: administrativo e político do corpo acabam por articular-se a um espaço terapêutico e tendem a individualizar os corpos, as doenças, os

contemporânea que exige de todos nós perguntar de que modo compomos com ela. Por quais sentidos e derivas afirmamos os corpos cansados e sedentos de uma fabricação de entorpecimento confortável, para fazer lembrar uma canção²⁰. Ou, de como fazemos a vida tentar resistir na contramão das mortificações de toda ordem.

Nas confluências das coisas, não é possível uma saída simplista, que reduza os inúmeros elementos agenciados²¹ pelos acontecimentos a jargões de sim ou de não, que continuem a tentar normatizar a vida por um único viés. Ao mesmo tempo, é preciso forjar a construção de novas afirmações; de uma vida mais potente que permita a produção ética de diferenças, como aponta Rolnik (1993). É preciso inventar para dar conta da saudade, como demonstra o menino-contador-de-odisseias, parceiro desta pesquisa.

No campo das produções de subjetividade, a manifestação das metamorfoses sintomáticas atuais denotam o mal-estar ao qual somos tributários. Conjuntos de forças e fluxos, presentificados em certa temporalidade, circunscrevem paisagens e colocam desafios ao princípio ético de favorecer a vida.

A vida foi motivo – em vários momentos históricos – de investimento e controle. O que acontece ainda hoje. Entretanto, apontou Pelbart (2009), a defesa da vida tornou-se discurso qualquer, feito por todos: a vida como capital comum. Faz-se, então, necessário distinguir as operações produzidas no contexto concreto do capitalismo contemporâneo e suas formas de vida, da vida afirmada como primado ético.

A vida como primado ético, para nós, refere-se à contribuição de Pelbart (2009) quando afirma que a vida não se define apenas por seus processos biológicos. E,

sintomas, as vidas e as mortes. “Constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico” (FOUCAULT, 2004, p.124).

²⁰ Pink Floyd em “Comfortably Numb”.

²¹ Agenciamento segundo Zourabichvili (2004) em “O vocabulário de Deleuze” define-se como um acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. Os agenciamentos não cessam de ser produzidos e estão indissociados do plano imanente. Eles estão ao mesmo tempo ligados aos planos molares e moleculares, e portanto, em última instância, estão ligados ao campo de desejo sobre o qual se constitui. Daí a importância do ponto de vista molecular em política: não há indivíduo que seja somente reação a um cenário exterior ou a um conjunto de dados quaisquer, mas um indivíduo só se constitui ao se agenciar. O conceito de agenciamento vem para enriquecer a concepção de desejo.

ao retomar Foucault, Deleuze, Guattari e Agamben lança novas coordenadas na compreensão dela e de sua força-invenção:

Vida inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo. Como dizia Lazzarato, a vida deixa de ser reduzida, assim, a sua definição biológica para tornar-se cada vez mais uma virtualidade molecular da multidão, energia a-orgânica, corpo-sem-órgãos. O bios é redefinido intensivamente, no interior de um caldo semiótico e maquínico, molecular e coletivo, afetivo e econômico (PELBART, 2009, p. 25).

O autor lembra, contudo, que o contexto contemporâneo do capitalismo e suas produções, reduz as formas-de-vida à vida nua, contribuição de Giorgio Agamben, que consistiria, em última instância, justamente, na redução da multiplicidade ao fato da vida, à sua modalidade biológica, fruto de investigação e controle por parte da biopolítica.

Foucault (2010c) definiu por biopolítica o poder que se apropria da vida de uma população por uma série de controles precisos e regulações de conjunto, exercendo-se por meio de dois polos de atuação: um primeiro, que se centra no corpo e no seu adestramento, ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade e na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos, o que constitui, portanto, as disciplinas anátomo-políticas do corpo humano. O segundo polo exerce-se no corpo-espécie a partir dos suportes para processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade; o nível da saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-la variar.

Essa nova sujeição dos corpos e controle das populações, além de caracterizar a “era de um biopoder” (FOUCAULT, 2010c, p. 154), forjou-se não apenas por discursos especulativos, mas principalmente, por agenciamentos concretos como a grande tecnologia de poder, pautada no dispositivo de sexualidade. O biológico reflete-se no político e viver passa para o campo do controle do saber e da intervenção do poder.

Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar,

medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero; não tem que traçar a linha que separa os súditos obedientes dos inimigos do soberano, opera distribuições em torno da norma. [...] a lei funciona cada vez mais como uma norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos, etc) cujas funções são sobretudo reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 2010c, p. 157).

Pelbart (2009) afirma que o contemporâneo, em suas confluências, faz-nos viver em um constante “estado de emergência”. E isto produz certos efeitos em nós. A exemplo do que conta um dos meninos parceiros desta pesquisa, “*ansiedade dá e se sente quando muita saudade ataca o pensamento*”²².

Quais ataques o pensamento têm sofrido? Por quais forças estamos a produzir saídas medicalizantes para as oscilações da vida e do desejo? E em que, tais saídas, têm se transformado?

Talvez, a análise da própria experiência, num sentido espinosano. “Há sempre relações que se compõem” (DELEUZE, 2002, p. 40) – ao contrário de um *a priori* qualquer, já que não há o bem ou o mal, em si mesmos – pudesse dizer das singularidades, de cada singularização, cada processo.

Num artigo, intitulado *O corpo do Informe*, Pelbart (2004) anuncia que o campo da ciência vinculou-se, por muito tempo, ao registro da prova da verdade ou da falsidade de uma hipótese. Mas lembra que, no campo da literatura e do pensamento, os experimentos são experimentos sem verdade.

Afirma ainda que, ao dizer do corpo e do corpo da escrita em particular, é preciso considerar que ele permanece, por suas condições, numa situação de fragilidade, de imperfeição, de inacabamento; e aponta que em tempos de “corpos blindados” (PELBART, 2004, p. 43) ou de um corpo que “não aguenta mais” tanta coação, própria ao processo civilizatório, como bem demonstrou Nietzsche, em *A genealogia da moral*, ou como demonstrou Foucault com a análise do adestramento e da disciplina, a escrita frágil, bem como a insistência pálida de alguns personagens literários – o jejuador em

²² Fragmento oral retirado de entrevista com uma das crianças participantes da pesquisa.

Kafka e Bartleby em Melville –, poderiam mostrar importante contraponto: exercer e resgatar a função de afetação e de sensibilidade necessárias à vida, através de um gesto.

Ele [o corpo] não aguenta mais o sistema de martírio e narcose que o cristianismo, primeiro, e a medicina, em seguida, elaboraram para lidar com a dor, um na sequência e no rastro do outro: culpabilização e patologização do sofrimento, insensibilização e negação do corpo. [...] seria preciso retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo (PELBART, 2004, p.45).

É por meio de um gesto, algo que transforma um fato em acontecimento que se conquista uma margem híbrida de manobra. Um gesto, define Pelbart (2004), seria aquilo pelo qual se assume e se suporta, reabrindo, portanto, a esfera ética.

Ao relembrar Nietzsche, o autor ressalta que todo sofrer chama um agir. Mas necessário se faz perguntar como chamar um agir que não impeça o sofrer, como resgatar as funções de afetação, de encontro e contato com as forças do mundo.

2.1. DOBRAS, DESDOBRAS, DOBRADURAS: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E CAPITALISMO

Machado (1999) aponta que a subjetividade, atualmente, é tomada como algo da esfera privada, uma forma intimista de ‘natureza’, que estaria referida à interioridade como uma invariante, que não se articula às produções históricas. A autora propõe pensarmos a problemática, sob o ponto de vista das produções ou dos modos de subjetivação, que consistiriam em forças de transformação, ao devir, ao intempestivo, como processos de dissolução de formas dadas e o incessante engendramento de outras formas. A tecitura destes modos se estabelece a partir de um coletivo de elementos ou por materiais de expressão diversos: música, palavras, gestos, moedas e conhecimentos. “Vinham também esses começos de coisas indistintas: o que a gente esperou dos sonhos, os cheiros do capim e o berro dos bezerros sujos a escamas cruas” (BARROS, 2010, p. 111).

Nesse sentido, a subjetivação não constituiria uma forma dada, estanque, cristalizada. Mas seria relativa à variação de dobras ou de formas provisórias, montagens de modos de existência. Machado (1999) situa como exemplo um lenço que vai se dobrando e desdobrando, ao sabor do vento.

Silva (2004) explicita que a noção de dobra, tomada por Deleuze a partir da obra de Leibniz, é uma importante ferramenta conceitual que denota tanto a experiência de um território subjetivo quanto o processo de produção desse mesmo território.

A dobra estaria tanto para o entendimento da subjetividade como um território existencial, como para o processo de subjetivação, colocado em curso em certa formação histórica específica. Destaca-se que, ao falarmos de subjetivação, estamos considerando os modos intensivos de produção da vida e não afirmando a constituição de um sujeito pessoal. “Um processo de subjetivação traduz o modo singular pelo qual se produz a flexão ou a curvatura de um certo tipo de relação de forças” (SILVA, 2004, p. 239).

Desta forma, cada formação histórica irá dobrar diferentemente a composição de forças que a atravessa, conforme aponta Silva (2004), num sentido particular. Mas, as dobras só se dão em um plano de imanência ou, como sugere a autora, a dobra seria um efeito de superfície.

O plano de imanência, por sua vez, seria o solo para o impensado do próprio pensamento em sua capacidade movente de variação.

A novidade do plano de imanência traçado por Deleuze é, justamente, romper com uma imagem do pensamento que remete o próprio pensamento a pressupostos implícitos e subjetivos calcados na forma pessoal e individual de um sujeito empírico (SILVA, 2004, p. 241).

E, em última instância, o plano de imanência seria um campo de emissões de singularidades “anônimas e nômades, impessoais e pré-individuais” (DELEUZE, 1969, p. 125 apud SILVA; 2004, 243), que diferencia-se das distribuições fixas e sedentárias das formas pessoais e individuais. Essa definição deleuziana introduz uma diferença crucial no modo de significar o “pensar” e distingue-se da compreensão cartesiana de pensamento.

Essas emissões de singularidades se dão sobre uma superfície móvel e heterogênea. “A superfície das singularidades constitui uma espécie de membrana que anula a existência de uma distância topológica entre o dentro e o fora” (SILVA, 2004, p. 244). O Fora constituído como um campo intensivo, que se desloca a uma velocidade infinita e faz com que o acontecimento produza um “efeito superfície”, isto é, uma função de contato entre o exterior e o interior. E, é nesse nível, em que se pode produzir o sentido: “um sentido que sobrevoa os acontecimentos na espera de sua efetuação” (idem, p. 244). As dobras seriam, portanto, relativas às produções provisórias de sentido e efetuação.

Porém, se a produção do sentido está na superfície, ele só pode gozar de um estatuto problemático, de um caráter indeterminado, de um *non-sense*. Desta forma, o sentido não seria “o idêntico” de sua representação.

Essa categoria imanente do sentido como problemático constitui uma das principais críticas deleuzianas à questão da origem do sentido, ao campo da representação e à constituição de universais, como aponta Silva (2004). A proposição deleuziana não cessa de “fazer girar o sentido em todas as direções, permitindo que a experimentação se desloque do idêntico (plano de representação) para o problemático (plano do acontecimento)” (SILVA, 2004, p. 245).

Nesta lógica, pensar é criação, invenção. Somos forçados a pensar, como propõe Deleuze (2009c), a partir de algo que nos atravessa, que nos toca, que nos roça. Em outras palavras, pensamos a partir dos encontros. “É o caráter contingente desse encontro e a violência de seu golpe que cria no pensamento a necessidade absoluta do ato de pensar” (SILVA, 2004, p. 243).

Contudo, a condição anônima das singularidades caracteriza-se por certo nomadismo, ou seja, as singularidades não são separáveis de uma zona de indeterminação que constitui o espaço aberto de onde provém os acontecimentos.

Esse nomadismo se traduz por um movimento imanente que faz com que uma singularidade possa se estender até a vizinhança de uma outra e constituir assim uma série convergente. Essa convergência das singularidades numa série é ao mesmo tempo o início de sua efetuação e a condição para que um mundo comece (SILVA, 2004, p. 245).

Assim, o que há no mundo são dobras. Poder-se-ia apontar, como sugere Silva (2004) que são essas as múltiplas dobraduras do Fora. Isso é o que vai produzir os diferentes modos de expressão da subjetividade: “a dobra, neste caso, pode ser caracterizada como um ponto de inflexão por meio do qual se constitui um determinado tipo de relação consigo” (SILVA, 2004, p. 246).

Cabe ressaltar que, a noção de dobra não independe do campo social. Isto significa que, não há processos de subjetivação desvinculados dos textos concretos da existência. Somos atravessados por uma infinidade de complexos elementos ou forças/fluxos. A relação consigo é coextensiva às forças que se arranjam em certo regime social.

Silva (2004) destaca que, para Deleuze, há quatro tipos de dobras presentes em qualquer modo de subjetivação: a primeira, diz respeito à parte material de nós mesmos, ou, mais precisamente, o corpo; a segunda, seria a “regra singular”, definidora de como a relação de forças é vergada em certo modo de relação consigo; a terceira, constituiria a maneira pela qual se estabelece a relação entre saber e verdade; e a quarta, refere-se àquilo que o sujeito espera do exterior. Esta última dobra baseia-se na ideia da divisão entre dentro e fora, típica das formações ocidentais. Todas essas dobras vão compor, segundo a autora, o que Guattari (2005) caracterizou de subjetivação capitalística.

Guattari (2005) demonstrou como a máquina capitalística gera um duplo registro: serve tanto à captura e à produção de subjetividades serializadas, como à produção de singularizações diversas. Assim, o campo social, ao qual pertencemos, é modulado por uma heterogeneidade radical. Os modos de subjetivação denotam as diversas montagens territoriais possíveis de existência e expressão. Entretanto, numa época assujeitada ao capital, tal produção é marcada por sujeições econômicas, políticas e também subjetivas.

Sob o ideário da velocidade, fruto do processo que Guattari (2005) chamou de capitalismo mundial integrado (CMI), se produz a intensificação das formas de controle da vida, por meio do biopoder. Isto coloca em jogo não só a exigência de territórios, mas também, os processos de desterritorializações brutais. Assim, por vezes, passamos a banalizar as diferenças, adotando, mesmo, processos de indiferença e de não

envolvimento com a vida e com outro; exilando-nos das possibilidades de afetar e sermos afetados pelos encontros.

Essa defasagem que se estabelece entre os modos de existência e nossas experiências, exige cada vez mais agilidade na montagem de territórios. Machado (1999) sugere que somos marcados por certa ‘ditadura da velocidade’, por processos contínuos de aceleração. O que pode produzir, como efeito, uma restrição das múltiplas coisas que somos a formas padronizadas.

A autora enuncia que, neste contexto, a busca por recursos de “estabilidade” pode promover uma maior incidência ou um apogeu dos psicofármacos²³, como tentativas de sedação e controle dos sentidos. Machado (2010) chama as subjetivações em curso na contemporaneidade de “subjetivações à flor da pele”. Tais subjetivações encontram-se num limiar delicado de entre-formas; e constroem um fenômeno paradoxal: tanto as “urgências” do mundo atual, em suas acelerações constantes, produzem um cansaço inexplicável, que estende-se cada vez mais, nomeada pela psicopatologia como fadiga crônica, que a autora chama de “subjetivações fatigadas”; como, igualmente, produz toda uma “raça de infatigáveis”, movida por uma ansiedade constante, um impregnante imaginário de onipotência, muitos ideais de sucesso e eficiência a qualquer preço. “Uma espécie de balança desequilibrada que pende de um extremo a outro, na tentativa de lidar com o mesmo desassossego” (MACHADO, 2010, p. 17).

Contudo, como sustenta Machado (2010), os modos de subjetivação implicam dinamismos espaço-temporais de captura e fuga. Neste sentido, é preciso apostar que o movimento da vida faz efetuar criações que escapam à captura capitalística da subjetividade; e reinventa, cotidianamente, modos de existências singulares, capazes de assumirem-se provisórios e intensos: “um desassossego que precisa nos rondar

²³ Psicotrópico: adj. e s. m. (fr. psychotrope; ing. psychotropic). Que atua sobre as funções e o comportamento psíquico, qualquer que seja o tipo de efeito exercido (depressor, estimulante ou desviante). Os medicamentos psicotrópicos englobam agentes muito diversos, incluindo os que modificam o comportamento por ação direta ou indireta sobre o sistema nervoso central. Classificam-se em três grupos: os psicolépticos (hipnóticos, tranquilizantes, neurolépticos ou ansiolíticos); os psicoanalépticos (antidepressores, psicoestimulantes ou psicotônicos); os psicodislépticos (alucinogénios). Disponível em: <http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/action/10/glo_id/9938/menu/2/> Acesso em 23/07/2010.

sacudindo nossas certezas, nossa enorme vontade de verdade” (MACHADO, 2010, p. 17).

A partir destas contribuições, é possível pensarmos a questão dos processos de subjetivação em curso na contemporaneidade, em suas vinculações com os processos de medicalização da vida e da educação, destacando alguns aspectos, a saber: o enrijecimento de subjetividades em formas serializadas; a captura do desejo, operada pelo contexto do capitalismo mundial integrado; a biologização e o apagamento das diferenças, e a consequente medicalização dos impasses escolares, com a função de fazer suportar certas práticas pedagógicas e políticas postas em jogo na atualidade – que entrecruzam cuidado e controle.

No campo particular da educação, entender como e porque a medicalização tem se colocado como uma saída e qual sua articulação com os modos de subjetivação em curso na contemporaneidade, passa por compreender – como propõe Foucault (2010b) – o cruzamento dos mecanismos políticos e seus efeitos de discurso com os processos de subjetivação.

Não se deve, acho eu, conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria bater o poder, que submetteria os indivíduos ou os quebrantaria [...]. O indivíduo é um efeito de poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1999, p.35).

Foucault (2010b) demonstra que os modos de subjetivação são práticas de constituição do sujeito e levam em conta, simultaneamente, processos de subjetivação e objetivação, em suas articulações com os jogos de verdade, de saber e de poder.

Um menino não se constitui afora toda relação. Ele é dobra, inflexão, que se processa, de forma singular, a partir de certos elementos dispostos pelas relações de forças presentificadas no mundo e nas relações com os outros. Nenhum processo de constituição de si está desvinculado dos modos de subjetivação em curso, circunscritos em dados momentos.

As ‘histórias-de-meninos’, suas odisseias, seus desdobramentos, suas invenções de problemas, seus giros, suas transformações, não poderiam indicar saídas

criativas, modos de existência singulares, jeitos de dobrar e desdobrar-se? Modos de lidar com o *et cetera* da vida?

Os meninos-parceiros desta pesquisa colocam-nos questões. O menino-contador-de-odisseias afirma estar confuso. Não sabe se precisa de remédio. Mas sabe que quer se acalmar e que mudar é difícil. Pede ao padre para que lhe cure e acha que as crianças são chamadas de hiperativas quando querem brincar. A mãe considera que ela mesma precisa de remédio. Sua mãe precisa se levantar; dar conta do trabalho, da casa, das coisas. Muitas vezes, sentiu e sente culpa. Teme que as histórias-de-menino possam indicar alguma anormalidade.

O menino-do-giro-no-ar quer fazer a cabeça parar, mas seu corpo insiste em dançar. Às vezes está cansado e pede remédio à sua mãe que lhe diz que ele está nervoso. Ele conta que toma remédios porque é bagunceiro, afirma decididamente que não é menino-robô. A escola quer que ele tenha noção dos riscos de suas ações. Quer que ele aprenda a ler. Sua mãe precisa dormir. Está cansada e deseja também que o menino leia. Teme que seu menino-forçado repita histórias tristes.

O menino-herói deseja cantar, seu pensamento é interrompido, na escola, por músicas e pelas conversas dos colegas, pela amizade. O remédio-da-inteligência é para que copie mais rápido seus deveres, para que fique estimulado e preste mais atenção na escola. Precisa vencer as competições postas no mundo Não precisa de remédio nos finais de semana. Somente no período escolar. Seus pais o consideram normal. Mas são profissionais da saúde e sabem que o menino tem uma doença: falta de atenção. Escutam que cuidar dos filhos, em tempos indecíveis²⁴, é investir nos tratamentos médicos e que, se assim não o fizerem, podem acarretar males para o futuro do menino. Sentem medo. Têm dúvidas e perguntas, diversas.

²⁴ Esta expressão foi forjada aqui para referir-se ao contemporâneo e aos seus fluxos de multiplicidade, postos em co-funcionamento, mas também para fazer lembrar o poema político de Drummond, intitulado “Nosso Tempo”, em seus versos: “Este é tempo de partido, tempo de homens partidos./ Em vão percorremos volumes, viajamos e nos colorimos./ A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua./ Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos./ As leis não bastam./ Os lírios não nascem da lei./ Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra./ [...] Calo-me, espero, decifro. As coisas talvez melhorem. São tão forte as coisas!/ Mas eu não sou as coisas e me revolto./ Tenho palavras em mim buscando canal, são roucas e duras./ Irritadas, enérgicas, comprimidas há tanto tempo, perderam o sentido, apenas querem explodir” (DRUMMOND, 2009, p.152).

O menino-que-esquece-para-lembrar parece estar envergonhado de não ser o menino esperto da escola, mesmo quando conta seus modos de aprender e lidar com os inúmeros desafios da vida. Parece não saber que é criança. Tem preocupações de adulto, o que faz a mãe se surpreender e assustar-se.

Estes modos não estão a se processar apartados de toda a relação posta em funcionamento no mundo. Comumente, no campo social tendemos a tomar cada processo como algo da esfera individual, definindo e delimitando as ações e os efeitos como problemas individuais. Contudo, as questões discutidas permitem problematizar o estatuto de tais concepções individualizantes, apontando que os modos de subjetivação são processos ligados a diversos elementos e forças.

Diante disso, é preciso pensar, como propõe Machado (2010), que o desafio está em forjar novas composições. “Esforçar-se por não confundir transitório com indefinição, devir com dispersão, proposição com imposição, diferença com idiossincrasia [...] Exercício de gradações de prudência” (idem, p. 18), como ressalta a autora. Proposta audaciosa de fazer funcionar “um trabalho ético sobre si, uma política em si, uma criação de si, que faz as sensações se dobrarem, se redobram, se desdobram em múltiplas afirmações” (idem, p. 18).

Urgente seria insistir e instaurar, como propõem Guattari e Rolnik (2005), os dispositivos de singularização que coincidam com o desejo. Agenciar, portanto, outros modos de produção semiótica²⁵. E desta maneira, afirmar que, apesar de toda a sujeição capitalística, o movimento de propagação do vivo sempre insurge, subverte e alucina ao fazer escapes pelas bordas e assumir a potência da vida.

²⁵ Segundo Guattari e Rolnik (2005) a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. E os processos de subjetivação ou de semiotização não são reflexo de simples agentes individuais, nem mesmo em agentes grupais. Tais processos são duplamente descentrados: implicam o funcionamento de máquinas de expressão de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, etológicos, etc) ou de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas corporais, orgânicos, etc.). Falar em agenciamento, portanto, significa colocar em conexão diferentes instâncias.

2.2. POLÍTICA DO MEDO E SUBJETIVAÇÕES: “VIVER NÃO É PRECISO”²⁶”

Uma atual canção assim insiste:

Tienen miedo del amor y no saber amar
Tienen miedo de la sombra y miedo de la luz
Tienen miedo de pedir y miedo de callar
Miedo que da miedo del miedo que da
Tienen miedo de subir y miedo de bajar
Tienen miedo de la noche y miedo del azul
Tienen miedo de escupir y miedo de aguantar
Miedo que da miedo del miedo que da
El miedo es una sombra que el temor no esquiva
El miedo es una trampa que atrapó al amor
El miedo es la palanca que apagó la vida
El miedo es una grieta que agrandó el dolor
Tenho medo de gente e de solidão
Tenho medo da vida e medo de morrer
Tenho medo de ficar e medo de escapular
Medo que dá medo do medo que dá
Tenho medo de acender e medo de apagar
Tenho medo de esperar e medo de partir
Tenho medo de correr e medo de cair
Medo que dá medo do medo que dá
O medo é uma linha que separa o mundo
O medo é uma casa aonde ninguém vai
O medo é como um laço que se aperta em nós
O medo é uma força que não me deixa andar
Tienen miedo de reir y miedo de llorar
Tienen miedo de encontrarse y miedo de no ser
Tienen miedo de decir y miedo de escuchar
Miedo que da miedo del miedo que da
Tenho medo de parar e medo de avançar
Tenho medo de amarrar e medo de quebrar
Tenho medo de exigir e medo de deixar
Medo que dá medo do medo que dá
O medo é uma sombra que o temor não desvia
O medo é uma armadilha que pegou o amor
O medo é uma chave, que apagou a vida
O medo é uma brecha que fez crescer a dor
El miedo es una raya que separa el mundo
El miedo es una casa donde nadie va
El miedo es como un lazo que se apierta en nudo
El miedo es una fuerza que me impide andar
Medo de olhar no fundo
Medo de dobrar a esquina
Medo de ficar no escuro
De passar em branco, de cruzar a linha
Medo de se achar sozinho

²⁶ Referência ao verso de Fernando Pessoa que diz: “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Aqui neste trabalho valemo-nos de duas formas de entender este verso entrecruzando-o à discussão, a saber: de que viver não seria preciso – como um apontamento de que a vida tem sido algumas vezes esvaziada de sua potência e tomada como sobrevivida; e da compreensão de que não se tem regras para viver e isto pode fazer com que busquemos razões fora de nós para explicá-la, valê-la, perdendo o campo imanente de ação e responsabilidade da construção da própria vida.

De perder a rédea, a pose e o prumo
Medo de pedir arrego, medo de vagar sem rumo
Medo estampado na cara ou escondido no porão
O medo circulando nas veias
Ou em rota de colisão
O medo é do Deus ou do demo
É ordem ou é confusão
O medo é medonho, o medo domina
O medo é a medida da indecisão
Medo de fechar a cara
Medo de encarar
Medo de calar a boca
Medo de escutar
Medo de passar a perna
Medo de cair
Medo de fazer de conta
Medo de dormir
Medo de se arrepender
Medo de deixar por fazer
Medo de se amargurar pelo que não se fez
Medo de perder a vez
Medo de fugir da raia na hora H
Medo de morrer na praia depois de beber o mar
Medo... que dá medo do medo que dá
Medo... que dá medo do medo que dá
(Pedro Guerra/ Lenine. BMG Mus. Pub. Brasil/ Trama/ ADDAF)

A canção brinca com as polarizações e oposições de sentido para abarcar um extenso campo das oscilações contemporâneas produzidas pelo medo. Este se apresenta como um elemento comum da vida cotidiana, presentificando-se para todos, nas mais diversas dimensões e contextos. Particularmente, nos modos de organização da vida e do pensamento ocidental²⁷ – formação social historicamente determinada – o medo torna-se uma política.

Chauí (2011) demonstra como o medo – que é um sentimento condicional à experiência humana – ganha, a partir das formações sociais cristãs, de herança hebraica, uma formulação propriamente política. Pois nestas sociedades, o desejo teocrático é uma constante e ele não se limita apenas ao caráter religioso, mas visa, sobretudo, o governo da vida, baseado na sacralização da autoridade política. Explicita que nas formações de origem hebraicas, religião e política nascem juntas, simultaneamente,

²⁷ Foucault (2010b) mostrou que a história do poder perpassa a própria constituição do Estado Ocidental Moderno, sua organização e formas de pensamento. Sua constituição integrou a velha técnica do poder nascida das instituições cristãs: o poder pastoral em sua formação nas formas modernas do regime administrativo.

fazendo do regime político necessariamente uma teocracia. Ressalta ainda que, tal deliberação pode estar no bojo mesmo da nossa república laica.

Isto nos faz perguntar, junto à autora, por que temos tanto(s) medo(s)? Como estabelecemos nossos modos de organização e vida na atualidade sob a contundente produção do medo nosso de cada dia? Quais as relações entre o que a autora denomina “política do medo” e as políticas de subjetivação em curso na contemporaneidade, sob a efetuação de modos medicalizadores da existência?

Na origem de tudo, o Medo. (De quê? Dos golpes, das humilhações?) Paródia do *Cogito*, como instante fictício em que, tudo tendo sido rasado, essa tabula rasa vai ser reocupada: “tenho medo, logo vivo” (BARTHES, 2004b, p.434).

Na pesquisa com as crianças-contadoras, explicita-se a presença do medo e da culpa nos discursos dos pais e profissionais da educação que as acompanham, principalmente, quando dizem respeito às expectativas futuras sobre os meninos.

Não buscar o tratamento médico e medicamentoso para as crianças quanto às “dificuldades” vivenciadas no campo escolar é traduzido como negligência e falta de cuidado. Isso produz uma série de culpabilizações individualizantes: sobre a própria criança, sobre a família e sobre a escola.

Buscar uma saída que justifique este “fracasso” passa a ser uma alternativa a ser explicada pelo campo do saber médico: “rótulo de hiperatividade justifica tudo o mais”²⁸. Todos devem saber e decidir pela criança, sem que – na maioria das vezes – ela mesma seja chamada a falar, a pensar e participar da construção do problema e de suas soluções. O problema está em quem? Passa-se a temer então aquele ou aquilo que representar um perigo.

Porém, tais explicações e tentativas de entendimento da questão denotam uma visão unilateral, quanto ao complexo jogo de poder imbuído na construção do fenômeno. As explicações e culpabilizações individualizantes não passam da “ponta do iceberg” e produzem como efeito de desresponsabilização e de esvaziamento político, quanto às construções coletivas produzidas por todos nós.

²⁸ Fragmento oral retirado de entrevista com uma das mães participantes da pesquisa.

A que isto tem servido? Como compor outras narrativas de si, em tempos de homens partidos? Nenhuma história é auto-centrada. Ao contrário, é feita, por uma série de desvios, de encontros, de rupturas. Nenhuma palavra é pura. Palavra é sempre misturada.

Vimos como as subjetivações são postas em termos de processualidades e suas inflexões denotam certos regimes de forças e relações de dobras provisórias. Não havendo, portanto, modos de subjetivação desvinculados dos (com)textos concretos da existência, de temporalidade circunscrita por certas amarrações. Narrar a si também indica, de certa forma, narrar o mundo em que e a partir do qual nos constituímos.

E sobre o medo que despotencializa a vida em seu caráter de multiplicidade-acontecimento, como o temos tratado? Como estabelecemos composições com ele? O medo de cada um também não poderia indicar uma produção coletiva de função específica, a saber: o controle da população (cf. FOUCAULT, 2008) e a governamentalidade (cf. FOUCAULT, 2010b) de certo estado de coisas?

Da mesma forma como as sociedades cristãs erigem-se em uma *cultura do medo*, o pensamento político moderno, seguindo as pistas fornecidas pelo medo e pela culpa cristã, desloca para a plebe a ameaça externa ao poderio dos governantes, aponta Chauí (2011). Deve o regime político reconstruir a divisão social, de forma a mantê-la suportável e controlável aos interesses do Estado, passando ao controle servil da plebe, ideia mantida pela burguesia.

Segundo Chauí (2011) isso “engendra um imaginário político às avessas: o medo à plebe (a plebe temível)” (CHAUÍ, 2011, p. 141). Nas transformações operadas pelo protestantismo, o trabalho passa a ser a suprema virtude e não mais a covardia a característica a ser expurgada, mas a vadiagem passa a ser objeto de intervenção da política. A plebe é temível quando não teme.

Utilizando-se do referencial espinosano, aponta a autora que o medo é e sempre será uma paixão. Não uma paixão isolada. Mas uma paixão articulada a outras, que produz determinados modos de sentir, viver e pensar. Em última instância, o medo nasce da nossa própria condição de finitude. Ele origina-se tanto das percepções corporais, quanto da conexão à outras paixões, produzindo as ideias imaginárias – compreendidas como certa opinião subjetiva que se toma por ideia verdadeira sobre a

realidade e sobre nós mesmos. É por meio dessas ideias imaginativas que estabelecemos nossas primeiras relações com o mundo, com as coisas e conosco mesmos. Entretanto, nossas frágeis montagens imaginárias tendem por: ora desfazerem-se quando se deparam com o inexplicável, lançando-nos no mais profundo desespero; ora manterem-se como fortaleza inabalável, apesar de todas as provas empíricas de suas falhas, forçando-nos ao trabalho insidioso da opressão.

Eis uma emergência política, configurada nesse meandro: a promessa de segurança tangenciará os amedrontados, forjando na autoridade seu poderio. Podemos, nestes momentos, cedermos às promessas infundáveis de garantia, como algo transcendente à nossa vida e aos nossos sentidos transitórios. Mas “que operação realiza essa figura de autoridade” (CHAUÍ, 2011, p. 155) na qual nos agarramos?

A transformação da explicação imaginativa em doutrina e a tomada desta última em ortodoxia faz com que cedamos ao poderio, seja figurado por Deus, quando se trata do sistema religioso; seja pelo Estado, como organizador da lei, quando se trata do regime político; seja por qualquer coisa que se colocar para nós como a verdade a ser seguida e obedecida. Aqui, poderíamos problematizar se inclusive a busca por um saber “científico” totalizador também não cumpriria ainda a mesma função de fazer manter certo estado de coisas sob controle.

Isto produziria ainda, conforme aponta a autora, a busca pela punição das tentativas de modificação ou substituição dessas autoridades. “Desta forma, os que são movidos pela ambição dominam os que são movidos pelo medo” (CHAUÍ, 2011, 155).

Destas considerações, Chauí (2011) apresenta-nos uma série de efeitos da organização da vida política regida pelo medo, sobre o curso das coisas singulares. Dentre eles destacam-se: a dominação, por via da máquina imaginária, a serviço da opressão; a duplicação do medo – não somente pelo temor do acontecimento novo, como também do medo de contestação; do lado dos poderosos, o medo da desobediência, da dissidência, da perda de favores e de recompensas; e, ao medo das coisas e dos homens, soma-se ainda o medo do pensamento e da ação.

Daí, coloca-se a preocupação com o sistema medo-esperança, apresentado pela autora, segundo o referencial espinosano. Neste sistema, tanto o medo, quanto a esperança são paixões instáveis e inseparáveis, que expressam nossa finitude e, por isso

mesmo, atrelam-se à temporalidade à qual estamos subordinados: uma temporalidade descontínua, imprevisível e incerta.

Esta compreensão faz recair sobre nós uma questão: viver sob o domínio do medo e da esperança é viver na dúvida quanto ao porvir. Por isso, podemos passar do medo ao desespero e da esperança à segurança, e neste sentido, as experimentações destes afetos podem provocar nossa paralisação e a exposição à imagem de nossa impotência: “balançando como vagas num mar revolto, mas é ainda origem da servidão suprema, que Espinosa chama de superstição” (CHAUI, 2011, 159). O medo é a origem da superstição e é também o caminho de toda a servidão, aponta Chauí (2011).

A autora relembra que as estratégias do poder buscaram implementar de forma eficiente a máxima de que não há melhor forma de dominar a multidão do que a superstição. Esta última seria mesmo uma maneira de viver. Uma tentativa de aliviar o medo e de buscar alento. Porém, erguidas em crenças efêmeras, as superstições não fazem mais do que abrir as comportas da servidão.

Passando do medo à religião e desta à tirania teológico-política, a superstição apenas alimenta sua causa, imaginando suprimir seus efeitos [...] É o mistério que dá medo e enlouquece. A superstição inventa e conserva os *arcana: arcana Naturae* e *arcana Dei*, os segredos da Natureza e de Deus, de onde nascem os *arcana imperii*, os segredos do poder, isto é a “razão de Estado”. Agora, sim, a superstição se apresenta como um saber: julga-se um saber secreto, reservado aos iniciados, espalhando medo (CHAUI, 2011, p. 160).

“Aí dá aquele balanço assim”²⁹ diz uma mãe, sobre o medo e a incerteza quanto à sustentação de certas ações relativas ao cuidado com o filho. Temendo que o cuidado não esteja em consonância com as *verdades* produzidas pelo nosso tempo, passa-se a encarar as alternativas apresentadas pelo discurso da ciência como soluções para a experimentação dos *dilemas do cotidiano*.

Cabe ressaltar que não se trata de afirmar que os sofrimentos são superstições infundadas. Todo sofrimento é real. Entretanto, a ordem de resolução empreendida diante dos problemas enfrentados coloca as análises no âmbito individual, elege verdades universais e generalizantes, ao mesmo tempo em que cria uma atmosfera

²⁹ Fragmento oral recolhido em entrevista de uma mãe participante da pesquisa.

perigosa: quem desejar funcionar por outros modos, ou tentar outras experimentações está “fora da ordem” e incorre em gravidades.

Poderia a ciência nos salvar, nos conferir ‘o verdadeiro’? A medicina? A religião? O Estado? Os remédios? Como lidamos com as produções que diariamente recaem sobre nós e que também estamos a (re)produzir? São múltiplas as formas como cada um pode perguntar-se e compor com tantas inquietações. São múltiplas as formas de viver.

Mas como dizer das formas de viver, que não estão em consonância com o que é esperado, ansiado por nós? Como dizer dos modos que rompem a homogeneização que insiste em fazer dobrar um coletivo?

Foucault (2010b) apontou que fragmentos de certos discursos podem trazer à luz fragmentos de realidade e podem servir também para analisar por quais razões uma época e uma sociedade efetuam certos tipos de separação, entre o que é verdade e o que não é; entre o que deve ser considerado e o que foge; entre o que deve ser aprisionado, evitado, banido e o que deve ser, inclusive, desejável.

Se o discurso conserva seu poder de fazer insistir existências, modos e realidades, em suas versões dos pequenos enfrentamentos e microlutas, também ele compreende o olhar do poder sobre as coisas. Nenhum discurso está livre de seus entrelaces com o poder e com aquilo que força e convoca palavras.

Dessa forma, certos discursos fazem “desempenhar” vidas e não apenas figurá-las, já que os discursos atravessam vidas: “Um murmúrio que não cessará começa a se elevar: aquele através do qual as variações individuais de conduta, as vergonhas e os segredos são oferecidos pelo discurso para as tomadas de poder” (FOUCAULT, 2010b, p. 216).

Referindo-se aos homens infames, Foucault (2010b) afirma que práticas discursivas, seguidas de certos ordenamentos, empreendiam monstros. E pergunta ele: “por que esse teatro tão enfático do cotidiano?” (FOUCAULT, 2010b, 212).

Destaca que o ocidente cristão, ao inventar a coação, e ao passar à tomada de poder do dia a dia – por meio do fio da linguagem, ou seja, da confissão das faltas, do

pensamento, das intenções e do desejo – oferece, no final do século XVII, um mecanismo de poder, agora ao agenciamento administrativo:

Agenciamento administrativo e não mais religioso: mecanismo de registro e não mais de perdão. O objetivo visado era, no entanto, o mesmo. Em parte, ao menos: passagem do cotidiano para o discurso, percurso do universo ínfimo das irregularidades e das desordens sem importância (FOUCAULT, 2010b, p. 213).

Certo tipo de relação se estabelece entre o poder, o discurso e o cotidiano. E desta forma, o que se opera, no campo dos fazeres cotidianos, não está em desarticulação com as formas de controle, efetuadas pelas forças em jogo e pelos discursos que se produzem.

Uma política do medo e da insegurança pode atuar sobre os dilemas que forja a cotidianidade, quando tenta diminuir e controlar os conflitos e as questões, como forma de concretizar, ao máximo, um plano homogêneo de práticas e os modos de viver. Produzir desejo implica em produzir mais diferenças. E produzir diferenças implica em desmoronar totalizações.

No regime produzido pelo medo e por suas estratégias políticas, produz-se o silenciamento do desejo. O capitalismo mundial integrado, como bem afirmou Guattari (2005), não se retroalimenta pela produção da diferença e do desejo, mas sim, pela fomentação de territórios identitários fixos e serializados.

No capítulo anterior discutiu-se como o pesquisar sobre a temática das narratividades na encruzilhada suscitou uma questão relativa à política de escrita. A questão era como escrever sobre as cartografias realizadas, produzindo variação e desdobramentos. Como ressoar as potentes e múltiplas vozes encontradas no percurso da pesquisa, de forma a afirmar a tecitura dos microcasos presentes nas oscilações dos desejos e nas tensões dos modos de subjetivação em curso na contemporaneidade. Exatamente porque, como demonstrou a discussão sobre a política do medo, presentifica-se nas práticas cotidianas, tentativas de silenciamento daquilo que foge, que escapa, que obstaculariza as estratégias de homogeneização.

Um compromisso crescia neste enfrentamento. Não se poderia eximir a construção da *forma* escrita de seus efeitos e implicações, de suas tentativas e apostas. A

ênfase no eixo das narratividades e as próprias narrativas-compósitas são construções que se forjaram no incômodo do pesquisador; são para fazer frente à difícil tarefa de contar sobre as vidas e as teimosias insistentes que estas realizam no contexto reinante da medicalização. E só foram possíveis pela via de manter o ‘perseguinte de escritura’; a via, portanto, do próprio desejo.

A discussão que faz o presente capítulo, sobre as articulações entre os modos de subjetivação, o capitalismo e a política do medo, desenha-se como pano de fundo para as histórias das vidas-vozes que estão em movimento no presente, em meio às encruzilhadas. Cabe ressaltar, contudo, que nossa perspectiva sustenta-se nas possibilidades de montagens, composições e fugas possíveis e diversas. Assim é que no próximo capítulo apresentaremos os contos-narrativas e no último retomaremos a aposta de construir torceduras por meio da produção de polivocidades no campo-território em questão, de acordo com a perspectiva deleuziana sobre o gaguejar na própria língua.

CAPÍTULO 3. REDE DE PERCURSOS: DAS TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas estão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Guimarães Rosa

Mia Couto (2005) é biólogo e renomado escritor moçambicano que chamado a produzir um texto para crianças lusófonas, participantes de um programa interescolar nomeado “Ciência Viva”, aponta que a escrita e a ciência são vizinhas que se complementam, já que ambas vivem da inquietação e do desejo de conhecer. Escreve ele: “É isso que eu peço à ciência: que me faça apaixonar. É o mesmo que eu peço à literatura”. O escritor-cientista declara que a escrita não é uma técnica, ela exige poesia, definindo-a como uma janela que se abre e permite lançar outro olhar sobre as coisas e as criaturas. Perguntado sobre como produzir uma ciência que conte, ele propõe:

Não existem fórmulas feitas para imaginar e escrever um conto. O meu segredo (e vale só para mim) é deixar-me maravilhar por histórias que escuto, por personagens com quem me cruzo e deixar-me invadir por pequenos detalhes da vida quotidiana. [...] o conto é feito com pinceladas. É um quadro sem moldura, o início inacabado de uma história que nunca termina. O conto não segue vidas inteiras. É uma iluminação súbita sobre essas vidas. Um instante, um relâmpago. O mais importante não é o que revela, mas o que sugere, fazendo nascer a curiosidade cúmplice de quem lê. No conto o que vale não é tanto o enredo, mas o surpreender em flagrante a alma humana. [...] a forma como ele nos comove [...] o que interessa para o conto é o conflito interior das pessoas, o pequeno detalhe de quem se surpreende e se descobre um outro. [...] Portanto, o único conselho é este: escutar. Tornarmos atentos a vozes que fomos encorajados a deixar de ouvir. Tornemos essas vozes visíveis (MIA COUTO, 2005, p. 46-48).

O autor deseja afirmar junto às crianças, para as quais fala que a ciência não tem que ser instrumento de dominação do mundo, mas, antes, de linguagens de partilha com os outros, de harmonias.

Com estas pistas fornecidas por ele, sigamos com os contos-narrativa.

3.1. “QUANDO A CRIANÇA ERA CRIANÇA, ELA NÃO SABIA QUE ELA ERA CRIANÇA³⁰”: UM MENINO QUE LEMBRA QUANDO ESQUECE

Recebo um bilhete de uma mãe. Ela deseja saber os resultados das pesquisas realizadas na escola de seu filho, que foram autorizadas por ela. Nada de retorno. Ela procurou ligar nos telefones deixados. Não conseguiu falar com ninguém. Agora, diante de meu convite³¹, ela escreve um bilhete. Meu primeiro contato com este menino.

A mãe acredita que o filho foi selecionado pela escola, para participar desta pesquisa, porque ele faz acompanhamento neuropediátrico e psicológico, em função de crises epilépticas que estiveram presentes na sua vida desde seus dois anos e meio. Essas crises o acometeram antes mesmo de sua entrada para a escola.

<A morosidade que atrapalha o desempenho escolar: entre o direitinho e a vagareza>

Mas logo no primeiro ano, as queixas escolares, quanto à morosidade do processo de aprendizagem do garoto, começaram a insistir e a fazer buscar ajuda psicológica. O neuropediatra já o acompanhava por causa da epilepsia e a ajuda psicológica foi indicada e buscada posteriormente à entrada dele na escola. “Você como mãe, perceber, é uma coisa. Alguém chegar para você e falar, é outra coisa. Porque você, como mãe, quer proteger o seu filho, mas aí quando alguém te fala, você toma outra reação, porque não é só você que está observando. Tem mais gente que está observando também. Tem-se que mudar de atitude, minha maneira de ser. Eu não posso encobrir uma coisa que todo mundo vê que não é”.

³⁰ Verso do Poema: “Canção da Infância”. Título original “*Lied vom Kindsein*”, poema de 1987 do escritor austríaco Peter Handke, utilizado no filme *Asas do Desejo*, do cineasta alemão Wim Wenders.

³¹ Nesta escola, o procedimento de realização da pesquisa passou pelo envio de uma Carta-convite aos pais das crianças selecionadas pela própria instituição, a partir de levantamento pedagógico a respeito das crianças acompanhadas por profissionais da saúde. Esta mãe devolve à escola o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com uma demanda: conversar sobre os resultados das pesquisas realizadas e autorizadas por ela, já que ela não obteve devolutivas sobre outros processos realizados. A pesquisadora entra em contato com esta mãe e esclarece os objetivos desta pesquisa, tornando a convidá-la. Ela aceita participar.

As queixas da escola ressoavam sobre o lento processo desse menino em aprender a ler e a escrever. Em casa, a mãe, o pai e o irmão, às vezes, deixavam de pegar “mais firme” com o menino porque ficavam pensando em tudo o que ele já havia “passado”. Além das crises de epilepsia, o menino passou por uma meningite e, com isso, teve a pressão intra-craniana aumentada, o que provocou um estrabismo. Isto ocasionou mudança e aumento nas medicações de uso contínuo, além de vários procedimentos clínicos e exames. Chegou a tomar Diamox³² e Tegretol³³.

No primeiro ano escolar, o menino aprendeu a ler “direitinho”, mas era muito “devagar” nas interpretações de texto e não conseguia copiar as tarefas do quadro, no tempo ideal avaliado pela escola. Além disso, ele não fazia as atividades sozinho; e precisava sempre da ajuda de alguém. Em casa, a mãe sentia que devia acompanhá-lo mais de perto, mas não sabia se isso podia contribuir para que o menino ficasse mais dependente dela e fosse, cada vez mais, deixando de realizar as tarefas por seu próprio esforço. Como se ele “tirasse proveito da situação”, a mãe conta preocupada.

No segundo ano, as reclamações da escola aumentaram muito. A mãe sempre era chamada lá. O garoto andava irritado e além da morosidade para com as tarefas, brigou algumas vezes com os colegas. Passou a ser sempre o último a terminar alguma tarefa ou a “dar conta” das atividades escolares. Contudo, não falava muito e parecia bastante desestimulado. A mãe percebia, a partir do comportamento do seu filho, que ele estava triste com aquilo tudo. “Eu ficava muito chateada, tipo assim, é como se eu batesse a cabeça num muro. Esforçando-me, esforçando-me, esforçando-me e não via resultado nenhum”.

<Resultados e patinhos feios: a busca por explicações>

³² Diamox (acetazolamida) é um medicamento indicado para casos de epilepsia centro-encefálicas. Ver: <[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[26303-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[26303-1-0].PDF)> Acessado em 08/09/2011.

³³ Tegretol (carbamazepina) é um medicamento antiepiléptico, neurotrópico e agente psicotrópico. Derivado dibenzazepínico.

Ver: <[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[26172-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[26172-1-0].PDF)> Acessado em 08/09/2011.

Ela pensa: “Ele mesmo já tinha em mente que ele não iria conseguir fazer, sendo que na verdade, ele tinha possibilidade para aquilo. Isso atrapalha a pessoa, porque é como se fosse a história do patinho feio. Todo mundo sabe que aquela pessoa já teve um determinado problema, então, te olham assim, com um olhar diferente”.

Quando a mãe era chamada na escola, seguia para o médico na busca pelas explicações: “a coordenação passava para mim e eu para o neuropediatra”. A escola tem um enorme dossiê do percurso da mãe e do menino pelos médicos, com registro dos resultados dos exames e alterações das medicações.

A mãe pensava que o menino estava marcado e queria saber o que acontecia com ele, pois o médico informou que os problemas da escola não tinham ligação com os quadros clínicos apresentados.

<O menino tinha condições de “aprender normal(mente)”: o problema da mente>

A escola indicou à mãe que levasse o filho ao psicólogo. Ela tinha esperança de que este profissional pudesse dizer, enfim, o que tinha o garoto e como fazer para diminuir os impasses com a escola.

O garoto foi acompanhado por duas psicólogas. A primeira não revelou nada à mãe, “não disse nada”, conta ela. A segunda disse que o menino tinha toda a possibilidade de aprender e que seu nervosismo na escola deveria estar relacionado a “alguma coisa no ambiente”. A mãe escutou assim: “Seu filho não tem dificuldade nenhuma, as respostas dele estão tudo na mente. Ele tem dificuldade de colocar para fora. Porque na hora que você pergunta ele já sabe, só que ele não sabe como se expressar. A dificuldade dele é essa”.

O menino repetiu o segundo ano. Ainda assim, sempre quis ir para a escola. Não gosta de faltar. A mãe se pergunta sobre o que tem a escola que o menino, com toda a dificuldade e reclamações geradas lá, pede para voltar, para “não faltar de jeito nenhum”: “Um dia desses estava chovendo muito e mesmo assim, ele queria ir para a

escola. Não sei se é a brincadeira, se é o espaço, se são os amigos... Ele gosta muito dos amigos”.

<Mudando estratégias: apertar e raciocinar>

A mãe decidiu mudar as estratégias. “Foi quando ele fez o teste na escola e demonstrou que sabia. Se eu apertá-lo um pouco, para ele fazer ou falar certo tipo de coisa, vai ter um momento em que ele vai falar que não sabe, mas depois de um tempinho, ele vem e mostra que conseguiu. Então, não é porque ele não quer ou não sabe, é porque ele tem certa preguiça de raciocínio, de fazer aquilo ali”.

A mãe passou a cobrar mais independência do filho na realização das tarefas e deveres de casa. Tirou o menino do acompanhamento psicológico e o colocou num reforço escolar, o método Kumon. “Aqui, na escola, ele não foi indicado para fazer nenhum reforço extra, eu é que tomei essa iniciativa, por minha própria conta. Inclusive, ele teve aula com uma professora na escola, tipo educação especial”.

A mãe avalia que no Kumon o garoto teve suporte individualizado. “Então, eu acho que depois disso, a autoestima dele melhorou muito, porque, tipo assim, você saber que a pessoa sabe que você tem uma dificuldade é difícil, agora quando você consegue superá-la e fica igual aos outros, aí já é mais fácil”.

<Mas seria “ficar igual” o que traz força e animação?>

A mãe conta de uma *diferença*: o menino sabe jogar bola extraordinariamente e tem muitos amigos. Ganhou o apelido de seu treinador de “Ronaldo”, e os seus colegas o admitem como bom jogador. “É! Os meninos lá, eles que falam que ele é bom, até o irmão dele mesmo falou: ‘Oh, mãe, meu irmão está bom, mesmo, o professor falou assim: que se fosse a senhora, procurava investir mais um pouco nele, nesse negócio de futebol – e ele gosta’. Tudo que você perguntar a ele sobre futebol ele sabe”.

Apesar da relação com a escola trazer questões e queixas, a mãe considera que é importante a escola sinalizar para a família o “desenvolvimento” do garoto.

<Que *desenvolvimento* sinaliza a escola?>

A mãe conta que o menino é vaidoso, que gosta de se sentir bonito. Ele se preocupa com o que os outros vão dizer. Além disso, ele é muito preocupado com o futuro. A mãe se surpreende quando vê o filho dizer que quer crescer logo e trabalhar, para ganhar seu próprio dinheiro e ser independente. A mãe, às vezes, não sabe nem o que dizer. Sorri.

“Ele é muito crítico, sabe! Ele tem percepção das coisas. Fala que vai estudar, que quer aprender porque quer ficar independente, não quer ficar dependente de ninguém, e com vinte e três anos ele quer ser independente financeiramente... ele fala, entende? Então são coisas que me surpreendem, por ele já ter passado isso tudo e ter só nove anos, então, me surpreendo por causa da idade dele, entendeu? Para pensar assim dessa forma”.

A mãe acha que agora, com o reconhecimento dos colegas sobre suas habilidades como jogador de futebol e com a melhora dos aprendizados de leitura e escrita na escola, a partir do reforço no Kumon, o menino está com a “autoestima elevada”. Está mais confiante. Já faz as tarefas, se arrisca, mesmo quando não está certo. O menino não está fazendo uso mais do Diamox. Ele permanece tomando o Tegretol. Está fazendo novos exames, para a reavaliação clínica.

Na escola, a mãe acha que o garoto recebe pouca atenção. Numa sala são muitas crianças, explica. Considera que se ele tivesse sido mais acompanhado não precisaria estar repetindo o segundo ano.

Agora, o menino parece crescer cada dia mais. Outro dia precisou ir para escola só com o irmão de doze anos, quando chegou, disse à mãe, todo prosa: “Mãe, a senhora pode me deixar em qualquer lugar de Vitória, que eu não me perco mais. Eu sei ir a todos os lugares!”

Espero na escola, no pátio, para conversar com ele.

Ele me localiza. Ped-me para brincar antes de conversarmos. Digo a ele que ele é quem decide. Fico o aguardando, sentada na quadra. De longe o vejo jogando bola com alguns colegas.

O sinal da escola já anunciou a saída. Um alvoroço forma-se rapidamente. Um grande grupo de alunos se esvai, aos poucos. Permanecem somente crianças que aguardam o momento de ir embora, ou com seus pais, ou no especial, ou esperam um colega sair.

Enquanto eu também espero, sou interpelada de diversas formas. Um grupo de crianças pergunta-me se sou estagiária. Antes de ouvirem a resposta, iniciam um jogo de pega-pega. Fazem-me de obstáculo para pegar umas às outras. Correm ao redor de mim, formando um círculo. Logo, vão se juntando outras crianças. Uma grita para outra: “Deixa sua pasta aí!” A menina indica à outra para deixar a mochila próxima de mim. E me dirige: “Vigia aí, tia!”

De “estagiária” à “vigia de mochilas”. Na escola, o movimento de vigilância parece monitorar a todos. Ninguém escapa? Toda vez que visito essa escola, o vigilante é que me acompanha até a secretaria e anuncia minha chegada.

Enquanto sirvo ao jogo, ao movimento das crianças que brincam de pega-pega e aguardo o menino, uma coordenadora sai para o pátio e me pergunta: “Você está esperando? Fazendo observação?”

Digo que estou aguardando um aluno para uma conversa. O menino vem se aproximando. Ela, ao perceber de qual aluno se tratava, diz: “Ele melhorou demais este ano. A reprovação para ele não foi ruim. Ele repetiu o ano e foi bom. Está bem melhor”.

Quando o garoto está bem próximo de mim, ela pergunta a ele: “Hein, meu bem, você está feliz?” O garoto acena positivamente com a cabeça e exprime um meio sorriso enigmático. Ele então segue para dentro da escola e não se detém próximo de mim. O que pensa este menino sobre sua reprovação? Sobre esse lance de felicidade?

Hesito em ir atrás do menino para procurá-lo. Na escola, ficar sempre atrás das crianças é uma prática comum. Nunca deixá-las tempo demais sozinhas ou em pequenos grupos. Além disso, os ordenamentos vêm seguidos de respectivas autorizações, nas práticas do dia a dia.

<“Pode-se isso? Pode-se aquilo? Sim, pode. Não, não pode”>

Penso sobre o menino haver me interrogado se poderia brincar. Eu o indicara que ele mesmo decidisse. O aguardaria, caso quisesse conversar um pouco.

Fico ali, esperando-o, no tempo em que ele pudesse decidir: vir conversar ou não, no tempo dele.

Ocorre-me, então, que se ele voltasse, o que eu o perguntaria³⁴?

Pergunto a ele o que faz na escola.

Ele me diz: “aprendo a estudar”. Como escutar o que este menino diz? Parece que diante dessa pergunta comum, a resposta repetida não varia muito.

<Aprender a estudar... borrocando>

O menino me conta que quando vai para a escola fica “*borrocando*” a folha, que aprendeu a jogar bola e a estudar, mas quanto às letras, ainda faz uma confusão danada: “Porque quando eu leio, aí eu leio tudo errado!” Contudo, aprendeu a ler do jeito que sabe na escola.

³⁴ Esta consideração não diz respeito à falta de estruturação do processo de pesquisa. Antes, se trata de colocar em questão a intensidade dos acontecimentos que o campo suscita e abrir-se à emergência deles, aos encontros e suas potências. O roteiro de entrevista aberto e temático fazia exercitar certa inventividade: “por onde começar quando já se está no meio?”

O menino sabido apresenta o que entende por aprendizado: “Porque quando eu comecei a natação, eu não sabia nadar. Fui lá e comecei a saber, a nadar. Eu não sabia jogar também, então, eu aprendi, eu comecei a aprender. E aprendi! Tô aprendendo quase tudo”.

E quando não aprendemos alguma coisa? Ele me diz que “tem que saber estudar”. Então, conta-me que uma vez participou de um torneio e que não conseguiu acertar da primeira vez. Quando isso acontece, é preciso “treinar mais”. Mas, lembra-se também que a escola não é como um torneio, que algumas coisas podem ser treinadas, outras não.

<Treinar, estudar, aprender e fazer amigos: encruzilhadas>

Na escola, nem tudo está tão certo e tão definido, há sim escapes. As crianças parecem saber disso, apesar de toda a docilização repetida que seus corpos fazem aparecer: “É porque tem vezes que eu fico com meus amigos conversando, aí ficamos bagunçando a aula. Tem vezes...” Os amigos e o aprender tantas coisas são os motivos que fazem querer voltar para a escola: “Tem vezes que eles me ajudam e tem vezes que eu ajudo eles também”.

Este menino faz do esquecer um modo de lembrar: quando pergunto a ele sobre as dificuldades com a escola e sobre o tratamento médico e psicológico, o menino conta: “Disso aí, eu não lembro, não. Eu não sou aquelas pessoas que lembram e ficam lembrando, não! Eu me esqueço das coisas rapidinho! Ah, isso aí a mamãe fala, mas eu esqueço”. Em seguida conta que toma um remédio que se chama Diamox e é para quando a cabeça dói.

Explica que sua cabeça dói porque toma muito sol e que quando usa o remédio melhora um pouco. Outras vezes, quando acorda com a cabeça doendo, nem precisa tomar remédio que sua cabeça melhora mesmo assim.

<Esforço e esperteza: é assim que se aprende?>

Revela um segredo: às vezes fica tentando juntar as palavrinhas e não consegue ler o dever. Sua mãe diz: “Filho, isso você sabe, só tem que se esforçar.” Ele se esforça. Mas às vezes não consegue. Isso faz o menino pensar que na escola tem os garotos espertos e os que não são muito espertos: “Esperto é quando se fala uma coisa para ele, e ele sabe; quando chega a matéria, ele sabe. Tem vez que você perde alguma coisa, ele vai lá e acha para você! Menino esperto é legal”.

Então, pergunto se ele é um garoto desses, ele responde: “Um pouco, muito não”.

3.2. ULISSES-GAROTO: UM CONTA(DOR) DE ODISSEIAS NA ESCOLA

A escolha por Ulisses, nosso garoto desgovernado³⁵, registra um paralelo com o personagem emprestado pela *Odisseia* de Homero. Em tal obra, Ulisses ou Odisseu é o protagonista de uma série de aventuras. Personagem grego, lendário rei de Ítaca, um dos principais heróis do cerco de Troia, se distingue pela perspicácia e sagacidade em enfrentar os desafios vividos. O regresso deste herói à pátria constitui o enredo e a trama de a *Odisseia*.

Aparece na *Ilíada* como diplomata e valente guerreiro. É ele que inventa a estratégia do cavalo de madeira para vencer os troianos. Sua marca, para alguns estudiosos das narrativas épicas gregas, é a de ser o “homem dos mil ardis”. Sófocles fez dele um cínico, Eurípedes: demagogo; Platão: o protótipo do mentiroso; e Shakespeare: o modelo do político³⁶.

³⁵ Desgoverno aqui faz menção à poesia e música de Chico Buarque: O que será que será (À flor da pele)

[...] O que será que será
O que não tem medida, nem nunca terá
O que não tem remédio, nem nunca terá
O que não tem receita
[...] O que será que me dá
O que não tem vergonha, nem nunca terá
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem juízo

³⁶ Ver estudos sobre literatura e análise da *Odisseia* e do personagem Ulisses em: <<http://www.caestamosnos.org/tematicas/ulisses.htm>>. Acessado em 24/08/2011.

Mas Ulisses inventa histórias como ninguém. E no seu retorno à Itaca, quando se vê diante de tantos desafios e perigos, manifesta sua hombridade na astúcia de vencer as situações de risco e até mesmo o poder dos deuses. Em *Odisseia*, se assiste às inúmeras peripécias de Ulisses e sua tripulação, pelo mundo salgado e suas águas cheias de mistérios e perigos; à tentativa desesperada de retornar à própria pátria e de retomar a vida e o amor.

Quando enfim, Ulisses desce na terra natal, encontra seu reino em desordem e novamente tem que criar inúmeras estratégias de retomar o que é seu. Ulisses se disfarça, então, de mendigo para pôr à prova as fidelidades ali juradas antes de sua partida para Troia. Sua astúcia e esperteza, sua capacidade de inventar problemas e soluções, ainda que mirabolantes e arditos, fazem deste personagem figura da possibilidade do homem em transcender e superar as adversidades.

Para Todorov (2008), Ulisses, da *Odisseia*, provoca uma vertigem: a de narrar a própria narrativa, perdurando ao infinito. Para quem lê, um incessante movimento de variação, próprio, entretanto, de um único acontecimento: a vida. “Em suas narrativas, Ulisses não experimenta esses remorsos. As histórias que ele conta formam, aparentemente, uma série de variações, pois à primeira vista ele trata sempre da mesma coisa: conta sua vida” (TODOROV, 2008, p. 114).

A variação ocorre porque, segundo os encontros com cada interlocutor, Ulisses precisa dizer de forma diferente sobre sua história e versão, para alçar o movimento do seu presente. As narrativas de Ulisses ligam uma série de acontecimentos: passados e presentes, sempre no ‘perseguição’ do futuro: retornar à pátria e reencontrar o amor. “Só o futuro existe no interior do discurso [...]” (TODOROV, 2008, p. 116).

Todorov (2008) explicita que se Ulisses provoca tal vertigem é porque seu desejo é, em última instância, o do narrador! E o que deseja o narrador senão narrar?

Assim, conclui Todorov (2008) que o tema da *Odisseia* não é o retorno de Ulisses à Itaca, mas sim a própria *Odisseia*, ou seja, a própria contação das inúmeras histórias e peripécias vividas por Ulisses.

Ele disse que era um carro desgovernado. Menino de desatada imaginação!

O nosso primeiro encontro foi por meio de uma tentativa dele de contação de história na escola. Eu estava na sala da diretora, em conversa sobre a autorização da pesquisa, quando o menino entra desatado: “Ei... sabia que eu sei uma história do patinho feio...” A diretora o faz voltar à porta e pedir para entrar direito. Esse menino recalcitrante! Não obedece simplesmente às ordens! E ainda quer contar histórias! Uma simpatia nos entrelaçou.

Agora, de encontro com a família, sua mãe me diz que na cabeça do menino só tem fantasia. Ela até pensa que isso é errado, que não é bom. Mas pode ser fase, avalia também. A realidade da vida é dura. Será que é por isso que o filho fantasia tanto?

A vida teve momentos muito difíceis. O pai do menino teve muitas dívidas, contava mentiras. Será que fantasia demais é mentira? Será que o menino puxou o pai nisso? A mãe teme.

A mãe e o pai do menino não conseguiram permanecer juntos. O menino sofreu. Fazia campanha para os dois se entenderem. Mas este menino não compreende: não tem volta, certas coisas.

A mãe trabalha. Trabalha. Tem que dar conta da casa, dos filhos, das contas; e ainda tem que acompanhar tanta coisa em movimento que, ora por vez, se cansa, triste.

Ela abriu mão de tantas coisas! Da vaidade de mulher! Muitas vezes, decepcionada, sentia-se culpada de sabe lá o que... do menino ser assim, do menino ser assado...

<Da inquietude que ele tem>

Viver daquilo que é da gente dá trabalho, diz a mãe. É bom e é ruim. Como fazer com a agitação do garoto? Da inquietude que ele tem? Dos problemas criados na escola?

Dois filhos, ela tem: uma moça e o menino. Dois filhos, duas histórias. A moça não deu o trabalho que o garoto dá. A menina sempre foi calma. Pegava as coisas,

rapidinho no ar, contava a mãe ao lembrar. Estudava sozinha. A mãe nunca precisou pegar um caderno, ir à escola, assinar qualquer tipo de ‘reclamuria’. A menina aprendeu a ler, pequenina ainda. “Ela foi normal!”

<Essa comparação da *norma*...>

O garoto, não. Entrar para a escola trouxe problemas, reclamações. Consideravam-no inteligente, mas ele não parava. Não aceitava regras. Saía a derrubar as cadeiras, a fazer perguntas no meio da sala, a incomodar a calma moldada no disciplinar. Ele era muito indisciplinado para tanta disciplina!

Porém, a mãe pergunta-se surpresa como é que pode ele ser tão esperto para tantas outras coisas... Ele é rápido! Ele é atento com o sofrimento dos outros. Quer ajudar todo mundo que vê. Ele resolve coisas: “pega o pano para mim?” Pedem-no. Antes de o pedido terminar, o menino já providenciou. “Bota a mangueira lá fora”, já botou. Já desentupiu banheiro e fez varal inventado para a mãe dependurar os tapetes. Ao mesmo tempo em que derruba coisas, consegue pegar outras no ar! Vive fazendo invenções. Cada dia ‘bola’ uma experiência diferente. Fez abridor de latas para o pai. Inventou até freio para bicicleta.

Às vezes, não entende. Pergunta: “como é que é mesmo?” Já foi explicado ao menino tantas vezes, não fixa! Não guarda! Não tem interesse, pensa a mãe. Mas, um dia, a mãe foi ensinar geografia para o menino. Distribuiu biscoitos na mesa. Cada biscoito diferente era um município da região estudada. O menino repetia algumas das informações. Fizeram um trabalho bonito de dar gosto! Divertiram-se a noite toda! Todo o cansaço do dia virou brincadeira e riso! Aprendeu o menino, aprendeu a mãe ensinante. Ela realça: “com ele, tem-se que inventar! Tem que ligar uma coisa com outra! Mas isso dá trabalho. Dá trabalho”.

<Com ele tem-se que inventar>

Trabalho a vida dá. O menino sabe disso também. Reclama: “Sempre me dão coisas para fazer. Eu nem acabei uma coisa, já me pedem outra. Eu fico nervoso. Tem que ser um pouco de cada vez”.

A mãe quis adiantar a situação do filho na escola: alertar professora e diretora sobre as artimanhas do garoto. Explicou tanto que o menino é diferente... que só deu confusão. Ela diz que a professora é inexperiente, que tem seus problemas pessoais, porém não há justificativa para maltratar o menino. Ele é difícil, “tira qualquer um do sério, mas é bom”. É criança! Merece atenção! Merece cuidado...

A preocupação é grande! A mãe acha que é preciso dominá-lo. Que deve ser dura com o filho. Acabou descobrindo, entretanto, que ele gosta de ser ouvido!

<Ele gosta de ser ouvido!>

Um dia, uma boa vizinha alertou: “Dona Cléia, Ulisses é um bom menino! Na escola estão pegando no pé dele! Você pode acreditar: a professora tem falado coisas rudes aos alunos... todas as crianças estão falando!”

A mãe ficou desolada. Foi tirar satisfação! Não se deve cometer injustiças! Nisso tudo, ela reparou: também era dura demais com o menino, querendo seu bem melhor. Acostumada com as fantasias do garoto, deixava de dar crédito às queixas dele. Também já tinha ouvido tantas histórias exageradas do menino...

Uma vez, a mãe caiu no banheiro e machucou o pescoço e a coluna. O menino entrou gritando em casa que a professora tinha batido nele! Ela tomou susto tão grande que disse ao filho: “Você só entra assim em casa se sua irmã estiver morrendo! Porque assim você me mata!”

O menino exagera. O que fazer com essa singularidade do menino? Pergunta-se a mãe.

Os filhos são amados. Cada um exige certos cuidados. Ulisses, a mãe compreende, precisa de atenção. A educação dele é um desafio imenso, pois ele se

perde e a mãe também. A mãe diz para ele ir à padaria e não demorar, mas ele se distrai no caminho: quer ver o rio que está cheio! Seu olhar passeia na beira-rio. Fica entretido. Esquece de voltar.

A mãe dele o espera em cinco minutos. Ele demora vinte. Ela não pode confiar nele. Sente. Fica com medo. Investiga. Vigia.

Não pode um colega chamar, que lá vai ele... correndo tanto, que cada situação torna-se uma apreensão. Certa vez, saiu correndo esqueceu que a porta era de vidro! “Ficou um buraco enorme na porta e podia ter machucado sério!”

<Mas foi brincar assim mesmo>

Noutro dia, trouxe na mochila um corretivo de um colega. A mãe inquiriu. Ele ficou sem saber o que falava. Ela disse que ensina ao filho sempre dizer a verdade. Ele disse que pegou emprestado e que iria devolver. Ela confere no dia seguinte, não quer saber de mentira.

Ele perde os materiais novinhos. Ele se envolve em brigas e em confusões. Ele conta histórias e mais histórias. Tudo isso acontece na escola. Tanta coisa acontece lá.

A mãe compreende: vida de professor não é fácil! “A criança quietinha dá menos trabalho”. Ulisses, a mãe afirma, tumultua a sala de aula. Imagina ela que a professora também deve se exceder. Trabalha em dois horários. Aquele tanto de criança! A mãe pensa: “como a professora vai lidar com esse tipo de criança?”

<Esse tipo...>

Grita lá do fundo da sala, não pára, não copia a tarefa porque não está afim, inquieto, faz que faz fuzuê... Ao mesmo tempo presta atenção em tudo e nota quando se

fala dele. O que falam dele, ele remenda: “Não gostei disso, não!” Sabe dizer do que gosta e do que não gosta.

A mãe o considera uma caixinha de surpresa. Como lidar com tanta surpresa quando a vida surpreende demais? Fica a mãe a pensar e a sofrer.

Na catequese, a mãe do menino é também sua professora. A turma fez cartazes bonitos com os temas da campanha da fraternidade. Representaram a terra-mãe chorando com tanta devastação. A mãe-professora ficou encantada com a sabedoria das crianças. Suas interpretações e visões de mundo.

O menino quer ser coroinha. Pela primeira vez, subiu no altar, e acompanhou toda a cerimônia. Fez tudo direitinho, ressalta a mãe, embora estivesse passando mal. Havia comido muito. Ele diz que quando fica ansioso exagera na ‘comilança’.

<“Ansiedade” – explica o menino – “dá e se sente quando muita saudade ataca o pensamento”>

Nesse dia da eucaristia, o menino se controlou, fez um esforço danado e conseguiu. Chegou de tal forma em casa, que não se conteve e passou grande mal.

A mãe fala para o filho que ele tem que se controlar. “A gente não pode atrapalhar o outro com nosso jeito de ser”, replica. “Tem gente que não entende, nem compreende, o jeito da gente ser”. Aconselha o garoto a fazer um esforço para se controlar.

<“Ele tem que querer”>

Ah... os querereres de gente! Eles são tão múltiplos e tão surpreendentes! Se pudéssemos controlá-los... sabê-los... adivinhá-los!!! Tem remédio para isso?

Uma esperança de ‘sabença’: o médico poderia dar jeito... se bem que cada um com seu cada um, deveria dar conta. E tudo isso escapa, novamente: “tem hora que não sei como lidar com ele, sinceramente...” A mãe lembra dos episódios com a escola. Considera que nem sempre o caminho mais fácil é o melhor, e que, conversar, dialogar, é um desafio enorme. Nem isso é possível no cotidiano assaltado por tantas situações.

Começa a puxar fio ao longe sobre a história de procurar solução para tantas surpresas. Diz que certas coisas têm que começar pelo começo.

<Mas qual o começo das coisas?>

Quando Ulisses estava no maternal, a professora contou à mãe que o menininho era muito infantil em comparação com as outras crianças. Que certas atitudes dele não estavam de acordo com o que era esperado. A diretora desta escola infantil dizia que ele era mimado, que tudo era uma questão de birra e de excesso de manha, que a mãe é que não devia educar direito, cobrar adequadamente. Ulisses tinha quatro anos.

<Essa história de “adequações” é um dos mistérios do sempre>

A mãe sentiu-se culpada. Diante da diretora a mãe se viu sem saída: “arruma, então, um encaminhamento para eu levá-lo ao psicólogo”. Isso seria suficiente para aplacar tanta angústia e dificuldades? Queria achar uma luz...

A escola arrumou. Lá vai o menino e a mãe do menino.

A psicóloga escreve um laudo para a escola, a pedido da mãe. A mãe, já sabia o que a especialista escreveria. A mãe ressalta que certas coisas são caso de prestar atenção, que não precisa ser psicóloga para saber do seu pequeno. Tem-se conhecimento de causa e até tem fatos que o especialista não sabe.

O laudo da especialista, contudo, seguiu para a escola. Nele, indicou-se que o menino era peralta. E que a escola deveria fazer dele aliado nas tarefas que fossem exigidas atenção, para que o menino fosse “aproveitado” em sua ‘peraltisse’.

Para a mãe, esclareceu o que ela já sabia. Da capacidade do filho e de sua singularidade. Mas o que era essa ‘peraltisse’? Precisavam ela, ele e a escola de um outro nome?

O tempo corre e o menino sai do ensino infantil e vai para a escola fundamental. Nome engraçado esse da escola! “Fundamental”. Funda(mental)... A preocupação tornou-se novamente grande. Era grande o desafio.

A mãe recebe da escola várias comunicações. Ela acompanha em casa um menino que não dorme, não pára. Na escola era a mesma coisa. Menino sem limites, inquieto. Ocorrências quase toda semana. A escola chama. Diz que se a criança e a família não mudarem, vai ter que chamar o Conselho Tutelar.

<Criança para ser tutelada>

A escola arrumou um teste para ser feito pela mãe, em casa. Ela devia responder a uma série de perguntas, como: “Ele presta pouca atenção em detalhes ou afazeres por falta de atenção nos deveres? Nunca, bastante ou sempre?” Uma série, para marcar com X.

Diante do resultado do teste, que indicava nos dizeres da escola que o menino era “hiperativo”, outro encaminhamento: desta vez a um neuropediatra.

Outra vez, lá vai o menino...

Estava na primeira série. Sete anos.

Tal médico, para espanto da mãe, avalia o menino e conclui que ele não se “enquadrava” no diagnóstico de “DDA”, uma coisa assim, diz a mãe. “Déficit de atenção”.

A mãe não se sentiu satisfeita. E agora? Como prosseguir com a busca-explicação-do-que-tem-o-tal-menino? Alguma coisa o menino deveria ter. Ela já estava neurótica... confusa.... sem saber. Precisava dormir. Precisava fazer o menino dormir. Acordar cedo. Dar conta de aprender a ler e a escrever.

Lá vai a mãe do menino. Deve haver outro médico para olhar isso direito. Achou. Um outro doutor disse que sim! A criança peralta, com aquela ficha da escola, se enquadrava no tal “DDA”. A mãe sabia que não podia não ser nada. O que era o tal “DDA”, não sabia, mas era bom que seu filho recebesse cuidado. Não aguentava mais aquela situação.

<Esperando a solução da pátria... quando se está perdida demais se espera socorro de qualquer lugar>

O menino ganhou Ritalina³⁷ para tomar, prescrita pelo médico e coisa e tal, a mãe aliviou-se. Poderia ela dormir? Ver televisão? Comer junto com ele? Seria essa solução a salvação da pátria? Esperava que sim... Não seria mais o menino uma ovelha negra? Na escola, resolver-se-iam os problemas? De repente uma esperança enorme lhe atingiu. De certa forma, teria alguém para dizer para ela como agir. Não era comodismo, não. Mas quando se está perdida demais se espera socorro de qualquer lugar.

Menino tomou Ritalina por dois anos. A mãe sentiu-se mais confiante, apesar de verificar que o remédio não fazia efeito. Aliás, fazia efeito contrário: embora menino tenha conseguido ler, ficou por demais agitado. Quase não dormia e quando dormia, ficava perambulando pela casa, sonâmbulo.

<É preciso notar: o menino aprendeu a ler!>

³⁷ A Ritalina é um medicamento da classe dos psicoestimulantes, composto pelo metilfenidato, é amplamente indicado para os casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ver: <[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[26163-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[26163-1-0].PDF)> Acessado em 20/08/2011.

Da Ritalina passou ao Concerta³⁸, outro medicamento indicado para tais casos. Mas as reclamações continuavam e os anos corriam. O menino passou de ano e passou de ano. No terceiro ano, contudo, o médico mudou novamente a medicação. O menino passou a tomar Tegrex³⁹. A mãe disse que é remédio para criança que tem epilepsia. Ela não sabe por que isso foi passado para seu filho. Mas se o médico falou, “tá falado”.

A mãe, o menino e o médico acordaram que o medicamento só fosse usado durante o período letivo. Nas férias o menino não precisava tomar, já que estava liberado do escolar. Mas, a vida continua!

<A vida não tira férias...>

“Rótulo de criança hiperativa justifica tudo o mais”, ressalta a mãe.

Vida se justifica como? As diferenças da vida são para serem justificadas? O menino já disse: certas injustiças... ele sabe. Não há como ter justificativa para tudo.

É como disse a mãe: “moral da história”... Parece que o humano pede sempre uma moral para as histórias...

E quando as histórias são sonhadas? Inventadas? Por que carecem de moral? Qual moral pode explicar saudade tamanha que menino sente? A mãe tinha medo de o menino inventar tanto, tanto, e acabar se perdendo do fio da moral...

<O menino inventa para dar conta da saudade>

³⁸ Concerta é também indicado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é composto pelo metilfenidato e tem efeito prolongado. Ver: <[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[25754-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[25754-1-0].PDF)> Acessado em 20/08/2011.

³⁹ Tegrex idêntico ao Tegretol, já citado.

A mãe precisou de remédios. Primeiro tomou Fluoxetina⁴⁰. Mas nela teve efeito contrário. Ela já admitia ser mais parecida com o menino do que imaginava. Teve problemas de pressão! Sua médica tirou a Fluoxetina e passou o Clonazepam⁴¹. Nova tentativa.

A vida compõe-se de tantas tentativas... E tentar, inclui erros e ensaios... Mas a vida não tem rascunho, como diria o poeta.

<“O ano todo com muitas lutas, muitas lutas, muita pressão psicológica moral”>

Até no trabalho – nunca havia acontecido aquilo – ela “peitou” a sua “patroa”. Disse das condições de trabalho, do que pensava. Ficou insegura, depois, e temeu perder o trabalho.

Em certo momento, a mãe quis que sua situação fosse diferente. Resolveu livrar-se das “drogas”. Ao mesmo tempo, avaliou que se não tivesse tomado o remédio, não sabe como teria aguentado passar por tantas incertezas e tentativas de reerguer a vida e acolher as surpresas que ela traz.

No entanto, a mudança de escola do filho voltou a trazer desafios. E a mãe, começa a usar Amitril⁴², que funciona como um antidepressivo, ela fala.

⁴⁰ A Fluoxetina é indicada no tratamento da depressão, associada ou não com ansiedade, bulimia nervosa e transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e transtorno disfórico pré-menstrual (TDPM), incluindo tensão pré-menstrual (TPM), irritabilidade e disforia. Ver: <[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[34652-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[34652-1-0].PDF)> Acessado em 20/08/2011.

⁴¹ Clonazepam é indicado para o tratamento de: Transtornos de Ansiedade; como ansiolítico em geral. Distúrbio do pânico. Fobia social (medo de enfrentar situações como falar em público, por exemplo). Transtornos do Humor. Transtorno afetivo bipolar: tratamento da mania. Depressão maior: como adjuvante de antidepressivos (depressão ansiosa e na fase inicial de tratamento). Emprego em algumas síndromes psicóticas. Tratamento da acatisia. Tratamento da síndrome das pernas inquietas. Tratamento da vertigem e sintomas relacionados à perturbação do equilíbrio, como náuseas, vômitos, pré-síncope ou síncope, quedas, zumbidos, distúrbios auditivos, e outros. Tratamento da síndrome da boca ardente. Ver: <<http://www.medicinanet.com.br/bula/1563/clonazepam.htm>>. Acessado em 20/08/2011.

⁴² A Amitriplina é um antidepressivo tricíclico indicado para estados depressivos acompanhados de ansiedade. Ver: <http://www.medicamentobrasil.com.br/produtos_descricao_bulario.asp?codigo_bulario=334> Acessado em 20/08/2011.

“Aprendizagem. É muita aprendizagem para lidar com Ulisses”, aponta. Tem que aprender muito. Aprender, às vezes, errando. O menino havia dito que, de vez em quando, não sabe o que é certo e o que é errado, que isso é difícil para ele. Fica confuso. No entanto, é capaz de saber muitas outras coisas...

<Muita gente e ninguém>

Ela relembra que o menino foi responsável pela escola receber um troféu de uma olimpíada estadual, certa vez. Ele acertou muitas questões num teste de ciência, o que fez da escola vencedora. A escola venceu. E o menino? Não foi ele também vence(dor)?

Ele fez o teste sozinho, no corredor da escola, pois como estava a tumultuar a sala no dia do teste, a professora o colocou para fora. E ele fez sozinho a tarefa que rendeu uma premiação à escola!

Foi assim também na recuperação de matemática. Ele reclama de ter feito toda a prova sem nenhuma ajuda e ter passado de ano. Seus colegas que faziam também a mesma prova foram ajudados. Ele repara.

<Nunca sabem o que esperar do garoto>

O menino exagerado, um dia comeu treze cachorros-quentes e dormiu na escola. Outra vez, comeu tantos sachês de *ketchup* que ficou todo empolado de tanta alergia. A mãe teve que correr com o garoto para o médico. Ficou sem ir à escola.

Briga na escola e diz que não volta mais. Mas no dia seguinte se arruma todo e quando alguém pergunta: “aonde vai?” ele diz mais que depressa: “vou para a escola, ué!”.

Pede para as professoras não brigarem tanto. Pede para elas não gritarem. Um dia, uma disse no corredor da escola para as crianças: “Calma? Calma, não! Vá pedir calma para sua mãe. Eu não sou a sua mãe!”

Ele explica da forma dele: as professoras estão estressadas. Este menino sabe. Explica que todas as crianças fazem bagunça. Falam muito mesmo.

<Coisa de criança>

Não gosta quando seus colegas ficam de implicância com ele. Ficam que nem boi... dando cabeçadas uma nas outras. Tem dificuldade em fazer amigos.

A escola, segundo ele: “é para ensinar a ser uma boa pessoa na vida. Para arrumar um emprego”. Ele sonha em ser como um tio: carreteiro. Explica que carreteiro é aquele homem que tem uma frota de caminhões de transporte de mármore e granito. Quer ganhar dinheiro, ser milionário, para ajudar aos pobres. Aprende sobre isso na igreja.

O problema é que vive se desconcentrando. Fica querendo andar de bicicleta e brincar. Ainda tem tantas ordens: faz isso! Faz aquilo! Não consegue prestar tanta atenção e fica irritado.

Fica tentando “ficar na sua” e respeitar as pessoas, mas fica nervoso e quando isso acontece... começa a gritar!

Foi ao médico porque ficou estressado, o garoto conta. Estressado é assim: quando uma pessoa fica esquentada e quando a veia do pescoço fica aparecendo de nervoso. “Tem gente que enlouquece”, diz o menino. “A pessoa pode se estressar e ficar com muita raiva. Tem que ser inteligente”.

Mas, o menino sonha mesmo é com o pai conversar com ele; contar-lhe histórias; fazer-lhe um carinho; dar atenção; perguntar se está tudo bem.

O menino revela o que de mais precioso tem na vida: a mãe, a irmã, o pai e a avó, e, por último, a bicicleta, claro!

Quando está na escola, às vezes é atingido por um pensamento estranho: que as pessoas que mais ama podem morrer. Fica apavorado. Com muito medo, mesmo. Lá se vai a atenção... nem com a cara grudada no quadro, resolve.

“Nos estudos, é aprender”. Aprender com tanta coisa - medo e saudade - na cabeça fica difícil. Aí vem logo aquela ansiedade e o menino come, come, come. Não adianta muito, mas continua comendo.

<“Saudade demais faz ficar assim, ansioso”>

Sabe recitar cantarolando o hino de seu time predileto:

“Salve o Corinthians,
O campeão dos campeões,
Eternamente, dentro dos nossos corações
Salve o Corinthians de tradições e glórias mil
Tu és orgulho
Dos desportistas do Brasil”

Ele diz que às vezes esquece parte do hino, porque já virou vascaíno e depois virou novamente corinthiano. Não gosta de quando o time está perdendo. Torce para o time que está ganhando. Diz que corinthiano fica doido, fica querendo pular da ponte!

Ao se lembrar que um dia, na casa de um amigo, viu um filme de um homem que era metade humano, metade demônio. Lembra-se também de quando foi ao médico fazer exames e teve que ficar igual barata morta: quieto. Porque foi fazer um “exame de cabeça” para ver se tinha “distúrbio”. Tal exame é para ver se a pessoa é hiperativa. Queria fazer para saber se tinha aquele nome.

<“É... Eu não sou, o meu deu normal”>

Tenta explicar: “uma pessoa hiperativa é uma pessoa hiper – a-ti-va! É quando faz muita bagunça, fica correndo: Uma criança normal”, conclui.

Foi na escola que contaram que ele era hiperativo. “Minha mãe pensava que eu era. Eu fazia muita bagunça na escola! Ah, eu saía correndo! Gritando! Brincadeira de criança! O médico mandava abrir o olho, fechar o olho. Ele passou remédio para mim. Tomei Ritalina só que eu não precisava. Pior que foi. Agora que tô tentando me acalmar. Aí ele passou outro remédio, que não sei o nome!”

A máquina de exame é para verificar o seu comportamento, explicava o menino. O médico não conversava muito. Preferia um psicólogo. Porque não gosta de conversa fiada. “Eu era bom, não tinha nada, nem nenhum problema. Eu sou perfeito. Eu penso que não tenho nenhum problema e que tenho que mudar de vida! Sabe o que eu tenho? *Eu tenho é cobrança*, não sou doido nem nada! Não rasgo dinheiro, nem como merda!”

“Doido é um tipo de menino especial”, Ulisses pensa. Ele fala especial, porque não gosta que as pessoas chamem alguém de deficiente mental, nos seus dizeres. Acha uma ofensa. Conta que tem uma colega especial. Ela escreve e é legal! Ela tem duas professoras e entende as coisas. Só que ela é meio diferente. Um dia, se escondeu no armário e fez todo mundo ficar procurando por ela. Esperta, a menina.

<A vida segue inventando>

Quanto a si mesmo, Ulisses diz que faz desenhos inventados: cartuns, caricaturas e charges. “É a realidade da vida! Ela me ensinou tudinho! Não foi ninguém que me ensinou a desenhar os carrinhos, as coisas que eu faço. Não foi ninguém, não! Aprendi fazendo uns erros, melhorando!” Explica o menino.

Só que na escola, o que mais acontece são brincadeiras ofensivas. Os garotos ficam chamando o menino disso, daquilo outro. Ele fez uma pesquisa, a pedido da escola, sobre isso e disse ter descoberto que tais ações se chamam *bullying*.

A escola quer discutir o *bullying*, quer fazer uma espécie de propaganda sobre nova praga social. E os meninos ganham e distribuem todo tipo de nome, enquanto isso.

O que fazer com a oferta de tantos nomes? Qual nome nomeia a vida em todas as suas facetas?

Muitas coisas não têm sentido⁴³.

Na escola, as odisseias do garoto são tratadas como “criancisse”, falta de limite, estardalhaço. “Uma coisinha, desse tamaninho, vira uma coisa desse tamanho!” diz uma professora! A escola não quer saber das histórias exageradas de menino.

<Curar o quê?>

Ulisses preocupa-se com as intensidades que o afetam. Vai pedir para o padre que lhe cure. Dê-lhe benção. Confia que a benção de um padre pode curar. Curar do quê? “De certas coisas erradas, que deixam a mãe infeliz”. Ele diz que mudar é difícil.

Especialmente, quando se tem que mudar sozinho, como único responsável por tantos pesados moinhos de vento⁴⁴ movimentando-se no mundo...

Quando tomava o remédio, Ulisses diz: ficava dopado. Explica o menino: “Dopado é ficar dormindo!” Teve vezes em que “desmaiou” na escola, dormia horas a fio. A conversa com o médico ajudava um pouco a ficar mais calmo. Mas como iria ficar calmo se não quisesse? Ele se pergunta.

<“Remédio não cura isso não!”>

Enfatiza o menino ao contar sua própria história.

⁴³ “O mundo nomeado nunca é seguro” (BARTHES, 2004a, p. 123).

⁴⁴ Ver em Benjamin (2009) quando o autor fala da criança que chega atrasada na escola e tem que lidar com as pesadas engrenagens de um moinho-instituição e ouvir a voz da professora a matraquear severamente: “Ouve a voz professoral matraquear como uma roda de moinho; está diante da engrenagem do moinho” (2009, p. 38).

O pai do menino acha que ele não precisa de remédio. A mãe dava remédios sem precisar, Ulisses pensava. Mas tinha uma mudança: ficava mais calmo, um pouco. Mesmo assim, nos pressentimentos do menino, tomava remédio sem precisar.

“Era como se precisasse e não precisasse. Era para ficar calmo. Não fazer nada de errado”. Mas como não errar? Não há como evitar o tropeço...

O menino afirma que está tentando melhorar. Que ele não é o que os outros estão pensando. Não é hiperativo. “Eu penso que eu sou um menino normal! Igual aos outros! A maioria dos meninos que eu conheço é hiperativa. Eu acho que é brincadeira de criança! Eu gostava de brincar, como toda criança! Sabe, as pessoas são hiperativas só porque gostam de brincar? É confuso isso!”

3.3. “CRIANÇA NÃO PODE VOAR⁴⁵”: O MENINO DO GIRO NO AR

No meu encontro com ele: eu o via dançando.

Dançava *street dance* no pátio da escola, como os negros americanos, nas ruas da cidade. A escola, por menor que fosse, com apenas alguns poucos metros de pátio e extensão, passava pelo corpo daquele garoto como uma espécie de metrópole aberta e expandida, em alargamentos e bifurcações.

Seus movimentos marcantes, ritmados por uma musicalidade compassada, eram fortemente executados por suas pernas e braços, desenhando ora no ar, ora no chão, movimentos acrobáticos. Seus saltos mortais coreografados deixavam quem assistisse de boca aberta.

⁴⁵ Esta expressão foi retirada do Filme: “Vermelho como o céu”, de Cristiano Bortone. O filme conta a história de Mirco - garoto da Toscana dos anos 70 – encantado pelo brincar de pega-pega nas imensas e áridas colinas de sua terra e pelas imagens projetadas na tela do cinema de sua cidade, por curiosidade de alcançar uma arma de seu pai, dependurada no alto da parede, sofre um terrível acidente. Dispara distraidamente a arma ao se desequilibrar do banco onde subia e atinge os próprios olhos com estilhaços de bala, pólvora e cacos de vidro. Seus olhos perdem a visão gradativamente. Mas o menino, não. Passa a dar-lhes ouvido para reencontrar os caminhos de viver. Enviado para um Instituto de Deficientes Visuais, em Gênova, o garoto passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Mencacci, um renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana.

Em sua expressão improvisada e espontânea deflagrava-se sua enorme habilidade em mover-se e desmontar-se. Uma verdadeira mistura de linguagens: encenações, mímicas e danças.

Este garoto de um domínio rítmico extraordinário ainda não lia palavras. Mas dançava divinamente. Atravessava correndo caminhos inusitados entre uma criança e outra. Nenhum sinal escolar podia detê-lo, contê-lo, fisgá-lo. Sabia correr.

Também dava saltos no ar e driblava qualquer obstáculo. Mais assemelhava-se a um *traceur*⁴⁶. Garoto de polirritmos e sons do tempo, o menino parecia saber das variações que um corpo pode experimentar.

Sua intensidade não era entendida pelos que o acompanhavam. Os educadores chamavam-no de “sem noção”. Sem noção dos riscos que um corpo pode evocar.

Mas se não comportava certas noções, era porque este menino queria voar. Pertencia ao ar. Aos giros de toda ordem. À duração e à sucessão. Ele queria rodar.

Daí, talvez, viesse sua coragem, sua métrica, sua frequência. Português? Não, não sabia. Matemática? Não, não sabia. Mas sabia voar, o que ninguém naquele pátio sabia.

<Menino que veio à força, diz a mãe adotiva>

Veio parar na sua casa por um dos atravessamentos da vida: sua sobrinha, a mãe biológica do garoto era usuária de drogas e portadora de sofrimento mental. Já havia dado outros filhos para adoção.

⁴⁶ Um traceur é um praticante de Parkour, uma atividade esportiva surgida na França. Caracteriza-se tal esporte por uma superação dos riscos em relação à driblar certas distâncias e obstáculos. Diz-se nessa modalidade, entre praticantes traceurs, que deve-se ser forte para se ser útil, estando sempre disposto a ajudar e a encarar situações inesperadas. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Traceur>; <http://pt.wikipedia.org/wiki/Parkour>

Antes que a mãe adotiva pudesse pensar e escolher refletidamente, o menino apossou-se dos seus afetos, foi ficando, como um raio de sol que entra de mansinho pela fresta da janela e depois se descortina por inteiro, em intensidade. “Na medida em que eu fui tomando conta dele. Eu não o deixei mais, adotei e estamos aqui”.

Menino que caiu do céu, de pára-quadras, nos braços de uma mãe-tia, que já nem esperava mais ter que trocar fraldas, lidar com bebê, mamadeiras, essas coisas todas,... Já tinha dois filhos adultos, uma vida de trabalho e um casamento com muitas dificuldades. Achava que tinha um tempo para tudo nesta vida e não era mais tempo de cuidar de tamanha obrigação!

Entretanto, de repente, ali, aquele pequenino: um ano e três meses apenas e um desejo enorme crescia nesta mulher... não queria ver repetir-se a história de abandono que envolvia a mãe biológica da criança.

<“No começo, não percebia nada”>

Mas aos poucos notou que o menininho não dormia. Cochilava apenas. Se ele não dormia, ninguém mais dormia naquela casa. Noites e noites de insegurança e cansaço. Uma agonia.

Um dia, ainda no meio de tantas lutas, um casal veio à porta desta mulher-mãe-fora-do-tempo buscar a criança. A mãe biológica o havia vendido para o tal casal. A obrigação passou à risca. Transformou-se em decisão. Ninguém iria levar a criança dali. Fez-se a adoção: adoção do desejo ratificado pela Lei, pelo juiz.

<Este menino é hiperativo>

Quando o filho vai para a creche, lá identificam que é necessário encaminhá-la ao neuropediatra. A mãe registra que foi neste momento que um nome foi ventilado pelo tal médico: “este menino é hiperativo”.

Nos anos que se seguiram, tantas tentativas: alguns exames e trocas de remédios. Hoje, o menino tem oito anos. Sua mãe diz que ele é muito valente! “Foi jogado na selva e sobreviveu!” Está melhorando.

Quando fala da selva é para referir-se também à escola. Considera que o menino-diferente tem que dar seus pulos para sobreviver no ambiente escolar, que segundo ela, não é adequado para as características e limites dele. E ele pula! Gira! Rodopia! Voa.

Pensou várias vezes em colocá-lo numa escola especial, mas “a lei não aceita mais. Só pode ficar lá meninos com quadros mais graves”.

Aos seis anos não falava ainda, não fazia nada sozinho. Nesses anos de vida experimentou Amitriptilina, Epileptil⁴⁷, Ritalina e um outro remédio que perdeu-se da memória da mãe. Mas, não funcionaram, os tais medicamentos. Deixaram o menino-valente mais agitado. A mãe temia que ele quebrasse a cabeça na parede.

“É assim, tem hora que ele é abrutalhado. Não mede muito a força. Mas, tá fazendo é carinho. Não é por mal, não. Vai brincar e brinca daquele jeito, que vai te machucar. Ele vem me abraçar e ele me sufoca”. Um menino muito forte, embora sua mente não acompanhe sua idade cronológica. Parece muitas vezes um bebezão, ao mesmo tempo em que o menino-valente é robusto e tem muita força, como um adulto, explica a mãe.

Ora chora muito, faz birra, “fica pelado na frente dos outros sem o menor constrangimento”. Ora dá boas gargalhadas, faz afagos e elogia a mãe, prometendo arrumar-lhe um namorado fortão. O que acontece com o menino, que o faz mudar tão rápido o humor? “Tem dia em que ele está alegre, brinca, assovia, mas na mesma hora em que ele está alegre, está já assim, agressivo... assim, não é de bater, mas você vê que ele está agressivo, não quer conversa, não quer papo. Quer ficar na dele, entendeu? Ele muda, assim, de humor da água para o vinho. Não tento entender. Eu brigo com ele, porque eu não posso deixá-lo me dominar”.

⁴⁷ Epileptil é o clonazepam, uma medicação do grupo das benzodiazepinas, derivada do nitrazepam, que inibe ligeiramente as funções do sistema nervoso central e tem também efeitos anticonvulsivantes. Tais efeitos são representados tanto por uma diminuição direta da ação dos focos convulsivos quanto pela inibição de propagação dos estímulos convulsivantes. Ver: <<http://www.bulas.med.br/p/229525/epileptil.htm>>. Acessado em 20/08/2011.

<Remédio controlado e problemas da mente>

Então, junto ao Dr. Lúcio e diante de sua prescrição, depois de muito experimentar tanta agonia e cansaço, a mãe decide ministrar um “remédio de adulto”: a Carbamazepina⁴⁸, atual medicação de que faz uso, o menino de oito anos. “O estado me dá o remédio controlado”, diz a mãe. O eletroencefalograma realizado não acusou nenhuma anormalidade, remenda.

Se no exame não apareceu nenhum “problema da mente”, a mãe considera que o “problema é dos nervos”. O médico concorda com ela, conta. Ela diz ao menino que ele é nervoso.

O menino-valente-nervoso passa a demandar a medicação: “Mãe, me dá meu remédio porque eu tô falando muito. Eu tô muito nervoso.” A mãe sabe que ele tem que tomar. “Aí eu falo, realmente você está nervoso. Toma seu remédio.”

Por conta própria, a mãe decidiu dar o remédio para o menino somente à noite. Ela também experimenta: “se eu der a metade de manhã, ele vai dormir no colégio. Então eu não deixo. Chega a noite eu dou ele inteiro”.

Ele diz para a mãe que ela fica lhe dando remédio de adulto. A mãe explica que foi o médico que mandou e ele toma.

<O que será que será?>

“O médico disse que quando ele chegar na adolescência ele vai rever, né? Porque, ele já vai aprender a se controlar e não vai mais precisar. Na adolescência, ele

⁴⁸ Indicado para as Epilepsias - crises epiléticas parciais com sintomatologia elementar (motora, sensorial, autonômica); com sintomatologia complexa (psíquica, psicossensorial, psicomotora); formas de convulsão primária ou secundariamente generalizadas com componentes tônico crônico; formas mistas de epilepsias; como adjuvante dos medicamentos destinados especificamente ao tratamento das ausências e crises generalizadas não convulsivas (pequeno-mal). Neuralgia essencial do trigêmio e neuralgia trigeminal devida a esclerose múltipla; neuralgia essencial do glosso faríngeo; síndrome de abstinência do álcool.

Ver:

<http://www.medicamentobrasil.com.br/produtos_descricao_bulario.asp?codigo_bulario=1046>

Acessado em 20/08/2011.

vai começar a aprender a se controlar. Esse remédio não é para ele dormir. O médico falou que esse remédio é para fazer depressão, para ele não ficar agitado. Porque sem o remédio, ele realmente fica nervoso. Ele pede o remédio, fala: Mãe, você me dá o remédio porque eu tô nervoso. Ele mesmo pede.”

Ele fala em namorar e em beijar as meninas. A mãe explica que não pode – por enquanto – porque ainda é criança. Ele responde, rapidamente, que vai crescer. A mãe preocupa-se. E quando ele crescer?

Um dia foi questionada sobre como seria o futuro do menino. “Falei: só que ele não vai continuar assim. Porque eu estou fazendo o tratamento nele. Porque... se eu não tivesse fazendo o tratamento dele, ele ia ficar pior. Quando ele for crescendo, o remédio vai ajudando ele a se controlar. Ele vai aprender a se controlar. E a pessoa que não faz tratamento, não tem controle. Não é só o remédio, não! É a convivência também, o tratamento. Porque não adianta você dá o remédio para uma criança, assim, e tratá-la mal. Ele tem medo, precisa de carinho. Senão, não dá certo, não”.

<Pode-se conversar?>

Um dia, na escola, a pedagoga se surpreendeu. Uma professora que estava grávida havia perdido o neném. E ficou afastada da escola. As crianças se sensibilizaram. Queriam saber como estava a tal professora. Ficaram perguntando. E o assunto sobre o neném foi crescendo. Aí a pedagoga viu-se interrogada pelo menino sobre como se fazem os bebês. Queria saber sobre sexo e ele mesmo explicou à educadora sobre camisinhas. Ela ficou de queixo caído. Prometeu-lhe que fariam disso em outro momento. O menino insistiu. Todos os dias passava na porta da coordenação e perguntava à pedagoga: “Você pode conversar comigo hoje?” Mas no corre-corre da escola, conversas para depois ficam mesmo para depois...

A mãe e a escola notam melhora no desenvolvimento do garoto: já aprendeu a falar, relaciona-se melhor com os colegas – embora procure sempre brincar com crianças mais novas que ele, aprendeu a abotoar as camisas, está tomando banho

sozinho, tem cumprido melhor as ordens e demonstrado interesse nas atividades da escola, principalmente, as de leitura e escrita – embora não consiga ler e escrever...

Continua, contudo, saltando de lugares perigosos e atracando-se com outros colegas num corpo-a-corpo arriscado e,...e,...e,... Outro dia, saiu correndo pelo portão da escola e foi atropelado. Por sorte, não foi grave, mas pregou grande susto em todos. Ele mesmo ficou assustado também. “Ah! eu pensei, gente, como eu sou importante na vida dele, né? Porque ele é importante para mim agora. Mas eu também sou importante para ele. Isso me fez tão... sei lá. É... a gente não percebe isso. Ele me agarrou tanto, me abraçou. Que bom que você veio, que bom que você está aqui. Sabe como? Parecia que se eu não tivesse ido ao hospital buscá-lo, sei lá, tinha acontecido o pior. Porque ele disse: Mãe, que bom que você está aqui, que bom que você veio! Mas, agarrando-me, com medo deu fugir, sabe como? Gente, aquilo me emocionou”.

Outra vez, pulou em cima de um colega e este precisou ser levado ao hospital em função de um galo enorme na cabeça. A pedagoga da escola fez o menino-sem-noção rezar para que o colega ficasse bom e retornasse à escola. Ele reza. Obedece. Explica que foi sem querer. Que não queria machucar o amigo.

<Memórias, martelos e aprendizagens>

O menino-que-voa sabe de sua história. Diz que tem duas mães: uma de barriga e uma do coração. A família não escondeu nada dele, desde pequeno, conta a mãe. E, quando se cansa das repetições dele, ela ameaça: “Vou te devolver para Tuca”. Ele pede que não. A mãe compreende que isso não o afeta, pois ele não guarda as coisas na memória. “Não fica martelando”. Não guardar as coisas na memória, pensa a mãe, é uma vantagem e uma desvantagem: ao mesmo tempo em que não sofre com certas coisas, também não consegue aprender outras: como ler e escrever. Ela quer muito que o menino aprenda. “Muitas coisas que ele faz, depois, quando você vai corrigir, ele não lembra. Se perdem. Por isso que ele não aprende a ler. Porque muita coisa que ele aprende agora, como o: A, E, I, O, U, depois parece que desmonta da mente dele, fica um vazio”. Ela se compadece de ver o esforço do garoto na tentativa de aprender o que

ensinam e esperam dele: “Ele não tem problema na mente. Só que ele não aprende na escola, porque ele não consegue se controlar. O que eu queria, mesmo, é que ele aprendesse a ler. No dia em que ele aprender a ler vai ser o dia mais feliz da minha vida”.

<Ninguém entende na escola...>

Num determinado momento, no meio da história do menino, a mãe se separa do marido e ele fica sem o pai adotivo. Mas trata de adotar o irmão como pai. Sem pai não fica mesmo. Ninguém entende na escola: duas mães, uma mãe-tia, um pai-irmão... Porém, ele ziguezagueia entre os acontecimentos... costurando sua vida do jeito que pode e inventa.

Ele diz que aprender, para ele, é brincar, dançar e subir em árvores. Aprendeu com o irmão a dançar e aprendeu a respeitar a mãe, a tia e a avó. Mas na escola aprender a ler e qualquer atividade é difícil!

<Será que ele vai ficar normal?>

A mãe considera que, na sala de aula, quando o menino fala que está cansado é porque está nervoso. “Só que ele não está se queixando de nervoso, então ele não sabe o que é nervoso. Ele fala pra mim que está cansado e eu para ele, que ele está nervoso. Ele aprendeu a falar nervoso porque eu ensinei esta palavra para ele. Eu falo: fica calmo, você está nervoso. Vou te dar um remedinho. Mas na escola não tem remédio. Eu penso: será que realmente ele vai ficar normal, sem tomar remédio? Mas ele já melhorou bastante, do que era para agora. Ele está praticamente normal, hoje. Só não está mais normal porque ele é bagunceiro e ainda é hiperativo. Ele é o dobro. O médico falou que ele era hiperativo. Não tem nada na mente. Ele só é hiperativo, quer dizer, uma pessoa que não se controla. Eu tenho limite, você tem um limite, ele não tem o limite que eu e você temos. Entendeu? Para ele tudo pode.”

A escola também aponta que é necessário impor limites ao menino-sem-noção. Essa seria inclusive a função da educação, dizem os educadores. Sabendo que ele é uma criança que voa, a diretora diz que é preciso dar mais atenção.

<O que é uma criança que voa?>

“É aquela que não tem concentração, que tem dificuldade de interagir com outras crianças, que não sabe respeitar o que é do outro” – diz uma professora. “O aluno não está precisando só do remédio, quando você olha direitinho para o aluno, você vê que ele está precisando de limite”, diz uma diretora.

Outra educadora relata: “Então, você nota alguma coisa. Ele não é uma criança concentrada. Eu não fiz nenhuma medicina, nem psicologia, mas, você vê que ele não é uma criança que tem um comportamento normal. Normal como? Normal, assim, na hora de brincar, cantar na hora que tem que cantar, de falar quando é solicitado. Porque ele quer falar a todo momento. Ele não tem paciência de ficar sentado. Porque ele quer falar a todo momento. Agora, quando ele gosta de um certo tipo de desenho, você liga a televisão e ele senta e fica quietinho, mas, tem que ser aquilo que ele gosta. Se não for, ele não fica”.

“Aquele estado em que você começa a trabalhar e nota a diferença neles. São características parecidas, todos eles têm essas características parecidas: não têm concentração, não conseguem aprender. Todo aluno vai para a escola com o objetivo de aprender a ler, escrever e contar e, esse é o objetivo da escola, de alfabetizar o aluno, e esses alunos, com certos transtornos, como as características que ele tem, eles não conseguem...” segue explicando.

A mãe diz que as professoras se cansam do menino porque ele exige muita atenção. Elas têm tantas crianças para dar conta, que sentem alívio quando o menino não vai para a aula.

<Mas, e o que o menino conta de seus vôos? >

O menino conta que é feliz, que na sua casa tem muito problema de mofo e que queria uma casa melhor. Mas tem sua mãe, seu pai-irmão e seu cachorro. Um cachorrinho que apareceu na igreja e o menino pegou para cuidar. Ele gosta muito do bichinho.

Diz que toma “remédio controlado, remédio de gente, porque é de graça”! Precisa, porque é “bagunceiro” e sua “cabeça não para”; porque fica “doidão, nervoso e com raiva”. Doidão é: “ficar maluco, porque não toma remédio, e aí fica doido. O pensamento fica doido, a cabeça fica com dor.”

Tem muito medo de perder a mãe. Sonha com ela várias noites: “Eu sonho que ela vai embora e aí, depois, volta para me ver, depois vai embora de novo”. Outro sonho também o apavora: “vem uma grande onda, da praia e mata tudo”. Ele teme.

Quando está na escola, pensa na sua mãe, no seu pai e no seu cachorro. Diz que ainda não sabe escrever seu nome, mas que começa com a letra M. Queria saber escrever ELEFANTE.

Na escola, o menino-sonhador tem colegas que gostam dele. Escrevem-lhe cartas. E ele preocupa-se em fazer os deveres que a professora ordena. Mas todas as atividades são difíceis, comenta. Gosta mesmo é de dançar, quando a professora coloca música. Acha que aprender a ler é difícil, mas que segue aprendendo. Segue aprendendo. “Quero falar que agora sou pequeno, quando eu crescer eu vou morar num país muito, muito grande”.

E, decididamente faz afirmar: ele não é menino-robô.

3.4. “PERSEGUINDO O FALCÃO, FUGINDO DO LEÃO”: A CABEÇA QUE DIS-TRAI É MESMA QUE INVENTA

Assim foi meu encontro com ele: trazido pela mãe e pelo pai, o menino aparentemente tímido, havia aceitado o convite para conversar. Logo, o tal menino, transformado em herói, desdobrava-se a contar...

Ele conta que tem sonho e desejo grande de ser herói. Como na TV, quando vê um comercial: “perseguido o falcão, fugindo do leão”. Sabe fazer coisas que seus colegas da escola não conseguem. Sabe, imitar vozes! Ao mesmo tempo que imita vozes, costura, com humor, gestos e expressões. Ora se transforma num bicho, ora em um herói de quadrinhos.

<Entre a casa e a escola>

Gosta da língua portuguesa, porque com ela pode falar e falar... gosta de conversar com os amigos. “Mamãe já conversou comigo sobre a escola. Porque tem vezes que eu fico conversando, e vezes que eu fico brincando na catequese. Meu pai falou que na catequese não é lugar de correr. Mamãe já falou outras coisas e meu pai já falou que na igreja não é lugar de correr”. Parece que não é só o menino que fala, fala.

Quando está na escola, fazendo força para prestar atenção no quadro e nas tarefas, é atravessado, invadido, trespassado por cantorias. Fica querendo cantar. E também enquanto conversa comigo:

- Você está falando da cabeça e eu estou lembrando de uma música – diz o menino.

- Você está lembrando de uma música?

- Hahãhã!

- Fala para mim qual música?

- Não, não, não...

- O que tem essa música? Deve ser uma música muito interessante!

- Da copa do Brasil!

- É assim – pergunto-lhe – de repente está querendo falar alguma coisa e lembra outra? E isso acontece também na escola?

- É! Tem que prestar atenção em alguma coisa e no dever, e eu quero cantar.

- Olha que interessante você querer cantar! É! Poxa, canta uma para mim? Pode ser essa aí da copa que você está lembrando.

- Ôôôôôôôh ôôôôôôôh! Brasil! Gol de placa num cantinho para bola passar! É de letra de bicicleta para comemorar a bola vai rolar! Essa camisa e um coração bater, então é campeão! É campeão quando a bola passar pelo goleiro o Brasil inteiro vai comemorar, comemorar, comemorar!!! Ôôôôôôôh!!! ôôôôôôôh!!! Brasil!!!!!!

- Você é ótimo de cantoria! Nossa! E quando vem, assim, essa vontade, não pode cantar, não?

- Não!

- Por quê?

- Porque se cantar, a tia briga, só tem que fazer o dever. Se eu prestar mais atenção no dever, mais rápido eu acabo de fazer o dever.

- É assim que funciona? Tem que prestar atenção para acabar de fazer o dever?

- É, porque se não a gente fica atrasado, não dá tempo de fazer. Igual hoje.

- Hãhã? O que aconteceu hoje?

- Hoje eu fui copiando, mas não deu tempo.

- Por quê?

- Veio música na cabeça – responde o menino pensativo.

- Veio música?

- A professora estava passando no quadro....

Mas este menino não se distrai apenas com as músicas que lhe chegam ao pensamento. Ele quer saber das conversas dos colegas. E das meninas.

- Eu chamo ela de Marianinha! O nome dela é Mariana, mas tem vezes que eu troco o nome dela e chamo ela de Marianinha. Um dia desses, numa quinta-feira, dia do

brinquedo, né! Aí eu perguntei se eu podia brincar com ela, mas, só que tem o Caio, aí tem que fazer o dever três vezes, aí não deu tempo de brincar com ela.

Os colegas ficam conversando durante as aulas. Ele quer participar e não pode. Tem que copiar para não ficar para trás e não pode reclamar dos seus amigos.

- É, aí tem vezes que eu falo com meus colegas e tem horas que eu não falo com meus colegas, igual hoje, que eu brinquei de pique-esconde. Aí tem vezes que meus colegas brincam de pique-esconde normal, aí eu brinco de pique-esconde Ben 10.

<Ter que dar conta de muitas coisas>

Acha isto “um pouquinho chato!” Não gosta de algumas brincadeiras que os garotos fazem na escola: “eles não me levam muito a sério, não!” São “brincadeiras bobas”, que ele tem vergonha de contar. Geralmente, ele recorre à professora ou à coordenadora para solicitar a elas que intervenham. Mas nem sempre isso resolve. Fica pensando nessas coisas e acaba se atrasando no cumprimento das tarefas.

Gosta mesmo dos desenhos e sabe imitar diversos personagens e heróis: um artrópode, o pato Donald, o leão, os dinossauros e um robô. E sabe jogar boliche e futebol.

- Bati três gols, aí eu estava fazendo assim, meus colegas estavam de quatro e meu time tava de seis, aí assim que meu colega chegou, eu bati três gols.

- Então, você disse que joga bola mais ou menos, mas fez três gols? Na escola às vezes tem dificuldade com a continha e dá conta desse tanto de outras coisas...

- Não tem quando a gente quer jogar para valer? – Pergunta-me o menino.

- Hãh!

- Então, eu faço isso quando eu quero jogar para valer, eu fico nervoso e bato o gol. É isso que acontece. Eu faço o laço, meu colega faz chapeuzinho, ah... eu não sei

fazer chapeuzinho, não! É quando você passa a bola por cima do outro. Meu colega é goleiro bom, aí já bateu gol de goleiro para outro goleiro, entendeu?

O menino se esmera em explicar suas sagas.

- Agora então, quando você quer jogar para valer, você fica nervoso, mas dá conta e faz três gols. Tem diferença daquilo que a gente quer para valer, daquilo que a gente gosta e das coisas que acontecem na escola? – pergunto ao menino.

- Tem! Na escola, tem que fazer tudo sem errar, sem conversar, sem falar, fazer mais dever... É muito difícil!

Contou-me, entretanto, que havia feito um dever, naqueles dias, que fez com gosto...

- O dever era escrever o seu sonho. Eu falei de sempre ter a minha família do meu lado.

- Isso é importante. Você acha que a gente pode ficar sonhando na escola? A escola é lugar de sonhar?

- Não, só em casa!

- Só em casa? E o que você acha disso? Não poder sonhar na escola?

- Que desconcentra muito. Desconcentra a gente!

- Hã! Mas vem cá! Que estória é essa de desconcentrar e concentrar? Como é que é isso?

- A minha colega Juliana e Mariana, elas são irmãs, aí ela fica cuidando da vida dos outros. Quando a gente está fazendo dever, ela fala, quando a gente fala dela, ela fica achando ruim, aí a gente também acha ruim. Aí eu não faço meu dever porque ela fica passando na minha frente e eu não consigo copiar o dever. É! De vez em quando, a gente está concentrado é quando ninguém passa na frente do quadro. Tem vinte e seis alunos na minha sala. É muito aluno! E tem gente que fica brincando. As meninas ficam brincando de babaloo... elas me desconcentram porque ficam naquela conversa.

- Mas você não disse que brincar é uma coisa boa?

- É! Só na sala é que não é! Quando chegar em casa, sim... É! Mas quando eles estão conversando a tia briga. É o bicho! A Margareth, coordenadora, põe medo, tá!

<Demanda de escola>

Este menino que sonha em ser herói, no entanto, tem encontrado alguns problemas na escola porque se distrai. Problemas com a concentração, ou com a falta dela, o levaram para o médico. Demanda da escola. Problemas de aprendizagem. Ele é um bom garoto, tranquilo, mas não consegue acompanhar as tarefas. “Fica para trás”, contam seus pais.

O menino insiste:

- Teve um dia que eu fui ao médico. Para poder ver o que quê acontece porque não estou concentrando...

- Como é isso? Qual médico?

- De um negócio lá. Aí porque eu estava muito desconcentrado, aí mamãe notou melhora lá do remédio. É Ritalina. Aí quando eu tomo, mamãe manda sentar na frente, mas como? Tem uma menina e eu tenho que sentar atrás.

- E aí o quê que você faz? – pergunto.

- Aí eu pergunto para a tia: “ôh tia, dá para tirar alguma menina”? Têm três meninas que usam óculos, elas também têm que sentar na frente.

- Sentar na frente adianta?

- Só um pouquinho, mas tem vez que eu copio mais rápido.

Quando o pergunto novamente sobre como foi parar no médico e o que ele pensa sobre isso, o menino-herói não pode mais falar de si. Pede para que eu chame sua mãe.

Tudo começou no primeiro ano de escola, contam seus pais. A professora, ao chamá-los para uma reunião, aponta-lhes que o menino vivia no mundo da imaginação. Até prestava atenção, mas logo se dispersava. Os pais acharam que fosse falta de estimulação. Compraram para o menino jogos e dvd's. Estipularam regras para os estudos.

No segundo ano, nova professora queixa-se aos pais da desconcentração do garoto. Demorava muito para copiar os deveres, sempre ficava por último, mas dava conta do assunto todinho que rolava na sala.

<Exames, consultas e remédios: para copiar melhor>

Os pais ficam preocupados. Uma amiga indica-lhes um pediatra. Seguem-se os exames e outras consultas. Foram ao oftalmologista e o menino fez uma audiometria. Tudo negativo, contam os pais.

O menino enxerga bem. O menino ouve bem.

Então, procuram uma neuropediatra. O menino faz um eletroencefalograma. Diagnosticou-se que o menino tem Déficit de Atenção, sem Hiperatividade. Iniciou-se medicação específica para o caso: Ritalina.

A mãe conta que com o uso de aproximadamente um mês, começou a notar pequenas melhoras. “Está pegando as coisas com mais facilidade, melhorou quanto a copiar os deveres do quadro e sua letra está mais bonita”, diz a mãe. Avalia que o tratamento é gradativo e considera que pode estender-se por longo prazo.

<<“A gente espera que ele fique bem, né? Essa é a nossa busca!”>>

O pai relata que, quando as queixas começaram a aparecer, eles consideravam que era “algo normal da idade”. Até porque o menino prestava atenção no filme que

gostava e era capaz de contá-lo todinho a outrem. Tinha facilidade de ver e relatar as coisas. Mas na escola era diferente.

Então, o pai conta que começaram a cortar desenhos, brinquedos e a cobrar mais que o menino se empenhasse nas coisas de escola.

O pai não sabe se a melhora atual do menino é consequência da idade, do tratamento ou do rumo da vida, que vai seguindo e aprumando certas coisas. “Então, é isso que eu estou te falando, às vezes a gente pensa assim, ele tem déficit de atenção, tem que ser olhado, mas em casa ele apresenta uma coisa e na escola é outra. Diferente do diagnóstico.”

Mesmo tendo dúvidas em relação ao diagnóstico do filho, decide seguir as indicações feitas pelos profissionais da saúde. Pois, tanto ele como sua esposa – mãe do menino – são técnicos de enfermagem. Convivem com pessoas da área de saúde e estão diariamente ouvindo falar desse “transtorno” que afeta um número cada vez maior de crianças. O pai, mesmo, tem um colega que diz ter o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e não ter recebido tratamento enquanto criança: “Antigamente, eles não levavam tão a sério isso, né?! Então, a gente busca e, pelo fato também de sermos da área de saúde a gente tenta tratar isso aí. A gente pensa assim! Por isso, a gente o levou”.

O pai observa que quando está em casa e chama o filho para fazer as tarefas da escola, a situação transcorre bem. “Não sei se é o modo de falar, o modo como falam com ele na escola, não sei...”

<Déficit, diagnósticos e culpas>

Não sabe explicar o que produz tais diferenças. Acha que a escola deveria prender mais a atenção das crianças pela via de atividades interessantes para elas. E quando a escola se depara com o menino, na sua maneira e seu modo: “por ele ser diferenciado dos outros, falar que é déficit, né?! Então, às vezes eu fico na dúvida, como pai. Mas, a gente busca o tratamento porque têm um diagnóstico, pessoas que têm e que,

às vezes, não podem deixar... porque se ele tem, mais tarde a gente pode carregar uma culpa por isso.”

<Como cuidar daquilo que gera dúvida e diferença?>

Os pais têm uma insegurança quanto à forma de cuidado e atenção que estão destinando ao seu filho e falam de uma culpa e de um medo grande.

A mãe conta que se preocupa com a questão do remédio. Pois por diversas vezes, o menino pediu à ela o “remédio da inteligência.” Ela fica tentando dizer ao filho que ele já é inteligente, que o remédio é apenas para ajudá-lo a se concentrar melhor.

<Terá para a inteligência um remédio?>

O pai se posiciona dizendo que a princípio não consentiu com o tratamento. Que para ele, o filho é normal e precisaria organizar sua rotina de forma a dar conta de suas tarefas. Depois de muito pensar, concorda com a esposa e teme não realizar o tratamento e prejudicar o filho. Todos ao seu redor falam disso.

<Cuidar é realizar o tratamento. Uma lógica>

O pai comenta: “Ele demonstra interesse em casa. Mas, a nossa dúvida também é essa. Às vezes é o seguinte: somos quatro em casa e aqui na escola são muitas pessoas, então, a gente não sabe se quando ele convive com outras pessoas, ele fica querendo saber. Então, a gente prefere fazer, para não sentir culpa depois. Poxa! Poderia ter feito naquela época, agora que ele está maior...por que a gente não fez? Diagnosticou muito tarde. Fica uma incógnita, a gente não sabe. Então, hoje o que a gente pode fazer por ele, a gente faz!”

“São tantas coisas”. Conclui o pai, ao expressar a preocupação com a situação.

Quando pergunto à mãe sobre se considera que a questão com o tratamento passa pela preocupação ou pelo medo, ela responde: “Da minha parte, assim, eu creio que é mais um medo. Mais medo mesmo, eu fico muito assim... eu fico pensando muito. Será isso também?” Quando pensa no tratamento medicamentoso, sente vontade de interromper a administração do remédio e ver se o filho prossegue bem. Mas, teme. E a cada vez que tem medo, prefere confiar no tratamento indicado pelos médicos. “Aí dá aquele balanço, assim, não vou parar e vou deixar ver como que é na escola, porque eu também não posso deixar... largar tudo e deixar como se eu não me preocupasse; e também não posso deixar ele esquecido, sozinho. Será que ele vai dar conta? Também é mais medo.”

Sobre a escola, a mãe do menino considera que foi graças à observação dos professores que conseguiram saber o que se passa com o menino. Considera que a escola e a família precisam trabalhar juntos.

<Doença, medo e eficiência>

O pai reafirma que, hoje, o Déficit de Atenção é um tipo de doença, mas que antes, se havia casos, não eram tratados e considerados desta mesma maneira. E que a escola ajudou a entender o que o menino tem, como doença. “Só que antes, a gente não levava isso muito a sério, mas, hoje, é considerado um tipo de doença. Agora, na escola, a maior parte... A escola é importante por isso: para gente ver isso com outros olhos. De outra maneira, né! Como doença! Porque no período escolar, praticamente, é o que atrapalha ele. O tempo, para ele, é considerado um tipo de doença. Então a escola ajudou! A escola foi importante. É um fator importante no tratamento, eu acho, a habilidade do pessoal de conseguir diferenciar logo, cedo. Então, por que a gente chegou aqui? Porque tem muitas pessoas que se dizem normais e muitos que não são normais”.

A mãe conta que, ao chegar na médica, o menino pergunta para que estava ali, se era para se concentrar na escola. A mãe responde que sim, que a médica iria ajudá-lo.

Então, conta que o menino fez também uma série de testes com a fonoaudióloga que integra a equipe da neuropediatra e que “às vezes, quando é para escrever <p>, ele coloca o de bola, troca o <m> pelo <n>, então, são coisas, assim, que a gente vê. A fonoaudióloga falou que, nas mínimas coisas, a gente observa e diagnostica a falta de atenção dele. Ele tinha dificuldade de somar números pequenos, de subtrair números pequenos, fora o problema do fonema que ela diagnosticou. A gente ainda está para ver um laudo completo”.

A medicação do menino acompanha o período das aulas. Nas férias e finais de semana, por indicação clínica, o menino não necessita fazer uso da Ritalina. Somente nos dias letivos. A prescrição médica é de duas doses ao dia: manhã e tarde. Mas, os pais acharam melhor administrar somente uma dose pela manhã, antes do menino ir para a aula. Pois preferiram estabelecer uma rotina mais exigente com o filho – quando este chega da aula, na feitura dos trabalhos e deveres – ao invés de administrar a outra dose do medicamento.

O menino-herói é amável, cuidadoso e preocupado, considera a mãe. Ela conta que, quando está passando mal, o filho preocupa-se e lhe presta ajuda. Quando o pai demora a chegar em casa, ele observa e fica ansioso. Toma conta do irmão mais novo, de apenas dois anos, com muito carinho. Quer comprar uma casa para o irmão e ser rico para ajudar seus pais. A mãe acha que quando o menino quer algo, ele consegue. Quando não quer, não consegue.

O pai diz que realmente quando o filho está interessado faz e cumpre os combinados e as tarefas. O pai quer ensiná-lo que ele precisa se diferenciar dos outros, principalmente, na escola. Ele tem que procurar ser bom naquilo que for fazer. Acha que o menino precisa, desde cedo, aprender a competir e a ser bom no que faz: “Para se diferenciar dos seus colegas, tudo que você faz tem que ser bem feito. Então, essa é uma cobrança que a gente faz no nosso dia a dia, porque se você está na escola para estudar não pode chegar à escola sem ter feito o dever”.

<O menino-herói vive entre adultos e insiste em ser criança>

A mãe pergunta se seria o fato de estar sempre entre adultos que torna o filho tão preocupado. Ele tem preocupações que não são para a idade dele, considera ela.

Na escola, às vezes, o menino não falava que precisava de mais tempo para copiar a tarefa. A mãe fica pensando que ele sentia constrangimento. Então, consideram que o tratamento também ajudou neste ponto. Agora o menino se manifesta.

Mas, nos primeiros dias de medicação, a mãe e o pai notaram que o menino ficou meio “deprimido”. Não queria sair, nem fazer aquilo que mais gostava. Acharam estranho. Passaram a notar: antes quando diziam que iam sair, ele era o primeiro a manifestar interesse, agora não. “E fica quieto mesmo, quietinho, como se estivesse assim depressivo, mesmo... aquela criança depressiva, aquela criança parada. Então, muitas vezes eu me questioneei: Será que eu estou fazendo a coisa certa para ele? Aí vem: será que se eu não der essa medicação, será que ele vai conseguir ficar bem? Então, assim, a gente fica em cima do muro. Vai ou não vai?” – manifesta a mãe. Nem ir à casa da avó, ele quer. E era o que o menino mais gostava.

<Como responder aos dilemas do cotidiano?>

O pai acha que depois da medicação, o menino perdeu a espontaneidade. “Indisposição. Às vezes, ele fica indisposto, até na alimentação. Às vezes, quando ele estava tomando o remédio, à tarde, ele me falava que não tinha dormido direito. Então, eu, no meu ver, passei a não dar mais a medicação à tarde. Mas criei isso: ele chega, toma o seu banho, descansa um pouquinho e faz o dever.”

No final de semana, o menino não fica indisposto: “Então, será que tem dias que ele acorda, poxa, será que é efeito do remédio?” – pergunta o pai. Preocupa-se em estabelecer a rotina do menino e mostrar ao filho que deve cumprir seus deveres. Senão, “ia querer só a vida de criança mesmo”! Deve-se ter responsabilidade. “Aí a gente vai se sentir culpado. Pelo fato dele já não fazer praticamente nada, sem ser o dever”.

<Qual tempo se chama hoje?>

Pensando sobre isso, durante a conversa, pergunto sobre como foi a infância deles e se tinham “vida de criança”? O pai me conta que sim! Os tempos eram outros. Não se tinha tantas facilidades de comprar as coisas. Tanto consumismo, ele diz. Respeitavam-se mais os pais. Tinha-se mais tempo livre. Ele acha que as crianças de hoje são muito espertas. Porém, pensa que deve preparar os filhos para terem limites, competirem e serem melhores. Teme que o tempo passe rápido demais e o menino não aproveite as oportunidades.

< “Será que eu estou fazendo certo?”>

Várias perguntas são feitas pela mãe, diariamente: “a gente faz tudo realmente para eles e a verdade é que quando eu comecei o tratamento, com ele, eu pensei: Será que eu estou fazendo o certo? Então, assim, eu, como mãe, me cobrei demais. Gente, será que eu fiquei ausente em um momento que ele não está conseguindo? Será que foi a vinda, a chegada do irmão? A gente tentou buscar essas coisas mais para tentar justificar o porquê, aonde que esta este “x” da questão. O porquê de ele estar com este Déficit de Atenção, pois eu já fui questionada por isso” – ela conta.

Uma aposta: este menino pode dizer do que se passa com ele. Da mesma forma como ele canta bonito, quando a música, a harmonia, lhe invadem.

< Eu não preciso tomar remédio, porque eu sou inteligente>

Digo ao menino que ele pode falar o que pensa. Então, antes de chamar a mãe, para falar por ele, revela: “Eu fui ao médico não sei quantas vezes e ele me passou esse remédio. É... o remédio tem gosto de Paracetamol. Eu odeio esse remédio. Dos efeitos colaterais? Só faz ficar mais esperto e... o remédio faz acelerar só um pouquinho. Acelerar no dever. Aí, depois, quando o efeito acaba, aí... eu copio do meu jeito. Eu acho que eu não preciso do meu remédio. Eu acho que eu preciso mudar o meu jeito, melhorar um pouco. Só diminuir as conversas, deixar as brincadeiras para o recreio,

fazer as atividades na hora em que é melhor para fazer as atividades. Teve um dia em que eu tomei o remédio e eu senti o efeito. O negócio é só para eu melhorar, mesmo. Melhorar a atenção. Eu sou um rapaz muito inteligente. Eu não preciso tomar remédio, porque eu sou inteligente. Mas só que a tia fala e meu pai também fala que eu preciso tomar o remédio para melhorar na escola. O que eu penso? Que se eu fosse tomar o remédio só quando eu tenho aula, porque quando eu não tenho aula é proibido tomar o remédio. Um dia de aula é muito importante! Eu tenho que tomar o remédio. Porque ele ajuda a melhorar copiar com o lápis. Quando eu tomo o remédio, eu quero ver até o número da casa na hora da saída. Igual ao The Flash.”

Lembro-lhe que estava na hora da saída da escola e se seria mesmo o remédio que o fazia prestar atenção. Então ele comenta, como quem conta uma travessura: “Não era o remédio, era só por causa da hora da saída.”

Quando a mãe dele entra na sala, conta que teve que interromper a medicação porque não está conseguindo pegar o remédio gratuitamente, pelo Estado, nem achou em nenhuma farmácia para comprar. A Ritalina está em falta na cidade de Vitória! Conta a mãe.

Pergunto ao menino como se sente com a falta da medicação e ele me diz: “Eu estou bem! Tô feliz da vida!”

CAPÍTULO 4. SOBRE INVENTAR PARAFUSOS DE VELUDO E GAGUEJAR NA PRÓPRIA LÍNGUA: UMA APOSTA

As coisas que não têm nome são
mais pronunciadas por crianças.

Manoel de Barros

Poeta disruptor, Manoel de Barros (2010), talvez, sem intenção de ensinar, faz aprender. Em seu poema “Uma didática da invenção” intercessora⁴⁹:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se um homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que corre entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual lado da noite umidece primeiro.

etc

etc

etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Repetir repetir – até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo (BARROS, 2010, p.299-300).

Começa-se a repetir. Mas uma repetição nunca é mera repetição.

Repetir também porta um indecível⁵⁰ que abre portas ao acontecimento⁵¹.

⁴⁹ “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas [...] mas também coisas, plantas, até animais, como em Casteñeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (DELEUZE, 1992, p.156).

⁵⁰ A indecibilidade articula-se à experiência do impossível, ideia derridiana que Ortega (2000) retoma para pensar a produção da amizade como campo político. A experiência do impossível definir-se-ia não por uma utopia ou por uma desmobilização, mas consistiria na afirmação da urgência do instante,

Uma criança não só repete quando aprende. Inventa.

Uma teoria não só repete quando se escreve. Funciona.

Uma cabeça não só se dis-trai. Trai a língua. Visiona.

Aos blocos semânticos dar equilíbrio. Onde o abstrato entre, amarre com arame. Ao lado de um primal deixe um erudito. Aplique na aridez intumescências. Encoste um cago ao sublime. E no solene um pênis sujo (BARROS, 2010, p. 302).

É assim que o novo, uma diferença, pode irromper. Colorir. Borrocar. Balbuciar. Contar histórias. Cantar. Jogar. Voar.

Para produzir ao mundo, aos outros e a nós mesmos, não há como não se sujar. Não se embrenhar numa aventura que pede gastar-se, como num labor, numa obra, em que – como artífices de nós mesmos e do mundo – colocamo-nos a mexer num barro que deixa rastros, marcas; que tingue cores ocre, em pleno disparate. Numa escritura-vida que escritura-texto. “Quem não tem ferramentas de pensar, inventa” (BARROS, 2010, p. 473).

**<O texto não vem forçado.
O texto força.
Ele é força e é forjado.
Ele dorme primeiro. Alimenta-se, depois.
Precisa fazer amor e reabastecer-se.
Ele cultiva hortelãs.**

oferecendo resistência às pseudo-ações e pseudo-responsabilidades. Em última instância, a indecibilidade acompanha toda decisão. Pois no centro de toda decisão há uma experiência do indecível: não há nenhum código político capaz de justificar plenamente uma decisão. Cada escolha é uma aposta e uma confrontação com o indecível, com o impossível. “A desconstrução, enquanto pensamento dessa indecibilidade que habita toda decisão, é hiperpolitizante. O político seria assim esse espaço do indecível, sendo simultaneamente uma chance e um risco” (ORTEGA, 2000, p. 55).

⁵¹ A noção de acontecimento em Deleuze (1974) se encontra bastante desenvolvida em *Lógica do sentido* e estaria vinculada a uma experiência dupla de passagem pela linguagem e pelo mundo, simultaneamente. O acontecimento, como afirma Deleuze, não teria um sentido, mas antes seria o próprio sentido. Mantendo uma estreita ligação com a linguagem, o acontecimento manteria também uma ligação com as coisas. Não seria ele nem geral, nem particular, mas impessoal e pré-individual, e se desdobraria em sua contra-efetuação. No *Vocabulário de Deleuze* Zourabichvili (2004) explicita que “O acontecimento está, portanto, dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo distingue-se dos estados de coisa. [...] Em suma, o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione” (2004, p. 7).

**Ele irrompe, emerge, flutua. Ele fisga. Ele não pertence. Ele co(n)tem.
Ele se ata, desata, desatina.
O texto tinta tudo de cores ocres.
Ele pulsa, desassossega, briga. Lambe e beija molhado.
Ele aparece quando bem quer. Escreve carta, entrega, toma. Rasga.
Futuca a casa, derrama vinho, incendeia.
Debruça-se na janela. Estende-se à rua.
Depois de feito, pronto se enrijece, envaidece, some.
Barro vermelho de espinha-homem.
Se mergulhado, o texto força. Se acordado, ele sonha.
Se endereçado, multiplica.
Se delirante, o texto ama>**

Nenhum movimento faz-se do nada, embora também não se trate de dizer aqui de origem. Se é que fosse possível dizer, teríamos que anunciar os plurais. As multiplicidades⁵².

Assim, é que alguma repetição forja a raridade, o minúsculo⁵³.

E, por quase não aparecer, pode-se esquecer do minúsculo-cotidiano ou relegá-lo: achar cansaço donde há germes e vida menor⁵⁴, brotando, insistindo. Pensar que as coisas são razoáveis, quando são para serem olhadas de azul (BARROS, 2010).

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio (BARROS, 2010, p.301).

⁵² “As Ideias são multiplicidades; cada Ideia é uma multiplicidade, uma variedade. [...] dar maior importância a sua forma substantiva: a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da uniformidade para formar um sistema” (DELEUZE, 2009d, p.260).

⁵³ O minúsculo apontado por Bedin (2011) refere-se àquilo que testemunha um traço insignificante produzido pelo que foge, por aquilo que é comum e ordinário numa vida. Ao contrário daquilo que é o exemplar, o ilustrativo, o explicativo.

⁵⁴ Fazemos referência aqui a denominação deleuziana de “menor” no sentido da genuína produção de diferenças e, como tal, de assunção do deserto íntimo, sempre estabelecido a partir de condições coletivas, contudo. Isso deflagra efeitos micropolíticos que poderiam configurar-se como uma política do cotidiano, dado que nas ações do dia a dia se efetuam novas conexões, todo o tempo. “Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa. Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo. Mas nunca tenho certeza se estou percorrendo o quarteirão deserto ou algum deserto em mim” (BARROS, 2010, p. 409).

No cotidiano escolar, uma nuvem de coisas acontecem simultaneamente. Não se difere da vida, que também alavanca uma enormidade de movimentos, coisas, pessoas, fatos, ações, todo o tempo: “as coisas não têm paz⁵⁵”, cantaria Gilberto Gil.

Quando se procura saber da vida e da vida na escola não é possível fazer distinções categóricas e definitivas, como se uma dimensão se apartasse da outra. Estas diferentes situações se entrecruzam. A escola expressa uma série de coisas e tensões colocadas na dinâmica social.

Entretanto, é possível notar – a partir das vozes que essa pesquisa vai buscar – que, no cotidiano escolar, parece sentir-se uma disjunção entre a vida que se vive e a vida colocada dentro dos muros da escola. As queixas no espaço escolar, em torno das ações do dia a dia, apontam para o sufoco e esgotamento dos inúmeros fazeres nervosos, exigências e eficiências estabelecidas pelos nossos modos de viver e fazer funcionar certas coisas e, certas práticas.

Dá-se lugar, assim, a todo tipo de valor e julgamento para uma coisa e para outra: “Em casa se pode sonhar. Na escola não!”. “Em casa aprende-se inventando, na escola fazendo-se testes”. “Na escola é aprender, mas não se pode distrair”.

O que, com muito esforço, separamos, a vida ajunta e novamente esparrama em desafios.

Um menino que não aprende na escola. O menino não atende. Não aprende-atende, por que deve ter algo de errado com ele? Mas ele aprende tantas outras coisas. Não aprende da forma como se ensina.

Um menino que se distrai quanto ao exercício programado no quadro, mas escuta os rumores das conversas de meninas. Escuta uma música que se passa em sua cabeça⁵⁶. Detalha vozes de heróis. Preocupa-se com o futuro e em enxergar o quadro, mas escapa-lhe o pensamento que segue por aí, criando derivas.

Menino que salta, que sobe, que desce, que voa. Quer saber sobre sexo e como se fazem bebês. Deseja saltar de lugares considerados pela escola “altos demais”. E, se

⁵⁵ Verso retirado da música de Gilberto Gil: “As coisas”.

⁵⁶ “Para cantar é preciso perder o interesse de informar” (BARROS, 2010, p. 458).

se aprender exigisse saltos? Precipitar-se? Lançar-se em aventuras não estabelecidas pelos moldes, pelos muros?

Nosso conhecimento não era de estudar nos livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de árvores
com passarinhos
para obter gorjeios em nossas palavras.
Não obtivemos.
Estamos esperando até hoje.
Mas bem ficamos sabendo que é também das percepções
primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios.
Porém naquela altura a gente gostava das palavras
desbocadas.
Tipo assim: Eu queria pegar na bunda do vento.
O pai disse que vento não tem bunda.
Pelo que ficamos frustrados.
Mas o pai apoiava nossa maneira de desver o mundo
que era a nossa maneira de sair do enfado.
A gente não gostava de explicar as imagens porque
explicar afasta as falas da imaginação.
A gente gostava dos sentidos desarticulados como a
conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de
mosca.
Certas visões não significavam nada, mas eram passeios
verbais.
A gente sempre queria dar braço às borboletas.
A gente gostava bem das vadiações com as palavras do
que das prisões gramaticais.
Quando o menino disse que queria passar para as
palavras suas peraltagens
até os caracóis apoiaram.
A gente se enconstava na tarde como se a tarde fosse
um poste.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
os sentidos normais da fala.
Esses meninos faziam parte do arrebol como
os passarinhos (BARROS, 2010, p. 450-451).

No cotidiano, encontram-se chances. Ou, bem podemos dele construir razões enrijecidas pelo tempo e pelos desgastes, fazendo-nos prisioneiros dos preconceitos⁵⁷

⁵⁷ Em *O cotidiano e a história*, Agnes Heller (2008) aponta que o preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Dadas a certas características da cotidianidade, a saber: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações, a fixação repetitiva do ritmo, ou a rigidez do modo de vida, os preconceitos traduzir-se-iam em um pensamento fixado na experiência e ultrageneralizador. Ou seja, comporiam um tipo particular de juízo provisório que implementa esquemas de comportamentos e é regido basicamente pela *doxa*, que é o próprio saber cotidiano, podendo produzir a rigidez das formas de pensar e uma modificação bastante lenta dos comportamentos.

ensaiados e transmitidos de um a outro e tão bem sedimentados pela vontade de ordem⁵⁸; ou, bem teima-se para abri-lo a outras direções, cavando⁵⁹ nele túneis ou esburacando-o.

Certeau (2011) em *A invenção do cotidiano* demonstrou que, em torno das práticas cotidianas que nossos fazeres produzem, algo escapa sem cessar. E, se há algo que não pode ser “ensinado”, por outro lado, deve-se, contudo, ser “praticado”. O cotidiano produz uma *política do agir* que carrega “o rumor oceânico do ordinário” (CERTEAU, 2011, p. 62).

Do cotidiano, e disso que o escapa, pode-se retirar os recursos, atalhos, desvios, gambiarras para as microlutas, para as resistências e invenções.

Tomar a dimensão das forças como exercício, como jogo, como movimento, possibilita entender que, para cada forma de poder, produzem-se outros poderes; e, no nível da existência do homem, aponta Foucault (2001), uma trama de poder político microscópico, capilar, se situa em um nível mais baixo. Este conjunto de pequenos poderes pode, por um lado, ser cooptado pelo controle maior, mas também produzir resistência e luta: “por toda parte sentir o segredo das coisas vivas. Entrar por caminhos ignorados, sair por caminhos ignorados” (BARROS, 2010, p. 59).

Foucault (2010b) afirma que compreender as relações de poder implica e conclama, a todo instante, abrir-se às possibilidades de resistências. A resistência, neste sentido, se constituiria como certo exercício, que num jogo de força, realça mais as lutas

⁵⁸ Vontade de ordem liga-se à compreensão foucaultiana de “vontade de saber” – já trabalhada anteriormente – e, à noção deleuziana de “palavras de ordem”, que expressa o imperativo de verdade que porta a linguagem: “A linguagem não é feita para acreditarmos nela, mas para lhe obedecermos. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxe, não lhes dá propriamente informações, comunica-lhes injunções, transmite-lhes palavras de ordem, fá-las produzir enunciados corretos, ideias adequadas, necessariamente conformes às significações dominantes” (DELEUZE, 2004, p. 34).

⁵⁹ Ao citar George Jackson que escreve da prisão que numa fuga procura uma arma, Deleuze enuncia que é preciso “fazer fugir um sistema como se cava um túnel” (2004, p. 51). O autor aponta que uma linha de fuga é uma desterritorialização e que fugir não é renunciar à ação. Pelo contrário, fugir é produzir uma ação. Para Deleuze só se descobrem mundos através de fugas e desterritorializações.

permanentes e múltiplas do que os aparatos estáveis e cristalizados. Para ele, seria a resistência uma forma de luta, em termos de tática e estratégia⁶⁰.

Certeau (2011) trabalha uma diferenciação entre tática e estratégia, que interessa a esta discussão. Situa ele que a estratégia encontrar-se-ia no campo das relações de força circunscritas como um próprio, capaz de servir de base a uma gestão, como por exemplo, o exército, ou um poder nacional, econômico ou político, que se encontra organizado segundo um modelo estratégico. Enquanto a tática consistiria em um cálculo que não se pode contar como um próprio, como um modelo previamente organizado. “A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância” (CERTEAU, 2011, p. 45). A tática precisa jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões; ou, em momentos oportunos, dos quais pode combinar elementos heterogêneos e extrair proveito. Ressalta o autor que muitas práticas cotidianas são do tipo táticas, como por exemplo, falar, ler, circular, fazer compras e preparar refeições.

As táticas cotidianas manifestam as inteligências ordinárias que articulam combates e prazeres. Podem se produzir sem se capitalizarem, isto é, sem dominar o tempo, fazendo emergir astúcias, metáforas, novas combinatórias, invenções de memórias (CERTEAU, 2011).

No caso dos meninos-contadores, não poderíamos dizer que nos seus fazeres comuns, de cantar, voar, contar e jogar também não estariam em questão usos táticos e ordinariamente inteligentes, resistentes?

Neste sentido, cabe-nos afirmar a resistência, como sugere Heckert (2004), como constitutiva dos modos de invenção de si, que escapam aos processos de normalização, uma vez que estes não são absolutos. Esta compreensão, em última análise, corrobora para que entendamos a resistência não somente em termos de tática e estratégia, mas como *re-existência*. Resistir, portanto, atrela-se – segundo a autora – aos

⁶⁰ “Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem –, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer” (FOUCAULT, 2010b, p.232).

modos de ligação com forças instáveis, com a multiplicidade de linhas e fluxos, trazendo a possibilidade de invenção e de novas combinatórias.

Não se trata, portanto, de resistências que se localizariam em algum ponto privilegiado ou ainda, que poderiam ser hierarquizadas. Tampouco se configuram como um subproduto das relações de poder, o pólo negativo que se opõe passivamente aos processos de dominação. Nem emergem como uma promessa futura de transformação. São pontos móveis e transitórios que se deslocam e atravessam indivíduos e estratificações sociais (HECKERT, 2004, p.46).

Heckert (2004) está a afirmar que a resistência se vincularia a pontos de singularidades dispersos, colocando as linhas de forças sempre em confrontação. O que há é sempre uma luta permanente, portanto.

Resistência, neste sentido, denotaria algo que escorre. Depreende-se, desprega-se e foge. Uma linha.

Proust (1988) relembra uma indicação, encontrada no texto de Deleuze em seu texto *Foucault*, que afirma que “a resistência é primeira” (PROUST, 1988, p. 43). A autora, então, aponta que geralmente se toma a resistência como uma força que coexiste ou sucede ao poder. Mas, que seria possível tomar tal derivação pelo seu inverso: mostrar que é justamente porque a resistência parte de uma afirmação, de uma intransitividade, que ela pode agir ativamente sua reação e sua parte de reatividade, consistindo assim em provocar uma nova ação.

A resistência é essa ação, esse retorno [virar do avesso] afirmativo do fazer falhar [contrário]. Ou para falar novamente com Foucault, ela é reversão ou a desestabilização da relação de forças, quer dizer o gesto pelo qual, ou no momento onde, se afirma em ato a reversibilidade [a dissimetria ou instabilidade] de toda relação de forças. [...] a resistência é como uma linha que escapa, que foge, de um plano ou de uma superfície (PROUST, 1988, p. 43).

Essa linha, ressalta a autora, é ao mesmo tempo firme e flexível, une pontos sem forma e agrupa uma controvérsia. Essa linha zigzagueante, salta sobre vulcões, é a própria “linha do Fora”. O Fora designaria, portanto, o pensamento, no que ele experimenta as zonas fronteiriças, por onde escapa e forja novas conexões.

Assim, segundo Proust (1988), o Fora se situa em três perspectivas: 1. O Fora como Fora do sujeito, da certeza, da representação, da interioridade. 2. O Fora como

batalha e não como paz. Um Fora que é vento, sopro, tempestade, deserto, vertigem, tensão, como multiplicidade desligada, espaço de dispersão e intensidade. 3. O Fora como *o neutro*, proposto por Blanchot, como afirmação indiferenciada de tudo o que é; como uma indiferença que não é ausência de diferença, mas é, ao contrário, o elemento informal, sem forma, nu, de onde podem advir formas que se agenciam de maneira concreta, provisoriamente. Onde há batalha, lembra a autora há aglomerações, aglutinações, composições de linhas e, portanto, formas ou figuras. Contudo, onde há batalha há, simultaneamente, uma zona de impertencimento ordinário, formas imprevistas de confronto, devir.

A resistência não qualifica, desta forma, um ato ou combate individual ou coletivo, mas uma vida infame, fosca e brilhante ao mesmo tempo. A resistência é um infinito de uma vida. É potência.

4.1. FAZER O VERBO DELIRAR, TRAIR A LÍNGUA E GAGUEJAR

Um estilo, é conseguir gaguejar na sua própria língua. Traçar uma linha de fuga. Nunca as coisas se passam aí onde se pensa, nem pelos caminhos que se espera.

Deleuze

< E aquele menino era assim: mãos e pés grandes, mas olhar de passarinho.
Gostava de pipas e gaiolas.
As gaiolas não careciam de aves. Gostava mesmo era de olhar andorinha.
Às vezes na escola,
pensava que era ditoso,
com penas largas e densas.
Sonhava em alçar o pico da montanha
mais alta que se via lá de casa...
Da janela seus pequenos olhos
saltavam grandes histórias.
Cantarolava tristeza
e essa logo saía de perto.
Já viu?
Menino despistar tristeza?
Pois esse fazia.
Fazia também perguntas em forma de pio...
Sua professora chegava a ficar nervosa. Não entendia nada.
Raros adultos têm olhar de passarinho.
Mas o menino...
O menino não desistia.
Envergava uma pipa e lá ia longe

**a empenhar palavra.
Palavra em forma de pio.
Ora veja se é possível...
Esse menino
cor de amarelo canário não se cansava.
Quer dizer, poucas vezes até cansava.
Mas quando recordava-se andorinha
voltava à empenhar pipas.
Tinha gosto pelas alturas>**

“Ora, o problema é o de um devir-minoritário: não fazer como, não mimetizar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas devir tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas”(DELEUZE, 2004, p. 15).

O autor faz uma interessante distinção em relação aos usos menores ou minoritários que se extraem de uma língua, por sua variação. Para tanto, apresenta dois personagens, para elucidar o que concebe por gaguejar na própria língua. Tais figuras são, a saber: o trapaceiro e o traidor.

O trapaceiro ou intrujão denota a apropriação das significações estabelecidas, a conquista de um território ou até mesmo a instauração de uma nova ordem. “O intrujão tem muito futuro, mas nenhum devir” (DELEUZE, 2004, p. 57)

Este personagem assemelha-se com “o homem do Estado”, aponta Deleuze (2004), pois acedia o poder por vigarice, como os muitos reis retratados por Shakespeare. O intrujão pode, aos olhos alheios, parecer mesmo um bom rei, uma vez que ele se utiliza do código dominante e tira-lhe proveito.

O traidor seria como aquele personagem do romance, o herói, que trai o mundo das significações dominantes e da ordem estabelecida, fazendo irromper uma linha de fuga. Deleuze (2004) compara também o traidor com a figura do demônio, aquele que salta os intervalos, distinguindo-o dos deuses, justamente, por não se limitar a uma função fixa, a um território ou a um código. Ele se caracteriza pelo sulco. Pela capacidade de saltar.

Há uma potência na traição: a invenção de uma linha de fuga, uma vez que trair é devir. Uma viagem de grandes descobertas, como uma grande expedição. Não há nisto apenas incertezas e riscos acerca do que vai ser descoberto, há também invenção,

possibilidade de que algo seja diferentemente produzido. “O roubo criador do traidor, contra os plágios do intrujão” (DELEUZE, 2004, p. 57).

Deleuze (2004) ressalta, contudo, que trair é difícil. Porque trair é criar. É perder a identidade em prol de uma experimentação, um devir. Ele aponta que nossa sociedade está sempre à procura de produzir rostos. De amearhar as significações dominantes e fixar, quadricular, determinar modos de identificação.

Pergunta ele: “como desfazer o rosto, libertando em nós as cabeças exploradoras⁶¹ que traçam linhas de devir? Como passar o muro evitando fazer ricochete nele, ou sermos esmagados? Como devir imperceptível?” (DELEUZE, 2004, p. 61)

Afirma o autor que há todo um mundo de micropercepções, que nos conduzem ao imperceptível. E que se faz necessário experimentar. Trair, portanto, criar uma linha de fuga não é fugir da vida. Pelo contrário, é produzir real, criar vida, encontrar uma arma.

Gaguejar na própria língua, seria nesta proposta, pensar com “E...E...E” (DELEUZE, 2004, p. 75) ao invés de pensar para “É”, no sentido de afirmar uma única e derradeira ‘verdade’. Realizar um trabalho subterrâneo da língua, produzindo relações, encontros, e não subordinação. Fazer oscilar a língua⁶², apostando nos escapes e derivas que ela cria.

E...e...e, o gaguejar. O empirismo é apenas isto. É cada língua majoritária, mais ou menos dotada, que é preciso quebrar, cada um à sua maneira, para aí introduzir este E criador, que fará com que a língua fuja, e fará de nós esse estrangeiro na nossa língua, tanto quanto ela é a nossa língua (DELEUZE, 2004, p. 77).

⁶¹ João do Rio é um cronista carioca da década de 20 que tem um instigante texto chamado: “O homem da cabeça de papelão”. Neste conto, ele narra a história de Antenor. Homem que vivia no País do Sol e que por expressar uma diferença dos demais atores de seu coletivo acaba por ter que utilizar-se de uma cabeça de papelão. Ver conto na íntegra em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/homem-cabeça-papelão-634370.shtml> Acessado em 07/12/2011.

⁶² “Contenho vocação para não saber línguas cultas. Sou capaz de entender as abelhas do que alemão. Eu domino os instintos primitivos. A única língua que estudei com força foi a portuguesa. Estudei-a com força para poder errá-la ao dente” (BARROS, 2010, p. 381).

Para tanto, Deleuze (2004) acenou que seria preciso forjar uma função muito especial para isso, que não se confundisse nem com a saúde, nem com a doença: a função do *Anômalo*. “O anômalo está sempre na fronteira, na margem de uma banda ou de uma multiplicidade; faz parte dela, mas fá-la passar para outra multiplicidade, fá-la devir, traça uma linha-entre” (DELEUZE, 2004, p. 58).

Neste ponto, já nos é possível pensar as contribuições de Barros (2010) sobre o delirar do verbo, sobre a capacidade da criança de fazê-lo delirar, articulando-as às noções deleuzianas de trair e gaguejar na própria língua, como operações eminentemente inventivas, na mesma medida em que enfatizamos a narratividade de nossos meninos-contadores como possibilidades éticas e políticas de criação da vida.

O que se está a afirmar é que uma cabeça que “dis-trai” pode ser também a que inventa, a que tem potência. Um menino que alucina e faz delirar um verbo: ou conta, ou canta, ou joga ou voa, pode forjar uma raridade, uma singularidade, um estilo, um gesto.

Portanto, não se trata de – como promete e teme nossa sociedade – salvar uma alma, pela via da sujeição a qualquer forma de imposição ou verdade, mas antes de permiti-la viver sua vida, como afirma Deleuze (2004), achando as experimentações que aumentem sua potência de agir, de afetar-se pela alegria, multiplicar os afetos que exprimem a afirmação.

Neste sentido, a aposta por ‘meninos-anômalos’ nada tem a ver com a normalização tão bem empreendida por nosso movimento civilizatório, apontando e buscando os dissidentes, desviantes ou anormais (cf. FOUCAULT; 2002) para controlá-los, curá-los ou tratá-los. Não se trata de apagar as singularidades de cada criança, desfazendo-se de suas histórias, tornando-as incapazes, ou mesmo, negligenciando seus sofrimentos.

Trata-se, antes, de fazer suporte para as palavras que eles põem a delirar. Não ceder às excitações produzidas pela correria capitalística que almeja – ao invés do contato afetivo e do ato de inauguração da palavra-inventada – tombar ao acúmulo de competências mercadológicas e aos inúmeros “estados de emergência”, aos quais somos cotidianamente convocados a responder.

Cuidar, portanto, de afirmar a possibilidade de torceduras, de devires, de invenção e emancipação imaginativa pela poesia. E assim, pelo rabo incerto da palavra: contada, cantada, jogada ou em pleno vôo, produzir “parafusos de veludo”⁶³. Ou, mesmo, um *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (BARROS; 2010, p. 399), resgatando os sentidos micropolíticos⁶⁴ de invenção da vida:

Se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso a menos
Sendo que o mais justo seria o de ter um parafuso trocado
do que a menos.
A troca de parafusos provoca nos poetas uma certa disfunção lírica.
Nomearei abaixo 7 sintomas dessa disfunção lírica.
1 – Aceitação da inércia para dar movimento às palavras.
2 – Vocação para explorar os mistérios irracionais.
3 – Percepção de contiguidades anômalas entre verbos e substantivos.
4 – Gostar de fazer casamentos incestuosos entre palavras.
5 – Amor por seres desimportantes tanto como pelas coisas desimportantes.
6 – Mania de dar formato de canto às asperezas de uma pedra.
7 – Mania de comparecer aos próprios desencontros.
Essas disfunções líricas acabam por dar mais
importância aos passarinhos do que aos senadores (BARROS, 2010, p. 399).

Em *Acerca do Ritornelo*, Deleuze (2008a) começa o texto situando uma cena: uma criança no quarto escuro, tomada pelo medo, tranquiliza-se cantarolando. Orienta-se como pode pela sua cançãozinha. Afirma o autor: “a canção já é um salto” (DELEUZE, 2008a, p. 116). O autor termina o texto apontando que, no ritornelo infantil, nas brincadeiras da infância, a criança já tem asas. Ela é como poeta⁶⁵.

Assim, relembra que o poeta é aquele que pode liberar as populações moleculares na esperança de que semeiem ou mesmo engendrem um povo por vir. E, se daí alguma revolução molecular pode advir, tornando-se uma preocupação para nossos governos – que atuam na conservação do atacado –, é mesmo desta possibilidade que poderemos operar localmente, ainda que em silêncio, na feitura de novos

⁶³ Esta expressão “Parafusos de veludo”, retirada de Manoel de Barros em: *O livro sobre nada*, foi utilizada pelo professor Kleber Lopes em sua leitura sobre o Projeto de Qualificação desta pesquisa para retomar a propositura feita pela pesquisadora.

⁶⁴ Voltaremos a este ponto mais adiante.

⁶⁵ “O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com suas peraltagens. E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos” (BARROS, 2010, p.470).

agenciamentos, mesmo que nunca estejamos “seguros de ser suficientemente fortes, pois não temos sistema, temos apenas linhas e movimentos” (DELEUZE, 2004, 170).

Uma língua, mostrou Certeau (2011), é o espaço no qual uma sociedade explicita as regras formais do agir e os funcionamentos que as diferenciam, mas, ela também porta um lugar de improvisação. Nos processos de interação cotidiana a língua ordinária rumoreja. Insinua-se. Passa. Aflora. Vem ao nosso encontro, desencaminha lógicas dominantes, operando uma bricolagem na economia cultural dominante: “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2011, p. 38). Uma língua produz-se por combinatórias de operações. São inúmeras e infinitesimais as metamorfoses que se podem extrair dela.

Como propõe o autor, mais urgente do que estabelecer a análise dos aparelhos que exercem o poder e a vigilância, seria descobrir como uma sociedade inteira não se reduz a eles, afirmando os procedimentos minúsculos das diversas maneiras de fazer e de dizer que formam a contrapartida. Inventar uma rede de astúcia, como bem exercita o menino Ulisses.

4.2. NO REPETIR, REPETIR: UMA DIFERENÇA

A explicação de um enigma é a repetição do enigma. O que És e a resposta é: És. O que existes? E a resposta é: o que existes.

Clarice Lispector

O jovem⁶⁶ Benjamin (2002) apontava que a repetição atribui ao seu eterno *mais uma vez* um *sempre de novo*. Como nos jogos infantis, nos quais a criança joga, joga, joga diversas vezes para – como certo dom – adivinhar o novo, apreender o vivido,

⁶⁶ Jovem aqui refere-se ao conjunto de textos escritos por Benjamin num determinado momento de seu pensamento e de sua carreira como escritor, em que define a experiência como uma certa máscara dos mais velhos sobre os jovens, embora mais tarde – em outros escritos, reunidos em *Obras Escolhidas*, o próprio autor trabalhará a questão da experiência como parte da autoridade narrativa. Os textos de Benjamin jovem compreendem reflexões sobre educação, brinquedo e criança.

ultrapassar a própria experiência, como quem cava, futuca, constrói um túnel rumo ao acontecimento.

Não são as coisas que saltam em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido do mundo pictórico. [...] Ao elaborar histórias as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo sentido. De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim, as crianças escrevem, mas assim também elas lêem seus livros. [...] Não há dúvidas que brincar significa sempre libertação (BENJAMIN, 2002, p. 70 - 85).

Benjamin (2002) propõe que deixemos de ver na atividade lúdica da criança a imitação apenas. Ele nos mostra que quando uma criança brinca ou estabelece jogos e relações de quaisquer espécies, ela o faz a partir da *repetição de um ritmo* apreendido muito cedo, em suas experiências primordiais. E, afirma: “é exatamente através desses ritmos que, pela primeira vez, nos tornamos senhores de nós mesmos” (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Para tanto, o autor aponta que seria necessário estabelecer certa *lei da repetição*, presente no mundo dos jogos e no movimento da vida. A própria criança é a alma do jogo e nada a torna mais feliz do que ver o eterno retorno do *mais uma vez*. Assim, Benjamin (2002) propõe pensar que toda experiência deseja insaciavelmente repetição e retorno. Por isso, diz ele: “O adulto ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores” (idem, p.101) enquanto a criança “volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” (idem, p.101).

Há, nesse fenômeno, a própria constituição da experiência. Embora, neste momento benjaminiano, a experiência seja apontada por ele como uma máscara, da qual se valem os mais velhos para impor aos jovens certos moldes de vida e pensamento, ele também introduz e ressalta a força que a juventude tem – e diríamos, que a infância tem, com sua força de fazer delirar o verbo – a partir de sua condição de ser potencialmente transformadora, recalcitrante e subversiva.

Não há repetição que não entreabra um rasgo, uma brecha, uma fenda, de onde, mesmo diante dos hábitos mais petrificados que produz a experiência, pode emergir uma novidade, uma diferença. A criança quando joga, quando brinca, viaja por países e povos, diferentes e inventados, indica Benjamin (2002).

Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. É que as crianças são inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se original da construção, do trabalho, do jardim, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas (Benjamin, 2002, p. 57-58).

Assim, não há experiência que não deflagre, em última instância, uma ruptura com algo. Um paradoxo: liga-se a repetição ao velho e ao novo, ao mesmo tempo. O que nos auxilia na compreensão de que toda situação tem uma história. Mas não uma história definitiva e linear. E sim uma história de condições e possibilidades. Uma história-aberta, feita de rasgos e gestos.

A criança, situa o autor, diante dos imperativos educacionais não reproduz meramente ações mimetizadas, mas apre(e)nde algo, e aprender é exatamente *adivinhar* algo, como propõe Benjamin (2002).

O autor aponta ainda que o erro – julgado pelo filisteu como perigoso e abominável – pode fazer parte da busca pela ‘verdade’, no sentido espinosano, da experimentação prudente e, portanto, da decisão ética.

[...] o jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens” (BENJAMIN, 2002, 24-25).

Convoca a avaliarmos as possibilidades de escolha em jogo, nas situações vividas, caso a caso, e lembra que lutar não significa odiar, mas encontrar resistências, ajudar a construir a tarefa histórica de assumir a imanência da produção da vida e do conhecimento. Atenta que fora, dessa tensão, a infância e a juventude não farão, senão, ceder aos imperativos de toda ordem e “defrontar-se com as musas de mãos totalmente vazias” (BENJAMIN, 2002, p. 39).

O movimento que ele indica aos jovens é o de (re)conhecer que nenhuma ciência ou escola pode estabelecer verdades, e que cada estudante deve avaliar sua capacidade de amar e ser raiz de sua produção, para que não permaneça no engodo comercial e, poderíamos pensar, capitalístico, que enrijece o estudo, burocratiza as ações e faz do conhecimento e da vida um amontoado, sem utilidade ética.

E se pudermos convidar os jovens-meninos para tal tarefa? Já que eles são por excelência aqueles que têm força para rachar. Para produzir decisões, para abrir fendas, para enfrentar encruzilhadas, para experimentar funções criativas, para inventar a si a ao mundo. Dis-trair, inventar, contar, jogar, cantar e voar. “As coisas que não levam a nada têm grande importância” (BARROS, 2010, p. 145).

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
menino.
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão (BARROS, 2010, p. 406).

As ideias mais atuantes não são aquelas que foram prescritas pelos filisteus, situa Benjamin (2002), pelos mestres-burocratas, pelas instituições-vazias, pela ciência-totalitária, pelo discurso-corrente-desimplicado. A convocação atual, decisiva, misteriosa e desafiadora é a de encarar a inventividade da vida como tarefa intransferível, a que cada um de nós é chamado a responder.

A máquina capitalística contemporânea tem se erigido em torno de uma cultura: a cultura do medo, da impotência, da perda do desejo: “um terrível estigma pesa sobre a celebrada alegria das canções estudantis: é o medo do vindouro [...]” (idem, p. 45)

Contudo, o autor atenta-nos para que não nos deixemos enganar pelo *mercado de coisas provisórias*, ofertado cotidianamente por aí. A arte e a vida despertam antes que a ciência, aponta-nos Benjamin (2002). Carecemos de uma revolução intelectual, na qual as questões inventadas sejam mais abrangentes do que as questões “cientificistas”. Para tanto, é preciso dar lugar a certa intuição e sensibilidade e à produção de diferença. Nas palavras de Benjamin (2002): “Todo aquele que questionar a sua vida com a exigência mais elevada encontrará os próprios mandamentos. Libertará o vindouro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente” (BENJAMIN, 2002, p. 47).

Sob um título muito interessante, Rancière (2010) escreve um belo livro chamado *O mestre ignorante*, provocando-nos em todas as supostas certezas sobre os modelos e métodos de ensino, típicos de nossa “sociedade pedagogizada”⁶⁷. Ele aposta que se não compreendermos os princípios de que – todo e qualquer ser humano aprende; todo e qualquer ser humano aprende, e aprende inúmeras vezes, tantas quantas experimentar; todo e qualquer ser humano pode, por mais ignorante, ensinar e, por mais sábio, aprender com o ignorante; tudo está em tudo; não há hierarquia da capacidade intelectual; inventar é aprender e aprender é inventar; a potência não se divide; é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto; no ato de aprender estão em jogo a inteligência, mas principalmente, a vontade – diríamos, o desejo – não poderemos realmente nos dizermos a favor da igualdade e da justiça.

Rancière (2010) propõe que revejamos nosso discurso igualitário apontando que, se efetivamente não desenvolvermos outros modos de pensar a vida, os encontros, a produção do conhecimento e sua aplicação, não deixaremos de concorrer para processos de embrutecimento.

A emancipação não vem da falácia igualitária, mas da convicção consistente de que todos nós, invariavelmente, somos coresponsáveis pela produção/ invenção do mundo e da vida. Em outras palavras, todo mundo pode dar algo de si para a produção do mundo. Resta-nos perguntar, o que cada um de nós está disposto a dar, a partir dos bons e potentes encontros que fazemos.

Dissemos na introdução deste trabalho que muitas vezes repetiríamos, apenas para ver *de novo*, rachar as velhas fórmulas opacas que diminuem a potência da vida e que insistem com força, capturar os sentidos.

Repetir, nesta proposta, ainda que sustentada pelo paradoxo, faz-se pelo exercício de uma escritura-narração que se pluralize e se multiplique, derive. Que aposte no delírio dos verbos postos pelas crianças-vozes desta pesquisa. Verbos que rompam as séries para *apressar* e *adivinhar* outras possibilidades, novos sentidos.

⁶⁷ Afirma Rancière que a sociedade pedagogizada atribui à Escola o poder fantasmático de realizar a igualdade social. Tal sociedade se coloca como a vasta escola que deve civilizar seus indivíduos e mesmo recuperá-los (2010, p.14).

Muitas vezes, tantas, se ouviu dizer do cansaço, do medo e da insegurança, produzidos nas relações com aquilo que foge-escapa. Produzidos em relação às crianças quando elas *não atendem* ao que lhes são impelidas. Isto também se repete: ‘se uma criança *não atende*, ela *não aprende*, ela *precisa ser tratada*’. Estranhas equivalências.

Alguns fragmentos emprestados aqui por estes corpos-vozes denotam muitas outras histórias por aí. As queixas e o desalento são constantes em certos caminhos, em certos percursos. Pesam como moinhos de vento e fazem a vida quase recuar de si mesma.

Por isso, apostar no *de novo*, no retorno – não do cansaço de praxe e das imposturas da eficiência nervosa – mas sim na singeleza das ‘invencionices’ de criança que não cessam de fazer transbordar a teimosia bonita do vivo-ordinário-minúsculo, faz voar e cantar. Contar e jogar. Faz descobrir que ‘se quer ser ouvido’. ‘Que com eles têm que inventar’. ‘Que para inteligência não há remédio e nem fórmula’. Que não há uma ‘única noção’ a ser ensinada, nem a ser repetida, como também não existem muros e limites para o pensamento.

Se repetir guarda um indecível, uma encruzilhada, apostemos na diferença, pois ela retorna junto a alegria.

4.3. UMA LÍNGUA DE BRINCAR

Insistir pode inaugurar uma ação micropolítica: nas miudezas das coisas, elas estão a conversar.

Menino acredita que, na escola, apesar de toda regra, dá para fazer exceção. Balbucia. Tumultua. No meio do tecido retalhado faz amizade bonita acreditar no mundo, na amizade.

Na medida em que inventa a língua de brincar, movimenta o desejo pela língua:

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.

Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que pensar com elas.
Dispensava pensar.

Quando ia em progresso para árvore queria florear.
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do
que de fazer ideias com elas.

Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem
que chegar ao grau de brinquedo
Para ser séria de rir.

Contou para a turma da roda que certa rã saltara
sobre uma frase dele
E que a frase nem arriou.

Decerto nem arriou porque não tinha nenhuma
palavra podre nela.

Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
A Dona usava bengala e salto alto.

De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,
Nem consistência de corda para aguentar uma rã
em cima dela

Isso é língua de Raiz – continuou
É Língua de Faz-de-conta
É Língua de brincar!

Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave
extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom
senso.

E jogava pedrinhas:
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada
sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado
na telha.

Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:
Mas lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e
ademais a lata não tem espaço para caber uma
Tarde nela!
Isso é língua de brincar
É coisa-nada.

O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.

E se internou na própria casa ao jeito que o
Jabuti se interna (BARROS, 2010, p. 485-486).

Guattari (2005) mostrou que uma prática política que persiga a subversão, deve permitir um agenciamento de singularidades desejantes, produzindo um jogo e inventando subjetividades delirantes, capazes de fazer a subjetividade capitalística desmoronar.

Se no nível das ações cotidianas, não contamos com qualquer espécie de garantia, faz-se necessário apostar num processo micropolítico, que se desenvolva a cada passo, a partir dos agenciamentos postos em funcionamento e na invenção de novas referências.

Guattari (2005) considera que devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino no campo do trabalho social, todos aqueles, cuja profissão os coloca em posição de considerar o discurso do outro, pois “eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental” (GUATTARI; ROLNIK; 2005, p. 37).

Tais trabalhadores podem reproduzir os modelos dispostos pelo capitalismo mundial integrado (CMI), ou podem buscar implementar outras saídas para os processos de singularização.

Inventar uma língua de brincar no dia a dia das tensões, poderia concorrer para não tornar tudo uma única coisa. ‘Multiplicizar’: criar encontros-derivadas com aquilo que está a dominar, agindo no sentido micropolítico. Buscar uma língua que não seja asséptica, higienizada, hierarquizada, como pretendem os ideais civilizatórios. Mas uma língua murmurante, que deixe seus rumores fomentarem efervescências.

Mas, o que fazer com vidas e espaços que não conseguem conversar? Como operar a favor das singularizações? Como escrever e cartografar os processos experimentados?

Arrisca-se a dizer que se precisa de tempo para brincar de língua inventada. Precisam-se permitir silêncios de pensar. Precisa-se falar em estrangeiro na própria língua. Precisa-se escutar e deixar-se narrar. Adivinhar sentidos não ‘lógicos’. Acontecer. E aí, quem sabe, deixar que a *repetição* se *repita* somente para vê-la *fugir* e inventar-se *de novo*.

Aponta Marcondes (2011) que é uma ilusão considerar que a ciência pode nos retirar do campo da d \hat{o} xa por assegurar o “verdadeiro” e o “evidente”. Lembra-nos que tudo o que acontece no mundo, acontece conosco e que todo produto é sempre produto das rela \hat{c} oes. Ningu \hat{e} m est \hat{a} fora disto. Advir com o micropol \hat{i} tico requer considerar que novas rela \hat{c} oes passam pela constru \hat{c} ao de novos agenciamentos, de novos exerc \hat{i} cios de poder, afirma a autora. Situa, ainda, que a pot \hat{e} ncia da vida est \hat{a} na sua capacidade de expans \hat{a} o, pela via do desejo. E que toda totaliza \hat{c} ao opera servid \hat{a} o.

Se n \hat{a} o h \hat{a} garantias de nenhuma esp \hat{e} cie, por si mesmas, h \hat{a} , entretanto, embates cotidianos, em todos os espa \hat{c} os sociais. Estes podem produzir mais do que apenas conforma \hat{c} ao e serializa \hat{c} ao.

Da \hat{i} a necessidade de se inventar formas que se contraponham ao objetivo medicalizante e patologizador de tornar a tens \hat{a} o, a vida e o sofrimento invis \hat{i} veis e fazem funcionar a servid \hat{a} o e o medo do vindouro.

Escrever este trabalho passou, em certa medida, por pens \hat{a} -lo como retorno, como a \hat{c} ao micropol \hat{i} tica. Uma m \hat{a} e, uma diretora, um pai, uma professora, um menino: querem conversar sobre a pesquisa. O que dizer sobre os encontros produzidos? Sob a emerg \hat{e} ncia de tantas intensidades, como narrar percursos? Dizer das in \hat{u} meras encruzilhadas? Potencializar for \hat{c} as?

Uma pesquisa-interven \hat{c} ao precisa pensar-se como dispositivo micropol \hat{i} tico. Conversar. Estabelecer o corpo a corpo entre vozes m \hat{u} ltiplas; abrir os poros por onde possa o avesso respirar.

Convocar uma *pol \hat{i} tica do agir* (CERTEAU, 2011) que n \hat{a} o se coloque como mera exterioridade frente a um conjunto de emaranhados e vetores foi o almejado por esta escritura. Embrenhar-se. Fazer do desejo aliado na sustenta \hat{c} ao de um devir-borboleta: “Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas” (BARROS, 2010, p. 374).

FELIZ NAUFRÁGIO

O senhor vá pondo o seu perceber.
A gente vive repetido, o repetido,
e, escorregável, num mim minuto,
já está empurrado noutra galho.
Digo: o real não está na saída nem
na chegada: ele se dispõe para a
gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Surin, jesuíta místico, personagem de Robson Crusoé, teria afirmado “Feliz naufrágio” para dizer da inscrição da morte na vida e da vida na morte, conforme aponta Giard (2011, p. 31).

O desejo de escritura, como apontado no primeiro capítulo, que se constitui no encontro com a vida, e que se coloca no caso desta pesquisa, reafirma uma caminhada pelas extensas veredas da linguagem e enreda o difícil exercício de traçar um plano de sentido. Sentido, este, nunca fixo ou absoluto. Mas pungente, pendente, fabricado, impossível.

Escrever sobre histórias de vida e discutir certos modos de subjetivação em curso na contemporaneidade, em relação à medicalização, relança a produção de saber a interrogar-se sobre seus compromissos e dispositivos, exatamente porque *operar* no campo da *escritura* é perder a palavra, colocar-se *Fora*⁶⁸ em si mesma.

“A morte que não se diz pode escrever-se e encontrar uma linguagem” (CERTEAU, 2011, p. 270) sempre à maneira de versões. A versão, e por que não assumir até certa ficção, comporta um retorno a si mesma e uma região de improvisação. Urgente é afirmar potencialmente o que tal proposta suscita, aposta, releva.

Então, escrever é ter que caminhar através do terreno inimigo, na própria região de perda, fora do domínio protegido delimitado pela localização da morte noutra lugar. É produzir frases com o léxico do perecível, na proximidade e até mesmo no espaço da morte (CERTEAU, 2011, p. 273).

⁶⁸ Referimo-nos ao conceito deleziano de For a explorado no capítulo 2 e 4, deste trabalho.

Uma teoria sobre o rumor das práticas cotidianas reinventa uma multiplicidade que não permite a redução da potência da vida a lugares definidos e opacos. Faz, em contrapartida, insistir a teimosia e o lugar de tensão, colocados nos jogos de saber-poder instituídos por nossos modos de viver.

Se por um lado, a problemática da medicalização da vida – e desta no espaço escolar – tantas vezes produz uma ilusão do imóvel, do fadado, cabe-nos apontar que tal inércia não é mais que uma falsificação. Não no sentido de que esses processos não se efetivam na realidade da vida, operando capturas e serializações, e tantas vezes realizando mortificações e patologizações. Mas sim, no sentido de que o movimento dos tempos, das ações, dos dizeres, dos dilemas e dos fazeres, é irreduzível, e escapa.

As práticas cotidianas, fundadas na relação com o ocasional, isto é, no tempo acidentado, seriam portanto dispersas ao longo da duração, na situação de atos de pensamento. Gestos permanentes de pensamento. [...] O tempo acidentado é o que se narra no discurso efetivo da cidade: fábula indeterminada, melhor articulada em cima de práticas metafóricas e dos lugares estratificados que o império da evidência na tecnocracia funcionalista (CERTEAU, 2011, p.281).

O cotidiano é minúsculo, entretanto. Murmura. Balbucia. Rompe. Esconde-se detrás de variadas sujeições. Insiste, *repete*, esburaca, *foge*. Coloca-se, de modo singular, para as apropriações viventes. Desdobra-se, redobra-se, contorce-se. Afaina, barulha e escorre.

Não se trata, contanto, de escamotear a ordem do dia nos inúmeros afazeres nervosos que crescem dia a dia encarcerando murmúrios; de fazer ouvidos moucos às vozes roucas, que se propagam em frágeis fios de insistência; de defender qualquer polarização, a favor ou contra a medicalização.

Tampouco se trata de apontar até onde ou como, por quais formas, a teimosia permanece. Não há como dizer dos possíveis virtuais que aguardam efetuação, acontecimento.

A aposta é mais simples. Singela. Potente. É a de poder retornar aos interessados desta pesquisa, aos seus colaboradores, uma miudeza imprecisa: a vida se inventa a cada momento vivido. Como uma pesquisa que caminha e faz “surgir saber onde não se espera” (BARTHES, 2004b, p. 305).

O mundo já não vem a mim sob a forma de um objeto, mas sob a forma de uma escritura, quer dizer, de uma prática: passo para outro tipo de saber (o Amador), e é nisso que sou metódico. [...] Talvez seja no “cume do meu particular” que sou científico sem o saber, voltando confusamente para essa *Scienza Nuova* de que falava Vico: não deverá ela exprimir ao mesmo tempo o brilho e o sofrimento do mundo, aquilo que, nele, me seduz e me indigna? (BARTHES, 2004b, p. 363).

Os meninos-contadores realizam suas odisséias, seus jogos, seus cantos e histórias, mesmo seus voos, em meio aos processos constituídos por heterogêneos elementos em curso no mundo. E o que há no mundo são dobras. Todos participam de sua constituição. Todas as dobras guardam potência para singularização.

Contudo, certos regimes de forças colocam-se em momentos datados, e forçam certas envergaduras. Tal problemática, semântica e social, presentifica-se nos vários ramos de saberes e fazeres. Conforme delineado no segundo capítulo.

Se o desenvolvimento do capitalismo só foi possível mediante a socialização do corpo, enquanto objeto e força de trabalho, tornando-se uma realidade biopolítica, por diferenciar os mecanismos de poder sob o modo da inserção controlada dos corpos, no aparelho de produção, a medicina, por sua vez, constituiu estratégia biopolítica permitindo o processo de medicalização geral dos corpos e da vida, segundo afirma Vargas (2001).

Isso instaurou, simultaneamente, ações de controle da vida e uma política do medo, capazes de atuar junto às populações e manter certas organizações e práticas. A vida, desta forma, pode voltar-se para uma época de assujeitamentos, econômicos políticos e subjetivos (CHAUÍ, 2011; FOUCAULT, 2010b; GUATTARI; ROLNIK, 2005).

A forma capitalística concorre para engendrar subjetividades serializadas, conforme nos descrevem Guattari e Rolnik (2005), criando a opacidade da vida e destituindo a produção de diferenças. Neste mesmo sentido, talvez possamos considerar, como bem lembra-nos Vargas (2001), que os fluxos materiais de consumo e vício agenciam a fabricação de corpos dóceis e o controle da vida, entrecruzando-os com o cuidado destinado às populações.

Cabe relembrar que importa situarmos a diferença e a singularização como processos éticos e estéticos, como propõe Barthes (2004b):

A diferença, o que é que isso quer dizer? Que cada relação, pouco a pouco (isso demanda tempo), se *originaliza*: reencontra a originalidade dos corpos tomados um a um, quebra a reprodução dos papéis, a repetição dos discursos, elude toda encenação do prestígio, da rivalidade (BARTHES, 2004b, p. 415).

Assim, a medicalização e a conseqüente ‘medicamentação’ da vida passa a ser uma alternativa cada vez mais valorizada e buscada como forma de cuidado e terapêutica, inclusive, no que diz respeito ao enfrentamento dos desafios, no campo da educação e em relação às queixas escolares sobre os *meninos-que-não-atendem*.

Com Foucault (2009), podemos dizer que a educação, embora seja um direito e o instrumento pelo qual se pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue com a distribuição do que permite e do que impede: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 44).

O sistema de ensino, conforme problematiza o autor, ritualiza a palavra, qualifica-a e realiza uma fixação de papéis para os sujeitos falantes, ao afirmar que este *modus operandi* constitui procedimento de certa sujeição do discurso.

Porém, “todas as linguagens são microssistemas de ebulição, frituras” (BARTHES, 2004b, p. 441). Neste sentido, resgatarmos a proposta deleuziana de gaguejar na própria língua, a partir das contribuições em verso e Rosa (2001) e em verso e Barros (2010), ajuda-nos a sustentar a propositura de que o cotidiano se inventa. A língua se inventa. E, por isso, mesmo, há nos espaços e lacunas da vida, germes de força e resistência brotando.

No capítulo quatro, trabalhou-se o conceito de resistência indicando como sua constituição fomenta o embate cotidiano das forças de criação e as de captura. Denominou-se a resistência como uma linha, que foge, que multiplica-se, e que em última instância, apresenta-se como devir e potência, portanto.

Esse mundo frágil, sensitivo, é um mundo resistente; sob o acre e a agudeza do vento, por trás do esquecimento que descolore as coisas, por trás desse passo atento e crispado, alguma coisa (ou alguém) arde, cuja reserva

permanece entretanto secreta, como uma força que jamais conhece o próprio nome (BARTHES, 2004b, p. 236).

Tais afirmações constituem a esteira para as inventividades possíveis, escapando das totalizações que requerem o engessamento patologizador como forma de cuidado e atenção.

Assim, seria preciso pensar – e escrever – em termos de composições, e manter os filetes d’água genuínos por onde entrever outros possíveis e apostas: “O saber diz de todas as coisas [...] mas o valor, segundo a palavra de ordem nietzschiana, prolonga a pergunta: o que é isto para mim?” (BARTHES, 2004b, p. 311). Numa perspectiva espinosana, não há regras gerais que se apliquem de maneira indistinta a todos, como única verdade, mas a avaliação da experiência de composição a que um corpo pode chegar torna-se princípio ético.

Com as narrativas-compósitas, esperou-se – parafraseando Barthes (2004b, p. 239) – rasurar o tempo. Implementou-se um exercício de fazer um trabalho ético sobre si, à medida em que manteve a atenção à riqueza da palavra das pessoas ordinárias, diante das encruzilhadas, entre o que é passível de se encontrar no campo comum e coletivo, e o que se apresentou como singular, como explicitado no terceiro capítulo.

Este exercício permitiu encontrar em meio às ações repetitivas da medicalização e patologização das crianças parceiras desta pesquisa microdiferenças e multiplicidades em movimento. Nas artes de contar e dizer há microliberdades fronteiriças e gazeteiras (CERTEAU, 2011).

Tal constatação suporta a afirmação de que, nos espaços lacunares de invenção da língua, se constroem mais do que apenas totalizações e sujeições. Pode-se inclusive afirmar a imanente capacidade de se *aprender* ou *adivinhar* o novo, pela via da invenção de memórias, seguindo as pistas trabalhadas no quarto capítulo:

O narrador não busca apagar o que existe, criar o esquecimento sobre o que foi, mas, pelo contrário, pintar o vazio do tempo com algumas cores plenas, passar sobre os furos da memória uma lembrança inventada, destinada muito menos a inocentar do que a fazê-lo alcançar o tempo dos outros, isto é, a *humanizá-lo* (BARTHES, 2004b, p. 239).

Este trabalho, portanto, não se deteve a empenhar nenhum tipo de *a priori* sobre os efeitos da medicalização da vida no âmbito da educação. Ao contrário, procurou abrir brechas e fincar guisos nas remendadas palavras ordinárias colhidas, expandindo-as. Preocupou-se em cartografar alguns esquemas operacionais, postos em funcionamento no fenômeno apreendido, somente para desmoroná-los, numa própria experimentação linguageira, que deseja produzir outras apostas e intenções: “Fazer da língua um trabalho, operar na materialidade daquilo que, para a sociedade, é um meio de contato e de compreensão, não é fazer-se, de imediato, estrangeiro à língua?” (BARTHES, 2004b, p. 218).

Neste sentido, se se pode dizer de um naufrágio feliz, pode-se em alguma medida, (in)concluir essa escritura apontando que as histórias contadas aqui demonstram como cada menino inventa suas próprias forças para lidar, em contrapartida, com as forças do mundo. Seja narrando odisséias e fazendo delirar a palavra-contada, inventando recursos inexistentes, extrapolando as duras dobras do funcionamento escolar ou ainda aprendendo com a vida e com seus inúmeros apelos e atravessamentos; seja voando pátio e escorrendo como réstia de sol a entrar devagar e firme na vida e nos afetos, aprendendo como se escreve E... E... E, forçando abertura, coragem, poliritmos e composições; seja ainda jogando bola e borrocando uma folha, fazendo amizade bonita dar conta das asperezas da reprovação e das regras escolares, lançando um olhar para o futuro como quem encara o acontecimento como possível; ou mesmo cantarolando melodias, criando derivas, pensamentos, traições da e na língua e experimentações que transformam em inteligência e aprendizado o cotidiano nervoso e exigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. A. **A psiquiatria no divã: entre as ciências da vida e a medicalização da existência.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ALMEIDA, Júlia. **Estudos deleuzianos da linguagem.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

ALMEIDA, Laura Paste. **Sobre contar uma vida: escrita e imagens de “subjeticções em estado de pause” na contemporaneidade.** Orientadora Leila Aparecida Domingues Machado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2011.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. IN: KASTRUP, Vírginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Lilina da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Nova Reunião: 23 livros de poesia.** Vol 1. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2009.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **Inéditos. Vol.4 - Política.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 2007.

BEDIN, Luciano. **Estratégias Biográficas: biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche, Henry Miller**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1992.

BLANCHOT, Maurice. **Conversa infinita 2: a experiência limite**. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011a.

_____. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011b.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; BRZOZOWSKI, Jerzy André, CAPONI, Sandra. Classificações interativas: o caso do transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade Infantil. IN: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. V.14. p. 891-904, out/dez. 2010.

CALIMAN, L. V.; ALMEIDA, R. G. (Tradução e Apresentação). Entrevista com Ian Hacking (por Paul Kennedy e David Cayley). **Psicologia & Sociedade**. Vol. 21, N° 3 (2009). <http://www6.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=22>.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CAPONI, Sandra. Biopolítica e medicalização dos anormais. IN: **PHYSIS Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: 19 [2]: 529 – 549, 2009.

_____. La historia de las ciencias y el saber médico. IN: **História Revista**. 9 (2): p.162 – 188. Jul/dez, 2004.

_____. Da herança à localização cerebral: sobre o determinismo biológico de condutas indesejadas. IN: **PHYSIS Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: 17 [2]: 343 – 352, 2007.

CAPONI, Sandra; RUSSO, Marisa (Orgs). **Estudos de filosofia e história das ciências biomédicas**. São Paulo: Discurso Editorial, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONRAD, Peter. **The medicalization of society: on the transformation of human condition into treatable disorders**. Baltimore: University Press, 2007.

COUTO, Mia. **Pensatempos: textos de opinião**. Lisboa: Editora Caminho Nosso Mundo, 2005.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. São Paulo: Editora Papyrus, 2009c.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2009d.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008b.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **O que é um dispositivo**. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>. Acessado em 05/12/2011.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 4**. São Paulo: Ed.34, 2008a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 2009b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 1**. São Paulo: Ed.34, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O antiédipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004b.

DIMENSTEIN, Magda. (Coord) GT 34. Políticas de subjetivação; invenção do cotidiano e clínica da resistência. **Anais do XII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP** - Natal/2008, disponível em:

<http://www.anpepp.org.br/XIISimposio/XIITs/GT_34_PolitSubjetivacaoInvencaoCotidiano.pdf> Acessado em: 22/07/2010.

DESPRET, Vinciane. **O corpo com o qual nos importamos: figuras da antropo-zoogênese**. S/data. Mimeo.

_____. Leitura etnopsicológica do segredo. IN: **FRACTAL Revista de Psicologia**. V.23 – n°. 1, p. 5-28. Jan/Abr, 2011a.

_____. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. IN: **FRACTAL Revista de Psicologia**. V.23 – n°. 1, p.29-42 . Jan/Abr, 2011b.

_____. Os dispositivos experimentais. IN: **FRACTAL Revista de Psicologia**. V.23 – n°. 1, p. 43-58. Jan/Abr, 2011c.

_____. O que as ciências da etologia e da primatologia nos ensinam sobre as práticas científicas? IN: **FRACTAL Revista de Psicologia**. V.23 – n°. 1, p. 59-72. Jan/Abr, 2011d.

_____. Acabando com o luto, pensando com os mortos. IN: **FRACTAL Revista de Psicologia**. V.23 – n°. 1, p. 73-82. Jan/Abr, 2011e.

FERREIRA, Marcelo Santana. **Benjamin e a questão das narratividades**. Texto apresentado no Seminário de Pesquisa do Departamento de Pós-graduação de Psicologia institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: setembro/2011.

FONSECA; Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Conversa entre livros que nos ferem: esquizoanálise e literatura**. (mimeo, 2011).

_____. O desejo de mundo: um olhar sobre a clínica. IN: **Psicologia e Sociedade**; 16 (3): 29-34, set/dez, 2004.

_____. (Orgs). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2010.

_____. **Estratégia, Poder-Saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. História de la medicalización. IN: **Educacion Médica e Salud**. Vol 11. 1977, p.3 - 25.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUARIDO, Renata Lauretti. **“O que não tem remédio, remediado está”:** **medicalização da vida e algumas implicações do saber médico na educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Departamento de Educação/ USP, 2008.

GUARIDO, Renata Lauretti. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. IN: CRP-SP. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Campinas, 2005.

GUATARRI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências: educação e políticas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KASTRUP, Vírginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. IN: CASTRO, Lucia Rabelo; BESSET, Vera Lopes (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

_____. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUPPERMANN, Daniel. **Polifonias: Clínica, Política e Criação**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. IN: NUNES, J.; ROQUE, R. (orgs). **Objetos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência**. Porto : Edições Afrontamento, 2007, PP.40-61.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História: A Instituição das Deficiências no Brasil**, Tese de Doutorado, PUC/RJ, 1997, mimeo.

LOPES, Kleber Jean Matos; CARVALHO, Emílio Nolasco de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. (Orgs). **Ética e as reverberações do fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Transfigurações do humano na cibercultura: a análise de um blog que não coube em si**. Tese de Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Rio de Janeiro: 2006.

_____. **Biopolíticas do ver e a ação de um olhar precário: cinema e vida**. S/data. Mimeo.

MANCEBO, Deise. Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. IN: **Estudos de Psicologia**, 7 (2), 2002.

MACHADO, Leila Domingues. **À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2010.

_____. **Relatório de Pesquisa. Modos de vida contemporâneos: adoecimentos e consumo de psicotrópicos** – UFES/ UERJ/ FAPERJ. 2009.

_____. Subjetividades Contemporâneas. IN: BARROS, M. E. B. (org). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999.

MACHADO, Leila Domingues; LAVRADOR, Maria Cristina. Subjetividade e loucura: saberes e fazeres em processo. IN: Subjetividade e práticas institucionais: a reforma psiquiátrica em foco. **Revista Vivência**. UFRN/CCHLA, n° 32, p.79-95, 2007.

MARCONDES, Adriana. **Apresentação oral**. Trabalho apresentado no II Seminário de Medicalização da Educação: a educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. São Paulo: 2011.

_____. **Psicologia, trabalho institucional, medicalização: perigos e apostas**. Trabalho apresentado no I Seminário de Medicalização da Educação. São Paulo: 2010.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz. Foucault e as novas tecnologias educacionais: Espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. IN: FILHO, Alípio de Souza (org). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Ed Mercado das Letras, São Paulo, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. IN: CRP-SP. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. IN: **CADERNO CEDES 28**, 1992.

_____. Medicalização: elementos de desconstrução de direitos. IN: **Direitos Humanos: O que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro: CRP-RJ, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

_____. **Vontade de potência I**. Coleção Mestres Pensadores. São Paulo: s/data.

_____. **Vontade de potência II**. Coleção Mestres Pensadores. São Paulo: s/data.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

_____. **Para uma política da amizade: Arent, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ORTEGA, Francisco; BARROS, Denise; CALIMAN, Luciana; ITABORAHY, Cláudia, JUNQUEIRA, Lívia; FERREIRA, Cláudia Passos. **A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2010nahead/aop1510.pdf>>

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. IN: KASTRUP, Vírginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política na narratividade. In: KASTRUP, Vírginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

_____. O corpo do informe. IN: FONSECA, Tania Galli; ENGELMAN, Selda (orgs). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis - Obra poética III**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PROUST, Françoise. La ligne de résistance. IN: GILLES, Deleuze. **Immanence et vie. Rue Descartes/20**. Collège International Philosophie, Paris: PUF, mai. 1988. p. 43 (tradução nossa).

_____. **Poesia completa de Alberto Caieiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAUTER, Cristina. Invasão do cotidiano: algumas direções para pensar uma clínica das subjetividades contemporâneas. IN: KUPERMANN, D.; TEDESCO, S. **Polifonias: clínica, política e criação**. Rio de Janeiro: Contra-capas, 2005.

REBELO, Marques. **A Odisseia de Homero**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

REGO, Helena Monteiro. **A medicalização da vida escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ: Departamento de Educação, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. O mal-estar na diferença. IN: **Anuário Brasileiro de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. Despedir-se do absoluto. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de estudos e pesquisa da Subjetividade. Programa de Pós-graduação em psicologia Clínica. PUC-SP, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Filósofos na tormenta: Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.

_____. **Por que a Psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Rosane Neves. A dobra deleuziana: o mundo como potência de invenção. In: FONSECA, Tania Galli; ENGELMAN, Selda (orgs). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VARGAS, Eduardo Viana. **Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de “drogas”**. Doutorado em Ciências Humanas: sociologia e política. Fafich – UFMG. Belo Horizonte, 599 p. 2001.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: IC, 2004.

SITES CONSULTADOS:

<http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/action/10/glo_id/9938/menu/2/> Acesso em 23/07/2010.

<[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[26303-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[26303-1-0].PDF)> Acessado em 08/09/2011.

<[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[26172-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[26172-1-0].PDF)> Acessado em 08/09/2011

<<http://www.caestamosnos.org/tematicas/ulisses.htm>>. Acessado em 24/08/2011.

<[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[26163-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[26163-1-0].PDF)> Acessado em 20/08/2011.

<[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[25754-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[25754-1-0].PDF)> Acessado em 20/08/2011.

<[http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[34652-1-0\].PDF](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[34652-1-0].PDF)> Acessado em 20/08/2011.

<<http://www.medicinanet.com.br/bula/1563/clonazepam.htm>>. Acessado em 20/08/2011.

<http://www.medicamentobrasil.com.br/produtos_descricao_bulario.asp?codigo_bulario=334> Acessado em 20/08/2011.

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Traceur>; <http://pt.wikipedia.org/wiki/Parkour>> Acessado em 20/08/2011.

<<http://www.bulas.med.br/p/229525/epileptil.htm>>. Acessado em 20/08/2011.

<http://www.medicamentobrasil.com.br/produtos_descricao_bulario.asp?codigo_bulario=1046> Acessado em 20/08/2011.

APÊNDICES E ANEXOS:

APÊNDICE A – ARTIGO CIENTÍFICO ENVIADO PARA PUBLICAÇÃO;

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE ENVIADA AOS PAIS DAS CRIANÇAS;

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO;

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES.

APÊNDICE A:

MOVIMENTOS DE MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ENTRE PRÁTICAS DISCIPLINARES, SUBJETIVAÇÕES E RESISTÊNCIAS

Leila Domingues Machado

Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Carolina Freitas

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este artigo objetiva discutir os movimentos de medicalização também presentes na educação em suas articulações com os modos de funcionamento da máquina escolar. A instituição escolar tanto pode funcionar a favor de processos desejanter e criadores, como, ao contrário, impelir à serialização e ao enrijecimento de certas práticas e modos de constituição de si. Ela materializa os jogos de forças presentificados no corpo social e, portanto, constitui-se como um espaço tensionado por diferentes e variados vetores e confluências. O trabalho reflete ainda sobre como concorrer para a produção de rupturas dos sentidos cristalizados muitas vezes encontrados nas práticas escolares, a fim de fazer surgir novas forças e alternativas que problematizem os processos de medicalização colocados em curso no âmbito escolar.

Palavras-chave: Máquina Escolar. Medicalização. Subjetivações. Práticas Disciplinares. Resistência.

1. A MÁQUINA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DISCIPLINARES

Em 1970, o cartunista italiano Francesco Tonucci desenhou “A grande máquina escolar”, reunida em um livro-coletânea sob o título: *Com olhos de criança* - publicada no Brasil em 1997. A ideia desta obra assemelha-se a uma cena retratada por Alan Parker, no filme *The Wall*, em 1982, quando, ao som de uma canção, uma imensa máquina é apresentada dentro de uma instituição escolar. Tal máquina transforma alunos em bonecos sem faces e tritura-os em um moedor de carne. A música, *Another brick in the wall*, revela que cada estudante é parte de um grande muro ou de uma

engrenagem disciplinar. Numa tradução livre, em alguns versos da música, ouvimos: “Não precisamos de educação; não precisamos de controle do pensamento; não mais sarcasmos na sala de aula; professor deixe as crianças em paz!”

Tais exemplos, cada um em uma década, problematizam a mesma lógica: a da constituição da escola como engrenagem de um sistema disciplinar que, como bem apontou Foucault (2001), serviu ao controle da existência e à economia do poder, ao fixar os indivíduos no aparelho de produção por meio de tecnologias pedagógicas, programas e dispositivos institucionais de diversas ordens.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2001) mostra como determinadas práticas sociais engendram saberes e, por conseguinte, novos objetos, técnicas e conceitos; ao mesmo tempo em que forjam um novo tipo de sujeito do conhecimento. Demonstra ainda que as produções discursivas são acompanhadas de jogos estratégicos de poder que regulam práticas sociais, ao mesmo tempo em que implementam subjetividades e modificam as relações do homem com a verdade.

No âmbito das práticas judiciárias, Foucault (2001) apresenta a progressiva passagem da prática de inquérito, na Idade Média, para a prática de exame, no século XIX. Essa nova forma de análise é o que dá origem às ciências humanas, que estiveram articuladas aos controles políticos e sociais no momento de formação do capitalismo. Ao seguir as pistas trabalhadas por Nietzsche, em *Genealogia da Moral*, Foucault (2001) afirma que o conhecimento é uma invenção e é contra-instintivo, revela também que este não é natural e não tem origem prévia, mas, constitui-se antes como um clarão, produzido por mecanismos ou realidades de naturezas diversas. Foucault demonstra ainda que conhecer produz uma relação de força, de luta, de dominação, de subserviência e compensação. Esse conhecer articula-se ainda a três impulsos: rir, detestar e deplorar. Atrás do conhecimento há uma vontade:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder (FOUCAULT, 2001, p. 23).

Assim, define o conhecimento como certa estratégia, em que o homem se encontra situado, sendo, portanto, o conhecimento perspectivo, parcial e oblíquo, uma

vez que é efeito de batalha. Desta feita, a exemplo das prisões, Foucault (2001) acaba por demonstrar que para assegurar o controle dos indivíduos, nesta sociedade do conhecimento, a instituição penal não pode estar inteiramente nas mãos do poder judiciário. Fazem-se necessários outros poderes laterais: polícia, correção psicológica, médica, psiquiátrica e pedagógica. É assim que, no século XIX, se desenvolve uma gigantesca série de instituições que vai enquadrar os indivíduos ao longo de suas existências.

A escola, como instituição pedagógica, disciplinar, colabora para a função de corrigir as virtualidades dos sujeitos. Ou seja, antes que estes necessitem de punição, a escola produz a ortopedia social, que corrige os sujeitos de suas facetas perigosas – ainda que virtuais. O saber, neste ponto, se organiza em torno da norma, daquilo que é normal ou não, do que se deve fazer ou não fazer. Essa forma de poder é caracterizada pelo autor, como típica da sociedade disciplinar, por oposição às sociedades propriamente penais, anteriormente conhecidas.

Em grande medida, a escola, com sua “missão de instruir os povos”, faz cumprir o controle moral, exercido de uma classe (rica) para outra (pobre); e constitui uma nova polaridade política e social. “Leis para os pobres”, educação também, mas, uma educação que acompanhe a nova forma assumida pela produção: a da materialidade da riqueza. É preciso, mais que nunca, coibir os vagabundos e evitar que sujeitos se tornem potenciais depredadores da propriedade. Para novas distribuições espaciais e sociais da riqueza, tornam-se necessários novos controles sociais.

Foucault (2001) aponta que uma série de movimentos e práticas engendradas desde o século XVIII, vai se transformando, historicamente, e torna-se institucionalizada, até a forma última de política interna do século XIX: a sociedade disciplinar. Lembra que tal sociedade panóptica exerce sobre os indivíduos uma vigilância individual contínua, em um tríplice aspecto: vigilância, controle e correção.

A criação de diversas instituições faz variar as finalidades específicas de cada uma, embora todas cumpram papel capital, no sentido único de fixar a população operária e atrelá-la ao aparelho de produção. Enquanto nas fábricas se exerce o controle pela produção, nos hospitais se exerce a disciplina pela normalização; na prisão pela correção e nas escolas pela transmissão de saber. Também em *Vigiar e Punir*, Foucault

(2004) traçou paralelos da instituição educacional com a prisão. Em ambas, as estruturas física e arquitetônica voltam-se para a vigilância e para a disciplinarização.

Cabe considerar que, a disciplina segundo Foucault (2001), estabelece-se por meio: 1. da dimensão temporal da vida dos indivíduos, ou seja, pela extração da totalidade do tempo da existência; 2. do controle dos corpos (por meio das instituições especializadas: a) na fábrica, o corpo que produz; b) no hospital, o corpo que precisa ser curado; c) na prisão, o corpo contido; e d) na escola, o corpo para a educabilidade); 3. de um novo tipo de poder, a saber: o poder econômico; e 4. de um poder que anima outros micropoderes, regulamentando-os e institucionalizando-os em instância maior: o saber é extraído dos próprios indivíduos para permitir um reforço do controle ou a realimentação da engrenagem.

Quando o tempo é transformado em tempo de trabalho e o corpo em corpo de trabalho, há, concomitantemente, o nascimento dos saberes clínicos. A própria pedagogia, como aponta Foucault, se formou a partir das adaptações da criança às tarefas escolares, “adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder sobre a criança” (FOUCAULT, 2001, p. 121).

A disciplina assumiu função de adestramento e correção, pautados pela vigilância hierárquica que julgava, registrava, analisava e classificava, permanentemente, os indivíduos em prol da regulação deste mesmo sistema. Consubstancializada em dispositivo de poder produziu normalização, caricaturada pela “fabricação de indivíduos”, a despeito dos exemplos que a arte (cartunismo e cinema) retratou tão bem.

Por dispositivo, segundo Foucault (2006), compreende-se o conjunto de elementos que englobam discursos, instituições, organizações, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições morais e filosóficas, que emolduram uma rede complexa de realidades articuladas umas às outras, e, que estão implicadas em regimes de organização.

Contudo, cabe ressaltar, como situa Heckert (2004) que:

A sociedade disciplinar diz respeito ao adestramento do corpo, ou seja, a ação de dispositivos disciplinares que visam aumentar a

capacidade produtiva do corpo e diminuir sua capacidade política, ou seja, escapar aos mecanismos de sujeição. Importa esclarecer que os mecanismos de sujeição não objetivam a passividade e impotência, mas sim, fazer uso das forças de um corpo tornando-o eficaz, funcional, a um outro modo de produção. Entretanto, os processos de normalização em cena na sociedade disciplinar nunca são eficazes de modo absoluto. Foucault salienta que, se as tecnologias de poder se alteram, tentando aperfeiçoar os mecanismos de controle, é porque o funcionamento dessas tecnologias nunca atinge completamente seus objetivos; ou seja o insucesso de sua ação é permanente. Já a 'sociedade disciplinada' implicaria uma forma de funcionamento social em que há uma obediência cega às normas. O que as análises de Foucault mostram é que não há sociedade disciplinada, obediente, mas sim luta, confronto permanente (HECKERT, 2004, p. 42).

Assim, tomar a dimensão das forças como exercício possibilita entender que para cada forma de poder produzem-se outros poderes e, no nível da existência do homem - aponta Foucault (2001) - uma trama de poder político microscópico, capilar, se situa em um nível mais baixo. Este conjunto de pequenos poderes pode, por um lado, ser cooptado pelo controle maior, mas também produzir resistência e questionamento.

Foucault (2010) afirma que compreender as relações de poder implica e conclama, a todo instante, abrir-se às possibilidades de resistências. A resistência, neste sentido, se constituiria como certo exercício que, num jogo de força, realça mais as lutas permanentes e múltiplas do que os aparatos estáveis e cristalizados. Para ele seria a resistência uma forma de luta, em termos de tática e estratégia.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apela a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem –, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer (FOUCAULT, 2010, p.232).

Neste sentido, cabe-nos afirmar a resistência, como sugere Heckert (2004), como constitutiva dos modos de invenção de si, que escapam aos processos de normalização,

uma vez que estes não são absolutos. Esta compreensão, em última análise, corrobora para que entendamos a resistência não somente em termos de tática e estratégia, mas como re-existência. Resistir, portanto, atrela-se – segundo a autora – aos modos de ligação com forças instáveis, com a multiplicidade de linhas e fluxos, trazendo a possibilidade de invenção e de novas combinatórias.

Não se trata, portanto, de resistências que se localizariam em algum ponto privilegiado ou ainda, que poderiam ser hierarquizadas. Tampouco se configuram como um subproduto das relações de poder, o pólo negativo que se opõe passivamente aos processos de dominação. Nem emergem como uma promessa futura de transformação. São pontos móveis e transitórios que se deslocam e atravessam indivíduos e estratificações sociais (HECKERT, 2004, p.46).

Heckert (2004) aponta que, desta forma, a resistência se vincularia a pontos de singularidades dispersos, colocando as linhas de forças sempre em confrontação.

2. MOVIMENTOS DE MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

A máquina escolar objetivou corrigir as virtualidades do sujeito e instituiu-se como forma de poder sobre a criança. Situou-se, portanto, a partir da concepção de falta e imperfeição, que predomina no modo de organização ocidental. Como consequência, desvela uma noção de criança imperfeita – aquela que deve ser corrigida, controlada e “desenvolvida” de acordo com certas práticas e políticas pedagogizantes.

Vargas (2001) demonstrou como a concepção ocidental da “pessoa como criatura imperfeita” (VARGAS, 2001, p. 167) – a quem falta algo – ofereceu suporte para uma corrente repetitiva e para uma série de agenciamentos que ancoraram a própria sedimentação do capitalismo. Esses agenciamentos resultaram não de um encadeamento causal, mas sim de formas de emergências, de virtualidades, através de encontros fortuitos e situacionais.

Afirma o autor que, seguindo este mesmo estado de coisas é que nasce a nova era farmacológica experimental moderna e sua intervenção terapêutica para controle dos

sintomas. Assistimos no século XX, a explosão farmacêutica de drogas medicamentosas e o desenvolvimento de biotecnologias.

Vargas (2001) aponta que a cosmologia ocidental, que concebe a pessoa como imperfeita, apresenta uma atenção especial ao corpo, já que é sobre ele que investem as estratégias biopolíticas contemporâneas ao desenvolvimento do capitalismo. Não é a dor apenas que se deve calar, com todas essas descobertas e intervenções farmacológicas; mas sim o próprio corpo. O desenvolvimento do capitalismo só foi possível mediante a socialização do corpo, enquanto objeto e força de produção e de trabalho. O que o tornou uma realidade biopolítica, por diferenciar os mecanismos de poder sob o modo da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção. A medicina, como estratégia também biopolítica, permitiria o processo de medicalização geral dos corpos e da vida, afirma o autor.

Portanto, o exercício do poder disciplinar esteve ligado a certas produções de saberes e a uma máquina integrada à economia. A escola, neste sentido, poderia ser retratada como parte da organização do corpo social que, por meio de uma dinâmica extensiva, materializava o exercício do poder e minimizava os custos da produção econômica capitalista.

Contudo, em meio às capturas e as malhas da disciplina, os escapes e as disrupções não cansam de insistir. E, como bem indicou Lopes (2006), a vida contemporânea já não cabe nos propósitos disciplinares. Segundo o autor, a partir do século XX, mais precisamente por volta de sua segunda metade, constitui-se certa descontinuidade na sociedade disciplinar, em sua dinâmica de poder e adestramento, decorrentes da produção de novas tecnologias virtuais. Tais produções operam modificações e crises no sistema e fazem com que não seja mais possível abarcar toda a problemática contemporânea em razão de um caráter unicamente econômico. Os processos sociais vão exprimir modos múltiplos de experimentar a realidade e a disciplina; técnicas e tecnologias abrangerão conseqüentemente novas formas de vida, ao indicar a emergência de distintas categorias de indivíduos. Porém, há de se ter cuidado, como ressalta o autor, em buscar as extensões dessa crise na disciplina: “Primeiro, porque essa extensão é ainda incipiente, no sentido do que o próprio Foucault alerta em sua fala. Categorias de indivíduos permitem modos múltiplos de operar e experimentar a realidade” (LOPES, 2006, p.200).

Deleuze (2008) em *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*, ao fazer uma retomada das contribuições foucaultianas a respeito das sociedades disciplinares, reafirma que, ao suceder às sociedades de soberania, as disciplinas conheceriam sua própria crise: “(...) em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: as sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 2008, p.220).

Segundo o autor, encontramos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, como as prisões, os hospitais, as fábricas, as escolas e as famílias. Encaramos um novo modo de organização, denominado por ele de sociedade de controle. Controle das formas de vida ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas e invocam, cada vez mais, as produções farmacêuticas extraordinárias, as formações nucleares e as manipulações genéticas. Destaca-se que Deleuze (2008) afirmou que em cada regime de organização se enfrenta liberações e sujeições. Não cabendo, então, temer ou esperar, mas buscar novas armas de enfrentamento, de invenção e de resistência.

Demonstra que o capitalismo engendrado nesse regime é um capitalismo distinto daquele do século XIX de concentração, para a produção; e de propriedade. Chamou-o, em nosso contexto atual, de capitalismo de sobre-produção:

Mas atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada com frequência à periferia do Terceiro Mundo, mesmo sob as formas complexas do têxtil, da metalurgia ou do petróleo. É um capitalismo de sobre-produção. Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são espaços analógicos distintos que converteram para um proprietário, Estado ou potência privada, mas agora são figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. (...) o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas (DELEUZE, 2008, p. 224).

Deleuze (2008) evoca-nos a fazer frente aos anéis da serpente já que são muito mais poderosos e complicados do que os antigos buracos da toupeira.

Neste sentido, a vida volta-se para uma época de assujeitamentos econômicos, políticos e subjetivos, pautados pela determinação do produto, de sua venda e de seu mercado. As organizações, neste regime, são essencialmente dispersivas e caracterizam-se sob a forma de empresa; primam pela busca da eficiência e do controle feito a céu aberto, pulverizado em diversas direções.

Esta forma capitalística engendra subjetividades serializadas, conforme nos descrevem Guattari e Rolnik (2005), que cria a opacidade da vida e da produção de diferenças. No campo das produções de subjetividade, a manifestação das metamorfoses sintomáticas atuais, denotam o mal-estar ao qual somos tributários. Conjuntos de forças e fluxos, presentificados em certa temporalidade, circunscrevem paisagens e colocam desafios ao princípio ético de favorecer a vida.

Menezes (2008) especifica que a nova dinâmica de normalização, mais eficaz e mais sutil, define-se pela simulação e virtualização, como efeitos de poder na vida dos indivíduos, condicionados à diferenciação em face às populações. O autor salienta que a produção de modos de subjetivação consiste no conjunto de práticas concretas pelo qual o sujeito é constituído na produção de certo registro de conhecimento. Ou ainda, que os modos de subjetivações caracterizam experiências singulares de formação e transformação, como formas de apreensão e reconhecimento de si. Sendo, portanto, acontecimentos complexos que se configuram sobre ambivalências, conforme aponta Menezes (2008). A constituição do *si mesmo* como condição do sujeito, resulta tanto das formas de relação consigo, estabelecidas pelos *jogos de verdade*, enquanto efeitos de poder na ordem da simulação; quanto da forma de conhecimento, estabelecida no plano dos modos de objetivação.

Machado (1999) propõe pensarmos a problemática dos modos de subjetivação como forças de transformação, ao devir, ao intempestivo, como processos de dissolução de formas dadas. Afirma a historicidade deste processo ou produção: o incessante engendramento de outras formas.

Assim, não há processos de subjetivação desvinculados dos textos concretos da existência em momentos datados. Somos atravessados por uma infinidade de elementos ou forças/fluxos complexos. Guattari (2005) demonstrou como a máquina capitalística gera um duplo registro: serve tanto à captura e à produção de subjetividades serializadas

como à produção de singularizações diversas. Deste modo, o campo social ao qual pertencemos é modulado por uma heterogeneidade radical. Os modos de subjetivação denotam as diversas montagens territoriais possíveis de existência e expressão.

Todos vivemos quase cotidianamente em crise, crise da economia, mas não só da economia material, senão também da economia do desejo que faz com que mal consigamos articular um certo jeito de viver e ele já caduca (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 15).

Na contemporaneidade, assistimos a uma crescente medicalização em várias esferas da existência. Em relação à medicalização da educação e da infância, lembra-nos Rego (2006) que há uma junção entre o não-aprender e o adoecimento:

A doença do não-aprender, em nosso tempo, recebe nova embalagem com novo tratamento, o medicamento (...) prometendo atuar como uma palmatória química para assim garantir a ordem e progresso. O que parece existir é o “aprisionamento a céu aberto” já que o tratamento proposto para tais transtornos não é mais o isolamento nas instituições de classes especiais para anormais, como aconteceu na primeira metade do século XX (REGO, 2006, p. 22).

Além disso, a autora mostra que se está produzindo a emergência de crianças/alunos como corpo-consumidores. A criança torna-se uma importante fonte de consumo e alvo do mercado, inclusive farmacêutico.

Aguiar, citado por Rego (2006), situa o surgimento do conceito de medicalização a partir de sua utilização por Irving Zola, em 1972, quando tal termo delimitou a expansão da jurisdição da profissão médica para novos domínios considerados de *ordem espiritual, moral* ou *legal, criminal*. Na década de 70, o conceito passa a ser utilizado com forte conotação crítica, ao apontar o severo crescimento repressor da medicina, através de suas forças e estratégias coercitivas. Entretanto, como bem apontou Foucault (2006), o poder da medicina não opera somente por sua coerção. Neste sentido, Rego (2006) propõe pensarmos a medicalização não apenas como regulação dos corpos, mas como força produtora que engendra modos de subjetivação.

Vista como um processo que retrata uma longa história de institucionalização do desvio e da diferença como patologia, a medicalização estende seus domínios na contemporaneidade, não somente em relação ao patológico e desviante, mas

principalmente, à boa dose de saúde e normalidade pretendida pela civilização. Dessa maneira, pergunta-se se o alcance da racionalidade biomédica no campo escolar encontra-se em consonância com os aclamados pedidos de contenção da infância e a transformação da mesma em uma população consumidora de remédios?

Nossa vontade de ordem, apontada por Foucault (2004), fez do histórico da disciplina a arte de fabricação do corpo humano, que não somente aumenta suas habilidades e eficiência, como também aprofunda sua sujeição e sua utilidade, inclusive no campo médico. A inovação industrial redefine o investimento político e detalhado do corpo; e ganha, cada vez mais, vastos campos de atuação de uma microfísica do poder. A produção dos espaços administrativo e político do corpo acabam por articular-se a um espaço terapêutico e tendem a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes. “Constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico” (FOUCAULT, 2004, p.124).

Tais apontamentos colocam uma problemática acerca do redimensionamento do desenho escolar e da função da escola, já que tal espaço – enquanto aparelho de observação, registro e treinamento – coloca-se como análise insuficiente em relação aos novos procedimentos de normalização, caracterizados pela simulação de processos e atualização de procedimentos virtuais.

Em *O Antiédipo*, Deleuze e Guattari (2004) afirmam que as máquinas desejantes estão por todos os lados. Máquinas produtoras, de tal modo que tudo é produção: produção de produções, de ações, de reações, de registros, de distribuição e de consumo. Mostram os autores, como tais máquinas se ligam, para forjar conexões, e o desejo faz, constantemente, a ligação de fluxos contínuos. Os autores defendem que o desejo produz o real, sendo, portanto, máquina; e está sempre próximo às condições de existência objetiva: “Na verdade, a produção social é simplesmente a produção desejante em determinadas condições” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.33).

Uma vez que as máquinas funcionem, seus regimes de funcionamento podem se diferenciar em: mecânicos e maquinais. No primeiro sentido, assemelhar-se-iam aos regimes técnicos, engessados, burocratizados, ou, nas palavras dos autores, aos planos molares.

Quando em seguida, ou antes, por outro lado, as máquinas se encontram unificadas no plano estrutural das técnicas e das instituições que lhe dão uma existência visível como uma armadura de aço, quando também os próprios seres vivos se encontram estruturados pelas unidades estatísticas das suas pessoas, das suas espécies, variedades e meios – quando uma máquina aparece como um objecto único, e um ser vivo como um único sujeito – quando as conexões se tornam globais e específicas, as disjunções exclusivas e as conjunções bívocas – o desejo deixa de ter qualquer necessidade de se projectar nessas formas agora opacas (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 299).

Enquanto que, no segundo, corresponderiam aos planos moleculares. Nestes, o ponto central seria as funções de corte, o destacamento e o resto, ou seja, de produção desejanse e enunciação. Toda produção de desejo é também social. É então, neste sentido, que os autores definem a categoria da *multiplicidade*, empregada como substantivo e superando as noções de múltiplo e de Uno. A multiplicidade é a única capaz de explicar a produção desejanse, como afirmação irreduzível à unidade.

Os autores demonstram que se trata de coexistências de investimentos diversos: tanto a causalidade molar, que faz parte de uma forma de soberania; quanto os investimentos revolucionários inconscientes, moleculares, que operam uma verdadeira ruptura de causalidade na ordem do desejo. Assim, definem que, nos homens, podem coexistir, também, tipos de investimentos variados. Depreendem, portanto, a questão de saber donde virá a revolução? Quais as máquinas desejanse que estão a funcionar? Que usos são dados às transições do molecular ao molar e vice-versa?

Gallo (2008), em relação à educação, propõe, a partir das contribuições de Deleuze, que se pense a função da escola considerando a definição deleuziana de “literatura menor”. Considera o autor, ser possível tomar a educação como uma *educação menor*, de forma inusitada, ousada e arbitrária: “E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca?” (GALLO, 2008, p.59). Para ele, a educação se constitui como um compromisso com a singularização.

Ressalta o autor que ao falar de literatura menor, refere-se sempre à certa subversão da língua, no sentido da desterritorialização da mesma. Já que toda língua é imanente a uma realidade, e a literatura menor conduz a novos agenciamentos. Desta

forma, a ramificação política da literatura menor, conduziria para a apreensão de um *valor coletivo*, uma vez que ela não fala por si mesma, mas sim por uma coletividade. E assim pergunta Gallo comparativamente: “como conceber uma educação maior, instituída, e uma educação menor, máquina de resistência?” (2008, p.64).

O autor indica que, dentro do ato político de resistência, pode até haver métodos para ensinar, mas não há métodos para aprender: pois, o método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem sempre escapa.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença (DELEUZE, 2006, p. 271).

A *educação menor* evidenciaria a dupla face do agenciamento maquínico: desde a produção do desejo até o agenciamento coletivo de enunciação. Isso deflagraria efeitos micropolíticos que poderiam configurar-se como uma política do cotidiano. Gallo (2008) propõe que tal educação seja rizomática, fragmentária, sem preocupar-se em instaurar uma falsa totalidade. Assim, importaria não a criação de modelos e imposição de soluções, mas a viabilização de novas conexões, como exercício de produção de multiplicidades.

Esta aposta não é para, ingenuamente, defender um ativismo militante de uma luta minoritária. Mas para entender a proposição deleuziana de *menor* como a genuína produção de diferenças e, como tal, de assunção do deserto íntimo, sempre estabelecido a partir de condições coletivas, contudo.

Neste sentido, ouvir o ronco da batalha implica ainda desnaturalizar as evidências de uma escola apenas sucateada e pouco potente para enfrentar os desafios do cotidiano. A escola não tem uma natureza, não é um objeto já dado, “desde-sempre-do-mesmo-modo”, e apreender a complexidade dos processos que aí se materializam requer que desloquemos nossas análises desses objetos tornados naturais – o professor incompetente, desvitalizado, ou o aluno carente, fracassado, ou ainda, a escola anacrônica, fracassada – para compreender o caráter heterogêneo e histórico das práticas que produziram esses objetos. [...] Neste sentido, o desvio dos objetos naturais, como propõe Veyne, tem o sentido de estar atento às raridades, às formas inusitadas tecidas neste fazer histórico, para perceber que outras práticas são possíveis,

como também que práticas diversas coexistem (HECKERT, 2004, p.28).

Com Foucault (2009), podemos dizer que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 44). O sistema de ensino, conforme problematiza o autor, ritualiza a palavra, qualifica-a e realiza uma fixação de papéis para os sujeitos falantes, ao afirmar que este *modus operandi* constitui procedimento de certa sujeição do discurso.

Contudo, nas tentativas de subordinação da vida, esta resiste e escapa. Neste sentido, retomamos a proposição de que a escola pode produzir, concomitantemente, funcionamentos mecânicos e maquínicos, e que, portanto, pode pôr em curso máquinas serializadoras e/ou máquinas de resistência. Avaliando que o poder não se constitui somente como engrenagem de uma macro-ordem, mas subverte-se em poderes capilares, verdadeiramente microscópicos.

Dessa forma, os discursos no interior da escola produzem, junto a uma série de outros fluxos semióticos, vida e modos de subjetivação diferenciados. Faz-se, portanto, necessário reinscrever o exercício ético, e ao mesmo tempo promover uma abertura à multiplicidade que permita a cada sujeito dizer em seu próprio nome, ou ainda, instaurar, como propõem Deleuze e Guattari (2009), descentramentos, rupturas quanto aos poderes repressivos, e inventar resistência, através de uma política do desejo capaz de romper o ideal normalizador e dar passagem ao acontecimento.

Buscar – no plano da educação – uma discussão das práticas escolares e de suas implicações para os modos de subjetivação concorre para a produção de rupturas dos sentidos cristalizados, a fim de fazer surgir forças micropolíticas no sistema meta-estável da “máquina-escolar”. Com isso, poder-se-ia afirmar a proposição foucaultiana de que as práticas de liberdade compõem a característica ontológica da ética.

REFERÊNCIAS:

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O antiédipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Campinas, 2005.
- HECKERT, Ana Lúcia Coelho. *Narrativas de resistências: educação e políticas*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 2004.
- LOPES, Kleber Jean Matos. *Transfigurações do humano na cibercultura: a análise de um blog que não coube em si*. Tese de Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Rio de Janeiro: 2006.
- MACHADO, Leila Domingues. *Subjetividades Contemporâneas*. IN: BARROS, M. E. B. (org). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999.
- MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz. *Foucault e as novas tecnologias educacionais: Espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle*. IN: FILHO, Alípio de Souza (org). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- REGO, Helena Monteiro. *A medicalização da vida escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ: Departamento de Educação, 2006.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VARGAS, Eduardo Viana. *Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de "drogas"*. Doutorado em Ciências Humanas: sociologia e política. Fafich – UFMG. Belo Horizonte, 599 p. 2001.

Apêndice B:

Senhores Pais,

a psicóloga e estudante de Pós-graduação da UFES, do departamento de Psicologia Institucional, *Maria Carolina Freitas*, vem solicitar a contribuição dos senhores para com a realização da pesquisa: *Cartografias do Presente: narrativas de crianças medicalizadas*, por meio de suas autorizações e consentimento para o agendamento de conversas e entrevistas.

A pesquisadora deseja ressaltar que a participação de vocês é imprescindível nesta pesquisa, já que o **objetivo é receber e coletar histórias de vida sobre crianças que são acompanhadas por profissionais da saúde, sejam médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, ou outros, através dos relatos da própria família e da escola. O trabalho visa através das histórias de vida colhidas por meio de entrevista com os senhores e com os profissionais da educação: professores, diretores e coordenadores pedagógicos, dentre outros, entender como as demandas para o âmbito da saúde se realizam a partir dos processos escolares e familiares.**

Todos os relatos registrados durante as conversas entre pais, profissionais da escola e pesquisadora, resguardarão os dados pessoais que identifiquem os participantes da pesquisa. Segue em anexo, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que deverá ser assinado em acordo pelos participantes e pela pesquisadora no ato da realização das conversas e entrevistas. A pesquisadora mesma levará ao encontro dos senhores cópias deste documento para registro das assinaturas.

Para tanto, neste momento, faz-se necessário apenas que autorizem a escola a repassar para a pesquisadora os seus telefones de contato, para que ela entre em contato e agende o melhor dia e horário para conversar com os senhores.

Atenciosamente,

A Direção.

Eu, _____
autorizo a escola de meu filho a repassar este(s) número(s) de contato

para que a pesquisadora Maria Carolina Freitas, da UFES, entre em contato comigo:
_____.

APÊNDICE C:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente termo refere-se a um convite para participar, como voluntário (a), da pesquisa de Mestrado intitulada **Cartografias do presente: narrativas de crianças medicalizadas**, que tem como objetivo investigar as políticas de subjetivação em curso na contemporaneidade, por meio da pesquisa-intervenção junto a crianças medicalizadas no âmbito da vida escolar e da análise das narrativas ao seu entorno. A pesquisa será realizada durante os anos de 2010 e 2011, e se efetuará através de encontros onde ocorram entrevistas e/ou conversas sobre a temática proposta. A produção de dados será realizada pela pesquisadora, Maria Carolina de Andrade Freitas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio de entrevistas abertas, gravadas ou não, visando criar visibilidade para as narrativas entorno de crianças medicalizadas, apostando nos efeitos inventivos de novas formas e forças que afirmem a vida.

Esclarecimentos quanto à participação:

- Não haverá identificação dos participantes e de seus dados pessoais. Todas as informações serão cuidadosamente tratadas na análise da pesquisa e serão utilizadas mediante autorização dos entrevistados;
- A transcrição da entrevista, gravada em áudio, estará disponível para o entrevistado e deverá ser autorizada pelo mesmo;
- É permitido desistir, a qualquer momento, da participação;
- É possível obter todas as informações e esclarecimentos que julgar serem necessários diretamente com a pesquisadora;
- Ao término da pesquisa será realizada uma reunião devolutiva com cada um dos participantes da pesquisa;
- A pesquisa em seus formatos de “Projeto de Qualificação” e “Dissertação” estarão disponíveis aos participantes interessados;
- Os resultados da pesquisa serão apresentados em artigos e eventos científicos sem qualquer identificação dos seus participantes.
- Não haverá riscos para a sua saúde;

- Não haverá nenhuma forma de pagamento;
- Os benefícios da participação serão indiretos;

Assim, se o (a) Sr. (a) aceitar o convite para participar da pesquisa, por favor, preencha os espaços abaixo:

Eu, _____,

RG _____, fui devidamente esclarecido (a) do projeto de

Pesquisa acima citado e aceito o convite para participar.

_____, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do participante.

Maria Carolina de Andrade Freitas

Pesquisadora Responsável

ANEXO 1. Carta de Aprovação do Projeto do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 09 de dezembro de 2010.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof. (a) Leila Domingues Machado
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **"Cartografias do presente: narrativas de crianças medicalizadas"**.

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. **245/10** intitulado: **"Cartografias do presente: narrativas de crianças medicalizadas"** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 08 de dezembro de 2010.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra "c".

Atenciosamente,


Prof.^a Dr.^a Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde - UFES

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde
Av. Marechal Campos, 1468 – Maruípe – Vitória – ES – CEP 29.040-091.
Telefax: (27) 3335 7504