



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JOÃO ROBERTO ABREU

**“EI, CALMA! DEIXA EU TERMINAR!”: NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE OS
PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2024

João Roberto Abreu


**“Ei, calma! Deixa eu terminar!”: narrativas de crianças sobre os processos de
medicalização da educação**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins, curso de Psicologia foi avaliado para obtenção de título de Graduação em Psicologia, sob orientação da Professora Dra. Daniele Vasco Santos.

Miracema do Tocantins, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A162  Abreu, João Roberto.
“Ei, calma! Deixa eu terminar!”: narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação. / João Roberto Abreu. – Miracema, TO, 2024.
68 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2024.
Orientadora : Daniele Vasco Santos
1. Medicalização da educação. 2. Psicologia. 3. Gilles Deleuze. 4. Narrativas de crianças. I. Título

CDD 150

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOÃO ROBERTO ABREU

“EI, CALMA! DEIXA EU TERMINAR!”: NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE OS
PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins, curso de Psicologia foi avaliado para obtenção de título de Graduação em Psicologia, sob orientação da Professora Dra. Daniele Vasco Santos.

Data de Aprovação: 05/12/2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Daniele Vasco Santos, Orientadora, UFT.

Prof. Dr. Igor do Carmo Santos, Examinador, UFT.

Profa. Dra. Marcela Teti Montalvão, Examinadora Externa, PPGP/UFPA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente à minha mãe, Andreia Abreu e minha querida irmã Alice Abreu, que sempre estiveram presentes nessa minha jornada e me deram todo o apoio e carinho para apostar em meus sonhos e desejos, gratidão pelos elos de amor, honestidade e alegria.

Agradeço aos meus amados orixás de cabeça, a minha ancestralidade, meus guardiões e guias espirituais pela sustentação, força e sabedoria por me guiarem nesse processo e por mostrar os caminhos a percorrer.

Também gostaria de expressar minha gratidão à minha orientadora Daniele Vasco Santos por me ensinar e exercer sua profissão a partir da ética do cuidado, agradeço por apoiar meus desejos e ideias, dedicando-se com seu conhecimento e sua parceria ao longo deste trabalho.

Aos meus amigos que foram fundamentais para minhas construções éticas que impactam esse trabalho, gratidão Anna Terra, Luís Ramos, Auriene Santos, Laiane Guajajara e todas minhas amigadas por me ensinarem o amor e carinho que germinam em nossos vínculos.

À banca composta pelo Dr. Igor do Carmo Santos e a Dra. Marcela Teti Montalvão, pelas contribuições basilares para esse trabalho.

À Universidade Federal do Tocantins e docentes que compõem o colegiado de Psicologia, por semear uma prática comprometida politicamente e por expandirem minhas formas de relação com o mundo.

A todos vocês, meu profundo agradecimento por serem parte essencial dessa conquista e por terem sido pilares de apoio ao longo dessa jornada acadêmica.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação na produção científica da psicologia brasileira, problematizando a patologização de sujeitos escolares e lançando olhares aos devires de resistência e processos de singularização. Além disso, o estudo busca investigar como a Psicologia tem contribuído para esse debate. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, inspirado nas contribuições de Gilles Deleuze e da filosofia da diferença, no qual inicialmente discutiu-se o desdobramento de fundamentos psico-políticos, filosóficos e epistemológicos para uma escuta-visão que permitisse a problematização da temática abordada. Posteriormente, por meio de revisão sistemática da literatura, foram analisados seis estudos obtidos por meio da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), assim como da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. A partir dessa investigação, três eixos de análises foram produzidos: “Por causa da hiperatividade: medicalização-exame-meritocracia”, “Por um acontecimento de *infância*” e “Resistências: criações desobedientes”. As discussões apontaram que as produções científicas possibilitaram que crianças expressassem os efeitos dos diagnósticos em seus modos de subjetivação. Além disso, foi observado a abertura dos sentidos e possibilidades de existência dessas crianças, famílias e escolas para relações outras com as diferenças, como também buscou-se fomentar o debate social sobre o protagonismo das crianças na querela em relação à medicalização escolar e do cultivo das diversas infâncias como possibilidade de resistências e de criações que fogem à lógica-norma adultocêntrica.

Palavras chave: Medicalização da educação. Psicologia. Gilles Deleuze. Narrativas de crianças. Infância.

ABSTRACT

This research aims to analyze children's narratives about the processes of medicalization of education in the scientific production of Brazilian psychology, problematizing the pathologization of school subjects and looking at the becomings of resistance and processes of singularization. In addition, the study seeks to investigate how Psychology has contributed to this debate. This is a qualitative work, inspired by the contributions of Gilles Deleuze and the philosophy of difference, in which the unfolding of psycho-political, philosophical and epistemological foundations for a listening-vision that would allow the problematization of the addressed theme was initially discussed. Subsequently, through a systematic literature review, six studies obtained through the Virtual Health Library (BVS) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO), as well as the National Association of Research and Postgraduate Studies in Psychology, were analyzed. Based on this study, three axes of analysis were produced: "Because of hyperactivity: medicalization-exam-meritocracy", "For an infancy event" and "Resistance: disobedient creations". The discussions indicated that scientific productions allowed children to express the effects of diagnoses on their modes of subjectivation. In addition, the opening of the senses and possibilities of existence of these children, families and schools to other relationships with differences was observed, as well as the aim to foster social debate on the protagonism of children in the dispute regarding school medicalization and the cultivation of diverse childhoods as a possibility of resistance and creations that escape the adult-centric logic-norm.

Keywords: Medicalization of education. Psychology. Gilles Deleuze. Children's narratives. Childhood.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	OBJETIVOS.....	15
2.1	Objetivo Geral.....	15
2.2	Objetivos Específicos.....	15
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
3.1	D de Deleuze e diferença e desejo.....	16
3.2	Sujeito assujeitado determinado a determinar.....	22
3.3	O que as crianças dizem?.....	28
4	METODOLOGIA.....	34
4.1	Procedimentos.....	35
5	RESULTADOS.....	37
6	DISCUSSÃO.....	42
6.1	“Por causa da hiperatividade”: medicalização-exame-meritocracia.....	42
6.2	Por um acontecimento de <i>infânciar</i>	48
6.3	Resistências: criações desobedientes.....	54
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar as narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação na produção científica da psicologia brasileira, problematizando a patologização de sujeitos escolares e lançando olhares aos devires de resistência e processos de singularização.

O interesse na temática tem como motivação o aumento exponencial de diagnósticos em crianças no país. Fenômeno este constatado em minhas atividades de estágio realizadas em uma escola municipal na referida cidade, onde muitas crianças recebem diagnósticos em serviços de saúde e/ou na própria escola. Trata-se de uma cidade interiorana do Tocantins, da qual os alunos e famílias que compõem a escola são majoritariamente trabalhadores/as vulnerabilizados/as socioeconomicamente, apontando para a necessidade de questionar as determinações patológicas em crianças na fase de socialização e aprendizagem.

Por meio da inserção nas políticas públicas e do diálogo com a população, buscando possibilitar uma formação crítica e voltada aos interesses e necessidades da população, o curso de Psicologia da UFT reflete e dialoga direta e intensamente com a população local na qual o campus onde está vinculada se situa (município de Miracema do Tocantins). Assim, pude percorrer os territórios escolares, ouvindo o que as crianças tinham a dizer. Este trabalho nasce a partir dessa experiência singular de escutar sujeitos tidos como “problemáticos” e perceber o tanto que cada contato com essas crianças promove mudanças subjetivas e abre passagem para o devir-criança.

Deste modo, o referido acontecimento de nomear as crianças como “problemáticas”, assim como a proliferação dos diagnósticos de transtornos mentais, conhecido na contemporaneidade como medicalização da educação, caracteriza-se como a transformação de questões não-médicas em diagnósticos, ou seja, fundamentadas no biologicismo há a tentativa de buscar soluções no campo da medicina para situações eminentemente de origem sociais, político e afetivas. O que para Collares e Moysés (2012) diz respeito à busca de solvências pautadas numa concepção organicista da medicina tradicional enquanto uma tentativa de medicalizar, categorizar e individualizar situações de determinação coletiva.

A estigmatização de um suposto diagnóstico, que carrega a culpa individualizada de questões sócio-históricas recai sobre o seio familiar na maioria das vezes através da escola, onde, confrontada com as dificuldades de aprendizagem e resistência a violência ideológica solicita a família uma intervenção. Diante da esperada insuficiência da intervenção familiar, a

escola encaminha a criança ao psiquiatra infantil ou aciona o conselho tutelar alegando negligência familiar (KAMERS, 2013).

Não obstante, o principal sujeito violentado por essas práticas se encontra atualmente psicoestimulado por remédios como a Ritalina® e o Concerta® que tem como base o cloridrato de metilfenidato e são indicados para crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno Hiperativo (LEGNANI & ALMEIDA, 2008) e, coincidentemente, a quantidade de comprimidos do metilfenidato comprados dobrou entre os anos 2008 e 2010 no Município de São Paulo

[...] de termos drogas cada vez mais eficazes para combater novos males decorrentes da transformação da sociedade, será que não são os ‘males’ que agora são criados e categorizados em novas síndromes para serem então tratados pelas novas drogas? (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2011, p. 22).

A posição de psiquiatras da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) defendem sua terapêutica assentada prioritariamente na prescrição de medicamentos, porém, apesar da falta de conhecimento sobre esse transtorno no Brasil e da ausência de marcadores de base biológica a incidência do transtorno em crianças variam de 5% a 8%, “independente do país que o sujeito vive” e sua persistência mesmo com o tratamento medicamentoso é de 65% a 75% e 76% de incidência hereditária (recaindo novamente a doença sob o seio familiar), Marino (2013) atesta os perigos desse diagnóstico: problemas sociais e familiares, baixo aproveitamento escolar com maior risco de evasão, baixa autoestima, acidentes de trânsito, gravidez prematura, doenças sexualmente transmissíveis, além do risco do desenvolvimento de comorbidades psiquiátricas.

Coincidentemente, a quantidade de comprimidos do metilfenidato comprados dobrou entre os anos 2008 e 2010 no Município de São Paulo (CRP, *op. cit.*) (dados esses não encontrados no Estado do Tocantins que denunciam o Norte como uma região periférica e segregada), tendo isso em vista, Quinet (2006) questiona nossa contemporaneidade em:

[...] ao invés de termos drogas cada vez mais eficazes para combater novos males decorrentes da transformação da sociedade, será que não são os ‘males’ que agora são criados e categorizados em novas síndromes para serem então tratados pelas novas drogas? (QUINET, 2006, p. 22).

Em consonância, movimentos da Psicologia Educacional como o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (2010), criticam os supostos distúrbios de aprendizagem que para além do TDAH, a Dislexia aparece como principal mecanismo de medicalização escolar e consequentemente infantil na última década. Um dos principais critérios diagnósticos desse

transtorno que tem em sua etimologia dos distúrbios de aprendizagem uma “alteração violenta na ordem natural da aprendizagem por anormalidade patológica”, de acordo com Collares & Moysés (2012) carece de qualquer comprovação científica. A leitura-escrita especular se caracteriza como a confusão de símbolos em uma palavra, como por exemplo: roma e amor; e caso uma criança não conseguisse anular essa ambiguidade, se evidencia uma lesão cerebral mínima.

A referente “leitura especular” foi encontrada em indivíduos considerados normais e diagnosticados, não encontrando diferenças: os “normais” apresentaram 20% de erros reversos para letras e 7% para palavras; os disléxicos apresentaram 22% e 5%, respectivamente e percebe-se que todos fazemos leitura especular principalmente quando estamos cansados ou estressados, emoções essas vivenciadas no processo de alfabetização (*ibid.*).

Isto posto, coloca-se uma necessidade no campo da política educacional e da Psicologia da Educação de analisar os processos de escolarização como um todo e não somente os problemas de aprendizagem que acometem as crianças. Para além dos transtornos de aprendizagem uma das principais narrativas impostas às crianças era o Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde autores como Broderick (2022) intitula o aumento exorbitante de diagnósticos como a “Indústria do Autismo” que caracteriza essa tentativa neoliberal de fabricar o autismo como mercadoria, visando a extração de lucro. No mercado de bens de consumo podemos encontrar polivitamínicos específicos para autistas, acessórios, eletrônicos, brinquedos e mobiliários, assim como hotéis, atrações turísticas, prefeituras, entre outros, têm se utilizado do autismo para se promover sob o discurso da inclusão (FERNANDES, COUTO & ANDRADA, 2024).

De acordo com o Censo Escolar do Brasil registrou um aumento de 280% no número de estudantes com TEA matriculados em escolas públicas e particulares apenas no período entre 2017 e 2021 (Jornal da Unesp, 2022). Essa indústria vem enfraquecendo a arquitetura do SUS, onde no Legislativo ocorre uma proliferação de projetos de lei voltados à temática do autismo, atualmente, 315 projetos de lei em tramitação no legislativo federal, muitas delas dissociadas das políticas de saúde mental e da intersetorialidade do cuidado (FERNANDES, COUTO & ANDRADA, 2024).

A medicina, enquanto ciência, passou a produzir um discurso em relação à saúde/doença, a partir do século XVIII onde, segundo Foucault (1994), se ocupou da intervenção e regulação do corpo e da saúde pelo Estado burguês através da autoridade médico-política, intitulado de biopoder. Não obstante, a partir do século XIX a psiquiatria adotou uma epistemologia empirista que estabelecia padrões causalistas, esse circuito de pensamento levou

a objetificação do sujeito entendido enquanto fragmentos corporais e neuroquímicos (FREITAS & REUTER, 2021).

O referido evento entendido enquanto dispositivo vêm afetando a produção não só de saberes, mas principalmente a produção de sujeitos e as possibilidades de subjetivação, uma vez que este traz em si a mesma ideologia do neoliberalismo hegemônico, fundamentado na produção do mais-de-gozar capital e da individualização da existência. Nessa perspectiva, a incorporação da medicalização se torna naturalizada socialmente, trazendo conflitos a partir da tentativa de resistir a esse dispositivo (COLLARES & MOYSÉS, 2012).

Isto posto, a Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada como fenômeno percebido em minha experiência de estágio. Com a expansão do domínio do saber médico, como apontado por Foucault, através do biopoder a medicina amplia seus domínios para além dos doentes e da doença, encontrando assim a instituição escolar como um lugar de disputa de forças formativas e propagação ideológica para todos os sujeitos que ali se encontram, trabalhadores, gestores e alunos. Maria Helena S. Patto (1992) indica que o início do século XX marca um forte acolhimento das práticas psicométricas, ligadas às Escolas Normais, voltadas para o estudo da doença mental em educadores. Porém, foi em 1916 que, implantado um laboratório de psicologia pedagógica no Pedagogium (academia de pedagogos no Rio de Janeiro) passou a introduzir testes pedagógicos no Brasil, com objetivos de mediar capacidades e habilidades infantis.

Com isso, destaca-se enquanto principal ferramenta discursiva desse processo o binômio aprendizagem-fracasso escolar, relatados enquanto característica individual do aluno através de disfunções neurológicas “incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia” (COLLARES & MOYSÉS, 2012, p. 27), binômio esse que ignora as questões da instituição escolar, política educacional e questões afetivas e relacionais no aprender, mesmo com índices sobre fracasso escolar recaindo sobre mais de 2 milhões de crianças e adolescentes matriculados na Rede Pública de Ensino brasileira (UNICEF, 2022).

Não obstante, a medicalização da educação tem seus efeitos principalmente na visão da infância e da criança, onde as patologias com critérios diagnósticos vagos e imprecisos têm levado a rotulação do processo de socialização e do existir da infância, onde essa, estigmatizada, incorpora rótulos e introjeta a doença sobre seus modos-de-ser. Essas crianças sofrem efeitos sobre sua autoestima, seu autoconceito e, também, na sua aprendizagem no âmbito escolar, confirmando assim o rótulo estabelecido pela instituição médica e seus familiares subordinados

a essa ordem reagem aos resultados como se fosse uma fatalidade. (COLLARES & MOYSÉS, *op. cit.*).

Trata-se, portanto, de nos perguntarmos como o processo de medicalização afeta aqueles que recebem o diagnóstico? No excelente artigo de Bialer (2015) podemos encontrar relatos como o de Josef, autor diagnosticado como autista falante, que critica o poder de especialistas e as profecias autorrealizadoras, pois

[...] por se preconceber o autista em mutismo como incapaz de utilizar a linguagem, não se aposta na sua capacidade de aprendizagem, o que exclui a possibilidade de ele usar efetivamente suas potencialidades para se apropriar da linguagem (BIALER, 2015, p. 487).

Josef também aponta para o perigo do discurso dos especialistas, e que ao longo de sua vida não se deparou com agentes maliciosos mas sim com “diversos profissionais que estavam cegos, imbuídos da autoridade de quem tudo sabe.” (*ibid.*). Transtornos como o TDAH, o (TEA) e a Dislexia do desenvolvimento, são narrativas impostas às crianças onde a indústria farmacêutica através do engendramento de pesquisas financiadas por laboratórios e a consequente determinação de diagnósticos e tratamentos de base medicamentosa, silenciam a possibilidade do devir e modos de (r)existência que causam mal-estar social e ao invés disso, as crianças passam a ter o dever de serem comportadas, brilhantes e capazes (MARINO, 2013).

Neste sentido, o enfoque positivista no estudo das infâncias coloca a criança como um ser-substância de condutas a-históricas, escapando assim sua condição de sujeito desejante através de sua subjetivação que confere um sentido ao seu ato e, principalmente, ignorando as determinações macroestruturais que inflige essa etapa da formação social. Essas crianças, jamais percebidas integralmente, são submetidas a testes psicológicos com ideais da experiência da classe dominante que reificam a impessoalidade e têm como finalidade a coisificação da criança em nome de uma pretensa neutralidade científica, transformando-a num objeto de fácil manipulação. Tendo assim, uma geração da classe trabalhadora que encarna e atesta a verdade dos:

programas de modificação de comportamento, dos programas de educação compensatória, das baterias de testes psicológicos, todos baseados em concepções ideológicas a respeito do ambiente social, dos vínculos existentes entre as agências socializadoras e a sociedade e das relações entre os homens que vigoram numa sociedade de classes (PATTO, 1992, p. 9).

Dessarte, se faz presente a necessidade de compreender como essas questões impactam nossa sociedade, sobretudo, na infância. A noção de infância, enquanto fase da vida que se reconhece particularidades diferenciadoras de adultos e crianças, refere-se etimologicamente

da palavra *infans*, aquele que não fala/não sabe se expressar. Com a “descoberta da infância”, iniciada no século XIII e se estende até o século XVI, marcada pela valorização dessa ideia observada nas pinturas renascentistas e no surgimento de colégios, percebe-se uma mudança a partir do século posterior no “sentimento de infância” marcado pela inocência (MARINO, 2013).

Por meio de clássicos como Philippe Ariès (1981), Elisabeth Badinter (1985), Jacques Donzelot (1986) e Neil Postman (1999), percebe-se que a noção de infância nasce de um processo moralizante, através dos reformadores da Igreja e do Estado, a partir da escolarização como um processo de exclusão/inclusão da vida societária. Convertendo assim, a família e o colégio nos principais lócus de vigilância da criança na Modernidade (KAMERS, 2013). Nesse contexto, o processo de criação de um estatuto da criança como objeto, marca o reconhecimento do conceito de “norma” em relação ao manejo da infância no centro de um corpo social industrial.

Frente aos imperativos da normatização, da desapropriação subjetiva, da condição silenciada pelo abuso científico, como resgatar o direito à voz das crianças? Busca-se neste trabalho, lançar o olhar à produção científica da psicologia brasileira que tratem da criação e ofertas de oportunidades, tempos e espaços de expressão para que as crianças “digam”, através de suas linguagens verbais e não verbais, como compreendem os acontecimentos do cotidiano escolar/educacional relacionados aos processos de medicalização.

Diante do conjunto de publicações que tratam da temática da medicalização da educação, as que se voltam à escuta das crianças ainda se fazem incipientes. Investigações como a de Signor, Berberian & Santana (2017) buscam se aproximar desse movimento ao analisarem a trajetória de uma aluna com seu diagnóstico através de uma entrevista e da exploração documental (pareceres avaliativos da escola, agendas, cadernos, pastas com atividades – atuais e pregressos). Já Bialer (2015) realiza uma análise das autobiografias de adultos diagnosticados com TEA principalmente sobre relatos desse sofrimento na infância. Porém, o campo carece de pesquisas realizadas com crianças e não sobre elas.

As crianças como interlocutoras privilegiadas nas pesquisas, nas Ciências Humanas, são eleitas, sobretudo, na Pedagogia e na Antropologia. Uma vez que possuem linguagens e culturas próprias, reconhecê-las como atores sociais, autores e protagonistas de suas vidas, caracteriza uma posição ética e política importante, escutando estes que estão no centro dos diagnósticos, que sofrem com processos de individualização (FRIEDMANN, 2018).

Quando pesquisadores/as se colocam nessa posição de escutar esses que historicamente tiveram suas vozes renegadas, de uma posição legítima e não infantilizada (repare no verbo e

seu significado: “fazer agir ou se comportar como criança, com traços infantis, imaturos” (INFANTILIZAR, 2024), é possível se aventurar a descobri-las de modo verdadeiro e profundo onde novos mundos e repertórios se descortinam à nossa frente (FRIEDMANN, *op. cit.*). Tal movimento faz-se necessário para desmarginalizar esse ato dentro da Psicologia, como ciência e profissão: o de pensar e brincar com crianças frente aos desafios de nosso tempo.

Fazer aparecer o que as crianças vivem, pensam, sentem, abre passagens para outras possibilidades de compreensão sobre os diagnósticos produzidos nas práticas psicológicas e também diante da atuação no campo educacional atravessado pela lógica medicalizante, buscando novos caminhos para lidar com o mal-estar social, como relata Ido Kedar, um adolescente diagnosticado com TEA:

[...] eu fui bombardeado por experts que falam sobre mim com tamanha convicção, que assumem que eles é que estão certos, e eles não estão", mas permanecem "contando ao mundo insights errados e eu sabia que a minha vida seria pior porque eles tinham poder sobre mim na minha educação e em tudo. (KEDAR, 2011, 20 de mar).

As possíveis contribuições desta pesquisa servem não só para pesquisadores, mas também, para a atuação no campo da prática em psicologia, sobretudo, articulando os campos da saúde mental e educação, em uma perspectiva social crítica, uma vez que escutar crianças pode fazer com que saíamos das convicções adultocêntricas que impactam diretamente na construção de políticas públicas de cuidado em saúde mental.

Vale ressaltar que aqui as *narrativas* são entendidas como “uma forma de entender a experiência” na qual ocorre um processo de criação entre aquele que fala e aquele que escuta. Essa abordagem busca evidenciar o sujeito em seu conhecimento das objetividades a partir da experiência singular. Não obstante, etimologicamente, *narrare*, significa “fazer conhecer” reunindo e organizando acontecimentos; ao narrarmos experiências apresenta-se a possibilidade de ampliar o presente, de acordo com Reis (2013):

[...] a narrativa pretende quebrar com o isolamento do homem contemporâneo e o empobrecimento da experiência humana, que segundo ele, se assumiu com o advento do capitalismo na idade moderna. Na esteira da modernidade, vimos emergir outras formas de comunicação que não a narrativa, mas sim a informação (REIS, 2013, p. 9).

Experiências essas sempre singulares ao serem recriadas, imaginadas ou lembradas, abrem caminhos cartográficos nas redes e contextos sociais dos quais nos constituem a partir do lugar profundamente pessoal do outro (*ibid.*). Ademais, em uma sociedade que busca dar

utilidade às nossas existências (KRENAK, 2020) as expressões dos afetos, ditos e não ditos, das crianças, pode constituir um campo frutífero de alternativas subversivas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar as narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação na produção científica da psicologia brasileira.

2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar a produção científica da psicologia brasileira sobre as narrativas de crianças nos processos de medicalização da educação.
- Analisar as noções de criança, infância, medicalização e resistência na produção científica da psicologia brasileira
- Problematicar a patologização de sujeitos escolares e evidenciar multiplicidades existentes nos processos de singularização.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico eleito para análise e problematização do material pesquisado será fundamentado nas formulações de Gilles Deleuze, conforme apresentação que se segue.

3.1 D de Deleuze e diferença e desejo

Para pensar uma introdução ao sistema de conhecimentos de Deleuze é necessário abordar como este filósofo francês exercia seus pensamentos em relação a domínios e diferentes objetos, ao qual levava em consideração não apenas a filosofia de épocas outras, mas também as ciências, artes e literatura. Para ele, fazer filosofia é um processo de criação dentre um “[...] estado de aliança ativa e interna entre diversos domínios, nem mais abstrata, nem mais difícil” (DELEUZE, 1987, p. 197).

Com isso, Deleuze busca colocar a *philosophia* como um modo de exercício do pensar que vá além da reflexão “sobre” algo, instituir o pensamento a partir da criação, a diferença, o sentido, o desejo e a multiplicidade. O que se pretende ao negar o caráter reflexivo do pensamento é insurgir contra a caracterização da filosofia como metadiscurso, metalinguagem, que tem como objetivo explicitar critérios de legitimidade ou de justificação, tendência essa da filosofia moderna que surge a partir do ‘transcendentalismo alemão’¹ que tem como seu alicerce Immanuel Kant (MACHADO, 2009).

Para o filósofo do múltiplo, a epistemologia tem como objetivo refletir sobre como a ciência funciona para fazer uma teoria do conhecimento científico, sem com isso, se colocar numa perspectiva de elucidação das operações características da racionalidade científica. Logo, esses saberes não passam de uma meditação esvaziada sobre aquilo que já está posto (*ibid.*).

Deleuze diferencia os filósofos a partir da compreensão desse tema entre “filósofos sedentários” e “filósofos nômades”, os primeiros seriam os filósofos da transcendência, metafísicos e pensadores de um “espaço estriado”, os segundos, pensadores da imanência que fazem do pensamento uma aventura de alto risco. Em sua obra, percebe-se o desejo de fazer do pensamento um fluxo, um devir que se assemelha à vida uma vez que é dela que se deve retirar suas leis através das singularidades e diferenças. Assim, Schöpke (2007) sinaliza sua tentativa de negar a tradição do pensamento subjugado à representação clássica, que exerce apenas uma função recognitiva, e faz dele uma potência criadora.

¹A realidade apresenta uma condição *a priori*, na qual a “coisa-em-si” existe independente de nossa percepção e que não pode ser apreendida em sua totalidade através da consciência (SILVEIRA, 2002).

A diferença, quando submissa aos ditames da representação torna-se prisioneira do reino da generalidade que desconhece tudo aquilo que não participa de suas duas grandes ordens: a ordem da semelhança entre os sujeitos e da equivalência entre os termos. O que isso quer dizer? Que a diferença como ruptura e descontinuidade não pode ser representada sem se tornar um elemento perturbador de uma ordem previamente estabelecida (SCHÖPKE, 2007).

Esse modo de pensamento representacional nasce com a Razão pura no ocidente, razão essa que determina o que deve ser levado em consideração através de sua estrutura lógica e moral. Foi através da moralidade que a razão se constituiu como suprema juíza de valores, ideia essa tão presente na contemporaneidade. Deleuze, em “Platão e o Simulacro” (1974) exemplifica o nascimento dessa posição ao expor como Platão, filósofo esse pai da filosofia ocidental, condenava qualquer estado que recusava a noção de um modelo prévio entendido como simulacro. O *simulacrum* contesta tanto a existência do original quanto da cópia, pois compreende em si uma diferença, é isso que para Platão o torna tão indesejável para o espírito (SCHÖPKE, *op. cit.*).

Através de seus escritos “Proust e os signos” (2006), Deleuze evidencia os modelos morais da representação a fim de evidenciar também uma imagem que se constitui como potência criadora. Essa imagem dogmática-moral do pensamento se configura através de postulados como: Goza de uma natureza reta que tende para a verdade, considerada um universal abstrato; Existiriam forças avessas ou estranhas ao pensamento que acabariam por impedir o seu perfeito e natural funcionamento; Necessitamos de um método que nos leve a pensar verdadeiramente, que nos dirija retamente ao conhecimento pleno da verdade.

Tais hipóteses implícitas inscritas na ciência do pensamento admitem um fundamento de um “Bem” como princípio e orientação na busca pela verdade universal:

Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar (*Id.*, 2009, p. 218).

Logo, o pensamento submetendo a diferença aos ditames da identidade e da representação seleciona aquilo que deve ou não ser reconhecido; daí surge a compreensão de fazer o entendimento um legislador da moral vigente e o pensamento um simples processo de reconhecimento. Nesse sentido, a natureza do “pensamento nômade” fica paralisado e só é liberado ao romper com o ideal de igualdade e a semelhança, vale ressaltar que a filosofia da diferença assim como o presente trabalho não compactua com a noção de um pensamento verdadeiro,

mas sim um pensamento que caminha em direção à resistências e à libertação no âmbito da criação de possibilidades do viver (SCHÖPKE, 2007).

Porém, como diz Schöpke (2007, p. 29) “Eis que vêm à tona os sujeitos de má vontade... com seus gritos apaixonados e que querem mudar aquilo que aceitam de bom grado, quem lhes dá o direito de dizer que não sabem aquilo que “todo mundo sabe”?”.

Esse é o objetivo basilar de Deleuze, lutar contra a forma moral que invade o pensamento, principalmente as ideias de transcendência e da verdade absoluta. E para isso, em “Proust e os signos” (2009), a produção de um pensamento estriado e nômade só acontece quando saímos do “fluxo natural” do pensamento assentado na razão moral, que só é possibilitado quando sofremos algum tipo de violência de uma força externa.

Mas porque nossa razão tende a ficar no terreno da reconhecimento? Principalmente quando falamos de ciência, os conhecimentos ficam no âmbito das generalidades e se opõem à repetição, explanada na geografia de Deleuze. Essa diferenciação se dá pelo objeto particular e objeto singular, o singular é aquele ente único e insubstituível, nesse sentido todos os seres são singulares, porém, de acordo com as leis da Natureza todos objetos participam de leis menores de organização, isso seria um objeto particular (como os gêneros e espécies). Uma ciência do geral, significa, que uma folha pode substituir outra sem grande perda para quem a investiga já que para a generalidade o que importa é o que uma folha tem de similar com todas as outras e não o que ela tem de singular. (SCHÖPKE, 2007)

A repetição para Deleuze não tem haver com o que a ciência chama de repetição, que seria a passagem de uma ordem de generalidade para outra ordem de generalidade (a chuva que cai todos os dias em uma mesma hora, ou o fenômeno do hábito); a repetição tem haver com uma transgressão, pois ela:

[...] exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 467).

Ou seja, só há sentido em falar de repetição daquilo que é absolutamente singular e foge do reino das generalidades. As singularidades são, de acordo com Schöpke (*op. cit.*), elementos virtuais que precedem a existência dos próprios seres, sua condição de aparecimento, não sendo nem o lugar do ser individuado (corporeidade) e nem o “abismo indiferenciado” onde não existe determinações; as singularidades se interpõe entre o caos e os corpos.

Essa difícil ideia brevemente apresentada funda o objeto a ser pensado por Deleuze, e que é feito a partir do tensionamento da própria função cognitiva representada pelo *conceito*,

que abarca sob um mesmo signo todos os objetos que se assemelham e que anula a diferença em sua força singular. Em resposta a esse mecanismo da razão, ele realiza uma criação de conceitos a partir de outros conceitos, como o eterno retorno² de Nietzsche, atualização³ em Bergson e a imanência⁴ em Espinosa, todos esses presentes no debate da diferença. E a partir destes, busca-se pensar *com*, estabelecendo encontros, intercessões, conexões e articulações entre elementos não conceituais de outros domínios para além do pensamento, como funções, imagens, linhas, ritmos e cores que ao se integrarem em um pensamento vira conceito, já que, como exemplo, uma teoria do cinema não é “sobre” o cinema, mas sobre aquilo que o cinema suscita transversalmente junto de outras práticas. (MACHADO, 2009)

Assim, seu objetivo principal na criação de seu pensamento é investigar conceitualmente o próprio processo de criação do pensamento uma vez que parte da pergunta “O que significa pensar?” e esse não é um fundamento de outras áreas do saber como a ciência, arte ou literatura senão da própria filosofia, sendo fundamentalmente uma extensão filosófica emprestada a esses domínios (*ibid.*).

Por essa razão a sua geografia não busca realizar o papel de historiador da filosofia, pois para ele essa história funcionou como aparato de poder ao pensamento:

A história da filosofia sempre foi um agente de poder na filosofia e até mesmo no pensamento. Ela desempenhou um papel repressor: como se pode pensar sem ter lido Platão, Kant e Heidegger, e o livro deste ou daquele sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento [...] (DELEUZE & PARNET, 1980, p. 11).

Tendo isso em vista, buscou criar um “espaço ideal” onde a geografia do pensamento pressupõe eixos e orientações pelos quais é possível se desenvolver não privilegiando uma história linear e progressiva, mas sim a constituição de espaços. Isto posto, a caracterização de sua *geographia* é inexoravelmente dualista como já citado brevemente no início da seção, mas que não se limita a filosofia, mas também nas ciências onde em sua obra junto de Guattari “anti-Édipo”, assinalam um conflito libidinal entre ‘um polo de investimento reacionário, uma sombria organização paranóica-edipiana-narcísica’ e um ‘polo esquizorrevolucionário, com

² Combatendo a noção de Eternidade Atemporal, traz a eternidade para dentro desse mundo, faz pensar a vida como fogo eterno que se consome e recria-se sempre aqui nessa Terra (FILLON, 2023).

³ Esse conceito que aborda o tempo e duração, diz sobre a atualização contínua do ser através da diferenciação no processo, apontando para uma realidade que não é estática, mas sim transforma-se em fluxo constante (FORNAZARI, 2004).

⁴ Para Espinosa (2015), imanência concerne toda a existência estar presente em um único plano de realidade, *Deus sive natura* (Deus, ou seja, a Natureza).

fluxos codificados e desterritorializados próprios da ciência como experimentação’. (MACHADO, *op. cit.*).

Onde, na interação das duas ciências:

[...] as ciências ambulantes se contentam em inventar problemas, cuja solução remeteria a todo um conjunto de atividades coletivas e não científicas, mas cuja solução científica depende, ao contrário, da ciência real e do modo como a ciência real transforma o problema integrando-o em seu aparelho teorematizado e em sua organização do trabalho (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 35).

Em seu elogio à multiplicidade, Deleuze se dá conta da contradição e incompatibilidade entre a busca por fazer o múltiplo e a separação entre esses espaços de pensamento. Por isso, em “Mil Platôs” (2011), Deleuze e Guattari enunciam esse antagonismo de difícil compreensão em diversas terminologias como:

No curso de uma longa história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o logos, o filósofo-rei, a transcendência da Ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito”; (...)“Um pensamento em luta com as forças externas em vez de recolhido em uma forma interior, operando por revezamento em vez de formar uma imagem, um pensamento-acontecimento, ‘hecceidade’, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema em vez de um pensamento-essência ou teorema, um pensamento que apela para um povo em vez de se pensar como um ministério (MACHADO, 2009, p. 25).

Explanado a materialização destes exemplos, Deleuze não pensa a força do pensamento nômade como uma imagem que se oporia equitativamente a imagem inspirada no aparelho de Estado (Representação) mas sim, é a força exterior que destrói a possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo do Verdadeiro, do Uno. Mas o que incita, agencia a produção do pensamento Uno? Desejo, ou melhor, desejo do Estado. Torna-se assim necessário um breve entendimento sobre essa importante noção que transversaliza toda a obra de Deleuze, entendida como uma força positiva de criação que percorre vibrações e fluxos distintos, mas não é nunca individualizada, nem objetificada, pois é ela que “[...] anima um processo que não é próprio de uma instância, sistema ou território do sujeito, senão da realidade mesma e de sua realização” (BAREMBLITT, 1998, p. 85).

Essa força que agencia e é agenciada por diferentes componentes pode assumir diversas formas psicopolíticas, onde o indivíduo é apenas um resultante de suas conexões. Nesse sentido, a propagação desejante produz suas linhas e planos que não existem antes do seu traçar, desertos e vazios que ao libertar sua produção vão se povoando, territorializando. Assim, o desejo e seus circuitos (que serão explanados em outra seção deste escrito) são vistos como

indissociáveis “[...] o desejo constitui unidade estrita com as engrenagens e as peças da máquina, com o poder da máquina” (DELEUZE & GUATTARI, 1975, p. 83).

Deleuze & Guattari (1972) falam de desejo enquanto máquina, com suas engrenagens que produzem e ligam o campo social e seus objetos, assim como pode desmontar e formar máquinas outras: “O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina” (p. 43). Dessa forma, o desejo produz e circula por diferentes máquinas abstratas e virtuais que podem se atualizar em concretas ou técnicas. Os autores evidenciam que essa circulação logra dois polos coexistentes antes já explanados, o polo paranoico e o esquizo. (HUR, 2020).

É por essa razão que se possibilita ver o Estado como desejo, uma máquina micropolítica que estabelece a repressão do desejo. A hierarquia e a dominação sobre o outro, a burocracia e o poder são todas operações de sobrecodificação atualizadas e produzidas não só pelo aparelho estatal, mas também pelas instituições sociais, familiares e por nós. Isto se dá pela estabilização neurótica da produção desejante, que se encontra canalizada na figura do Uno, um circuito de forças centrípetas que atua como o mecanismo mais eficaz da colonização dos afetos (HUR, 2020).

Nessa linha, Deleuze & Guattari (1975) explicitam o processo de enjaulamento desejante:

(...) por um lado, vai estar preso em tal segmento, tal escritório, tal máquina ou tal estado de máquina, vai estar ligado a tal forma de conteúdo, cristalizado em tal forma de expressão (desejo capitalista, desejo fascista, desejo burocrático, etc.). Por outro lado e ao mesmo tempo, vai passar por toda a linha, arrebatado por uma expressão liberada, arrebatando conteúdos deformados, atingindo o ilimitado do campo de imanência ou de justiça, encontrando uma saída (DELEUZE & GUATTARI, 1975, p. 88).

É a partir da noção desse conceito enquanto positividade, produção, que podemos desterritorializar e abrir os circuitos visando libertar o desejo de circuitos despotencializadores e elevá-lo ao seu potencial de questionar a ordem estabelecida. Para que assim, criem-se máquinas de multiplicidades e façam-se infâncias livres de linhas cronológicas e congelamentos significantes, fazendo com que as pessoas possam vibrar sobre o que as atravessa, não através de uma produção acelerada das forças-pensamento que produzem e fazem produzir, mas sim por um aumento na intensificação dessas criações enquanto processo (HUR, *op. cit.*).

E que, posto esse pensamento como possibilidade destruidora e criadora, será explorado as formas constitutivas, topológicas e subversivas da diferença e do desejo no pensamento de Deleuze nas próximas duas subseções deste escrito.

4.2 Sujeito assujeitado determinado a determinar

Loucura e desrazão, como pensar e abordar fenômenos tão centrais presentes neste trabalho? A questão da Loucura se tornou mote principal para Michel Foucault, filósofo francês, ao criar o método da arqueologia do saber que busca a significação de como os saberes se constituem e se transformam, ganhou sua consistência com a interrogação sobre as origens da loucura, tema esse articulador das mais importantes questões postas por esse pensador, pois percebeu que os loucos sempre estavam em conexão direta ou mediata com temas como a sexualidade, os sistemas penais, o crime, a medicina (OLIVEIRA, 2010).

Produziu obras magistrais como “A História da Loucura” (1999a), em que mostrou de que modo a loucura saiu de uma presença estética e cotidiana, para uma condição de acontecimento natural silenciado, a passagem da loucura errante para a doença mental (OLIVEIRA, *op. cit.*).

Essa breve introdução ao pensamento de Foucault, possui como objetivo a (des)familiarização da abordagem de Deleuze ao escrever seu livro “Foucault” (1986) após a produção de suas três obras conjuntas com Guattari. Neste livro, faz uma topologia do filósofo da arqueologia desvelando a especificidade da obra em três planos diferentes “o do Saber, o do Poder e o do Fora – cuja articulação complexa constitui aquilo que nós chamamos de Subjetividade” (PELBART, 1989, pp.130-131). Onde muitos foucaultianos questionam essa interpretação como uma análise de problemáticas que pertenciam a Foucault ou se eram problemáticas do próprio Deleuze, porém, o que importa é que esse pensamento se tornou linha de fuga para pensar a Loucura-desrazão.

Ao Saber é pertencente duas formações históricas exteriores entre si: o Ver e o Falar, o visível e o enunciável. Entre as coisas e as palavras, entendidas como campos de visibilidade e regiões de legibilidade, existe um hiato ou melhor, uma irredutibilidade entre elas.

O Ver não diz respeito somente a objetos externos que são trazidos à vista, mas sim um conjunto de experiências perceptivas, ações, paixões e reações que fazem parte de um complexo multissensorial que só pode vir a luz à partir de uma certa condicionalidade histórica, um corpus determinado ou estratos que atravessa todos os sujeitos viventes dando a possibilidade de verem coisas específicas. A partir disso, os sujeitos são aqueles que produzem sobre estes estratos e sempre são atravessados por esse campo, um *a priori* em que vê e faz ver tudo aquilo que pode (*ibid.*).

Vale ressaltar que a análise dessa região pode ser de difícil acesso, já que ela se restringe aos objetos que são vistos e não encontram as condições que as possibilitam, onde essas sim

seriam as condições de visibilidade. Por isso, torna-se necessária a análise do Ver a partir das condições históricas específicas de um determinado regime. (VIEIRA, 2011)

Assim como a visibilidade, o enunciado também só fala tudo aquilo que pode em função das condições dos estratos. Porém, o Falar não se refere somente às palavras, frases ou proposições, mas sim a “diagonal que os cruza” (PELBART, *op. cit.*, p. 131) aos locutores e destinatários, aos segredos e interstícios, todo o regime de enunciação relacionado a suas condições, Deleuze mostra como existe um ser-linguagem que perpassa todos os discursos e que possibilita eles a acontecerem, sendo a prioristicamente anônimo e historicamente singular doravante a produção dos sujeitos pelos estratos (*ibid.*).

Entre o Ver e o Falar não há correspondência e nem simbolização, mas sim entrelaçamento disjuntivo uma vez que o enunciado nunca conterà o (in)visível e nem o visível possuirá o enunciado, assim como Pelbart defende que, mesmo não existindo uma relação direta entre eles, essas duas formas travam uma espécie de “guerra” que possibilita algum contato, como exemplifica:

[...] "incisões do discurso na forma das coisas", "quedas de imagens no meio das palavras, raios verbais que sulcam os desenhos", "ataques lançados, flechas atiradas (do texto à figura) contra o alvo adverso, iniciativas de solapagem e de destruição, golpes de lança e feridas, uma batalha" (PELBART, 1989, p. 132).

O Saber como combinatória de dois estratos disjuntivos (ver e falar) caracteriza a tarefa arqueológica de Foucault, fazendo um arquivo audiovisual dos *corpus* determinados como formações históricas. Como foi o caso da loucura no século XVII, onde a percepção social e jurídica era de sujeitos ociosos, depravados, eróticos e desrespeitosos, onde esses eram levados para ficarem presos em hospitais e manicômios enquanto que longe dali a medicina falava sobre a loucura através de um regime próprio e independente; esses dois planos eram tão descompassados que pareciam ser sobre dois objetos diferentes, mesmo com a justiça incidindo sobre a visibilidade e a medicina sobre o enunciável (*ibid.*).

Citando Deleuze, “O poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder.” (2005, p. 78) está aí localizado o plano do Poder, na guerra do Saber onde suas formações históricas possuem uma segmentaridade rígida, porém, o Poder possui uma segmentaridade bastante flexível, já que toda força só pode existir em relação a outras e se define pela possibilidade de afetar e ser afetado.

Essa noção retirada do conceito de “profundo nietzscheano” perpassa por afetos ativos e passivos, um duplo aspecto entre espontaneidade e receptividade da força. O aspecto de ser afetado é a matéria do Poder, enquanto sua função é a possibilidade de afectar. Deleuze

caracteriza esse plano como não possuindo forma nem em suas matérias nem em suas funções, um diagrama informal (ou abstrato) que impõe aos dispositivos um determinado modo de funcionamento frente à multiplicidade dos corpos. Como exemplo, Pelbart (1989) utiliza o *panoptismo*, que implica um certo tipo de conduta das instituições aos seres humanos onde esse ponto de afetação não existe fora dos estratos históricos, mas não se identifica com eles, uma estratégia exterior ao Saber, mas que só existe devido as atualizações de suas formas (ver-falar).

Ou seja, o Saber homogeneiza as relações de força a fim de centralizá-las, as Instituições (Estado, Religião, Família) se caracterizam como os agentes de paralisação por excelência uma vez que supõe as relações entre as forças. Porém, quando as forças entram em relação ao acaso, favorece transformações no saber: [...] não é nunca o composto, histórico e estratificado, arqueológico, que se transforma, mas são as forças componentes, quando entram em relação com outras forças, saídas do lado de fora (estratégias) (DELEUZE, 2005, p.94).

Torna-se importante ressaltar a primazia do Poder sobre o Saber, pois essa relação de forças é a fonte de possibilidade de existência das formas através de sua “não-relação”, sendo assim as linhas de força explicam a relação de exterioridade entre as formas, ou melhor, “o poder — que não vê nem fala — faz ver e falar.” (*Id.*, apud. MACHADO, 2009, p. 171).

O que nos interessa nesse momento é de onde sai esses diagramas eternamente mutáveis e que sempre se remetem a ele, o Fora, algo que está antes e não cansa de criar novos diagramas sempre transbordando-os, é desse plano incessantemente mais remoto que qualquer exterior que surgem as forças de resistência, as linhas de fuga que possibilitam subversões e derrubam os diagramas. Esse reino sem-forma não deve ser confundido com o Poder, ele é “[...] sempre a abertura de um futuro, com o qual nada acaba, pois nada nunca começou – tudo apenas se metamorfoseia” (DELEUZE, *op. cit.*, p. 96).

É através do fora, lugar-de-desejo, que se torna possível pensar a produção da Vida que não fique enclausurada nas relações de poder, pois a vida é uma potência do fora, a capacidade em última instância de resistência-fuga à força diagramática (MACHADO, *op. cit.*).

Essas três dimensões brevemente explanadas constituem e viabilizam aquilo que Foucault chama de “estrutura do mundo” e suscita a consequência da movimentação e relação desses campos. Assim, o último plano considerado por Deleuze em *Foucault* é o da Subjetividade, ou o de-dentro, que para além de uma interioridade nada mais é do que um resultado daquilo que está estruturado, porém, a subjetividade traz uma nova modalidade de relação das forças além da possibilidade de afetação entre elas, a contingência de afetar a si mesma.

Essa produção da existência de um sujeito só foi possível devido a duas etapas: a modificação das relações de poder e saber em relação ao antigo mundo imperial, e consequentemente, a possibilidade de governar-se a si mesmo em relação a esses planos que anteriormente possuíam este exercício de governamentalidade. O nascimento desse pensamento pode ser entendido a partir de uma dobra das relações do lado de fora, um curvamento das forças sobre si mesmas que permitiram esse nascimento instituindo a relação consigo como um domínio (VIEIRA, 2011).

O processo de subjetivação permite assim uma subjetividade descolada dos planos do saber e poder ao mesmo tempo que se deriva deles. Porém, ela se reintegra nessas relações uma vez que não é independente do sistema social, mas não para de se modificar, de renascer a partir do Fora, pois é imanente à ele (VIEIRA, 2011).

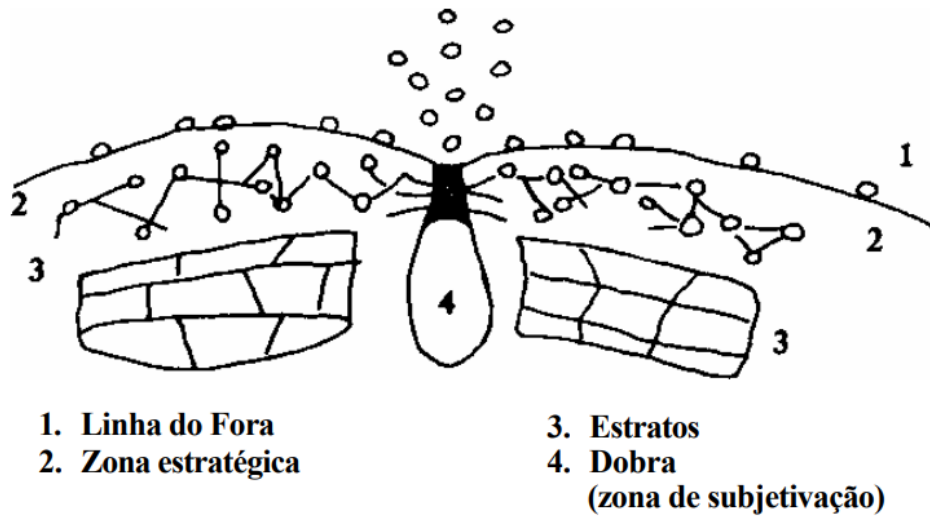
Qual seria a linha transversalizada que passa por todos esses planos? O pensar, que problematiza, experimenta, emite singularidades e lança dados para os estratos. Essa instância surge junto com a noção de subjetividade, é um entrelaçamento dos planos e ao mesmo tempo a atualização destes: “Pensar assume aqui, então, novas figuras: obter singularidades; reencadear as extrações, os sorteios; e inventar, a cada vez, as séries que vão da vizinhança de uma singularidade à vizinhança de outra” (DELEUZE, 2005, p. 125).

Além dessa função, o pensamento abre caminhos para mudanças e articulações entre o enunciado e a visibilidade no plano do Saber, apesar de sua exterioridade. O nascimento de um Sujeito pensante faz condensar no seio dessa dobra um passado que é incessantemente atualizado com um futuro, futuro este que resiste à territorialização do tempo e que surge das forças do Fora (VIEIRA, *op. cit.*).

Pelbart (1989) entende que o pensar só consegue trazer o Fora como problematização, a partir do que chama de ‘gargalo semi-obstruído’, que “[...] desacelera, curva, rejeita, amortece, seleciona as forças do Fora, mas ao mesmo tempo constitui a sua passagem, via de comunicação, de permeabilidade etc” (p. 137). Em outros termos, esse gargalo possibilita o nascimento de um de-dentro devido ao desaceleramento e dobramento das forças do fora e faz possível a comunicação entre eles. É somente a partir deste gargalo que poderá surgir um sujeito, uma dobra que produz uma relação e um pensar sobre si mesmo, e como uma desaceleração de forças, que permite a solidificação de um passado e o aparecimento de uma memória.

Para melhor compreender este diagrama exposto até o momento, anexo abaixo a figura que Deleuze traz para elucidação, visto nos escritos de Pelbart (1989, p. 134):

Figura 1 – Diagrama de Foucault (segundo Deleuze).



(Fonte: Pelbart, 1989)

Explicitado o diagrama topológico no pensamento de *Foucault*, como é possível pensar a Loucura a partir deste aporte? Pelbart (*op. cit.*) traz uma rica reflexão sobre essa experiência a partir desses dois filósofos, a Loucura é para ele o destampe do gargalo semi-obstruído que antes permitia a produção de um dentro, agora ocorre uma invaginação subjetiva, um escancaramento. Ou seja, essa invaginação que só poderia ser produzida pela dobra do fora, é inalada por esse fora deixando de existir assim algum limite ou diferenciação entre esses planos.

Com isso, tudo aquilo que existia por causa do dentro, como um sujeito, memória, identidade, unidade e história são abortados, deixando de existir um espaço intensivo para afetos de si para si, a dobra se desdobra. O que sobra? O louco torna-se sujeito de todas as forças que o circundam no diagrama, sem nenhuma proteção onde antes eram desaceleradas pelo gargalo, agora o atravessam em suas intensidades absolutas impossibilitando a subjetivação. E como o pensamento que antes entrelaçava os planos deixa de existir, esse sujeito sente diretamente de forma pura e específica a constituição e a movimentação desses planos, onde a constituição de um território que permitia a existência de alguma intersecção também entra em colapso (VIEIRA, 2011).

O Plano do Fora se efetua através de seus fluxos a-centralizados agindo no campo das intensidades puras, não existe unidade e nem forma possível. E aquele do qual des-dobrou é invadido diretamente sem mediação tanto pelo Fora quanto pelo Poder, onde anteriormente se atualizava nos indivíduos, agora esses diagramas são vividos: “Sentir-se observado, vigiado, pode ser a incorporação sem transição do diagrama panóptico [...]” (Pelbart, 1989, p. 140).

Agora, tratando-se do Saber, as visibilidades e enunciados se misturam pois não existe mais o pensamento para articular suas dissimetrias, onde existia guerra e capturas agora passa a haver uma diluição mútua: “As palavras viram coisas, corpos, matéria sonora, os objetos viram signos, a disposição dos móveis numa sala pode ser um enunciado persecutório, enquanto as frases podem deslizar para o registro do ruído” (ibid., p.140).

Assim, a Loucura também aponta e encarna uma contradição, de acordo com Pelbart, onde ao mesmo tempo que ela se apresenta como a exposição desprotegida ao de-fora, é também cercada numa reclusão, num tipo social, doença mental. Ela, enquanto abertura ao Fora é mais exterior que qualquer exterioridade na qual formas e territórios não cessam de não existir e mesmo assim a enclausuram em doença mental que sufoca e a impossibilita de se movimentar. Ao invés de ser a Dobra do Fora, a Loucura pode ser compreendida como um Dentro do Fora não como duplicação, mas como um Dentro Absoluto. (ibid.).

Um Dentro Absoluto no qual coexiste a maior das aberturas possíveis e o enclausuramento de uma experiência ao menor dos territórios, podendo ser observado na figura do louco como entidade psiquiátrica, o aprisionamento em um diagnóstico de doença mental assim como na articulação social: os lugares de tratamentos dentro de hospitais psiquiátricos ou na ingestão desses hospitais, por meio de psicofármacos, por sua menoridade jurídica e como cidadão (VIEIRA, 2011).

Pelbart (*op. cit.*) também aborda a Desrazão, experiência em que há um apontamento outro para o Fora porém sem o enclausuramento, um contato que vai-e-vem possibilitando que as forças produzam novas subjetivações através da abertura do gargalo semi-obstruído sem que este seja totalmente escancarado devido a existência do pensamento; intitulado assim pelo autor como Pensamento do Fora, tópico esse que perpassa toda a obra de Deleuze e que busco debruçar-se sobre esse movimento a partir das outras duas subseções nessa fundamentação teórica.

Por fim, percebe-se ao longo deste escrito, junto com Vieira (*op. cit.*) que os poucos contatos possíveis com o Fora carecem de espaços para se movimentarem, seja na expressão da Loucura como no pensamento da Desrazão. Assim, o que se movimenta ao escrever é pensar: como criar territórios dos quais a experiência da desrazão possa ser acolhida, assim como territórios nos quais a loucura possa ser recebida, não como enclausurada, mas como acolhimento para a experiência de contato com o Fora.

4.3 O que as crianças dizem?

Tendo em vista o debate levantado nas duas subseções anteriores, busca-se sinalizar como esse filósofo percorreu saídas do pensamento neurótico e consequentemente, como esses modos subversivos podem afetar o aparato escolar contemporâneo, espaço de ensino esse tão presente no enfoque dessa pesquisa.

É no mínimo curioso como a árvore ganhou tanto espaço na realidade ocidental desde as hierarquizações de produção no início do capitalismo industrial até os fundamentos do pensamento que vão da botânica à biologia, a gnoseologia, a teologia, a ontologia, a anatomia, e por aí se floresce esse pensamento-árvore. É à partir não desse ponto mas dessa linha que Deleuze & Guattari em “Rizoma” (1976), que mais tarde faria parte de seus escritos sobre Capitalismo e Esquizofrenia em seu segundo volume, Mil Platôs, faz nascer um germe que escapa a proliferação do paradigma arborescente onde comporta centros de significação e subjetivação, memórias organizadas, a imposição de sujeito-objeto que faz fabricar um bom deus para movimentos geológicos.

Mas o pensamento não é arborescente, o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada:

Aquilo a que chamamos, injustamente, ‘dendritos’ não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system*. (GALLO, 2008, pp. 90-91).

Esse funcionamento caótico cerebral muitas vezes escondido pela ação dos hábitos ou modelos de reconhecimento pode se tornar mais sensível se percebermos os processos criadores e suas bifurcações implícitas, a individuação presente no cérebro tem por suas variáveis as próprias células que não deixam de morrer sem renovar-se, um conjunto de ligações determináveis que perpassam percepções, sensações ou até suas próprias funções (*ibid.*).

Como pensar uma realidade que é imposta para nós a cada segundo? Através de novas perspectivas que nascem por exemplo pela ecologia, que não se encaixa no contexto da disciplinarização clássica mas sim aparece na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Filosofia, a Ciência Política e a Sociologia; ou até mesmo a incidência do vírus do COVID-19 que nos acometeu em 2020, e que movimentou transformações em todos os âmbitos societários com implicações psíquicas e também no estudo da saúde mental, da economia, da farmacologia, das relações, etc (...).

A necessidade de criar uma nova imagem de pensamento que permita pensar para além da fossilização imposta pelo paradigma arbóreo-neurótico, a raiz-mundo que reflete a reprodução de um fractal: a reprodução ao infinito de uma mesma forma. Mas como fazer o múltiplo? Ao invés de acrescentar uma dimensão superior, é necessário subtrair o Uno: $n-1$, uma raiz onde o centro é a-centrado, sem um sujeito, sem raiz (DELEUZE & GUATTARI, 1976).

Em qualquer coisa, como num livro, existem linhas de articulação, estratos, territorialidades, mas também existem linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As linhas e suas velocidades de escoamento constituem um *agenciamento*⁵, uma visão-meio que movimenta multiplicidades pois só há agenciamento, conjuntos de condições singulares a serem percorridos, porém não se sabe o que a multiplicidade implica porque ela só se dá a partir do fora, fazer pensar é estar a todo momento em contato com o não saber. Esses agenciamentos maquínicos formam uma espécie de organismo que ao passar por sujeitos não para de desfazer organismos, um fazer passar partículas a-significantes, intensidades que só deixam do sujeito um nome como rastro de uma intensidade (*ibid.*).

Deleuze & Guattari intitulam esse sistema como Rizoma, assim como a proliferação de bulbos e tubérculos, ou como principalmente a erva daninha, “[Ela] existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre e no meio das outras coisas.” (Id., 1979, 2011, p. 31) assim como o rizoma que possui algumas características:

Princípios de conexão e heterogeneidade - Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, cadeias semióticas relacionadas a signos diferentes devem ser conectadas (cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc...), os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam diretamente nos agenciamentos maquínicos, é necessário ser radicalmente abstrato, perceber como as cadeias semióticas são um concurso de dialetos, de gírias e de línguas especiais, não existe universalidade da linguagem e nem uma comunidade linguística homogênea.

Princípio de multiplicidade - Somente quando o múltiplo é tratado como substantivo que não possui mais relação com o uno (sujeito-objeto; imagem-mundo), não existe a vontade de um suposto operador, mas sim a multiplicidade das fibras nervosas que formam outras dimensões através de suas conexões, multiplicidades essas que se definem pelo Fora (linha de fuga, desterritorialização).

⁵ Conjunto de diferentes elementos que se conectam e interagem de maneira dinâmica e não hierarquizada (DELEUZE, 1976).

Princípio de ruptura a-significante - Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e também pode retomar através de uma ou outra de suas linhas. É impossível exterminar formigas pois são um rizoma animal ao passo que um significante quebra uma conexão rizomática das formigas elas se reconstroem se remetendo umas às outras, as linhas de segmentaridade e as linhas de desterritorialização se remetem umas às outras mesmo quando há perigo de uma arborização significativa que reconstituem um sujeito, faz-se linhas de fuga onde a criação de agenciamentos deve ser recomeçada.

O rizoma, nada mais é do que uma forma de relacionamento *entre*, uma aliança que não tem como foco na ontologia o debate do ser, uma imposição de algo que o ser possa ser, mas sim possui como tecido o substantivo “e... e... e...” e que desmancha qualquer possibilidade de cristalização do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1975).

E o ato de fazer multiplicidades, fazer linhas de fuga, pode ser entendido como *devir*, esse conceito é pensado como uma contraposição a imitação; a reprodução; a semelhança. O devir é a condição de existência e escape de uma forma dominante que se torna melhor compreensível quando passamos pela diferença entre molar e molecular. Peguemos como exemplo o devir-animal de um homem, que é real sem que seja real o animal que ele se torna, o que chamamos de um animal real o seria em sua forma molar, já o molecular diz sobre as intensidades de partículas e sua relação com o movimento e o repouso. Como demonstra Machado (2009):

[Devir-animal] é emitir partículas que entram em relação de movimento e repouso com as partículas animais. Como devir mulher não é se transformar em mulher: é captar e emitir partículas que entram na vizinhança ou na zona de indiscernibilidade das mulheres. O devir é molecular. Devir mulher é a produção de uma mulher molecular. (MACHADO, 2009, p. 212).

Para compreender essa classificação dos devires que enlaça duas sensações sem semelhança, que cria uma zona de indeterminação ou indiscernibilidade entre elas sobretudo do que Deleuze chama de devir-minoritário, torna-se necessário partir da ideia de “tornar-se criança”, “tornar-se mulher”, “tornar-se negro”, “tornar-se revolucionário”, “tornar-se imperceptível” são maneiras de criticar o modelo e dar conta da diferença sem subordiná-la à identidade. A expressão dominante, o modelo de identidade e entidade universal é o homem e por isso não existe devir-homem, é necessário trair as potências fixas, as significações dominantes, é necessário ser criador e tornar-se outra coisa que não aquilo que se é (*ibid.*).

Nessa chave, necessária para abrir as portas fechadas em razão do pensamento hegemônico torna-se urgente adotar o conceito de devir-criança onde a forma-criança e a forma-adulto são entendidas apenas como estados de coisas, pontos de parada, colocando no centro

do debate o devir, extinguindo a noção do vir-a-ser adulto instituído na noção de criança, um vir-a-ser daquele que falará na presente pesquisa (KASTRUP, 2000).

Assim, em seu escrito “O que as crianças dizem” que foi a razão para a escolha do referencial teórico deste trabalho, Deleuze (1997) através do debruçamento sobre o caso clínico do pequeno Hans, de Sigmund Freud, aponta para um *meio*, ao invés de realizar uma interpretação, uma arqueologia psicanalítica que incide em última instância à memória. Estes meios antes entendidos apenas como terrenos de conservação e identificação agora mobilizam deslocamentos, uma redistribuição de impasses e aberturas cuja natureza desse devir não seria permanecer afundado na terra, mas sim alçar voo:

Os lapsos, os atos falhos, os sintomas são como pássaros que batem como bico na janela. Não se trata de interpretá-los. Trata-se antes de detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação. (GUATTARI *apud*. DELEUZE, 1997, pp. 75-76)

E é exatamente isso o que as partículas-crianças movimentam, a marca da criança é a sua expressão de intensidades que realiza o encontro real-imaginário, podendo assim entrar em diferentes sintonias e realizar novos acoplamentos com o que vive. Como melhor dito por Palombini (2009):

[...] aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, percursos e emoções. Ser criança é aceitar a ousadia das viagens nômades, a coragem de se transportar para diferentes universos incessantemente, ao sabor de suas experiências cognitivas e afetivas, para extrair conhecimentos e vivências intensivas, reencontrando real e imaginário. (PALOMBINI, 2009, p. 308).

Busca-se, assim, permitir ser perpassado pelo devir-criança a fim de tecer novas dimensões inventivas que possibilitem alianças outras que não as paralisadoras, seja enquanto doença mental ou enquanto possibilidades de existência no meio escolar, na família, na sociedade.

E falando em escola, como podemos explorar o pensamento da Diferença nesse meio? Gallo (2003) busca uma filosofia da educação que não seja inócua, mas sim criativa e criadora onde todos envolvidos no meio acadêmico possam se sentir engajados principalmente os alunos e docentes, para isso o autor movimenta a ideia de uma ‘educação menor’. Este tema do menor está presente na discussão do livro “Kafka: por uma literatura menor.” (2014) no qual Deleuze e Guattari utilizaram-se desse dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka como um judeu tcheco que, utilizando a língua de seus violentadores germânicos conseguiu subvertê-la e se

apropriar desta. Assim, Gallo (2003) rouba esse dispositivo para pensar a educação praticada no Brasil, fabricar um processo educativo comprometido com a subversão e a singularização, em suma, transversalizar um devir-Deleuze na educação.

Mas o que seria uma educação maior? É aquela que já está instituída e busca a todo momento fazer-se presente, os grandes mapas e projetos delimitados e paralisados:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder (GALLO, 2003, p. 78).

E contra ela, sala de aula como trincheira, pensar este território como meio para singularização e a subversão nas ações cotidianas de cada um. Se a educação maior produz um ‘professor profeta’ que legisla, enxerga um suposto mundo novo e formula leis, planos e diretrizes, não obstante o que atravessa uma educação menor é um professor militante que age nas micro relações cotidianas construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo, pois assim como Kafka, é preciso: “Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE & GUATTARI, 2014, pp. 28-29).

Se na literatura de Kafka é a língua aquela desterritorializada, na educação é através dos processos educativos que encontraremos linhas de fuga. Mas qual seria o pensamento-raiz que centraliza o educar? Gallo (2003) nos mostra que as políticas maiores do ensinar sempre dizem o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e porque ensinar, uma máquina de controle da subjetivação que produz indivíduos desengajados e em última instância violenta seus desejos presos em cativeiros.

Assim, o autor pensa o aprender como o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro, uma tarefa infinita mas que escapa o inatismo de uma suposta ‘Ideia’ reguladora, onde o aprender não se põe ao lado de fora da caverna de Platão considerando somente o resultado -saber- para dele retirar a transcendentalidade, o aprender está junto ao rato de laboratório, do professor que empenha-se nos atos cotidianos “cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências.” (GALLO, 2003, p. 82).

Não se trata de impor soluções, integrar saberes ou buscar uma complexidade de alguma suposta unidade perdida, mas de fazer rizoma viabilizando novas conexões com todos aqueles que compõem a malha escolar, com alunos, professores e com as culturas que se fazem presentes na comunidade mantendo os projetos abertos. Gallo (2003) pensa o devir-Deleuze e

o devir-Guattari na educação através da figura-professor que educa com ‘a fúria e a alegria de um cão’ escavando o presente dentro de nosso próprio deserto. Esse posicionamento se desgruda da compartimentalização contemporânea do saber que vem dificultando para os alunos o conhecimento como um todo integrado, uma cosmovisão que permita uma percepção das multiplicidades da realidade.

Para caminharmos em direção a educação rizomática torna-se necessário negar a tentativa de interdisciplinarização em todas suas variantes pois esse caminho se mostra como uma tentativa da globalização, efeito principal do neoliberalismo, que busca costurar a fragmentação histórica dos saberes. Ao invés disso, a transversalidade rizomática aponta para o reconhecimento dessa pulverização prestando atenção às diferenças e buscando construir trânsitos possíveis entre as multiplicidades sem integrá-las artificialmente, estabelecendo pluralidades infinitas de compreensões possíveis (GALLO, 2003).

Tendo isso em vista, a possibilidade de um currículo verdadeiramente múltiplo deixa de lado qualquer pretensão científica dos saberes que compõem a o aprender, pois se torna impossível prever ou quantificar os diferentes cortes transversais na cartografia do saber. Pensando assim, a busca por produzir sujeitos verdadeiramente vivos que caçam saídas de seus cativeiros parte necessariamente de um processo educativo singular, percebendo-as como artistas-exploradoras que:

[...] realizam viagens histórico-mundiais sem saírem do Continente da Infância e da Arte (...), abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da Infância e do senso comum (CORAZZA, 2012 *apud*. CRUZ, 2012, p. 1).

Buscando assim abrir-se para essa realidade fragmentada sem a pretensa necessidade de religação, os campos dos saberes necessitam ser vistos e vividos através de trânsitos inusitados e insuspeitos.

4 METODOLOGIA

A presente investigação tem como abordagem o método qualitativo uma vez que os acontecimentos a serem debruçados nessa escrita não podem ser quantificados (MINAYO, 2011), como essa pesquisa, a qual possui um caráter exploratório tendo em vista o objeto a ser investigado, buscando acompanhar e caminhar junto às narrativas e diferentes mundos que podem se abrir ao se aproximar de experiências singulares, assim como levando em consideração a falta de pesquisas publicadas sobre o assunto. A pesquisa de caráter exploratório tem como objetivo conhecer de que maneira aquilo que se estuda apresenta-se, seu significado e o contexto onde se insere tendo em vista que esse procedimento apresenta uma natureza qualitativa e contextual (PIOVESAN & TEMPORINI, 1995).

Esse estudo trata-se de uma revisão sistemática da literatura (RSL), sendo caracterizado como um método de pesquisa que abrange a análise de estudos relevantes para sumarizar o conhecimento e reconhecer as lacunas existentes que pedem por estudos adicionais acerca do tema. A revisão implica estabelecer um objetivo, realizar um levantamento, avaliar criticamente os escritos selecionados e analisar os dados a fim de formular conclusões. O presente método permite uma compreensão acerca do estado da arte de um determinado tema, a medicalização infantil, combinando diferentes tipos de aproximações ao assunto. Assim, a escolha da revisão sistemática tem como mote a contribuição para discussões e reflexões sobre métodos, resultados e pesquisas futuras, permitindo a inclusão de diferentes estudos. (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Em relação a RSL, caracteriza-se como uma metodologia importante para a psicologia, pois através da análise de um amplo conjunto de estudos é possível evidenciar as inconsistências e faltas, a fim de estimular novas questões de pesquisa. Esse método mostra-se vantajoso no enfoque dessa pesquisa visto que ela pode ajudar a desenvolver diretrizes de manejo e cuidado com base nos levantamentos qualitativos. Vale ressaltar que não temos como recorte a análise dos níveis de evidência dos estudos a serem revisados, mas sim a utilização da RSL inspirado em outros trabalhos de pesquisadores do campo da psicologia, como por exemplo o artigo de Khouri, Ramos e Miranda (2022).

Isto posto, para a construção de uma RSL é orientado por autores como Mendes, Silveira e Galvão (*op. cit.*) a realização de seis etapas diferentes, as quais serão brevemente descritas de acordo com o referencial citado:

A primeira etapa diz sobre a identificação do tema e a seleção de hipóteses, ou a questão de pesquisa para a elaboração da revisão. Tendo em vista o caráter exploratório deste escrito

não será trabalhado com hipóteses, mas sim a pergunta de pesquisa. Os autores indicam que a questão de pesquisa seja bem delimitada pelo revisor, usando descritores ou palavras-chave que são facilmente identificados para a realização da busca dos estudos.

A segunda etapa visa estabelecer os critérios de inclusão e exclusão dos estudos, amostragem e busca na literatura. Esse procedimento deve ser realizado criteriosamente, uma vez que a representatividade da amostra indica a qualidade das conclusões levantadas pela RSL.

A terceira etapa visa definir as informações que serão extraídas dos estudos selecionados e envolve a definição e categorização dos mesmos. O papel do revisor está em sintetizar as informações principais, abarcando dados como a amostra do estudo, objetivos, metodologia, resultados e conclusões de cada artigo.

A quarta etapa reside em avaliar os estudos incluídos de forma crítica, buscando explicações para as possíveis variações. Em consonância, a quinta etapa tem haver com a interpretação desses resultados, comparando os resultados com o conhecimento teórico levantado e buscando identificar implicações e conclusões possíveis.

Por fim, a apresentação da revisão, tendo de incluir informações suficientes para a avaliar a pertinência dos procedimentos utilizados e detalhamento dos estudos incluídos. Assim, é importante divulgar os resultados da revisão a ser realizada pois contribuirá para o acúmulo de conhecimento na área.

Dito isso, vale reafirmar que ao longo deste trabalho não se buscou a neutralidade como critério de validade científica, mas sim compartilha-se junto de Rolnik (1989) a postulação de somente um critério que é ao mesmo tempo pressuposto e princípio: a expansão da vida e de sua defesa, sendo necessário a reinvenção a todo momento de suas estratégias para a intimidade com a desorientação e reorientação dos afetos.

4.1 Procedimentos

Na Etapa 1 da RSL, definiu-se o objetivo da pesquisa e assim formulou-se a questão norteadora do estudo: Como se apresenta as narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação na produção científica da psicologia brasileira?

A respeito da Etapa 2, foi traçado a estratégia de busca de forma abrangente, utilizando para a coleta de dados, o site da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Buscou-se selecionar os artigos publicados nos últimos 10 anos que empregam os seguintes descritores para a realização do levantamento: “medicalização”, “infância”, “narrativas” “narrativas de crianças”; todos inseridos nos descritores em busca

avançada. Tais descritores foram submetidos a cruzamentos, aplicando-se o operador “and” e o uso das combinações “medicalização” and “infância” e “medicalização da infância” and “narrativas” and “narrativas de crianças”.

Para a avaliação da representatividade dos dados, foi elencado como critérios de inclusão: a) artigos, teses e dissertações completas; disponíveis em língua portuguesa; c) conter ao menos um dos descritores “medicalização” “infância” ou “narrativas”; d) ter sido publicado entre 2014 e 2024. Os critérios de exclusão abrangeram: a) artigos duplicados; b) artigos que não abordam o tema medicalização infantil e ou narrativas de crianças; c) texto disponível de forma parcial; d) texto de outro idioma que não o português.

Em relação a terceira etapa, a realização da leitura exploratória dos artigos foi realizada objetivando a extração das seguintes informações: autores, objetivos, ano de publicação, metodologia, instituições vinculadas e suas respectivas regiões e fonte de publicação; sendo elas elementos imprescindíveis para analisar as condições de produção do trabalho em uma perspectiva mais ampla.

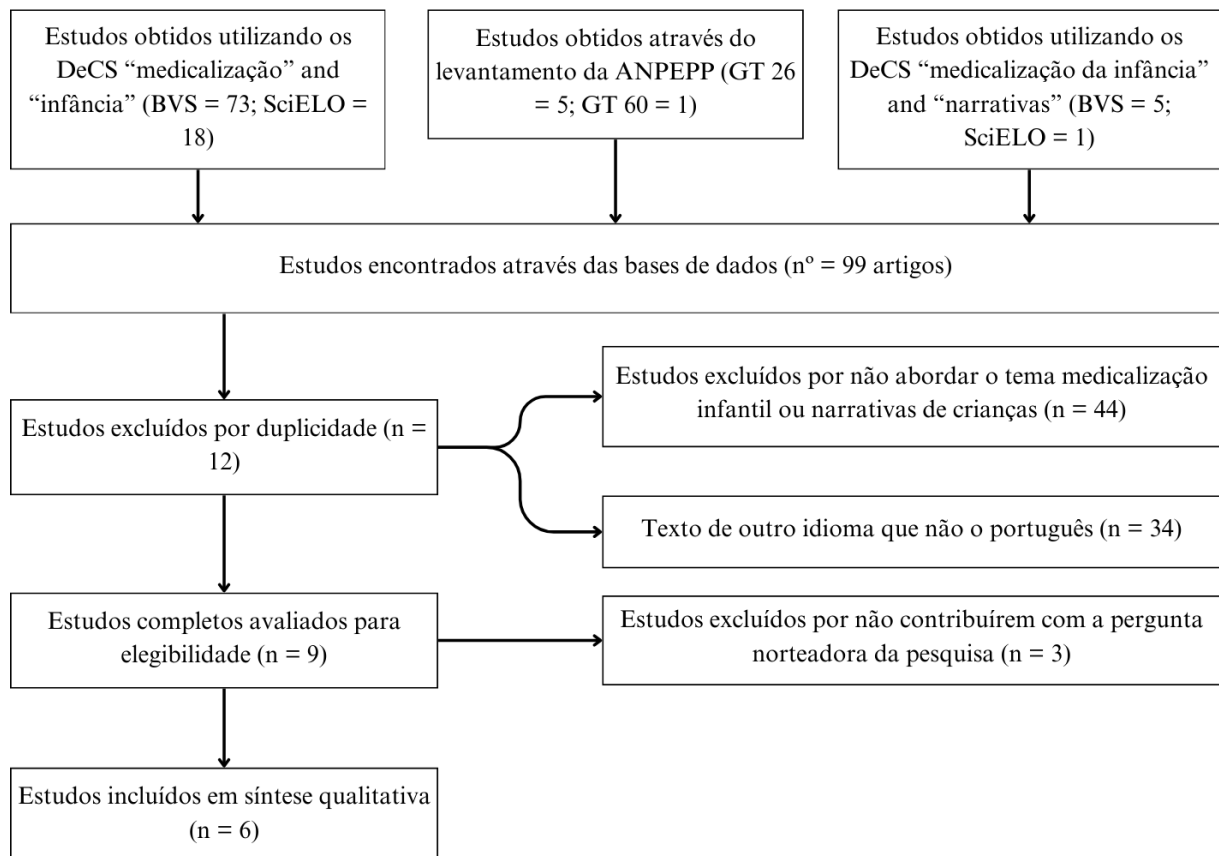
Posteriormente, na quarta etapa, foram lidas as pesquisas na íntegra tendo como norte a pergunta deste TCC, objetivando a construção de categorias analíticas que orientaram a discussão dos resultados, assim como eixos temáticos através de uma análise de conteúdo temático-categorial, assim como coloca Oliveira (2008). A elaboração das categorias foi delimitada pelos seguintes critérios: (1) classificação e diferenciação do conteúdo dos artigos, (2) adequação ou pertinência do conteúdo ao objetivo do estudo e (3) agrupamento dos temas afins.

Após a elaboração das categorias, comparou-se os aspectos relativos às categorias com o referencial teórico que fundamenta o estudo, e que se encontram nos tópicos de Resultados e Discussão. Por fim, localiza-se a síntese do conhecimento levantado no tópico das considerações finais, consistindo dos resultados da revisão realizada.

5 RESULTADOS

Mediante a aplicação dos cruzamentos foram encontrados os artigos que tematizam “medicalização” and “infância” (BVS = 73; SciELO = 18); “medicalização da infância” and “narrativas” (BVS = 5; SciELO = 1). Assim como foi levantado artigos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), em especial dos Grupos de Trabalho sobre “GT 26, Juventudes e Pesquisas Participativas” (01 artigo) e “GT 60, Psicologia Escolar e Educacional” (01 artigo), totalizando 99 artigos para a realização dos critérios de inclusão e exclusão, a Figura 2 sumariza o percurso metodológico da seleção dos artigos:

Figura 2 - Fluxograma do processo de seleção dos artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão



(Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento)

Vale ressaltar que ocorreu um levantamento de artigos em todos os GTs da ANPEPP que tratavam os temas de medicalização, infância e educação, porém só foram encontradas pesquisas relacionadas ao tema nos dois GTs supracitados.

Diante da leitura dos resumos (*abstracts*), aplicaram-se os seguintes critérios de exclusão: a) estudos duplicados; b) estudos que não abordam o tema da medicalização da

infância e que não escutaram as narrativas de crianças tratando-as como protagonistas da pesquisa; c) Textos de outros idiomas que não o português. Muitas das pesquisas encontradas analisavam narrativas de mães, cuidadores e professores de crianças diagnosticadas, porém não possuíam falas de infância para serem incluídas na presente pesquisa.

Após essa seleção, chegou-se ao número de 9 estudos, que foram lidos na íntegra pelo pesquisador. Em seguida, 3 estudos foram excluídos, pois não traziam em seu conteúdo contribuições que ajudassem a responder às perguntas de partida da pesquisa, restando assim, 6 estudos que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa.

A partir da leitura exploratória dos estudos, foi realizada a categorização dos mesmos. A primeira tabela apresenta os 6 estudos selecionados, seus autores, ano de publicação, revista e região realizada a pesquisa, título, objetivos e metodologia. Se tratando dos objetivos, verifica-se que questões em torno da subjetivação infantil tem prevalência, abrangendo os objetivos dos artigos 2, 4 e 5. Seguida das questões relacionadas à medicalização escolar, tema este abordado nos artigos 1 e 6. Temos também a temática da medicamentação relacionada ao TDAH e o metilfenidato, presente no objetivo do estudo 3.

Em consonância, anexo abaixo o Quadro 1 evidenciando a síntese dos artigos elencados:

Quadro 1 - Síntese dos artigos selecionados

Autor (ano)	Revista (local)	Título	Objetivo	Metodologia
1. Abreu & Louzada (2017)	Revista NUFEN. (Espírito Santo)	A menina dança: práticas patologizantes em tempo integral	Realçar a “produção das crianças anormais” e as transformações implícitas nessa produção em meio aos processos de rescolarização baseado na idade cronológica e ao ritmo de desenvolvimento.	Diários de campo e da montagem de narrativas com meninos e meninas
2. Signor, Berberian & Santana (2017).	Educação e Pesquisa (São Paulo)	A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz	Refletir sobre a construção social do TDAH (da entrada na escola ao diagnóstico médico) e suas implicações para a subjetividade, socialização e aprendizagem do aluno considerado resistente ao que a escola propõe.	Análise de caso, pesquisa de campo, qualitativa, do tipo transversal, sócio-histórico
3.	Barbarói	Gotas e	Compreender a experiência	Entrevistas com

Santos & Cervo (2021)	(Paraná)	comprimidos: sobre o sofrimento infantil e o uso da medicação	do uso de medicamentos em crianças, inseridas na rede de educação básica de um município no interior do Paraná, a partir da fala das crianças, dos pais e profissionais ligados ao contexto escolar.	crianças, dos pais e profissionais ligados ao contexto escolar.
4. Garbarino, M. I. (2020)	Psicologia: Ciência e Profissão (São Paulo)	O Discurso Meritocrático nas Explicações Parentais de Crianças com Queixa Escolar.	Indaga-se a dimensão social do discurso sobre dificuldades de aprendizagem explorando e comparando de que modo esta ressoa nas tramas significantes de crianças e adultos.	Analisadas 128 fichas de inscrição onde os sujeitos assinalaram o motivo da demanda de atendimento.
5. Beltrame, R. L., et al. (2015)	Psicologia escolar e educacional (Santa Catarina)	Ouvindo Crianças Sobre Sentidos e Significados Atribuídos ao TDAH.	Investigar a produção de significados e sentidos por crianças/estudantes, diagnosticadas com Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade.	Escuta individual e lúdica de crianças para identificar os sentidos atribuídos ao diagnóstico.
6. Lopes, D. E. N.; et al. (2022)	Desidades (Ceará)	Resistências, infâncias e comprimidos: medicalização - patologização das crianças no âmbito escolar.	Compreender quais são e como agem os mecanismos de medicalização-patologização na vida escolar.	Escuta, observação participante, diários de campo e entrevistas.

(Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento)

Dos estudos apresentados, se tratando da metodologia utilizada, todos os 6 são caracterizados como pesquisa qualitativa.

O artigo nº 1 refere-se à duas pesquisadoras de Espírito Santo, que vivenciaram o dia a dia da escola e criaram uma narrativa através dos encontros com crianças de 6-11 anos e situações observadas no ano de 2017 durante nove meses com encontros semanais, que visava analisar práticas de medicalização das crianças no contexto escolar; fruto de uma dissertação de mestrado, utilizam Michel Foucault como principal fundamentação teórica.

Em relação ao artigo nº 2 caracteriza-se como um estudo de caso transversal pautado num paradigma teórico-metodológico de cunho sócio-histórico, do qual 3 pesquisadoras realizam entrevistas, observação em sala de aula por uma semana e pesquisa documental com uma menina de 10 anos de idade e sua mãe que residem no estado de São Paulo, a fim de refletir sobre a constituição histórica do TDAH e seu impacto na subjetividade.

Utilizando a pesquisa-intervenção, que surge da perspectiva teórica da análise institucional socioanalítica, a pesquisa nº 3 foi realizada por duas mulheres em um município do interior do Paraná entrevistou 3 crianças entre 9 e 10 anos com o objetivo de compreender a experiência do uso de medicamentos em crianças, através de entrevistas individuais e roda de conversa.

A pesquisa de número 4, realizada por uma pesquisadora, possui um diferencial em relação às outras, pois é uma pesquisa mista que utiliza uma análise qualitativa e quantitativa sem estatística, ao analisar 128 fichas de matrícula em um programa de intervenção com jogos, numa extensão universitária da cidade de São Paulo com crianças de 7-11 anos com intuito de indagar os impactos do discurso sobre as dificuldades de aprendizagem nas tramas significantes de adultos e crianças.

Em relação à pesquisa nº 5, fundamentada também por um paradigma sócio-histórico, realiza entrevistas e atividades lúdicas com quatro estudantes que possuem entre 7-14 anos no estado de Santa Catarina, durante um mês, facilitada também por uma extensão universitária de serviço em Psicologia e realizada por duas pesquisadoras e dois pesquisadores a fim de investigar a produção de significados e sentidos por crianças diagnosticadas com TDAH.

Por fim, a pesquisa de nº 6 realizada no estado do Ceará, numa escola municipal, conta com uma pesquisa-intervenção cartográfica que se utiliza de entrevistas e possui como fundamentação teórica “estudos genealógicos dos modos de subjetivação na infância e abordagens crítico-políticas sobre a medicalização e patologização” (LOPES, *et al.*, p. 232, 2022), sendo realizado por um pesquisador e três pesquisadoras no âmbito da Psicologia em interface com a Educação, conta com 20 crianças da educação infantil em 19 dias de participação com o objetivo de compreender quais são e como agem os mecanismos de medicalização-patologização na vida escolar.

Infelizmente, o artigo de nº 6 é o único que apresenta uma descrição física de raça e cor dos participantes, podendo-se verificar maior incidência de meninos presentes nas pesquisas e no fenômeno da medicalização, assim como nota-se a maior incidência do TDAH enquanto fenômeno presente nas pesquisas. Somente o artigo de nº 2 apresentou-se na área da Educação por pesquisadoras da área de Fonoaudiologia, mas que apresenta interfaces com a Psicologia.

Ressalta-se também que dos 16 autores, somente 3 são homens, percebendo assim a grande maioria de pesquisadoras mulheres, um total de treze, que contribuem com o tema; destarte a ausência de pesquisas realizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, carência essa que aponta para possibilidades de criações para o futuro desta Universidade. Percebe-se também a importância dos programas de extensão das universidades públicas cruciais para a realização da metade dos artigos levantados.

A partir da leitura em profundidade dos 6 estudos, foram identificados três eixos de discussão a partir dos quais os trabalhos foram analisados, conforme serão apresentados na próxima seção. O primeiro eixo intitulado, “Medicalização”, trata da discussão em torno do fenômeno compreendido enquanto medicalização e os agenciamentos teóricos e corporais realizados nos artigos. O segundo aborda como as (in)definições de Infância são apresentadas e desenvolvidas nos estudos. E por fim, em “Resistências” tem-se a abertura de um espaço das potências expressadas pelas crianças que trazem com elas mensagens contra a medicalização e o aprisionamento do desejo, como veremos a seguir.

6 DISCUSSÃO

A atual seção caracteriza-se como a quinta etapa da revisão sistemática da literatura e apresenta como os principais temas desta pesquisa foram caracterizados e abordados teoricamente, dentre eles a medicalização, a infância e a resistência, sendo o conceito de criança uma potência que transversalizou a construção de todos esses eixos de análise, assim como foram realizados agenciamentos das construções das pesquisas com a fundamentação teórica elencada que fundamenta o presente estudo.

6.1 “Por causa da hiperatividade”: medicalização-exame-meritocracia

Tomemos como ponto de partida para análise dos artigos o entendimento do termo medicalização como um fenômeno psicossocial de transformar questões não-médicas em diagnósticos fundamentados no biologicismo que possui como finalidade o controle da máquina social através da autoridade psiquiátrica, isso se dá através da categorização e individualização de situações eminentemente sócio-político-afetivas (COLLARES & MOYSÉS, 2012). Vale ressaltar o papel da educação enquanto instituição exerce a função de medicalizar a infância e as diferenças através da criação e paralisação de máquinas desejantes que atravessam as crianças.

Tendo em vista as diferentes ramificações possíveis e existentes da medicalização atrelada às diferentes visões teóricas, o artigo analisado de Abreu & Louzada (2017) apresenta uma caracterização formulada através de uma narrativa na qual uma menina, considerada diferente, busca brincar com outras crianças, as quais retrucam:

– Ela é louca! Doidinha de pedra! Faz coisas estranhas! Vai atrapalhar a gente!
 – Mas o que é ser louca, doidinha de pedra? Conhecem alguém louco?
 Elas se olham, sem saber muito bem o que dizer... Falar que alguém é louco se tornou tão corriqueiro que mesmo quem fala já não sabe muito bem dizer do que se trata. Se alguém faz algo que não está em sua lista de comportamentos adequados para alguma situação: é louco e ponto final. “Alguém diferente!” Solta uma delas com um ar de ter explicado tudo (ABREU & LOUZADA, 2017, p. 3).

Apontando para conexões da loucura que se aflora nos contextos escolares e que é entendida enquanto comportamentos anormais, as autoras explicitam a origem de norma que localiza-se na palavra latina *normalis*, a qual significa perpendicular, sendo a norma um aparato de correção e esquadrinha dos indivíduos impondo exigências das quais a diferença seria

situada como fora do ideal, uma vez que produzimos através de nossas práticas a todo momento o normal e o anormal (Canguilhem, 2009 apud Abreu & Louzada, 2017).

As autoras também trazem as noções de vigilância e punição quando se debruçam sobre a medicalização da educação, os mecanismos disciplinares que têm como alvo o corpo para ser adestrado e docilizado, traçando o limite que definirá a diferença em relação a toda as outras diferenças, ou seja, a Diferença, que recai sob as mesmas armadilhas do Uno enquanto paralisação desejante (DELEUZE & GUATTARI, 1975). Desse modo, o principal meio de penalidade que transversaliza o território escolar é o do exame que atribui leis e penalidades, prêmios e méritos fazendo funcionar o espaço escolar como um pequeno tribunal, interessando a eles:

[...] os pequenos procedimentos de utilização do tempo, as formas de se pronunciar um discurso, como se usa os corpos e a sexualidade, “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1999, p. 149).

Assim, o exame permite com que as crianças sejam territorializadas numa rede contínua de anotações escritas, códigos de individualidade que transcreve e homogeneiza os traços e linhas nos estratos discursivos. Viabilizando um objeto descritível e analisável identificado enquanto indivíduo, sob o controle de um saber permanente, sendo possível a medição e comparação desse objeto-criança com outros. Percebe-se aproximações dessa violência com o relato das autoras:

Tento dançar com ela... Em seu passo levanta minha blusa, e coloca o dedo no meu umbigo. Todas as crianças param, se amontoam e dizem que ela dança assim porque é louca, e pedem para que eu não leve a sério seus passos. Uma delas faz o sinal da loucura, aquele em que se balança os dedos fazendo círculo ao redor da orelha, mas esperam o grito da professora sair da boca da pesquisadora (ABREU & LOUZADA, 2017, p. 5)

Nessa cena, não estariam as crianças que se encontram mais submetidas a esse poder disciplinar vivenciando e produzindo um gesto tão comumente associado à loucura, mas que nesse contexto escolar denuncia o circuito disciplinar do qual estão introduzidas? “Se consideram as visibilidades, tudo é mostrado, tudo é dado, evidentemente” nos diz Deleuze (2017, p. 20) sobre o plano do Ver, nos aproximando de uma compreensão na qual o gesto das crianças acima relatado como a impossibilidade de movimentação desejante-pensante-corporal daqueles que estão sob o poder disciplinar. Trata-se, portanto, de uma impossibilidade que recai não somente àquela considerada louca, mas também aos considerados normais.

Conceituações possíveis desse fenômeno aparecem também no artigo de Signor, Berberian & Santana (2017), ao se debruçarem sobre as fundamentações teóricas em relação ao TDAH, enquanto uma das principais demandas médicas que perpassa alunos com dificuldades escolares com queixas de professores relacionadas à atenção e aprendizagem, as autoras encontram duas principais tendências teórico-metodológicas. A primeira trata-se de uma corrente positivista e hegemônica que acredita no determinismo orgânico, como cita a Associação Brasileira do Déficit de Atenção e Hiperatividade (ABDA):

[...] o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (SIGNOR, BERBERIAN & SANTANA, 2017, p. 745).

Já a segunda tendência é colocada pelas autoras enquanto uma direção contrária que concebe os Transtornos Funcionais Específicos como reduções de questões de cunho social, educacional, político, linguístico, pedagógico e afetivo a aspectos de ordem biológica. Assim, mostra-se uma separação entre o determinismo orgânico-genético e a que se justifica a partir da ordem biológica. Vale ressaltar que entendemos as duas fundamentações teórico-político-metodológicas como produtora dos movimentos de medicalização.

As pesquisadoras também declaram que a medicalização exclui sintomas que possam ter sido decorrentes de relações de sofrimento mediante a inserção da criança nas práticas sociais, nas quais as diferenças não podem ser aprioristicamente relacionadas a manifestações sintomáticas. Não negando assim a existência de dificuldades da parte dos alunos e seus “distúrbios individuais”, mas também a necessidade de considerar as práticas discursivas que perpassam o processo educacional (*ibid.*).

O terceiro artigo analisado, produzido por Santos & Cervo (2021), traz questões relacionadas à noção de medicamentação do TDAH, fenômeno esse que se remete diretamente à medicalização, mas entendida como o poder efetuado nos corpos ao que concerne o uso abusivo de psicotrópicos. Como efeito dessa produção social, os autores compreendem que a medicamentação isenta os indivíduos de assumir responsabilidades pessoais e coletivas:

Foram consumidas “71.000 caixas de Ritalina em 2000 e 739.000 em 2004 (aumento de 940%); entre 2003 e 2004, aumentou 51%. Em 2008, foram vendidas 1.147.000 caixas, sob os nomes Ritalina e o sugestivo Concerta; aumento de 1.616% desde 2000” (MOYSÉS; COLLARES *apud.* SANTOS; CERVO, 2021, p. 149).

Uma vez que o problema se encontra no desequilíbrio químico-cerebral, não haveria necessidade de outra intervenção além do consumo de psicofármacos, orientado pela rubrica do especialista, que ensina⁶ na criança uma patologia de indeterminação e inespecificidade diagnóstica, produzindo um vácuo relacionado ao mesmo tempo a impossibilidade de identificação parental (os cuidadores não possuem parâmetros do que realmente é a doença) e a remoção de qualquer possibilidade de localização simbólica-territorial dada por patologias reconhecíveis. Em mais um caso, foi perceptível como a medicação surge como uma solução, mas que não está tratando as causas dos comportamentos considerados um problema, mas sim, eliminando a sua manifestação. (SANTOS & CERVO, 2021)

A fim de potencializar os agenciamentos que tecem essa pesquisa, o 4º artigo analisado escrito por Lopes, *et al.* (2022), utiliza os conceitos de medicalização e patologização de forma interligada. Os autores compreendem que patologizar ultrapassa questões médicas indo além do sujeito “anormal” influenciando a educação, uma vez que a conduta dos educadores e suas relações com as crianças demanda delas modelos pré-determinados de existência baseados nas exigências sociais resultando na estigmatização de comportamentos a partir de “equivocos” sobre a dicotomia normal-patológico.

Porém, as linhas e potências deste presente TCC nos convocam a pensar, existiria uma maneira correta de percorrer a dicotomia normal-patológico por parte de cuidadores? Uma vez que a utilização desses conceitos médicos inseridos aprioristicamente por autoridades médicas muitas vezes de forma coercitiva caracterizam o discurso próprio da medicalização, sendo possível perceber as consequências dessa produção pelos próprios autores, os quais relatam parecer positivo o investimento que se confere a um conhecimento especializado sobre a “condição” diferenciada das crianças: “Entretanto, preocupa o quanto a desautorização do professor parece se relacionar com um endereçamento de saber a um terceiro, expert, esvaziando a experiência como lugar de aprendizagem conjunta” (LOPES *et al*, 2022, p. 242).

A introdução e a adoção de medicamentos reforçam o “tratamento da diferença” como um campo do qual o professor não sabe e está totalmente descolado, fruto de um enjaulamento desejante dessa máquina social.

⁶ [...] a máquina do ensino não se desenvolve por meios extrínsecos às suas produções, mas se exerce através de «coordenadas semióticas» fundamentadas em bases duais, que enquanto tais, revelam os agenciamentos mediante os quais o professor não comunica informações, mas “ensina, dá ordens, comanda”; *insignare* grava um código e põe um sentido (DOS SANTOS, 2015, p.10).

O artigo de Beltrame, *et al.* (2015) não possui uma conceituação direta do que é medicalização, porém, ao entrevistar crianças sobre os sentidos atribuídos aos seus diagnósticos de TDAH dão espaço para os estudantes falarem o que é o TDAH:

[...] ele reproduz o discurso apresentado pela mãe, dizendo que é uma pessoa que “não consegue ficar prestando atenção nas coisas, não consegue ficar parado cinco minutos. Eu não consigo ficar parado cinco minutos”. Em seguida, questionado sobre o que o faz ficar assim, ele novamente, volta-se para o discurso da mãe: “por causa da hiperatividade” (BELTRAME, *et al.*, 2015, pp. 562-563).

Os autores percebem como essas falas denunciam a constituição histórica desse transtorno e a sua função enquanto otimizador de habilidades ativas em contextos escolares, assim como a reprodução de uma compreensão fatalista das ações dos indivíduos. Deleuze (2006) aponta para como esse movimento pode ser entendido a partir da produção de generalidades do discurso científico, a instauração de enraizamentos que são dominados, por excelência, pela representação da imagem dogmática-moral do Uno (seja um médico, um transtorno) nesse enunciado, A Hiperatividade, da qual passam a ser dependentes, sendo possível perceber a partir do momento que são indagados porque tomam remédio: “Márcio diz ter que tomar medicamento para “controlar, para concentrar” [...] Ele (Bolt) já foi convencido de que precisa tomar o medicamento, caso contrário, nas suas palavras: “eu não ia fazer as lições” (BELTRAME, *et al.*, 2015, p. 563).

Os autores reconhecem o impacto na subjetivação dessas crianças ao se reconhecerem nesse papel, passando a agir e pensar que realmente tem um problema, subjetivando o diagnóstico.

Vale a pena, a partir das formulações de Deleuze & Guattari (1975), indagar a respeito das possibilidades de haver um problema dos quais essas crianças lidam, podendo bem ser real como dizem, mas as possibilidades de movimentação e de invenção dessas crianças estão subjugadas a estratificação do Saber. Quantas possibilidades de enunciados e agenciamentos poderiam ser tecidas por Márcio e Bolt se não fosse esse diagnóstico? Muito além de “repetir o discurso da mãe” (BELTRAME, *et al.*, 2015, p. 563), Bolt não faria as lições por ser chato? Por não gostar do professor ou da disciplina? Por estar mais animado pensando nas amizades e acontecimentos do seu dia? Por estar se divertindo jogando bola com seus amigos?

Percebe-se como os encantamentos e desdobramentos possíveis, linhas de circulação desejantes foram barrados. Se “ser hiperativo” é o único motivo de Bolt não fazer as lições, resta a pergunta: por que Márcio precisa de psicotrópicos para controlar? Quais enunciados,

movimentações ou emoções estão pedindo para serem produzidas que esse estudante necessita estar dopado para não entrar em contato? (DELEUZE, 1986).

Por fim, o último artigo analisado foi o de Garbarino (2020). Ao relacionar a medicalização com o discurso da meritocracia, o autor explicita como a precarização do ensino e o fracasso escolar afetam todos os atores envolvidos, porém a responsabilidade recai sobre a origem familiar de crianças pobres, assim como no perfil majoritário dos alunos: do sexo masculino, negros e de escolas públicas urbanas marginalizadas principalmente em estados também mais pobres: Bahia, Amapá e Maranhão.

O discurso meritocrático, enquanto igualdade de oportunidades e do usufruto de direitos, como qualificação de uma virtude moral, acaba por limitar o reconhecimento das violências derivadas do fenômeno da desigualdade social e do racismo. Assim, Garbarino possibilita conexões ao relacionar as funções exercidas pelos transtornos de aprendizagem e o discurso das neurociências que oferece legitimidade científica às concepções contemporâneas de escolarização, saúde e consequentemente da meritocratização.

Porém, a autora ao utilizar a análise de 128 fichas de matrícula com os motivos de inscrição escolhidos para explicar a solicitação de atendimento, a fim de ouvir/ler o que crianças têm a falar, acaba por reproduzir a falta de espaços oferecidos para a escuta das mesmas. Assim como Signor, Berberian & Santana (2017) criticam a utilização de anamneses para a compreensão de um diagnóstico vago e inconsistente, rodeado por características como:

“perde as coisas”, “é distraído”, “sai do lugar na sala de aula”, “se remexe na carteira”, “frequentemente está a todo vapor”, “tem dificuldade de esperar a vez”, “fala em excesso”, “interrompe os outros, se intromete”, “corre e escala em demasia”, “não termina seus deveres escolares (SIGNOR, BERBERIAN & SANTANA, 2017, p. 748).

Em concordância, podemos encontrar descrições idênticas nas fichas de anamnese que perguntam o motivo das crianças estarem ali, presente no artigo de Garbarino:

P4 (M): “porque eu converso demais”. Problemas de relacionamento também foram manifestados: P5 (M), “não ficar nervoso quando alguém me irrita”. Um posicionamento de culpabilidade foi expresso por P6 (M) em uma extensa escrita quase com caráter de confissão: “porque não estou prestando atenção na professora, estou brincando na aula, estou com dificuldades nas lições de casa, não estou conseguindo acompanhar a professora, estou com muita dúvida nas lições, eu não estou estudando muito”. (GARBARINO, 2020, p. 9).

Que tipo de escutas podem se efetivar quando não se viabiliza espaços para as movimentações de crianças? Essa pergunta ressoa com a escrita de Signor, Berberian & Santana (*Id.*, p. 748) “[...] um aluno pode se remexer na carteira na aula do professor X e permanecer

atento e interessado à aula do professor Y.”. Para nós, é entendido que os desejos de aprendizagem continuam existindo mesmo quando essa atenção não é direcionada para uma aula.

Assim, podemos junto com Deleuze (2009), entender a anamnese como instrumento utilizado para essa escuta de crianças, como um desdobramento do exame escolar que instrumentaliza as visões e sentimentos de crianças a fim de um certo ideal, nesse caso, o de legitimar a solicitação do atendimento psicológico. Tendo isso em vista, quais linhas de fugas foram ofertadas para as crianças percorrerem através da metodologia utilizada pelo artigo?

Vê-se, deste modo, o poder exercido sob as crianças e os campos de visibilidades que buscam ser enunciados: tentativas de barrar características singulares de cada participante, como impossibilitar conversas fora de ordem, ser ativo frente a questões que as incomodam e possuir dúvidas em sua aprendizagem.

Diante do exposto, a atual análise apresenta entrelaços de todos os artigos levantados e que perpassam os fenômenos da medicalização-exame-meritocracia, um diagrama do poder hegemônico que está cada vez mais imbricado com a instituição escolar e principalmente com as crianças, dessensibilizando-as e adestrando-as a fim de uma certa produção psicossocial do controle. Com isso, percebe-se como a criança passou a ser vista não como bagunceira, mas sim considerada doente (BELTRAME, 2015). Isto posto, será apresentada as concepções das infâncias e as considerações dos autores e crianças das pesquisas em relação a esse campo da vida do qual está sendo territorializado pelos processos da medicalização.

6.2 Por um acontecimento de *infânciar*

A partir das análises dos seis estudos, o tema das infâncias foi crucial para se aproximar e compreender melhor a medicalização e as narrativas das crianças entrevistadas. A questão que norteará esta seção trata de como os artigos abordam a infância e a potência de vida a partir das narrativas das crianças.

No presente trabalho, compreendemos a infância como um lugar dotado de força, voz e mensagens transformadoras que impactam profundamente e problematizam a presente estruturação societária, mas não compreendemos as infâncias somente como um período do desenvolvimento humano, mas principalmente:

[...] como uma força ativa que cria, produz, inventa, varia, a criança é uma força que impulsiona a vida. Matéria não-formada. Infância informe. Hecceidade. Individuações pré-individuais. Matilha de afectos. Moleculares, menores. É pura intensão de fluxos,

de energéticas, de forças. Multiplicidades incessantes. Artistagens de vida. Nomadizações. Capazes de romper, percolar, infiltrar, dissolver, fraturar, trincar as formas molares e “maiores”, como aquelas dos adultos, dos homens, dos heterossexuais, dos brancos, dos bem falantes da língua... Tudo escapa, tudo foge. Essa infância é a criança em ato. Tempo da criança é o tempo da criação. Da ação. Criando. Criançando. Poder-criança (CHIQUITO, 2014, p. 21).

Neste sentido, assume-se a seriedade de escutar e ser perpassado por suas movimentações, silêncios, comentários e brincadeiras.

O primeiro estudo analisado foi o de Abreu & Louzada (2017). Nele a infância emerge como um lugar social entendido como infame, compondo o detalhe sem importância, a obscuridade, os dias sem glória e a vida comum (*ibid.*). Sendo esse lugar de criança-infância um lugar não-heróico, de desprestígio, criança e infância podem e devem ser ditas, faladas, escritas e escutadas, em uma perspectiva de criação cotidiana aos modos singulares de existência. Esses apontamentos aparecem ao narrar os modos de expressão da “menina dançante” na escola, criança essa que foi diagnosticada com TDAH:

Vamos passear, a dançarina senta ao meu lado. Para quem dança, ficar sentada por muito tempo não deve ser uma tarefa fácil, seus passos e gestos ficam restritos aos jogos com as mãos e ao canto. Não, não é possível se mexer muito e nem cantar alto, a música é dela, autoria própria, se você não entende é porque não está inserido nas artes do canto próprio. Já que não podemos cantar, vamos para as artes das piadas, ela conta e ela mesmo ri de si (ABREU & LOUZADA, 2017, p. 4).

É possível identificar que a dançarina, ao fazer conexões com a pesquisadora e ao perceber-se impossibilitada de expressar-se de uma certa maneira, cria possibilidades de expressão outras, se não a dança, utiliza as ferramentas já existentes da linguagem para contar histórias das quais ela mesma ri, em um contexto escolar no qual há pouco espaço para tais expressões. As autoras abordam as infâncias como um plano basilar da vida no qual as violências sociais são impostas, pois as infâncias são mais individualizadas do que a maioria, do mesmo jeito que o louco é mais individualizado que o homem “normal”, e o doente mais que o são. Uma vez que nossa sociedade possui a maioria como norma, as infâncias são vistas como individualidades desviantes, comparando os graus de normalidade previstos em cada ser que existe a partir da infância e utilizando-se dessa norma-poder para fazer pertencer ou isolar as crianças do corpo social (FOUCAULT, 1999).

Na esteira das formulações de Deleuze poderíamos pensar que as infâncias ocupam um lugar isolado no Fora. Uma espécie de Dentro do Fora assim como Pelbart (1989) relata em relação à loucura, uma vez que a compreensão de uma irracionalidade infantil permeia todo o corpo social. Não obstante, peguemos a capitalização do autismo como exemplo, para pensar

no que envolve do ponto de vista mercadológico crianças serem diagnosticadas de modo generalizante e com reduzidas possibilidade de expressões de suas existências singulares.

As pesquisadoras do artigo analisado se aproximam dessa reflexão, uma vez que relatam que a infância compreendida como fase do desenvolvimento torna-se instrumento maior da psiquiatrização. Sendo a infância o princípio de generalização psiquiátrica, a armadilha de diagnosticar adultos: todas as condutas das crianças são capazes de bloquear ou reduzir a conduta do adulto, doravante as condutas dos adultos poderão ser psiquiatrizadas pois podem ser transportadas para as condutas das crianças (ABREU & LOUZADA, 2017).

O próximo artigo que nos debruçamos é o de Signor, Berberian & Santana (2017) e que não apresentam diretamente uma conceitualização da infância, relatando apenas tangenciamentos em relação a essa fase da vida como a psicologia do desenvolvimento e os processos de significação e seus impactos na subjetividade, ambos utilizando uma certa noção implícita de infância. Os autores utilizam a teoria sócio-histórica para analisar os fenômenos, percebendo uma internalização dos processos educativos e uma resposta, como por exemplo, a linguagem escrita, se a criança internaliza uma dificuldade pré-anunciada no contexto escolar responderá a partir de uma rejeição a ler e produzir textos.

Esse fenômeno da discursivização desfavorável do aluno (desqualificá-lo e as práticas de letramento descontextualizadas (copiar frases soltas da lousa) afetam sua subjetividade e produzem sintoma, como Susi, uma criança de 10 anos, reproduziu em seu caderno:

“Devo me comportar em sala de aula. Devo respeitar meus colegas”. Como não estava alfabetizada nesse período, hipotetizamos que Susi teve de copiar frases que veiculavam a noção já enraizada por ela de que “não respeitava”, “não se comportava” (SIGNOR, BERBERIAN & SANTANA, 2017, p. 755).

As autoras relatam que essa repetição esvaziada teve por objetivo favorecer a permanência da aluna em um lugar de desaprovação. Podemos assim, fazer ligações dessa reprodução com uma produção de vazio (produzindo ausências de sentidos descolados do seu desejo), uma vez que a aluna está criando frases completamente descoladas de suas potências, com as punições da instituição escolar que visa produzir infâncias “comportadas”.

Deste modo, Signor, Berberian & Santana (2017), formularam a hipótese de que os discursos vivenciados pela criança afetaram a sua subjetividade. No entanto, o que fica da infância em seus relatos é um lugar somente de assujeitamento, lugar esse que contribui para a visão da infância enquanto incapaz de produzir modos de se expressar que escapam do destino, restringindo Susi à posição de reprodução aquilo que fizeram dela.

Já o artigo de Santos & Cervo (2021), realçam na experiência da medicamentação a necessidade de compreender o olhar atribuído da criança por meio dos vários atores que estão em contato, o efeito que o medicamento tem na vida delas e a compreensão dos processos de subjetivação desses indivíduos. Em consonância, relatam as desigualdades estruturais entre pesquisador e pesquisado levando em consideração o adultocentrismo frente às infâncias, colocando a questão a respeito de quais lugares sociais as crianças ocupam no percurso da pesquisa realizada.

Os pesquisadores contam como foi o desafio de aprender e perceber as crianças como atores e agentes de seu tempo: “[...] ouvir as experiências da infância, também a partir da fala das próprias crianças que usam medicamentos, é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas nos papéis sociais cristalizados culturalmente” (SANTOS & CERVO, 2021, p. 154).

Infâncias essas sempre específicas e singulares. No artigo é ressaltada a maneira dessas crianças de falar, aprender e se comportar não estando relacionada somente com automatismos, mas com modos diferentes de criar algo seu do que se passava ao entorno. Ao entrevistar as crianças, percebem como escutar crianças não é nada comum: Júlia, em sua primeira consulta ao psiquiatra nem na sala entrou, ficando ao lado de fora enquanto sua cuidadora falava com o médico. Destarte, os pesquisadores perguntaram às crianças como se descreveriam antes e após o uso da medicação:

“Antes eu era bem agitada. Hoje eu sou mais ou menos [...] ficava andando pra lá e pra cá, pensando em só comer [...] ouvia vozes quase toda noite” (Júlia).

“Eu era ruim. Bem ruim com eles. O remédio é bom, faz eu me comportar melhor, não sou mais arteiro, não brigo às vezes...” (Cauã)

“Ele me acalma... Que na escola eu brigava bastante, agora eu to bem melhor. Tomo remédio e fico bem calmo” (Enzo) (SANTOS & CERVO, 2021, p. 168).

Com isso, os autores visualizam algumas características que emergiam no discurso das crianças, ao mesmo tempo que a criança subjetiva o que o outro afirma dela, também busca conhecimento do outro acerca de si. Dessa forma, os efeitos do processo diagnóstico na infância levam-nas a não mais se reconhecerem como os sujeitos que eram antes, com “[...] suas características, gostos, desejos e todas as demais particularidades, mas sim a reduzir-se a um rótulo” (SANTOS & CERVO, 2021, p. 170). Quando as crianças falam, referem-se a tudo aquilo da infância e juventude que o remédio lhes tira, a disposição para brincadeiras, o prazer de comer, e reforçam a necessidade de concentração para poder assim, “ser normal”.

Nessa condição, as crianças perdem de vista suas produções desejantes que emergem em situações diferentes no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de mudanças numa

educação que inibe e homogeneiza os seres. Mas que também aponta para toda uma problematização da estrutura societária: a escola, os familiares, os amigos, as instituições que produzem limitações para compreender as diferenças e a diversidade (GALLO, 2003).

O próximo artigo que entraremos em contato é o de Beltrame, *et al.* (2015) no qual a aproximação com as infâncias parte da constatação de que os quatro estudantes e participantes da pesquisa nunca tiveram suas opiniões ouvidas ou validadas em relação aos seus diagnósticos. Assim, podemos pensar que esse plano da vida é visto como um lugar que destitui os seres em relação a possibilidade de produzir pensamentos sobre aquilo que acarreta suas próprias vidas. Com isso, os pesquisadores buscaram escutar essas vozes silenciadas há mais de 90 anos desde a primeira classificação do suposto TDAH: “Quando eu vou me divertir, a minha mãe fala: Márcio, vai lá tomar o remédio. Aí eu não me divirto... Eles falam, passa a bola, passa a bola, aí eu fico quieto, não jogo do jeito que eu gosto de jogar.” (ibid., p. 561).

Tendo em vista as consequências do medicamento que se faz presente na fala do segundo entrevistado (Bolt), as autoras relatam que a atividade lúdica por ele escolhida foi um mapa corporal “pois sua mãe o chama de guloso”. Ao apresentar sua figura Bolt fala:

“Na minha escola não dá de comer porque minha mãe dá um remedinho pra mim. Eu preciso dele. Aí ele me deixa sem fome”. Quando lhe foi perguntado sobre o motivo por que toma o “remedinho”, ele afirma “minha mãe me disse que é pra eu me concentrar na lição dentro da atividade” (ibid., p. 561).

O prestar atenção na atividade para aprender não é discutido com o estudante, apenas ressaltado que possui dificuldades para se concentrar e por isso deve tomar o remédio. A fala de Bolt nos movimenta a pensar como a medicalização retira as crianças desse lugar de criação e espontaneidade, uma vez que as práticas disciplinares agem neste sentido impedindo de viver os agenciamentos produzidos pelo seu desejo, impedindo de se divertir com seus amigos, não jogando do jeito dele (não vivendo do jeito dele) e tirando até mesmo sua fome de comer e de viver.

Essa discussão se aproxima de comentários e reflexões realizadas pelos pesquisadores do artigo, Beltrame, *et al.* (2015), realçando a subjetivação dos discursos e os agenciamentos sociais de enunciação (os estratos no plano do Saber) do qual o sujeito se apropria como uma forma de executar ações. Porém, o principal resultado dessa pesquisa, relacionada às infâncias, foi abrir espaço para o potencial invisibilizado frente ao diagnóstico, uma vez que as implicações deste podem escamotear uma vida de fracasso, rejeição ou exclusão nas diversas dimensões da existência.

Afim de produzir e expandir conexões relacionadas às infâncias, o próximo artigo analisado foi o de Garbarino (2020) e relata novas questões que compõem o sentimento contemporâneo de infância, a abordagem de suas problemáticas e seus supostos “desvios”: a massificação do prefixo “neuro” em saberes e práticas que historicamente utilizadas para o controle social, a neuropsicologia, a neuroaprendizagem e a neuroeducação. Esse signo-código vem se instalando nos entrelaçamentos entre medicalização, mal-estar escolar e infância, uma vez que a escola é o palco onde costuma ficar mais evidenciada a desordem criacionista das infâncias em contato com a ordem instituída.

Não obstante, Deleuze & Guattari em seu manifesto Mil Platôs, escrevem em relação à incidência dessas neuro-disciplinas: funcionam como reguladoras de uma anatomopolítica, não por saberes e práticas que provêm diretamente da jurisdição estatal, mas sim da jurisprudência do saber-clínico de instituições disciplinares da Psiquiatria, da Psicologia, da Pedagogia, da qual todas elas estão constantemente se atualizando para agir diretamente no corpo populacional. Nesse caso, a neuro-quimicalização da infância, porém, o fracasso escolar resiste como a destruição da imagem magnificada da criança dócil e estudiosa a fim de apontar para um devir-infância que desadapta e *caosifica* a norma adultocêntrica (HUR, 2019).

O último artigo relacionado às infâncias é o de Lopes, *et al.* (2022), que possui uma visão fundamentalmente ética, de fugir de definições pela via das limitações, prática essa muito comum na ordem escolar. Assim, buscam se relacionar com a infância a partir das experimentações, se fazendo presente em pequenos atos como o de nomear as crianças presentes nas pesquisas:

Atores (crianças), apresentados a seguir, tiveram seus nomes escolhidos como “máscaras”, inspiradas em suas potências e experimentações de si nas vivências cotidianas partilhadas com o pesquisador e que nele produziram efeitos e questões (LOPES, *et al.*, 2022, p. 236).

Nessa linha, podemos pensar com Deleuze e Walter Kohan, tirando a infância do lugar de substantivo para entendê-la como tempo extra cronológico. Do mesmo modo que o verbo amar expressa um acontecimento, é necessário *Infânciar*, um verbo-devir que está nos esperando enquanto átomos de infantilidade para que possamos traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, dando passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (KOHAN & FERNANDES, 2020).

Desse modo, ao trazer a dimensão das infâncias presente em cada criança abrimos espaço para a última categoria a ser analisada e que está fundamentalmente conectada a potência infantil: a produção de efeitos e questões que reverberam em todos aqueles que se colocam abertos para a criação com o plano da infância, que através de suas experimentações abalam e resistem às capturas desejanter. Porém, essa resistência não se dá como um fim a ser realizado, mas sim como consequência de uma criação imanente de vida.

6.3 Resistências: criações desobedientes

A presente categoria possui como ponto de partida as narrativas das crianças entrevistadas nos 6 artigos analisados, relatando a potência dos atos, danças, movimentos e falas desses sujeitos que resistem às violências exercidas nos processos de medicalização através da criação de linhas de fuga frente aos diagnósticos.

Vale a pena ressaltar que o que entendemos enquanto resistência se entrelaça com a leitura deleuziana dos processos de subjetivação, mais especificamente em relação ao plano do Poder do qual existe a possibilidade de afetar e ser afetado, sendo a resistência uma terceira modalidade, o poder de resistir:

Resistir é o potencial da força, se vocês querem, enquanto não se deixa esgotar pelo diagrama. Ou então, o que é o mesmo, é o potencial da singularidade enquanto não se deixa esgotar por uma relação de forças dada no diagrama. Há resistências (DELEUZE, 2014 [1986], p. 207).

Ou seja, o poder de resistir é o que não se deixa apreender nas relações de forças dadas no diagrama, sendo assim singularidades que não se deixam regularizar-normalizar ou subjetivar. Uma vez que as resistências não dizem sobre afetar ou ser afetado, caracteriza-se como o primeiro-anterior em relação ao Poder, o fluxo de fuga que está relacionado a criação da vida principalmente quando o poder toma como objeto a própria vida, sendo a resistência aquilo que escapa dos mecanismos disciplinares e de controle do biopoder criando assim possibilidades de libertação (HUR, 2016).

Tendo isso em vista, o primeiro artigo que traremos é o de Abreu & Louzada (2017), que narra a presença de uma menina entendida como louca pelos seus colegas da escola:

Ela chega rodopiando, como se dançasse uma música própria, cantarolando uma letra inventada, entendida somente por ela. Dança vários ritmos, se misturando com a letra e com a melodia, inventando novas canções no pátio da escola, na sala, na aula. Com seu jeito próprio de quem não liga e nem vê que a observam em seu show (ABREU & LOUZADA, 2017, p. 3).

Essa criança apelidada de “menina dançante”, possui como principal aliado seu corpo, suas movimentações e criações que escapam da ordem disciplinar e põe em desestabilização todas as crianças que convivem com ela, as quais foram ensinadas que não se pode ser diferente: “Mesmo assim voltam a brincar, danças em ritmos diferentes também compõem. Uma ensina para a outra novos passos possíveis, novos movimentos, novas formas de chamar mais gente para dançar...” (ABREU & LOUZADA, 2017, p. 4).

Todavia, após sua professora gritar com ela por dançar e contar piadas a dançarina fica dias sem aparecer na escola, assim a pesquisadora percebe que ela foi diagnosticada e começou a tomar Ritalina, resultado de seu diagnóstico de TDAH: “Ela diz que deu um tempo da escola, pois estava com sono, o remédio que conserta o passo também apaga o corpo... Dá sono... Mas tem dias que ela resiste, que é mais forte do que ele e vai para a escola.” (ibid., p. 4).

Os passos descompassados da dançarina precisavam de um ritmo, tentaram colocar suas danças nos moldes e fazer de seus movimentos inventivos uma coreografia taxada e com compassos ditados pela disciplina e ordem. Apesar disso, mesmo com as tentativas de reproduzir não só as batidas do espaço escolar, mas também seus pensamentos e suas formas de expressão, a dançarina continua a dançar com seus passos próprios. Para aqueles que estão acostumados com as reproduções de uma coreografia padrão, podem entender a existência dessa criança como errada, porém, para aqueles que apreciam e vibram com novos passos e com a sintonia das diferenças, é um alívio que essa criadora produz e que atravessa o peito instaurando a desestabilização.

As próximas mensagens de resistência a serem transmitidas são do artigo de Signor, Berberian & Santana (2017), e os atos de liberdade aparecem majoritariamente no discurso das figuras em posições de poder quando se queixam de Susi, como demonstra o parecer da escola quando Susi tinha dois anos de idade:

É extremamente inteligente, compreende tudo o que acontece ao seu redor, assimilando as propostas e regras do grupo, o que não significa que ela as cumpra. Susi mostra-se bastante resistente quando é contrariada, falamos ou pedimos algo a ela. [...] É considerada a tagarela da turma, pois fala pelos cotovelos; repete tudo o que falamos e às vezes fico surpresa, parecendo um adulto chamando atenção dos outros, dando ordens e cobrando atitudes dos colegas. Susi nos mostra o quanto é esperta, o tempo todo tentando jogar conosco; quando precisamos chamar sua atenção, mostra-se bastante resistente e reage de forma que “não tô nem aí” (ibid., p. 751)

As autoras explanam sobre como Susi aparecia no discurso da escola com “problemas”, no entanto, estava colocando seu desejo sob determinada norma social, socializando seus modos de criação. A participante compreende as regras, mas não é obrigada a cumpri-las; conversa, realizando conexões com seus colegas de turma, joga com suas professoras e não se importa

com a disciplinarização que lhe é imposta. Possuindo somente dois anos de idade, é possível perceber tamanha potência de um sujeito que compreende o seu direito de ser livre e sua capacidade de pensar, no sentido deleuziano, o pensar é desagregação, desmanchando as imagens daquilo que está posto e exercitando fluxos desordenados que existem a partir da impossibilidade de criar forma (HUR, 2019).

E foi exatamente por esses motivos que Susi foi encaminhada para a avaliação psiquiátrica, recebendo assim seu diagnóstico de TDAH aos 6 anos de idade. Alunos como Susi que cultivam suas diferenças, existindo através da potência de suas infâncias e que decidem não obedecer, imitar a professora e se posicionar frente aos maus tratos de seus amigos, são considerados como problema e vivenciam a exclusão escolar. Nesse processo há o entendimento de que tais comportamentos são desviantes e não podem ser acolhidos.

Susi, ao se opor às práticas escolares foi compreendida pela escola como um sinal de que algo não ia bem e a família foi cada vez mais levada a acreditar nisso. Porém, é uma criança que se opõe aos modos de existência capitalista, de um aprendizado descolado entre leitura e escrita assim como sua domesticação, não só reagindo, mas também criando suas mensagens para quem escuta. Nesse sentido, ao entrar em contato com uma professora que possibilitava o florescimento de suas diferenças, elogiando suas criações e sendo carinhosa, escreve considerações sobre essa professora em seus bilhetes no caderno:

“Professora, você é demais. É tudo de bom que existe nesse mundo. Com amor, Susi.”
Pelas respostas da professora, pode-se acompanhar o estabelecimento de uma interação construtiva entre ambas: “Muito obrigada, você é uma aluna muito querida, te adoro, beijinhos...”. Segundo a mãe, Susi constantemente escrevia bilhetes para essa professora e foi um ano muito tranquilo porque não havia queixas e reclamações sobre a filha; ao contrário, havia elogios: “Qualquer coisa ela elogiava, valorizava muito a produção deles” (SIGNOR, BERBERIAN & SANTANA, p. 757).

Podemos assim, verificar agenciamentos que libertam o desejo do sujeito, o encontro de diferenças que não buscam enjaular o outro, realizando estratificações positivas que proliferam a possibilidade de viver. Não obstante, Susi após encontrar-se com essa professora e com sua educação libertadora, conseguiu desenvolver sua aprendizagem através de questões afetivas com sua educadora e volitivas por razão de seu desejo, e não por meio de um diagnóstico e uma introdução medicamentosa (DELEUZE & GUATTARI, 1979).

O próximo artigo que constituirá essa trama da resistência é o de Santos & Cervo (2021). Os autores relatam que para os professores, a medicação é entendida como a solução dos problemas de agitação das crianças, ficando evidente, no discurso dos educadores, a necessidade de “acquietar” os corpos. Como exemplo, relatam as falas da coordenadora escolar,

afirmando “que era visível quando a criança chegava na escola, se ela estava medicada ou não e que, às vezes, a criança verbalmente falava.” (*ibid.*, p. 172)

Não obstante desse devir-rebelde, os pesquisadores entrevistaram Enzo, uma criança diagnosticada, perguntando qual relação que ele estabelece com o uso do medicamento:

Eu tomo Diazepan (...) metade [...] só no domingo e sábado que eu não tomo [...] As vezes minto, só tomo água e não tomo o remédio. Eu tenho uma cartela vazia e só faço o barulho e não tomo [...] Às vezes corto ele e jogo dentro do ralo da pia [...] as vezes deixo embaixo da língua, tomo água e quando saio de casa jogo ali fora (Enzo) (SANTOS & CERVO, 2021, p. 173).

Percebe-se a partir do relato de Enzo, seu ato de protesto e resistência, assim como os presos-loucos dos manicômios, se recusando a tomar os remédios que lhes fora imposto, jogando o remédio fora fazendo o barulho da cartela vazia e não engolindo aquilo que tentam lhe enfiar pela garganta. Tamanho exemplo do devir-rebelde que atravessa essa criança e que esses atos carregam mensagens da necessidade de mudanças nas formas de cuidado, onde o sujeito possa não somente ser assujeitado, mas agente de sua vida onde poderá escolher pelo melhor tratamento daquilo que lhe acomete não necessitando a dependência psicofarmacológica (DELEUZE, 1986).

Nesse sentido, os pesquisadores ressaltam o Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM), que problematiza esse processo medicalizante e dependente do saber médico. O Guia objetiva trazer conhecimento sobre os medicamentos e os seus efeitos, buscando a reafirmação dos direitos diante da decisão ou recusa de diferentes propostas de tratamento, descentralizando o saber médico como verdade única para que as vozes como a de Enzo possam ser consideradas, questionando também a função de determinados psicotrópicos.

Beltrame, *et al.* (2015), a partir da narrativa dos responsáveis de crianças diagnosticadas, concluem que a atenção foi a principal queixa, no entanto, no encontro com uma das crianças entrevistadas, trazem a seguinte situação:

[Márcio] ao mostrar-se um exímio jogador no jogo da memória. Com muita facilidade, ele conseguiu ter o triplo de acertos comparado com o pesquisador. Então é questionado: “como podem dizer que você tem déficit de atenção se consegue manter-se concentrado no jogo para descobrir os pares?”, ele responde: “eu gosto de jogo da memória, é diferente de fazer uma coisa de que não gosto” (BELTRAME, *et al.*, 2015, p. 562).

Deste modo, os autores questionam se realmente trata-se de um déficit de atenção ou uma atenção seletiva. O que acontece de diferente quando em determinadas atividades há uma atenção concentrada, enquanto que em outras não há na mesma intensidade? Coincidentemente,

a escola enquanto principal fonte de diagnósticos infantis de TDAH aparece como um lugar hostil no discurso dos dois estudantes: “Oliver afirma: “A escola não tem nada de bom, vou porque minha mãe me obriga a ir. 95% das crianças diriam que não gostam de ir pra escola”. Márcio acrescenta: “eu não gosto de ir pra escola. Acordar todo dia de manhã é muito chato” (BELTRAME, et al, 2015, p. 562).

Márcio faz coisas que não gosta, ainda assim demonstra prestar atenção quando algo lhe interessa. Sua fala indica muito mais sobre o lugar que a escola ocupa do que uma falha biológica nas crianças, que são medicalizadas por denunciarem práticas escolares homogeneizadoras. Oliver também indica uma fragilidade conceitual e empírica do sintoma: “eu sei que eu sou assim, é porque eu sou muito bagunceiro. Eu agito bastante, eu acho muito legal ficar na sala bagunçando” (*ibid.*, p. 562). O estudante não se percebe como alguém que tem um problema ou uma dificuldade para aprender.

Assim, esses sujeitos desviantes que não correspondem aos padrões institucionalizados, são vistos pela escola como quem precisa ser tratado por um problema, mas para Oliver parece ser uma diversão. Entendendo esse sintoma não enquanto individualizado, mas sim um sintoma institucional, quando há a exigência do que é um bom comportamento, ficar sentado fazendo a lição, sem admitir as diferenças enquanto pertencentes àquele território.

Outro aspecto muito importante e pouco explorado nesse tema refere-se aos agenciamentos libertadores dos estudantes, Beltrame, *et al.* (2015), ressaltam como as crianças diagnosticadas com TDAH percebem-se possuidoras de virtualidades não aproveitadas pela escola, ficando evidente não só quando Márcio fala de suas habilidades com jogos de memória, mas também no discurso dos responsáveis:

A mãe de Oliver diz que a aprendizagem do seu filho, em outros contextos, “é bem avançado, bem mais fácil”. A mãe de Márcio pensa que “quando é coisas do interesse dele ele vai longe”. A mãe de Bolt diz que, para além da escola, a aprendizagem do filho é “muito boa, ele é muito esperto. Ele observa a água, a natureza, o vento, o tempo inteiro descobrindo alguma coisa” (BELTRAME, *et al.*, 2015, p. 563).

Essas falas produzem mudanças micropolíticas no desejo-resistência tanto dos pais quanto das crianças que sentem e percebem as diferenças presente em cada um, assim como Oliver, questionado se a agitação e a atenção seriam motivos para um diagnóstico, ele responde: “não, ninguém é perfeito. Cada um tem uma diferença” (BELTRAME, et al, 2015, p. 563). Aparecendo assim movimentos de luta e rejeição diante das expectativas dos adultos e da escola, quando seus modos de viver não estão adequados aos padrões exigidos.

Já Garbarino (2020) enfatiza aquilo que as crianças pensam dos atendimentos no programa de intervenção da clínica escola em psicologia:

P1(M), “minha mãe acordou e disse que a avó ia trazer na (universidade) para estudar”; P2 (M), “meu pai falou que eu ia no médico. Eu não gosto desses atendimentos”; P3 (M), “minha mãe falou que ia na (universidade) para brincar” (GARBARINO, 2020, p. 9).

Porém, a autora reforça que aquilo que as crianças falam são somente ideias transmitidas por adultos que relacionam o atendimento a um espaço educativo, de cura ou de recreação, negando assim a possibilidade de evidenciar aquilo que a criança formula e que vai além daquilo que lhes é dado, como exemplo a P2 que ressalta não gostar desses atendimentos.

Em consonância, o artigo problematiza a presença do discurso neuropsiquiátrico que perpassa os corpos, mas ao realizar essa crítica, realiza uma (re)captura das diferenças, de volta a produção hegemônica de uma máquina desejante generalista, ao relacionar a construção identitária da criança com uma resposta defensiva devido a algum “problema narcisista” ou de identidade. Ou seja, a criança reagiria de forma negativa ao seu diagnóstico devido a um problema narcisista, retornando assim à culpabilização do indivíduo. Além disso, releva a função de um rótulo de TDAH apagar o estatuto de sujeito de uma criança, pois “o ato de o nomear como algo diferente pode resultar melhor do que nada”, ficando explícito o pensamento de que um diagnóstico dado por uma figura de poder médica o qual delimitaria uma identidade para a criança, é melhor do que o indivíduo construir suas conexões a partir de si mesmo.

Esses escritos aparecem na seção de resistências como uma amostra de que não basta somente criticar o discurso medicalizante, mas o cerne está em deixar florescer os planos da infância, movimentando-se ativamente para que isso aconteça, se não o perigo de revitimizar e paralisar essas linhas de força libertadoras podem sair da virtualidade para exercer seu poder, como o exemplo acima de ser conivente com o apagamento do estatuto de sujeito.

O último artigo que fará parte dessa melodia é o de Lopes, *et al.* (2022), que entendem resistência enquanto ato integralmente implicado com as práticas de poder, não apenas como simples forma de reação passiva, mas principalmente, como um fazer ativo, cotidiano e complexo capaz de criar possibilidades e efetuar transformações nos discursos hegemônicos abrindo assim um novo campo de força capaz de modificar as relações de poder.

As potências que apareceram foram a partir do método realizado, a rodinha de conversa, que existe enquanto prática escolar normativa mas pode ser transformada em resistência uma vez que possibilita a troca de informações entre os participantes pelas conversas em seu curso. Ao narrar o funcionamento da roda, onde crianças falam em seu início, relata que em algum

momento a professora interrompeu abruptamente uma criança que estava falando sobre seu final de semana, ignorando o que estava falando, a criança chamou a atenção da professora dizendo: “Ei! Calma aí, deixa eu terminar”, o que foi tomado de susto pela professora, que o deixou concluir o raciocínio” (LOPES, *et al.*, 2022, p. 243).

Aparecendo assim a resistência possibilitada pelas crianças, pois ao invés de ocorrer o “normal”, a professora mandava as crianças calarem-se para que ela pudesse terminar de falar, ocorreu no sentido inverso. A criança impediu que fosse interrompida e se posicionou enquanto um ser com direito à voz e ao espaço na rodinha escolar. Ademais, os pesquisadores dispuseram da ideia de nomear as crianças a partir de características que as perpassam, nomeando assim um dos garotos de Aviator.

Aviator é um garotinho loiro, inquieto que não costuma ficar na rodinha, andando a sala toda “guiado pela sua mão”, movimento esse tido pela escola como marca de um autismo. O movimento de Aviator quando percebido enquanto agenciamento firmador de um diagnóstico e seus sintomas fica paralisado as linhas do poder normativo, transformando seus movimentos em doença. Porém, ao olhar obliquamente para aquilo que expressa, um olhar que entorta a norma, permitiu a suspensão do veredito de um diagnóstico de TEA para vislumbrar seus movimentos em outras cenas: am avião do qual essa criança se permite ser levado para entrar em contato com o desconhecido, abrindo campos de forças que visibilizam os mecanismos de medicalização e patologização, assim como seu avião apresenta-se como seu principal companheiro para viajar nas aventuras que as conexões possibilitam.

Desse modo, formulamos que, ao nos abrir para sentir aquilo que as crianças trazem em relação à medicalização concebe conexões necessárias para essa cartografia uma vez que suas mensagens são centros de força que constituem a sala de aula e principalmente as possibilidades e impossibilidades de ser e agir das crianças. A educação, como vimos nos gritos de resistência, direcionam alunos o mais cedo possível a certas posições no poder, no entanto, as linhas de fuga encontram entraves criados pela criatividade infantil, que escapam dos lugares petrificados de reprodução e possibilitam a existência de lugares incomparáveis das diferenças de cada um.

Por fim, o que se apresenta enquanto transversalidade subversiva-resistiva nos artigos que teceram esse eixo de análise é o dançar, a movimentação presente nos corpos e pensamentos da menina dançante, em Susi, de Márcio, Oliver, Bolt, Enzo, do Aviator e de toda as crianças que participaram dessas pesquisas e nos deram as oportunidades de escutar e sentir seus atos e mensagens que desestabilizam aqueles que ainda acreditam numa solução mágica para o desconforto, e ao mesmo tempo nos apontam criações-resistências em nossas próprias vidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de investigar as narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação na produção científica da psicologia brasileira, conclui-se a partir do material analisado que as crianças possuem muito a dizer em relação ao fenômeno da medicalização que aflige e busca apagar suas individualidades e diferenças, trazendo mensagens que afetam profundamente a instituição escolar, assim como, o âmbito da saúde mental através de suas resistências, rebeldias, brincadeiras e criações.

Com base na análise dos estudos abordados, podemos identificar que há uma variedade de agenciamentos possíveis ao abordar a medicalização, alguns estudos relacionam esse dispositivo com as construções epistemológicas do causalismo e do biologicismo que advém das ciências biomédicas. Outros estudos percebem sua conexão com o discurso neoliberal da meritocracia e do individualismo, enfatizando o direcionamento de problemas sócio-políticos para os corpos de crianças, que visam o controle e a punição, produzindo ditames de como esses indivíduos devem viver.

Em relação às infâncias, foi constatada a potência desse plano da vida muitas vezes entendido somente como uma fase do desenvolvimento. No entanto, foi explanado a partir dos artigos analisados que esse plano é intensamente violentado e historicamente reprimido, assim como a abertura há pouca escuta para as narrativas infantis sobre as violências que afetam as aprendizagens, as danças, jogos, brincadeiras e criatividade daqueles que ousam negar a norma adultocêntrica.

No que tange às manifestações de resistência, este foi o palco principal, do qual os artigos possibilitaram as narrativas infantis de serem sentidas, apresentando assim expressões singulares frente à medicalização escolar. Foi possível constatar, ao longo da tessitura deste trabalho, as crianças como potências que transversalizaram todos os artigos, seja através de suas movimentações, de suas falas ou atos que encarnam nesses sujeitos todas as resistências que fazem a vida proliferar-se contra a generalização e reprodução daquilo que já está posto. Essas resistências mostram que a escola ainda é espaço de potência, que as partículas que resistem às normatizações ainda flutuam férteis pelo ar escolar, vindas de diferentes forças, à espera de serem cultivadas pelos que se dispõem a transformar as normas, despraticá-las.

Consideramos que o presente trabalho cumpriu com o objetivo proposto de analisar as narrativas de crianças sobre os processos de medicalização da educação na produção científica da psicologia brasileira, destacando a profunda articulação entre diferentes campos de saberes, tomando como ponto de partida a valorização das vozes de crianças enquanto potência política

e seus lugares como protagonistas de suas próprias vidas, do ambiente escolar e do fenômeno da saúde mental.

Vale ressaltar que a busca realizada se limitou a apenas duas bases de dados, BVS e Scielo, assim como os GTs da ANPEPP. Portanto, diante das análises, é possível identificar algumas lacunas e áreas que poderiam ser pesquisadas para aprofundar a compreensão e as escutas das vozes infantis no que tange à medicalização e a escolarização na produção científica. Algumas sugestões incluem:

- Estudos qualitativos com crianças nortistas a fim de compreender em maior profundidade os impactos da medicalização nessa região, principalmente no estado do Tocantins.
- Investigar possibilidades de as vozes infantis fazerem parte e atuarem como agentes na construção de políticas públicas e da alteração de políticas existentes, atreladas ao cuidado socioemocional, principalmente no campo da educação.

Diante do exposto, esperamos que o debate sobre as narrativas infantis na medicalização da educação possa contribuir significativamente para o enfrentamento das normas, transtornos e cuidados adultocêntricos no campo da Psicologia Educacional e Escolar de várias maneiras, sobretudo, por meio da conscientização das violências psicossociais que estão sendo reproduzidas e direcionadas às crianças. A aposta é que as pesquisas nesta temática possam configurar-se como importantes instrumentos para a promoção do enfrentamento à medicalização escolar por meio do protagonismo infantil na produção científica nortista, em estreita relação com um contexto social marcado por desigualdades e homogeneização desejante, enquanto as crianças são cada vez mais diagnosticadas e medicadas em função de suas diferenças, sendo essencial à estrutura do SUS compreender e dar espaço a essas diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. D. de.; LOUZADA, A. P. F. A menina dança: práticas patologizantes em tempo integral. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** Belém, 9(1), 19p., 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000100002. Acesso em: 24 out. 2024.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª ed., 279p., 1981.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Nova Fronteira, 2º ed., 293p. 1985
- BAREMBLITT, G. **Introdução à esquizoanálise**. Belo Horizonte: Editora Instituto Félix Guattari, 1988.
- BELTRAME, R. L.; *et al.* Ouvindo crianças sobre sentidos e significados atribuídos ao TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, pp. 557-565, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193899>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BIALER, M.. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 485–492, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6Dmf6KVpfP5K6HtWhvkLzNk/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- BOTH, I. I.; BISSOLI, M. F. de; OLIVEIRA, M. de. Pesquisa com crianças: algumas reflexões sobre a educação infantil a partir de entrevistas com crianças pré-escolares em Manaus-AM. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v.7, n.28. dez. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2136>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para assegurar a realização de diagnóstico de transtornos de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2017. Seção 1, p. 1.
- CALDEIRA, M. C. DA S.; PARAÍSO, M. A. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docentes no currículo do 1º ano. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 141–168, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/HGHqRB4d6j5XzLsn4p5zrrd/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. de L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 301–312, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/C7q7MLNhgBcgrGxkzgJRWJx/>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- CHAVES, T. M. L.; KRUEL, C. S. A look at medicalized childhood. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11111>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CHIQUITO, R. S. **Infância, didática, salvacionismo**: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da Educação). **C. R. E. Mario Covas**, São Paulo, p. 25-31, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes** – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p., 2010.

COPIT, M. S.; PATTO, M. H. S. A criança-objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6–9, 1979. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1659>. Acesso em: 26 mar. 2024.

COUTO, G. B. A.; BORGES, A. M. Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 83-93, dez. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400007. Acesso em: 21 jun. 2024.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, G. **El poder**: curso sobre Foucault (Tomo 2) [1986]. Buenos Aires: Cactus, 2014.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Michel Foucault**: as formações históricas. Tradução de Cláudio Medeiros e Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições e Ed. Filosófica Politeia, 304p., 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka** - Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 160p., 1977a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997c.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1º ed., 180p., 1998.

DELEUZE, G. **Platão e o Simulacro**. In: DELEUZE, G. *Lógica do Sentido* São Paulo: Perspectiva, p. 259-271, 2007.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 210p., 1986.

DOS SANTOS, Z. A. Acontecimento e sintoma, os agenciamentos do “ensinar”.

APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], v. 1, n. 14, 2018.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3032>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. São Paulo: Edusp, 600p., 2015.

FERNANDES, A. D. S. A.; COUTO, M. C. V.; ANDRADA, B. C.; DELGADO, P. G. G. A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate. **UFRJ**, Material Técnico, 2024. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1w2cjhQBeFfdF5ScJuYHAmjz8MmzA_A0p/view. Acesso em: 16 ago. 2024.

FERRAZZA, D. A.; ROCHA, L. C. A psicopatologização da infância no contemporâneo: um estudo sobre a expansão dos diagnósticos de “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”. **Revista Interthesis**. Florianópolis. 8(2), 237-251, 2011.

FILLON, A. Da paixão do conhecimento ao eterno retorno. **Cadernos Nietzsche**, v. 44, n. 2, p. 41–66, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cniet/a/ZMvFtCsk39FDfcV3HyDntVr/?lang=pt#>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

FORNAZARI, S. K. O bergsonismo de Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação**, v. 27, n. 2, p. 31–50, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/hhNB4qwnbqcSvTkKttLYcPH/#>.

Acesso em: 18 ago. 2024.

FREITAS, C. D. R.; REUTER, B. Modos de subjetivação e discurso psiquiátrico: implicação e repercussão do diagnóstico psiquiátrico na construção de identidade do sujeito. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RvKpsSCr3GtjKcTpFfztq3j/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FRIEDMANN, A. A Arte de Adentrar Labirintos Infantis. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças (pp.17-26). **Mapa da Infância Brasileira**. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

GARBARINO, M. I. O discurso meritocrático nas explicações parentais de crianças com queixa escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e195858, pp. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003195858>. Acesso em: 24 out. 2024.

GARBARINO, M. I. O discurso meritocrático nas explicações parentais de crianças com queixa escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e195858, pp. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003195858>. Acesso em: 24 out. 2024.

HUR, D. U. Desejo e política em Deleuze: máquinas codificadora, neoliberal, neofascista e esquizodramática. **Poliética**. São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 173-202, 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/view/50130>. Acesso em: 16 ago. 2024.

HUR, D. U. Poder e potência em Deleuze: forças e resistência. **Mnemosine**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41669>. Acesso em: 9 nov. 2024.

HUR, D. U. **Psicologia, política e esquizoanálise**. Campinas: Alínea, 2ª ed, 2019.

INFANTILIZAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infantilizar/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, abr. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2024.

KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 373–382, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fpXVKSHt7N7cP7cK5rxsRcG/>. Acesso em: 16 ago, 2024.

KHOURI, M. M. E.; RAMOS, V. M.; MIRANDA, L. L. Autonomia e tutela no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 26, pp. 1-9, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mTQkc9VMxLTkwcfFtXPyxzm/?format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e236273, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?lang=pt#>. Acesso em: 09 nov. 2024.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1 ed., ago. 2020.

LOPES, D. E. N.; *et al.* Resistências, infâncias e comprimidos: medicalização-patologização das crianças no âmbito escolar. **Desidades**, nº 33, pp. 231-248, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i33.43228>. Acesso em: 24 out. 2024.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17 n. 31, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p107>. Acesso em: 16 ag. 2024.

MARINO, A. S. A criança na interface do silêncio medicamentoso e como sujeito em psicanálise. **Polêmica**, v. 12, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/5274/3867>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MASCARENHAS, C. et al. **Sobre a Lei 13.438, de 26/4/17**: riscos e desafios. ago. 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/f07548_6fcc11d57223458fb400ab6a9e338b32.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

MELLO, M. M. de; SANTOS, J. D. DOS. Infância, loucura e alteridade: a criança em devir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 314–321, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5523>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4. p. 758-764, out. 2008.

MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYSES, M. A. F. Riscos da lei 13.438/2017: riscos para as crianças e para o SUS. **Rede HumanizaSUS**, 05 ago. 2011. Disponível em: <https://redehumanizasus.net/96533-riscos-da-lei-134382017-riscos-para-as-criancas-e-para-o-sus/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

OLIVEIRA, C. O chiste, a mais-valia e o mais-de-gozar: ou o Capitalismo como uma piada. **UFF**, Rio de Janeiro, mar. 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rel/v1n1/v1n1a05.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ** ; 16(4): 569-576, out.-dez. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 15. out. 2024

OLIVEIRA, D. C. DE. Entre a clausura do desatino e a "inclusão" da anormalidade: vicissitudes da loucura na obra de Michel Foucault. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 395–410, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/rHnPc8mRjH3Sp9gt7FPPJRR/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, 3(1/2), pp. 107-121, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463/37201>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PELBART, Peter Pál. **Da Clausura do Fora ao Fora da Clausura: Loucura e Desrazão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PINTO, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, 29(4), 1995.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 190p., 1999.

REISDOEFER, D. N., LIMA, V. M. R. do. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 795-820, abr. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000200795&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2024.

REIS, G. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação &**

Realidade, v. 48, p. e123291, 2023.

RIBEIRO, F. T. Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso, Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 15 fev. 223 Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/02/15/com-numero-de-diagnosticos-em-crescimento-vertiginoso-transtorno-do-espectro-autista-ainda-e-desafio-para-pesquisa-neurolgica/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

SANTOS, R. B. dos; CERVO, M. R. Gotas e comprimidos: sobre o sofrimento infantil e o uso da medicação. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.60, p. 148-179, 2021. Disponível em: Gotas e Comprimidos: Sobre o sofrimento Infantil e o Uso de Medicação | Barbarói (unisc.br). Acesso em: 24 out. 2024.

SIGNOR, R. DE C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 743–763, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJX54HZ6LJqPb4s3nfGF6tb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SILVEIRA, F. L. da. A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 19, p. 28–51, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10053>. Acesso em: 18 ago. 2024.

UNICEF Brasil. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VIANA, C. V. A., IMBRIZI, J. M., JURDI, A. P. S. Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017.

VIEIRA, M. G. Os (des)caminhos da Loucura em Deleuze e Guattari. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, 50p., 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/28787/1/MARCIO%20GON%20c3%87ALVES%20VIEIRA%20-TCC.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.