

# Resistências, infâncias e comprimidos: medicalização-patologização das crianças no âmbito escolar

**Deni Elliot Noronha Lopes**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3519-6862>

**Érica Atem G. de A. Costa**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4341-8138>

**Rita Helena Sousa Ferreira Gomes**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2306-4264>

**Nara Maria Forte Diogo Rocha**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5040-1492>

## Introdução

Este artigo contempla discussões sobre os achados referentes à pesquisa realizada no período de setembro de 2017 a maio de 2018, desenvolvida no município de Sobral, no Estado do Ceará (CE), Brasil, acompanhando um mesmo grupo de 20 crianças da Educação Infantil. A investigação teve como objetivo compreender quais são e como agem os mecanismos de medicalização-patologização na vida escolar. A perspectiva teórica incluiu estudos genealógicos dos modos de subjetivação na infância e abordagens crítico-políticas sobre a medicalização e patologização, na interface Psicologia e Educação. A escuta das crianças e a análise de sua presença no cotidiano escolar em sua singularidade e alteridade foram decisivas para a aposta na cartografia, com destaque para a observação participante/diário de campo e para a entrevista como estratégias de produção dos achados. Na cartografia, os processos de subjetivação são produto de práticas históricas e estão em constante devir (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012; KASTRUP; BARROS, 2009).

Optamos por usar os termos medicalização e patologização de forma interligada, considerando as proposições de Moysés e Collares (1992) e de Luengo (2010). A medicalização é um processo que transforma questões de origem social e política em questões médicas, procurando no campo da medicina respostas para problemas de natureza não orgânica. Dessa forma, as questões que passam por esse processo são apresentadas como problemas individuais, perdendo a determinação coletiva e focando no aspecto organicista e biológico.

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

Na revisão de literatura sobre o tema (a partir das plataformas científicas SciELO, PePSIC e LILACS), o uso dos termos “mecanismos de medicalização” ou “mecanismos de patologização” não foi identificado. Entretanto, encontramos referências a mecanismos de controle (COLOMBANI; MARTINS; SHIMIZU, 2014) ou mecanismos de poder (LUENGO, 2010). As práticas (mecanismos) de medicalização-patologização em exercício estariam ligadas, no cotidiano escolar, à disciplina entendida como forma de ajuste dos sujeitos, moldando-os para que alcancem um padrão, através do assujeitamento de suas singularidades, fabricando um sujeito produtivo e moralmente regulado (LUENGO, 2010). O ideal de produtividade e a prática de medicalização-patologização acarretam a busca cada vez mais intensa de formas de intervenção de especialistas (*experts*) sobre o sujeito “anormal”.

Tomamos como categorias de análise: infâncias, medicalização-patologização, educação, norma e resistência. Foram realizados 19 diários de campo, fruto de 19 dias de observação e acompanhamento da turma em sala de aula. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar os efeitos e mecanismos da patologização-medicalização da infância na vida de crianças diagnosticadas e/ou com suspeita de diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou comportamento, bem como suas formas de resistência, sendo esta pensada aqui enquanto ato integralmente implicado com as práticas de poder, não apenas como simples forma de reação passiva, mas, também, como um fazer ativo complexo e cotidiano, que cria possibilidades de efetuar transformações dos discursos hegemônicos, possibilitando modificar as relações de poder, por meio de um novo campo de força (PEREIRA, 2017). No caso da pesquisa, buscamos linhas de resistência no cotidiano escolar ao discurso medicalizante e de produtividade imposto ao fazer escolar, inclusive à pedagogia.

Analisamos os acontecimentos de acordo com as referências teórico-metodológicas e relacionando-os às categorias analíticas de modo que pudessem mostrar o funcionamento dos mecanismos de medicalização-patologização. Escolhemos situações em que as crianças foram tidas como “anormais” ou seus processos em sala de aula eram lidos como “anormais” (como comportamentos inesperados ou indesejados pelos professores), bem como situações em que as diferenças estigmatizadas apareciam no discurso das crianças (cultura de pares), tanto das que sofriam ou reproduziam o sistema de classificação do “normal” e “anormal”, bem como uma hierarquização de subjetividades.

A pesquisa foi atravessada por diferentes linhas e refere-se a uma produção de conhecimento conjunta: com e sobre crianças, com e sobre professoras e entre pesquisadores, trazendo análises feitas pelo pesquisador de campo, orientadora e pesquisadoras colaboradoras. O uso da 1ª pessoa em trechos do artigo foi feito no sentido de dar ao leitor o mirante privilegiado do pesquisador em campo, entre as crianças e professoras, sem deixar de assinalar também, em outros momentos, o plano comum da escrita do texto.

Além disso, ao trabalharmos com cartografia, utilizamos dispositivos dentro da pesquisa, os quais serão apresentados posteriormente. Por dispositivo entendemos formas de fazer ver e falar sobre fenômenos do cotidiano, marcados pela história e espaço, comportando linhas de força e de subjetivação, levando-nos a estar nelas (KASTRUP; BARROS, 2009).

## Cenas, atores e scripts: olhares oblíquos no cotidiano escolar

Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas,  
sou minha cara contra o vento, a contravento,  
e sou o vento que bate em minha cara.

(Eduardo Galeano – Livro dos Abraços)

Inspirados na pesquisa cartográfica que, por sua relação com a pesquisa-intervenção, propõe uma política da narratividade (KASTRUP; BARROS, 2009; PASSOS; EIRADO, 2009) e seus devires constituintes, escolhemos a imagem de uma peça teatral para contar os percursos trilhados, predispostos à quebra de normas e com espectadores-atores:

Desde seu início, o palco já mostrava linhas que se transpassavam, enrolavam e tensionavam. O palco e seus atores mostrando a plasticidade da pesquisa: flexível, elástica e amorfa. Não iniciei a peça, ela já acontecia, apenas adentrei. Primeiro, numa escola no centro da cidade, depois em uma escola na periferia de Sobral – CE (Diário de campo, dia 28 de fevereiro, 2018).

O trocadilho do subtítulo refere-se à ideia da pesquisa como dispositivo de subjetivação em que a presença do pesquisador no espaço escolar produz um campo de forças pelo qual é possível ver os exercícios das relações de poder-saber em seus funcionamentos e mecanismos, assim como resistências em seus remanejamentos, tensionamentos e inusitados. Ao contrário da ciência moderna, não se pretende isolar o objeto dos seus processos históricos e de suas relações com o mundo. Por meio da cartografia se desenha a rede de forças em que o objeto está conectado, considerando suas modulações e movimentos permanentes (KASTRUP; BARROS, 2009).

Escolhemos como recurso de escrita metafórica o teatro, pois, com isso, apostamos na arte como ferramenta de fuga de um texto científico frio para um texto que acolhe o sensível em suas linhas, um sensível que traz afetos à construção do artigo. Acreditamos que, para se pensar uma educação que foge à norma, é preciso um investimento radical na construção de um conhecimento que se abre ao sensível. Como afirma Freire (2019):

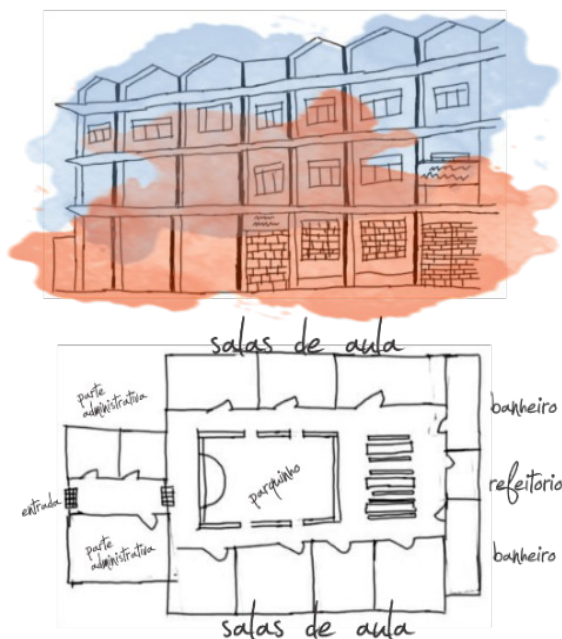
Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (p. 75).

Esse alheamento do mundo surge, silenciosamente, na pesquisa através da tentativa da escola de estabilizar o pesquisador como estagiário de psicologia, levá-lo do papel de quem pergunta para aquele que responde, implicado em “resolver” as crianças “problemáticas” do Infantil, desde o momento inicial. A presença do estudante de psicologia na escola evoca linhas genealógicas dos saberes *psi* em sua aliança histórica com outros saberes-poderes que produziram táticas de governo dos lugares ocupados por crianças. Logo, receber/desejar ter um estagiário de psicologia, seria ter alguém para intervir frente às anormalidades da *psiquê* e em função dos governamentos dos corpos das crianças ditas “especiais”.

Diante dessa linha que institucionaliza e legitima a presença normativa da psicologia na escola é que emerge o encontro potente da atuação em pesquisa entre o pesquisador e o campo de forças das crianças-problemas, de modo que pudesse ser esgarçada pelo dispositivo da pesquisa. Desse modo, a tensão entre a demanda escolar à psicologia e o fazer pesquisa permaneceu e se constituiu como um importante analisador desse campo de forças, apontando para a pesquisa como uma atuação que propõe por ela mesma uma maneira de produzir novas relações nos espaços onde se efetua.

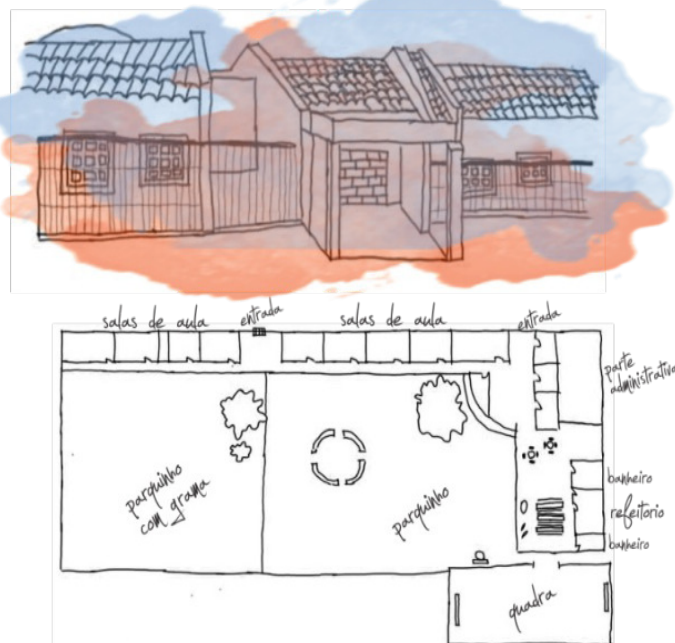
Durante a pesquisa de campo, houve a desativação da escola à qual a turma pertencia inicialmente e a mudança para outra instituição. A pesquisa de campo se deu em dois espaços-tempo diferentes, denominados pelo pesquisador como: escola-ferro (escola antiga) e escola-planta (escola nova).

Figura 1 - Escola ferro



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 - Escola planta



Durante o primeiro ano (de setembro a dezembro de 2017), as observações aconteceram na escola-ferro, no centro da cidade de Sobral. No ano seguinte (de fevereiro a maio de 2018), a turma que vinha sendo acompanhada mudou para a escola-planta, na periferia da cidade, devido à desativação da escola-ferro que funcionava como um anexo. As observações ocorreram semanalmente, sempre no turno da manhã, de 7 às 11 horas, nos dois cenários distintos.

A escola-ferro tinha grades em todas as saídas e entradas, um ambiente que lembra uma prisão, rígido e duro. Possuía três andares, mas apenas o térreo era ocupado. Cercada por grades de ferro, não apresentava um ambiente acolhedor à primeira vista, e temo que nem em vistas seguintes. A estrutura foi adaptada ao Ensino Infantil.

(...) O prédio fora conhecido anos atrás como “Carandiru”. O apelido foi dado por moradores da cidade, por verem os alunos como “problemáticos” e “violentos”. A entrada era por um portão de ferro e um corredor conectado às salas da diretoria, secretaria, sala de informática e sala dos professores. Logo após, havia outra grade de ferro que dava acesso a um grande espaço retangular, com portas que davam acesso às salas de aula. Chegando à porta da sala de aula, outra grade. Havia duas janelas, gradeadas. Em uma delas podemos ver folhas de uma árvore cercada pelo muro. Abaixo das janelas, na parede, pinturas livres em exibição; ao seu lado, cabides para colocar mochilas. Espalhado pela sala: mesinhas e cadeirinhas de madeira pequenas cobertas por material branco e liso. São cerca de 5 mesas com 4 cadeiras cada. Nelas, as crianças se distribuem, assim como eu, o pesquisador, que sento com eles, de uma maneira muito menos harmoniosa, por causa do meu 1,75 de altura. Não era planejado para crianças, mas para quem foi planejado? O que se diz de alunos que precisam ser trancados por portões de ferro? Aquele ambiente me causava desconforto e aprisionamento, com seu aspecto de ambiente correcional. Pensava o que aquilo diria para as crianças e professores e o que dizia sobre a escola. De forma paradoxal, encontrava linhas de fuga através das brincadeiras ensinadas principalmente pelas crianças (Diário de campo, 25 de setembro, 2017).

Aqui se efetua um corte de cena. Em 2018, a escola foi para um novo prédio que se mostrou, em sua materialidade, contrastante ao antigo, que era marcado por sua quantidade de grades e ferro. A nova instituição era marcada por seu espaço verde, aberto e arborizado, onde as crianças tinham liberdade para correr e explorar seus tempos de recreio. O novo espaço possibilitou observar a escola sobre uma nova ótica, assim como a turma e sua relação com esse novo espaço, conforme traz o trecho seguinte:

A escola-planta é enorme, comparada à passada, a escola-ferro. Comporta tanto as turmas de Educação Infantil quanto as do ensino fundamental I. Entra-se por um portão e através dele já se pode ver um campo amplo, com árvores, capim e areia. Abaixo das árvores, um pequeno espaço onde há hastes de plástico e rede de vôlei. Após atravessar o corredor, que leva ao interior da escola, há em ambos os lados uma calçada que dá acesso às salas. Na nova escola, não há gradeados nas portas, apenas portas que muitas vezes ficavam abertas. Na porta da sala onde eu ficaria, agora infantil IV, havia desenhos feitos com EVA. Havia dois espaços abertos para brincadeiras, um com piso em cimento e outro com areia, capim e árvores, além de uma outra parte coberta com brinquedos e estruturas de plástico. Em comum com a antiga escola, pela sala ficam espalhadas mesinhas e cadeirinhas. O novo ambiente me foi uma surpresa boa, não por ser um ambiente adaptado à Educação Infantil, mas por se tratar de um ambiente de educação, de forma geral, que se mostra receptivo, que não remete a uma prisão ou a uma jaula, à rigidez e à dureza em sua estrutura, mas à abertura, às possibilidades de experimentar o ambiente escolar em outro formato. A abertura à experiência do espaço se deu pela ação das crianças, já que as atividades escolares ocorriam prioritariamente na sala de aula e na quadra (Diário de campo, 28 de fevereiro, 2018).

## Crianças-atores no mapa afetivo dos encontros

Episódios envolvendo sete das cerca de vinte crianças que participaram na pesquisa foram selecionados, isso pelo dato de permitirem maior debate a respeito da temática da pesquisa. 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. Ações como a do *Aviador*, que costumava brincar com sua mão como se fosse um avião, ou trajas e brincadeiras, como as do *Homem-Aranha*, que sempre se vestia com um moletom do homem-aranha e em suas brincadeiras o escolhia como super-herói.

Nossa escolha de ver e apresentar as crianças a partir de suas experimentações relaciona-se à perspectiva ética de fugir de suas definições pela via das limitações, como de costume na instituição e ordem escolar. Colocar à frente o não visto pela escola pareceu importante, uma vez que isso nos garantiu ir além dos rótulos colados às crianças. Assim, foi possível enxergar, por exemplo, que as atuações de *Bart* – um dos atores – tensionavam o cotidiano, embora ele fosse resumido a um aluno-problema. Igualmente, tornaram mais visíveis, rótulos “positivos”, como era o caso de *Princesa Jujuba* que, em sua doçura, era posta como líder em sala, de modo velado.

Embora tenham sido vários os atores dessa investigação (crianças, professoras e pesquisador inserido em campo), as crianças foram as principais “estiradoras” do olhar, no sentido de expandir nossas formas de ver e dizer, por meio de suas perguntas, brincadeiras e intervenções.

*Alice* e *Aviador* foram, nesse sentido, interlocutores privilegiados, e por isso deteremos maior atenção aos dois que, em muitos momentos, levantaram questões acerca da medicalização dentro de sala de aula e seus dispositivos de vigilância.

Figura 3 - Aviador e seu avião



Figura 4 – Alice



Fonte: arquivo pessoal

*Aviador*: garotinho loiro, inquieto, gosta de carros e formas geométricas, tem alguns amigos e não costuma ficar na rodinha, anda a sala toda “guiado pela sua mão”, movimento tido pela escola como marca de um autismo (Diário de campo, 25 de setembro de 2017).

*Alice*: negra, cabelos cacheados, sempre presos. É diagnosticada com autismo e fica livre pela sala. Vez ou outra ela chora, quando algo lhe aborrece, porém, na primeira escola, o que me foi dito é que: “do nada ela começa a chorar”, algo que parece ser naturalizado no discurso da escola (Diário de campo, 09 de outubro, 2017).

O choro e o movimento foram recortados como analisadores do esforço por firmar diagnósticos e seus sintomas correspondentes. Olhar obliquamente para o *Aviador*, isto é, um olhar torto no sentido da norma, permitiu suspender o veredito do suposto diagnóstico de autismo e ver seus movimentos em outras cenas. “Fantasiar um avião” e “sintoma autista” como campo de forças que visibiliza mecanismos de medicalização e patologização. *Aviador* e *Alice* funcionam como régua no discurso escolar, atravessados pelos diagnósticos. Na pesquisa, são centros de força em um mapa (distâncias e aproximações) que constituem a sala de aula e as possibilidades e impossibilidades de ser e agir das crianças.

Quando retornei a acompanhar a turma no semestre seguinte, indo à nova escola em 2018, ele [*Aviador*] tinha recebido laudo médico o diagnosticando como autista e estaria tomando medicação, porém continuava inquieto, com seu avião, e não ficava na roda. *Alice*, sobre quem os jogos de luzes e sombras iriam dançar depois da mudança de escola e desaparecimento temporário do *Aviador*, apresentava mais características apontadas como autismo. No entanto, para a escola, ela não apresentaria problema pelo fato de ser muito dócil. Era problema apenas quando chorava, choro visto como sem razão. Aqui se ignorava mais que a escuta. Sabiam como fazê-la parar: dar pincéis, levar para passear, mas não havia a escuta daquele choro, do motivo. Não podia ser o choro proveniente de algo que a incomodava? (Diário de campo, 19 de abril, 2018).

A suposição do autismo funcionava como antolho encobrindo outras possibilidades: brincar de avião. O olhar torto, enquanto dispositivo da pesquisa, ao abrir espaço para dizer e ver aquilo que é velado, abriu a possibilidade de ver a brincadeira e a sua metáfora, diferente do olhar reto e objetivo do *expert* e do adulto-modelar, que só via uma mão e um transtorno.

Em torno dos outros atores – apresentados em referência ao *Aviador* e à *Alice* – foi possível desenhar uma forte rede de saber-poder relacionada à medicalização-patologização, por terem sua individualidade apagada por se considerar o parâmetro do que é “normal” e “anormal”. Fosse na sala de aula, fosse na coordenação da escola, *Aviador* e *Alice* eram falados pelas professoras e diretoras, que os distinguiam dos demais, reduzindo-os a “especiais”:

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

Ao mesmo tempo em que encarnam a diferença, perdem as suas diferenças, como se ambos se reduzissem àquela categoria ou bioidentidade, a mesma máscara do “especial”. Dessa forma, de um lado são criadas identidades sobre os corpos que demandam atenção e cuidados permanentes, por outro, estabelece vigilância disfarçada no sentido de zelar pelo indivíduo, ignorando os interesses individuais, através de uma moral sanitária (LIMA, 2005).

Professoras que em dado momento falaram sobre a necessidade dele [*Aviador*] ser tratado, pois, senão, logo a escola não teria ninguém para acompanhá-lo [...] enquanto a professora observa, reclama do *Aviador* estar só: “ele não pode estar só”. Ele sempre deveria estar sob supervisão de outro adulto. Através de sua possível patologia, era justificável a limitação de sua autonomia, sua existência cercada e guiada a todo o momento. Diferente das outras crianças, que podiam estar sós, *Aviador* e *Alice* sempre tinham que estar com alguém, uma ordem que não partiu das professoras, mas já teria sido repassada pela diretora (Diário de campo, 02 de outubro, 2017).

O acompanhamento especial (mecanismos de patologização-medicalização) reflete no distanciamento das demais crianças. Esperar a vez de ter a tarefa ensinada pela professora e não atrapalhar ou bagunçar a sala: teatro mudo. Por outro ângulo (da pesquisa), a apresentação das crianças visibiliza e tensiona outros diversos pontos da rede.

*T'challa*, e *Homem-Aranha* eram ambos pequenos, negros e da mesma altura que o *Aviador*. O segundo, diferente do primeiro, era mais magro que os demais da turma, sofrendo comentários maldosos de algumas cuidadoras. *T'challa* foi quem primeiro falou com o pesquisador quando chegou à sala, ainda na primeira escola, foi quem me apresentou *Homem-Aranha*, sob a alcunha de *meu amigo*. Muitas vezes, a sua atenção era chamada por não ficar quieto na roda e, às vezes, era ignorado por falar muito baixo. Era uma das crianças apontadas com problema de aprendizagem pelas professoras, porém um problema que não é relacionado diretamente a uma doença. Sempre imitava um super-herói, mesmo quando não estava brincando com as outras crianças, mas somente as professoras da segunda escola percebiam.



Bart, amigo dos super-heróis. Branco, gordinho, quase do tamanho do *Aviador*. Aproximou-se muito do pesquisador na segunda escola. Ele recebia reclamações das professoras porque “é preguiçoso” ou porque “não tem força na mão”. Era colocado para escrever o seu nome diversas vezes.

*Princesa Jujuba*, admirada pelas professoras por sua inteligência e beleza. Do tamanho do *Aviador*, branca, usava acessórios como laços e pulseiras. Ela se dava bem com a maioria das crianças, era posta como uma grande estrela da classe por seu alto rendimento. Comportava-se bem, mas, vez ou outra, era chamada a atenção por estar brincando em hora inapropriada ou estar fazendo muito barulho, assim como, vez ou outra, chamava a atenção dos outros alunos. Mas suas punições eram sempre mais amenas que as dos demais.

Figura 5- Mary Kay



Figura 6 - T'challa (Pantera negra)



Figura 7 - Bart



Figura 8 - Princesa Jujuba



Figura 9 - Homem-Aranha



Fonte: arquivo pessoal

Ocupar a sala de aula diante da demanda para pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem e de comportamento fez do pesquisador o destino natural dos encaminhamentos das crianças com dificuldades, acontecimento que pôs a pesquisa em condições de um dispositivo que podia dar a ver o funcionamento dos mecanismos de patologização-medicalização, assim como problematizá-los.

Dessa forma, pela pesquisa se (re)constrói o mapa da sala, marcado pelos pontos de anormalidade, a partir dos quais os traçados óbvios e naturalizados vão sendo feitos.

## A canoa virou: as professoras diante da norma escolar

Neste tópico, analisamos mecanismos em exercício na relação das professoras com as crianças e com a escola. Chamamos aqui de mecanismos a combinação de ações e eventos que põem em movimento a ação de medicalização-patologização da infância. Observamos práticas docentes marcadas pela falta de paciência, rigidez, marcações sexistas e disciplinamento do corpo.

No período de setembro de 2017 até maio de 2018, diferentes professoras assumiram a turma em ambas as escolas por substituição das professoras principais em razão de reuniões ou formações. Além disso, quando a turma passou ao Infantil IV havia duas professoras titulares. A primeira, assumindo por um mês, era gentil com as crianças e se mostrava mais aberta às suas falas, sendo substituída no mês seguinte, por uma outra professora que já tinha acompanhado a turma em outro semestre, era severa e constrangia algumas crianças como modo de punir o “mal comportamento”. No 3º mês, ela foi substituída pela primeira professora que se tornou titular e que concedeu entrevista para a pesquisa.

Para as professoras, *Aviador* e *Bart* tinham maior visibilidade. Enquanto para a primeira o *Aviador* era a grande questão da sala de aula, pela bagunça que causava, para a segunda professora, com a ausência dele no início do semestre letivo da escola, *Bart* ganhou foco por sua dificuldade em concentrar-se e fazer a tarefa, algo demonstrado de maneira dura em comentários da professora dirigidos diretamente a ele:

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

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

As cenas nos levam a um dos mecanismos de medicalização-patologização, à inferiorização do outro que é diferente, no caso, mediante a chacota à *Bart* em razão da sua dificuldade de aprendizagem feita pela “educadora”, na frente dele e provocando risos nas outras crianças. Assim, uma régua e parâmetro alheio às singularidades se impõe a todas as crianças. As diferenças associam-se à chacota, ao erro, à dificuldade. Colombani e Martins (2011, p. 5) apontam esse efeito como próprio da relação entre o corpo identificado dócil tornado alvo do poder: “perde-se completamente o respeito pela diferença do outro, o diálogo e a argumentação das necessidades individuais e coletivas, a compreensão das relações como, também, a possibilidade de troca e generosidade”.

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

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

Dois aspectos chamam a atenção: por um lado, o efeito da zombaria com o primeiro garoto, apontado pela escola como portador de “dificuldade de aprendizagem”, produziu uma permissividade para zombaria das demais crianças, que repetissem aquele ato de chorar, associado ao comportamento indesejado do bebê. Por outro lado, para a professora, a *Alice* está fora dessa norma escolar. Por ela já ter sido diagnosticada e ter “laudo de autista”, pode chorar. Mas, para as crianças, não parece haver diferença entre a *Alice* e os demais; nesse caso, ela poderia sofrer zombaria de ser bebê, caso chorasse.

Em contraponto, durante o período de pesquisa, houve outra prática docente com as crianças que pode ser observada a partir da troca de professoras:

A terceira professora tinha em torno de 40 anos, formada em pedagogia e com curso na área de psicopedagogia. Aquela era sua primeira experiência como professora da Educação Infantil, comentou algumas vezes comigo sobre sua insegurança sobre esse fato, porém foi a professora mais flexível entre as três, no que se refere a lidar com as diferenças e dificuldades das crianças. Ela se mantinha sem gritar com as crianças na maior parte do tempo. Porém não se desvincilhava das “regras” e vez ou outra mostrava isso por ameaças ao tirar da rodinha ou deixar sem recreio, pois essa seria a forma de garantir que as crianças aprendessem as regras, para não terem problemas futuramente (Diário de campo, 16 de março, 2018).

A nova professora apresentava uma crença em um modelo ideal de pedagogia e seu modo de ver as crianças era atravessado pela boa “adaptação às regrinhas da escola”, no entanto, ao mesmo tempo se mostrava com um olhar diferente para as crianças, se distanciando de um fazer medicalizante. A partir disso, nos questionamos se isso afetaria a sua percepção sobre o ser criança. Ao entrevistá-la, perguntamos o que entendia por infância e se havia uma forma da criança ser e agir:

Não, eu acredito que certa não. As crianças são direcionadas, as crianças têm que se adaptar às regrinhas da sala. Não sei se você percebe que tem dificuldade de choro, de resistência e nós vamos trabalhando aos poucos o que é possível. Tanto é que tem criança que com algumas semanas já consegue se adaptar normalmente, várias. Dificilmente uma demora um pouco mais, ou dois. Inclusive, todos aqueles, como você disse, que têm suas diferenças, eles conseguem se adaptar. Nós temos casos de crianças em sala de aula que são autistas, mas que estão se adaptando normalmente. Que consegue fazer as tarefinhas, que têm cuidador

e que consegue “desarnar” [...]. Eu acredito nos combinados, nas regrinhas. Mas padrão, não. Se ele não vai se adaptando, a gente vai tentando de alguma maneira, mas nós temos os combinados em sala de aula. Que é a hora da rodinha, da historinha, é a hora de cantar ou então, assim, a criança vai querer lanchar na hora de cantar, na hora de fazer a tarefa, não pode [...]. Toda criança tem sua limitação. Aquelas que têm uma dificuldade de aprendizagem, eu vou trabalhar com ela um pouquinho mais diferenciado e no tempo dela. Não vou forçar com “você tem que aprender igual os outros”. Ela tem o tempo dela e a gente vai trabalhando com isso (Trechos da entrevista com professora da turma, 04 de maio, 2018).

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

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

Eu acredito que seja importante, não sei a medicação, porque tem crianças que não conseguem conviver sem a medicação, crianças que tem o TDAH, déficit de atenção, o autismo. Então, assim, pra ela poder ficar em sala de aula, até pra própria criança poder se tranquilizar um pouco mais, né, e poder acompanhar as outras, ela precisa, eu acredito que ela precisa, eu não sou um profissional da área, não sou um neuro, um psicólogo, mas eu acho importante esse acompanhamento, um psicopedagogo. Eu acho importante (Trecho de entrevista com professora da turma de 2018.1).

Desse modo, é preciso atenção como se efetuam as práticas inclusivas, pois, em sua maioria, não incluem a diferença. O seu caminho ocorre no sentido oposto, apagando-a. Como por exemplo, a ideia de necessidade de acompanhamento com profissionais diversos para que a criança possa estar presente em sala de aula, ou seja, o caminho que permeia a tentativa de igualar o diferente aos demais, para que só assim se possa integrá-lo à sociedade. Dessa forma, tanto *Aviador* quanto *Alice* eram “incluídos” quando se tentava colocá-los sentados em roda, mas, logo que saíam, eram esquecidos.

Em grande medida, isso ocorre porque esses discursos sobre a inclusão não querem olhar para esse outro, para a sua deficiência e para a sua diferença, no sentido de aceitá-la como é: “uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta” (PAGNI, 2015, p. 99).

---

1 Modo de falar regional que expressa o ato de ensinar a leitura e escrita a uma criança, ou seja, alfabetizar. Também há outros significados nesse mesmo sentido, como: desabrochar, aprender algo, despertar para.

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

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

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

Nessa hora, ocorreu uma pane no sistema: o que acontecia normalmente, que seria a professora mandá-los se calarem para que ela pudesse terminar de falar, ocorreu no sentido inverso. O *Orador* (outra criança da turma) impediu seu corte e se posicionou, ainda que não intencionalmente, enquanto sujeito com fala. Dessa forma, os “*bugs*” de resistência desse sistema se mostram no cotidiano escolar. Eis que novamente o poder circula, eis que a resistência se mostra (ROSSI, 2014).

A educação, visando os corpos produtivos, direciona os alunos o mais cedo possível a certas posições de poder. No entanto, as linhas de código encontram um entrave nos “*bugs*” inseridos pela criatividade infantil que substituem esses lugares fetichizados por outros:

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

O poder tem natureza circular, que em seu percurso apresenta brechas e daí surgem contramovimentos, quebrando as regras discursivas que o iniciaram (ROSSI, 2014). Onde há poder, há também resistência, os “*bugs*” desse sistema. Seja na exigência de escuta, na desconfiguração da rodinha, no repensar dos lugares do adulto e da criança, ou nas imagens do menino e da menina.

A partir do que foi mostrado, a pesquisa nos apresentou três principais mecanismos que mantêm relação com as práticas de medicalização-patologização ou que dão sustentação a eles. O primeiro mecanismo é a presença do pesquisador imposta como estagiário, em uma tentativa da escola de reiterar o lugar da anormalidade como responsabilidade da expertise da psicologia enquanto ciência de adequação dos sujeitos a parâmetros previamente estabelecidos.

O segundo mecanismo consiste na padronização das crianças ao estabelecerem subjetividades e comportamentos como “normais e “em dicotomia” os como “anormais”.

Foi visto como o lugar de *Aviador*, *Alice* e *Bart* era o daqueles que necessitam de correção, daqueles que incomodam, que geram tensão e que demonstram as falhas no sistema educacional, ao se verem perdidos na necessidade de darem conta da cisão abrupta da norma. Não necessariamente todos eram vistos da mesma forma, enquanto com os meninos havia uma atuação mais incisiva, os comportamentos de reclusão e silenciamento de *Alice* não eram rechaçados, pois não tensionavam a norma, não geravam incômodo na sala e o seu laudo médico a reduzia a ele, “agia, pois era autista”, “era autista por isso agia de tal modo”.

Por fim, a prática docente disciplinadora surge como terceiro mecanismo, através da atuação dos professores para garantir a poda daquilo anteriormente posto como “anormal”. Essa prática visa a produção do aluno “normal”, uma tentativa de alcançar o aluno idealizado. É uma ação que reproduz a lógica de educação bancária, não por má-fé, mas pela estruturação que encontramos no sistema educacional hierárquico, cartesiano e normativo, onde a única professora mais aberta à inclusão dos alunos era aquela menos cheia de certezas e que aprendia parte de sua docência com a classe.

## Conclusão: por um ato final

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

(Eduardo Galeano – Livro dos abraços)

O percurso da pesquisa se deparou com diferentes estratégias de normatização, as quais se mostraram ligadas, direta ou indiretamente, ao processo de medicalização-patologização e foram distribuídas nas diferentes relações entre os atores, percorrendo a teia de forças do campo escolar.

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

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

O silenciamento do diferente foi um dos efeitos dos processos de medicalização-patologização durante a pesquisa. Não se perguntava ou escutava os que se mostravam diferentes do que era esperado. Não se gastava tempo em tentar entender a voz baixa, o gesto estranho com a mão ou o choro, essas ações e características eram apenas postas na categoria de “estranhezas” ou de doença.

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

A medicalização-patologização, embora tensione as forças entre crianças-professores-corpo gestor e produza opressões, também encontra resistência: na imaginação que persiste, no saber que a criança que não sabe mostra, na fala do que exige escuta. A educação resiste em seus meios, por mais violenta que possa ser quando se sujeita aos caprichos do neoliberalismo homogeneizador.

Essas resistências mostram que a escola ainda é espaço de potência, que as partículas que resistem a essa normatização ainda flutuam férteis pelo ar escolar, vindas de diferentes forças, à espera de serem cultivadas por alguém disposto a transformar as normas, despraticá-las.

A pesquisa foi verbo de ação. Desde sua entrada promoveu a bagunça no palco, desorganizou posições, por sua estranheza em relação àquele espaço que não lhe cabia; aquele cotidiano foi alterado, assim como a pesquisa, que se deparou com o desafio dos pesquisadores adentrarem um local desconhecido e se depararem com a norma.

A pesquisa, ainda, reforçou que, ao investigar sobre a escola, o que há de mais importante não é apenas apontar a falha, mas provocar o sistema, levantar o questionamento dentro da instituição. Nesse sentido, dar visibilidade às resistências e capacidades inventivas dos muitos atores que tecem o cotidiano escolar é uma forma de promover possibilidades de mudança nas demandas sociais sobre a educação, pedagogia, psicologia e demais saberes que lidam com a Educação Infantil. Assim, ainda que de forma sutil, é possível o fortalecimento de uma revolução da estrutura educacional acerca da medicalização-patologização. Aos poucos, consegue-se fazer buracos nesse muro, dando vida aos seus atores, permitindo e apostando na construção de algo novo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLOMBANI, F.; MARTINS, R. Biopolítica e medicalização: o respeito às diferenças, um olhar a partir da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2011, São Paulo.. **Anais...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 8955-8966. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141639>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- COLOMBANI, F.; MARTINS, R. A.; SHIMIZU, A. M. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 193-210, 2014.
- COSTA, L. A.; ANGELI, A. A. C. de; FONSECA, T. M. G. Cartografar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 43-46.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- KASTRUP, V.; BARROS, L. P. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 52-76, 2009.
- LIMA, R. C. **Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MOYÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, p. 31-48, 1992.
- PAGNI, P. A. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 87-103, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000100087&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100087&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 de março de 2018.
- PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Vol. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.
- PEREIRA, E. A. D. Resistência descolonial: estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, v. 2, n. 43, p. 17-55, 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/615>>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- ROSSI, A. Michel Foucault: subjetivação e resistência. 1º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS FOUCAULTIANOS: GOVERNAMENTALIDADE E SEGURANÇA, 2014, João Pessoa/PB. **Palestra...** João Pessoa/PB: UFPB, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/36728125/Michel\\_Foucault\\_Subjetiva%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Resist%C3%Aancia\\_Michel\\_Foucault\\_Subjectivity\\_and\\_Resistance](https://www.academia.edu/36728125/Michel_Foucault_Subjetiva%C3%A7%C3%A3o_e_Resist%C3%Aancia_Michel_Foucault_Subjectivity_and_Resistance)>. Acesso em: 01 jun. 2018.



**RESUMO** O presente artigo aborda a medicalização-patologização da infância no contexto escolar a partir de pesquisa realizada com uma turma de Educação Infantil em escola pública de Sobral/CE, Brasil. Inspirados na cartografia, utilizamos observação participante, com a inserção de um dos pesquisadores em sala de aula, além de diário de campo e entrevista com a professora, para produção de achados. Para discussão teórica, incluímos estudos genealógicos dos modos de subjetivação infantil e abordagens crítico-políticas sobre a medicalização e patologização, na interface Psicologia e Educação. Por meio desta pesquisa, visualizamos forças de controle e agenciamento social sobre as diferenças exercidas sobre as crianças e produzidas por elas, coexistentes às linhas de resistência a esse controle e que insurgem nas ações das crianças, da professora e da pesquisa. Assim, a partir de análises micropolíticas do cotidiano escolar, apostamos na potência para emergência de resistências em um campo de controle da vida que repercute na instituição escolar.

**Palavras-chave:** medicalização, patologização, educação, infância, cartografia.

**Resistencias, infancias y comprimidos:  
medicalización-patologización de los niños y las niñas en el ámbito escolar**

**RESUMEN** Este artículo trata sobre la medicalización-patologización de la infancia en el ámbito escolar. A partir de la investigación emprendida con una clase de Educación Infantil de un colegio público de Sobral/CE, Brasil. Guiada por cartografía, utilizamos la observación participante, a partir de la inserción de un de los investigadores en el aula y para la producción de hallazgos, utilizamos entrevista con una profesora y diario de campo. El marco teórico incluyó estudios genealógicos de modos de subjetivación infantil y abordagens crítico-políticas sobre medicalización y patologización, en la interfaz psicología y educación. A través de la investigación, visualizamos fuerzas de control y agencia social sobre las diferencias desempeñadas entre los niños y reproducidas por ellos, coexistentes a las líneas de resistencia a este control que se alcanzan en las acciones de los niños, docente e investigación. Así, a partir de análisis micropolíticas de lo cotidiano escolar, apostamos en la potencia para emergencia de resistencias en un campo de control de la vida que influencia la institución escolar.

**Palabras clave:** medicalización, patologización, educación, infancia, cartografía.

**Resistances, Childhoods and Pills:  
medicalization-pathologization of children in the school setting**

**ABSTRACT** The present paper approaches medicalization-pathologization in a scholar context. The research was developed in a kindergarten class of a public school at Sobral/CE, Brasil. Guided by Cartography, the study used participant observation, as one of the researchers attended in class, and produced its findings through tools such as a field diary and interview with a teacher. The theoretical frame included genealogical studies of childhood subjectivation, as well as a critical-political approach about medicalization-pathologization on its educational psychology interface. The research sheds light over the lines of control and social agency regarding differences that arise in school life by what is done to children and reproduced by them. On the other hand, the study makes visible lines of resistance to these controls, by children, teachers and research acts. Then, departing from the micro political analyses of scholar daily life, we bet on the potential of resistance emergence at a field of life control that influences scholar institutions.

**Keywords:** medicalization, pathologization, education, childhood, cartography.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 22/04/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 06/06/2022



**Deni Elliot Noronha Lopes**

Psicólogo e Mestre em Psicologia e Políticas Públicas, ambos pela Universidade Federal do Ceará – UFC (Sobral), Brasil. Atua no CRAS II - Amanaiara, em Reriutaba/CE. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Música e Artes da UFC – Pesquisamus.

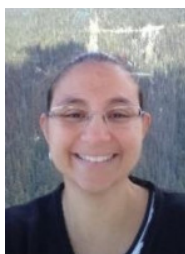
**E-mail:** [deninoronhalopes@gmail.com](mailto:deninoronhalopes@gmail.com)



**Érica Atem G. de A. Costa**

Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas públicas (UFC) e do Departamento de Psicologia (UFC). Coordena o Maquinarias: infâncias em invenção – VIESES (UFC).

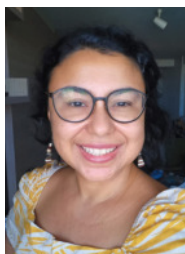
**E-mail:** [ericaatem@ufc.br](mailto:ericaatem@ufc.br)



**Rita Helena Sousa Ferreira Gomes**

Doutora em Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), Brasil. Professora Associada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFC) e do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (UFC).

**E-mail:** [ritahelenagomes@ufc.br](mailto:ritahelenagomes@ufc.br)



**Nara Maria Forte Diogo Rocha**

Psicóloga e Mestre (UFC). Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas e do Departamento de psicologia (UFC).

**E-mail:** [narafdiogo@ufc.br](mailto:narafdiogo@ufc.br)