



Hoje Tem Marmelada...
Pelo Debate Sobre A Medicalização Da Infância E Da Educação No Brasil
Today Has Marmalade...
The Debate Over Medicalization Of Children And Education In Brazil

Renata Chrystina Bianchi de Barros*

Resumo

O presente artigo objetiva discutir a infância no Brasil, baseado em fundamentos histórico-filosóficos que contribuam com noções de pessoa e dos processos contemporâneos de institucionalização para a adequação da criança às condições capitalistas. A ampliação desse debate é necessária para o direcionamento de ações pedagógicas que sejam voltadas para as reais proposições da educação, escapando dos efeitos que impelem a movimentos de medicalização da infância e da educação.

Palavras chave: linguagem; sujeito; infância; educação; escola; escrita.

Abstract

This article discusses childhood in Brazil based on historical and philosophical foundations that contribute to notions of personhood and contemporary processes of institutionalization to the adequacy of the child to capitalist conditions. The extension of this debate is required for targeting of educational activities that are geared to the actual propositions of education, escaping the effects that drive the movements of medicalisation of childhood and education.

Keywords: language; subject; childhood; education; school; writing.

* Professora do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO/Irati. Endereço para correspondência: UNICENTRO - Campus de Irati. PR 153 - Km 7 - Bairro Riozinho Cx. Postal, 21. Departamento de Fonoaudiologia. CEP 84500-000 Irati – Paraná. F: (42) 3421-3000. e-mail: renatabiabarros@gmail.com

Introdução

A sociedade contemporânea Brasileira preocupa-se com o estudo da infância em suas mais diversas manifestações e problemáticas, como fazem Abreu e Martinez (1997) num estudo geral sobre a criança no Brasil nos séculos XIX e XX; Arantes (1995) num estudo da legislação acerca da infância; Abreu e Martinez (1997) analisando situações de pedofilia no Brasil; Pereira (1999) que pesquisa e analisa a problemática do trabalho infantil.

Nossa hipótese é a de que a atualidade e as condições da infância moderna vêm sendo construídas em meio à diluição de processos históricos do que hoje vemos apresentado como projeto nacional de educação para todos em função de um País desenvolvido, objetivando a escola como lugar de minimizar todos os problemas sociais e de ausência de desenvolvimento social e tecnológico de uma nação.

O debate sobre as possibilidades de minimização dos problemas em maior evidência no país culminou na elaboração de leis no interior da Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, dissolvido em propostas para “a melhor solução dos problemas educacionais” (BRASIL, 2000/2012). Suas diretrizes consideram a necessidade de preparar capacidades e competências de crianças e jovens para o enfrentamento das

profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, [uma vez que estas]¹ têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. (BRASIL, 2000/2012)

Tal visão tecnicista da educação, em função de um bem maior social – o desenvolvimento do País se deve, em parte, à leitura equivocada da produção intelectual de Marx, que observou, à época, na legislação fabril “o germe da fórmula educativa do futuro, o sintoma das transformações que estavam sendo gestadas (...) no nível da dinâmica social, e que estariam inscritas nas tendências históricas” (NOGUEIRA, 1987 p. 108).

De análise crítica para sistema industrial capitalista, o pensamento de Marx (1983) foi interpretado como proposta de sistema educacional tecnológico, sendo ocultadas questões importantíssimas apresentadas por Marx que instigam a

¹ Inserção nossa.

consideração de que a educação técnica especializada nada contribui para o futuro da indústria, que para o almejado desenvolvido precisariam de um trabalhador multifacetado, capacitado para a articulação de diferentes conhecimentos para a construção de produtos reais, o que não foi efetivado.

Contemporaneamente, a escola vem se preparando para os processos tecnológicos e de produção exigidos mundialmente, atrelando a Pedagogia a um modelo de ensino de adaptação do sujeito às condições de um mercado de trabalho (cf. PFEIFFER, 2010). Num movimento desenvolvimentista, incorpora, com força de lei a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, a obrigatoriedade de assumir e reelaborar decenalmente o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2000/2012), formulando propostas que proporcionem a formação de sujeitos preparados para as “transformações sociais”.

É nessa escola e para essa escola que se elaboram hoje processos educacionais para a infância e, para nós, instaura determinadas condições de produção para um acontecimento.

A noção de acontecimento, na Análise de Discurso, está ancorada nos estudos de Pêcheux, que formula a ideia de que o acontecimento está “no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” na história (PÊCHEUX, 1997 p. 17), ou seja, há uma memória discursiva circulando na existência do real na atualidade, num modo de funcionamento em que a língua e a ideologia afetam a formulação dos sentidos. Assim, há discursos determinados ideologicamente num acontecimento que, não podemos deixar de considerar, são afetados pela forma material do espaço no qual “as coisas” acontecem.

Ao falarmos de um acontecimento num espaço tal – a escola – precisamos considerar os processos de ambiência, que afetam os acontecimentos e os sujeitos. Isto porque os efeitos de sentido que circulam num espaço têm relação com o que está posto pela forma material porque nela estão inscritos os processos históricos e ideológicos determinantes.

Orlandi (2001) reflete sobre a noção de espaço de acordo com a perspectiva discursiva. Para a autora, o espaço urbano é o lugar onde “história e língua se articulam produzindo sentidos (...) um espaço material concreto que funciona como um sítio de significações que demanda gestos de interpretação particulares” (p. 185). Para o nosso estudo, ao pensarmos sobre os sentidos para *espaço*, não nos interessa a significação que apresenta o espaço da escola como um lugar onde o aluno é aquele que se coloca

para observação e ensino de conteúdos. Nosso olhar é para uma escola que se preocupa com a posição-sujeito que se apresenta como aluno ocupando uma posição-sujeito que articula-se diretamente com outra – o professor.

Parafraseando Rodriguez-Alcalá (2002), nos preocupamos em analisar a “natureza da relação da linguagem e o sujeito com o mundo numa forma histórica específica” (p. 23) – a escola, que parte de um espaço maior denominado cidade.

Consideramos a cidade, do ponto de vista discursivo, como um espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz a sua significância. Em outras palavras, a cidade caracteriza-se por dar forma a um conjunto de gestos de interpretação específicos e isto constitui o urbano. Quer dizer que, na cidade, o simbólico e o político se confrontam de um modo específico, particular. A isto chamamos — a ordem do discurso urbano. (ORLANDI, 1999, p.08).

Nesta “ordem do discurso urbano”, temos que o urbano é um espaço ideológico e que as relações estabelecidas nele são relações de poder. Em consonância a esta proposição, tal como aponta Rodriguez-Alcalá (2002), entendemos que a relação existente na cidade, enquanto “espaço simbólico e político”, com a linguagem e os sujeitos, é constituída “num processo discursivo (ideológico), cuja base material é a língua” (p. 26).

Hoje compreendemos que “nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade” (ORLANDI, 2004 p. 11). Observar a cidade (idem) é estar atento às alterações de ordem social, das relações dos indivíduos com outros indivíduos, com o meio em que vivem e com as normas e regras que determinam o lugar de cada sujeito na cidade, ou seja, com tudo o que constitui uma cidade e claro, o coletivo e o individual, cidadão e cidadania, corpo e comunicação.

Estando ancorados sobre os dispositivos teóricos da Análise de Discurso (Orlandi, 1997, 2000, 2001, 2002, 2004, 2009; Pêcheux, 1997a, 1997b; Pêcheux e Gadet, 2004), nos preocupamos em pensar a subjetividade estruturada no acontecimento do discurso, sendo o sujeito “posição entre outras” (Orlandi, 2001 p. 99), constituindo-se ao mesmo tempo com os sentidos, “na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (idem, p. 99-100). Assim, o sujeito é interpelado pela língua e pela ideologia.

Consideramos a língua para a compreensão do processo de individuação, porém esta nos interessa não na sua forma estrutural que apresenta um conteúdo a ser

descoberto, mas sim nas formas da ciência do discurso que permite a análise do funcionamento do texto, isto é, colocando em questão os sentidos que circulam em dada interpretação, considerando que os sentidos e a interpretação são sujeitos a interpretação:

Na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem. No funcionamento da linguagem, o sujeito (...) é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação... É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2001 p. 22).

É o dispositivo ideológico de interpretação funcionando nos acontecimentos do mundo. Este está relacionado ao interdiscurso – que, como sabemos, é estruturado pelo esquecimento. Nesse movimento, na relação do sujeito com os sentidos que circulam em dada conjuntura, é que as posições-sujeito se darão sob as forças de interpelação ideológica de formações sociais que controlam a interpretação institucionalmente. Assim, temos que a individuação do sujeito pelo Estado (instituições e discursos), de natureza sócio-histórica ideológica, é política (ORLANDI, 2009).

Sendo então, a escola, um espaço da cidade cujo acontecimento é social, é esta uma instituição marcada ideológica e politicamente. O indivíduo, já como forma sujeito histórica (capitalista), na falha do ideológico numa sobre-determinação do interdiscurso, identificar-se-á com a posição sujeito marcada social e ideologicamente pelo Estado através, nesta conjuntura, da instituição escola e dos discursos que circulam na sociedade sobre ela, do objeto da práxis pedagógica, do sujeito que se coloca ao aprendizado, entre outros sentidos possíveis na relação da linguagem com a sociedade. O sujeito, uma vez individuado, se identificará com uma ou outra formação discursiva e ao se identificar com sentidos possíveis se constituirá uma posição-sujeito na sociedade (cf. ORLANDI, 2012).

Estão estabelecidas nessas relações sociais o que Orlandi (2000) chama de *relações de poder*, que estabelecem um lugar de hierarquização do dizer. A autora explica, segundo esta noção, que a posição-sujeito a partir do qual ele fala é constitutivo do que ele (o sujeito) diz. Assim, um sujeito que se identifica com uma formação-discursiva num campo de sentidos do incapacitado – a escola como lugar de capacitação e aprimoramento – acaba por ser significado como posição-sujeito aluno-deficiente ao

ser significado como incapaz ou posição-sujeito doente. É esta uma *formação imaginária*, ou seja, é uma imagem que resulta de projeção, permitindo ao sujeito passar de situações empíricas para situações de sentido, de significação, no discurso.

Pensamos que esta é uma condição para a instauração de um movimento de patologização e medicalização da infância na educação, estabelecendo uma relação de salvação dos processos desenvolvimentistas do país com as clínicas médicas e terapêuticas.

Sobre a medicalização da infância e da educação

Para que possamos debater os processos de medicalização da infância e da educação, esboçamos um delineamento para o rosto possível da infância e suas formas de educação. Para isso, colocamo-nos inicialmente a clarificar a noção de pessoa na sociedade brasileira contemporânea. Isto por que, pensamos, os estudos sobre a noção de pessoa podem auxiliar no debate do modo como cada sociedade concebe a infância (COHN, 2000), uma vez que esses processos afetam histórica e ideologicamente a construção subjetiva do infante.

Ballone (2005) aventa o debate orientando sobre as diferenças entre os conceitos de *ser humano*; *pessoa* e *cidadão*, compreendendo que a noção de *ser humano* refere-se à espécie humana, indivíduo como exemplar da espécie. *Pessoa* é aquela (e) submetida a uma cultura, inserida em uma sociedade no termo ético da palavra.

Já para Kant (2002, apud CHAVES, 2009 p. 145-146), todo ser humano é um ser de liberdade.

O cidadão do mundo nada mais é que um ser político e como tal este deve lançar mão, de forma metodológica, daquilo que ele pode conhecer a fim de alcançar seus objetivos enquanto indivíduo e, portanto, limitado, a fim de contribuir com o progresso contínuo da espécie, o que se configura em um ato de liberdade e conflui na ideia de pessoa humana (ser em constante construção) com a imagem de cidadão do mundo, unido num único ser, a saber, o humano, a liberdade prática e a liberdade pragmática. Em outras palavras, o ser humano é por excelência moral a partir do momento em que escolhe livremente o que ele quer fazer de si mesmo no mundo, quer lançando mão de um formalismo (imperativo categórico da Fundamentação), quer utilizando-se de uma metodologia para se fazer livre no mundo (Antropologia Pragmática). (CHAVES, 2009 p. 152)

Para nós, assim como apresenta Chaves (2009), analisando as idéias de Kant, a pessoa é um ser em constante transformação, afetado pelas coisas do mundo no processo de socialização. Entendemos por sociedade um conjunto de indivíduos de

ambos os sexos e de diferentes idades, organizados, sujeitos a ideias comuns, valores e culturas, elaborando e apropriando-se de ideias a fim de que possam experimentar o mundo através de instituições sociais através de objetivações primárias (cf. ORLANDI, 2012), nas relações sociais vigentes na família, a escola, a igreja entre outras.

Pensamos que é no espaço ideológico da sociedade que se dão as relações e manifestações culturais das quais resultam a condição humana, afetadas pela cultura (ARANHA, 2006), possibilitando a constante transformação do Ser-Humano, uma vez que os acontecimentos e os campos de significação se transformam numa dependência da administração pelo Estado. É pela administração pelo Estado que se dá, sob determinada condição de produção, a individuação do sujeito.

Saber do desenho da Pessoa partícipe desta escola contribui para o direcionamento das ações pedagógicas, em especial, para a minimização de ideais contraditórios e da configuração de um processo que possa contribuir para o alcance de objetivos que se pretendam realmente educacionais, sejam eles a fim de contribuir para o desenvolvimento neurofisiológico inicialmente para então possibilitar a aprendizagem do ensino do conteúdo escolar, como fazem educadores numa linha teórica behaviorista (BOCK et al, 2008) ou, seja para estabelecer um cenário no qual se possa auxiliar o desenvolvimento humano para a sua emancipação, para a sua transformação num desenvolvimento acompanhado da aprendizagem, que possibilite o homem ser autor da sua existência através do saber sócio-político-social contemporâneo a ele, como fazem educadores numa linha teórica sócio-histórica.

Ao passo das transformações sociais, a história recobre os sentidos das instâncias escola-pessoa-sociedade. Estas se articulam e transpõem seus sentidos, modificando os objetivos umas para com as outras, passando a almejar soluções práticas que alicercem a competência e as habilidades para a construção de um futuro próspero para a nação, decompondo a escola pelo estabelecimento de uma nova relação do homem com o conhecimento e de um novo olhar da sociedade para a infância na sua relação com o futuro (BOTO, 2001).

No mundo moderno, a infância é também tema de elaboração de documentos jurídicos que visam à proteção da sua integralidade e posicionam o infante como sujeito de direito. Nesta concepção, alçamos sentidos da condição da existência humana prevendo noções de moral e ética estabelecidas por motivações sociais. Nestas condições estão mobilizadas ideias de bem e mal para que a convivência entre os homens seja possível.

Para citar apenas duas das jurisprudências da infância na articulação com a educação no Brasil, excursionamos primeiro pelo Estatuto da Criança e do adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que através do Art. 2º apresenta uma definição de criança a fim de separá-las dos demais membros da sociedade e, assim, estabelecer leis que possam favorecer suas especificidades. Para efeito da lei, “considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Outra é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). O Art. 1º. Da LDB apresenta o direito à abrangência da educação dos processos formativos considerando, de modo geral, a escola, a família e as manifestações culturais e articulando, no parágrafo 2º, a educação escolar diretamente ao mundo do trabalho e à prática social.

Porém, como apontam Lopes, Souza e Silva:

(...) apesar de o ECA garantir “proteção integral”, ainda há no Brasil crianças que vivem em situação de extrema violência social, física, assim como de pobreza. O avanço na legalidade ainda não alcançou as condições indignas de vida de muitas crianças brasileiras (2007 p. 139).

Ponderamos que, em um movimento de rememorar os processos históricos tecnológicos e industriais a fim de promover a educação para todos e o perseguido desenvolvimento do País através da elaboração de Leis que regem a educação brasileira e os cuidados à infância, o País acaba por estabelecer uma política perversa que negligencia os processos de constituição da Pessoa enquanto sujeito, conferindo ao sujeito o lugar de incapacidade, de inabilidade e ignorância, deslocando-o para o campo de significação do doente, do inapetente de conhecimento.

Neste processo, a escola, ao convencionar a “incapacidade” dos sujeitos de se adequarem ao modelo educacional para o desenvolvimento, promove um percurso de segregação e buscam soluções desfragmentadas dos processos educacionais do lado de fora do muro da escola, instaurando um movimento de medicalização da infância e da educação, que se fortalece ao passo que a escola se vê impossibilitada de solucionar problemas que estão vinculados, na realidade, aos programas educacionais que hoje não são voltados para os processos de importância da infância, e que mascaram programas desenvolvimentistas e de solução tecnológica, preparando a criança para um suposto mercado de trabalho futuro. A pessoa infante desenhada para fins de construtos

didáticos e pedagógicos está, assim, delineada sob parâmetros desenvolvimentistas e pragmáticos.

Para Dantas (2009):

(...) discutir a noção de medicalização da existência cotidiana como um discurso de "tecnificação da vida" nos possibilita problematizar o nosso olhar sobre o tema e, sobretudo, uma época em que o indivíduo encontra-se dominado pelo instrumental e pelo funcional. Mergulhado numa visão racional e objetivista, torna-se fácil creditar a solução de nossas inquietações existenciais às promessas do aparato tecnológico. A contemporaneidade, aderida a uma crença quase absoluta no discurso técnico, parece anestesiá-las com as descobertas, cada vez mais recentes, de substâncias que prometem desde a perda de peso até a felicidade. (2009 p.565).

O termo medicalização está relacionado a processos que não são ligados diretamente a questões educacionais, mas que sofrem implicações médicas e terapêuticas objetivando a constatação de alterações anátomo-biológicas e fisiológicas às dificuldades de aprendizagem apresentadas no processo de ensinagem e de aprendizagem.

É este um processo reducionista e biologizante de questões sociais e de linguagem que culpabilizam individualmente os sujeitos (COLLARES e MOYSÉS, 1994), minimizando os efeitos de uma política nefária que imputa condições fragmentárias aos sujeitos, inviabilizando o curso adequado dos processos de aprendizagem calcados na construção da sua subjetividade.

Escrita, condição de produção e objetivos escolares: palavras finais

É a Antropologia a responsável pelo estudo da concepção de ser humano. A ideia de antropologia é apresentada como um conjunto de estudos sobre o homem no âmbito cultural, etnológico, folclórico, filosóficos, entre outros tantos espaços desta área de conhecimento. Os estudos da antropologia filosófica auxiliam-nos na compreensão da importância de saber como uma determinada "imagem de ser humano" mobiliza as teorias e as práticas pedagógicas.

À Antropologia filosófica cabe perguntar sobre qual ser humano a Pedagogia pretende educar? Se para nós a pessoa é um ser em constante transformação, como a Pedagogia pretende se fundamentar e atuar para que essa pessoa se transforme num sujeito individuado, cômico da sua posição-sujeito? Como a Pedagogia e com quais instrumentos ela cogita uma reação aos processos de medicalização da infância e da educação?

Há de se considerar que a atividade escrita é um processo essencialmente social, passível de ser observado em comunidades cujo valor dado à letra conduz o sujeito a diferentes constituições e lugares enunciativos. Numa sociedade civilizada, o lugar primeiro ocupado pelo sujeito para a manipulação metódica dessa estrutura, é a escola.

Silva considera a cidade como “um espaço de constituição do sujeito e dos sentidos em sociedades cuja organização e funcionamento se fundam nas letras” (1999 p. 23), compreendendo a língua numa relação de exterioridade discursiva na relação da língua engendrada nos processo social, cuja materialidade é linguística.

No espaço da cidade, ao sujeito, ao apropriar-se da língua escrita, é permitido se tornar sujeito-cidadão, ocupando lugares enunciativos que lhe permitem dizer e produzir sentidos:

Nas cidades, não temos apenas uma relação entre o cidadão e o espaço urbano, mas um espaço social de linguagem que produz formas de individualização do sujeito na tensão e movimento da paráfrase e da polissemia, e sentidos que, sustentados por uma literalidade, marcam e delimitam territórios de linguagem logicamente estabilizados para um sujeito pragmático habitar (idem, p.26)

Para nós, a escrita é estruturante das relações sociais e dá forma à sociedade e a seus membros, uma vez que define o estatuto do interdiscurso definindo, em parte, os processos de individuação do sujeito (ORLANDI, 1999).

É importante salientar que, apesar do homem estabelecer inicialmente uma imagem mental da palavra gramatical e gráfica, a relação estabelecida para/com a escritura e a escolha das palavras está relacionada ao seu significado, ou seja, ao significado que será ancorado em função do texto, do discurso. Dessa forma, esta relação não é só gramatical, superficial, mas uma relação estabelecida com o simbólico, o histórico, o social e o ideológico, que nos fazem sujeito e nos permitem o imaginário (necessário) de que a nossa relação com o mundo é direta, imediata.

No mundo contemporâneo, configurado sob as normas do capitalismo, é exigido a cada dia que os sujeitos se coloquem aptos para a sua manutenção (do mundo). Assim, as escolas, as universidades e outros centros de ensino “preparam” os homens para ocuparem lugares que, de acordo com a demanda político-econômico-social, são lançados a uma prospecção de mercado de trabalho que exige, dos sujeitos, fluência oral e escrita, isto é, uma suposição de competências e habilidades.

Historicamente, o valor dado ao sujeito, na cidade, baseia-se sobre o que ele pode fazer em função do “crescimento” social próprio e conjunto das pessoas que ocupam “lugares de fé” nos diferentes grupos, que inevitavelmente têm a escrita como ponto

fundante para a importância que se dá àquilo que é realizado pelo homem. A escrita é o que marca e o que gere a confiabilidade às ações, inclusive para a oralidade – quanto mais próximo da norma/forma literária, mais confiável será – já que isso revela (imaginariamente) um percurso de estudos, de diversificadas e importantes vivências culturais letradas pelas quais passou esse homem “preparado para as mudanças do novo milênio”.

Ao contrário, aquele que se apresenta do outro lado, que possui pouca fluência em um ou outro campo de conhecimento, ou ainda mais aprofundadamente, para aquele sujeito que foi furtado no seu direito de participar do ensino institucionalizado – a escola – resta ficar à margem. Essas relações promovem grandes mudanças no homem moderno em relação a sua subjetivação: agora ele é aquele que precisa estar estruturado em função de uma determinada forma para ser considerado.

Há uma configuração que exclui, cada vez mais, aqueles que já estavam postos na marginalidade. O sujeito que escreve e fala diferente da forma que circula nas universidades e nos grandes centros urbanos, a Pessoa com dificuldade de aprendizagem, a Pessoa surda, a Pessoa que gagueja, a Pessoa não letrada ou não alfabetizada fica exposta às propostas de medicalização do sujeito e da educação e sobre essa demanda, emergem e crescem as práticas médicas e terapêuticas no interior da escola.

A existência e manutenção de processos de medicalização do sujeito sinalizam para a necessidade de compreensão do funcionamento da sociedade capitalista e excludente existente hoje, assim como para repensar a noção de sujeito existente no interior de cada uma. Enquanto diferentes profissões (e seus profissionais), que se propõem para o acompanhamento desse sujeito, continuarem visualizando somente o que é da superfície dessas especificidades individuais, apenas terão como objetivo final moldar o sujeito e prepará-lo para a coletividade, conforme institucionalização já prevista.

A compreensão do funcionamento ideológico da sociedade e da importância da escrita para o sujeito – e não apenas para a sociedade capitalista – possibilita que a práxis pedagógica na escola seja voltada para processos reflexivos e de subjetivação e, a partir de então, possam ser elaboradas ações que resultem em processos de ensino e de aprendizagem reais de experimentação da estrutura linguística.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha e MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In: RIZZINI, I. (org.) 1997. *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro. Petrobrás-BR/Ministério da Cultura /EDUSU/Amais. p.19-38.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. 2006. *Filosofia da Educação*. 3ed. rev. ampl. São Paulo, Moderna.

ARANTES, Esther M. M. Rostos de Crianças no Brasil. In: PILLOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (org.). 1995. *A Arte de Governar Crianças: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais. p. 169-220.

BALLONE, G. J. *O Indivíduo, o Ser Humano e a Pessoa*. In: PsiqWeb, Internet - disponível em <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=320&sec=35>>, revisto em 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia (et al). 2008. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva.

BOTO, Carlota. 2001. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. IN: *Rev. Bras. Hist.* São Paulo, v.21, nº 40, p.237-264.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990/2012. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 13 de outubro de 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 13 de outubro de 2012. 1996/2012.

_____. *PNE – Plano Nacional da Educação*. Ministério da Educação e Cultura. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> acesso em 13 de outubro de 2012. 2000/2012.

CHAVES, Noêmia de Souza. 2009. Conceito de pessoa na antropologia Kantiana: uma abordagem prática pragmática. In: *Polymatheia – Revista de filosofia* (issn 1984-9575). Fortaleza, vol. V, nº 7, p. 137-154

COLLARES, CAL; MOYSÉS, MAA. 1994. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Série Ideias n. 23*. São Paulo: FDE. p. 25-31.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Rev. Antropol.* [online]. 2000, vol.43, n.2, pp.195-222.

DANTAS, J.B. Tecnicificação da vida: uma discussão sobre o discurso da medicalização da sociedade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21 – n. 3, p. 563-580, Set./Dez. 2009.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. 2004. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes.

LOPES, LBF; SOUZA e SILVA, IM. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, p. 132 –140 ,mar. 2007.

MARX, K. 1983. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural.

NOQUEIRA, M.A. Marx, o ensino e a cultura técnica. In: *Educação e Sociedade*. Rev. Quad. De Ciências da Educação – Dez/1987. Pp.106-116.

ORLANDI, E. 1997. *As formas do silêncio*. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. 1999. Reflexões sobre a escrita, educação indígena e sociedade. In: *Escrita, escritura, cidade (I)*. *Escritos 5*, Campinas: LABEUB-NUDECRI-UNICAMP. p .07-22.

_____. 2000. *Análise de Discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. 2001. *Discurso e Texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

_____. 2002. A Análise de Discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos 42*, Campinas: UNICAMP. P. 21-40.

_____. 2004. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes.

_____. 2009. Espaço da violência: o sentido da delinquência. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, 51(2):161-284,Jul./Dez. p.219-234.

_____. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. In: ORLANDI, E. 2012. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas: Pontes. p213-234.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: Gadet, F.; Hak, T. (org.). 1997a. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP. pp.61-161.

_____. 1997b. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi (et. Al). 3 ed. Campinas: São Paulo, Editora da UNICAMP.

PEREIRA, I. 1999. *Trabalho infantil: mitos e dilemas*. São Paulo.FE/USP. Dissertação de Mestrado (FE).

PFEIFFER, C.C. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, E. (org.). 2010. *Discurso e políticas públicas urbanas*. A fabricação do consenso. Campinas: Editora RG. pp.85-99.

RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. 2002. A Cidade e seus Habitantes: língua e ideologia na constituição do espaço. In: *Escrita, escritura, cidade (II)*. *Escritos 6*, Campinas: LABEURB-NUDECRI-UNICAMP. pp.23-34.

SILVA, M. V. da. Espaços Urbanos – Espaços da Escrita. 1999. In: *Escrita, escritura, cidade (I)*. *Escritos 5*, Campinas: LABEURB-NUDECRI-UNICAMP. pp. 23-30.

Data de Recebimento: 21/07/2012

Data de Aprovação: 05/10/2012

Para citar essa obra:

BARROS, Renata Chrystina Bianchi de. Hoje Tem Marmelada ... Pelo Debate Sobre A edicalização Da Infância E Da Educação No Brasil. RUA [online]. 2012, no. 18. Volume 2 - ISSN 1413-2109.

Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade

<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

Capa: Autor desconhecido. Pill Popper. Disponível em:

<<http://www.gfxvoid.com/forums/showthread.php?81554-Pill-Popper>>

Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB
Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

<http://www.labeurb.unicamp.br/>

Endereço:

LABEURB - LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
UNICAMP/COGEN / NUDECRI

CAIXA POSTAL 6166

Campinas/SP – Brasil

CEP 13083-892

Fone/ Fax: (19) 3521-7900

Contato: <http://www.labeurb.unicamp.br/contato>