

DOSSIÊ TEMÁTICO: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5866>

VAMOS BRINCAR DE (DES)MEDICALIZAÇÃO

LET'S PLAY (UN)MEDICALIZATION?

VAMOS A JUGAR A (DES)MEDICALIZACIÓN

Hélio da Silva Messeder Neto

Universidade Federal da Bahia – Brasil

Resumo: O presente artigo traz reflexões de como a brincadeira na escola pode se configurar como uma estratégia que favorece ou tensiona a lógica medicalizante. A partir do conceito de fetiche do materialismo histórico-dialético, evidenciamos como uma concepção idealizada de infância, e natureza formam bases para a ascensão de um brincar medicalizado; em seguida, partindo dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, apresentamos princípios teóricos que poderão orientar uma prática pedagógica lúdica que problematiza a medicalização. Esperamos que o trabalho contribua na construção de práticas desmedicalizantes dentro do ambiente escolar.

Palavras chave: Brincadeira. Educação. Medicalização.

Abstract: This article brings reflections on how the play moment in school can be configured as a strategy that favors or tensions the medicalization logic. From the fetish concept of historical-dialectical materialism, evidence as an idealized conception of childhood, and nature form the basis for the rise of medicalized play; then, starting from the foundations of historical-cultural psychology, we present theoretical principles that may guide a playful pedagogical practice that problematizes medicalization. We hope that the work will contribute to building unmedicalizing practices within the school environment.

Keywords: Games. Medicalization. Education.

Resumen: El presente artículo propone reflexiones sobre como el juego en la escuela se puede configurar como una estrategia que favorece o cohibe la lógica medicalizadora. Bajo el concepto de fetiche en el materialismo histórico-dialéctico, demostramos como una concepción idealizada de la infancia y de la naturaleza proveen las condiciones para la ascensión de un jugar medicalizado; además, basándose en los fundamentos de la psicología histórico-cultural, presentamos algunos elementos teóricos que pueden dirigir una práctica de la enseñanza lúdica que revela el problema de la medicalización. Esperamos que esta investigación contribuya en la construcción de prácticas desmedicalizadoras en el ambiente escolar.

Palabras clave: Juegos. Medicalización. Educación.

Introdução: um jogo de luz e sombra para pensar a ludicidade e medicalização

A medicalização é um termo polissêmico e pode ser tratada a partir de diversas concepções. A definição deste conceito relaciona-se com a percepção de mundo do pesquisador, podendo ir de uma perspectiva mais restrita e microscópica (uso abusivo de medicamentos) até uma visão mais abrangente e caleidoscópica que é a que adotaremos neste artigo. Assim, definimos medicalização como:

[...] um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes (FÓRUM, 2015, p. 1).

A medicalização, como uma racionalidade, estará presente nos diversos espaços e instituições da vida. Na escola, tende, por exemplo, a transformar questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, do adolescente, em problemas individuais e de origem biológica. Há vários trabalhos na literatura (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016; VIÉGAS; FREIRE, 2015; VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014; MOYSÉS; COLLARES, 2010) que nos mostram como o processo de medicalização rotula, limita e, em uma das suas faces mais perversas, patologiza crianças e adolescentes. Muitos desses trabalhos evidenciam como a lógica medicalizante se alinha com o discurso neoliberal e retroalimenta os interesses mercantis, como acontece com a indústria farmacêutica. Como numa esteira fabril fordista, a lógica de produção e reprodução do capital pela via da medicalização segue quase de maneira linear: captura-se a vida humana pela lógica da anormalidade, inventa-se uma doença, cria-se o medicamento que resolveria de maneira simples o problema, vende-se o fármaco.

Se há muitas pesquisas que apontam os problemas da medicalização no âmbito escolar com uma profundidade teórica destacada, ainda caminhamos lentamente no processo de construção de alternativas práticas radicais que tensionem a lógica medicalizante na escola. O dificultador dessa construção reside na própria estrutura da medicalização. Diante de uma questão de aprendizagem relacionada à atenção de um estudante, por exemplo, a estrutura medicalizante responde rapidamente: a criança tem um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e assim não aprende. O conceito circular de que a criança não aprende porque é desatenta e é desatenta porque não aprende supostamente resolve, de maneira rápida,

o problema complexo da atenção da criança na sala de aula. Assume-se que o problema está no escolar, ele, junto com a família, ameniza, se puder, com medicamento e acompanhamento terapêutico.

Tensionar a lógica vigente e assim propor práticas potencialmente desmedicalizantes exigirá perguntas e respostas mais multifacetadas, como por exemplo: em que situações essa criança está desatenta? Em que condições pedagógicas o processo de ensino está acontecendo? O que está se ensinando para essa criança? Como se está ensinando? Como é a sala de aula e as condições objetivas de estudo e vida dessa criança? E tantas outras questões que podem aparecer. A construção de alternativas desmedicalizantes é mais trabalhosa e exigirá mais empenho coletivo dos envolvidos na educação, o que é muito difícil dentro da lógica extenuante sobre a qual a escola está organizada.

Mas dizer apenas que o educador/equipe escolar precisa fazer perguntas sobre a criança/currículo é abstrato demais para a inquietude da prática educativa. É legítimo que os professores e gestores cobrem dos que pesquisam medicalização alternativas mais pragmáticas para resolver o problema daquela criança concreta que aparece na sala de aula. Como via alternativa, alguns trabalhos (BUSTAMANTE; OLIVEIRA, 2018; RIBEIRO; FERREIRA, 2017; FÓRUM, 2013) estão evocando as atividades lúdicas como práticas desmedicalizantes. Para muitos deles, o brincar na escola e fora dela produziria um ambiente mais acolhedor e propício para respeitar as singularidades das crianças sem rotulá-las. Desse modo, as brincadeiras se apresentam como uma atividade que seria **em si** desmedicalizante e se constituiria como fio de Ariadne que permitiria ao professor e aos alunos escaparem do labirinto opressor de rótulos, diagnósticos e sofrimentos que seria a escola. Brincar torna-se o antídoto, ou melhor, o remédio contra a medicalização no espaço escolar.

A escolha da palavra remédio para se relacionar ao brincar, no parágrafo anterior, tem como objetivo nos convocar para algumas reflexões: se a medicalização é uma racionalidade que não está restrita ao medicamento, o brincar também não poderia ser medicalizante? Ou, em outros termos: não há possibilidade de estarmos levando para escola brincadeiras que reforçam uma lógica naturalizante e que reproduzem em meios mais sutis, mas não menos impiedosos, aquilo que os rótulos, laudos e medicamentos já fazem? Existiria, realmente, no brincar alguma potência para tensionar a lógica medicalizante?

Partindo dessas questões, esse artigo tem como objetivo discutir quais os limites e potencialidades do lúdico quando este se apresenta como alternativa em práticas educativas que tensionam a lógica medicalizante. Trata-se de um trabalho teórico que, tomando aspectos do materialismo histórico dialético e os elementos da psicologia histórico-cultural como

referências, buscará evidenciar as fissuras e continuidades do brincar que reforçam ou tensionam a medicalização no espaço escolar.

Para atingir o objetivo mostraremos, a partir do conceito de fetiche em Marx (2013), como uma concepção idealizada de infância, natureza, constitui as bases para o florescimento do lúdico com concepções medicalizantes. Ou seja, nesta seção mostraremos aquilo que chamamos de jogos de sombra do brincar.

Apresentaremos na seção seguinte, partindo dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, elementos teóricos que permitirão colocar luz numa prática pedagógica lúdica que se pretenda problematizar a medicalização. A ideia aqui é apresentar princípios pedagógicos que sejam norteadores da prática do professor, mas que não se constituam como receitas. Podemos dizer, em termos metodológicos, que se trata de uma seção teórico-propositiva (PASQUALINI, 2015).

No último tópico apresentamos as considerações finais, com uma síntese do que abordamos, evidenciando a consecução do objetivo proposto. Sabemos que o artigo apresentado não esgota o tema, mas entendemos que ele pode trazer uma contribuição para área, visto que aponta na direção de construção de práticas mais conscientes e que, de fato, cooperem para problematizar a lógica medicalizante.

O fetiche da infância e suas implicações para um brincar medicalizante

Um objeto ao qual se atribui poder mágico ou sobrenatural é um dos significados da palavra fetiche (DUARTE, 2004). Diante de um objeto criado pelo homem ou pela natureza, a humanidade se coloca em devoção e faz pedidos ou agradece aos supostos efeitos proporcionados pelos poderes mágicos do objeto. Foi o próprio movimento de desenvolvimento das forças produtivas que mostrou para a humanidade que aquilo que ela colocava no lugar do divino era manifestação das leis naturais ou de relações criadas entre os próprios homens.

Marx (2013) nos alertará que o ser humano inventa a religião e as entidades religiosas e as coloca acima dele mesmo. Desse modo, o criador assume o papel de criatura e passa a servir a esse(s) seres místicos que foram inventados pela própria humanidade. Subverter a relação entre criador e criatura não é apenas algo que acontece na religião, Marx nos mostra é que um fenômeno parecido acontece quando se trata das mercadorias. O autor destaca, de maneira bem clara, que quando olhamos para dois objetos no mercado e vemos o seu preço ou mesmo quando olhamos para nosso dinheiro na carteira ou no banco, não reconhecemos as entidades “preço” ou “dinheiro” como relações sociais. Trocar dinheiro por um computador numa loja é na

aparência uma troca entre objetos, mas é, na verdade, trabalho abstrato, atividade humana de trabalho incorporado que está sendo trocada (DUARTE, 2004; MARX, 2013). Sem reconhecer isso tomamos o dinheiro, por exemplo, como um ser abstrato que possui poderes sob os quais nós seres humanos somos subjugados. Neste caso, não se trata de um fetiche religioso, mas do fetiche da mercadoria:

Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [dinglichen] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. **Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo**, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2013, p. 147-148, grifo nosso).

A partir do pressuposto trazido por Marx, podemos dizer que todas as vezes que a humanidade estiver diante de um processo ou produto que foi criado por ela mesma, mas que aparenta ser algo a-histórico e/ou ter existência independente, estamos diante de um fetiche. Encontrando reforço ao que afirmamos em Duarte (2004, p. 11, grifo nosso):

O fetichismo da mercadoria não é um fetiche religioso, mas sim um **fetiche que contém uma naturalização de algo que é social**. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria.

Na sociedade capitalista, o fetiche da infância é muito presente. Embora saibamos que o conceito de infância é uma construção histórica e cultural e que mudou ao longo do tempo (MELLO, 2007; ÀRIES, 1978), ainda é comum se olhar para esse período como um momento mágico do ser humano, dotado de uma criatividade ímpar, onde reside uma criatura sincera, quase angelical. A infância fetichizada é um período onde a espontaneidade deve ser valorizada e a ludicidade é uma característica inerente. Para essa concepção, as crianças são seres naturalmente curiosos, amorosos, detentores dos germes da bondade e da sabedoria humana (ARCE, 2004). Adultos e professores repetem com os olhos quase marejados e um entusiasmo fora do comum: como aprendemos tanto com essas crianças, são nossos professores da vida!

Tal concepção de infância precisará encontrar ressonância em uma pedagogia. Diante desse olhar místico sobre quem é essa criança e como ela se comporta é preciso uma teoria pedagógica que pense a organização educacional desse ser. Em termos filosóficos, podemos

dizer que no século XX, essa pedagogia pode ser denominada de pedagogia da existência. Para Saviani (2008), a pedagogia da existência se estrutura a partir de uma burguesia decadente que não é mais classe revolucionária e sim classe dominante. Como tal, precisa, em termos ideológicos, garantir a legitimidade do seu poder, justificando por que homens iguais, livres e fraternos ocupam lugares diferentes na sociedade. A pedagogia da existência é, em sua origem reacionária e assim:

[...] considera-se que os homens são essencialmente diferentes e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar, há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (...).

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. (SAVIANI, 2008, p. 34).

Os discursos da(s) pedagogia(s) da existência, normalmente virão como contraponto a um ensino tradicional, formato, engessado. Apontarão a escola tradicional como ultrapassada, chata e preta-e-branca, que não leva em consideração os anseios dos estudantes. Uma escola opressora que repetiria o formato do século XIX em que crianças se sentam uma atrás das outras olhando para as nucas dos colegas de classe. Quase sempre repetem a cansativa caricatura de que estamos no século XXI, com professores do século XX em escolas do século XIX¹.

Não nos surpreende, portanto, que muitos discursos não medicalizantes na escola adiram rapidamente às pedagogias da existência. Como a luta contra a medicalização entende que medir todas as pessoas a partir de uma única régua é uma das fontes para rotular os sujeitos, olhar para uma pedagogia que, no seu discurso, critica uma escola que adocece, que controla corpos e que ao mesmo tempo valoriza a diferença e coloca a criança como sendo um ser lúdico e alegre parece ser o caminho natural e promissor.

A partir do fetiche da infância, dentro de uma pedagogia da existência, o brincar na escola passa a ser considerado essencialmente desmedicalizante. Mas não qualquer brincadeira, e sim a atividade lúdica que valorize o hedonismo, a espontaneidade, a criatividade e a liberdade da criança.

A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também

¹ Tal afirmação toma apenas a aparência da escola. A escola que vivemos é do século XXI, esvaziada por políticas neoliberais e com problemas estruturais e ideológicos desse século. Tomar a aparência da escola como sendo sua essência pode nos levar a pensar que o problema é apenas técnico/tecnológico e que um punhado de lousas digitais, tablets e outras parafernalhas seriam suficientes para resolver.

causado por esta. Evita-se a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estéreis de criatividade e liberdade. Lúdico passa figurar como sinônimo de prazer. Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento das necessidades espontâneas das crianças. Gostaria de ressaltar que o reconhecimento da importância da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança é muito importante para educação dessa faixa etária, mas torná-la um sinônimo de prazer constitui-se um reducionismo e em um processo de naturalização. (ARCE, 2004, p. 159).

Por mais que pareçam ideias interessantes, como se trata de uma lógica burguesa, há armadilhas nesse caminho e a brincadeira dentro desta perspectiva pedagógica pode servir não para tensionar o processo de medicalização, mas para reforçá-lo. Por exemplo, diante de uma criança que apresenta dificuldade em entender matemática, o professor e a escola podem se recusar a rotulá-la como aquela que possui discalculia, no entanto, se assumirem de maneira abstrata que as crianças aprendem cada uma no seu ritmo, no seu tempo, e que não há muito a se fazer, é possível que o professor elabore brincadeiras em que a matemática não aparece ou que a criança passe a brincar com jogos mais fáceis que o resto da turma, visto que ela ainda não está apta. Embora não rotulada com discalculia, o professor estará medicalizando a criança como incapaz, oferecendo para ela uma aprendizagem esvaziada de conteúdo científico, divertida e lúdica, mas que, no final das contas, é medicalizante. A concepção de que a criança é mais “fraca”, que “não nasceu para matemática”, ou ainda que “tudo tem seu tempo” (tempo que para alguns chega e outros, não) é biologizante e prejudica, principalmente os filhos da classe trabalhadora que terão seu direito de aprender negado ou estarão submetidos a uma aprendizagem que sem conteúdo não passa de uma farsa:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Sob o manto colorido do brincar costurado a uma infância fetichizada, o que teremos é uma escola alegre, mas que no final das contas naturaliza a criança e é tão medicalizante quanto um espaço que encaminha as crianças para receberem laudos.

O fetiche do brincar e suas relações com a medicalização não se encerram na relação do conteúdo escolar. Há imbricamentos com as próprias ferramentas teóricas de análise da realidade que são oferecidas no processo formativo do professor. O fetiche da infância toma a burguesia como o ideário infantil e passa a dizer que os problemas típicos da infância são os problemas vividos pela classe dirigente. É bem comum, por exemplo, a afirmação de que as

crianças hoje estariam dispersas pois elas vivem em uma realidade digitalizada, com informações muito rápidas, e nesse bojo tecnológico, a infância hoje estaria cooptada pelos jogos digitais que impediriam a concentração em sala de aula. Ainda que tenhamos, de fato, um impacto do uso das tecnologias digitais na vida das pessoas e a popularização da internet seja algo a ser levado em consideração no processo educativo, não podemos desconsiderar que vivemos em um país que no ano de 2019 tem 47,8% das crianças de 0 a 14 anos vivendo em situação de pobreza, que 70% das crianças de zero a três anos não tem vaga em creches e 2,5 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos trabalham (CINTRA; SCHIPANI; BORGES, 2019). Ou seja, num país extremamente desigual, defender que a falta de atenção e concentração dos estudantes se dá porque a aula é chata e analógica e que isso pode ser resolvido levando jogos digitais é assumir uma concepção burguesa de criança que não corresponde à realidade brasileira. Sem discutirmos isso na formação do professor, certamente teremos um educador que olha para as crianças da classe trabalhadora buscando nelas problemas de uma criança abstrata, de uma infância fetichizada e de um brincar eminentemente burguês.

O delírio da burguesia e dos intelectuais a seu serviço é tanto que hoje se fala em crianças com déficit de natureza (LOUV, 2016). Dentro dessa perspectiva, as crianças estariam confinadas em ambientes fechados, enclausuradas em prédios, sem subir em árvores ou ter contato com a terra. Para alguns autores, isso feriria a tal biofilia, característica natural e que é intrínseca a cada criança:

Outro conceito que norteia nossas reflexões é o de biofilia, concebida como uma condição humana que faz as pessoas se sentirem afiliadas à natureza e que induz à busca de relação com os demais seres vivos e processos naturais (WILSON, 1984). A condição biofílica dos humanos, especialmente das crianças, estabelece-se como aspecto fundamental para seu pleno desenvolvimento e bem-estar e tem suas raízes no longo processo de evolução humana, em coevolução com os demais seres e sistemas vivos (KELLERT, 1993). Contudo, o contexto sócio-histórico e a cultura podem promover ou inibir a biofilia: comunidades que vivem em interação direta e cotidiana com seres vivos e processos da natureza têm mais oportunidades de promoção da biofilia do que aquelas que se situam em contextos urbanos, onde os ambientes naturais são mais raros e distantes (...).

Quando as sociedades eliminam a natureza de seus espaços de vida, as crianças, privadas de vivências com os seres e os processos naturais, têm sua biofilia interrompida ou, no mínimo, fragilizada, acarretando prejuízos severos ao seu desenvolvimento, a sua saúde e ao seu bem-estar (CRAIN, 2014; ZHANG; GOODALE; CHEN, 2014). Visto que o desenvolvimento é um processo biopsicossocial (BRONFENBRENNER, 2005), as vivências das crianças se dão em um dado sistema sócio-ecológico, que pode fomentar a biofilia ou dificultar a sua realização (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 8-10).

Mais uma vez fazemos a pergunta: que criança é essa confinada? Num país com crianças em situação de rua, que habitam os parques e não tem casas para morar, falar de biofilia e déficit de natureza é ultrajante. Biologizar a relação do indivíduo com a natureza e afirmar que quem não tem contato com ela tem prejuízos severos ao desenvolvimento é não reconhecer a dinâmica histórico-cultural do fazer infantil e assim fetichizar o meio ambiente, dando poderes que ele não tem. As possibilidades de desenvolvimento da criança e suas relações com o mundo são complexas e não podem ser resumidas a ter ou não mediação com ambiente natural.

Tem uma outra questão que aqui se apresenta que é estritamente política: em escolas brasileiras em que as salas de aula são precárias, sem climatização, em que as crianças precisam andar quilômetros para chegar no espaço escolar, falar e defender a biofilia ou esse contato místico com a natureza pode servir como mais uma desculpa para o sucateamento e o improvisado que ainda reside nas escolas da classe trabalhadora. Alertamos que, ainda que sem chamar de déficit de natureza, ao concebermos que brincar e rolar na terra é uma característica intrínseca da educação infantil e que sem isso as crianças não se desenvolvem, estaremos assumindo uma concepção medicalizante da brincadeira com a natureza. Não se trata de ser contra ou a favor de práticas pedagógicas envolvendo o meio ambiente ou brincadeiras ao ar livre, mas não se pode naturalizar, romantizar e a-historicizar esse processo.

É preciso também destacar que as correntes do fetiche da infância se arrastam para as outras fases do desenvolvimento humano. Há autores que concebem a infância como a melhor fase da vida humana, a mais criativa, a mais imaginativa. Assim, o adulto que quiser ser criativo precisará sempre reencontrar com sua criança interior que se não for cuidada está sempre machucada buscando sair pelas frestas, como diz Luckesi (2007, p. 13):

[...] um adulto saudável não ultrapassa um sinal vermelho devido conscientemente saber que esta conduta é de risco e perigosa, mas um menino não tem essa noção e avança através do sinal fechado afora. Então, um adulto, com o “seu menino ferido” lá dentro de si, age automaticamente gerido por ele e invade o sinal irresponsavelmente. Um adulto é capaz de compreender uma situação e segurar-se para esperar sua vez; contudo, um adulto com seu fragmento infantil, lá dentro de sua história pessoal, fica emburrado caso sua vez não chegue ao tempo que deseja. Nas relações pessoais, nossos fragmentos infantis aparecem a todo o momento pelas frestas de nossas condutas cotidianas. Por vezes, nosso menino é birrento, lamentador, briguento, incomodado pelas mais variadas e gratuitas situações.

O fetiche da infância é tamanho que os comportamentos da vida adulta são completamente orquestrados pela criança que grita dentro de nós:

Quando menos esperarmos, está lá a “criança ferida” gritando: “Eu estou aqui, olhe para mim” e se nós não conseguimos olhar, ela prepara uma “situação

inadequada” para cada um de nós, na qual se manifesta como é: menino ou menina, usualmente de forma sofrida. E, então, nos entristecemos, nos adoecemos, somos histéricos ou somos excessivamente mansos, passivos, super-ativos, assumindo condutas que “não sabemos por quê”. Isso se expressa nas relações, na posse e uso do poder, na posse e uso do dinheiro, na sexualidade e em tantas outras facetas de nossas vidas. (LUCKESI, 2007, p. 15).

Ao lúdico caberia a possibilidade de curar essas feridas do passado e apontar para o futuro mais “feliz”. O brincar ganha um caráter terapêutico para as outras fases:

No ato de brincar, tanto poderemos estar curando o passado quanto construindo o futuro, não de modo separado como se uma dessas perspectivas pudesse dar-se isoladamente. Ao mesmo tempo em que acessamos o passado, nos abrimos para o futuro (...) (LUCKESI, 2007, p. 18).

Não querendo levar a metáfora de Luckesi ao pé da letra, mas nos parece pouco provável que as relações com dinheiro, poder e outros problemas sociais tenham a ver com fragmentos infantis que ficaram na nossa vida e que emergem se não olharmos para ele. Entendemos que são fatores um pouco mais complexos. Fatores esses que são determinados e construídos pelos adultos, tais como: luta de classe, desigualdade social, condições degradantes de trabalho. Defendemos que ludicidade nenhuma resolverá esses problemas que não estão postos no indivíduo e que têm uma dimensão histórica-social.

A infância fetichizada aparece para os adultos como a aurora da vida, os anos queridos que a vida não traz mais e eles são incapazes de questionar, para além das reclamações cotidianas, o motivo da vida atual ser tão ruim. A sensação de nostalgia da infância faz o sujeito se apegar a um passado idealizado e que demoniza o presente como se esse tivesse que ser, necessariamente, maligno. Questão semelhante aparece nas discussões que Marx (1987) faz sobre individualidade no passado e no presente. O autor faz questão destacar que esse apego ao passado é nocivo e irracional, uma vez que mascara a possibilidade de transformação da situação que estamos vivenciando:

Indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais se faz possível esta individualidade, pressupõem precisamente a produção sobre a base do valor de troca que cria, primeiramente, ao mesmo tempo que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, a universalidade e a multilateralidade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios de desenvolvimento precedentes, o indivíduo se apresenta com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a si mesmo como potências e relações autônomas. **É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso**

deter-se nesse esvaziamento completo. (MARX, 1987, p. 89-90, grifo nosso).

Como pudemos ver ao longo dessa seção, o brincar em uma infância fetichizada e a medicalização se configuram como superposições destrutivas na educação. Sem usar nenhum medicamento ou mesmo diagnósticos, o fetiche do brincar rotula, marca e pode influenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, uma vez que não a reconhece como um sujeito histórico-cultural que entra na cultura e se desenvolve pela via do adulto (VIGOTSKI, 2009a).

Essa concepção fetichizada de criança que advoga por um brincar livre e espontâneo, no final das contas, convida o professor a abandonar a criança à sua própria sorte, deixando espaço aberto para que a ideologia dominante se reproduza de maneira lúdica e divertida, não permitindo que o educador problematize questões que aparecem no próprio brincar.

Diante de tudo isso, resta à brincadeira algum papel na luta contra medicalização? O brincar pode se colocar como prática desmedicalizante? Defendemos que sim e é sobre isso que falaremos na próxima seção.

O lúdico em uma perspectiva histórico cultural: considerações para um brincar potencialmente desmedicalizante

A infância, na psicologia histórico-cultural, não é tratada como um momento mágico, idealizado ou apenas biológico. Embora com suas especificidades, o que determina, de fato, a infância são as condições históricas e materiais nas quais as crianças estão postas e de que modo elas estão em atividade nestas condições.

O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. (PASQUALINI, 2013, p. 76).

Assim, concordando com Vigotski (1995), é na sociedade que devemos encontrar os fatores determinantes para a conduta do ser humano e não na sua base natural. Assumir que as bases histórico-culturais são imprescindíveis para entender o desenvolvimento do indivíduo não significa negar os aspectos biológicos. Martins (2013), tomando Vigotski e Leontiev como referência, nos mostra com clareza que nossa constituição psíquica é a unidade de contrários entre biologia e cultura, tendo no polo da cultura o caráter direcionador desse desenvolvimento;

(...) o processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas pressupõe que a cada momento sejam superados os limites do sistema de atividade orgânica ao qual se vinculam, principiando modos de expressão próprios a outro sistema de atividades, isto é, às atividades culturalmente formadas. Se os órgãos e processos naturais se instituem como premissas indispensáveis à formação das funções psíquicas, é o emprego dos signos que as coloca em movimento, conferindo a direção cultural de seu desenvolvimento. (MARTINS, 2013, p. 80).

O reconhecimento de que somos seres culturais implica no entendimento de que o modo como nos relacionamos com o mundo muda conforme a cultura, o que significa que brincar, do modo como os seres humanos brincam, não é algo que vem de dentro para fora, que brota, que nasce. Brincar é uma forma de se interagir com o mundo que é apresentada à criança pela via do adulto. Como nos diz Brougère (2010, p. 104):

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...]. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela.

Do ponto de vista histórico e em termos sociais, o tempo livre para criança brincar e as necessidades da brincadeira vão surgir com o desenvolvimento das forças produtivas (ELKONIN, 2009). Com o aumento da complexidade das relações de trabalho, não é mais possível para as crianças realizarem a atividade laboral, isso as deixaria livres para estudar, brincar e se preparar para que entrem no mundo do trabalho no futuro. Numa sociedade de classe, essa espera não é permitida a todas as crianças, ficando claro que para classe trabalhadora, muitas vezes, o brincar é uma atividade que é suprimida da infância, como já sinalizamos nesse artigo, na seção anterior.

Numa perspectiva histórico-cultural, a brincadeira não é uma forma da criança fugir da realidade e ir para o mundo imaginativo. Brincar é o modo pelo qual a criança entra no mundo do adulto e tem acesso àquilo que não pode fazer porque não tem capacidades físicas e psicológicas para tal. A criança vê os adultos, por exemplo, cozinhando, dirigindo carros, voando em foguetes e, como não pode fazer essas atividades, brinca, faz de conta que pode, interpreta papéis. Eis que podemos dizer que, para Elkonin (2009), a brincadeira é a atividade que reproduz sem fins utilitários as relações sociais. Seja a atividade de jogos de papéis, ou seja, um jogo de tabuleiro, o que está em jogo são sempre as relações sociais deste ou de outro tempo e a ausência de resultados socialmente úteis no jogo (você não fica rico de verdade

jogando banco imobiliário, nem mata o rei real quando joga xadrez, a criança que varre a casa de brincadeira não tem a intenção de deixar a casa limpa).

Afirmamos que a brincadeira pode assumir uma potência educativa grande e desmedicalizadora, desde que alguns princípios sejam considerados. O primeiro princípio é o que chamaremos de **educação valorativa pelo brincar**. Se há reprodução das relações sociais nos jogos, o professor deve pensar sobre quais valores estão sendo postos quando se propõe uma brincadeira. Qual o tipo de relação estabelecida entre as crianças quando elas brincam? É muito comum que os famosos “combinados” feitos em sala de aula nos primeiros dias não sejam entendidos ou sejam esquecidos ao longo do percurso pelas crianças, mas, se eles forem colocados em jogo, em movimento por meio de atividades lúdicas, há muito mais chance deles serem entendidos, visto que eles serão vividos numa relação afeto-cognitiva pelas crianças.

Vejamos o que nos diz Martins a partir de Rey:

Rey (1982, p. 9) chama-nos atenção para a impropriedade da formação do ideal moral fundado numa “soma de receitas” (regras) sobre as quais se tem um conhecimento abstrato. Esta formação requer, necessariamente, unidade entre conteúdos cognitivos (significados) e componentes afeto-motivacionais (de sentido pessoal), dado frequentemente presente na brincadeira de papéis. (MARTINS, 2006, p. 47).

Pensando nos valores da brincadeira é que o professor poderá assumir uma perspectiva desnaturalizante e questionar as relações de gênero, de classe, de raça que aparecem nas linhas e entrelinhas do brincar. A ideia, já defendida por muitas professoras da educação infantil, de que não tem brinquedos de “menina” e “meninos” já revela uma potência desmedicalizante. Destacamos que é preciso lembrar que os valores não estão apenas no brinquedo, mas também na brincadeira, uma vez que, no ato de brincar, traços de poder, racismo, machismo etc. podem ser reproduzidos pela criança no processo, uma vez que na brincadeira estão produzidas relações sociais que já podem estar sendo internalizadas pela criança e que podem ser trabalhadas.

A escolha de jogos em que se instaure um dilema moral nos parece importante como elemento para discussão de valores na educação infantil. Propor jogos em que a criança precisa escolher entre decisões egoístas e decisões coletivas e valorar mais as decisões pelo grupo é uma forma de questionar o individualismo que reside na sociedade e nas brincadeiras. Por exemplo, imagine um jogo em que o pegador “congela” a criança sempre que toca nela e as outras precisam não ser pegadas e ao mesmo tempo ajudar o colega paralisado tocando nele para descongelar. Instaure-se aí um dilema, uma vez que a criança deve correr para mais próximo do pegador e não só fugir dele, já que precisa ajudar o parceiro que foi pego, mesmo correndo

o risco de ser capturada. Ao conversar com as crianças depois do jogo, o professor pode valorizar mais aquela criança que tentou ajudar o colega e não necessariamente aquela criança mais rápida que correu para longe e evitou o pegador (ROSSLER, 2006). Se a lógica medicalizante valoriza o meritocrático, o mais esperto, o brincar desmedicalizante convoca o sujeito para cuidar, prestar atenção, se arriscar e se importar com o outro.

Isso não significa que jogos de competição ou mesmo jogos que reproduzam a lógica burguesa não devam estar presentes na escola, até porque eles estão presentes fora da escola e fazem parte do repertório da criança. Eles podem e devem estar no espaço, mas não de maneira não planejada e espontânea. Entendemos, inclusive, que o espaço para brincar livre das crianças devem existir, porém o tempo pedagógico do brincar livre da criança não deve ser livre para o professor, uma vez que ele precisa aproveitar esse momento para analisar os valores e os papéis alienados que, por ventura, apareçam no brincar “livre” dos pequenos. Esse material será riquíssimo para que naquele ou em outros momentos, o professor possa pensar estratégias de ação (leituras de livros, atividades de desenhos, outros jogos, construção de maquetes etc.) em que os valores possam ser questionados.

O papel do professor na brincadeira das crianças não deveria ser de passividade ou de espectador encantado que se vê diante de um fenômeno mágico. Concordamos com Pasqualini (2013, p. 91) sobre o papel do docente na brincadeira:

O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação.

Outro princípio que colocamos aqui para pensarmos a ludicidade desmedicalizante é o **caráter coletivo da brincadeira**. Embora tenhamos tangenciado o coletivo quando falamos do aspecto valorativo do brincar, pensamos que seja importante dedicar um espaço específico para tratar do coletivo.

Planejar atividades lúdicas que levem em consideração o coletivo, não significa apenas substituir jogos individuais por jogos em grupos. Tomamos aqui emprestado a ideia de coletivo de Pistrak, para aclarar o que estamos discutindo:

Escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organiza-los, amplia-los, formula-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos

sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil. A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente a sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização. (PISTRAK, 2011, p. 144).

Ou seja, as atividades lúdicas podem ser pensadas para que as crianças se organizem, de modo a direcionar seus sentimentos, emoções e conhecimentos em prol de um objetivo comum. Trata-se, portanto, de pensar brincadeiras em que as crianças funcionem de maneira articulada e organizada tomando decisões que favoreçam o coletivo, incentivadas a prezar pelo bem comum, sem perder sua individualidade. Os esportes podem ser interessantes, os jogos que envolvam a construção de algo coletivo em prol da turma ou da escola, intervenções lúdicas em que as crianças se relacionam com a comunidade também podem ser alternativas. Para além do brincar, cabe incentivar as assembleias infantis, as responsabilidades coletivas de alimentar animais, cuidar de hortas e terrários ou o que for possível dentro das diversas realidades escolares.

Mesquita (2018, p. 157), tomando também Pistrak como referência, aponta o papel do professor nessa construção de uma coletividade desde a infância:

A formação dos coletivos exige grandes esforços e suscita constantes desafios. A escola deve ensinar as crianças a se organizar em torno de assembleias, que passam centralizar a comunicação, a avaliação e os encaminhamentos da ação do coletivo. Pistrak (2011) sustenta que o papel do professor é de auxiliar e deve ser progressivamente retirado de cena. Ao mesmo tempo que é necessária a mediação do adulto num processo de julgamento, por exemplo, de uma criança que rompeu as regras coletivas, é também necessário que elas consigam com o tempo resolver por si mesmas suas dificuldades. Só assim elas compreenderão as responsabilidades e a liberdade que a autonomia traz.

Veja que a retirada do professor se dará sempre de maneira relativa e ela é ponto de chegada no processo de autonomia das crianças que não está dada no ponto de partida. Trata-se de uma conquista. Pensamos que é quase redundante esclarecer as razões pelas quais defendemos que uma brincadeira que se propõe a formar grupos seja potencialmente desmedicalizante. Se medicalizar é tornar individuais questões que são de ordem social e complexa, é ensinando a coletivizar por meio da brincadeira e de outras atividades que encontrarmos armas para práticas desmedicalizantes.

O fato de algumas vezes o brincar ser usado como elemento para rebaixar o ensino da classe trabalhadora, nos leva ao terceiro princípio: **o caráter instrutivo da brincadeira**. Para Vigotski (2009b), a instrução é necessária para o desenvolvimento sendo condutora do processo. Assim, se queremos um brincar que não seja medicalizante precisamos pensá-lo como

uma forma de ensino que garanta às crianças e principalmente aos filhos da classe trabalhadora acesso ao conteúdo sistematizado produzido pela humanidade. Assim, o lúdico se coloca como aliado da atividade escolar e ao mesmo tempo em que ensina os estudantes as relações sociais e o controle da conduta por meio das regras, também deve ser capaz de ser um meio facilitador para ensinar os conteúdos.

Assumir que a classe trabalhadora pode aprender e tem esse direito é não duvidar da capacidade dessas crianças e assumir que a escola é feita para elas, de modo que as brincadeiras não podem ser, de modo algum, pensadas como alternativas para “passar o tempo”. Para que o brincar seja desmedicalizante é preciso declaradamente assumir que ele precisa estar na escola para ajudar as crianças a aprender os conteúdos. Pensamos que isso é muito importante para evitar cair nas armadilhas do que temos chamado de “lúdico pelo lúdico” e do prazer a qualquer custo.

Por fim, entendemos que o último aspecto para pensarmos uma brincadeira desmedicalizante é reconhecer os seus limites. Chamaremos esse princípio de: **caráter limitado da brincadeira frente a uma sociedade medicalizante**. É preciso não cair na armadilha de que a educação é salvadora e que o brincar será o condão que resolverá o problema da medicalização. A lógica medicalizante é um reflexo de uma sociedade regida pelo capital e que se manifesta nos espaços escolares, de modo que não será possível com nenhuma atividade escolar vencer de imediato a medicalização. A estrutura que marca, rotula, diagnostica, prende, encarcera, adoce é maior do que qualquer prática escolar e isso é importante de ser destacado para que o educador entenda os limites da sua ação. O poder da escola é um poder real, no entanto ele é limitado e saber disso é o que confere potência ao ato educativo, pois tira dos ombros dos professores uma culpa que não lhe pertence, ao mesmo tempo aponta horizontes para um trabalho educativo que atue naquilo que for possível, levando em conta os princípios anteriormente levantados e que estão imbricados. Encontramos reforço ao que acabamos de dizer nessa passagem precisa de Saviani:

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica, em síntese, certa margem de angústia ou de frustrações, uma sensação de impotência que eu entendo como sendo o processo pelo qual se desfazem as ilusões. Essa sensação de impotência corresponde exatamente ao esfacelamento da ilusão de poder. Ora, se na posição anterior, na posição ingênua, idealista, o educador acreditava-se com certos poderes, acreditava que ia transformar a sociedade, julgava possuir o condão de mudar a realidade pela ação da sua força subjetiva. Na medida em que descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido por meio da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder (...).

Entretanto, se a consciência dos condicionantes objetivos, ao mesmo tempo em que destrói o poder fictício, constrói um poder efetivo, então resulta possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo também ele ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria de entusiasmo crítico. (SAVIANI, 2014, p. 45-46).

Nenhuma atividade escolar lúdica, por mais consciente que seja, conseguirá dar conta das escolas alvejadas por tiros de helicóptero da polícia, pelas crianças que passam o dia vendendo balas no semáforo ou pelas infâncias roubadas das crianças em situação de escravidão quando cortam cana-de-açúcar. Receber essas crianças na escola, trabalhar com elas suas histórias, garantir a apropriação de instrumentos que as ajudem a entender a realidade é algo que o ambiente escolar pode fazer, mas serão necessários outros complexos sociais para que essa luta seja mais e mais coletiva e possamos pensar em outro modelo de sociedade sem classes sociais em que essas mazelas não existam.

Excetuando o último, advogamos que nem todos os princípios aqui anunciados precisam estar em todas as brincadeiras, mas entendemos que eles se constituem como armas teóricas para uma prática lúdica menos encantada e mais consciente.

Em síntese, entendemos que a maior contribuição que a brincadeira pode dar para a criança é a possibilidade de fazê-la entender a realidade que ela vive e de conseguir potencializar sua imaginação para que ela ajude na criação de outra sociabilidade. Como nos ensinou Vigotski (2009b), a imaginação não é o pré-requisito do brincar, ela é um dos seus possíveis resultados. Assim, assumimos que o brincar escolar e todas as outras atividades da escola tem como função precípua o estabelecimento de bases para a construção de crianças que ousem imaginar um outro mundo possível que não esse que vivemos. Um mundo mais humano e sem medicalização da vida.

Considerações finais

O processo de medicalização se constitui uma lógica perversa que serve aos interesses da classe dominante, visto que propõe soluções simples, biologizantes e a-históricas para problemas complexos que só podem ser realmente superados diante de outra forma de organizar, produzir e distribuir a riqueza produzida pelo trabalho humano.

Combater essa lógica é nadar contracorrente e boas intenções não são suficientes para se travar um bom combate. Qualquer que seja, a profissão que se coloque contra a medicalização precisa assumir um referencial crítico radical que se coloque contra as opressões diversas e que seja anticapitalista. No caso da docência, sem uma formação radical, o risco dos

docentes caírem em modismos que são aparentemente progressistas, mas que no âmago reforçam as ideologias dominantes e sua facetas mais sutis da medicalização, é muito alto. É preciso resistir ao sabor doce de um discurso que na aparência é combativo, mas que na essência é conservador.

Esse artigo tentou mostrar que as atividades lúdicas na escola, como qualquer outra forma de ensinar, não escapam do toque de Midas medicalizante. Sem uma base histórica e crítica sobre a infância, os processos de ensino e aprendizagem e o próprio brincar, práticas que são potencialmente progressistas podem se configurar como cavalos de Tróia na prática pedagógica, carregando dentro de si ideais reprodutores da sociedade que vivemos e que no final das contas transformam questões sociais em questões individuais.

Na contramão, defendemos que se tomarmos uma concepção materialista e histórica da infância e pensarmos a brincadeira como uma atividade humana que incorporada à educação pode ajudar a criança a se inserir com mais clareza na realidade que ela vive e dar os rudimentos para que ela possa coletivamente projetar um novo mundo, estaremos contribuindo para a construção de um brincar que seja de fato tensionador da medicalização.

Antes de terminarmos esse artigo, pensamos que cabe tirarmos uma lição de uma discussão que Patto (2005) faz sobre silenciamentos e falas. Ela nos diz:

Embora não se possa negar o poder do instituído e a força dos mecanismos de silenciamento no mundo administrado, é imprescindível lembrar que assim como não há sujeito inteiramente auto-suficiente, não há também sujeito inteiramente sujeitado. (...). Noutras palavras, onde há dominação, há resistência- dialética presente também no campo da produção discursiva. (p. 104).

Assim como não há consciências completamente alienadas e nem consciências completamente emancipadas, defendemos que não existem práticas totalmente medicalizadas ou desmedicalizadas. É importante que aprendamos isso, pois nós, que lutamos contra a medicalização da vida, temos a tendência a achar que nossas propostas didáticas, jogos ou intervenções clínicas já são em si revolucionários. Numa sociedade capitalista, precisaremos sempre de vigilância epistemológica fazendo o saudável exercício de buscar coerência entre a teoria e a prática, atentos aos nossos limites individuais e às armadilhas da ideologia da classe dominante. Isso é uma tarefa coletiva formativa.

No ano de 2014, o movimento social Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade trouxe a público uma frase que dizia “se não posso brincar, não é minha luta”. Um slogan acertado que traz a dimensão lúdica para o enfrentamento de questões tão duras que se apresentam quando se trata de fenômenos medicalizados. Entendemos que esse artigo convoca

a pensar esse lema, também, de outra maneira: “se não posso lutar, não é minha brincadeira”. Neste caso, a inversão dos termos salienta e sintetiza aquilo que discutimos durante esse texto: brincar só será desmedicalizante se servir como instrumento de luta para construção de uma sociedade sem classe e sem opressões.

REFERÊNCIAS

- ÀRIES, Philippe. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1978.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Autores Associados, 2004. p.145-168.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUSTAMANTE, Vania.; OLIVEIRA, Rosângela Santos. O brincar de crianças e suas famílias como alternativa de cuidado à saúde mental infantil. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 3, p. 726-743, 2018.
- CINTRA, João Pedro Sholl; SCHIPANI, Beatriz Sant’Anna; BORGES, Cleidson Santos Cardoso **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2019**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2019. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf>. Acesso em: 17 ago 2019.
- DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 1-19.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. Jul. 2013. Disponível em.: <http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2013/07/recomendacoes_2ed_2013.pdf>. Acesso em 16 ago. 2019
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Carta do IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada**: desver o mundo, perturbar os sentidos. Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-ossentidos/>. Acesso em 15 ago. 2019.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. 1ed. São Paulo. Ed. Aquariana, 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d’Avila. **Educação e ludicidade**: ensaios 04 - ludicidade e desenvolvimento humano. Salvador: UFBA, FAGED, GEPEL, 2007. p. 11-20.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo, Xamã, 2006, p. 27-50.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Elementos Fundamentais Para la Crítica de la Economía Política.** 14. ed., vol. 1. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.**v.1 Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação:** apontamentos para a atividade pedagógica. 2018. 175 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, Elaine Cristina.; HARAYAMA, Rui Massato.; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 99-11, 2016.

PASQUALINI, Juliana. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PATTO, Maria Helena Sousa. Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão. In: **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 95-106.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Regina Buccini Pio; FERREIRA, Aurino Lima. A atenção na infância; cultivo ou medicalização? **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 28, n. 2, p. 246-264, 2017.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento psíquico humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, Xamã, 2006, p. 51- 63.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

VIÉGAS, Lygia de Sousa S.; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício. TDAH: Conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014.

VIÉGAS, Lygia de Sousa.; FREIRE, Klessyo do Espírito Santo. O debate sobre medicalização na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: aspectos históricos. In: DANTAS, Jurema Barros. (Org.). **A infância medicalizada**: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida. Curitiba: CRV Editora, 2015. p. 103-122.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid, Visor, 1995.


VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

SOBRE O AUTOR:

Hélio da Silva Messeder Neto

Doutorado pelo programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA; Professor da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil; Professor permanente do programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências; Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Ensino Concreto de Ciências (ENCONCIÊNCIAS). helioneto@ufba.br

 <http://orcid.org/0000-0002-6620-2989>

Recebido em: 16 de outubro de 2019
Aprovado em: 05 de novembro de 2019
Publicado em: 03 de dezembro de 2019