

## NA CONTRAMÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DESNATURALIZAR E DESPATOLOGIZAR O FRACASSO ESCOLAR<sup>130</sup>

### ON THE OPPOSITE WAY OF MEDICALIZATION IN EDUCATION: DENATURIZING AND DEPATHOLOGIZING SCHOOL FAILURE

Danielle de Almeida Galante Ferreira<sup>131</sup>

#### Resumo

O objeto deste estudo são as dificuldades de escolarização interceptadas pela medicalização dos fenômenos educacionais em meio à produção ideológica do fracasso escolar. A investigação objetivou verificar a epidemia de diagnósticos e de tratamentos do suposto fracasso escolar na sociedade contemporânea; bem como pensar em formas de intervenção do problema da patologização e da caracterização do fracasso escolar que considerem a brincadeira como essencial para identificar as necessidades do aprendiz. Por meio da revisão bibliográfica, almeja-se refletir acerca de alternativas à medicalização das dificuldades de aprendizagem na prática educacional e que resgatem o prazer em aprender.

**Palavras-chave:** Medicalização da educação. Dificuldades de escolarização. Fracasso escolar.

#### Abstract

The object of this study is the difficulties of schooling intercepted by the medicalization of educational phenomena in the midst of the ideological production of school failure. The investigation aimed to verify the epidemic of diagnoses and treatments of the supposed scholastic failure in the contemporary society; as well as to think of ways of intervention of the problem of the pathologization and the characterization of school failure that consider play as essential to identify the needs of the learner. Through the bibliographic review, it is sought to reflect on alternatives to the medicalization of learning difficulties in educational practice and that rescue the pleasure in learning.

**Keywords:** Medicalization in educational area. Difficulties in school. School failure

---

<sup>130</sup>A temática discutida neste artigo integra parte dos capítulos que compõem a Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia, Pós-graduação *Lato Sensu*, no Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aprovada em 2015 e intitulada *O Capital como Manipulador das Necessidades Humanas e da Produção Ideológica em torno do Fracasso Escolar: Tensões entre a Prática Psicopedagógica e a Medicalização da Educação na Sociedade de Consumo*.

<sup>131</sup>Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Psicopedagogia pela UERJ e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: danielledeagferreira@yahoo.com.br.

## Introdução

O objeto deste trabalho é a ideologia veiculada pela medicalização dos fenômenos educacionais, em especial o fracasso escolar, tendo em vista a necessidade de a Educação responder à produção ideológica em torno do fracasso escolar e da medicalização das causas das dificuldades de escolarização. O isolamento do profissional em sua própria área de conhecimento acirra os entraves na formação acadêmica por se pautar, tão somente, nas especificidades das disciplinas propostas pelo currículo, o que fragmenta a atuação tanto do pedagogo quanto do licenciado e do psicólogo para tratar das dificuldades de aprendizagem.

Por isso, pretende-se pensar em uma atuação efetiva e em conjunto, na qual se torna necessária a despatologização da caracterização do fracasso escolar na sociedade contemporânea. Os objetivos são compreender as queixas escolares e familiares perante o desenvolvimento do aprendiz; verificar essa epidemia de diagnósticos e de tratamentos do suposto fracasso escolar; analisar criticamente as queixas em torno do sujeito que aprende; levantar formas de intervenção que considerem a brincadeira como essencial para identificar as necessidades do sujeito; cooperar com o resgate do prazer em aprender; refletir acerca de alternativas à medicalização das dificuldades de aprendizagem na prática educacional.

As questões almejam perceber de que forma se pode retirar o rótulo social de fracasso e apontar um caminho rumo à formação *omnilateral*<sup>132</sup> que forneça subsídios enriquecedores à compreensão do contexto escolar; e quais relações podem ser estabelecidas para favorecer a interação social do sujeito com o mundo.

Assim, a contribuição das práticas pedagógica e psicopedagógica auxiliaram o entendimento das queixas escolares e apresentam a relação histórico-cultural entre o jogo e a aprendizagem como uma forma de caminhar na contramão do fracasso escolar e da medicalização na educação, desnaturalizando e despatologizando essa questão social.

---

<sup>132</sup>Refere-se à criação e ao desenvolvimento das capacidades humanas, ancorados em um compromisso político a “instrumentalizar” o homem para enfrentar mudanças, conflitos, contradições e exigências impostas pelo mundo do trabalho, superando as condições de opressão e dominação existentes (MARCASSA, 2004).

## **A Prática Pedagógica e Psicopedagógica na Contramão do Fracasso Escolar e da Medicalização na Educação**

A relação de ensino e aprendizagem na escola necessita ser prazerosa para o professor e para o aluno, pois aprender é um ato desejante. O aprender só pode ser considerado prazeroso se ele fizer algum sentido na vida do educando e possibilitar o desenvolvimento de potencialidades que abarquem intervenções positivas na estrutura cognitiva e na imagem corporal do sujeito.

### **1 – A Desnaturalização e a Despatologização do Fracasso Escolar**

A mediação no processo de aprendizagem pode ocorrer tanto pela intervenção pedagógica quanto pela psicopedagógica a fim de evitar que as estruturas simbólicas e inconscientes aprisionem a inteligência e a corporeidade (FERNÁNDEZ, 1991). Todavia, somente o próprio sujeito pode sair da condição em que se encontra.

Por aprendizagem, Weiss (2012) entende ser um processo de construção de estruturas complexas na interação permanente do sujeito com o meio que o circunda, se expressa na família e na escola, sendo permeado pela sociedade. Nesse sentido, podem-se considerar ensinantes tanto a família quanto a escola e a sociedade.

A partir da compreensão de como o educando “encara” e “processa” a aprendizagem e a produção escolar – a singularidade que lhe é peculiar –, pais e professores devem refletir acerca de suas posturas perante a criança, a fim de não colocá-la diante de:

1. Grande exigência familiar e/ou escolar em exercícios, provas, jogos, livres, atividades esportivas etc.
2. Impossibilidade de responder à altura do que o próprio aluno espera em relação àquilo que pode realmente produzir, responder, vencer – envolve a questão da autoestima, do autoconceito.
3. Ansiedade causada pela frustração de não conseguir o que acha que pode, que sabe – ansiedade agravada pela baixa resistência à frustração.
4. Aumento gradativo da ansiedade – envolve o fato de pais e professores não perceberem o que está acontecendo no início do processo.
5. Nível de ansiedade insuportável.

6. Autodefesa em relação a essa grande ansiedade, gerando uma “fuga” da situação ameaçadora pela diminuição do foco de atenção, dispersão, fantasias variadas, agitação, acarretando a saída do próprio lugar ou da sala de aula, mexida com os colegas mais próximos e outros “mecanismos de defesa (WEISS, 2012, p.16-17).

Segundo Weiss (2012), o diagnóstico psicopedagógico como investigação é uma pesquisa acerca do que não está bem<sup>133</sup> com o sujeito em comparação a uma conduta esperada, externa a ele. Também pode ser o esclarecimento de uma queixa do paciente, da família ou da escola. Deve-se ter o cuidado de não classificá-lo em categorias, mas obter uma compreensão integral da forma como ele aprende e dos desvios ocorridos nesse processo. Tais desvios se relacionam a “determinados parâmetros existentes no meio” (WEISS, 2012, p.32) e são representados por exigências externas. Em outras palavras, as irregularidades são obstáculos no “Modelo de Aprendizagem do sujeito”, as quais “o impedem de crescer na aprendizagem no nível esperado pelo meio social” (WEISS, 2012, p.35). O Modelo de Aprendizagem é um

(...) conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estilos usados nessa aprendizagem, o ritmo e as áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivos, as modalidades de aprendizagem assimilativa e acomodativa e suas distorções, os hábitos adquiridos, as motivações presentes, as ansiedades, defesas e conflitos em relação ao aprender, as relações vinculares com o conhecimento em geral e com os objetos de conhecimento escolar, em particular, e o significado da aprendizagem escolar para o sujeito, sua família e a escola (WEISS, 2012, p.35-36).

Longe de subordinar o diagnóstico psicopedagógico ao método clínico, procura-se a unidade, a coerência e a integração dos dados levantados. Esboçar o Modelo de Aprendizagem permite ao terapeuta refletir e expor hipóteses sobre “a causalidade do problema de aprendizagem e/ou do fracasso escolar e traçar direções do que fazer para mudar a problemática” (WEISS, 2012, p.36).

Conforme Weiss (2012), os parâmetros podem ser a formação cultural, a classe socioeconômica, a idade cronológica, a exigência familiar e escolar durante a

---

<sup>133</sup>Refere-se ao não aprender, o aprender com dificuldade ou lentamente, não revelar o que aprendeu, fugir de situações de possível aprendizagem.

alfabetização e a psicogênese da leitura e da escrita, a relação entre conteúdos escolares e estruturas de pensamento, e o desenvolvimento biopsicológico considerado normal.

Desse modo, o psicopedagogo investiga junto à família e à escola, de onde vêm os indícios do fracasso escolar a fim de entender a expectativa de ambos com relação à aprendizagem do sujeito. Frequentemente, os interesses envolvidos estão por trás da construção de uma suposta bioidentidade do paciente e da medicalização dos transtornos educacionais.

Percebe-se que o atendimento psicopedagógico precisa auxiliar o desenvolvimento das possibilidades do sujeito para que este se insira na sociedade de forma saudável, sem que tais rótulos constituam uma barreira às potencialidades a serem desenvolvidas.

A maioria avassaladora das questões escolares está ligada aos vínculos inadequados com os objetos escolares, com as situações escolares e com a aprendizagem formal – vínculos esses construídos pela criança ao longo de sua história de vida familiar e escolar, pelas questões de educação no cotidiano da vida familiar, na interiorização dos limites psicossociais, na construção da baixa resistência às frustrações vividas no dia a dia. (...) Todo novo é ameaçador; a mudança interna necessária para compreendermos a diferença que existe no outro, no externo, além de ser ameaçadora, pode paralisar nossas ações (WEISS, 2012, p.12-15).

Diante disso, o atendimento psicopedagógico possibilita “a intervenção e o apoio permanente para possíveis mudanças de conduta do aluno-paciente” (WEISS, 2012, p.17). Com relação ao fracasso escolar, Weiss (2012) alerta que o diagnóstico psicopedagógico pode identificar uma situação de não aprendizagem na escola como uma das causas desse fracasso. Este é considerado “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola” (WEISS, 2012, p.19) e analisado na perspectiva da sociedade, da escola e do aluno, cujos fatores interligados impedem o bom desempenho do aluno em sala de aula (WEISS, 2012). Tais perspectivas também foram estudadas por Fernández (1991) como ordens de causa externa (problema de aprendizagem reativo) e interna (sintoma e inibição) à estrutura familiar e individual

daquele que fracassa em aprender.

Na sociedade, faltam oportunidades de crescimento cultural, de construção cognitiva e de aquisição da linguagem no meio letrado (WEISS, 2012) legitimado socialmente. O saber prestigiado difere do saber popular presente no contexto do educando, dificultando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa situação poderia ser evitada por meio de modificações curriculares, pedagógicas, dentre outras, que auxiliassem o acesso qualitativo ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a permanência do aluno na escola, fazendo com que o conhecimento escolar ganhe sentido para ele.

Já a instituição escolar sem infraestrutura adequada, apoio material e pedagógico, com profissionais desprestigiados, desvalorizados, com formação debilitada e demais limitações, precisa superar tal situação para que o prazer de ensinar possibilite o nascimento do prazer em aprender. Aquele se configura como construtor deste, fazendo parte das condições externas à aprendizagem (WEISS, 2012).

Além disso, a má qualidade e a má condução do ensino desestimulam a busca pelo conhecimento, que necessita de um investimento emocional do aluno na aprendizagem escolar (WEISS, 2012). Logo, o desinteresse e a desmotivação não são responsabilidades exclusivas do estudante.

Por fim, a terceira perspectiva, conforme Weiss (2012), diz respeito às condições internas de aprendizagem do aluno, sua história pessoal e familiar. A dificuldade de aprendizagem é observada no aluno que não atinge a produção esperada pelo professor ou pela família. No sujeito que aprende, a aprendizagem ocorre de maneira integrada – sentir, pensar, exprimir e agir. Porém, constantes dissociações no campo da conduta – predominância momentânea de uma das três áreas funcionais da conduta: mente, corpo e relação do sujeito com o mundo externo – que não estejam articulados a problemas orgânicos, levantam suspeitas de dificuldades na aprendizagem (WEISS, 2012).

A prática diagnóstica, ao considerar aspectos oriundos dessas três perspectivas de abordagem do fracasso escolar, constrói uma visão concreta da pluricausalidade desse fenômeno (WEISS, 2012). Por isso, Weiss (2012) considera que é imprescindível

pesquisar os aspectos orgânicos<sup>134</sup>, cognitivos<sup>135</sup>, emocionais<sup>136</sup>, sociais<sup>137</sup> e pedagógicos<sup>138</sup>.

Não se pode diagnosticar o sujeito isolado no tempo e no espaço da realidade socioeconômica (...). Essa realidade chega ao paciente pela ideologia dominante nos diferentes grupos em que convive (...) que farão a construção do imaginário e determinarão o seu modo de viver no dia a dia. Tudo isso define as relações família-escola e as expectativas criadas em relação ao uso aprendido na escola, ao seu lugar na sociedade, ao “ser cidadão”. É preciso integrar os aspectos socioeconômicos na unidade funcional da pessoa que aprende, pois já fazem parte do seu imaginário, do seu modo de se relacionar com objetivos e situações de aprendizagem, assim como interferem também em suas construções cognitivas e afetivas (WEISS, 2012, p.35).

Ao receber o aprendiz, o psicopedagogo necessita entender as queixas escolares e familiares quanto à baixa produção e às dificuldades de aprendizagem,, o que influencia tanto o ponto de vista dos responsáveis pela criança quanto o da escola. Mas, de fato, outros interesses e causas psicossociais e políticas estão envolvidos nesse fenômeno social. Nota-se que são eles que motivam diagnósticos arquitetados, isto é, criados para medicalizar o que, em alguns casos, o sujeito não possui. Segundo Fernández (1991), cinquenta por cento das consultas são atribuídas às instituições socioeducativas e não a causas sintomáticas por parte da família ou do paciente.

Nos casos em que me parece claro que existe má condução da questão escolar, procuro discutir com os pais, em primeiro lugar, e posteriormente com a escola, a necessidade de reestruturar a situação e de suspender o diagnóstico. Tento assim despatologizar o

---

<sup>134</sup>Os aspectos orgânicos se referem à construção biofisiológica e aos problemas do sistema nervoso, como Disfiasias, Afasias, Dislexias e TDAH (WEISS, 2012).

<sup>135</sup>Os aspectos cognitivos remetem às estruturas cognoscitivas, as funções cognitivas, como a memória, a atenção, a percepção e a antecipação (WEISS, 2012).

<sup>136</sup>Os aspectos emocionais permeiam o desenvolvimento afetivo, os aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender e ora manifestados como rejeição ao conhecimento escolar por meio de trocas, omissões e distorções na leitura ou na escrita (WEISS, 2012).

<sup>137</sup>Os aspectos sociais dialogam com as oportunidades na sociedade onde a escola e a família estão inseridas, a formação da ideologia nas classes sociais, a baixa autoestima e o sentimento de inferioridade (WEISS, 2012).

<sup>138</sup>Os aspectos pedagógicos representam os fatores externos, como a metodologia do ensino, a avaliação, a dosagem de informações, a estruturação de turmas e a organização geral, os quais influem na qualidade do ensino e interferem no processo de ensino e aprendizagem (WEISS, 2012).

quadro de fracasso escolar, levando seus responsáveis a repensar a questão. A interrupção do diagnóstico tira o paciente da situação de único responsável pelo fracasso e lhe dá uma nova oportunidade em condições diferentes, com o apoio familiar e escolar (WEISS, 2012, p.35).

Diante da resistência da família ou da escola em reverem essa situação, a intervenção psicopedagógica não tem ressonância. Em detrimento dela, eles buscam a definição da patologia que desejam encontrar na criança, mantendo-a como depositária dos aspectos problemáticos (WEISS, 2012), deslocando-os para o campo médico (MOYSÉS, 2001).

O termo medicalização se refere aos fenômenos de origem social e política convertidos em questões biológicas e em sintomas de doenças, como distúrbios do sono e depressão (MEIRA, 2012). Essa denominação acirrou uma verdadeira epidemia de diagnósticos de indivíduos sem que eles apresentem sintomas de doenças, aliados a alterações contínuas dos valores de referência utilizados para se diagnosticar doenças (WELCH, 2008). Dessa forma, qualquer pessoa pode ser transformada em um paciente em potencial.

Ao lado da epidemia de diagnósticos há uma epidemia de tratamentos nem sempre necessários (WELCH, 2008). Tal cenário torna-se devastador quando a indústria farmacêutica se associa à economia capitalista, pois os laboratórios utilizam concepções equivocadas sobre diversas doenças e, inclusive, sobre doenças mentais. Essas visões estão amplamente enraizadas no senso comum, alimentando o desejo de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos (WELCH, 2008).

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p.136).

Isso mostra que as descobertas científicas no campo da genética e da

psicofarmacologia precisam ser articuladas com o contexto histórico concreto (MEIRA, 2012). A perspectiva individualizante das visões biologizantes precisa ser rompida e superada, refletindo-se criticamente (MOYSÉS, 2001) acerca da apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, indo ao encontro da humanização das práticas sociais e repudiando a coisificação da vida.

Embora novos sistemas funcionais e formas superiores de atividade consciente sejam criados, a interação entre o biológico e o social é fundamental para entender o desenvolvimento humano como um processo vivo, de contradição entre o natural e o histórico, entre o orgânico e o social (VYGOTSKY, 1991). É necessário realizar uma análise crítica das proposições contemporâneas em torno dos problemas do fracasso escolar ao invés de fomentar a medicalização no campo da Educação.

Nessa perspectiva se considera que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc (MEIRA, 2012, p.136-137).

Tendo observado os equívocos frequentes na área da Educação, Lev Semenovitch Vygotsky (1987) alerta que o bom ensino favorece o desenvolvimento do sujeito. Nas palavras de Weiss (2012), uma boa escola é estimulante à aprendizagem, cuja contribuição dos profissionais da educação deveria

1. Melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e assim prevenir dificuldades na produção escolar do aluno.
2. Fornecer meios para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola.
3. Atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família (WEISS, 2012, p.29).

Tal função do educador é distinta da do clínico, o qual intervém para remover as causas profundas do quadro de não aprender (WEISS, 2012). Assim, é relevante

rever a articulação entre o sujeito e o ambiente histórico-cultural, tal como pensou Vygotsky, para ampliar a visão acerca do desenvolvimento cognitivo, da linguagem, da inteligência e da aprendizagem.

## **2 – A Relação Histórico-cultural entre o Jogo e a Aprendizagem: Contribuições de Vygotsky na Interação Social**

A aprendizagem da criança antecede a aprendizagem escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem escolar não parte do zero (VYGOTSKY, 1987) e possui uma pré-história (WEISS, 2012). O desenvolvimento cognitivo é iniciado quando o indivíduo age sobre o ambiente social através de instrumentos e de processos mentais elementares – a inteligência prática. A aquisição da fala permite que o indivíduo atue sobre o próprio psiquismo e se relacione com o dos outros por meio de signos, desenvolvendo os processos mentais superiores – a inteligência verbal.

Em contraposição a Jean Piaget, Vygotsky (1987) evidenciou que a fala egocêntrica regula o pensamento e não desaparece com o tempo, sendo internalizada e recuperada em momentos críticos de alguma atividade. Segundo Vygotsky (1987), a criança assimila os instrumentos de pensamento e linguagem do próprio contexto sócio-cultural, passando a usar consigo mesma aqueles que o ambiente usou em relação a ela.

A perspectiva vygotkyana diferencia a origem do pensamento e da fala. Há uma fase pré-verbal do pensamento – sem imagem – e uma fase pré-intelectual da fala – função expressiva e comunicativa. Por volta dos dois anos de idade, a fala se torna racional e o indivíduo começa a nomear os objetos do meio em que vive. A natureza do desenvolvimento cognitivo passa a ser regida por leis sócio-históricas.

Posteriormente, decorrem os estágios do desenvolvimento cognitivo de acordo com “o nível de organização da estrutura de conceitos do sujeito”, isto é, “um sincretismo inicial (das primeiras palavras até por volta de sete anos)” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995:156). Há a elaboração de “complexos” e “pseudo-conceitos”, atingindo os conceitos verdadeiros ou científicos (DEL PRETTE & DEL PRETTE,

1995:156).

Vygotsky retoma o significado social das palavras, observando a alteração delas no decorrer da história da linguagem e do grupo cultural humano, ressaltando, ainda, a modificação da experiência ontogenética de interação social do indivíduo com o ambiente histórico-cultural (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995).

No meio educativo, a teoria histórico-cultural destaca o papel da aprendizagem no desenvolvimento. Todavia, Vygotsky afirmou que “a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove” (PIMENTEL, 2007:221). Ela compreende os momentos do desenvolvimento humano não como estágios evolutivos, e sim integradores das experiências pessoais e não pessoais, inserindo o sujeito na cultura e organizando de maneira singular os processos mentais – ontogênicos. A metacognição faz com que a criança pequena autocontrole o comportamento e, ao longo do desenvolvimento, tenha consciência e autonomia ao agir no mundo.

Esta teoria trata o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor sob a perspectiva holística, ou seja, integrada. Ela considera que o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares – com caráter inato e involuntário – e superiores – mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória (VYGOTSKY, 1987). Tais funções controlam a conduta, dominam conscientemente as operações psicológicas – metacognição –, instrumentalizam modalidades de pensamento e mecanismos que hierarquizam simbolicamente os conceitos em uma rede de generalizações, sem depender dos contextos concretos, usando signos como mediadores (PIMENTEL, 2007).

Os processos biológicos de desenvolvimento também são inatos, involuntários, e determinam a atenção, a memorização e a percepção. As modificações biológicas das estruturas cerebrais e do aparelho fonador “entrou em operação a partir do desenvolvimento cultural, historicamente determinado pelas condições materiais de produção do trabalho coletivo nas sociedades humanas” (PIMENTEL, 2007:223).

Assim, deu-se um salto qualitativo ao possibilitar a capacidade de simbolizar, essencial ao desenvolvimento da linguagem, submetendo os fatores biológicos a

condições sofisticadas de operação. Além de desbrutalizar certas emoções, as quais passaram a ser canalizadas em forma de sentimentos aprendidos culturalmente nas relações humanas, percebendo e interpretando a realidade.

Por conseguinte, o processo interativo fez com que o indivíduo atuasse com e no meio social, internalizando o conteúdo cultural do grupo social com o qual convive. Surgem as necessidades e as possibilidades de estimular o desenvolvimento das funções superiores, do pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado, e do comportamento intencional e autocontrolado.

Conforme Vygotsky (1987), as funções psicológicas superiores em um primeiro momento foram externas e sociais, em seguida, passaram a ser internas. Isso ocorre porque as funções do desenvolvimento cultural infantil surgem como categorias intermental e interpsicológica e, interiormente, como intramental e intrapsicológica. O mesmo se dá com a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos.

Nesses processos, a criança atua sobre o próprio desenvolvimento. Ao internalizar esses processos, ela negocia, discorda, partilha ações e formula hipóteses para a resolução de situações concretas que vivencia. Logo, há uma unidade dialética entre o desenvolvimento e a aprendizagem, enfatizando o contato com as regras sociais e os vínculos afetivos – não só familiares. A partir da articulação desses elementos, a criança aprende por meio da investigação experiencial, desenvolvendo processos imaginários e fomentando as bases da linguagem escrita.

Nas funções psicológicas superiores, a consciência reflexiva e o controle deliberado transformam os processos de indiferenciação, concretude e centramento em diferenciação, abstração e descentramento. Essas transformações são estimuladas no ambiente educativo através da sistematização e mediação (PIMENTEL, 2007).

Sob a perspectiva dialógica e não etnocêntrica, Vygotsky traçou um espaço dinâmico de desenvolvimento chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – com diferentes níveis – como resultante das interações mediadas pela cultura e que instauram as áreas de desenvolvimento potencial.

Como princípio educativo, a ZDP relaciona os níveis de desenvolvimento real – a solução de problemas de forma independente – e o de desenvolvimento potencial –

o amadurecimento das funções psicológicas não consolidadas. Este depende dos conhecimentos e das competências próprios do sujeito, de como ele estabelece as interações com e no meio social e do nível de complexidade das atividades desempenhadas pelo indivíduo (PIMENTEL, 2007).

Desse modo, a ZDP motiva uma aprendizagem mediante ações em parceria. Isso se dá quando o outro experiente auxilia o sujeito lhe propondo desafios, questionando, mostrando modelos e pistas, e indicando possíveis soluções (VYGOTSKY, 1987). A partir desta interação, processos de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar são desencadeados (BAQUERO, 2001). Assim, o sujeito é movido de um ambiente interpsicológico para um intrapsicológico, o que torna fundamental a intervenção pedagógica e psicopedagógica para estimular a transição da ZDP para o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), no qual o sujeito desempenha as atividades sem ajuda.

O comportamento lúdico é uma conduta peculiar da criança, pois ludicidade e aprendizagem formal atuam como esferas de desenvolvimento à medida que a criança é motivada pelas necessidades não supridas em outros meios. Ela age e pensa de forma complexa por meio do jogo ou brinquedo.

Isso significa que a atividade lúdica, principalmente a que envolve a protagonização de papéis, chamada de faz-de-conta ou jogo simbólico (PIMENTEL, 2007), favorece a criação da ZDP – semelhante à aprendizagem. Nesse momento, Vygotsky (1984) observa um comportamento além do habitual para a idade da criança, a qual aparenta ser maior do que é na realidade.

O jogo e a aprendizagem geram as ZDP ao instigarem a criança a controlar o comportamento, experimentar habilidades não consolidadas, “criar modos de operar mentalmente e de agir” no e sobre o mundo que desafia o conhecimento por ela internalizado, além de impulsionar “o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento” (VYGOTSKY, 1991:156).

Vygotsky comparou a relação brinquedo-desenvolvimento e instrução-desenvolvimento ao analisar que a atividade lúdica – e condutora – faz a criança avançar, tendo no brinquedo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar.

Durante a ação no domínio imaginativo, mediam-se as transformações ao longo do desenvolvimento infantil e estimula-se um saber-fazer reflexivo que fará do jogo um integrante da ZDP (PIMENTEL, 2007). Nessa situação imaginária, a criança cria propósitos voluntários e forma planos de vida reais e impulsos volitivos. Ela também pode agir com objetos substitutivos daqueles vetados à sua faixa etária, comportando-se à semelhança do adulto.

Pimentel (2007) esclarece que o exercício da ludicidade supera o desenvolvimento real infantil ao instaurar um campo de aprendizagem favorável à construção de imagens, à conduta autorregulada, à criação de soluções e aos avanços nos processos de significação.

O funcionamento intelectual e a consolidação do pensamento abstrato são favorecidos na brincadeira, cujas ações coordenadas e organizadas possuem determinada finalidade. No processo de apropriação do conhecimento, a ludicidade combina liberdade e controle, os horizontes são expandidos em conformidade com a imaginação, os jogadores estabelecem limites e regras que conduzirão a atividade lúdica às quais as crianças estarão subordinadas.

A criança conseguirá acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si mesma por meio da relação histórico-cultural estabelecida entre jogo e aprendizagem. Aquele se relaciona ao desenvolvimento potencial, aos processos imaginários e ao desenvolvimento psicológico, considerado um sistema integrado das funções psicológicas superiores – a imaginação (PIMENTEL, 2007).

Tanto na aprendizagem quanto no lúdico há a apropriação do objeto de conhecimento, que passa a fazer sentido para a vida do aprendiz em um processo dinâmico de investigação, vinculando motivação lúdica ao desenvolvimento do pensamento simbólico nos processos imaginários. Este processo configura a primeira manifestação da emancipação infantil em relação às restrições situacionais, lembrando que as regras de comportamento estão inseridas de forma explícita ou implícita no jogo (VYGOTSKY, 1984). Logo, o brincar cria uma situação imaginária e um comportamento regado – momentos oportunos para a observação psicopedagógica e o conseqüente levantamento de hipóteses para o caso clínico.

Após a aquisição da linguagem pela criança, haverá a simbolização – representação – linguística, quando ela será capaz de inventar brincadeiras. No entanto, se a percepção imediata faz com que a criança limite o comportamento, o brinquedo permitirá que ela aprenda e aja no domínio cognitivo, e não no campo visual externo. Sobre isso, Vygotsky (1984:110) afirma que dependerá das “motivações e tendências internas, e não dos incentivos” advindos “dos objetos externos”, visto que só se aprende havendo interesse do sujeito. Tal interesse combina fatores externos, como a relação e a interação entre quem ensina e quem aprende.

Inicialmente, a percepção está separada da motivação porque a criança age livremente e distintamente dos sentidos. Entretanto, a motivação e a percepção estarão fundidas quando o comportamento da criança manifestar uma situação de não jogo (BROUGÈRE, 1993). Através da brincadeira ela consegue separar, pela primeira vez, a percepção da motivação e da atividade motora, ou seja, o campo dos significados, das percepções, podendo imaginar um significado inexistente na realidade, mas existente nas ações e nos objetos do jogo.

No primeiro estágio de desenvolvimento do jogo, o significado e a palavra ainda estão aprisionados aos objetos, “um objeto-pivô contextualiza e dirige a fala e a significação das ações lúdicas” (PIMENTEL, 2007:230). Na cisão entre o simbólico e o perceptivo, os objetos do jogo mediam a ação e a significação e o jogo precede o desenvolvimento seguinte, cujos significados a serem atribuídos pela criança, além da percepção, regem a ação na esfera imaginária.

O jogo antes sustentado pela razão objeto-significado, trocará de lugar e o significado predominará sobre o objeto físico e suas características – a percepção é mediada pelo que será simbolizado (PIMENTEL, 2007). O interesse em jogos de palavras – adivinhas, trava-línguas, dentre outros – promove a atitude metacognitiva ao manipular significados de forma independente dos objetos, consciente e voluntária, surgindo nos últimos anos da pré-escola.

Semelhante à relação significado-objeto explicada acima, a relação significado-ação se desenvolve, sendo que a significação do jogo é estruturada pela ação-pivô sem a criança ter consciência das ações, nem dos significados. Todavia, ela antecipa o

significado que atribuirá às ações e adapta os movimentos às intenções desejadas, usando a fala para organizar e regular a ação.

Em meio ao jogo, o campo simbólico é transformado diferentemente das situações vivenciadas na realidade da criança em função da fantasia construída na relação entre o objeto, a ação e o significado. Reafirma-se a importância do jogo “no desenvolvimento do pensamento abstrato e da volição consciente”, subordinando “as ações aos significados” (PIMENTEL, 2007:230).

Portanto, Vygotsky, no entendimento de Pimentel (2007) conceitua movimento do campo de significado referindo-se à divisão entre significado e percepção, na qual o sujeito regula o comportamento e institui outra relação com o meio sociocultural, isto é, atribui um valor novo para ações e objetos, distinto do real – a razão entre ação ou objeto e significado é invertida.

Assim, a criança desenvolve a simbolização – relações novas entre os significados e os objetos –, as ações substituem a realidade objetiva pela ficcional – descontextualizada – de objetos concretos e ações reais. Ao imaginar, fingir ou substituir um objeto ausente por outro, ela mantém o vínculo com o original de maneira abstrata, desenvolvendo também o pensamento abstrato e generalizado, instigando a ação simbólica, recriando o real.

Por ser materialista, Vygotsky se distancia do enfoque biológico evolutivo – tal qual aprofundado por Piaget. Logo, o ambiente e a interação social se tornam a base do desenvolvimento cognitivo. Ao precisar solucionar a tensão entre o desejo e a possibilidade de realização, a capacidade de imaginar será desenvolvida na criança.

Para Vygotsky (1996), o jogo objetiva o exercício e o desenvolvimento das forças reais e embrionárias nele existentes, sendo um meio de suprimir as necessidades e os desejos irrealizáveis – o caráter funcional. Há uma mudança nas funções intelectuais, as quais serão analisadas ao observar as transformações dos planos volitivo e emocional infantis.

Ao jogar, a criança transcende as tendências imediatas, as quais estão enraizadas nas motivações biológicas e primitivas, a fim de seguir as regras sociais e atuar com base na realidade. O brincar requer da criança um “agir contra o impulso

imediatos”, isto é, um autocontrole maior que ocorre “na situação de brinquedo” (VYGOTSKY, 1984:113).

Na brincadeira, a criança exercita, cria, inventa, experiência determinada situação, reconstruindo o real através das regras, pois o jogo funciona como um laboratório, onde inventa experiências, compreende a realidade, formula hipóteses, as testa e aprende, aguçando a curiosidade, sendo sujeito das investigações autônomas sobre a própria potencialidade (PIMENTEL, 2007).

A atividade lúdica surge da combinação entre o comportamento regrado e a situação ficcional ou imaginária, expressando as regras presentes nas relações sociais, sendo relevante no desenvolvimento do psiquismo humano ao promover a evolução das motivações, das necessidades, das ações mentais e da conduta voluntária, e a superação do egocentrismo cognitivo (PIMENTEL, 2007).

Tal compreensão é essencial para pensar formas de intervenção psicopedagógica que tenham a brincadeira como ponto de partida a fim de nela perceber como o paciente manifesta as próprias dificuldades, e propor desafios nos quais ele se desenvolva.

### **3 – A Prática Psicopedagógica por meio do Lúdico**

A relação histórico-cultural entre o jogo e a aprendizagem contribui para entender como o ser humano aprende na interação social, pois, no contato inicial com a criança, um espaço de confiança e vínculo pode ser criado através da brincadeira e do jogo (WINNICOTT, 1975), facilitando seu engajamento (WEISS, 2012).

Segundo Elkonin (1998), o jogo é relevante para o desenvolvimento intelectual, pois ele altera o lugar ocupado pela criança perante o mundo que a circunda, formando um mecanismo de mudança de posições e coordenação de critérios. Isso se dá em função do psiquismo humano ser desenvolvido justamente pelo jogo, proporcionando a superação do egocentrismo cognitivo. O pensamento é descentralizado à medida que a criança reconhece os pontos de vista oriundos dos outros, coordenando-os em um sistema de operações e ações inter-relacionadas,

operando o “descentramento” cognoscitivo e emocional da criança (ELKONIN, 1998:413).

Uma constatação de suma importância para a educação lúdica: não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo (ELKONIN, 1998).

Em um breve levantamento da utilização do termo lúdico, Weiss (2012) verificou que tanto no diagnóstico<sup>139</sup> quanto no tratamento, este termo refere-se ao processo de jogar, brincar, representar e dramatizar como condutas semelhantes na vida infantil. De acordo com Weiss (2012), Melanie Klein, Anna Freud, Margaret Lowenfeld, dentre outros estudiosos, elaboraram a técnica do jogo em Psicanálise, aprofundando o simbolismo inconsciente.

Nas pesquisas sobre a construção do pensamento e da sociabilidade, Piaget mostra a elaboração do jogo segundo a faixa etária do sujeito, possibilitando alguns parâmetros para a observação do jogo infantil. Ele também elaborou a tese do egocentrismo cognitivo, na qual a incapacidade infantil opera logicamente, impedindo a criança de se colocar no lugar do outro – alteridade – ou de reconhecer pontos de vista de outrem (PIMENTEL, 2007).

Todavia, Donald Winnicott (1975 *apud* WEISS, 2012) apresentou um entendimento mais integrador do brincar na aprendizagem, indicando que, somente no brincar, o indivíduo revela a criatividade e utiliza a personalidade integral, descobrindo o eu – *self* –, construindo um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e o externo.

Por isso, o processo lúdico é fundamental no trabalho psicopedagógico, visto que a aprendizagem acontece nesse espaço transicional entre a criança e o outro, o indivíduo e o meio. As situações lúdicas presentes no diagnóstico possibilitam

---

<sup>139</sup>Diferentes modelos de ludodiagnóstico foram criados, propondo situações lúdicas distintas, visando auxiliar o terapeuta na construção de uma forma própria de agir. Dentre os quais estão a Hora do Jogo Diagnóstico de Sara Paín e diversos autores; o lúdico na sessão de DIFAJ de Alicia Fernández; a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) de Jorge Visca; e a Sessão Lúdica Centrada na Aprendizagem de Maria Lúcia Lemme Weiss (WEISS, 2012), os quais são uma reflexão da atuação psicopedagógica e da relação com o lúdico. No entanto, não serão aprofundados neste trabalho.

compreender o desenvolvimento dos processos cognitivos, afetivos, sociais e suas interferências mútuas na aprendizagem do paciente (WEISS, 2012).

Brincar durante o diagnóstico fortalece a saúde e a cura, rompe a fronteira entre o diagnóstico e o tratamento, adquirindo um caráter terapêutico, no qual a psicoterapia se materializa na “sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta”, tratando de “duas pessoas que brincam juntas” (WINNICOTT, s/d *apud* WEISS, 2012:77).

Ao utilizar uma atividade lúdica, o educador e o psicopedagogo devem estar atentos à ação do sujeito diante das regras estabelecidas, à imaginação e à forma como ele atribui significados e transforma a percepção e o comportamento (PIMENTEL, 2007).

Segundo Fernández (1991), uma das interseções entre o aprender e o jogar está na construção do saber, ao tornar próprio o conhecimento do outro. Essa operação, por sua vez, só é possível quando o sujeito joga com o conhecimento. O jogo pode ser considerado um processo, lugar, espaço e tempo, chamado por Donald Winnicott (1978) de espaço transicional – entre o crer e o não crer, o dentro e o fora –, de confiança e de criatividade, ou seja, é onde se pode aprender.

Esse espaço de aprendizagem é parte da realidade, compartilhada por meio do jogo e do sentido do humor, fazendo com que o bom intelecto prospere. Logo, a dificuldade no jogar pode ser correlacionada à dificuldade na aprendizagem. Ao utilizar o brincar no tratamento, cria-se um espaço compartilhado de confiança, transformando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas.

Para Clare Winnicott (1978 *apud* WEISS, 2012), o objetivo do trabalho psicopedagógico é auxiliar na recuperação do prazer perdido de aprender e na autonomia do exercício da inteligência, recuperando também o prazer de jogar. Afinal, para jogar a criança necessita do outro e de um espaço de confiança – nomeado anos depois como “Hora de Jogo”.

Esse é um momento importante para o diagnóstico, pois o mostrar-ocultar-esconder compõe a observação da Hora de Jogo Psicopedagógico. Retomando Donald

Winnicott, na visão de Fernández (1991), a observação da criança durante o jogo é fundamental. Deve-se atentar para a forma como ela joga, pois o jogo mostra a forma com a qual ela se expressa, manifesta a agressividade e o prazer; adquire a experiência; controla a ansiedade; estabelece os contatos sociais.

A fim de entender alguns processos que levariam a uma patologia no aprender, a Hora de Jogo depende da ordem, do tipo de caixa e de objeto escolhidos para a atividade. Ela percebe as coincidências entre o espaço de aprendizagem e o de jogar; os momentos analogizáveis (inventário, organização e integração); a modalidade desenvolvida no jogo e o tipo de tratamento do objeto, elucidando o cenário de aprendizagem; e como o brincar desenvolve as significações de aprender, o que na criança aparece através da linguagem lúdica, ao passo que no adulto, no motivo da consulta – demanda, fantasia de enfermidade e cura – e na linguagem verbal. Ambas as linguagens mostram e escondem, guardam e ocultam (FERNÁNDEZ, 1991).

A Hora de Brinquedo Psicopedagógico ocorre antes da primeira reflexão interdisciplinar, aproximando o psicopedagogo do tipo de inter-relação entre inteligência-desejo-corporeidade, o que evidencia a necessidade ou não de observar outros aspectos mais parciais.

Para Fernández (1991), esse momento permite visualizar a dinâmica da aprendizagem; ultrapassar a dicotomia entre testes projetivos e testes de inteligência; observar aspectos tradicionalmente isolados durante o operar, embora presentes no produto da sessão por meio de testes de *performance*, psicomotricidade, maturidade visomotora, dominância lateral, dentre outros.

Além disso, os objetivos psicopedagógicos visam desenvolver e analisar as significações do aprender para a criança; observar o processo de construção do símbolo – não só as projeções sobre um objeto anteriormente determinado por seu conteúdo –, a aptidão para criar, refletir, imaginar, fazer notar e produzir um objeto, os processos de assimilação e acomodação – possíveis adaptações, (des)equilíbrios e compensações. Além de analisar a modalidade de aprendizagem; perceber a capacidade de argumentar, construir uma história e como a cognição organiza o mundo simbólico do paciente (PAÍN, 1985).

Para que a tarefa a ser desempenhada pelo paciente esteja bem enquadrada, antes da Hora de Jogo, a atividade deve ser contextualizada ao realizar o motivo da consulta à criança. O enquadramento da situação a ser desenvolvida ocorre ao pedir (o impossível): que a criança jogue sozinha diante de um estranho, e esclarecer algum mal-entendido do que foi inferido das palavras da criança ou dos familiares (FERNÁNDEZ, 1991).

Por outro lado, Weiss (2012:77) se apropriou da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) de Jorge Visca, dando um “ar lúdico” à apresentação a fim de deixar o paciente à vontade para realizar ou recusar mostrar o que sabe.

De forma semelhante, ela adaptou a Hora do Jogo Diagnóstico, devido à ausência de um “espaço para condutas relacionadas à aprendizagem escolar formal” e “reveladoras do nível pedagógico da criança”, a fim de obter dados sobre aspectos afetivos gerais da aprendizagem com facilidade, como exploração e estruturação do novo, possibilidades de “entrar, fixar, relacionar e sair” do conhecimento, operações de “juntar e separar” e a psicosexualidade da criança (WEISS, 2012:77).

Tentei integrar as estruturas dos dois instrumentos, colocando nas sessões o material proposto na EOCA e, ao mesmo tempo, objetos da Hora do Jogo, que sugeriam um brincar mais espontâneo. Acrescentei também jogos formais, como Dominó, Memória, Contra-ataque, Lig-4, Lego etc. Observei que as crianças ficavam mais espontâneas e se revelavam com mais facilidade. Pude perceber a total rejeição aos objetos de aprendizagem escolar, o uso inadequado desses materiais ou procura espontânea e prazerosa de livros e tentativas de escrita, sem que eu propusesse nada.

Com base nessas experiências, passei a adotar sistematicamente o uso dessa nova forma de sessão, obtendo sempre resultado satisfatório. Consegui diminuir o tempo usado no diagnóstico e o número de instrumentos. Paralelamente, obtinha dados já mais globalizados que permitiam a compreensão mais rápida do sujeito e o levantamento de hipóteses para prosseguir com o diagnóstico (WEISS, 2012:78).

Assim, os modelos de ludo-diagnóstico inventados permitem a observação e a avaliação processual das atividades lúdicas desempenhadas pelo paciente, visto que o jogo é inerente ao ser humano. Eles revelam a personalidade integral de forma espontânea, bem como dados específicos e diferenciados sobre a aprendizagem do

sujeito, aspectos do conhecimento, do processo cognitivo, das relações vinculares e as significações no aprender, o trajeto percorrido para aprender ou não aprender, o que revela ou esconde e como isso ocorre (WEISS, 2012). Também possibilitam uma visão de conjunto do caso clínico, o que é significativo ao psicopedagogo no tratamento das dificuldades de aprendizagem e das causas do suposto fracasso escolar, ou seja, das situações em que a aprendizagem não ocorre.

### **Considerações Finais**

A pesquisa transitou por uma perspectiva multidisciplinar com o intuito de distanciar o olhar do educador e do psicopedagogo dos meios tradicionais e convencionalmente utilizados para atender as necessidades do público em tratamento, criando o vínculo entre quem ensina e quem aprende, entre terapeuta e paciente, bem como um ambiente seguro para (re)aprender e potencializar as habilidades. A terapia através da Arte configura-se como um espaço e um processo de (re)construção da integração, da liberdade de experimentação do fazer e da expressão artística do aprendiz/ paciente fora do padrão adotado socialmente, o qual deve ser questionado constantemente.

Para tanto, a atuação do educador e do psicopedagogo precisa considerar o contexto, a história de vida, a cultura e a interação social como elementos decisivos para a formação da cognição humana e para uma aprendizagem significativa por meio da ludicidade, atuando como mediação entre o sujeito e o meio que o circunda. Em outras palavras, a contribuição do educador e do psicopedagogo na desnaturalização e na despatologização do fracasso escolar reflete e expõe hipóteses acerca das possíveis causas – as queixas – da dificuldade de aprendizagem e/ou do fracasso escolar e planeja como modificar essa situação. Ressalta-se a necessidade de pensar em formas que auxiliem o sujeito a desenvolver suas habilidades/ potencialidades a fim de que ele se posicione perante a sociedade de forma saudável, articulando sujeito e ambiente histórico-cultural.

Nesse sentido, evidencia-se que um maior aprofundamento teórico é

necessário à prática pedagógica e psicopedagógica, tendo em vista que os pacientes com queixas de dificuldade de aprendizagem estão imersos em diversas questões sociais, e não somente orgânicas, a agravarem o caso clínico. Por isso, o trabalho através da ludicidade, também visa resgatar o prazer em aprender e fortalecer os laços de socialização do indivíduo com o meio, criando espaço e tempo seguros para que o sujeito manifeste ao mundo externo quem realmente é, possibilitando uma intervenção tanto pedagógica quanto psicopedagógica que dialogue com tal manifestação do mundo interno e contribua com a melhora do quadro.

O estudo potencializou uma visão de conjunto do tratamento dado ao fracasso escolar na sociedade. Assim, verificou-se que tais padrões sociais são produzidos pela sociedade, visto que outros interesses e causas psicossociais e políticas estão presentes nesse fenômeno social, motivando diagnósticos arquitetados, inventados intencionalmente para medicalizar uma suposta patologia e/ou dificuldade de aprendizagem, inclusive com a participação da indústria farmacêutica a exercer o controle psicofarmacológico das atitudes dos sujeitos, ainda que tais empresas estejam desarticuladas do contexto histórico concreto. Isso reflete, também, a necessidade de romper com a perspectiva individualizante e biologizante e evitar a medicalização das queixas escolares e a coisificação da vida.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BROUGÈRE, G. La Signification d'un Environnement Ludique: L'école Maternelle à Travers son Matériel Ludique. In: Premier Congrès d'actualité de la Recherche en Education et Formation. **Actes du Premier Congrès d'actualité de la Recherche en Education et Formation**. v.2. Paris: CNAM, 1993. pp.314–319.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Notas sobre Pensamento e Linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.8, n.1. Porto Alegre, 1995. pp.147–164.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do Ensino da Ginástica: Novos Olhares, Novas Perspectivas. **Pensar a Prática**, v.7, n.2, 2004. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printerFriendly/94/2379>. Acesso em 21 jun. 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma Crítica da Medicalização na Educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol.16, n.1, jan./jun. 2012, pp.135–142.

MOYSÉS, M. A. A.. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, São Paulo: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma Abordagem Histórico-cultural da Educação Infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp.219–248.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **La Imaginación y el Arte en La Infancia**. Madrid: Akal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo II (Conferencias sobre Psicología). Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. Thinking and Speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1987.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar**. 14.ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WELCH, G.; SCHWARTZ, L.; WOLOSHIN, S..O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. **Jornal do Cremesp**. fev. 2008. (Texto publicado no The New York Times, em 02 jan. 2007. Tradução de Daniel de Menezes Pereira)

WINNICOTT, Donald. W.. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. WOOD, M. J. M. (Org.). **Art Therapy in Palliative Care: the Creative Response**. London: Routledge, 1998.

Data de envio:12/06/2018

Data de aceite:30/11/2018