

## O DIAGNÓSTICO NA INFÂNCIA

### usos e abusos de uma classificação

Valquiria Naiara da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma análise crítica do processo de avaliação e construção de diagnósticos na infância, compreendendo essa ação como uma prática, muitas vezes, de patologização e normatização de comportamentos infantis, influenciado por demandas sociais e econômicas, bem como demandas de seus cuidadores. Por meio de uma perspectiva sociológica e educacional, o estudo percorre as transformações históricas da infância, desde a emergência do conceito de criança como ser social, até as pressões contemporâneas das gerações digitais e as novas concepções acerca do lugar desses infantes na sociedade. A pesquisa explora como a medicalização e a disciplinarização da infância, examinadas à luz de autores como Foucault, Illich e Adorno, dialogam com os interesses de uma sociedade produtivista e normatizadora de condutas e costumes. Além disso, discute a responsabilidade social pela infância, contrastando as visões de Durkheim, Marx e Weber sobre aspectos que envolvem educação e sociedade. Como eixo reflexivo, traz que a antecipação de conteúdos pedagógicos e a demanda por produtividade infantil resultam em uma adultização de crianças, perpetuando diagnósticos e obscurecendo a complexidade do desenvolvimento infantil e de suas variantes. A emergência de novas formas de sociabilidade nas gerações mais recentes, conforme discutido por Maffesoli, sugere que a busca por pertencimento em tribos pós-modernas redefine as interações infantis, desafiando as classificações padronizadas e realçando a necessidade de compreender a criança em sua complexa dimensão social. Diante das evidências teóricas e das observações práticas no contexto do desenvolvimento e da educação, o texto pondera sobre esses usos e abusos da classificação diagnóstica infantil.

**Palavras-chave:** infância, sociedade, diagnóstico, medicalização.

### DIAGNOSIS IN CHILDHOOD

#### uses and abuses of a classification

**Abstract:** This article proposes a critical analysis of the processes of assessment and diagnostic construction in childhood, understanding these actions as practices that often lead to the pathologization and normalization of children's behaviors, influenced by social and economic demands as well as by the expectations of their caregivers. From a sociological and educational perspective, the study traces the historical transformations of childhood—from the emergence of the concept of the child as a social being to the contemporary pressures of digital generations and new conceptions about children's place in society. The research explores how the medicalization and disciplining of childhood, examined in light of authors such as Foucault, Illich, and Adorno, align with the interests of a productivity-driven society that seeks to standardize behaviors and norms. Furthermore, it discusses the notion of social responsibility for childhood, contrasting the perspectives of Durkheim, Marx, and Weber on aspects involving education and society. As a central axis of reflection, it argues that the anticipation of pedagogical content and the demand for childhood productivity result in the adultification of children, perpetuating diagnoses and obscuring the complexity of child development and its variations. The emergence of new forms of sociability in recent generations, as discussed by Maffesoli, suggests that the search for belonging within postmodern "tribes" redefines childhood interactions, challenging standardized classifications and highlighting the need to understand the child within their complex social dimension. Based on theoretical evidence and practical observations in the contexts of development and education, the text reflects on the uses and abuses of diagnostic classification in childhood.

**Keywords:** childhood; society; diagnosis; medicalization.

<sup>1</sup> Terapeuta ocupacional formada pela Universidade de Araraquara (UNIARA, 2011). Ao longo da carreira, especializou-se em Psicomotricidade, Neuropsicologia Clínica, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Autismo e Educação de Pessoas com TEA, além de possuir formação em Integração Sensorial de Ayres. Atualmente é mestranda em Educação pela UNIOESTE, onde pesquisa a ludicidade no desenvolvimento infantil, com foco no brincar e na colaboração do contexto escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma análise crítica do processo de avaliação e construção de diagnósticos na infância, entendida aqui como prática de patologização e normatização dos comportamentos infantis em resposta às demandas sociais e econômicas de diferentes épocas. Para tanto, a perspectiva dessa abordagem será pautada por uma visão sociológica e educacional que busca desvelar as motivações históricas e culturais dessa prática, bem como seus desdobramentos no desenvolvimento infantil. Ao invés de uma abordagem puramente biológica ou individual, o foco recairá sobre como as estruturas sociais, o sistema produtivo e as ideologias dominantes moldam, em grande medida, a percepção e o tratamento da infância, especialmente no contexto educacional, sugestionando políticas e funções educacionais determinadas a esse fim. Ao adotarmos uma perspectiva dialética, compreendemos que a relação entre indivíduo e sociedade e, especificamente, entre a criança e as instituições que a cercam, é de constante tensão e mútua constituição. Essa reflexão não se restringe à atividade laboral formal e ao mundo do trabalho, mas à forma como a sociedade (ao pensar as práticas do mundo do trabalho) organiza a produção da vida, incluindo a produção do sujeito infantil, avaliando, inclusive, como essa organização se reflete nas expectativas e normatizações impostas às crianças.

A infância, um período crucial e dinâmico do desenvolvimento humano, encontra-se atualmente sob uma pressão sem precedentes, marcada por um fenômeno crescente: a diagnóstificação infantil. Longe de ser um problema contemporâneo isolado, a precariedade da condição do desenvolvimento infantil tem sido uma preocupação constante ao longo da história da nossa sociedade. A evolução tecnológica, a globalização e as transformações sociais aceleradas no século XXI, paradoxalmente, parecem exacerbar um dilema antigo: a negligência e a incompreensão das crianças, nesse período que denominamos como infância e que possui muitas singularidades. No campo do acompanhamento de famílias e instituições educacionais, constata-se que a invisibilidade e a incompreensão das singularidades infantis se manifestam no anseio por classificações. Estas, em vez de acolher, frequentemente rotulam, dificultando a escuta atenta das reais necessidades das crianças e perpetuando a negligência sob novas roupagens.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

No debate<sup>2</sup> público, muito se discute sobre disfunções no sistema educacional, a emergência de comportamentos divergentes e a proliferação de sintomatologias que buscam classificar e rotular características inerentes a um período de intensas mudanças biológicas e psicológicas. Contudo, o cerne da questão que muitas vezes permanece subexplorado, reside nos profundos saltos qualitativos de transformações que o contexto social experimenta, provocando um processo de mudanças e permanências dinâmico e complexo. Cada geração, sendo base formativa da subsequente, carrega consigo as marcas e as demandas de seu tempo, perpetuando, por vezes, uma persistente invisibilidade do ser social que é a criança, ou estabelecendo para ela os seus parâmetros de outrora. Assim, esta pesquisa adota a premissa de que a infância não é uma entidade analítica natural e imutável, mas sim uma complexa construção histórica e social, cujas definições e desafios são intrinsecamente moldados pelas estruturas e ideologias da sociedade em que está inserida. Analisar essa noção permite adentrar na dinâmica das relações sociais e do processo de constituição da criança e do que socialmente predomina como infância (ainda que em disputa com outras práticas e percepções).

Este artigo se configura como um ensaio teórico de natureza qualitativa e crítica, fundamentado em revisão bibliográfica e análise reflexiva de autores clássicos e contemporâneos das áreas de Educação, Sociologia e Psicologia do Desenvolvimento. O objetivo central é analisar criticamente os usos e abusos da prática diagnóstica na infância à luz das transformações históricas, sociais e culturais, apontando os riscos da medicalização precoce e da padronização comportamental. A abordagem articula categorias como infância, medicalização, sociedade e desenvolvimento, discutidas sob a ótica de autores como Vygotsky, Foucault, Illich, Caponi, Moysés, entre outros. A proposta é desnaturalizar práticas diagnósticas automatizadas e contribuir com o debate sobre a responsabilização social e institucional no acompanhamento da infância

---

<sup>2</sup> A discussão sobre a diagnostificação na infância extrapola o ambiente acadêmico, sendo pauta frequente em veículos de comunicação, como reportagens sobre o aumento de diagnósticos de TDAH e autismo, debates em redes sociais sobre o tempo de tela para crianças, e iniciativas de grupos de pais e profissionais que questionam a medicalização excessiva da vida. Essa repercussão social, que inclui a investigação da medicalização da educação, é analisada em produções acadêmicas como a de Moysés e Collares (2010), publicadas em periódicos da área da Psicologia ou Educação.

## 2 MODELOS DE SOCIEDADE E DE INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DIACRÔNICA

A história do desenvolvimento infantil, paralelamente à das ciências médicas e psicológicas, é marcada por uma crescente capacidade de identificar e categorizar condições que afetam a saúde e o comportamento das crianças. Desde o final do século XIX e, mais notoriamente, ao longo do século XX, com o avanço da psiquiatria infantil, da neurologia e da psicologia do desenvolvimento, observou-se uma evolução na compreensão de síndromes e transtornos.

No entanto, é a partir da segunda metade do século passado, e de forma acentuada nas últimas décadas, que assistimos a uma proliferação de diagnósticos que, embora fundamentados em pesquisas científicas e contribuindo para o tratamento de condições reais, passaram a ser aplicados com uma frequência e amplitude que merecem reflexão crítica. Essa expansão se manifesta não apenas na criação de novas categorias diagnósticas em manuais como o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), mas também na crescente medicalização de comportamentos que, em outros contextos ou épocas, seriam considerados variações da norma ou desafios pedagógicos e sociais. (Conrad, 2007; Caponi, 2009)

É crucial ressaltar que não se trata de negar a existência de transtornos legítimos nem a importância vital do diagnóstico preciso e do tratamento adequado para crianças que realmente necessitam de intervenção. Pelo contrário, os avanços em neurociências trouxeram luzes inestimáveis para a compreensão do funcionamento cerebral e das bases biológicas de muitos desafios do desenvolvimento, permitindo intervenções mais eficazes e personalizadas. Contudo, o que se observa é uma tendência preocupante de banalização e excesso na aplicação desses rótulos, transformando características diversas da infância em patologias a serem corrigidas. Essa diagnostificação acrítica muitas vezes ignora o contexto familiar, social e educacional da criança, individualizando o problema e deslocando a responsabilidade do sistema para o indivíduo. A criança que não se enquadra em padrões pré-estabelecidos, seja por seu ritmo de aprendizagem, seu comportamento ou sua forma de interagir, é rapidamente submetida a um processo de avaliação que, em vez de buscar compreender a complexidade de seu desenvolvimento, visa primariamente classificá-la e, conseqüentemente, medicá-la, muitas vezes sem a devida ponderação sobre os múltiplos fatores envolvidos. O acompanhamento de processos de avaliação diagnóstica em distintas

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

instituições (clínicas e escolares) evidencia que, frequentemente, a busca por uma etiqueta precede uma investigação aprofundada dos fatores ambientais e relacionais, resultando em intervenções que podem não ser as mais adequadas ou completas.

Os modelos de sociedade vão se moldando de acordo com os contextos e acontecimentos históricos. Destaca-se, nesse recorte analítico, os estudos que partem da geração dos baby boomers (nascidos entre 1946 e 1964), uma geração marcada pelo crescimento acelerado dos centros urbanos em congruência com o término da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, no qual houve expansão do capitalismo monopolista e do movimento industrial. Aqui, a infância começa a ser vista como momento e movimento de transformação social, particularmente se trouxermos à luz estudos como os de Vygotsky (1910-1934) que são voltados para tratar o desenvolvimento através da mediação com o meio social, ou seja, o ser humano apenas é constituído a partir da relação com o outro. Seguindo esse percurso da linha do tempo com uma perspectiva mais sociológica, a criança passa a ser estudada como ser social, algo que é notório na publicação do livro “História social da infância e da família” em 1960 na França (ÁRIES, 1981)<sup>3</sup>

Nessa geração, o início da medicalização infantil, ainda sutil comparada com os dias atuais, foi um dos principais fatores de rompimento com a infância. A educação era predominantemente rígida e autoritária, e a escola mantinha uma função disciplinadora, sem nenhuma valorização do brincar. Conforme Sandra Caponi (2009) detalha em sua análise sobre a medicalização da infância, o discurso biomédico passou a ser aplicado massivamente nesse período, culminando na crescente diagnostificação de condutas, hábitos e personalidade das crianças. Esse processo foi impulsionado especialmente pelo avanço da psicologia comportamental, do diagnóstico escolar e da psiquiatria infantil, que contribuíram para a consolidação de uma nova forma de classificação e controle dos indivíduos. Autores como Michel Foucault, em suas análises sobre as instituições disciplinares e a biopolítica, e Ivan Illich, com suas críticas à desescolarização e à iatrogenia

---

<sup>3</sup> Para aprofundar os debates sobre a construção histórica e social da infância, que a percebem como uma categoria socialmente construída e não um dado universal, ver, por exemplo, ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981; e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças na sociedade: para uma sociologia da infância**. Lisboa: Edições Caleidoscópio, 2004. Essas obras contribuem para desnaturalizar a visão da infância e compreender suas múltiplas singularidades em diferentes épocas e contextos.

médica, ajudam a entender como essa medicalização serviu para ajustar a infância às demandas da produtividade, da obediência e da normatividade. Foucault (1987, p. 119-120), ao descrever a disciplina e a docilidade dos corpos almejada, oferece um panorama que se estende metaforicamente à infância.

A disciplina fabrica corpos dóceis e exercitados, corpos que são capazes de agir em conformidade com as instruções dadas e que podem ser utilizados para fins produtivos. Ela aumenta as forças do corpo (em termos de utilidade econômica) e diminui essas mesmas forças (em termos de obediência política). Em outras palavras, ela dissocia o poder do corpo, ou seja, o poder do corpo enquanto capacidade de produzir, do poder do corpo enquanto força rebelde, indócil. E essa dissociação é conseguida pelo treinamento, pela vigilância e pela punição, que buscam o controle minucioso das operações do corpo. (Foucault, 1987, p119)

Essa lógica disciplinar, originalmente aplicada a prisões e fábricas, permeou as instituições educacionais, transformando o corpo infantil em objeto de intervenção, cujo desvio da norma necessitaria de correção, medicalização e de tratamento. No contexto da prática profissional, constata-se que a busca pela docilidade do corpo infantil, mesmo por vias mais sutis ou científicas atualmente, segue impulsionando a demanda por diagnósticos. O objetivo é corrigir<sup>4</sup> aquilo que se desvia do padrão de comportamento esperado, visando à manutenção da ordem e da produtividade do sistema. Adorno (1995), em sua obra *Educação e Emancipação*, argumenta que a adaptação cega ao coletivo propõe transformar os indivíduos em meros objetos, anulando sua subjetividade. Sua crítica à instrumentalização da razão e à conformidade social ressoa na análise da diagnostificação planejada, pois ela pode ser vista como um mecanismo de ajuste das crianças a um modelo social predefinido, suprimindo a espontaneidade e a autonomia.

Aqui cabe um adendo sobre a posição de pensadores mais contemporâneos que fazem uma crítica à patologização da infância e à medicalização excessiva. Para tanto destaca-se como Maria Aparecida Moysés (2011) e Lino de Macedo (2005) alertam para os riscos de se medicalizar a vida e se desconsiderar as dimensões sociais, culturais e pedagógicas das dificuldades de aprendizagem e comportamento. Eles defendem que a invenção<sup>5</sup> de diagnósticos para problemas que são, em sua essência, pedagógicos ou

<sup>4</sup> O Uso do terno corrigir aqui defini-se pela necessidade de que os comportamentos sejam padronizados e premeditáveis, transformando em erro o que foge dessa normativa.

<sup>5</sup> O uso do termo 'invenção' aqui, empregado por Maria Aparecida Moysés, não implica a inexistência das condições ou dificuldades que levam aos diagnósticos, nem nega o sofrimento inerente a elas.

sociais, desresponsabiliza a escola e a família mantendo a infância às margens da sociedade e estigmatizando a criança.

A partir dessa historicidade da medicalização e da emergência dos diagnósticos, torna-se mais clara a base sobre a qual as gerações subsequentes seriam interpretadas, especialmente a Geração X, que vivenciou o aprofundamento dessas tendências em um novo arranjo social. Seguindo, então, a linha do tempo, temos a geração X (nascidos entre 1965 e 1980), que carrega marcas e consequências da geração anterior e do pouco debate e alteração no modo de ver e analisar esse processo de desenvolvimento infantil. Aqui se popularizou o termo 'crianças-chave' ou 'crianças chave na mão' (original do inglês, latchkey kids, usado desde os anos 1940). Essa expressão define crianças que ficavam sozinhas em casa por um longo período, geralmente depois da aula, pois essa época também foi marcada pela escolarização em massa e seus pais (que eram *boomers*) tinham longas jornadas de trabalho com o aumento da industrialização (Giddens, 2005). Essa reconfiguração do papel da criança, de dependente passivo para um ator com responsabilidades ativas, é um campo fértil para a análise de sociólogos da família e historiadores sociais. Eles investigam como a infância foi progressivamente moldada por essas forças macroestruturais, delineando um novo tipo de relação entre pais, filhos e o próprio conceito de família na sociedade moderna (Ariès, 1981; Donzelot, 1986). A ausência parental prolongada, impulsionada por essas novas realidades econômicas e de gênero, não só redefiniu a divisão do trabalho doméstico, mas também gerou debates sobre a supervisão infantil e o desenvolvimento emocional das crianças em um contexto de menor presença adulta, questões que continuam a ecoar na contemporaneidade.

Foi nesse contexto que a televisão passou a integrar com maior vigor a rotina da maior parte dos lares brasileiros, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, tornando-se o principal meio de entretenimento, informação e, por vezes, de companhia para crianças e adolescentes. Autores como Neil Postman (1985), ao discutir a primazia do entretenimento sobre o discurso público na era da televisão, e Pierre Bourdieu (1997), ao analisar o poder da televisão na formação da opinião e na estruturação do campo social,

---

Antes, ele se refere à crítica à forma como certas características, antes compreendidas como variações do desenvolvimento ou desafios pedagógicos/sociais, são progressivamente construídas e nomeadas como patologias em um determinado contexto histórico e social. A ideia é discutir como o 'diagnóstico' pode ser uma construção social que responde a outras demandas além da estritamente clínica, como a busca por normatização e produtividade

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

ajudam a compreender como esse meio influenciou a modulação e modelagem da percepção de mundo e a socialização dessas crianças, tidas como crianças-chave. A televisão, para essa geração, funcionava como uma babá preenchendo o tempo e o silêncio deixados pela ausência dos pais, mas de forma unilateral e sem a reciprocidade das interações humanas. Essa experiência com a TV, enquanto principal companheira, pode ter contribuído para uma forma distinta de socialização e para a internalização de valores e comportamentos ditados por esse meio, que se contrapunham à vivência de brincadeiras livres e à interação social face a face, o que viria a alterar grande parte do que é compartilhado e mantido dentre uma geração e outra.

É aqui que se observa o início da pressão escolar precoce, uma intensificação da medicalização dos comportamentos e uma notável redução do brincar livre. Essa transição representa um salto de uma geração no qual a maioria das crianças desfrutava de considerável tempo livre sem supervisão para outra, marcada por agendas repletas de afazeres na intenção de estimular e/ou aperfeiçoar habilidades de produção. Essa sobrecarga e a pressão por um desenvolvimento acelerado das crianças são temas centrais nas críticas de David Elkind (1988), que aponta para os riscos de se apressar a infância em busca de uma produtividade precoce.

Nesse período, o aumento dos diagnósticos relacionados ao comportamento e à aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tornou-se uma preocupação crescente. Consequentemente, a prescrição de medicamentos psicotrópicos, especialmente o metilfenidato (conhecido comercialmente como Ritalina ou Concerta), experimentou um crescimento exponencial. Essa tendência foi amplamente debatida por autores que criticam a patologização da vida e a medicalização excessiva de características que são, muitas vezes, variações do desenvolvimento ou respostas a contextos sociais e educacionais inadequados. Por exemplo, Peter Conrad (2007), em suas obras sobre a medicalização da sociedade, discute como condições sociais e comportamentos antes considerados partes da experiência humana são redefinidos como problemas médicos e, conseqüentemente, tratados farmacologicamente.

No Brasil, pesquisadores como Maria Aparecida Moysés, têm documentado e criticado veementemente a forma como a escola, a família e a própria medicina contribuem para essa diagnostificação de crianças que, na verdade, enfrentam dificuldades de

adaptação a um sistema educacional e social cada vez mais exigente e menos tolerante às diferenças. Maria Aparecida Moysés (2011, p. 11), ao abordar a medicalização, é enfática:

O problema é que, ao se transformar em doença aquilo que é da ordem do desenvolvimento, do aprendizado, da relação social, da dificuldade pedagógica, do sintoma de uma escola que não consegue lidar com a diferença ou do sintoma de uma sociedade que não se importa com seus filhos, retira-se a possibilidade de entender o processo em sua complexidade. A responsabilidade é transferida para o indivíduo, desresponsabilizando a família, a escola e a sociedade.

Essa transferência da responsabilidade para o indivíduo diagnosticado serve como um véu que oculta as falhas estruturais e pedagógicas nesse convívio social e constituição desse sujeito, perpetuando o ciclo da diagnostificação e impedindo uma reflexão mais profunda sobre as causas multifacetadas das dificuldades infantis. Na prática revela-se que essa lógica diagnóstica, embora muitas vezes bem-intencionada, pode se tornar um atalho que impede a análise de fatores contextuais complexos, como a falta de recursos em sala de aula, currículos inadequados ou a sobrecarga emocional das famílias. Assim, o foco é desviado da necessidade de mudanças sistêmicas e a solução é centrada apenas no indivíduo.

Antecedendo a geração atual, a Geração Alpha (nascidos a partir de 2013), surge a Geração Z (nascidos entre 1997-2012). Nesse fragmento de tempo, a infância mergulha em um ambiente digital ubíquo, no qual as crianças são expostas precoce e exageradamente ao uso de telas com alta demanda de estímulos visuais e sonoros, jogos eletrônicos e outras interfaces digitais. A constante conectividade e a exposição a um fluxo ininterrupto de informações supersensoriais promovem uma reconfiguração das experiências infantis, alterando padrões de atenção, interação social e regulação emocional (Palacios e Camargo, 2021).

A hiperestimulação digital é um conceito que ganha relevância nesse contexto, onde a sobrecarga sensorial e cognitiva imposta por esses ambientes digitais pode estar diretamente relacionada às dificuldades de regulação emocional e motora observadas nos atuais diagnósticos (Palacios e Camargo, 2021). Em prática esse fenômeno não apenas redefine a paisagem do brincar livre e das interações sociais presenciais, mas também intensifica o olhar diagnóstico sobre comportamentos que se desviam de um ideal de desenvolvimento pré-estabelecido, transformando o que antes poderia ser considerado uma variação da norma em uma condição passível de intervenção

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

A Geração Alpha, imersa desde o berço na era da conectividade digital, exemplifica a radicalização desse processo: o distanciamento das interações sociais face a face, a ascensão de desafios comportamentais relacionados a dificuldades de regulação emocional e motora e a preocupante emergência de apontamentos de vício em telas. Essa correlação entre a imersão digital e o aumento de diagnósticos exige uma análise cuidadosa que transcenda a causalidade simplista, investigando como as exigências sociais de produtividade e normatização são reforçadas pela interpretação biomédica dos impactos de um estilo de vida cada vez mais digitalizado.

É nesse cenário de intensa digitalização e aparente individualização que a sociologia de Michel Maffesoli (1998), em *O Tempo das Tribos*, oferece uma lente complementar para compreender a infância. Maffesoli (1998, p. 81) argumenta sobre a emergência de uma nova forma de sociabilidade que se distancia do modelo individualista moderno:

O indivíduo autônomo e responsável cede lugar a um outro tipo de indivíduo, mais fluido e relacional, inserido em microgrupos que, mesmo efêmeros, são portadores de uma solidariedade mecânica, vivida e experienciada no momento presente. A "tribo" é essa forma social que agrupa pessoas por afinidades eletivas, por um sentir comum, por uma tonalidade emocional partilhada.

A transposição dessa perspectiva para as gerações Z e Alpha sugere que, mesmo em um contexto de aumento de diagnósticos e da busca por padrões de produção, as crianças podem estar forjando novas formas de sociabilidade e pertencimento, ainda que mediadas pelas telas. A invisibilidade do ser social criança pode, paradoxalmente, ser confrontada por uma visibilidade em microgrupos ou tribos digitais, no qual a identidade é construída e compartilhada, desafiando a normatização imposta e o enquadramento em categorias diagnósticas rígidas. A busca por um senso de comunidade e o compartilhamento de experiências em redes sociais e jogos online, por exemplo, podem ser interpretados como manifestações dessa necessidade de pertencimento em um mundo cada vez mais fragmentado e prescritivo, um fenômeno observado por pesquisadores que estudam a cultura digital e a formação de identidades online (Primo, 2011)

Um longo caminho até aqui, e não foram mencionados nem mesmo a metade dos problematizadores da infância e do processo de desenvolvimento infantil. Mas, para contextualizar, principalmente em relação ao processo de avaliação e construção de diagnósticos, é importante evidenciar a periferização do desenvolvimento infantil na sociedade. A cada geração, uma nova roupagem dessa negligência, novos nomes em

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

manuais e novas drogas nas farmácias. Seria (ou não) resultado do capitalismo desenfreado ou apenas adultos infantilizados querendo adultizar crianças? Quais os usos e abusos que temos como desdobramento de aligeiramento na avaliação e na aplicação de padrões diagnósticos?

É importante, contudo, esclarecer e validar a importância de todos os avanços em neurociência que trouxeram luz ao funcionamento orgânico do cérebro. A neurociência do desenvolvimento, por exemplo, investiga o sistema nervoso com foco em suas estruturas, funções e processos neurobiológicos, detalhando como o cérebro e os neurônios operam biologicamente (Eliot, 1999). Esses estudos são inestimáveis para compreender as bases biológicas de muitos processos de aprendizagem, emoção e cognição, permitindo intervenções mais informadas em casos de disfunções neurológicas específicas. A capacidade de mapear áreas cerebrais ativadas por diferentes estímulos, de entender a neuroplasticidade e de desvendar os mecanismos moleculares da memória representa um salto qualitativo na compreensão da condição humana.

No entanto, é fundamental reconhecer que a complexidade do comportamento humano transcende a dimensão puramente biológica. Pesquisadores como Steven Rose (2007), em suas críticas ao determinismo genético e neurobiológico, argumentam que o cérebro não é um órgão isolado, mas uma entidade em constante interação com o ambiente social, cultural e histórico. Rose enfatiza que as experiências vividas, as relações sociais e os contextos culturais moldam a estrutura e o funcionamento cerebral de maneiras profundas, impossibilitando uma redução do comportamento a meras equações químicas ou elétricas. A mente, para essa perspectiva, emerge da interação dinâmica entre o biológico e o social, e não pode ser completamente explicada por um dos polos isoladamente.

Essa limitação da explicação puramente neurobiológica também é ecoada por autores que estudam a psicologia do desenvolvimento em uma perspectiva mais abrangente, como Lev Vygotsky e seus seguidores. Embora Vygotsky não fosse um neurocientista, sua teoria sociocultural do desenvolvimento, postula que as funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato) se desenvolvem a partir da interação social e do uso de ferramentas culturais e signos. Para essa abordagem, o desenvolvimento do cérebro e suas funções são inextricavelmente ligados ao contexto social e cultural em que a criança está inserida.

Dessa forma, um comportamento divergente pode ser uma resposta adaptativa a um ambiente específico, e não necessariamente uma disfunção orgânica isolada.

Assim, embora os avanços neurocientíficos forneçam insights cruciais sobre a infraestrutura biológica do ser, o comportamento em sua totalidade é uma resposta multifacetada, uma síntese de predisposições biológicas, experiências sociais, construções culturais e interações ambientais. Desconsiderar essa intersecção complexa, buscando a explicação e a solução apenas no funcionamento cerebral, pode levar a uma visão simplista e, muitas vezes, patologizante do que são inerentemente diversos na experiência humana.

Esses estudos e avanços são fundamentais para compreender aspectos do desenvolvimento e do comportamento infantil, oferecendo insights sobre as bases biológicas do aprendizado e da interação. No entanto, é importante ressaltar que o comportamento em sua totalidade não depende exclusivamente de um funcionamento cerebral. Ele é, antes de tudo, uma resposta social, moldada por múltiplos fatores ambientais, culturais e relacionais que extrapolam a dimensão puramente orgânica. Assim, das mais graves às mais invisíveis, as marcas deixadas nesse período de desenvolvimento definirão nossa sociedade no futuro, exigindo uma compreensão que integre as descobertas neurocientíficas à complexidade social. A experiência na área da saúde e educação, no acompanhamento do desenvolvimento de crianças e no suporte a famílias e instituições educacionais, reitera que, embora a compreensão neurobiológica seja um pilar inquestionável, ela é insuficiente para apreender a complexidade do comportamento humano. Na prática, observa-se que muitos dos desafios apresentados são multifacetados, profundamente enraizados em interações sociais, estímulos ambientais e condições pedagógicas, e não apenas em uma disfunção biológica isolada. A busca por uma compreensão que integre as dimensões biológica, social, cultural e emocional é importante para evitar a simplificação e a patologização indevida que frequentemente se manifestam nos diagnósticos e tratamentos propostos. Ao considerar o indivíduo em seu contexto, reconhece que as dificuldades podem ser respostas adaptativas a ambientes desafiadores, e não apenas desordens internas. Assim, a intervenção se torna mais completa e eficaz, promovendo o bem-estar da criança ao invés de apenas rotular e medicar, o que muitas vezes ignora as verdadeiras necessidades de suporte sistêmico e ambiental.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

### 3 O PAPEL DA SOCIEDADE E DA ESCOLA NA DIAGNOSTIFICAÇÃO

A questão que fica é sobre quem se responsabiliza por essa criança? Isso remete a uma velha cantiga de ninar que dizia “papai foi na roça, mamãe foi trabalhar”, ressaltando a lacuna na responsabilidade coletiva pelo desenvolvimento infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que a família, a sociedade e o Estado têm a responsabilidade de assegurar à criança e ao adolescente, direitos como vida, saúde, alimentação, educação, cultura, lazer, profissionalização, liberdade, respeito, dignidade e convivência familiar e comunitária.

A família, em particular, tem um papel fundamental no primeiro período da vida, sendo a principal responsável pela criação, educação e bem-estar da criança e do adolescente, mediando seus processos de desenvolvimento e potencializando suas habilidades em aquisição. Pensando em infância e estendendo, portanto, essa responsabilidade, a criança é o que é apresentado a ela, seja em casa, na escola ou na sociedade: a criança é um reflexo dos contextos em que vivencia suas experiências e aprendizados. O que tem acontecido socialmente é uma avalanche de diagnósticos, classificando, taxando e carimbando um sujeito para toda a vida, e a redundância aqui é tão proposital quanto a gravidade do desenrolar dessa temática.

O sujeito em sociedade tem seu valor marcado pela sua produção e o seu lugar social. Logo, a criança que não produz (ou tenha alguém que provenha para si) o suficiente não tem espaço para apenas SER, dentro de suas singularidades; ela agora precisa TER o número de um catálogo, precisa ter uma classificação que explique sua falta de produção, ou sua produção despadronizada dentro de uma perspectiva socialmente pré-estabelecida.

Ao pensar em sociedade, particularmente na perspectiva de Durkheim (1858-1917), ela é vista como um organismo evolutivo que busca um elemento comum, no qual a ordem e o equilíbrio impulsionam a evolução. Para esse autor, o sistema educacional (escola) em meados de século XIX e início do século XX era o principal agente responsável por adequar a criança à sociedade, criando um novo ser social por meio da inculcação da moral e dos valores coletivos em Educação e Sociologia. Sobre isso, ele afirma que, a educação:

[...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que ela particularmente se destina. (DURKHEIM, 1959, p. 41).

Essa visão de uma educação orientada para a conformação social ilumina como os comportamentos infantis podem ser interpretados à luz das necessidades da coletividade. Qualquer traço que se desvie dos estados físicos, intelectuais e morais considerados ideais pode ser percebido como um problema a ser corrigido ou ajustado para garantir a funcionalidade do corpo social, abrindo caminho para a legitimação dos diagnósticos. Contrastando com Durkheim, Marx não discute se a educação transforma ou não a sociedade em um sentido linear, mas sim que ela possui uma postura política e contém em si a contradição inerente às relações de produção. Para Marx, a educação pode ser um ponto para articular e melhorar a sociedade, mas sempre dentro das tensões e conflitos de classe, podendo tanto reforçar as estruturas existentes quanto servir de ferramenta para a emancipação, dependendo de quem a controla e com quais fins. Daí esse espaço ser tão disputado historicamente.

Já para Max Weber (1991), a educação qualifica o sujeito para se compor o tipo ideal para a sociedade. Em *Economia e Sociedade*, ele discute como a burocratização e a racionalização das esferas sociais levam à especialização e à formação de indivíduos com habilidades específicas para as demandas do sistema. A educação, nesse sentido, é um meio de seleção e treinamento que prepara os sujeitos para o desempenho de funções dentro das estruturas sociais e econômicas, alinhando-os aos padrões de desempenho e conduta esperados. Assim, a busca por um padrão social de produção fechado, pode ser interpretada como um reflexo da racionalização da sociedade e da educação, no qual a eficiência e a previsibilidade levam à patologização de comportamentos que fogem à norma.

Sendo a escola o primeiro meio social extrafamiliar, em sua maioria, é nesse contexto que se inicia o caminho de um diagnóstico e se propõe um ajuste nas condutas e modos de ser. A questão maior neste ponto é que os conteúdos pedagógicos estão sendo expostos para as crianças cada vez mais cedo, e essa cobrança por produtividade afasta a leveza e a ludicidade necessárias para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de independência, haja vista que um conhecimento mais complexo exige capacidade criativa e de abstração, algo que vem sendo privado por modulações mecânicas e simplificadas.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

Nesse cenário, a criança que não corresponde aos padrões de desempenho e comportamento exigidos é rapidamente rotulada, e a culpa pelo seu desempenho aquém do esperado é individualizada, desconsiderando as complexas interações entre o sujeito e o ambiente. A busca por explicações para esse desalinho normativo favoreceu, e muito, a crescente explicação diagnóstica para estimular ou conter gestos e interações infantis.

Outra questão crucial a ser notada é a imposição de um modelo educacional que ignora os períodos do desenvolvimento infantil. Comumente, encontra-se carteiras escolares em salas de crianças de 2 anos e, como cereja do bolo, uma TV; enquanto o corpo e a mente infantil gritam por exploração, experiência tátil, contato com o mundo real e a liberdade de brincar com pé no chão. Essa antecipação curricular e a formalização excessiva da Educação Infantil são alvos de severas críticas por especialistas no desenvolvimento infantil e por abordagens pedagógicas progressistas, que defendem a importância do lúdico e do movimento para a construção do conhecimento nessa fase.

Autores como Froebel (1782-1852), um dos precursores da Educação Infantil, já defendia o brincar como a forma mais elevada de desenvolvimento da criança. Atualmente, diversos estudos em neurociência e desenvolvimento infantil corroboram que a imposição de atividades cognitivas formais antes da maturidade neurológica e emocional adequada pode gerar estresse, desinteresse e, paradoxalmente, dificuldades de aprendizagem.

Mais uma vez, neste ponto, olha-se para a criança sem vê-la. Exige-se uma produção para a qual seu corpo e sua maturidade neuronal ainda não estão preparados. O resultado disso, além de um diagnóstico que as estigmatiza para toda a vida, é também uma sociedade adoecida, carente de habilidades mínimas de coletividade e criticidade sobre o contexto em que vivem. A busca por um padrão social de produção é tão fechado – um "sujeito ideal" como diria WEBER (1991, Cap. 1), com padrões de comportamento tão restritos – que qualquer desvio, qualquer "vírgula" para além dessas normas, é prontamente convertido em uma sintomatologia para ancorar um diagnóstico.

A vivência profissional na área permite afirmar que essa "culpa" individualizada não é apenas uma abstração teórica, mas uma realidade que impacta diretamente a trajetória de inúmeras famílias e escolas. Esse direcionamento desvia o foco da necessidade de uma análise social e sistêmica para uma solução medicamentosa ou comportamental simplista. As tentativas de padronizar a infância por meio de diagnósticos e intervenções precoces, muitas vezes desconsiderando suas particularidades e ritmos, resultam em sofrimento e na

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

perda de um potencial que vai além das métricas de desempenho e da mera adaptação. Essa abordagem limitada falha em reconhecer a riqueza e a diversidade inerentes ao desenvolvimento infantil, perpetuando um ciclo de expectativas irrealistas e intervenções inadequadas. Isso não apenas patologiza a diversidade, mas também promove uma infantilização dos adultos, que delegam a responsabilidade pelo desenvolvimento às instituições e aos diagnósticos sem se situarem no enredo da questão. Ao mesmo tempo, essa engrenagem exige uma adultização precoce das crianças, privando-as de muitos aspectos de sua própria infância e dos processos essenciais para a formação de sujeitos autônomos e críticos, particularmente o brincar enquanto atividade criativa.

Nesse cenário, a linha que separa o cuidado genuíno da imposição de um ideal de desenvolvimento torna-se tênue, quase imperceptível. A infância, ao invés de ser vista como um período de potencialidades diversas, transforma-se em um canteiro de obras a ser moldado, polido e, se necessário, "consertado" para atender às demandas de um sistema social e econômico.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta análise, buscou-se desvelar as complexas camadas que envolvem a medicalização da infância, um fenômeno que, como se percebeu na prática profissional, transcende o campo biológico para se enraizar nas estruturas sociais e econômicas. Acompanhando o desenvolvimento de crianças e o suporte a famílias e instituições educacionais, reitera-se que, embora a compreensão neurobiológica seja um pilar inquestionável, ela é insuficiente para apreender a complexidade do comportamento humano.

Essa culpa<sup>6</sup> individualizada, que busca sanar problemas coletivos no âmbito da criança e sua família, não é, portanto, uma abstração teórica. Pelo contrário, é uma realidade que impacta diretamente a trajetória de inúmeras famílias e escolas, desviando o foco da necessidade de uma análise social e sistêmica para uma solução medicamentosa ou comportamental simplista. As tentativas de padronizar a infância por meio de diagnósticos e intervenções precoces, muitas vezes desconsiderando suas particularidades

---

<sup>6</sup> Nota-se aqui culpa como um movimento social sobre a perspectiva do diagnóstico e não que a criança em si detém a responsabilidade pelo seu desenvolvimento

e ritmos, resultam em sofrimento e na perda de um potencial que vai além das métricas de desempenho e da mera adaptação.

A análise histórica, embasada em pensadores como Michel Foucault (2008), permitiu compreender como os discursos biomédicos e as práticas disciplinares se institucionalizaram, moldando a infância a padrões de comportamento e produtividade. Essa perspectiva é complementada pela crítica à medicalização da vida, conforme apontado por Peter Conrad (2007) e Sandra Caponi (2009), que evidenciam a expansão diagnóstica para além do patológico. Nesse sentido, a transição para a era da "criança-chave" e, posteriormente, para a infância imersa na hiperestimulação digital das gerações Z e Alpha, conforme discutido a partir de David Elkind (1988) e outros pesquisadores, revela a contínua redefinição dos espaços e tempos da criança, agora também sob a lógica da tela.

É nesse ponto que a correlação com a perspectiva marxista se torna fundamental. Se, como Marx sugeriu, as condições materiais de existência determinam a consciência e as relações sociais, como podemos ignorar o impacto das transformações econômicas e das relações de produção na constituição da infância contemporânea? A produção de uma infância padronizada, dócil e adaptada aos imperativos de um sistema focado na produtividade, e não no desenvolvimento integral, levanta questões importantes, porém banalizadas; a busca incessante por desempenho e a pressão para que as crianças se encaixem em um molde específico não seriam, em última instância, reflexos das exigências de um modo de produção que busca otimizar o capital humano desde a mais tenra idade, transformando a própria singularidade em um desvio a ser corrigido?

A infância aqui se revela não apenas como um período de desenvolvimento biológico e psicológico, mas como um campo de batalha ideológico e material. As instituições – escola, família, sistemas de saúde – imersas nas contradições do capital, reproduzem dinâmicas que podem alienar a criança de sua própria essência lúdica e criativa. O brincar livre, o tempo ocioso e a experimentação espontânea, essenciais para o desenvolvimento pleno, são gradualmente substituídos por atividades programadas e voltadas para a performance, preparando o futuro trabalhador ou consumidor. A medicalização, nesse panorama, emerge como um mecanismo de controle social que, ao individualizar o problema, obscurece suas raízes sistêmicas, aliviando a pressão sobre as estruturas sociais que falham em atender às necessidades genuínas da criança.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

A prática clínica cotidiana valida essa crítica. Quantas vezes a busca por um diagnóstico não antecede a investigação das condições de vida da criança? Quantos transtornos não poderiam ser lidos como respostas legítimas a ambientes de privação de estímulos, sobrecarga ou carência afetiva? A resposta para os desafios atuais da infância, portanto, não reside apenas na biologia do indivíduo, mas na capacidade da sociedade de questionar seus próprios paradigmas. Isso implica em reconhecer que as marcas deixadas nesse período de desenvolvimento, das mais graves às mais invisíveis, definirão nossa sociedade no futuro.

A superação dessa lógica exige uma práxis que articule o saber-fazer profissional com uma análise crítica das condições materiais e ideológicas que moldam a infância. Não se trata de negar a existência de sofrimentos reais ou a necessidade de intervenções adequadas, mas de expandir o olhar para além do indivíduo, compreendendo que a saúde e o desenvolvimento são frutos de um intrincado tecido de relações sociais. Essa visão impõe aos profissionais da saúde e da educação a responsabilidade de serem agentes de transformação, de desmistificar a patologização e de advogar por políticas públicas que protejam o direito à infância em sua plenitude, com tempo para o brincar, para a espontaneidade e para o desenvolvimento autêntico.

Assim, nos deparamos com uma pergunta fundamental: será que, ao acelerar e padronizar a infância em nome da produtividade e da eficiência, não estamos, de fato, sacrificando o potencial criativo e a capacidade de resistência que as novas gerações poderiam trazer para a construção de um futuro mais humano e menos alienado? O caminho para uma infância verdadeiramente emancipada exige um olhar que transcenda o meramente diagnóstico, abraçando a complexidade do ser social e reivindicando um espaço para a singularidade em um mundo que insiste em homogeneizar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Queiroz. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	<a href="mailto:rev.edu.cult@cesg.edu.br">rev.edu.cult@cesg.edu.br</a>

CAPONI, Sandra. Dispositivos de medicalização da infância: a invenção do TDAH. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 297-312, 2009.

CONRAD, Peter. **The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ELIOT, Lise. **What's Going On in There?: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life**. New York: Bantam Books, 1999.

ELKIND, David. **The hurried child: growing up too fast too soon**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Leda Maria Braga. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

MACEDO, Lino de. **Aprender com jogos e situações-problema**. São Paulo: Artmed, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Tradução de Márcia Helena Gonçalves de Oliveira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A medicalização do corpo e da mente: crianças e adolescentes na berlinda**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência e educação: **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 11-40.

PALACIOS, Fábio Borges; CAMARGO, Cristina Mendes. Infância e telas: os impactos do uso excessivo de tecnologias digitais no desenvolvimento infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 41, n. spe, p. e246069, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZYZ3tQMz3pXGbd8mKzPjHMF/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

POSTMAN, Neil. **Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business**. New York: Penguin Books, 1985.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 <b>Centro de Ensino Superior de São Gotardo</b>	2026 - Vol. 17 - Número 1
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	rev.edu.cult@cesg.edu.br

PRIMO, Alex. **Interação em tempo real:** a dimensão tempo na comunicação online. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSE, Steven. **The 21st-Century Brain:** Explaining, Mending and Manipulating the Mind. London: Vintage, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.