

Trajетórias educacionais de dois estudantes universitários diagnosticados com dislexia: Entre obstáculos, desvios e novos caminhos

Educational trajectories of two university students diagnosed with dyslexia: Between obstacles, deviations and new paths

Trajectoires pédagogiques de deux étudiants universitaires diagnostiqués dyslexiques: Entre obstacles, écarts et nouvelles voies

Karlla Vanessa Santos de Jesus* & Danielle Oliveira da Nóbrega*

Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Brasil.

Resumo: Este artigo tem o intuito de discutir as trajetórias escolares de dois/duas jovens do curso de Psicologia de uma universidade pública do interior do Nordeste do Brasil que manifestaram problemas de leitura e escrita e são diagnosticados com dislexia. Tem como base uma pesquisa que objetivou compreender as trajetórias educacionais desses/as estudantes a partir de suas narrativas autobiográficas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com fundamento na Psicologia Sócio-histórica, que utilizou como método de investigação as narrativas autobiográficas exploradas por meio de uma entrevista em profundidade. A partir da técnica de análise de conteúdo, obteve-se quatro categorias: trajetória educacional; experiência da aprendizagem; processo de medicalização; e relações interpessoais. Com os resultados, observa-se que a trajetória educacional desses/as estudantes foi cercada por dificuldades que implicaram em questões relacionadas às condições de ensino, às relações familiares e às relações com professores/as. Conclui-se, questionando a medicalização das trajetórias escolares desses/as estudantes e sinalizando a relevância de programas de assistência estudantil que considerem as diversas formas de aprender.

Palavras-chave: dislexia, ensino superior, narrativas autobiográficas, medicalização

* **Correspondência:** karlla-vanessa@botmail.com; danielle.nobrega@palmeira.ufal.br

Abstract: This article aims to discuss the school trajectories of young people from a public university who manifested reading and writing problems and are diagnosed with dyslexia. This article aims to discuss the school trajectories of young university students who manifested reading and writing problems and are diagnosed with dyslexia. It is based on research that aimed to understand the educational trajectories of university students with reading and writing difficulties from their autobiographical narratives. It is a qualitative research based on Socio-historical Psychology, which used as an investigation method the autobiographical narratives explored through an in-depth interview. This research had the participation of two students diagnosed with dyslexia at a public university in the Northeast of Brazil. Based on the content analysis technique, four categories were obtained: educational trajectory; learning experience; medicalization process; and interpersonal relationships. With the results, it is observed that the educational trajectory of these students was surrounded by difficulties that involved issues related to teaching conditions, family relationships and relationships with teachers. It concludes by questioning the medicalization of these students' school trajectories and signaling the relevance of student assistance programs that consider the different ways of learning.

Keywords: dyslexia, university education, autobiographical narratives, medicalization

Résumé: Cet article vise à discuter des trajectoires scolaires des jeunes d'une université publique qui ont manifesté des problèmes de lecture et d'écriture et qui sont diagnostiqués dyslexiques. Il est basé sur des recherches visant à comprendre les trajectoires éducatives des étudiants universitaires ayant des difficultés de lecture et d'écriture à partir de leurs récits autobiographiques. Il s'agit d'une recherche qualitative basée sur la psychologie socio-historique, qui a utilisé comme méthode d'investigation les récits autobiographiques explorés à travers un entretien approfondi. Cette recherche a eu la participation de deux étudiants diagnostiqués avec dyslexie dans une université publique du Nord-est du Brésil. Sur la base de la technique d'analyse de contenu, quatre catégories ont été obtenues: trajectoire scolaire; expérience d'apprentissage; processus de médicalisation; et les relations interpersonnelles. Avec les résultats, on constate que la trajectoire scolaire de ces élèves était entourée de difficultés liées à des problèmes liés aux conditions d'enseignement, aux relations familiales et aux relations avec les enseignants. Il conclut en questionnant la médicalisation des trajectoires scolaires de ces élèves et en signalant la pertinence des programmes d'aide aux élèves qui prennent en compte les différents modes d'apprentissage.

Mots clés: dyslexie, enseignement universitaire, récits autobiographiques, médicalisation

Passos iniciais

Muitos/as jovens chegam ao ensino superior apresentando lacunas educacionais constituídas ao longo de sua vida escolar, dentre elas, dificuldades de leitura e escrita, o que pode se configu-

rar como sério obstáculo à formação em nível superior. É o que alertam Böhm-Carrer e Lucero (2018) em seu estudo sobre as dificuldades de pesquisa de informações, de escrita e de leitura que enfrentam os/as estudantes ingressantes em duas universidades argentinas. Os autores argumentam que os/as docentes universitários não podem negligenciar o desafio de superar essas dificuldades, uma vez que a leitura e a escrita são competências básicas na vida universitária e problemas nesse tópico podem conduzir a situações de evasão escolar.

Tendo em vista a dificuldade de jovens no processo de aquisição da escrita, no Brasil, Beluce et al. (2004) relatam pesquisas que revelam que os/as universitários/as brasileiros/as têm apresentado dificuldades diversas de compreensão de leitura, de conhecimento prévio e de habilidades de integrar e associar as novas informações e o contexto em que interagem.

Assim, não são incomuns situações que envolvem retenção e evasão universitária. Silva et al. (2012) informam que o Ministério da Educação revelou que, para 2008, o potencial de concluintes em relação aos ingressantes de 2005 foi de 57.3%, estando tal índice comumente relacionado à evasão, retenção e mobilidade dos/as estudantes.

Perante esses dados, fica o questionamento do que leva a essa evasão. Certamente que é preciso considerar uma multiplicidade de condições para a produção de tais dados, como é o caso das condições socioeconômicas, da ausência de condições de estudos desde a infância, nos ensinos fundamental e médio e se expandindo até a universidade.

Dentre as dificuldades de leitura e de escrita, ressalta-se a dislexia, que é considerada um transtorno de aprendizagem relacionado a tais dificuldades. Não há, atualmente, um consenso entre os/as pesquisadores acerca de sua etiologia e do próprio conceito. Como explicam Lamego e Moreira (2019, p. 2), a dislexia encontra-se nos limites entre os campos da saúde e da educação, que são “espaços institucionais cuja interação é marcada por conflitos e divergências, resultados de múltiplos discursos e ideologias em contextos sócio-históricos específicos”.

Em uma perspectiva positivista, argumenta-se que o transtorno de aprendizagem possui fator neuro(bio)lógico. Nesta visão, centra-se os estudos nas áreas e funcionalidades do cérebro. Nessas investigações, identificou-se que partes dos lobos occipital e temporal apresentam uma desconexão ao enviar as informações ao lobo frontal, gerando as trocas de letras e confusões com os fonemas e, conseqüentemente, dificultando a aprendizagem (Massi & Santana, 2011).

Nos estudos sociointeracionistas, demonstra-se que existem inúmeros fatores que podem contribuir para a suposta dislexia. São fatores que ultrapassam a perspectiva organicista e que fazem parte da história de vida do sujeito. Aqui, a dislexia pode ser originada por fatores psicopedagógicos, socioculturais, das relações afetivas com familiares, da relação professor/a-aluno/a e do contexto em que o sujeito está inserido. Assim, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, entende-se:

O *chamado* TDAH e a *suposta* dislexia do desenvolvimento como um processo de patologização da educação. Ou, dito de outro modo, acreditam que questões de caráter afetivo, socioeducacional, pedagógico, linguístico, cultural e político se transformam em aspectos de ordem orgânica na escola e na clínica. (Signor, 2015, p. 972, grifos da autora)

Nesse caso, há um leque de possíveis motivos que interferem na relação ensino-aprendizagem. São fenômenos formados e reformados pela sociedade, sendo uma construção social que precisa ser entendida e investigada em cada contexto.

Signor (2015, p. 973) faz uma crítica sobre a suposta dislexia e convida a refletir sobre a parcela da população brasileira que não é alfabetizada:

Conforme dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que visa, entre outras, a avaliação das competências leitoras, temos uma realidade inquietante: apenas 25% da população brasileira é considerada plenamente alfabetizada, isto é, consegue interpretar textos de maior complexidade enunciativa e realizar inferências. Esse dado conduz ao seguinte questionamento: vivemos em um país de disléxicos ou o Brasil atravessa um problema linguístico socialmente relevante?

Há uma tendência de querer tratar, seja com uso de medicação ou por outros meios, todos/as aqueles/as estudantes que não correspondem às expectativas do que é esperado em sala de aula. Estes/as são colocados em “caixinhas” – rótulos e diagnósticos. Como mencionam Moysés e Collares (2013, p. 44), “vivemos a Era dos transtornos”. As autoras referem-se ao crescente processo de medicalização da vida e da sociedade que vem sendo estudado desde a década de 1970, recebendo atenção de diferentes campos de estudo (Meneu, 2018; Ravanal & Stephan, 2018).

Forcades i Vila (2012) define medicalização como o processo de transformar em quadros patológicos situações que sempre se considerou como normais, buscando tratamento médico para condições que não são médicas e sim sociais, profissionais ou próprias das relações pessoais. Esse processo pode ser facilmente observado no âmbito educacional, o que se mostra particularmente preocupante pela possibilidade de ocultação de responsabilidades acerca da produção das situações de não aprendizagem. É o que explicitam Beltrame et al. (2019, p. 3):

À medida que no processo de medicalização se trata apenas o sujeito, afirma-se que o problema existe somente nele, eximindo todo o contexto social e político que constitui as legitimações e controvérsias a respeito desses supostos transtornos. A compreensão de fatores macroestruturais é fundamental para se entender a complexidade das múltiplas determinações desse fenômeno.

É nesse contexto que se insere este artigo, que tem o intuito de discutir as trajetórias escolares de jovens universitários/as que manifestaram problemas de leitura e escrita e são diagnosticados/as com dislexia. Para tanto, discute-se os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as trajetórias educacionais desses/as estudantes a partir de suas narrativas auto-

biográficas (Jesus, 2019). Com esses dados, são tecidas reflexões sobre como essas dificuldades de leitura e de escrita foram sendo produzidas ao longo da trajetória escolar desses/as estudantes, o que isso implica para a educação superior e como contribui para fortalecer discursos de medicalização da vida escolar.

Para conduzir o estudo, trabalhamos com as narrativas autobiográficas de dois/duas estudantes universitários/as, cuja análise foi fundamentada na Psicologia Sócio-histórica, com os escritos de Vigotski (1991, 2000, 2011). A Psicologia Sócio-histórica contribuiu nessas análises, fornecendo suporte teórico para compreender as diferentes passagens das trajetórias estudantis.

Finalizando esta introdução, informa-se que o texto possui mais três seções: na próxima, expomos os procedimentos metodológicos do estudo; depois, discutimos os resultados da pesquisa, refletindo sobre a trajetória educacional dos/as estudantes; por fim, tem-se as considerações finais, com destaque para os aspectos que acompanham a produção das dificuldades de leitura e de escrita dos/as universitários/as e possibilidades de trabalhá-las.

Um passo e depois o outro: o caminhar da pesquisa

Nesta seção, aborda-se os procedimentos metodológicos do estudo, que foi produzido por meio de método de pesquisa vinculado às abordagens autobiográficas, em específico as narrativas autobiográficas. Tais narrativas foram utilizadas visando resgatar a história dos/as participantes para deixar evidente sua trajetória educacional. Por isso, o estudo configurou-se como uma pesquisa qualitativa, que foi produzida através de narrativas autobiográficas.

Inseridas em um conjunto de métodos de pesquisa que surgem aliados às pesquisas sobre formação de professores/as, as abordagens autobiográficas assumem o caminho da exploração da subjetividade docente (Bueno, 2002), tecendo relações entre esta e as trajetórias formativas desses/as profissionais. Além do caráter formativo, a narrativa revela-se profícua em provocar reflexões.

Nesse sentido, tem-se acordo com Carvalho et al. (2019) que, ao discutir as narrativas autobiográficas de duas estudantes durante a Prática de Ensino Supervisionado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, concebem essas narrativas como exemplos de dispositivos da formação que propiciam o pensamento reflexivo. Para as autoras, tais narrativas são registros nos quais estudantes podem refletir sobre suas aprendizagens e conhecimentos.

Desse modo, a escolha pelas narrativas autobiográficas deve-se à compreensão de que este método permite não somente descrever uma história, mas provocar reflexões e captar as implicações históricas e sociais envolvidas em suas trajetórias. Para tanto, as narrativas foram reali-

zadas a partir de uma entrevista em profundidade, cujo enfoque foi a história, na qual foi possível compreender a trajetória da pessoa.

A pesquisa teve a colaboração de dois/duas universitários/as do curso de Psicologia de uma universidade pública do interior do Nordeste brasileiro. Buscou-se estudantes que já haviam procurado serviços da universidade para falar de sua situação. Os critérios para a participação foram: estar no ensino superior; ter histórico de dificuldade de leitura e escrita; e disponibilidade para a participação. Para garantir o sigilo, os/as estudantes foram nomeados/as como Eduardo e Mônica e ambos/as se sentiram motivados/as a participar da pesquisa pela oportunidade de compartilhar suas experiências.

Mônica tem 24 anos e é filha de professores. Já Eduardo tem 32 anos, sendo filho de agricultor e auxiliar de serviços gerais, ambos analfabetos. As entrevistas foram individuais e realizadas na universidade, em uma sala adequada quanto à acústica, conforto e sigilo. A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos: aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição, concordância do e da participante com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e garantia do sigilo das informações prestadas.

A entrevista consistiu em uma pergunta disparadora: fale sobre sua trajetória como estudante, desde a infância até hoje. Os/as participantes ficaram livres para discorrer acerca dessa temática. Após fazer a pergunta disparadora, a pesquisadora pouco interveio, fazendo somente pontuações quando um aspecto era pouco explorado.

Após obter os dados da trajetória escolar, houve o processo de análise de conteúdo com a técnica de análise temática, que tem como objetivo apresentar os significados e compreender os sentidos das comunicações dos/as participantes e entrevistador/a (Bardin, 2009). Inicialmente, foram levantados os temas das narrativas, considerando os sentidos das falas e, a partir disso, houve o procedimento de categorização, que consistiu em uma classificação dos temas levantados, os quais são agrupados através de critérios semânticos. Assim, os temas foram distribuídos em quatro categorias, que serão discutidas a seguir.

Caminhos trilhados: entre dificuldades e potencialidades

Com a análise de conteúdo, emergiram quatro categorias de sentido: trajetória educacional; experiência da aprendizagem; processo de medicalização; e relações interpessoais.

A categoria *trajetória educacional* reúne falas do e da participante sobre como vem se dando sua trajetória educacional, destacando desde momentos de sua infância ou adolescência, na educação básica, até a vida de estudante universitário/a.

Nessa trajetória, há a menção às condições de ensino, as quais abrangem aspectos relativos à apropriação da leitura e à própria inserção na escola em si. Contextualizando as instituições de ensino nas quais o e a participante estudaram, verificaram-se algumas diferenças. Eduardo estudou em turmas multisseriadas, ou seja, estudantes de várias séries e idades estudavam na mesma sala com a mesma professora. No caso de Eduardo, foram quatro séries e uma turma. Foi aí que ele começou a sentir as primeiras dificuldades:

Na época, a gente estudava quatro séries, mas era com uma professora só. Então, a dificuldade era tremenda. E o grau de ensino era totalmente diferente... era bola, boneca, só de quatro sílabas. Depois a gente passava para seis. Isso era coisa anual.

Eduardo lembrou que a metodologia utilizada era padronizada, independente das características e demandas individuais, bem como do ano em que se encontrava o/a aluno/a.

Mônica, quando criança, sempre demonstrou interesse de ir à escola. Estudou as séries iniciais em escola particular. A metodologia de ensino lhe atraía, pois as aulas eram dinâmicas.

Aprender as coisas eu aprendia rápido porque na escola que eu estudava era tudo muito dinâmico, assim brincadeira... não era muito padrão que os professores ensinavam que tipo, era o professor ensinando e os alunos só sentados (...). E aí minhas notas sempre eram boas, sempre foram boas, assim, começou a cair quando eu troquei de escola.

Sobre essas condições de ensino, sobressaem-se, nas falas dos/as jovens, desde os métodos de ensino até a estrutura escolar. Debatendo o conceito de atividade em uma perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, Oliveira (2010, p. 8) explica: “Para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram”. Ou seja, para garantir que os/as estudantes se apropriem dos conteúdos escolares, faz-se necessário que haja condição de ensino, que podem ser entendidas como um meio que garanta aprendizado com qualidade aos/às estudantes.

Continuando sua narrativa, Mônica lembrou que na educação básica aprendia melhor quando era algo prazeroso: “Por exemplo, aula de português, a professora sempre fazia trabalho em equipes. Acontecia jogos, a gente fazia vídeos...”.

Nesse sentido, é importante pensar métodos que abarquem as mais variadas formas de aprender, bem como o afeto. Como argumenta Leite (2012, p. 365), “Assumimos que não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos”.

Todavia, quando teve que mudar de escola, Mônica sentiu as diferenças nos métodos de ensino:

Minha mãe começou a trabalhar no Colégio (...) e meu pai também. Conseguiram uma bolsa para eu estudar lá. Quando eu entrei no Colégio (...) só que aí eu fui totalmente despreparada porque no Colégio (...) eu tinha aprendido uma coisa, outra coisa totalmente diferente, o ritmo, os alunos e tal. E aí foi quando comecei a ficar despreparada, eram muitas reclamações porque eu não conseguia ficar quieta.

As dificuldades relatadas por Eduardo e Mônica são associadas aos métodos de ensino. Massi e Santana (2011) argumentam que quando o/a aprendiz não tem desempenho conforme esperado, deve-se observar os métodos de alfabetização, as condições de letramento da sua família e professores/as, o significado da escrita para ele/a, pais e professores/as. Enfim, não é algo em que se observe uma relação direta de causa e efeito.

Outro fato narrado por Mônica: foi no momento do seu internamento no hospital que ela aprendeu a ler. Por medo de Mônica perder o ano, pois só passaria para a série seguinte se soubesse ler, sua mãe levou livros para o hospital e, em conjunto com suas tias, a ensinou a ler.

Sobre os métodos na universidade, Mônica avaliou que se sente um pouco perdida diante do cronograma dos/as professores/as. Sente falta de organização dos/as docentes quanto aos textos que serão discutidos em sala e que são enviados no dia anterior à aula.

As observações de Mônica vão ao encontro dos escritos de Leite (2012), que apontam resultados de pesquisas, expondo que a carência de organização dos conteúdos pode comprometer o desempenho dos/as estudantes e a relação afetiva entre o/a estudante e o conteúdo. Então, a organização dos conteúdos em pauta e fazer uma boa escolha das atividades que possibilitem a internalização do conteúdo são sugestões que o autor defende para a aprendizagem.

Ainda considerando a trajetória educacional, um elemento fundamental para a permanência de muitos/as estudantes na universidade é a assistência estudantil. Em suas entrevistas, Eduardo e Mônica trataram desse tema, revelando ausências nessa assistência. Todavia, também indicaram como seria uma boa assistência estudantil na universidade:

Eu acho que uma monitoria, assim mais específica e não do modo padrão que tem que juntar os alunos. Seria pra me passar o que os professores já deram em sala de aula. Algo mais amarrado, sabe? Porque meu jeito de aprender tem que ser tudo no passo a passo, bem explicadinho, para conseguir entender o que realmente é aquilo, sabe? (Mônica)

A previsão de pessoas para acompanhar e mediar situações de aprendizado de universitários/as deve compor uma proposta de ações direcionadas à assistência ao/à discente em conformidade com a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como um de seus objetivos a democratização das condições de permanência na educação superior pública (Decreto n.º 7.234, 2010).

Essa forma de assistência enfoca a permanência do/a estudante com qualidade, articulando-se ao ensino, pesquisa e extensão e não se resumindo à oferta de bolsas para aqueles que

têm condições socioeconômicas vulneráveis (Imperatori, 2017). Nessa direção, Chagas e Pedroza (2016) defendem a necessidade das instituições de ensino superior se repensarem e se reestruturarem, com melhorias nos seus modelos educativos de modo a elaborar possibilidades formativas que tenham maior abrangência, flexibilidade e sejam acolhedoras.

Eduardo sublinhou a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem quando afirmou: “gostaria que apontasse o caminho. Porque a gente, os disléxicos, não quer que entregue tudo para ele não. Ele quer que você mostre o caminho”.

Nessa categoria, verifica-se o elemento mediação, em um olhar da Psicologia Sócio-histórica, como conceito-chave nessa discussão. Vigotski (2000) expõe que as funções psicológicas superiores são mediadas por signos e estão relacionadas ao desenvolvimento cultural, que segue o caminho do interpsicológico para o intrapsicológico, considerando a lei geral do desenvolvimento.

Tal caminho é atravessado pela mediação. Costa (2006, p. 235) explica que “O termo mediação deve ser entendido como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Quando feita pelo OUTRO – adulto, professores, colegas, mais adiantados, amigos – costumamos chamar de mediação pedagógica”. Costa aponta, ainda, que a mediação pedagógica é uma forma de intervenção que vai auxiliar no processo de aprendizado.

Na categoria *experienciação da aprendizagem*, trata-se como os/as estudantes experienciaram suas aprendizagens, seja nas escolas ou na universidade. Nesse sentido, foi notado alguns pontos de intersecção em suas trajetórias, dentre eles: dificuldades na sala de aula, sentimentos e as estratégias de estudos.

Sobre as dificuldades, os/as participantes expuseram situações que passaram ao longo da vida escolar e universitária. Foram, principalmente, dificuldades relativas às aprendizagens de leitura e escrita, que identificaram ainda no início da escolarização.

Eu lembro que foi eu e mais quatro para a 4.^a série. Chegando lá, eu vi logo no primeiro dia a professora colocou um texto e começou a citar o texto. Aí, depois eu procurei ela e disse: “professora, eu não estou conseguindo desenvolver o texto”. Ela disse: “olha, isso é normal. Aos poucos você vai se habituando. Eu sei que você vai conseguir”. Só que aí passou a 4.^a, 5.^a e foi aumentando a dificuldade e isso me fez ficar isolado, no fundo da sala. (Eduardo)

Mônica também lembrou das dificuldades das séries iniciais: “escrevia espelhado. E aí... até hoje tenho lá em casa guardado um caderninho [em] que eu tenho todas as letras invertidas, espelhadas. E aí foi todo um processo de aprender a escrever normal”.

Observa-se que foi na escola que os/as participantes começaram a identificar suas primeiras dificuldades. Em estudo que objetivou analisar, por meio do olhar de atores sociais diversos, as implicações do diagnóstico de dislexia na produção de sentidos sobre as experiências relacionadas a esta condição, Lamego e Moreira (2019) sinalizam que é através da inserção da

criança no ambiente escolar e com o embate com os requisitos da aprendizagem formal que as dificuldades do domínio da aprendizagem começam a ser consideradas um problema.

As dificuldades com leitura e escrita prosseguem com os/as estudantes em suas trajetórias e acarretam sentimentos negativos e diminuição da autoestima em sua vida adulta, afetando negativamente o plano afetivo e motivacional, com níveis mais altos de ansiedade e sintomas depressivos, bem como baixa autoestima, baixas expectativas, entre outros (Soriano-Ferrer & Piedra-Martínez, 2016).

Eduardo informou que, durante a adolescência, pensamentos de suicídio rodopiavam sua cabeça. Além disso, “tinha vergonha de mim mesmo, de entrar em relacionamento, porque eu me vi incapaz”.

Mônica, por sua vez, quando falou das aulas na universidade, revelou que tem dias que não sente vontade de estar lá e que tem dificuldade de acompanhar a aula. A estudante não tem uma boa relação com a turma e isso diminui ainda mais a vontade de assistir aula. Diante dessa situação, ela se sente culpada por não estar presente em todas as aulas, achando que não se esforça o suficiente e ainda faz comparação com a turma.

Para Mônica, o isolamento e a rejeição iniciaram-se na educação básica:

E aí tinha trabalho em grupo, eu ficava sobrando e os professores tinham que me encaixar nos trabalhos. Eu senti muito isso quando eu tinha que ir para casa das meninas, porque elas eram muito ricas. Casas totalmente chiques. Eu lembro da primeira vez que eu fui fazer trabalho em grupo na casa das meninas. Cheguei lá, sabe? Sabe aquelas roupinhas de feira, sabe? Aquelas roupinhas da feira, bem simplesinha, sabe? Estava com uma dessas e assim que ela abriu a porta, todas olharam para mim, me olharam de cima a baixo e viraram. E eu morri nessa hora, né?

Eduardo também se sentiu rejeitado na sala de aula na universidade: “Quando eu fui pra sala, eu vi a rejeição. (...) Tipo, eu fui renegado em dois trabalhos. Me deixaram pra trás e sabiam que eu tava no grupo no trabalho”.

Ainda considerando as experiências de aprendizagem, é preciso remeter às estratégias criadas pelos/as estudantes para lidar com o processo de aprendizado em si. Nesse caminho, concebe-se tais estratégias como elementos constitutivos do processo de aprendizado, que têm como intuito “a melhoria do desempenho escolar. Nesse sentido, a palavra ‘estratégia’ diz respeito a planejamento e procedimentos para alcançar a aprendizagem” (Galvão et al., 2012, p. 634).

Inácio et al. (2017) observam que, na literatura, há um entendimento de que conhecer as estratégias de aprendizagens dos/as alunos/as é um aspecto importante da atuação docente, em especial quanto aos/às estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Com efeito, em estudo que analisou as estratégias de aprendizagem, o controle da compreensão leitora e o desempenho acadêmico, em língua espanhola e matemática, de 118 alunos/as do ensino

médio de Madrid, Pinto et al. (2016) concluíram que aqueles/as considerados/as como leitores/ /as hábeis apresentavam mais estratégias relativas ao controle emocional, pensamento crítico e criativo, à seleção e recuperação de informações e ao planejamento e avaliação dos resultados.

Considerando as estratégias narradas pelos/as participantes das pesquisas, constata-se que não há uma relação entre a criação de suas estratégias e as orientações das instituições de ensino sobre tais estratégias, na medida em que ambos/as se esforçaram e buscaram ajuda fora da escola.

Eduardo contou que ainda não tem nenhuma estratégia específica que lhe auxilia nos estudos. Ele sente que o silêncio é seu grande aliado: “A única coisa que eu sei que é melhor para mim, o silêncio, eu acho que foi a única coisa que até hoje eu tenho noção que é bom pra mim. Meu silêncio. Só eu e pronto”.

Já Mônica encontrou outros meios: “Eu tenho as minhas dificuldades, encontrava jeito de recorrer, seja na internet, seja um amigo, outros livros... E aí eu fazia isso, eu gostava muito de apresentar trabalho, porque para apresentar trabalho sempre procurava vídeo na internet”.

Observa-se a identificação de estratégias, por parte dos/as estudantes, para lidar com os estudos mediante suas dificuldades. Daí, a necessidade de não vermos o desenvolvimento só no nível real, mas o potencial. Coerentes com a Psicologia Sócio-histórica, compreende-se a necessidade de lidar com os sentimentos de impotência, vergonha, rejeição de modo a superar dificuldades e trabalhar nas potencialidades e estratégias. É o que Vigotski (2011) defende nos seus estudos sobre defectologia: não focar na falta, mas potencializar os elementos que contribuem no desenvolvimento e aprendizado, visando propiciar a compensação. Sem mediação, não há desenvolvimento. Isso quer dizer que o aprendizado deve anteceder ao desenvolvimento.

Para auxiliar em seus estudos, Mônica viu nos vídeos uma ferramenta de mediação, permitindo a internalização do que estuda. O conteúdo apresentado no formato visual é um atalho para Mônica aprender com facilidade e, além disso, ela compreendeu seu jeito de aprender. Considerando os caminhos da Psicologia Sócio-histórica, Isaia (1998, p. 24) explica a internalização:

Possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que compreendamos o desenvolvimento como um movimento de fora para dentro, compreendendo desde a dominação inicial de processos naturais, passando pela mediação externa de outras pessoas até a internalização desta mediação.

Com isso, atenta-se que essa reconstrução interna depende das relações sociais que são estabelecidas, ou seja, a apropriação de estratégias que possibilitem boas aprendizagens está também vinculada à mediação docente e escolar. Nessa direção, é flagrante nas narrativas a ausência de suporte escolar e universitário na mediação para elaboração de suas estratégias de aprendizagens e, por conseguinte, o próprio processo de internalização pode ficar comprometido.

A categoria *processo de medicalização* abarca discussões sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia, descrevendo como foi a busca dos/as jovens pelo diagnóstico. Também expõe como foi a forma de tratamento a que foram submetidos/as.

O processo de diagnóstico revelou-se mais como um (des)caminho para os/as entrevistados/as. Ao longo desse processo, constatou-se a ansiedade diante da indefinição de sua situação, bem como um certo alívio e posterior apreensão com a descoberta. Com efeito, na investigação de Lamego e Moreira (2019, p. 8) evidencia-se “um processo de peregrinação por diagnóstico, onde o mesmo representa um ‘passaporte’ para justificar a diferença e reivindicar o direito de ser cuidado e de estar presente em espaços sociais como a escola”.

Nesse ponto, Eduardo e Mônica fizeram falas diferentes. Enquanto Mônica realizou somente um caminho de busca por psicólogos para lidar com certas características, sem abordar diretamente questões relativas ao diagnóstico, Eduardo sempre teve interesse de buscar respostas para suas inquietações, mesmo sem o apoio familiar.

A busca pelo diagnóstico não foi fácil para Eduardo. Primeiro, ele foi ao clínico geral, fez exames e o médico disse que ele não tinha nada. Insatisfeito com esse resultado, Eduardo pediu encaminhamento para um neurologista que, por sua vez, sugeriu outros exames, mas também não identificou nada. Mais uma vez insatisfeito, Eduardo procurou o centro de atendimento educacional especializado de sua cidade e foi avaliado por uma psicopedagoga. Paralelo a isso, foi à fonoaudióloga, encaminhado pelo neurologista. No atendimento, a fonoaudióloga apontou que ele poderia ter dislexia e encaminhou para outro médico. Segundo Eduardo,

Eu procurei esse médico e quando encontrei (...) ele disse: “Parece que eu descobri o que você tem”. Quando ele falou, parece que ele tirou um peso que eu carregava a vida toda nas costas. Respirei fundo e disse para ele: “tem cura?”, ele disse: “não tem cura. Tem uma melhora”. Se eu tivesse procurado na infância, mas agora não tem cura mais não. Há melhora. Eu fiquei pouco triste e me deixou mais triste ainda, ele falou o seguinte: “você agora vai passar a ser deficiente”.

A orientação médica provoca uma discussão acerca do que é deficiência, principalmente na perspectiva do modelo médico. Silva (2006, p. 122, grifos da autora) explana que:

Foi no âmbito dos Disability Rights Movements, sobretudo na Inglaterra, que surgiram as denominações Modelo Médico da Deficiência para a descrição clínica ou biológica que explica a deficiência como lesão ou desvio da normalidade, falta ou déficit, ignorando o peso das estruturas sociais, prescrevendo a “cura” por meio de reabilitação e medicalização, e o Modelo Social da Deficiência com um outro tipo de explicação causal em que se priorizam os aspectos externos e impeditivos para a realização da independência das pessoas com deficiência.

O modelo médico se manifestou na trajetória de Eduardo com efeito de classificá-lo, colocá-lo em uma caixinha dos diagnósticos. E, se não bastasse, ainda o classificou erroneamente

como deficiente. Ao ouvir a frase: “você agora vai passar a ser deficiente” – que até hoje marca sua vida –, Eduardo relatou a volta para casa:

Em casa, só foi deitar na cama e chorar, chorar, chorar, chorar, chorar... minha mãe viu e veio perguntar o que estava acontecendo e eu disse. Aí ela disse: “a culpa é minha”. Aí eu disse que ela não tem nada a ver. Aí ela botou para chorar também, mas foi o único alívio que eu tive foi o choro.

Diante disso, identifica-se o processo de medicalização da educação com a estreita relação entre as dificuldades de aprendizagem e a dimensão biologicista. Segundo Beltrame et al. (2019, p. 3),

É possível perceber uma lógica em resolver problemas do contexto escolar fora do âmbito da escola. Ou seja, quem não consegue acompanhar as aulas, não se apropriando dos conteúdos ensinados e mantendo um comportamento fora do esperado, pode acabar sendo caracterizado como portador de supostos transtornos (...). Isso leva a pensar que os problemas no processo de escolarização vêm sendo, frequentemente, justificados por supostas doenças da aprendizagem. Problemas escolares, que poderiam ser resolvidos com intervenções pedagógicas, passam a ser caracterizados como transtornos neurológicos, que precisam de intervenção médica e medicamentosa.

Vale salientar que os fatores biológicos de alguns casos específicos não são negados, mas é preciso problematizar as esferas implicadas no processo de apropriação da leitura e escrita. Para Meira (2012, p. 136):

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 estrita dos aspectos orgânicos.

Com isso, observa-se que o modelo médico, na tentativa de camuflar o sentir, acaba identificando e remediando condições escolares e sociais diversas como se fossem doença. Esse modelo busca a padronização nas formas de aprender em que geralmente prevalece a legitimação do diagnóstico, não enfatizando os aspectos sociais, educacionais e afetivos.

Após o diagnóstico, os/as jovens foram conduzidos/as ao tratamento com encaminhamentos e receitas de medicamentos. Nesse sentido, receberam alguns direcionamentos dos/as profissionais que os/as atenderam. O médico que atendeu Eduardo receitou Ritalina, argumentando que o uso dessa medicação iria ajudar na memorização, e o encaminhou para o centro de atendimento educacional especializado.

Mônica, por seu turno, contou que tomou muito remédio enquanto estudava o terceiro ano do ensino médio. Ela tinha ansiedade e foi encaminhada para uma psicóloga:

Eu comecei a fazer terapia só que aí, sempre que eu tinha crise muito pesada, minha mãe sempre me dava um remedinho para eu tentar dormir. (...) Sempre tive crises muito pesadas, tomava remédio para tentar dormir, porque se deixar eu passo 3 dias sem dormir, 4 dias...

Moysés e Collares (2013, p. 48) têm um olhar crítico quando se trata da medicalização:

Vivemos um tempo em que a medicalização avança a largos passos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. O mesmo processo desqualifica as diferenças que nos caracterizam e constituem – somos todos diferentes, em modos de ser, agir, pensar, afetar, e ser afetado, em modos de aprender.

É importante que haja compreensão sobre as singularidades de cada sujeito, sem reduções biologicistas. Tomando por base a Psicologia Sócio-histórica, é possível tecer relações com a Lei Geral do Desenvolvimento, que estabelece que o desenvolvimento acontece de fora para dentro – do âmbito social para o individual (Vigotski, 2000). Independente se a pessoa apresenta algum tipo de lesão ou não, o desenvolvimento vai estar ancorado no modo como vive e das relações em que se envolve. Como cita Garcia (1999, p. 43), “Sua compreensão implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas a deficiência ou não”.

Para Vigotski (2011), toda criança se desenvolve, o que muda é a forma que cada uma se desenvolve. Além disso, o autor sugere que é preciso atentar para as características passíveis de serem potencializadas e não focar na falta. Em suas palavras,

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (p. 869)

Salienta-se a necessidade de sensibilidade, por parte dos/as professores/as e familiares, para identificar as formas e as estratégias de estudos que melhor condizem com a aprendizagem dos/as estudantes de modo a buscar potencializá-las. Nos casos de Mônica e Eduardo, não foi isso que aconteceu, só havendo um maior estímulo à medicalização.

Na categoria *relações interpessoais*, destaca-se as discussões acerca da relação familiar e da relação professor/a-aluno/a. Sobre a primeira, os/as participantes remeteram a uma dificuldade da família compreender sua condição, muito embora também tenham ressaltado a importância do apoio familiar. Nas palavras de Eduardo,

O pior ainda é o apoio que a família não dá. Os pais pega a gente, joga a gente na escola, pronto, só espera que a gente dê resultado. Só isso. Esquece que esse aluno é um ser humano e precisa ser olhado. Acho que uma das dificuldades que eu vejo nos pais é pegar um filho, colocar na escola e esperar os resultados. Quer que no final do ano esteja lá a nota toda bonitinha lá, e é aí que tá, e como é que tá essa criança? Como é que tá o desenvolvimento da criança? Como é que tá o psicológico dela?

Mas também recordou que não foi sempre assim: sua mãe não queria que ele e seus irmãos ficassem analfabetos iguais a ela, e os incentivou.

No caso de Mônica, a questão que a incomodava era a falta de compreensão dos pais com o jeito de ser e de aprender dela. E, por isso, usavam sua irmã como referência e faziam comparações, na tentativa de fazê-la seguir os comportamentos da irmã.

Como já foi discutido, Vigotski (1991) acredita que, para o desenvolvimento potencial acontecer, faz-se necessário a presença de outras pessoas na vivência de uma criança, possibilitando experiências e troca de saberes. Como a família é o primeiro ambiente social com que a criança interage, os membros da família assumem esse papel primário da interação.

Sobre a relação professor/a-aluno/a e partindo de um olhar da Psicologia Sócio-histórica, Tassoni (2000, p. 2) defende que:

Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Caso não haja uma boa interação entre professor/a e aluno/a, podem ficar lacunas nesse processo de aprendizagem. Eduardo lembrou que na 4.^a série ficou com dúvida enquanto a professora estava dando revisão, mas por ela ter explicado a outros colegas algumas vezes, disse: “não vou explicar mais para ninguém”. Depois disso, ele silenciou seu questionamento.

Mônica relatou que, no ensino médio, existia muita cobrança por parte dos/as professores/as. Pelo fato do seu pai ser professor e coordenador da escola, os/as outros/as docentes lhe atribuíam o papel de ser uma estudante exemplar e, por isso, as cobranças: “Eu tinha que ser o exemplo da turma, só que aí ficava difícil, [risos] eu ficava muito tensa”. Na universidade, aconteceu também falta de comunicação entre professor/a e estudante. Eduardo contou sobre as expectativas que criou em relação à possível assistência de um professor:

Eu não posso generalizar todos os professores, mas (...) eu passei por um momento terrível (...). Quando chegou no (...) período, quando a gente começou, eu já tinha falado com ele antes, mas ele disse: “relaxa”. E aí me deixou relaxado, só que quando foi na prática em si para conversar com ele, ele falou o seguinte: “assista esse filme (...) que é um filme de dislexia”.

Após assistir ao filme, Eduardo explicou que procurou o professor para conversar, mas os horários não coincidiram e a conversa que ele tanto queria acabou não acontecendo. Por não conseguir expressar para o professor suas dificuldades de leitura e escrita, restou fazer as avaliações sem a devida compreensão e terminou sendo reprovado.

Leite (2012) destaca que a relação entre professor/a e estudante pode impactar de forma positiva ou negativa dependendo da carga afetiva. O autor cita alguns exemplos que marcam essa relação:

Olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. (p. 364)

O/A professor/a não é o/a único/a, mas é um dos principais agentes de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Leite (2012) argumenta que a mediação pedagógica tem a dimensão afetiva; dependendo da relação que se estabelece, pode-se contribuir para a aproximação ou repulsa entre os/as estudantes e os conteúdos que serão abordados em sala.

O fim da caminhada ou um novo caminho?

Chega-se ao final dessa caminhada, na qual se buscou compreender as trajetórias educacionais de estudantes universitários/as com dificuldade de leitura e escrita. O enfoque foi, então, nas dificuldades de aprendizagem desenvolvidas ao longo de suas trajetórias escolares, nas estratégias utilizadas pelos/as estudantes para lidar com as dificuldades apresentadas e nas formas de assistência direcionadas a eles/as.

Como visto, a dislexia pode ser compreendida por diversas perspectivas e linhas de estudos. No caso deste texto, buscou-se o embasamento na Psicologia Sócio-histórica. Os estudos apontam que existem vários fatores que podem contribuir para uma suposta dislexia para além da lógica biológica.

É comum a culpabilização dos sujeitos por sua dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, são vistos como algo a ser “tratado” e se adere à lógica da medicalização. No processo de escolarização dos/as participantes da pesquisa, para além dos aspectos individuais, constatou-se diferentes aspectos que acarretaram obstáculos no processo de aquisição de leitura e escrita: salas multisseriadas, metodologia de ensino tradicional, mudança de escola e ausência de mediações pedagógicas.

Nesse sentido, com fundamento na Psicologia Sócio-histórica, observa-se como as condições de ensino são elementos centrais tanto na produção das dificuldades de aprendizagem desenvolvidas, como na superação delas. Em termos de estratégias para lidar com as dificuldades que surgem, tem-se que, para estes/as estudantes, a melhor forma para aprender corresponde a aulas mais dinâmicas, que trabalhem com o lúdico, mediações simbólicas e outros recursos visuais. Com efeito, o que se evidencia nos resultados é que quando se tem formas de mediação adequadas às demandas de aprendizado, há oportunidade de potencializar o desenvolvimento escolar.

Sobre a trajetória universitária, destaca-se que não é fácil estar na universidade. Por muitas vezes, sentiram-se incapazes de estudar em uma universidade federal. Esse sentimento foi de ambos e não é recente, começou nos primeiros anos de escolarização e se fez presente no cotidiano acadêmico. Os sentimentos mais destacados foram: isolamento, vergonha, incapacidade, falta de vontade de assistir a aulas, culpa e rejeição.

Vale frisar que as relações interpessoais podem ter impactos na vida escolar e acadêmica dos/as estudantes. Nota-se o quão significativo é para eles/as serem apoiados/as, incentivados/as, compreendidos/as na suas formas de ser e de aprender.

Outro meio que pode favorecer a permanência dos/as estudantes com dificuldade de leitura e escrita é a criação de um programa de assistência estudantil, pensando em práticas de mediações que os/as conduzam para um melhor aprendizado. Como foi dito, os/as participantes não possuem assistência, mas sugeriram uma monitoria para lhes auxiliar nos estudos. Além disso, frisaram a importância dos/as professores atentarem à organização do material de estudo e do cronograma acadêmico para que eles/as possam se orientar nas aulas e disciplinas.

Com isso, sugere-se que, a partir desse estudo, seja considerada a urgência de desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades educacionais de universitários/as com dificuldades de leitura e de escrita e, assim, sejam garantidas condições para uma boa formação profissional. Também, visualiza-se a necessidade de construção e implementação de uma política que implique diretamente os/as docentes nesse processo de assistência aos/as estudantes.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beltrame, Rudinei L., Gesser, Marivete, & Souza, Simone V. (2019). Diálogos sobre medicalização da infância e educação: Uma revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 24, e42566. <https://doi.org/10.4025/psicoledud.v24i0.42566>
- Beluce, Andrea C., Oliveira, Katya L., Verdicchio, Luciano H., Maieski, Sandra, & Menck, Amélia L. (2011). Compreensão em leitura em universitários: Estudo comparativo. In *Caderno dos trabalhos completos do X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1260-1273). https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf
- Böhm-Carrer, Fabiana, & Lucero, Adrián E. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 259-285. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.15>
- Bueno, Belmira O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

- Carvalho, Maria de Lurdes D., Miranda, Carla P. Q., & Correia, Marta A. S. (2019). 'Pegadas na areia' de professores 'caçadores de sonhos': Duas identidades profissionais em (des)construção. *Pro-Posições*, 30, e20170051. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0051>
- Chagas, Julia C., & Pedroza, Regina L. S. (2016). Patologização e medicalização da educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), e32ne28. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>
- Costa, Dóris A. F. (2006). Superando limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, 23(72), 232-240. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&lng=pt
- Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Forcades i Vila, Teresa (2012). La medicalización de los problemas sociales. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(Supl. 5), 803-809. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662012000500013&lng=es&lng=es
- Garcia, Rosalba M. C. (1999). A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: Contribuições vygotiskianas. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 1(1), 42-46. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>
- Galvão, Afonso, Câmara, Jacira, & Jordão, Michelle (2012). Estratégias de aprendizagem: Reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 627-644. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400006>
- Imperatori, Thaís K. (2017). A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, 129, 285-303. <https://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>
- Isaia, Silva M. A. (1998). Contribuições da teoria vygotiskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In Maria Teresa A. Freitas (Ed.), *Vygotsky um século depois* (pp. 21-34). EDUFJF.
- Inácio, Francislaine F., Oliveira, Katya L., & Mariano, Maria Luzia S. (2017). Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: Percepção de professores do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 447-455. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311171>
- Jesus, Karlla V. S. (2019). *Dislexia e ensino superior: Os (des)caminhos da trajetória escolar de estudantes universitários* [Trabalho de conclusão de curso, Unidade Educacional Palmeira dos Índios]. Universidade Digital, UFAL. <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/3066>
- Lamego, Denyse T. C., & Moreira, Martha C. N. (2019). O diagnóstico como “passaporte” para reconhecimento e significação das experiências na dislexia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 29(3), e290311. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312019290311>
- Leite, Sérgio A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Massi, Giselle, & Santana, Ana Paula O. (2011). A desconstrução do conceito de dislexia: Conflito entre verdades. *Paidéia*, 21(50), 403-411. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300013>
- Meira, Marisa E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>

- Meneu, Ricard (2018). Life medicalization and the recent appearance of “pharmaceuticalization”. *Farmacia Hospitalaria*, 42(4), 174-179. <https://doi.org/10.7399/fh.11064>
- Moysés, Maria Aparecida A., & Collares, Cecília A. L. (2013). Medicalização: O obscurantismo reinventado. In Cecília A. L. Collares, Maria Aparecida A. Moysés, & Mônica F. Ribeiro (Eds.), *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos* (pp. 41-64). Mercado de Letras.
- Oliveira, Betty A. (2010). Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: A questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In Sueli G. L. Mendonça & Stella Miller (Eds.), *Vigotsky e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (pp. 3-26). Junqueira & Marin; Cultura Acadêmica.
- Pinto, Natalia S., Martínez, Ana Isabel M., & Jiménez-Taracido, Lourdes (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Ravanal, Martin, & Stephan, Diana A. (2018). Medicalización, prevención y cuerpos sanos: La actualidad de los aportes de Illich y Foucault. *Tópicos*, 55, 407-437. <https://doi.org/10.21555/top.v0i55.914>
- Signor, Rita (2015). Dislexia: Uma análise histórica e social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(4), 971-999. <https://doi.org/10.1590/1984-639820158213>
- Silva, Francisca I. C., Rodrigues, Janete P., Brito, Ahécio K. A., & França, Nanci M. (2012). Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(2), 391-404. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200006>
- Silva, Luciene M. (2006). A deficiência como expressão da diferença. *Educação em Revista*, 44, 111-133. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200006>
- Soriano-Ferrer, Manuel, & Piedra-Martínez, Elisa (2016). Un análisis documental de la investigación en dislexia en la edad adulta. *Universitas Psychologica*, 15(2), 195-203. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.adid>
- Tassoni, Elvira C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. In *Anais, 23.ª Reunião anual da ANPED* (pp. 1-17). ANPED. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>
- Vigotski, Lev (1991). *A formação social da mente* (4.ª ed.). Martins Fontes Editora.
- Vigotski, Lev (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Vigotski, Lev (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>