

# A queixa escolar como dano secundário: um estudo de caso sobre aquisição da escrita

**Resumo:** Este estudo é síntese de trabalho realizado no Estágio Obrigatório Curricular em Psicologia e Educação no curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. As intervenções foram realizadas na modalidade de atendimento da Orientação à Queixa Escolar (OQE), em uma perspectiva vigotskiana. A intervenção foi realizada com Luís, 11 anos, matriculado na rede pública de ensino do estado, com queixas relativas à produção escrita, diagnosticado com dislexia e apresentando uma deficiência no metacarpo do quinto dedo (mindinho) de ambas as mãos. A intervenção com Luís objetivou: investigar as condições em que se processou a aquisição da leitura e escrita na sua trajetória escolar; investigar o sentido da escrita em sua vivência escolar; e explorar alternativas junto à rede de relações escolares para a superação das dificuldades. A análise demonstrou que um elemento importante relativo às dificuldades de Luís com a escrita relacionava-se com a incapacidade de seu meio escolar em empregar instrumentos de exercício da atividade escrita que não envolvessem o manejo de lápis e papel, algo até então não considerado durante seu processo de escolarização. Com a introdução de um notebook, constatou-se que, apesar das dificuldades, Luís estava em um estágio mais avançado do processo de aquisição da escrita do que revelavam suas produções escolares. O uso do equipamento permitiu-lhe um engajamento com a escrita menos preocupado com o controle do lápis (o que lhe produzia imenso desconforto) e mais atento ao sentido da escrita nas atividades escolares, servindo como um meio de compensação.

**Palavras-chave:** Orientação à Queixa Escolar; psicologia histórico-cultural; compensação; estudo de caso.

**Camylla Graboski**

graboskicamylla@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá

**Bruno Peixoto Carvalho**

pcarvalhobruno@gmail.com

Universidade Federal do Paraná

## School complaint as secondary disorder: a case study on writing acquisition

**Abstract:** This study is a synthesis of the work carried out in the mandatory internship in Educational Psychology at the Psychology Bachelor at Federal University of Paraná. The interventions took place in "Psychological Guidance to School Complaints" (OQE) type of attendance, in a Vygotskian perspective. The intervention was carried out with Luís, 11 years old, enrolled in the State's public school system, with complaints related to writing, diagnosed with dyslexia, and presenting a disability in the metacarpal of the fifth finger (pinky finger) of both hands. The intervention with Luis aimed to: investigate the conditions under which the acquisition of reading and writing took place in his school trajectory; investigate the meaning of writing in his school experience; and explore alternatives along with the network of school relationships to overcome his difficulties. The analysis showed that an important element related to Luís' difficulties with writing was related to the inability of his school environment to employ instruments for the exercise of writing activities that did not involve the handling of pencil and paper, something that had not been considered before during his schooling process. With the introduction of a laptop, it was found that, despite his difficulties, Luís was

at a more advanced stage of the writing acquisition process than what his schoolwork revealed. The use of the equipment allowed him to engage in writing, being less concerned with handling the pencil (which caused him immense discomfort) and therefore being more attentive to the meaning of writing in school activities, serving as a means of compensation.

**Keywords:** Psychological Guidance to School Complaints; cultural-historical psychology; compensation; case study.

## **La queja escolar como daño secundario: un estudio de caso sobre la adquisición de la escritura**

**Resumén:** Este estudio es una síntesis del trabajo realizado en la Pasantía Curricular Obligatoria en Psicología Educativa en el curso de Psicología de la Universidad Federal de Paraná. Las intervenciones se realizaron en la modalidad de asistencia a la Orientación de la Queja Escolar (OQE), desde una perspectiva vigotskiana. La intervención se realizó con Luís, de 11 años de edad, matriculado en el sistema escolar público, con quejas relacionadas a la producción escrita, diagnosticado con dislexia y que presentaba una discapacidad en el metacarpiano del quinto dedo (meñique) de ambas manos. La intervención con Luís tuvo como objetivo: investigar las condiciones en las que se produjo la adquisición de la lectura y la escritura en su trayectoria escolar; investigar el significado de la escritura en su experiencia escolar; y explorar alternativas con la red de relaciones escolares para superar las dificultades. El análisis mostró que un elemento importante relacionado con las dificultades de Luis en relación a la escritura tiene que ver con la incapacidad del entorno escolar para emplear instrumentos alternativos para realizar el ejercicio de la actividad de escritura, donde no implicara sólo el manejo de lápiz y papel. Esto es algo que no fue considerado hasta entonces durante su proceso de escolarización. Con la introducción de una computadora, se comprobó que, a pesar de las dificultades, Luís estaba en una fase más avanzada del proceso de adquisición de la escritura de lo que revelaban sus producciones escolares. El uso del equipo le permitió un compromiso con la escritura menos preocupado por el control del lápiz (que le producía una inmensa incomodidad) y más atento al significado de la escritura en las actividades escolares, sirviéndole como medio de compensación.

**Palabras clave:** Orientación de la Queja Escolar; psicología histórico-cultural; compensación; estudio de caso.

## **Introdução**

Este estudo analisa um caso de queixa escolar cuja conformação passa por aquilo que Lev Vigotski (2012) caracterizou como dano secundário, uma vez que envolve o diagnóstico de uma condição realmente existente e identificada (uma alteração congênita do metacarpo) e o diagnóstico de um dos supostos transtornos de aprendizagem (a dislexia). Por dano secundário, entenda-se aqueles efeitos sobre o processo de aprendizagem e, conseqüentemente,

do desenvolvimento, que não derivam da deficiência mesma, mas, da incapacidade do mundo social da criança (em que a escola é elemento essencial) em disponibilizar os meios culturais necessários ao desenvolvimento das pessoas com deficiência (e aqui não estamos a fazer distinção entre aquelas deficiências realmente existentes e os transtornos da aprendizagem cuja existência é questionável). A má-formação do quinto metacarpo de Luís<sup>1</sup> se expressa em uma maior angulação das mãos espalmadas, dificultando parcialmente seu movimento de preensão, o que lhe dificultava a atividade da escrita e lhe provocava alguma dor ao escrever.

1 Nome fictício.

O caso em tela foi atendido no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre os meses de março e junho do ano de 2019, na modalidade da Orientação à Queixa Escolar (OQE). Ao todo, realizaram-se três momentos de diálogo com a família (triagem telefônica, entrevista inicial e encerramento), sete encontros com o atendido, um questionário encaminhado à escola e, em seguida, realizou-se uma visita à instituição para conhecê-la e para intercambiar informações com os professores e o corpo pedagógico.

Em seguida, apresentamos o modo como as dificuldades do processo de escolarização, experimentadas por Luís, conformaram-se como uma queixa escolar cujo fundamento é medicalizante. A construção da queixa escolar de Luís desde uma chave organicista constituiu-se como um óbice importante ao seu desempenho nas atividades de leitura e escrita, e, por extensão, ao seu interesse em manter-se engajado nelas, como veremos adiante.

## Sobre Luís e seu diagnóstico

À época dos atendimentos (2019), Luís tinha 11 anos. Criança branca e diagnosticada com dislexia, Luís é oriundo de uma família de classe média baixa, e cursava o sexto ano do ensino fundamental em uma escola estadual em seu bairro. Toda a sua trajetória escolar ocorreu em escolas públicas. Em seu histórico escolar, contava com dois anos de repetência, a saber, no terceiro e quinto anos. Seus pais se divorciaram há alguns anos e ambos não se casaram mais. Luís residia com o pai, o irmão mais velho e a irmã mais nova. A residência ficava nas proximidades da casa de seus avós paternos, que auxiliavam o pai e as crianças em seus cuidados do cotidiano. Após a separação, a mãe distanciou-se do ex-cônjuge e dos filhos.

No contato inicial, via telefone, o pai relatou um pouco acerca da dinâmica familiar, das repetências escolares, e informou que o filho possuía dificuldades de concentração, leitura e escrita. A demanda principal de Luís na escola era de que o garoto escrevia lentamente, de modo que seu caderno estava sempre incompleto. Por fim, o pai também relatou que Luís recebera o diagnóstico de dislexia. Durante a entrevista inicial, foi possível obter mais informações sobre a história de vida de Luís, em particular sobre seu percurso escolar. O pai relatou que o filho frequentou por alguns anos atendimento especializado no Centro Municipal de Atendimento Especial, órgão responsável por ofertar serviços de avaliação e atendimento educacional especializado – que centraliza as demandas do atendimento educacional especializado – e, somente no ano de 2018, Luís passou a ler de maneira competente, um resultado que o responsável atribuiu a estes atendimentos especializados e não ao processo pedagógico na sua turma regular. O pai trouxe o caderno usado por Luís na escola, no qual ele anexara um bilhete a todos os professores, explicitando a lentidão do filho ao registrar os conteúdos no caderno e pedindo a compreensão dos profissionais.

Acerca da rotina escolar, o pai afirmou que tinha dificuldades em acompanhar o filho na realização de tarefas e, apesar de o filho ser bastante assíduo na escola e responsável nas tarefas domésticas, quando se tratava do ambiente escolar, Luís deixava de entregar suas tarefas no prazo. A leitura não era uma atividade comum na vida cotidiana e familiar de Luís. Com relação às repetências, o pai não soube precisar em qual momento da escolarização as dificuldades de aprendizagem passaram a se manifestar e nos informou que o filho não tinha queixas nem demonstrava desmotivação em ir à escola. No ano de 2019, Luís ingressou no segundo ciclo do ensino fundamental em uma nova escola, mais próxima de casa, em uma região periférica da cidade, onde há pouco também havia ingressado na Sala de Recursos Multifuncionais.<sup>2</sup>

O pai ainda relatou que o filho possuía miopia e que havia a suspeita de que Luís tivesse algum comprometimento auditivo, pois ele frequentemente se queixava de não ouvir bem a professora, o que, após investigação médica, constatou-se não ser o caso. Logo descobriríamos que se tratava apenas de uma escola barulhenta. O pai referiu, ainda, à má-formação congênita como síndrome do quinto metacarpo. Este quadro se configura pela formação limitada

2 Conforme a Instrução nº 09/2018 da SEED, as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual do Paraná oferecem atividades complementares aos conteúdos ministrados em sala de aula, contando com a acessibilidade e adaptação de materiais pedagógicos para atender estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais de desenvolvimentos e transtornos funcionais específicos.

do quinto dedo das mãos, deixando a angulação dos dedos das mãos espalmadas maior que em condições não síndrômicas, o que diminuía – embora não o impedisse de escrever e fazer a maioria das atividades que exigem o uso das mãos – sua capacidade de preensão e dificultava seu controle do lápis.

Em síntese, as dificuldades escolares de Luís, como alegadas pela escola e pelo seu pai se referiam à dificuldade em acompanhar as tarefas propostas pela escola, uma vez que seu nível de aquisição da escrita e o seu ritmo de escrita estavam aquém do esperado pela escola. Ocorre que, neste processo, seu incômodo relativo ao uso do lápis – por conta de uma dificuldade anatômica, orgânica e visível – sequer era aventado como algo que poderia ter importância para a sua dificuldade em escrever. Outrossim, o diagnóstico de dislexia – uma doença cuja existência, ainda hoje, clama por comprovação (MOYSÉS; COLLARES, 2011; TIMIMI, 2020) – servia como explicação para as suas dificuldades.

### **A Orientação à Queixa Escolar em uma perspectiva vigotskiana**

A OQE é uma modalidade de atendimento psicológico iniciada e formulada por Beatriz de Paula Souza e Silvia Copit Freller, desenvolvida a partir de demandas dirigidas ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em trabalho conjunto com a rede municipal de saúde de São Paulo. Conforme evidenciam as autoras supramencionadas, o objetivo do atendimento desenvolvido é prestar um serviço psicológico individualizado às queixas escolares de crianças e adolescentes que: i) tenha como centralidade a rede de relações escolares; ii) incorpore o estoque crítico da psicologia escolar no Brasil. (SOUZA, 2007a) É importante ressaltar que a despeito dos avanços da psicologia escolar em direção a uma intervenção crítica na e com a escola (MEIRA, 2003; PATTO, 1999; SOUZA, 1996), a demanda individual por atendimento psicológico a crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização ainda é uma realidade bastante presente nos serviços de psicologia. É para atender a essa demanda de forma adequada e como uma produção cuja natureza é propriamente escolar, que existe a OQE.

A OQE é uma perspectiva de análise e intervenção sobre o fenômeno do fracasso escolar que recusa as explicações simplistas

que o reduzem a um resultado da dinâmica interna (psíquica ou comportamental) daquele que aprende ou mesmo a uma frequentemente suposta dinâmica familiar problemática. Para esta perspectiva, é central a análise e avaliação das condições de ensino em que se processa a aprendizagem. Em última instância, compreende-se que qualquer análise do fracasso escolar que não tenha em conta a realidade do ensino brasileiro, as políticas educacionais, a organização escolar e a dinâmica interna das instituições de ensino em que se desenvolve uma investigação sobre o fracasso escolar, deverá reproduzir um modelo explicativo centrado no aluno-problema ou, na melhor das hipóteses, o modelo do professor-que-não-ensina. A OQE compreende, assim, que as dificuldades do processo de escolarização exigem uma intervenção que envolva a criança/adolescente com queixas escolares, sua rede escolar e família. (SOUZA, 2007a)

O atendimento em OQE é breve e focal. O atendimento é breve, pois compreende algo em torno de 8 a 10 sessões, e inclui atendimentos com os responsáveis, sessões com a criança/adolescente e visita escolar. O reduzido número de sessões em relação aos processos terapêuticos tradicionais justifica-se pelo fato de que a OQE prioriza a responsividade à queixa em conformidade com os tempos da escola. Um atendimento que se estenda demais no tempo enquanto as dificuldades escolares se acentuam e acumulam não é recomendado nesta modalidade. É focal, pois compreende que a gênese das queixas escolares de um indivíduo é a rede de relações escolares que é necessário mobilizar. Desse modo, a atuação do psicólogo na OQE consiste em fortalecer esta rede, conduzindo uma investigação que possa captar junto aos participantes do meio escolar da criança e de seus responsáveis a essência da queixa enquanto um fenômeno propriamente escolar, e favorecer a manifestação de potencialidades do indivíduo atendido, de modo que a rede de relações escolares possa dar continuidade ao trabalho iniciado com a OQE, no sentido da superação progressiva das dificuldades escolares. (SOUZA, 2007a)

O cerne de boa parcela das demandas escolares que chegam aos atendimentos psicológicos refere-se a crianças e adolescentes cujo domínio da linguagem se mostra insatisfatório em relação ao requerido pela escola quanto ao seu processo de desenvolvimento, aliado a queixas de domínio da conduta no processo escolar. (SOUZA; SOBRAL, 2007)

A escrita, como uma objetivação humano-genérica, é o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico-cultural e, como tal, sofreu (e sofre) diversas transformações relacionadas às necessidades e possibilidades objetivas de cada período histórico em que se desenvolveu. Esta existência objetiva e exterior da língua é a fonte de todo desenvolvimento ontogenético da escrita. O processo singular de aquisição e desenvolvimento da escrita, portanto, não é um processo de maturação cognitiva e tampouco resulta do simples treino e repetição, mas exige uma relação ativa, organizada e dirigida com os conteúdos linguísticos. Ao disponibilizar para a criança a língua escrita, o ensino sistemático oferece-lhe, ainda, um meio essencial para a reorganização da estrutura de sua atividade e das suas funções psicológicas. Esta reorganização (que ocorre em vários momentos do desenvolvimento) é decisiva para a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento progressivo das atividades dos níveis de ensino subsequentes. (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012)

O desenvolvimento da linguagem escrita resulta de um processo muito distinto daquele pelo qual passa a linguagem oral. Enquanto a língua oral representa os objetos, a escrita representa as palavras. Se por um lado, a escrita é a reprodução da língua falada, por outro, ela é muito mais que isso: a escrita é o principal suporte por meio do qual se registra, se produz e se reproduz o conhecimento, a ciência e a cultura. No plano ontogenético, o primeiro momento de desenvolvimento da escrita é, segundo Luria (2010), o estágio pré-instrumental caracterizado pela realização de rabiscos pela criança quando instada a escrever alguma informação. Essa primeira fase representa muitas dificuldades para a criança quando ela precisa utilizar o seu registro para reproduzir a informação que lhe foi transmitida. No estágio seguinte, o da escrita não diferenciada, embora a criança ainda não seja capaz de ler, seus rabiscos tentam reproduzir algum traço daquilo que lhe foi ditado, a criança detém sua atividade sob a forma (da escrita), mas ainda não é capaz de reproduzir/lembrar a informação registrada. Note-se que o caráter espontâneo que costuma marcar a fala da criança e a fase pré-instrumental cede lugar a uma série de atos motores mais planejados e contidos. Na fase da escrita diferenciada, a criança tenta utilizar os registros que fez no papel como auxiliares para que consiga reproduzir a informação ditada; seus rabiscos ainda são rudes, mas já lhes servem bem como um auxiliar de memória.

A conquista dessa fase indica que a criança já aprendeu algo muito importante sobre a escrita: a sua função evocativa, além da função representativa que já intuía no período anterior. O último estágio que precede o estágio simbólico da escrita é o pictográfico, em que a criança faz uso de desenhos como meio para a recordação. Convém frisar que o uso do desenho como auxiliar para a recordação (ou seja, com a função da escrita) é diferente do uso espontâneo que a criança faz dos desenhos (inclusive, uma criança pode desenhar muito bem sem que saiba usar de seus desenhos como auxiliar para a evocação da informação registrada). Por fim, o estágio da escrita simbólica tem início (mas ainda haverá de experimentar um relativamente longo desenvolvimento) com o uso dos signos, pela criança, que lhe foram ensinados pelo professor (ou por qualquer pessoa que domine o sistema escrito) ainda que não domine por completo as relações complexas entre os fonemas e grafemas, ou seja, ainda que não domine o significado da escrita simbólica. A entrada nesse estágio pela criança é apenas o início de um processo por meio do qual os signos passam de uma função puramente externa – a criança aprende a reproduzir os signos e algumas das suas correspondências fonéticas – até a compreensão do significado daqueles signos que emprega. (LURIA, 2010)

Pelo exposto, evidencia-se que, por um lado, o desenvolvimento da escrita simbólica pela criança pressupõe uma série de conquistas no plano do desenvolvimento de suas funções psíquicas e, por outro, que o desenvolvimento da escrita capitaneia o avanço do conjunto de suas funções, como, por exemplo, da capacidade de memória, de abstração, de planejamento e, claro, do autocontrole de determinados atos motores imprescindíveis ao registro escrito. A exposição do processo de apropriação da língua escrita é mais uma das formas pelas quais a psicologia histórico-cultural demonstra que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são uma unidade cujo polo dominante é a aprendizagem.

Este processo, tão decisivo quanto complexo, é – frequentemente – compreendido pela escola e familiares/responsáveis a partir de uma chave explicativa individualizante, patologizante e medicalizante<sup>3</sup> quando os seus resultados não coincidem com os idealizados. É preciso ressaltar, entretanto, que os dados referentes aos indicadores nacionais de educação revelam um sistema educacional que produz péssimos resultados educacionais, no que se incluem aqueles referentes à aquisição da língua escrita,

3 Por medicalização, entende-se o processo pelo qual a medicina expande sua conduta moralizadora e controladora para domínios do saber que extrapolam a esfera do saber médico (GAUDENZI; ORTEGA, 2012) e que transforma o rebatimento singular de questões inerentes à vida social em questão de natureza orgânica, médica ou patológica. (MOYSÉS; COLLARES, 2011)



base para praticamente todo o conhecimento escolar após a alfabetização. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003,<sup>4</sup> informavam que menos de 5% dos alunos matriculados estavam adequadamente alfabetizados ao concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental. (MEIRA, 2011; SOUZA, 2007c) Estes indicadores educacionais, importante ressaltar, são ainda mais desfavoráveis em relação à escola pública. Ocorre que estes efeitos do sistema educacional reaparecem como queixa escolar individualizada, na forma de alunos que são “desatentos”, “não prestam atenção”, “não sabem o que estão lendo”, “não sabem realizar cálculos básicos”, “não se comportam” etc. (MEIRA, 2011; SOUZA, 2007c) Este aluno que chega aos serviços de psicologia em virtude das dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, costumeiramente experimenta sentimentos de culpa, vergonha e desânimo em relação à sua trajetória escolar. (SOUZA, 2007a)

Tendo em vista o quadro apresentado acima, a literatura em OQE (SOUZA, 2007a) recomenda que os encontros com a criança/adolescente atendida/o garantam, entre outras coisas, o acolhimento do sofrimento do atendido e suas necessidades (no que se inclui a própria interpretação que a criança tem do motivo que a levou até o atendimento). Os encontros com a criança devem, além de favorecer o reconhecimento das potencialidades e interesses que a criança já exhibe, possibilitar a reconstrução da trajetória escolar pela criança ou, para usar outras palavras, deve tornar legível o caminho pelo qual aquela dificuldade escolar se constituiu como tal.

Nos primeiros encontros com Luís, foi utilizada a mediação de jogos de tabuleiro de estratégia (dama e xadrez), reconhecimento interpessoal (Cara-a-Cara),<sup>5</sup> e que envolvessem a produção de escrita com peças (palavras cruzadas).<sup>6</sup> Os jogos em questão tiveram como objetivo identificar algumas atividades de interesse de Luís e – a partir delas – avaliar o modo como ele se implicava nos jogos, como se relacionava com as regras (se as entendia, se as seguia) e se mantinha a atenção durante aquelas atividades. Questão bastante explorada também durante os atendimentos com Luís foi a leitura compartilhada (em que a estagiária e Luís se alternavam na leitura de um texto), a fim de avaliar a leitura competente a que o pai havia feito menção, bem como investigar o sentido da atividade de leitura para Luís. No primeiro atendimento com Luís, ele mostrou-se tímido durante a interação, vestia um moletom com capuz e suas mãos

4 Importa destacar que até 2003 era possível saber – a partir das sínteses de resultados do SAEB – o que significavam do ponto de vista do domínio ou não de determinados conteúdos os índices numéricos apresentados nos relatórios estatísticos. A partir de 2005, houve uma mudança na metodologia da avaliação e em consequência disso também na apresentação dos dados, de modo que o desempenho educacional passou a ser apresentado como um índice numérico cuja variação na série temporal é o que se destaca. Não se sabe, entretanto, se – nas sínteses dos resultados – um determinado índice significa “lê, mas não compreende”, “lê e compreende adequadamente”, “lê e compreende bem” etc. Esta mudança na forma de apresentação dos resultados do SAEB significa uma ocultação importante do significado da realidade educacional expressa nos índices.

5 O objetivo do jogo é, por meio de perguntas e respostas de tipo “sim ou não”, descobrir o personagem da carta do adversário.

6 O objetivo do jogo consiste em, a partir das letras inicialmente dispostas no tabuleiro, formar palavras com sentido e sem desfazer as palavras já formadas.

estavam no bolso quase o tempo todo. Ao ser solicitado para ler, a estagiária percebeu alteração na sua respiração e Luís a encarou de forma assustada e indagadora, o que corroborou para a proposição de uma leitura compartilhada como estratégia.

Para avaliarmos a relação de Luís com o mundo das letras, exploramos, no primeiro atendimento, algumas obras literárias, deixando à escolha dele qual livro seria lido. O livro escolhido chamava-se *Os bichos no tempo*, um conto de Ziraldo. Nesta atividade, Luís demonstrou estar ansioso e receoso por crer estar sendo avaliado. A estagiária, então, propôs a Luís uma leitura alternada: cada um lia uma linha e, com isso, poderia dividir com o atendido o fardo da leitura e/ou de ser avaliado. Ao fim da leitura, Luís disse que “o próximo livro poderia ser mais legal” e verbalizou uma síntese da história, a pedido da estagiária. Na leitura conjunta, ele apenas cometeu uma troca de fonema na palavra “galinha”, que fora lida como “gatinha”.

### A queixa escolar como dano secundário

No atendimento a crianças e adolescentes com demandas escolares, o gênero masculino comparece com elevada frequência nos serviços de atendimento, com idades variando entre 7 e 12 anos majoritariamente. (SOUZA; SOBRAL, 2007) As demandas de aprendizagem são mais frequentes, tanto em meninos quanto meninas, seguidas de demandas comportamentais como agitação e agressividade em sala, e solicitações de avaliação psicológica, conforme aponta Souza e Sobral (2007).

O caso de Luís encontra-se na primeira categoria de demandas. Em nosso primeiro contato com a escola, por meio de um questionário, a limitação das mãos de Luís em relação às tarefas que exigiam uma preensão prolongada (como a escrita) sequer fora mencionada como algo que participava de suas dificuldades. O garoto passava um tempo para ler o quadro, relacionar o fonema ao grafema exposto, e mais tempo ainda para escrever, dadas as suas dores. O resultado eram cadernos incompletos em cópias e respostas, além da ansiedade ao iniciar as tarefas que envolviam a escrita e o sentimento de culpa e incapacidade velados em sua vivência escolar.

Souza (2007c) afirma que as cópias escolares são a atividade predominante no contexto escolar, e que, comumente, não supõe

a aquisição prévia da leitura e da escrita, caracterizando-se como uma produção mecânica e sem significado para aquela parcela dos alunos que ainda não se apoderou do sentido da escrita. Conforme Santos (2007) analisa, a função efetiva dos cadernos no contexto escolar é documentar os conteúdos e produções do aluno e, além disso, é um meio importante para obter informações sobre o ambiente escolar. A partir de um diálogo com a criança sobre sua produção nos cadernos, é possível identificar aqueles conteúdos que já domina e, portanto, figuram como produções autônomas e aquelas que a criança reproduz mecanicamente e que figuram como meras cópias/reproduções. É comum, nos atendimentos em OQE, nos depararmos com cadernos baseados principalmente nas cópias. Nas palavras de Souza (2007b),

A cópia permite, ao aluno impossibilitado de acompanhar os conteúdos propostos pela professora, dissimular esta situação, fingindo que está aprendendo. Enquanto copia está ocupado e quieto, tendendo a não perturbar o andamento da aula. O que permite à professora dissimular, para os outros e para si própria (até certo ponto), o fato de que não está ensinando. Evita, um pouco, o contato com a sensação de fracasso e frustração. (SOUZA, 2007b, p. 263)

As cópias escolares, quando colocadas frente ao aluno sem explicações sobre os objetivos de determinada atividade, não favorecem a assimilação dos aprendizados, o que caracteriza a finalidade da atividade de estudo. Davidov (2019) também aponta que quando a criança relata queixas sobre a atividade da escrita, sua agilidade será reduzida, e a cobrança realizada por parte dos responsáveis pela tarefa não costuma melhorar seus resultados.

A análise de uma queixa escolar demanda a decantação dos tipos de prejuízo aos quais uma criança/adolescente singular está sujeita em sua vivência escolar. No caso de Luís, há que se considerar duas questões importantes. Em primeiro lugar, ele possui o diagnóstico de uma má-formação óssea em ambas as mãos. A segunda questão refere-se ao diagnóstico de dislexia, um transtorno cuja existência real é mais do que questionável (MOYSÉS; COLLARES, 2011; TIMIMI, 2020), mas que, apesar disso, resulta em consequências sociais importantes no ambiente escolar de Luís.

Este era o tipo de problema para o qual Vigotski (2012) atentava-se quando formulou – a partir de suas investigações e de

seus colaboradores com pessoas com deficiência – a ideia de que no estudo das deficiências há que se considerar duas modalidades de prejuízo a que chamou de dano primário e dano secundário. O dano primário refere-se às consequências diretas de um problema psíquico ou orgânico que pode afetar a pessoa, influenciando qualitativamente o processo educativo e desenvolvimental. O dano secundário, por sua vez, remete àquelas consequências que derivam da incapacidade do meio social e educacional da pessoa em utilizar outras vias mais adequadas que as vias típicas para impulsionar aquele processo particular de desenvolvimento. As pessoas surdas – por exemplo – tiveram seu desenvolvimento obstaculizado por muito tempo até que a humanidade desenvolvesse as línguas de sinais, uma forma própria de fala que prescinde da integridade do aparato auditivo para ser captada. Então que um surdo em 1856, no Brasil colonial, não fosse capaz de produzir um tratado sobre o comércio e navegação, isso não se devia à sua surdez, mas antes à inexistência de instituições capazes de oferecer-lhe de forma sistematizada uma língua objetiva (ou seja, existente fora de si) da qual pudesse se apropriar (tornar sua) para apreender determinadas relações do mundo (neste caso, aquelas sistematizadas sobre história e geografia) e desenvolver determinado tipo de conhecimento (sistemático, formal, acadêmico) sobre esse mundo.

Algo importante a acrescentar à formulação vigotskiana, tornado possível pelo avanço dos processos de medicalização da vida, é o fato de que se é possível experimentar os efeitos/prejuízos sociais (dano secundário) de um dano primário sem a existência de um dano primário ou, para ser mais preciso, apenas pela suposição de um dano primário. Os estudos sobre medicalização têm demonstrado que o diagnóstico de um suposto transtorno da aprendizagem reorienta de forma global a conduta do meio social familiar e escolar em relação à criança, o que implica numa mudança de expectativas em relação a ela, na formulação de objetivos educacionais muitas vezes limitadores, na proposição de tarefas empobrecedoras e pouco desafiadoras (ou sem sentido). (ANGELUCCI; LINS, 2007; KLEIN; SILVA, 2012) No caso de Luís, a escola mencionava o diagnóstico de dislexia, mas não relacionou a dificuldade de Luís em escrever com o fato de que ele possuísse uma limitação relativa de natureza orgânica que tornava a atividade de escrita algo fisicamente doloroso. Do contrário, o laudo de dislexia figurou como justificativa para suas dificuldades na escrita.

Luís relatou que o irmão também possuía a condição congênita, e que já buscou tratamento com especialistas, mas, ao saber que só é possível tratar através de procedimento cirúrgico, desistiu. A estagiária perguntou a Luís se ele havia considerado a cirurgia de correção, ao que ele prontamente exclamou que não. Estava claro que as mãos de Luís poderiam continuar sem nenhuma adaptação (nesse caso, cirúrgica), mas os instrumentos que ele utilizava no ambiente escolar, não. Era preciso liberar Luís do imenso esforço que precisava dispender para manter o controle motor do uso do lápis por períodos prolongados, a fim de que ele se ocupasse daquilo que realmente importava: a escrita.

Durante as sessões, o interesse que Luís demonstrava pela leitura crescia rapidamente, de modo que na terceira sessão, já demandava temas para a leitura partilhada, ao passo que realizava inferências acerca das personagens e cenários, demonstrando assim uma capacidade de abstração aprimorada, e também de síntese. As leituras realizadas em boa parte dos atendimentos foram de crônicas, por se tratarem de produtos literários curtos, e muitas vezes retratando situações do cotidiano, facilitando a apreensão de um conteúdo significativo. Uma das crônicas lidas foi “Meus tempos de menino”, de João Antônio, em que o autor apresentava aspectos da sua vida ao final da infância e pré-adolescência, mesmo período de Luís naquele momento.

Com Luís mais motivado em relação ao universo das letras (em particular o da leitura), organizamos as atividades para os 5º e 6º atendimentos que envolvesse a produção escrita, mas que escapasse da via costumeiramente empregada na escola, a escrita manual, e que não lhe produzisse dor ou desconforto. O uso de um notebook foi introduzido nos atendimentos de modo que pudéssemos avaliar melhor o desempenho de Luís na atividade de escrita. A estagiária propôs então que o menino brincasse de ser escritor e, baseado na crônica “Meus tempos de menino”, que escrevesse um pouco da sua história de vida e de sua família. O resultado no primeiro atendimento usando este instrumento foi uma produção autêntica, marcada pelos reflexos da oralidade, grafemas ainda em apropriação, os quais a cópia escolar (muito ocupada com o controle do lápis) não deixava evidenciar. Luís cometia erros na escrita, mas seus erros demonstravam que ele estava num momento de apropriação da leitura/escrita mais avançado do que supunha a escola. Sua história apresentava

construção cronológica bem estabelecida, e atenção em separar as orações através da pontuação. Nesse processo, Luís descobriu alguns de seus erros ortográficos, por meio da ferramenta de correção do editor de texto, o que implicou para o menino apropriar-se com qualidade da ferramenta e da escrita, ao superar o receio em saber que errava e, descobrir também como errava. Cabe ressaltar que o desenvolvimento da produção escrita referida realizou-se em duas sessões, que apresentamos abaixo; a primeira, sem passar pelo crivo de correção e a segunda, discutindo atenciosamente com Luís onde estavam os erros mais presentes e ensinando-o a corrigir:

*ass:luis*

*meu pai e mãe siconheserem no bar elis conversendo, i passo tempo e elis ficaram amigos, e eles ficaram.*

*namora, até hora de sicasarem, meu naserão irmão e eu e irmã ter dois filhos uma menina uma casa. 3 anos ate teve uma briga, bem brava a minha mãe ficou e ela foi pra casa da mãe lela. ela*

Em seguida, trazemos a segunda versão do texto, para que se possa realizar as devidas comparações.

*ass:luis*

*meu pai e minha mãe se conheceram no bar, eles conversaram, e passo um tempo e eles ficaram amigos, e eles ficaram.*

*namoraram, até hora de se casaram, nasceram meu irmão e eu e irmã ter dois filhos uma menina uma casa. 3 anos até teve uma briga, bem brava a minha mãe ficou e ela foi pra casa da mãe dela. ela ficou casa na minha avó e meu pai perdeu o emprego, ele encontrou o emprego novo e fim.*

O exercício de escrita sobre sua história (que ele acabou centrando na história pela qual os pais se conheceram e se separaram), por meio do computador, permitiu a Luís exercitar a sua escrita, bem como se apropriar de meios para a correção de seus erros que até então eram desconhecidos por ele. Seu escrito ofereceu-nos informação para compartilhar com a escola e com

a família de Luís. Sua produção autêntica, livre da supervisão e avaliação que marcam a produção dos cadernos, era diferente daquela costumeiramente encontrada em seus cadernos, uma vez que minimizadas as dificuldades anatômicas próprias de suas mãos no controle do lápis. O uso do computador e a apreensão dos modos de funcionamento de seus recursos corretivos agiram sobre Luís de modo a apresentar um novo caminho para lidar com suas dificuldades escolares. Vigotski (2011, 2012) atesta uma relação essencial entre o desenvolvimento das crianças com afecções motoras e intelectuais e os processos compensatórios. Segundo Palhuzi (2020), a compensação ocorre pela necessidade de o indivíduo substituir as vias de apreensão do mundo que se apresentam afetadas, por outras, potencializadoras de seu desenvolvimento. A compensação, entretanto, não é resultado de um autodesenvolvimento da pessoa no confronto com suas dificuldades, mas, antes, o produto de um processo educativo capaz de compreender a natureza daquela dificuldade, de identificar as capacidades já bem desenvolvidas pela pessoa, e de disponibilizar (ou desenvolver, quando o caso) os instrumentos necessários aos processos compensatórios.

Nos estudos produzidos por Vigotski (2011, 2012) acerca do desenvolvimento da educação de crianças com deficiência, o autor evidencia que o diagnóstico da condição da criança por si só não favorece condições práticas de operar na realidade da criança. E isso porque o desenvolvimento biológico e cultural jamais coincidem, e é precisamente neste segundo termo que estão dadas as possibilidades de humanização, seja das pessoas com deficiência seja daquelas que não possuem qualquer deficiência. Foi na organização dos meios culturais, e não em uma busca minuciosa das limitações de uma criança ou em um diagnóstico abstrato (dislexia, TDAH etc.) – que pouco explica e que em nada ajuda na organização da ação pedagógica e psicológica – que centramos o nosso trabalho com Luís.

É comum que as demandas escolares dirigidas aos serviços de psicologia sejam encaradas como fenômeno isolado cuja origem costuma ser atribuída a determinados (e supostos) transtornos constituídos organicamente e fora da ação educativa. Embora alguns processos biológicos possam estar na base das dificuldades do processo de escolarização de um determinado indivíduo, o processo de superação de tais dificuldades passa – necessariamente

– pela compensação social, ou, o que seja, pela organização dos meios culturais necessários para produzir o desenvolvimento desse indivíduo por vias não típicas.

O estudo de caso aqui analisado expressa a estranha situação de uma queixa escolar cuja gênese centrava-se em uma condição orgânica realmente existente (a má-formação situada nos mindinhos das mãos de Luís), mas que fora secundarizada em favor de uma condição diagnóstica abstrata e mal fundamentada (a dislexia). Diagnosticado com dislexia, Luís não tinha se apropriado de outros meios em sua vida escolar que favorecessem de maneira mais adequada seu processo de aprendizagem, em particular da língua escrita. O uso de um notebook (um recurso de emprego relativamente simples pela escola) em sala de aula (situação em que se exige mais celeridade que nas tarefas realizadas em casa) aliado ao uso de lápis/caneta nas tarefas em casa (uma vez que o comprometimento de seu movimento era apenas relativo, cremos importante que ele também pudesse exercitar essa capacidade), foi a principal estratégia que construímos com Luís relativamente à sua dificuldade com a escrita. E foi com essa estratégia e com a informação de que Luís não dominava a escrita completamente, mas já dominava mais do que a sua produção em lápis e papel nos possibilitava apreender, que fizemos uma visita à sua escola.

A visita à escola de Luís se deu entre a sexta e sétima sessões com o garoto. Sua escola, situada em uma localidade periférica do município, é uma referência para as escolas daquela região. Na visita, travamos diálogo com três profissionais da escola, a pedagoga, a professora de português e a professora que atende aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nestas conversas, tomamos conhecimento que dos 29 alunos da turma de Luís, 6 deles possuem diagnóstico de deficiência intelectual, transtornos de aprendizagem e do comportamento. Chama atenção de que pouco mais de um quinto dos alunos de uma turma possua alguma condição alegadamente médica a dificultar suas possibilidades de aprendizado. A pedagoga teceu uma série de considerações sobre o que ela acreditava ser uma desorganização da dinâmica familiar de Luís, a que responsabilizava por certa falta de organização com as tarefas e certa falta de higiene. Quando lhe pedimos que explicasse melhor a alegada desorganização familiar, a profissional mencionou a ausência da mãe de Luís em sua vida cotidiana. Acontece que se havia uma mãe que não estava



presente na vida de Luís, havia também um pai bastante solícito, presente e zeloso com a vida escolar de seu filho. Nesta ocasião, pudemos compartilhar um pouco com a escola o quão zeloso o pai de Luís era em relação à vida escolar de seu filho. A professora de português foi na mesma direção em relação às dificuldades de Luís, acrescentando que ele possuía uma autoimagem muito negativa, que era muito tímido e bastante crítico em relação às suas capacidades na escola. Relatou-nos, ainda, que nas últimas semanas, ele se mostrava mais autoconfiante e participativo. Esse momento a partir do qual certa mudança na atitude de Luís havia sido notada pela professora, coincidiu com o início de seus atendimentos em OQE e com o seu ingresso na sala de recursos. A professora da sala de recursos fez uma série de elogios ao pai e ao garoto, destacando alguns progressos de Luís, em particular, a organização de seu caderno de atividades, sua concentração e esforço. Disse, ainda, que ele estava autoconfiante e interessado na leitura, e nos relatou um diálogo entre eles que datava da semana em que Luís realizara a sua segunda produção escrita no atendimento em OQE e que reproduzimos a seguir:

– *Sabe, professora, eu acho que minha visão tá mudando*

– *Ah é, Luís? Por que?*

– *Eu tô achando que eu sou capaz*

Este breve diálogo remete a algo importante discutido por Vigotski em seus estudos com pessoas com deficiência. Apoiado em Adler, Vigotski (2012) argumenta que no desenvolvimento de pessoas com deficiência (ao que estendemos: seja com deficiências reais ou supostas), é preciso ter em vista o fato de que suas vivências costumemente estão marcadas pela realização social de sua deficiência, ou em outros termos, marcadas pelos limites e expectativas que, a partir dos significados sociais de uma dada condição, se antepõem a elas. É comum que a expressão emocional desta realização social na singularidade seja a de sentimentos de inferioridade e insegurança por parte do aluno. A superação deste quadro paralisante envolve o desenvolvimento de atividades com a criança que, ao mesmo tempo, favoreçam a valorização daquilo que ela já é capaz de realizar e que não raro é elidido no meio

escolar, e também que lhe permitam exercitar aquelas capacidades que estão em vias de tornarem-se conquistas permanentes do seu desenvolvimento. O desenvolvimento de uma relação motivada em relação aos conteúdos escolares (expressa em “eu tô achando que eu sou capaz”) é uma condição indispensável – embora não suficiente – para o aprendizado.

Ao fim dos diálogos, apresentou-se às três profissionais a sugestão do uso de notebook em sala, e elas foram bem favoráveis à ideia, apoiando o uso do notebook. A professora da sala de recursos informou que a escola estava recebendo um projeto-piloto da Secretaria de Educação do Estado (SEED), podendo disponibilizar tablets e três notebooks para uso dos alunos em sala, quando necessário. A pedagoga concluiu que, para objetivar esse meio para o uso do garoto, ele precisaria de um laudo médico atestando a sua condição congênita e um parecer psicológico relatando a necessidade do uso desse recurso. Em síntese, o “quando necessário” relativo aos recursos escolares é um diagnóstico. Esta é a face obscurantista da medicalização e uma importante expressão de seu alcance: ela determina (arbitrária e abstratamente) as necessidades de um sujeito e autoriza ou desautoriza o acesso a determinados recursos – via de regra limitados – da escola. A escola dispõe de meios que acredita poder favorecer o aprendizado de uma criança determinada, mas para que isso ocorra entende ser necessário um laudo médico para atestar uma evidente necessidade.

Após este contato com o meio escolar, realizou-se o encerramento dos atendimentos com Luís, seguido do encerramento com o pai. (SOUZA, 2007a) Dois meses após a finalização do atendimento, fizemos o contato de acompanhamento do caso, ocasião em que o pai informou que a escola ainda não havia permitido o uso de notebook para o garoto, pela falta de um laudo médico. Luís estava na fila de espera para o médico de especialidades ortopédicas no SUS, e enquanto a consulta não ocorre não pode fazer uso de um instrumento que se revelou tão importante para o seu aprendizado e desenvolvimento. Se, por um lado, uma atitude motivada ante os objetos da aprendizagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento, é preciso acrescentar que quando esta atitude não encontra os meios para a realização de vivências escolares que fazem a criança avançar em seu conhecimento do mundo, ela converte-se – mais uma vez – em insegurança, desânimo e sentimentos de incapacidade relativos à escolarização. A medicalização da

educação representa na história de Luís um obstáculo ao seu pleno desenvolvimento, ao seu processo de humanização. A história de Luís, que se repete dramaticamente, é um testemunho vivo de que a medicalização – que não é apenas uma visão equivocada sobre a educação, mas antes uma práxis social e uma ideologia suportada financeira e intelectualmente pelo complexo médico-farmacêutico – representa o aprofundamento da barbárie.

## Considerações finais

O trabalho desenvolvido com Luís e apresentado neste artigo consistiu em três objetivos: i) a investigação do sentido da língua escrita na atividade escolar da criança; ii) o emprego de mediações que lhes permitissem o exercício da escrita e o seu ulterior desenvolvimento; iii) o favorecimento de uma vivência de sucesso relativamente às atividades escolares, de modo a criar, com Luís, uma disposição motivada frente à escola. Ao fim de nosso processo com Luís, encontramos uma criança interessada pela leitura e já sem temer os erros de sua produção escrita. Ocorre, entretanto, que o pleno desenvolvimento de Luís em relação à escrita, depende de que a escola possa empregar os meios (que já identificou) para favorecer a sua atividade escolar. A medicalização é o grande obstáculo da vida de Luís (e, cremos, de boa parte das crianças que têm fracassado na escola): ela se impôs na explicação de seu fracasso (o diagnóstico de dislexia), na condução de sua trajetória escolar (os professores, muitas vezes, se veem limitados por aquilo que supõem sejam limites de uma dada condição orgânica) e ainda se impõem em uma das alternativas que a rede escolar julgou importante (a estratégia combinando o notebook e o caderno), mas que considerava não poder colocar em curso sem o aval médico.

## Referências

- ANGELUCCI, C. B.; LINS, F. R. S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. *In*: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 329-349.
- DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019. v. 1. p. 175-190.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 21-34, jan./mar. 2012.

KLEIN, L. M.; SILVA, G. L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). *Educação especial e Teoria Histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EdUEM, 2012. p. 23-39.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 173-176.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EdUEM, 2011. p. 75-106.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.

PALHUZI, B. C. C. *O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução N°09/2018 – SUED/SEED*. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais [...]. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf). Acesso em: 6 mai. 2019.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, A. A. C. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In: SOUZA, B. P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 13-24.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007c. p. 241-278.

SOUZA, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. d. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 137-163.

SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela de orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 119-134.

SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TIMIMI, S. *Insane medicine: how the mental health industry creates damaging treatment traps and how you can escape them*. Londres: Mad In America Foundation, 2020. Disponível em: <https://www.madinamerica.com/insane-medicine/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

TULESKI, S.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal: revista de psicologia*, Niterói, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 10 maio 2021.

VIGOTSKI, L. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5. p. 73-95.

---

Submetido em: 26 set. 2021.

Aprovado em: 20 jun. 2023.