

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Mikaylson Rocha da Silva (1); Almir Anacleto de Araújo Gomes (2).

Universidade Federal da Paraíba (UFPB-PROLING) (1) mikaylson_rocha@hotmail.com; Universidade Federal de Campina Grande Almir.ufcg@gmail.com (2).

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir as práticas docentes, os métodos e as atividades escolhidas para trabalhar o ensino de língua inglesa com alunos com dislexia num contexto do ensino fundamental (anos finais) do ensino público. Os dados obtidos neste estudo são partes da prática de estágio docente, portanto, observaremos e discutiremos apenas uma sequência didática, cujo objetivo é o de ensinar vocabulário de língua inglesa na habilidade de escrita e tendo como base as abordagens em atividades de letramento. Para dar forma que compõe o *corpus* desta pesquisa, fará parte dos pilares teóricos: a avaliação do desempenho escolar de alunos com dislexia a partir de um olhar neurobiológico proposto por Siqueira & Giannetti (2010); Algumas considerações fonoaudiológicas acerca da dislexia; Olhar sociocultural e do desenvolvimento escolar a partir das atividades de transposição didática no campo dos multiletramentos proposto por Kleiman (2009), Marcuschi (2008), Moita Lopes (2008) e dentre outras contribuições.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Dislexia; Letramento.

1. INTRODUÇÃO:

Embora o acesso à educação no mundo moderno deixou de ser restrito, ainda há índices alarmantes de evasão escolar em virtude das dificuldades escolares que não são sanadas por docentes, gestores escolares, políticas públicas educacionais, profissionais da saúde e dentre outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da criança com dislexia.

É relevante ressaltar que este trabalho só foi possível tendo em vista que existiam dois professores em sala de aula, o estagiário, que dedicou seu tempo de estágio a auxiliar os alunos com necessidades especiais, e a professora regente, que segundo ela, na maioria das aulas só “dava tempo para atender os demais alunos”.

Diante deste problema vivenciado na prática de estágio, coadunamo-nos com Siqueira & Giannetti (2010) quando relatam que a média de evasão de crianças com necessidades especiais chegam a superar 40% apenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Bourdieu (1999), as escolas têm perpetuado ideologias das classes dirigentes, funcionando como instrumento de segregação e de luta entre classes. Assim, acreditamos que no paradigma atual da educação inclusiva, a inclusão só ocorre plenamente quando mediada por condições de produção e de permanência da criança, sobretudo daquelas com necessidades específicas, no ambiente e nas atividades escolares de maneira concomitante.

Tanto para Santos (2001) quanto para Bourdieu (1999), no mundo moderno a educação é ofertada de maneira verticalizada e integrativa, portanto, não de maneira inclusiva. Na prática, observamos que é desta maneira que acontece em algumas escolas; são as crianças com

necessidades especiais que precisam se adaptar às poucas condições que lhe são ofertadas, mas não a escola que se adapta ao alunado com necessidade especial.

Quanto à dislexia, segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), essa dificuldade de aprendizagem é definida como “um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração”. Ainda no que concerne à dislexia, é geralmente atribuído algum déficit no componente fonológico.

Os alunos da escola onde o estágio ocorreu tinham o laudo de dislexia do desenvolvimento, ou seja, apresentavam o transtorno específico da aquisição da leitura por algum acometimento no processador fonológico. O problema na decodificação das palavras escritas pode ser decorrente de falhas neurais entre os processadores mediadores e intermediários, entre a recepção da informação e a elaboração do seu significado.

Tendo em vista que a dislexia *não é* um problema de ordem pedagógica ou didática, mas uma especificidade neurobiológica, a comunidade escolar deve estar preparada para trabalhar com essa diferença de aprendizado e saber promover uma maneira significativa para que alunos com dislexia possam ter *inputs* diferenciados para que, a posteriori, possam materializar em *outputs* significativos.

Por fim, quanto à atuação do profissional de língua inglesa, observamos que, apesar de ser desafiador (do ponto de vista didático) ensinar uma língua estrangeira para alunos com dislexia, foi possível uma construção de saber significativo a partir de gêneros textuais e jogos interativos que contemplassem a linguagem não verbal. Ao longo deste estudo detalharemos como as atividades foram adaptadas aos alunos com necessidades especiais.

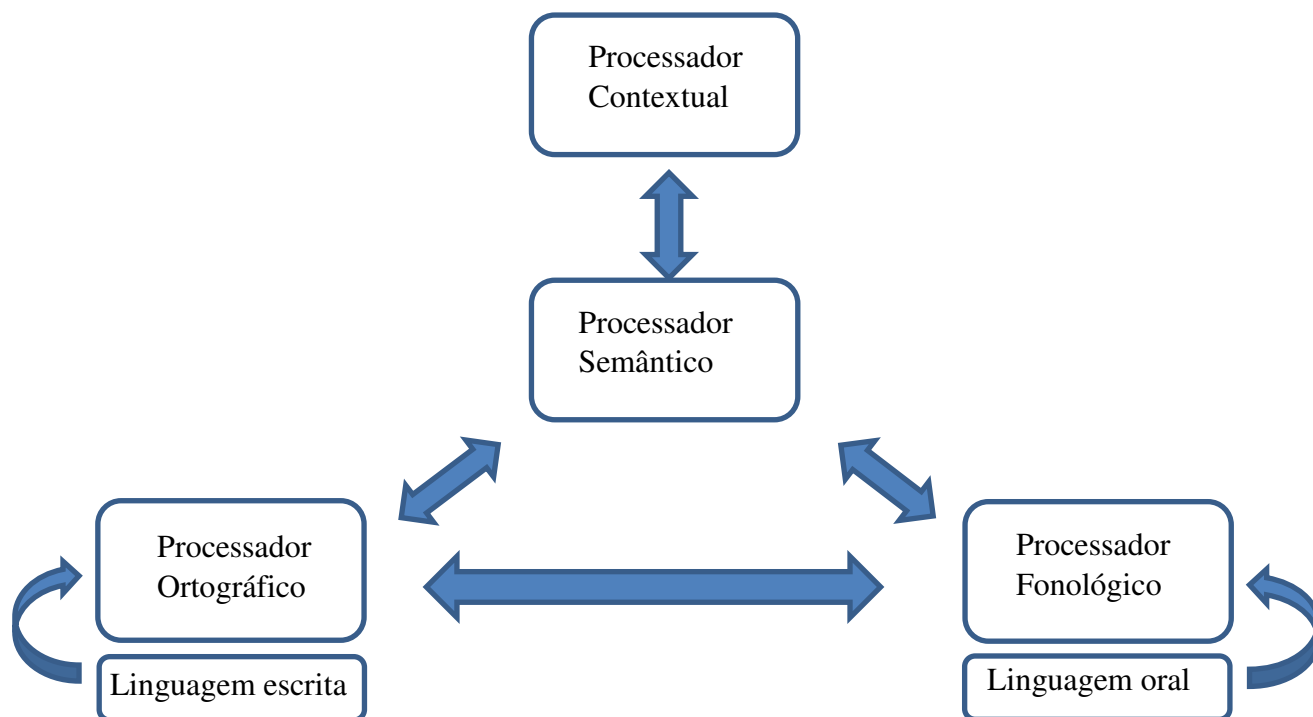
2. ENTENDENDO A DISLEXIA: ASPECTOS ESCOLARES E NEUROBIOLÓGICOS

Dentre os transtornos de aprendizagem (TAs), o transtorno de leitura ou dislexia do desenvolvimento, o rendimento da leitura testado em crianças com até 9 anos é abaixo do esperado em até 80% dos casos. O baixo rendimento segundo Siqueira & Giannetti (2010) não é apenas pela dislexia, mas por toda a dinâmica de atenção e de assistência à criança com dislexia, que perpassa não apenas o âmbito escolar, mas clínico, terapêutico, social, cultural e também familiar.

Para a criança com dislexia, a habilidade de leitura é desafio contínuo, pois é através dela que sua dificuldade se encontra – a decodificação de letra-som, perpassando a fluência de ler palavras e textos automaticamente e, por último, a compreensão do contexto (leitor proficiente).



A dislexia é marcada pela inabilidade na aquisição da leitura, ou seja, pelo déficit no processador visual, no qual é o campo de acesso ao mundo da leitura. Assim, a criança com dislexia também acaba apresentando déficit na linguagem escrita. Por outro lado, a oralidade do indivíduo com dislexia é quase sempre normal. Para que possamos compreender melhor a relação entre os processadores da aquisição da linguagem escrita, observamos o esquema 1:



Fonte: Adams, 1991

Segundo Moita Lopes (2008), o ensino de língua estrangeira quando focado em gêneros textuais autênticos possibilita ao educando desvelar novas práticas sociais, inclusive, as suas. Ou seja, ao ensinar uma LE através de textos reais, estamos possibilitando que o educando seja capaz de transitar em outros contextos discursivos existentes no mundo social, bem como possibilitando que ele consuma e reconheça que a organização da linguagem no mundo social é *sustentada e orientada* em tipologia textual (sejam eles orais ou escritos).

É com essa problematização sobre textos e seus gêneros discursivos, que reconhecemos a necessidade de buscar novas formas de ensinar o aluno com dislexia. No *esquema 1*, é possível termos a construção dos processadores que norteiam a aquisição da linguagem oral e escrita. No caso das crianças com dislexia, o déficit biológico no processador fonológico leva a uma falha de reconhecimento entre letra-som, podendo também gerar atraso no processador ortográfico. Assim, a única forma de acesso ao processador semântico, ou seja, de sentido imanente ao texto, é pelo

processador de partida, que neste caso, é falho. Desta maneira, as diversidades de gêneros textuais (primários e secundários) serão desconhecidas pelos alunos com dislexia, já que eles não têm acesso à constituição natural da tecnologia da leitura (BAKHTIN, 2011).

Para Signor (2010, p.9), uma hipótese sobre a dislexia é que esta se origina em “deficiências de alguns processos mediadores ou intermediários, entre a recepção da informação e a elaboração do seu significado. Esta hipótese não exclui que haja outras crianças com dificuldades”.

Levando-se em conta que as crianças com dislexia têm dificuldades em decodificar letras, é necessário que o canal de acesso ao mundo da leitura seja por outras vias de acesso. A via de entrada de informações a serem processadas pelos alunos é chamada de *input*, e o processamento dessa informação e sua maturação são chamados de *output*. O grande problema encontrado nas escolas é: como fazer uma aula que possa abarcar os inúmeros estilos de aprendizagem? Qual seria a melhor maneira de alcançar positivamente o alunado com dislexia? Qual atividade usar? Qual via de acesso é a mais saliente para esse tipo de aluno? Qual material didático? Todos esses questionamentos fazem parte do fazer didático em sala de aula, no entanto, é apenas a partir da “instrumentalização orientadora” em sala de aula que poderemos saber o que deu certo, o que vem dando certo ou o que não deu certo.

Ainda no que tange às vias de acesso ao conhecimento, o *input* ocorre através das vias aferentes: visão, audição e somatossensitiva (tato, gustação, olfato), constituindo a percepção sensorial da informação pelo cérebro. O processamento ocorre em áreas corticais perceptivas (gnósicas) e motoras (práticas). Neste processamento, as áreas corticais e subcorticais são acionadas e são nelas onde se armazenam as informações.

Quanto ao *output* ocorre pelas vias eferentes motoras. A motivação e os reforços positivos são fundamentais na aprendizagem (SIQUEIRA & GIANNETTI, 2010). Quanto mais interessante e importante é a informação e quanto mais significativo for o *input*, assim será a resposta, o *output*.

Para maior detalhamento da dislexia, observamos o *quadro 1*:

Tipo de TA	Conceito	Identificação clínica
	A dislexia é entendida como um transtorno de aprendizagem (TA) bastante comum no contexto escolar, apresentando 80% dos casos de queixas escolares. A criança com dislexia	Em geral, as crianças com dislexia apresentam: <ul style="list-style-type: none"> • Discrepância de QI; • Distúrbios de memória; • Memória para sequência;

D	apresenta certa inabilidade na aquisição da leitura, ou seja, um déficit no código gráfico (reconhecimento lexical). O principal acometimento é o atrasado na leitura e, a posteriori, a aquisição da linguagem escrita. Segundo Catts; Kahmi (1999), os problemas desenvolvidos na dislexia são em função do mau funcionamento do processador fonológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação direito-esquerda acometida; • Distúrbio topográfico; • Espelhamento de escrita, ou seja, a troca de fonemas visualmente parecidos /p/, /b/. • Dificuldades em decodificação de letras; • Dificuldades em aprender LE; • Dificuldades pragmáticas;
I		
S		
L		
E		
X		
I		
A		

Embora as informações do *quadro 1* sejam relevantes para a maior compreensão do que vem a ser a dislexia, não podemos relativizar quanto ao acometimento deste transtorno em cada indivíduo. As informações contidas no quadro são gerais, podendo o aluno com dislexia apresentar algumas ou várias dessas características.

3. METODOLOGIA

Para a composição deste estudo, contamos com a participação de quatro alunos com necessidades especiais do 6º ano em uma escola pública localizada na cidade de João Pessoa. Segundo a escola, os quatro alunos apresentavam dislexia do desenvolvimento e, sendo um deles, também acometido por outro espectro do TA, o TDH.

Fizemos um breve levantamento de como eram as aulas de língua inglesa e as de língua materna. Também buscamos compreender se os mesmos alunos têm acompanhamento fonoaudiólogo, terapêutico e da assistência do AEE (atendimento educacional especializado). Observamos o *quadro 2* sobre um breve perfil dos alunos recrutados para este estudo:

Quadro 2: perfil dos alunos com dislexia

Colaborador (aluno)	Série	Permanência na aula de Língua inglesa	Permanência na aula de Língua portuguesa	Atendimento com fonoaudiólogo	Frequente a sala de AEE
1	6º ano	Pouca	Pouca	Não tem	Frequente

2	6º ano	Não fica em sala	Fica em sala	Não tem	Frequenta
3	6º ano	Fica em sala	Fica em sala	Interrompido	Frequenta
4	6º ano	Não fica em sala	Pouca	Não tem	Frequenta

Após a entrada do estagiário de língua inglesa durante os seis meses de estágio docência, o quadro quase que inverte completamente a permanência destes alunos em sala de aula. No início, o único aluno com necessidade especial que ficava em sala durante as aulas de língua inglesa e de língua portuguesa, era o *aluno 3*.

Observamos que era comum a saída e entrada dos alunos em sala de aula em virtude de a escola achar “normal” que eles saíssem e entrassem quando “achassem” convenientes. Se a dificuldade de aprendizado que eles apresentam nas disciplinas que se debruçam em gêneros de leitura são as mesmas em que eles quase não têm permanência, como seria possível trabalhar e fazer com que eles mitigassem a um lugar de maior prestígio na vida escola e, futuramente, na profissional? Este questionamento foi extremamente relevante para que as aulas fossem mais inclusivas, produtivas e significativas para estes alunos.

Ainda no que diz respeito à ausência destes alunos nas aulas de LE, observamos que era prática comum de alguns professores redirecionarem o papel de ensino de “suas disciplinas” para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isto é, o currículo de sala de sala era paralelo ao da AEE, visto que os professores e monitores desta sala de recurso não são, necessariamente, entendedores de língua inglesa, portuguesa, matemática e disciplinas afins.

Conforme o *quadro 2*, observamos que, em vez de estarem em sala de aula no período de aulas, os alunos eram “empurrados” para as salas de AEE. O que nos chamou atenção e nos deixou particularmente preocupado foi o desconhecimento familiar sobre a necessidade destes alunos de terem consultas semanais com o profissional da fonoaudiologia. Acreditamos também que o compromisso em encaminhar e conscientizar as famílias quanto à necessidade de que haja acompanhamento interdisciplinar e com outros profissionais também é da escola.

A AEE deve funcionar como postula Garcia (2008, p. 18), como uma sala de atendimento diferenciado com fins de atingir necessidades específicas dos educandos com necessidades especiais. Assim, também de acordo com a Resolução 4/2009, o artigo 5º prevê que o AEE seja: “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de

ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. O AEE pode ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Quanto às aulas de língua inglesa, foi conversado com a professora orientadora da disciplina de estágio supervisionado sobre a necessidade de intervenção imediata por parte do estagiário nas aulas de língua inglesa. Assim, o estagiário diante desta situação, não poderia apenas ir para o estágio para “observar” e produzir um relatório final.

Apesar de ser desafiador para nós envolvidos com a educação inclusiva em LE, começamos a compreender como funciona a dislexia, para que, a posteriori, pudéssemos intervir didaticamente, fornecendo inputs condizentes à necessidade do educando. De modo geral, por apresentarem déficits no processador fonológico, achamos conveniente adotarmos uma abordagem sequencial, sociocomunicativa e dentro da abordagem comunicativa de língua estrangeira, visto que o acometimento na linguagem oral não existia.

4. ANÁLISE DO CORPUS E DO AGIR DOCENTE DE LE

Em sala de aula, o professor estava trabalhando com a turma o tema “parts of the body” a partir de *frames* fornecidos pelo material didático na habilidade de leitura. Desta maneira, como sabíamos da dificuldade em leitura, fizemos uso do canal visoperceptivo.

Nas primeiras aulas, fizemos o que Kleiman (2009) sugere nas práticas de letramento: que o ensino seja contextualizado a partir da prática social do educando e que, o destino final do aprendizado seja a instrumentalização da práxis desenvolvida no percurso escolar. Isto é, para Kleiman (2009), o ensino deve ter como ponto de partida e ponto de chegada a prática social do educando.

Começamos a discutir e procuramos saber o que eles sabem sobre *parts of the body*, na qual o professor estava ensinando, e o que seria *body* para eles. Neste momento, estávamos com imagens distintas sobre os vocabulários que iríamos trabalhar, e o nosso objetivo inicial era o de saber o lugar que eles ocupavam no conhecimento de língua inglesa.

Consideramos esse momento inicial da aula como uma atividade de *warm-up*, na qual buscamos conhecer o aluno e suas dificuldades e acertos quanto ao tópico escolar. É de extrema relevância valorizar os acertos quando se trabalha com uma língua estrangeira, pois é a partir da motivação que podemos fomentar um conhecimento de qualidade.

Ainda nesta aula, fizemos uma atividade baseada nos pilares teóricos da abordagem do *Total Physical Response (TPR)*, na qual sugere que os educandos possam aprender vocabulários a partir

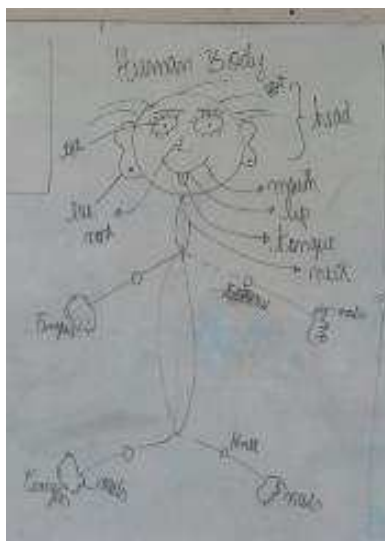
da associação visoperceptiva. Perguntávamos aos alunos sobre determinadas partes do corpo em inglês e eles tocavam no corpo para identificar o lugar. Sabemos que alguns indivíduos com dislexia possuem dificuldades espaciais, mas a ideia da atividade também era a de estimular essas “limitações”.

Durante boa parte da aula, utilizamos a multimodalidade como estratégia para beneficiar a habilidade de fala (*speaking*) e a habilidade de leitura (*Reading*) de maneira concomitante. Isto é, segundo Marcuschi (2008) os gêneros orais são matrizes sociohistóricas e, em muitas línguas, são a partir deles que surge a materialização da escrita. Desta forma, acreditamos que valorizamos a oralidade na LE, o que a priori, é bastante esquecido nas aulas de língua.

Após as primeiras aulas de pré-leitura e pré-escrita a partir da integração com a fala, chamamos os alunos para ir à lousa. Neste dia fizemos uma atividade de *brainstorm*, cujo objetivo também é resgatar a bagagem cultural e linguística que falantes têm sobre determinada língua (BAKHTIN, 2011).

A atividade consistia em que os alunos observassem uma imagem de corpo humano “deformada”, ou seja, as partes do corpo não estavam no lugar correto e eles tinham que montar no lugar correto. Atrás de cada peça tinha o nome do órgão/parte correspondente em língua inglesa. Num segundo momento, os alunos foram ao quadro e, sozinhos, desenharam o corpo humano e nomearam as partes do corpo humano (nesta última parte eu dei dicas de como escrever determinadas letras, pois alguns alunos tinham escrita espelhada). Observamos a *figura 1* para melhor compreender a produção dos alunos:

figura 1



Foi possível observar que houve um progresso de aprendizado nestas aulas, pois além da associação, os alunos conseguiam falar os nomes e escrevê-los. Compensamos o *déficit* da leitura, com a produtividade na linguagem oralidade e escrita. No entanto, não iríamos deixar a leitura sem ser trabalhada, utilizamos uma leitura baseada em fragmentos de vocabulários sendo associados às imagens. Isto é, os alunos tinham que observar a imagem e associar o nome que eles liam à imagem e, assim, uni-las para que houvesse “match”. Esta atividade de associação da linguagem verbal à não verbal, a partir de uma estratégia de leitura, é comumente chamada de “skimming”, é nomeada por *flashcards*.

A técnica de *skimming* funciona quando o aprendiz olha atentamente um texto e busca por pistas cognitivas sobre o que ela representa. Para crianças com dislexia, esta técnica de leitura funciona duplamente, pois tanto beneficia a linguagem visoperceptiva como a leitura em doses menores. A *figura 2* mostra a concretização desta atividade:

Figura 2



Dando fim à sequência didática, entramos no assunto: *what do famous people wear?* (o que as pessoas famosas vestem?). Fizemos o mesmo percurso didático do assunto anterior, no entanto, conectamos o assunto “roupas” com o assunto “corpo humano”, para que o conhecimento adquirido nas atividades anteriores fossem ressignificadas e revisitadas nas próximas aulas.

Levamos imagens de famosos e imagens de roupas, assim os alunos tinham que associar quem eles acham que veste cada peça de roupa. Também foram desenvolvidas atividades de *board game* e de *flashcards*. Os alunos com necessidades especiais adoraram as aulas e pediram para desenhar e escrever no quadro sobre esse novo assunto. O resultado da combinação dos dois assuntos está representado pela *figura 3*:

figura 3



Na *figura 3*, os alunos desenharam e ao lado de cada parte do corpo, eles colocaram a roupa que eles vestiriam para ir ao colégio. Conforme foi discutido anteriormente, observamos na prática que, quando o *input* condiz com a maneira de aprender do educando, a aprendizagem ocorre naturalmente. Utilizamos *inputs* que favorecessem as vias: visão, audição e somatossensitiva (tato, gustação, olfato), constituindo assim, a percepção sensorial da informação pelo cérebro.

Na *figura 4*, observamos que, embora houvesse erros de associação como em: *underwear*, *tights*, *jumper* e etc, os alunos conseguiram lembrar boa parte dos vocábulos estudados em lições anteriores. Como vislumbram os autores Gasparin e Saviani (2005), nos estudos da pedagogia crítica-cultural, o processo de aprendizagem é sempre reinventado, nunca fixo e inacabado. Assim, os acertos e erros não querem dizer que a aprendizagem se solidificou, mas que permanece em curso ao longo dos anos escolares. Por fim, observamos que os alunos com necessidades especiais não faltavam mais às aulas de língua inglesa e cobravam dos demais professores que fizessem aulas parecidas. Verificamos que as atividades elaboradas pelo estagiário à luz do currículo seguido pelo professor regente possibilitavam os alunos com dislexia terem o mesmo currículo que os demais alunos, porém, utilizando pontos de partidas diferenciados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos neste estudo que, muitas vezes acredita-se que os alunos com necessidades especiais são rotulados como “incapazes” de aprender uma língua estrangeira ou de “preguiçosos” por aprenderem de maneira “diferente” dos demais alunos ditos “regulares” ou “normais”. Quando na verdade, a falta de esclarecimento sobre múltiplas inteligências e estratégias didáticas para públicos diversos, aqui também incluídos os alunos com necessidades especiais, advém dos profissionais da educação.

Também consideramos que é necessária uma rede de apoio aos professores do ensino básico, sobretudo, da rede pública. Visto que é inviável educar uma turma com mais de trinta alunos, sendo vários deles com necessidades especiais, bem como tendo compromissos conteudísticos e um cronograma a ser seguido. Essa observação de estágio e estes dados só foram possíveis em virtude da presença de outro professor colaborador (em formação) de língua inglesa.

Coadunamo-nos com Moita Lopes (2012), em seu trabalho *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, ao afirmar à luz de Bakhtin (2011), que o poder da palavra enquanto produtivo de interação verbal é sempre dirigido a um interlocutor e, sua função, é também o interlocutor. Assim, acreditamos que é na e pela linguagem que é possível fazer com que o ensino de LE seja dialógico, significativo e baseado na práxis social do educando.

Desta maneira, observamos que o trabalho multimodal no ensino de LE é extremamente relevante para que alunos com dislexia possam superar suas dificuldades em decodificar letra-som e em se apropriar da leitura e escrita. É também relevante que o docente esteja sensível quanto à via de acesso mais saliente para seus alunos, pois o processamento da aprendizagem se dá, sobretudo, a partir dos caminhos teórico-metodológicos escolhidos pelo docente.

6. REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2011.

BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal, 1999.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CATTS, H.W., KAHMI, A.G. *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn Bacon, 1999.

GASPARIN, J. L. *Aprender, Desaprender, Reaprender*. 2005. Texto digitalizado. _____. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?* In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *A formação do Professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 342 p. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2009. 60 p.

MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais; definição e funcionalidade*, In: DIONÍSIO. A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SIQUEIRA, Claudia Machado & Gurgel-Giannetti, Juliana. *Meu desempenho escolar: uma visão atual*. Rev. Assoc. Med. Bras., Fev 2010, vol. 57, no.1, p.78-87. ISSN: 0104-4230