



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL PALMEIRA DOS INDIOS
CURSO DE PSICOLOGIA

KARLLA VANESSA SANTOS DE JESUS

DISLEXIA E ENSINO SUPERIOR: OS (DES)CAMINHOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR
DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

PALMEIRA DOS ÍNDIOS

2019

Karlla Vanessa Santos de Jesus

**DISLEXIA E ENSINO SUPERIOR: OS (DES)CAMINHOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR
DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado a Universidade Federal de
Alagoas – UFAL, Campus de Arapiraca,
Unidade Educacional Palmeira dos Índios,
como pré-requisito para a obtenção do grau de
Graduação em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Danielle Oliveira da
Nóbrega

PALMEIRA DOS ÍNDIOS

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Unidade Palmeira dos Índios
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Kassandra Kallyna Nunes de Souza (CRB-4: 1844)

J58d Jesus, Karlla Vanessa Santos de
Dislexia e ensino superior: os (des)caminhos da trajetória escolar de
estudantes universitários / Karlla Vanessa Santos de Jesus, 2019.
68 f.

Orientadora: Danielle Oliveira da Nóbrega.
Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de
Alagoas. Campus Arapiraca. Unidade Educacional de Palmeira dos Índios.
Palmeira dos Índios, 2019.

Bibliografia: f. 58 – 62
Apêndice: 63 – 66
Anexo: 67 - 68

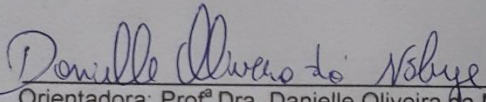
1. Psicologia. 2. Ensino superior. 3. Psicologia sócio-histórica. 4. Saúde
mental. I. Nóbrega, Danielle Oliveira da. II. Título.

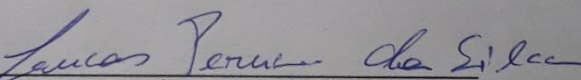
CDU: 159.9

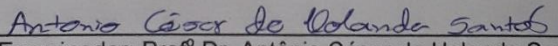
KARLLA VANESSA SANTOS DE JESUS

**DISLEXIA E ENSINO SUPERIOR: OS (DES)CAMINHOS DA TRAJETÓRIA
ESCOLAR DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Alagoas, Unidade
Educativa de Palmeira dos Índios, como requisito parcial à conclusão do
Curso de Graduação em Psicologia.


Orientadora: Prof^a Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega


1^o Examinador: Prof^o Dr. Lucas Pereira da Silva


2^o Examinador: Prof^o Dr. Antônio César de Holanda Santos

Data da aprovação 25 / 06 / 2019

AGRADECIMENTOS

“O caminho só existe quando você passa”. É com esse trecho de música que dou início aos meus sinceros agradecimentos. Pensar em caminho é lembrar de todos aqueles que fizeram e ainda fazem parte desta caminhada. É saber que mesmo em momentos difíceis da trajetória, ainda há alguém para tornar o caminho mais leve. É acreditar que em toda caminhada há diferentes momentos. Há momentos de percorrer com passos acelerados. Há momentos que o desânimo lhe faz companhia diante das dificuldades do percurso. Há trechos mais íngremes e outros de difícil acesso. Há o momento de desacelerar para retomar o fôlego e depois continuar com o ritmo de antes. E também há momentos que estamos mais esperançosos por perceber que estamos perto de finalizar uma etapa. O mais importante de todos esses momentos é saber respeitá-los e não perder de vista as possibilidades de continuar andando.

Agradeço imensamente à minha família: à minha mãe por todo afeto e por acreditar tanto em mim. Agradeço não só pelo incentivo ao estudo, mas também por ter me ensinado pacientemente as tarefinhas da escola e da vida. Agradeço ao meu pai por todo apoio e por mostrar que a arte é uma grande aliada na forma de aprender. Aos meus irmãos, pela força que me deram durante minha trajetória acadêmica. Aos meus avós, por todos os ensinamentos e aconchego. Gratidão ao meu namorado, Breno Ramon, por todo afeto, companheirismo e compreensão. Obrigada por estender a mão e segurar firme, trazendo leveza nesse percurso longo e fatigante.

Agradeço aos meus amigos e amigas que caminharam junto comigo: Beatriz Cedraz, por todo carinho e cuidado direcionado a mim. Érika Abreu por ofertar tanto aprendizado. Jade, Joanir e José por toda compreensão e ajuda na trajetória. Agradeço também Diêgo do Santos, por sonhar e encher de risos os momentos que compartilhamos desde o ensino médio. Obrigada a todos professores e professoras que passaram na minha vida – desde as séries iniciais até os da graduação -, em especial a Maria Edelvita (em memória) por ter me ensinado a ler da forma mais dinâmica e divertida possível.

Gratidão imensa a professora e minha orientadora Danielle da Nóbrega, por fazer um trabalho tão lindo na Psicologia. Por toda sensibilidade, compreensão e paciência de me ensinar. O sentido que atribuí a sua frase: “você só volta para São Sebastião com o diploma na mão” foi o que me fez repensar possibilidades de permanecer na Universidade no momento mais difícil da graduação. Obrigada.

Também sou muito grata à todas as pessoas que estiveram comigo nos estágios da graduação, pude sentir como é, na prática, o trabalho da/o psicóloga/o. Foi um momento de muito aprendizado. Gratidão enorme aos participantes desta pesquisa, não conseguiria realizar essa pesquisa sem vocês. Obrigada!

RESUMO

Esta monografia tem como tema a dislexia no âmbito do ensino superior. Entende-se dislexia como a dificuldade de aprendizagem no processo de leitura e escrita. A pesquisa foi embasada nos estudos da Psicologia Sócio-histórica, com fundamento nas proposições de Vygotsky. Para ele, o homem é construído histórico e socialmente, por essa razão, o desenvolvimento cognitivo é oriundo das relações sociais e por meio de mediações. Temos como objetivo geral compreender as trajetórias educacionais de estudantes universitários com dificuldades de leitura e escrita a partir de suas histórias de vida. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, usando como método de investigação as narrativas autobiográficas exploradas por meio de uma entrevista em profundidade. Esta pesquisa contou com a colaboração de dois participantes que são estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas/Unidade Educacional de Palmeira dos Índios que apresentam dificuldades de leitura e escrita e que têm diagnóstico de dislexia. Foi utilizado como técnica de análise a Análise de Conteúdo. A partir da análise de conteúdo, chegamos a quatro categorias. A primeira, nomeada Trajetórias Educacionais, apresenta as condições de ensino desde as séries iniciais até o ensino superior. A segunda categoria chama-se Experienciação da Aprendizagem. Nela, destacamos as dificuldades de aprendizagem, bem como os sentimentos que fizeram parte das suas vivências educacionais e também as estratégias de estudos que eles utilizam. A terceira categoria refere-se ao Processo de Medicalização, descrevemos como foi a busca do diagnóstico e a forma de tratamento que eles passaram. A última categoria, nomeada Relações interpessoais, atentamos para as relações – familiares, professor-aluno e entre colegas – durante toda trajetória escolar e universitária. Por fim, concluímos que a trajetória educacional desses estudantes foi cercada por dificuldades que implicaram em questões relacionadas às condições de ensino, às relações familiares e das relações com professores.

Palavras-chave: Dislexia. Ensino superior. Psicologia Sócio-histórica. Assistência estudantil.

ABSTRACT

This monograph has as subject-matter the dyslexia in the university education. Dyslexia is known as a learning difficulty in reading and writing process. The research was based by the studies of Vygotsky in Socio-historic Psychology. For him the man is built historically and socially, for this reason, the cognitive development is from social relations and by the mediations. We have the goal to understand the educational trajectories of university students with reading and writing difficulties from life histories. To this, a qualitative research was conducted using the autobiographical narratives, explored through an in-depth interview as the investigation method. This research had the collaboration of two participants who are students of the Psychology course of the Federal University of Alagoas / Educational Unit of Palmeira dos Índios who have difficulties in reading and writing and have a diagnosis of dyslexia. The Analysis of content was used as analysis technique. From the Analysis of Content we achieve to four categories. The first, named Educational Trajectories, presents the teaching conditions from initial grades to university education. The second one, named Experientation of Learning, we highlights the difficulties of learning, as well as the feelings that were part of their educational experiences, as well as the study strategies they use. The third category refers to the medicalization, we describe how the search for the diagnosis and the way of treatment they went through. The last category named Interpersonal Relations – family, teacher-student and among classmates - through all school and university trajectories. Finally, we conclude that the educational trajectory of these students was surrounded by difficulties that implied in questions related to the teaching conditions and the family relations and the relations with teachers.

Keywords: Dyslexia. university education. Socio-historic Psychology. Student assistance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	OS CAMINHOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA A PARTIR DE UMA REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL	11
3	DISLEXIA: UM ESPELHO QUE REFLETE OS ASPECTOS EDUCACIONAIS, AFETIVOS E SOCIOCULTURAIS	18
4	UM PASSO E DEPOIS O OUTRO: O CAMINHAR DA PESQUISA	26
5	PELOS CAMINHOS TRILHADOS JÁ PODEMOS PERCEBER: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	31
5.1	TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS	32
5.1.1	Condição de ensino	32
5.1.2	Inserção na universidade	35
5.1.3	Assistência estudantil	37
5.2	EXPERIENCIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	40
5.2.1	Dificuldades	40
5.2.2	Sentimentos	41
5.2.3	Estratégias	43
5.3	PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO	45
5.3.1	Diagnóstico	46
5.3.2	Tratamento	48
5.4	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	50
5.4.1	Relação familiar	50
5.4.2	Relação professor- aluno	52

5.4.3	Relação com colegas	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICE	63
	APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	66
	APÊNDICE B - Entrevista não diretiva (aberta)	67
	ANEXO	
	ANEXO A – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos	67
	ANEXO B - Declaração da autorização da pesquisa	68

1 INTRODUÇÃO

Muitos adultos chegam ao ensino superior apresentando lacunas constituídas ao longo de sua vida escolar, dentre elas, dificuldades de leitura e de escrita. Tendo em vista a dificuldade de jovens no processo de aquisição da escrita, Beluce *et al.* (2004, p. 4) explicam que

Pesquisas têm revelado que os universitários brasileiros apresentam dificuldades na compreensão em leitura, destacando problemas referentes ao conhecimento prévio dos alunos e a habilidade em realizar a integração e associação de novas informações ao contexto em que se encontra inserido

Além disso, não têm sido incomuns situações que envolvem retenção e evasão universitária. Silva *et al.* (2012, p. 392) citaram em sua pesquisa que:

Relatório do MEC/INEP (Brasil, 2009) revelou que no ano de 2008 o potencial de concluintes em relação aos ingressantes de 2005 foi de 57,3%. Esse fato, geralmente, está associado à retenção, evasão e mobilidade dos estudantes entre instituições e cursos.

Perante esses dados, fica o questionamento do que leva essa evasão. Certamente que é preciso considerar uma multiplicidade de condições para a produção de tais dados, como é o caso das condições sócio econômicas, de ausência de condições de estudos, etc. O fato é que tais dificuldades podem acarretar em reprovação, repetência, evasão e adoecimento dos universitários.

Assim, muitos estudantes que estão no ensino superior passam por dificuldade de permanência na academia, que podem estar presentes desde a infância, no processo de alfabetização, nos ensinamentos fundamental e médio e se expandindo até a universidade com a presença da dificuldade de leitura, que é uma habilidade fundamental no desempenho dos estudantes, segundo Beluce *et al.* (2011).

Dentre as dificuldades de leitura e de escrita, ressaltamos a dislexia, que é considerada um transtorno de aprendizagem relacionado a tais dificuldades. Não há, atualmente, um consenso entre os pesquisadores acerca de sua etiologia e do próprio conceito. Por isso, é preciso mais estudos sobre o tema de modo a compreendê-lo de forma crítica, especialmente, no contexto universitário, em que não há muitos estudos sobre o assunto.

Diante disso, perguntamo-nos quais as dificuldades dos estudantes universitários ao longo de suas trajetórias escolares? Quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com as dificuldades apresentadas? Há alguma assistência da instituição universitária para esses estudantes?

Tais questões nos levam à problematização da pesquisa: como foi a trajetória escolar de estudantes universitários que apresentam sinais e sintomas de dislexia? Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender as trajetórias educacionais de estudantes universitários com dislexia a partir de suas histórias de vida. E os específicos são identificar dificuldades de aprendizagem desenvolvidas ao longo de suas trajetórias escolares; compreender as estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com as dificuldades apresentadas; identificar as formas de assistência direcionadas a esses estudantes.

Para responder a esses objetivos, as histórias de vida foram analisadas sobre os pontos em comum ou divergentes apresentados nas trajetórias educacionais de dois universitários que apresentam dificuldade de leitura e de escrita. As histórias de vida foram embasadas na Psicologia Sócio-histórica fundamentada nos escritos de Vygotsky. Para ele, o homem é construído historicamente e socialmente, por essa razão, o desenvolvimento cognitivo é oriundo das relações sociais e por meio de mediações.

O interesse, nesse estudo, surgiu diante de dificuldades de aprendizagem que refletiram na minha trajetória acadêmica. Muitas vezes, meu sentimento era de isolamento, não sabia como compartilhar com os outros e não tinha conhecimento de que a universidade e dos professores podem pensar em recursos didáticos. Tinha medo que meus colegas avaliassem que eu estava me vitimizando. Também havia dificuldade de interação em trabalhos de grupos e o medo por não cumprir os prazos estabelecidos. Por fim, me sentia angustiada e com receio de não terminar o curso.

A partir daí, considero a relevância de estudos que tratem sobre o tema no ensino superior, bem como apontem a possibilidade de estudar recursos, métodos e maneiras que facilitem na leitura e compreensão de texto, refletindo, também, sobre estratégias de estudo que propiciem possível melhoramento no rendimento acadêmico.

Este trabalho de conclusão de curso buscou contribuir para os estudos da Psicologia da Educação e a pensar sobre a necessidade de se ampliar as pesquisas nessa área, sobretudo, no que se refere às dificuldades de leitura e escrita no ensino superior e refletindo sobre a assistência estudantil.

Este foi o momento de apresentar o tema, o problema e sua relevância nos estudos acadêmicos. Os próximos capítulos vão abordar cada parte da pesquisa: no primeiro capítulo, está nossa base de estudos referente à Psicologia Sócio-histórica. O segundo está voltado aos primeiros estudos sobre dislexia, dificuldade de leitura e escrita de estudantes no ensino superior e o papel da assistência estudantil. No terceiro capítulo, tratamos sobre a metodologia da pesquisa, bem como apresentação dos participantes. No quinto capítulo, expomos os resultados alcançados na pesquisa, juntamente com a discussão que a mesma proporcionou. Finalizamos esta monografia com as considerações finais. Nesta parte, pudemos olhar para o todo – o que foi estudado, escrito e discutido - e expor algumas reflexões acompanhadas de apontamentos como formas de possibilidades acerca desse tema.

2 OS CAMINHOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA A PARTIR DE UMA REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

Este capítulo tem como objetivo discutir o referencial teórico do trabalho, que é a Psicologia Sócio-histórica a partir da perspectiva Histórico-cultural. Então, como ponto de partida falaremos acerca dessa abordagem, bem como sua origem e contribuições para a Psicologia.

A Psicologia Histórico-cultural foi oriunda das contribuições de L. S. Vygotsky (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1977). Seus estudos são voltados para as áreas de Linguística, Psicologia, Pedagogia e Neurologia.

A consolidação da Revolução Russa, em 1917, resultou em uma nova formatação de sociedade naquele país, abrindo espaço para uma nova construção de homem. Nesse sentido, Vygotsky, seguindo seu viés da importância dos elementos culturais, “reunia as condições necessárias para idealizar uma nova concepção de Educação, Pedagogia (ciência da criança) e Psicologia” (LUCCI, 2006, p. 4), pois, para ele, a cultura é mutável e construída pelo homem de acordo com cada contexto histórico. Essa linha de pensamento respondia sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos, como afirma Molon (1995 apud LUCCI, 2006).

Em seu trabalho, Vygotsky buscou fundamento no materialismo histórico dialético. Conforme Alves (2010, p. 1),

Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animais e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência.

Esta percepção atendia à corrente teórica marxista, que é materialista e inclina seus estudos para a sociedade, o trabalho (produção de materiais) e suas relações com o homem. A perspectiva do materialismo se diferencia da perspectiva idealista que tem como base central as ideias, pensamentos e espíritos, ou seja, acredita que o ser se constitui e produz a partir desses elementos, que adquire consciência a partir de seus pensamentos deslocados do contexto social. Já Marx acredita que é a partir do contexto

social que o homem se constitui e pode explicar o mundo através das suas ideias e pensamentos e, conseqüentemente constituindo a consciência (ALVES, 2010).

Quando, na citação anterior, Alves (2010) fala “matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno”, vale enfatizar que a história das sociedades não ocorrem de forma linear, há transformações em cada época. Para Marx e Engels, essas transformações que ocorrem na sociedade são decorrentes da produção material, que por sua vez, determina as condições econômicas e as relações sociais.

Ao tratar do método e princípios do materialismo histórico dialético apresentado na teoria marxista, Alves (2010) menciona que não há dualidades ou dicotomias entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo. Se verificarmos os estudos de Egry (2006), a etimologia da palavra dialética, tem origem grego – “dia” que significa troca, dualidade; e “lektíkos” que significa apto à fala, capaz de falar.

Compreende-se, então, que tudo está em constante movimento. E é esse movimento e de troca de ideias e/ou pensamentos que transformam umas nas outras e são de novo atualizadas com outra transformação. Por exemplo: imaginemos que uma senhora está ensinando sua neta a fazer tricô. Notamos que a partir dessa relação dialética, tanto uma quanto a outra passará por um processo de transformação: a neta aprenderá com os ensinamentos da avó e a avó aperfeiçoará suas habilidades com o ensinamento desse artesanato.

Alves (2010, p. 2) acrescenta em relação ao método dialético, que

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de permitir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Percebemos, dessa forma, que é um método de interpretação da realidade, levando em consideração que os fenômenos estão sempre em constante movimento. Não há nada de estático e definitivo, sempre abre-se espaço para as transformações e mudança.

Portanto, se todo existente é movimento, a dialética se apresenta no pensamento de Marx como a lógica pela qual ele deva ser compreendido. A lógica dialética fornece o caminho (método) para o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter material e histórico [...] (MARTINS, 2017, p. 9).

Esta abordagem crítica leva em consideração os aspectos que expressam que o homem está ligado ao contexto social e todas suas interações com o mundo e não apenas o enxerga como um ser puramente biológico. Assim como explica Bock (2007, p. 22):

Portanto, para a Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Como Alves (2010) menciona, geralmente o conceito de subjetividade em Psicologia é considerado algo interno ao sujeito, mas, na verdade, a subjetividade não é abstrato e determinante, uma vez que é constituída socialmente, assim, a subjetividade de cada ser se constitui na relação com o contexto social que ele vivencia.

Na construção da subjetividade, faz-se fundamental a atividade humana, que permite com que o ser humano transcenda os limites biológicos. Oliveira (2010, p. 16) explica que: “nesse processo de socializar-se – a atividade humana, o trabalho -, é que lhe possibilita ser cada vez mais universal e livre frente aos limites de sua espécie biológica”.

Desse modo, a atividade humana é uma categoria central dos estudos de Vygotsky. Esse conceito, que foi estudado pelos soviéticos, discorda da teoria que defende que o sujeito responde – através de uma organização genética – ao meio, de modo somente a se adaptar, sobreviver e garantir sua espécie. A atividade humana é, segundo Oliveira (2010, p. 3) “uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza”. Isso significa dizer que a atividade humana vai além dos fatores biológicos, abarca também os fatores histórico-sociais.

Percebe-se nessa citação do parágrafo anterior a relação dialética de Marx explicada por Alves (2010, p. 5), o autor diz: “o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária”. Há transformação qualitativa em ambos: tanto no homem como na natureza.

Prosseguindo, tem-se que o conceito de atividade humana - o trabalho - na perspectiva de Marx pode ser definido como

Um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media [sic], regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149 apud OLIVEIRA, 2010, p. 7).

O produto oriundo do trabalho é um produto social que permite ao homem aprimorar-se e objetivar-se, criando mais necessidades que, por sua vez, abrem espaço para a criação de novos instrumentos e conhecimento. Desse modo, Alves (2010) argumenta que a forma que os homens conduzem sua vida está alinhada àquilo que são. Isso coincide com a sua produção e o modo que é produzido. O trabalho – atividade humana – é guiada pela consciência. Molon (2000, p. 4) se refere à consciência na perspectiva de Vygotsky, dizendo:

A consciência é construída no contato social, é originada social e historicamente, mas enquanto experiência duplicada - já que ela é a duplicação do mesmo, tal como acontece com o trabalho -, a consciência é, também, um contato social consigo mesmo, como pode ser observado na fala silenciosa e na fala interior.

Oliveira (2010) apresenta a consciência – resultado da produção histórico-social - como uma forma de finalizar cada atividade humana. Há dois tipos de consciência: consciência em si e consciência para si. A primeira é a consciência que não tem consciência dessa consciência; a segunda, tem consciência dessa consciência.

Para exemplificar, Oliveira (2010) traz a reflexão das atividades cotidianas e das atividades não cotidianas. Nas atividades costumeiras, o indivíduo não precisa ter consciência do que está fazendo, faz praticamente no automático, sem questionamentos. Esse é o tipo de consciência em si. Já as atividades que não estão presentes no cotidiano, aquelas ligadas à ciência, filosofia e arte, precisam ter a consciência para si para se questionar, avaliar, refletir e produzir. Portanto, a atividade produzida pelo homem é guiada pela consciência.

A psicologia dialética abrange, pois, os processos psíquicos de forma mais ampla, nomeados por Vygotsky de processos psicológicos superiores. Ao decorrer da vida, as pessoas vão adquirindo experiência na relação homem-natureza-cultura e se apropriando dos elementos sociais, provocando transformações e novas reelaborações culturais.

Assim, são formadas as funções psicológicas superiores, na relação entre o homem e sua cultura. Isaia (1998, p. 24) contribui dizendo

Na medida em que o homem age sobre a natureza, transformando-a, cria a cultura que, por sua vez, provoca alterações no sistema cognitivo do ser humano, permitindo que este seja visto simultaneamente como produtor e produto da cultura.

Com a lei genética geral do desenvolvimento, Vygotsky expõe que as funções psicológicas superiores estão presentes no desenvolvimento humano. As funções superiores desenvolvem-se dois níveis: interpessoal – atividades realizadas a partir da interação com outras pessoas; e intrapessoal – é um processo interno. O resultado desses processos pode ser considerado a individualização do sujeito. O funcionamento cerebral respalda-se no desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores – atenção, memória, percepção, entre outros. Vygotsky (1991) divide o processo geral do desenvolvimento em duas vertentes de desenvolvimento: os processos elementares de origem biológica; e as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. Essas duas vertentes se entrelaçam de forma dialética na história do desenvolvimento da criança.

Padilha (2007), parafraseou Vygotsky dizendo que é através do outro que nos constituímos enquanto ser humano. Isso consiste em dizer que o desenvolvimento humano está diretamente associado com a cultura, da qual atribui sentido e significado a partir de suas vivências em sociedade. É por meio da interação que partilhamos os costumes, crenças, hábitos e outros elementos da cultura que o ser humano se relaciona com o meio, essa relação irá contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, segundo Oliveira (1997), quando há interação entre pessoas, é possível a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Para tanto, sua relação com o meio é mediada, quer dizer, o homem realiza essas atividades por meio de ferramentas - instrumentos materiais que têm a função de transformar a realidade externa; e dos signos - instrumentos psicológicos que têm a

função de transformação dos processos cognitivos, como explica Isaia (1998). A autora ao citar Vygotsky (1989, 1991) afirma que, através dessas ferramentas e signos, é possível, por meio da mediação, alcançar a internalização dos aspectos culturais, ou seja, é um processo que vai do meio externo para a reconstrução interna.

Assim, a mediação foi conceituada por Oliveira (1997, p. 26) como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Vygotsky especificou dois tipos de mediação: aquela com instrumentos e com signos. Os instrumentos têm relação com a teoria marxista, é um elemento de mediação entre o indivíduo e o mundo, utilizado para expandir as possibilidades de transformação da natureza (OLIVEIRA, 1997). E os signos são instrumentos simbólicos utilizados para mediar a compreensão sobre o contexto em que se está inserido, dando sentido aos objetos e situações e contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Acrescentamos que Vygotsky (1991) direcionou seus estudos para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento. Apontou três perspectivas de correntes teóricas distintas para que pudéssemos refletir sobre elas. A primeira teoria acreditava que os processos de desenvolvimento da criança não depende do aprendizado. A segunda teoria argumentava que aprendizado é desenvolvimento. E a terceira defende que desenvolvimento e aprendizagem se combinam – a maturação depende do sistema nervoso e o aprendizado é um processo do desenvolvimento.

No entanto, Vygotsky (1991, p. 56) faz críticas a essas correntes e dá suas contribuições acerca desse tema. Em sua concepção, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, argumentando que “o aprendizado da criança começa muito antes delas frequentarem a escola”. Continua explicando que quando uma criança chega pela primeira vez na escola, vem com acúmulo de experiências e, ao se deparar com as situações de aprendizado na escola, somam os conhecimentos já adquiridos com as experiências com o novo conhecimento científico.

Vygotsky afirma que o aprendizado escolar oferece algo novo no desenvolvimento. É justamente nesse quesito que ele nos apresenta ao conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele distingue dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real – representa as habilidades que a criança já sabe fazer sem auxílio de outra pessoa -; e o desenvolvimento potencial – são as habilidades que a criança

ainda não sabe produzir sozinha, mas consegue com ajuda de um adulto ou outra criança. Assim, para Vygotsky, a ZDP é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

E chama atenção para o fato de que se a criança está conseguindo resolver um problema com pistas e a colaboração de outros. Isso configura-se como um indicativo do seu desenvolvimento mental mais do que quando faz algo sozinha. A ZDP amplia o entendimento do amadurecimento das funções no processo do desenvolvimento. Esse conceito faz com que possamos entender o curso interno do desenvolvimento. Desse modo, com a ZDP, é possível verificar o que já foi alcançado pela criança e também o que ainda está em processo de maturação. Como acrescenta Vygotsky (1991, p. 58) “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. O aprendizado estimula os processos internos do desenvolvimento e isso acontece através da interação da criança com as pessoas do seu ambiente escolar e educacional.

Isaia (1998) sublinhou as contribuições de Vygotsky na educação expondo a importância do diálogo como elemento de mediação e o incentivo à argumentação, os quais são possibilidades concretas de produção cognitiva tanto para os professores como para os estudantes. Utilizar novas formas de pensar e perceber o mundo considerando seus conhecimentos prévios, ideias e opiniões são formas de transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Por fim, Vygotsky salienta que aprender adequadamente resulta em desenvolvimento. Acreditando que o aprendizado é um elemento necessário no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Percebemos a importância do papel da cultura como mediador na aprendizagem. E é por essa compreensão acerca da aprendizagem que tomamos como ponto de partida dessa pesquisa. Professores podem, através da ZDP, proporcionar aprendizado científico que despertará os processos de desenvolvimento, e aos poucos irão se internalizar como funções psicológicas.

3 DISLEXIA: UM ESPELHO QUE REFLETE OS ASPECTOS EDUCACIONAIS, AFETIVOS E SOCIOCULTURAIS

Ao decorrer deste capítulo, discutiremos as várias perspectivas da dislexia, como ela vem sendo estudada e compreendida. Também abordaremos os fatores que orbitam em torno dessa dificuldade de aprendizagem específica: os estigmas, a medicalização e a ideia de fracasso escolar. Objetiva-se problematizar a visão de dislexia considerada como algo individual do sujeito e ampliar o olhar para outros fatores que podem estar influenciando na dificuldade de leitura e escrita do jovens universitários. É o caso de fatores como o funcionamento da educação brasileira, as relações dos estudantes com professores, pais e colegas de sala, e contextualizar o momento histórico.

Etimologicamente, a palavra dislexia vem do grego “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras), segundo Coelho (2018). A partir de Massi e Santana (2011), pode-se entender dislexia como a dificuldade de aprendizagem no processo de leitura e escrita, que é independente do Quociente de Inteligência (QI) ou do grau de escolaridade. Assim, a pessoa apresenta características, tais como: troca de letras com fonemas ou formas semelhantes, omissão ou adição de letras ou sílabas, dispersão, dificuldade de concentração, desorganização geral, entre outras.

Segundo Mendes (2013), as primeiras obras sobre essa temática iniciaram a partir de 1872, dos pesquisadores Reinhold Berlin e Janes Kerr. Em 1917, foi a vez de James Hinshelwood se destacar com sua monografia com o título “Cegueira verbal congênita”. A partir de 1925, uma pesquisa expôs uma alta porcentagem de pessoas que não conseguiam ler, escrever e soletrar de forma esperada, diante disso, médicos e biólogos se interessaram em estudar e descrever esse fenômeno. Ao mencionar os escritos de Pedro (2010), Mendes (2013) cita que foi criada aqui no Brasil, em 1983, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), com o intuito de esclarecer, expandir os conhecimentos e auxiliar as pessoas consideradas disléxicas.

Assim como explica Signor (2015, p. 974), citando a Associação Brasileira de Dislexia (2014, p. 1), dislexia do desenvolvimento é

[...] 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. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Signor (2015) continua explicando que dislexia pode ser dividida em dois tipos: a dislexia do desenvolvimento – que está relacionada às questões disfuncionais do cérebro, genética, prematuridade e baixo peso no nascimento, ambiente, formas e condições de ensino-aprendizagem; e a dislexia adquirida – relacionada às lesões cerebrais que acabam interferindo no que já foi adquirido quanto à aquisição da leitura e escrita.

Precisamos entender que, como disse Massi e Santana (2011), a dislexia vem sendo construída e desconstruída a partir de uma determinada perspectiva. Por exemplo, na visão positivista, argumenta-se que o transtorno de aprendizagem é de fator neuro(bio)lógico. Nesta visão, centra-se os estudos nas áreas e funcionalidades do cérebro. Em suas investigações, identificou-se que as partes do lobo occipital e do lobo temporal apresentam uma desconexão ao enviar as informações ao lobo frontal, gerando, assim, as trocas de letras e confusões com os fonemas e, conseqüentemente, dificultando a aprendizagem.

Esse é o conceito descrito pelas ciências da saúde, no qual se considera as características da suposta dislexia como sintomas patológicos advindos do funcionamento neurobiológico e/ou neuropsicológico. Nesse sentido, buscam a “correção” dessa singularidade para tentar adequar o sujeito nos moldes da “normalidade”, segundo Massi e Santana (2011). Conseqüência disso é a redução das dificuldades de aprendizagem a um diagnóstico e a estigmatização de jovens nas escolas.

Os pesquisadores sociointeracionistas também deram suas contribuições a essa temática. Em seus estudos, demonstram que existem inúmeros fatores que podem contribuir para a suposta dislexia. São fatores que ultrapassam a perspectiva organicista pautada e que fazem parte da história de vida do sujeito. Aqui, a dislexia pode ser originada por fatores psicopedagógicos, fatores socioculturais, das relações afetivas com familiares, da relação professor-aluno e do contexto 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, entende-se que há um leque de possíveis motivos que interferem na relação ensino-aprendizagem. São fenômenos formados e reformados pela sociedade, é

uma construção social que precisa ser entendida e investigada em cada contexto. Por exemplo, aspectos como precariedade de condições de desenvolvimento na infância, com pouco ou ausência de auxílio durante a apropriação da leitura e escrita e distúrbios emocionais, que podem interferir no desenvolvimento neurológico. Porém, essa perspectiva não exclui as deficiências sensoriais, mas também não reduz o sujeito a essa condição.

Signor faz uma crítica sobre a suposta dislexia e nos leva 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, à 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 interferências. Esse dado conduz ao seguinte questionamento: vivemos em um país de disléxicos ou o Brasil atravessa um problema linguístico socialmente relevante? (SIGNOR, 2015, p. 973).

Conforme Osto e Martinelli (2014), no sistema de avaliação externa, que verifica o desempenho dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio, foi percebido que tal desempenho não está nivelado à expectativa dos documentos oficiais. Surge, a partir daí, a preocupação dos jovens que estão concluindo o ensino médio com poucas habilidades de leitura, é o que discute Osti e Martinelli (2014) ao citarem Gomes e Boruchovitch (2009).

Essa questão é considerada socialmente como fracasso escolar. Muitos consideram o fracasso escolar como uma inclinação à culpabilização do sujeito. Quando, por exemplo, os estudantes não correspondem às expectativas da escola, ou seja, as notas médias e altas não são atingidas; ou quando o estudante não se comporta na sala de aula como era previsto pelos professores. Percebe-se que essa expressão remete à ausência de algo: de notas, de saberes, de regras e etc. Porém, o processo é mais amplo. Envolve outras questões que devemos nos atentar e investigar por qual(is) motivo(s) os estudantes não estão conseguindo aprender. Ao falar sobre fracasso escolar, Charlot (2012) problematiza com o seguinte questionamento: Existe fracasso escolar?

Charlot (2012) conta que fracasso escolar não existe. Apresenta os elementos que consistem nessa ideia, são todos reais, mas não são analisados reduzidamente como determinante do “fracasso escolar”. Para ele, essa questão está ligada às influências da trajetória histórica, social e cultural. Uma parcela de estudantes de escolas públicas, por

exemplo, chega ao ensino fundamental sem o domínio da leitura e escrita. Quando levamos esse fato para uma maior reflexão, podemos perceber que não é uma queixa do estudante. O que pode ser um problema social passa a ser visto como uma questão do indivíduo.

Patto (2008) também teve como seu objeto de estudo o chamado fracasso escolar para compreender mais de perto o que orbitava nessa problemática escolar, principalmente mais frequente em escolas públicas. Entre os elementos observados, Patto aponta as desigualdades educacionais brasileiras. Outro apontamento foi verificar que o rendimento escolar de estudantes varia com relação às origens e realidades sociais.

De acordo com Souza, os encaminhamentos por “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem” são denominados pelos psicólogos de “queixa escolar” (SOUZA, 2000, p. 107). Uma parcela de estudantes de escolas públicas, por exemplo, chega ao ensino fundamental sem o domínio da leitura e escrita. Esse fato nos faz refletir sobre o questionamento de Signor (2015) anteriormente citado: 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 aqueles estudantes que não correspondem às expectativas do que é esperado em sala de aula. Estes são colocados em “caixinhas” - rótulos e diagnósticos. Como bem menciona Moysés e Collares, “vivemos a Era dos transtornos” (2013, p. 44).

É preocupante o crescente número de estudantes diagnosticados com algum transtorno de aprendizagem e que fazem o uso de medicações. Ao fazerem referência ao processo de medicalização, Moysés e Collares (2013, p. 50) explicam que:

Assim se inicia o processo de medicalização do comportamento humano. Transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído. Reduzindo a própria essência da historicidade do objeto – a diferença, o questionamento – a características inerentes ao sujeito-objeto, inatas, biológicas; a uma doença, enfim.

Para melhor entendimento, faremos um breve regate histórico acerca das discussões sobre o processo de medicalização, de acordo com Collares e Moysés. Por influência da medicina e do positivismo, que é uma perspectiva direcionada ao biológico, tendência a reduzir as pessoas ao corpo, inicialmente nos séculos XVIII e XIX, diversos estudos tiveram a credibilidade de legitimar e normatizar o que caracteriza saúde e

doença. Feito isso, o próximo passo foi delinear as pessoas que mais se inclinavam para uma categoria ou para a outra, definindo assim o “homem modelo”.

Ivan Illich, ao se apropriar dos estudos sobre medicalização, percebeu que o poder médico foi se expandindo e com isso aumentando “as possibilidades das pessoas de lidarem com o sofrimento e perdas decorrentes da própria vida e com a morte, transformando as dores da vida em doenças” (ILLICH, 1982 *apud* MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 43). Quanto a isso nos inquietamos: Por que a necessidade de silenciar as dores da vida? Por que não vivenciá-las? Afinal, fazem parte da vida. Sabendo que sentir é particular para cada pessoa. Então, por que igualá-las com um medicamento?

A medicalização é um produto social, sustentada pela indústria farmacêutica e o capitalismo. As autoras citam Michel Foucault (1977, 1980), para explicar que outro motivo que sustenta a medicalização é a garantia da medicina de curar e prevenir doenças. Cecília Donnangelo deu inícios às primeiras discussões sobre medicalização aqui no Brasil. A socióloga investigou e deu suas contribuições sobre as relações entre saúde e sociedade; já outra socióloga também brasileira, Madel Luz, debruçou-se sobre os estudos acerca do papel político executado pelas instituições médicas, como identificaram Moysés e Collares (2013).

Hoje, pesquisas explicitam o aumento significativo de crianças que estão sob medicalização por terem o comportamento considerado fora do padrão. A escola, por sua vez, é uma instituição de produção social que está sujeita a usufruir desta fonte da industrialização e recorre a medicamentos para sanar as queixas dos transtornos de aprendizagem.

Dentre as queixas escolares que emergem como demandas nas instituições de ensino, as mais recorrentes são os Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, como expõe Signor (2015).

Aqueles estudantes que não atendem às expectativas da escola passam a serem estigmatizados e considerados parte do chamado fracasso escolar. E, por falar em estigma, Goffman (2004) explica que estigma é uma marca que caracteriza as pessoas, dessa forma, tem o efeito de classificar os que pertencem e os que não pertencem a um determinado grupo.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má,

perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 2004, p. 6)

Os estudantes considerados disléxicos também são estigmatizados e carregam algumas marcas que cicatrizam não só no âmbito escolar, mas também em suas construções subjetivas. Os estigmas mais frequentes são: preguiçosos, burras, lerdos, desinteressados.

De Bem (2009), ao escrever sobre as dificuldades de leitura, levou em consideração a leitura com um processo gradativo e rodeado de signos que servem para contextualizar o leitor em seu meio de convivência. É através da experiência e das vivências que cada aprendiz assimila o significado e o sentido das junções das sílabas com seu ambiente, assim como diz Freire (1995, p. 71) citado por De Bem (2009, p. 12): “Desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca”.

Desse modo, falar de sentidos e significados implica fazer interlocuções entre afeto e cognição. Kochhann e Rocha (2015, p. 529) citam Vygotsky (1993, p. 25) ao explicar que

[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

Para Vygotsky, afetividade e inteligência são relações complementares. Ao mencionar Vygotsky, Souza (2011, p. 250) afirma que “estas relações são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte”. Ele acredita que o conhecimento se desenvolve a partir da interação, seja com o professor, colegas de sala ou o ambiente. A afetividade entre essas partes favorece o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. As demonstração de atenção e interesse para com o estudante é uma forma de motivar a aprendizagem.

Leitura não é somente saber identificar as letras e juntar as sílabas, mas também atribuir sentido àquilo que está sendo lido, ou seja, é preciso haver compreensão do texto. A compreensão, segundo Beluce *et al.* (2011), se dá por meio de conexões que se estabelecem entre sentido e interpretação. Essa conexão pode ser uma dificuldade para muitos alunos e se estende para os estudantes do ensino superior, o que pode criar obstáculos em sua desenvoltura acadêmica já que apresentam dificuldade de se apropriar dos textos acadêmicos, fazer leituras críticas, se posicionarem e/ ou contribuir com ideias.

No que concerne ao ensino superior, compreendemos que tais dificuldades não devem ser consideradas somente do estudante, mas a universidade deve se implicar nas possibilidades de resolução dessas questões. Ainda, Beluce *et al.* (2011) citam Oliveira e Santo (2005) que expõem que é responsabilidade da universidade o planejamento, desenvolvimento e execução de programas que contribuam para a superação das dificuldades de leitura que os estudantes recém-ingressantes venham a apresentar. Além disso, ressaltam a importância do professor universitário também ser orientado quanto às suas habilidades de leitura, uma vez que ele é responsável pelas orientações dos estudantes em relação a esse tópico.

Os estudos acerca da dislexia na vida adulta ainda são escassos. Mas, com o aumento do número de ingressantes no ensino superior, as pessoas consideradas disléxicas ou com outra dificuldade de aprendizagem estão chegando às universidades com mais frequência. Há relatos que estes, ao vivenciar a realidade das instituições, apresentam na maioria dos casos episódios de ansiedade e queixas somáticas, é o que dizem Medeiros, Melo e Azoni (2017. p. 120) ao citarem Mangas e Sanchas (2010).

Medeiros, Melo e Azoni (2017) salientaram, ao abordar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que, por não englobar os transtornos específicos de aprendizagem na Política de Educação Inclusiva, os estudantes disléxicos não têm garantia de apoio dos serviços oferecidos pelo núcleo de acessibilidade para permanecerem com qualidade no curso. Apesar dessa ausência, destacamos a necessária presença dessa temática nas discussões sobre a assistência estudantil no ensino superior, uma vez que é papel dessa assistência prover condições objetivas e subjetivas de permanência do universitário.

Nesse sentido, sublinhamos o papel da assistência estudantil na mediação desse processo para que possa agir de forma preventiva, no sentido de evitar que haja evasão dos estudantes do ensino superior. Entendendo a Política Nacional de Assistência Estudantil como:

A Política Nacional de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação aos estudantes universitários, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. (BRASIL, 2017, p. 7).

Questiona-se, diante disso, se há presença dessa Política de Assistência Estudantil que abarque a permanência dos discentes que têm dificuldade de leitura e escrita, garantindo as condições necessárias para que haja qualidade nos estudos.

Com esses fatos mencionados, percebe-se a importância de empreender estudos acerca das dificuldades de aprendizagem no ensino superior, em específico da suposta dislexia, visando elaborar formas de assistência nas universidades para os estudantes com tais necessidades.

4 UM PASSO E DEPOIS O OUTRO: O CAMINHAR DA PESQUISA

Neste capítulo, iremos relatar o passo a passo dos procedimentos metodológicos, explicar o porquê optamos pelos procedimentos adotados e apresentar os participantes, bem como o desenrolar das entrevistas.

Como ponto de partida, refletimos sobre os argumentos de Minayo (2009), que afirma que, por mais bem produzido que seja um método pensado pelo pesquisador, não abarcará com riqueza a complexidade dos fenômenos. A autora destacou três empecilhos no processo de pesquisa: a ilusão da transparência dos dados – pode levar o/a pesquisador chegar em convicções equivocadas ocasionados pela simplificação dos dados; o fascínio por métodos e técnicas de pesquisa consagradas – pode limitar as possibilidades científicas e também pode deixar escapar o sentido e significado dos dados; e a tentativa de conjugar teorias e conceitos muito abstratos com descrições detalhadas dos fenômenos estudados – consiste na dificuldade de fazer um elo dos dados com o conhecimento teórico da pesquisa.

Pensando nisso, compreendemos a importância de conduzir a pesquisa de modo que resgatasse a subjetividade dos participantes para deixar evidente a trajetória educacional dos estudantes. Por isso, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que foi produzida através da narrativa autobiográfica que é um método de investigação científica que, neste caso, é produzido por relatos orais e/ou escritos das experiências da trajetória escolar dos participantes.

Esse método, além de trazer elementos particulares para a pesquisa – que isto não seria possível na pesquisa quantitativa -, ainda “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). A partir dele, foi possível resgatar as particularidades de cada participante, bem como suas dificuldades de aprendizagem, as relações com familiares, professores e colegas de sala, além de outros aspectos que envolveram/envolvem o âmbito educacional.

As narrativas autobiográficas originaram-se nas ciências sociais. Esse método científico possibilitou ver e analisar a realidade das pequenas coisas “do específico, do pessoal, como forma de responder às questões que se inscrevem ao nível da pessoa, dos diferentes modos de ser e estar no mundo” (SILVA; MAIA, 2010, p. 3). Desse modo, com as narrativas dos participantes pode-se captar as implicações históricas e sociais e, para isso, as narrativas foram realizadas a partir da entrevista.

A entrevista é o procedimento mais visual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador obteve informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelo atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (CRUZ NETO, 1994, p.57)

Esta técnica de comunicação verbal permite identificar os elementos objetivos e subjetivos. As entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas. A segunda não limita a fala do entrevistado, deixa-o livre para falar o que vier à tona sobre o assunto abordado. Desse modo, foi com a entrevista enfocando a história de vida que foi possível a compreensão da trajetória da pessoa, pois fez-se um resgate das experiências e do sentido atribuído ao entrevistado, segundo Cruz Neto (1994).

Nesse viés de procedimento metodológico entra em pauta a entrevista em profundidade que

[...] possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retornar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual” (CRUZ NETO, 1994, p. 59)

Minayo (2009) explica como é feito esse método, dizendo que é uma entrevista na qual é lançada inicialmente uma pergunta para o participante e o mesmo ficará livre para falar sobre o tema da questão apresentada.

Com base nessas diretrizes, esta pesquisa teve a colaboração de dois universitários da Universidade Federal de Alagoas, ambos apresentam dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita e têm diagnóstico de dislexia. Os critérios utilizados para a inclusão desses participantes foram: ser estudante do ensino superior; ter histórico de dificuldade de leitura e escrita; e disponibilidade para a participação. Já os critérios para a exclusão foram: não aceitar a participação; e não apresentar dificuldades de leitura e escrita.

As entrevistas foram individuais e realizadas na própria universidade, em uma sala adequada em termos de acústica, conforto e sigilo. Inicialmente, foi lido e discutido o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), em seguida, foi realizada a entrevista (Apêndice B), que foi gravada com a concordância do participante.

Houve uma boa adesão ao convite da entrevista e não tivemos contratempos para o agendamento da mesma. Como já citado, escolhemos a entrevista em profundidade que consistiu em uma pergunta disparadora: Fale sobre sua trajetória como estudante, desde a infância até hoje. Deixando os participantes livres para falar o que gostariam acerca dessa temática. Esperava-se que ao longo da narrativa das histórias dos participantes, eles abarcassem sobre ensino infantil, contexto familiar, relações de aprendizagem e leitura, contexto escolar/relações com os colegas e professores, dificuldades de aprendizagem, estratégias de superação, experiência de leitura, vida universitária e assistência estudantil. Caso um ou mais desses pontos não fossem apresentados, pediríamos para falar sobre.

Eduardo está no terceiro ano do curso de Psicologia, mora na zona rural. A entrevista com Eduardo durou pouco menos de 1h30. Iniciou, contando de suas primeiras lembranças na escola, seus primeiros obstáculos no processo de aprendizagem leitura e escrita, principalmente quando as professoras das séries iniciais ditavam e não escreviam no quadro. Ficou nitidamente empolgado ao falar da infância e das brincadeiras preferidas. Depois estendeu sua história para o período em que estudou o ensino fundamental e médio, das professoras que lhe incentivaram, das paixões, do trabalho e de sua busca por encontrar alguma explicação da dificuldade de leitura e escrita, e de suas vivências na universidade.

Mônica, por sua vez, está no quarto ano do curso de Psicologia, mora no interior alagoano. Iniciou a entrevista um pouco tímida, mas não demorou muito para ir se soltando. Contou que aprendeu a ler dentro do hospital, nesse momento, também veio à tona memória olfativa do cheiro dos livros que lhe fizeram companhia. Além de destacar sua dificuldade de aprendizagem na sua trajetória de estudos, também frisou a dificuldade construir amizades na escola e universidade. Foi percebido que ambos falaram do momento atual na universidade com uma certa tensão.

Após obter os dados da trajetória de vida, houve o processo de análise de conteúdo com a técnica de análise temática que tem como objetivo, como pontua Bardin (2009), apresentar os significados e compreender os sentidos das comunicações trazidas pelas falas dos participantes e entrevistador. Assim, Bardin (2009, p. 31) explica

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo se constitui em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organizar as ideias oriundas das intuições para conduzir o processo de análise. Isso inclui a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Já a fase de exploração do material se encarrega de colocar em prática a elaboração da fase anterior. E a última fase é o procedimento de recolher todo o material produzido para interpretar (BARDIN, 2009).

Saber o motivo porque se analisa e como analisar são as duas necessidades que integram o processo de codificação ou transformação do material. A definição do conceito de codificação é “o processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2009, p. 129).

Seguindo a sequência, há também outro procedimento chamado categorização, que é uma classificação de elementos que são agrupados por um conjunto de diferenciação dos sentidos mais próximos. Tem como objetivo produzir uma representação simplificada dos dados brutos. Para a autora, o conjunto de categorias boas precisa conter: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade; e a produtividade (BARDIN, 2009).

Foi garantido o sigilo acerca das informações prestadas e, ao final de dois anos, as entrevistas serão incineradas. Os procedimentos que seguimos têm o objetivo de atender a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde sobre ética em pesquisa com seres humanos, como mostra o anexo 1. Salientamos que, assim como toda pesquisa, esta também possuiu riscos, que se refere à possibilidade de provocar ansiedade diante de certos temas abordados na entrevista. Para evitá-lo, a pesquisadora buscou deixar os participantes o mais confortável possível, deixando claro que eles podem não responder algum tema caso não se sintam bem. Além disso, caso seja necessário, o serviço de atendimento psicológico da clínica-escola de Psicologia de Palmeira dos Índios estará disponível para o participante.

Também é importante registrar que a pesquisa trouxe benefícios diretos aos participantes, uma vez que permitiu um maior conhecimento por parte da instituição sobre as necessidades de estudantes com dificuldades de leitura e escrita, propiciando a reflexão sobre ações e metodologias para dar suporte educacional aos mesmos. Além disso, outro benefício foi ter elementos para pensar essa realidade no ensino superior, visto que este é um assunto pouco explorado nesse nível de ensino.

5 PELOS CAMINHOS TRILHADOS JÁ PODEMOS PERCEBER: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

“Aquele flor que eu pensei que era psicologia, quando cheguei aqui eu descobri que a flor também tem espinho. Espinhos que doem. Quando eu falo de espinhos é assistência e na faculdade ela não nos dá” (Eduardo)

Neste capítulo, tem-se o momento em que paramos um pouco para refletir e compreender o que percorremos até aqui. Passamos por muitos lugares resgatados nas lembranças dos jovens universitários e agora teremos a oportunidade de desbravá-los um pouco mais. Nos resultados, como as principais dificuldades de aprendizagem destacaram-se: estudo em turmas multisseriadas, metodologia de ensino padronizada, mudanças de escola, dificuldade de estabelecer uma boa relação com o professor na universidade. Os participantes mencionaram que se atentam mais e têm mais facilidade em aprender quando as aulas são mais dinâmicas e quando os professores são mais organizados ao selecionar textos com antecedência para as aulas e com cronogramas. Em relação à assistência estudantil na universidade, referente ao suporte educacional, eles alegaram que não há, mas apontaram monitoria como forma de mediação no processo de ensino-aprendizado.

Para uma melhor discussão, dividimos em categorias e temas, que foram: Trajetória educacionais: processo de escolarização, condição de ensino, inserção na universidade e assistência estudantil; Experienciação da aprendizagem: dificuldades, sentimentos e estratégias; Processo de medicalização: diagnóstico e tratamento; Relações interpessoais: relação familiar, relação professor-aluno e relação com colegas. A referida distribuição segue no quadro 01:

Quadro 01 – Categorização dos temas

	CATEGORIAS	TEMAS
5.1	Trajetória educacionais	- Condição de ensino - Inserção na universidade - Assistência estudantil
5.2	Experienciação da aprendizagem	- Dificuldades - Sentimentos - Estratégias
5.3	Processo de medicalização	- Diagnóstico

		- Tratamento
5.4	Relações interpessoais	- Relação familiar - Relação professor- aluno - Relação com colegas

Fonte: a autora

5.1 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

A presente categoria reúne as falas dos participantes 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. Nessa trajetória, encontramos quatro temas: condição de ensino, inserção na universidade e assistência estudantil.

5.1.1 Condição de ensino

Este tema abrange os aspectos que envolveram a apropriação da leitura deles e a própria inserção na escola em si, destacando-se as condições de ensino nesses processos. Contextualizando as instituições de ensino que eles passaram, verificamos algumas diferenças. Eduardo estudou em turmas multisseriadas, ou seja, estudantes de várias séries e idades estudam na mesma sala com mesmo professor. No caso de Eduardo, foram quatro séries e uma turma. Foi aí que Eduardo começou a sentir as primeiras dificuldades de aprendizagem:

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 lembra que eram muitas crianças na sala e não tinha como a professora dar a devida atenção a todas. Além disso, a metodologia utilizada era padronizada, independente das características e demandas individuais, bem como do ano em que se encontrava o aluno.

Mônica, quando criança, sempre demonstrava 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 estudando. E aí minhas notas sempre eram boas, sempre foram boas, assim, começou a cair quando eu troquei de escola.

Eduardo sentiu dificuldade por estudar em uma turma multisseriada e Mônica por ter mudado de escola. Massi e Santana (2011) argumentam que quando o aprendiz não tem desempenho conforme esperado é devido aos métodos de alfabetização, das condições de letramento da sua família e professores, pelo significado da escrita para ele, pais e professores. Enfim, não é algo em que se observe uma relação direta de causa e efeito.

Compreendendo, pois, que o processo de letramento não ocorre de forma linear, Massi e Santana (2011) resgataram os estudos de Massi e Berberian (2005) para expor que os “desvios” da aquisição da escrita não são sinalizações sintomáticas. É preciso considerar as dimensões sociais, contexto familiar e as condições de ensino na escola.

Sobre essas condições de ensino, as falas dos participantes também que tratam da forma como se dava o ensino nas suas escolas, o que inclui desde o método de ensino até a estrutura escolar.

Como mencionou Oliveira (2010, p. 8), “Para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram”. Ou seja, para garantir que os estudantes se apropriem dos conteúdos trabalhados na sala de aula através do professor, faz-se necessário que haja condição de ensino, que pode ser entendido como um meio que garanta aprendizagem com qualidade aos estudantes. Seja por parte da escola, ofertando, no mínimo, o básico que toda escola deveria ter; seja por parte do professor, oferecendo uma metodologia que alcance a forma de aprender dos estudantes.

Mônica percebeu que se atentava mais às aulas quando eram mais dinâmicas, disse que nas séries iniciais os professores não ensinavam no modelo tradicional: “Não era muito padrão que os professores ensinavam que tipo, era o professor ensinando e os alunos só sentados estudando. E aí minhas notas sempre eram boas”. Nos ensinamentos fundamental e médio não foi diferente: aprendia de um jeito didático e prazeroso “Por

exemplo, aula de português, a professora sempre fazia trabalho em equipes. Acontecia jogos, a gente fazia vídeos...”.

As aulas de Eduardo seguiram um modelo tradicional de ensino, um jeito mais homogêneo não atendendo as diversas formas de aprender. Já as de Mônica, como citamos, foram aulas mais dinâmicas, com brincadeiras. Durante o ensino médio, Eduardo trabalhava enquanto estudava, isso diminuía o tempo que ele teria para se dedicar às aulas.

Além da metodologia de ensino que abarque as mais variadas formas de aprender, outro elemento fundamental para ter boas condições de ensino é 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”.

Mônica contou que inicialmente estudou em uma escola particular no seu bairro:

O dono colocou um novo... como é o nome?... tipo, não é editora... assim dos livros que tem um sistema de ensino. Aí começou a virar um colégio de elite, né? Porque só o preço dos módulos, meu Deus! [risos]. E aí eu estudei um ano com esse novo sistema de ensino, aí como era totalmente diferente do padrão eu já comecei a sentir a diferença. Minha mãe começou a trabalhar no Colégio X e meu pai também. Conseguiram uma bolsa para eu estudar lá. Quando eu entrei no Colégio X... só que aí eu fui totalmente despreparada porque no Colégio Y 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.

Podemos destacar a diferença da metodologia de ensino nas séries iniciais de Mônica e Eduardo. Enquanto para ela, inicialmente, havia um método de ensino que acolhia sua forma de aprender, para ele, foi apresentado um modelo homogenizante de ensino, com sala multisseriada. Neste, a professora, de certa forma, o impulsionava a se adequar à metodologia que não condizia com a melhor forma dele aprender, com falas: “Isso é normal. Aos poucos você vai se habituando”, quando ele confessou não conseguir desenvolver o texto em sala de aula.

Posteriormente, percebemos também a dificuldade que Mônica sentiu com a mudança de escola. As diferenças na metodologia de ensino, no ritmo que as aulas eram conduzidas e nos colegas de turma, não foram confortáveis para ela, dificultando seu vínculo com a nova escola.

Outro fato que precisamos notar é que também foi no momento do seu internamento no hospital que Mônica aprendeu a ler. Por medo de Mônica perder o ano, pois só passaria para a série seguinte se soubesse ler, a mãe dela levou livros para o hospital e, juntamente com as tias de Mônica, a ensinaram a ler. Ela recorda desse momento, dizendo: “As minhas tias levaram os livrinhos bem velhos, sabe? Histórias bem antigas. Eu aprendi a ler no hospital. Tenho uma lembrança muito forte”.

Na universidade, Mônica avalia que se sente meio perdida diante do cronograma dos professores. Sente falta de organização dos docentes dos textos que serão discutidos em sala que são enviados no dia anterior à aula.

[...] um professor que colocasse um plano de aula direitinho do que vai dar no período, do que já deu, sabe? Das atividades que foram feitas. Se tivesse um calendário, que eu pudesse ter acesso para saber. Por exemplo, semana que vem eu preciso ler tal texto. E não como muitos professores fazem, que manda um dia antes da aula. Aí, fica tudo perdido lá no e-mail as coisas, sabe? [...] quando são professores que colocam tudo organizadinho, quando altera o cronograma, quando avisa... para ter uma noção mesmo, para ter consciência do que está acontecendo na sala de aula.

Leite (2012) aponta que resultados de pesquisas expõem a carência de organização dos conteúdos que os professores proporcionam na sala de aula pode comprometer o desempenho dos estudantes, compromete também a relação afetiva do estudante e conteúdo. Então, organização dos conteúdos em pauta e fazer uma boa escolha das atividades que possibilitem a internalização do conteúdo são sugestões que Leite (2012, p. 364) defende para eficiente aprendizagem. Assim,

Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos.

5.1.2 Inserção na universidade

O processo de entrada na universidade ocorreu da seguinte forma: Eduardo, de início, não queria a prova que dava acesso à universidade, foi incentivado por sua irmã. Experimentou a prova três vezes antes da aprovação. Também fez curso preparatório para o vestibular ofertado em seu município.

Paralelamente a isso, Eduardo sofreu um acidente no trabalho e passou 10 meses em casa. Foi nesse tempo em que ele se dedicou totalmente aos estudos, pois voltar para a empresa já não era mais sua vontade. Ao fazer a inscrição para a prova do ENEM, solicitou atendimento especializado para ter tempo adicional e ledor.

Eu procurei uma professora de português para ela me ajudar, só quero que você me corrija quando eu vou errar. E eu fazia duas redações por semana, puxei apostilas do ENEM... a professora daqui de Palmeira me deu uma apostila e aí, comecei estudar. Larguei final de semana, feriado, minha vida era estudar. Foi isso até chegar o ENEM.

E logo ele foi surpreendido com a nota que tirou na redação: “eu não esperava ter tirado 700 na redação, quando minha prima disse pra mim, eu disse ‘imprima, que eu não tô acreditando’ [risos]”. Após saber as notas, foi auxiliado por uma professora sobre as próximas etapas do processo, “ela disse: ‘você coloca primeira opção psicologia e segunda opção serviço social’. Aí, na terceira chamada veio dizendo: ‘você foi chamado para cursar Psicologia!’”

Mônica passou no ENEM na segunda chamada e ficou surpresa com sua aprovação, pois não imaginava que conseguiria garantir uma vaga em uma universidade federal. Eles contaram como foi o momento que fizeram a prova:

Quando a gente começou a fazer a prova, lembro que tinha um ventilador que tava fazendo barulho, ela desligou o ventilador, me colocaram de costas para porta para não ver passar alguém. Para não tirar minha atenção. Foi que eu vi a grande dificuldade que eu tinha, uma vinha, eu não entendia. A outra vinha e eu não entendia. Eu lia e não entendia (Eduardo).

Foi horrível... meu Deus... foi muito estressante para mim. Muita coisa para ler. E tinha hora que eu olhava assim e pensava: ‘eu nunca estudei isso na minha vida. O que é que eu estou fazendo aqui?’. E as pessoas superconcentradas. E aí na sala tudo tirava minha atenção. Um abria pipoca, sabe? A outra mastigava, a outra batia a caneta. Eu pensava: “que inferno! Não tem como fazer silêncio?” [risos]. Aí, o barulho do ventilador, sabe? Passos no corredor e eu ficava super aflita, pensando: “meu Deus, nunca que eu vou passar nisso”. (Mônica)

Nesses relatos, vimos que o que os atrapalhou foi o barulho. Barulho dos ventiladores, dos passos das pessoas, dos outros participantes comendo durante a prova. Com isso, identificamos a importância de um lugar calmo e silencioso para ajudar na concentração durante a prova.

Mônica desenvolveu um método que a ajuda a ficar mais relaxada durante a prova: “eu coloco o pé no chão, porque o chão me acalma. E sempre como chocolate antes. Eu só fico com água e chiclete na hora da prova”. Ao finalizar, a prova se sentiu extremamente cansada “parece que tinha pegado meu cérebro e tinha espremido tudo”, “no segundo dia eu tava muito exausta, mas aí consegui”.

A leitura e a escrita são processos centrais na formação educacional e, mais especificamente, no ensino superior. E, como sabemos, ler é mais do que identificar e unir sílabas, é compreender o que está sendo lido. E essa compreensão ocorre através da ligação entre sentido e interpretação, segundo Beluce *et al.* (2011). Nos relatos de Eduardo e Mônica, ficou evidente a dificuldade de compreensão das questões durante a prova do ENEM e como isso vai ser presente ao longo de sua trajetória universitária.

Apesar da dificuldade, há cada vez mais pessoas consideradas disléxicas ingressando nas universidades. Ao citar os escritos de Richardson e Wydell (2003), Alves *et al.* (2010, p. 3), destacaram que, em Portugal, “das 234 instituições analisadas pelo NWPDHE (National Working Party on Dyslexia in Higher Education), verificou-se que a prevalência de Dislexia era de 1,35% (cerca de 23 mil estudantes)”, sendo que 43% desses estudantes só foram percebidos disléxicos após a inserção na universidade.

Inclusive, Medeiros, Melo e Azoni (2017) apontam os escritos de Mangas e Sanchas (2010) percebendo que estes estudantes apresentam na maioria dos casos episódios de ansiedade e queixas somáticas. Levando isso em consideração, é responsabilidade das universidades pensar em possibilidades de desenvolvimento de projetos que contribuam para a superação desses estudantes com dificuldade de aprendizagem.

5.1.3 Assistência estudantil

Nesse tema vamos falar sobre a Assistência estudantil (ou a falta dela) na universidade para Mônica e Eduardo. De acordo com o Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência, o principal objetivo da Política Nacional de Assistência Estudantil é “Garantir a permanência e a diplomação dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (BRASIL, 2017, p. 7).

Eduardo e Mônica veem possibilidades em meio a essa situação instável e nos dão indicações de como seria uma boa assistência estudantil que a universidade deveria proporcionar a eles. Apontam que o ideal seria uma monitoria:

Do meu ponto de vista, o ideal é uma pessoa da sala ser bolsista, que estudasse com você, porque no meu caso mesmo, a maioria das minhas dúvidas estão ali, é naquele momento. E outra, quando eu não consigo escrever, fico só prestando atenção, mas a escrita é superimportante porque você vai chegar em casa vai ter que estudar (Eduardo).

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).

Com uma pessoa que auxiliaria como monitora presente na sala de aula ajudaria também na parte da escrita, como, por exemplo, lembrar anotações enquanto um professor discute um assunto porque, segundo Eduardo, não consegue acompanhar com a escrita o que o professor fala e acaba esquecendo o que estava anotando.

Como uma forma de assistência, Medeiros, Melo e Azoni (2017) apresentam que o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN desenvolveu através da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), formado por uma equipe interdisciplinar. Tal equipe desenvolveu ações e estratégias de apoio ao estudante universitário com alguma necessidade de suporte específico, dentre elas: acolhimento, orientações e acompanhamento educacional, produção de material acadêmico em formato acessível. Essa forma de assistência tem o objetivo de permanência com qualidade durante o curso.

Desse modo, é sabido que assistência estudantil é mais abrangente e não se resume à oferta de bolsas para os estudantes que têm condições socioeconômicas vulneráveis. Dutra e Santos (2017, p. 169) apresentaram o Plano Nacional de Assistência aos Estudantes da rede pública de Ensino Superior. Propostas que infelizmente são se vê na realidade:

Essas proposições fundamentaram a instituição do PNAES, no Governo Lula, o qual contempla as seguintes áreas para o desenvolvimento de ações de AE nas IFES: I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e

aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Imperatori (2017) destaca que o PNAES foi instituído no ano de 2007, nos cursos das instituições federais, mas só a partir de 2008 foi efetivado. Considerou-se uma ação marcante na história da política de Assistência, pois, com o início da efetivação do PNAES, a assistência estudantil priorizou a permanência dos estudantes além das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A autora também sublinha que são realmente ações e não visualizações de se executar ações. Em 2010, o PNAES foi regulamentado e ampliado os objetivos, dentre eles, as condições de aprendizagem para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Percebemos, assim, a importância da implementação do PNAES para a permanência com qualidade dos estudantes.

Eduardo destaca a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem “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. O caminho é por aqui, esse é o caminho”. Diz também que forçar uma situação para ter produção nem sempre é o melhor a se fazer.

Diante do que vimos nesta categoria sobre a trajetória escolar de Mônica e Eduardo, percebemos o elemento mediação como conceito-chave nessa discussão. A presença de um mediador ou a falta da mediação trouxeram e ainda trazem questões para serem pensadas.

Vygotsky (1991) expõe que as funções psicológicas superiores – pensamento, linguagem, memória, atenção, percepção - são mediadas por signos que estão ligados ao desenvolvimento cultural. Essas funções se desenvolvem a partir da relação com o outro, que faz parte da construção de conhecimento, ou seja, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores segue o caminho do interpsicológico para o intrapsicológico, considerando a lei geral do desenvolvimento cultural de Vygotsky.

Tal caminho é atravessado pela mediação. Costa (2006, p. 235) explica o termo mediação, dizendo: “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 (2006) aponta, ainda, que a mediação pedagógica é uma forma de intervenção que vai auxiliar no processo de aprendizagem. Eduardo faz uma crítica e

sugere que as escolas e professores tenham qualificação acerca da dislexia: “hoje a gente vive no anonimato que muitos não levam a sério, as escolas precisam se qualificar, quando eu falo escola eu falo também do professor se qualifica para ver essas dificuldades que o aluno tá tendo”.

Apresentamos as condições de ensino, as inserção na universidade e a falta de assistência estudantil, as quais compõem a trajetória educacional de Eduardo e Mônica. Ficou evidente que a mediação tem uma íntima ligação com cada uma dessas categorias. Quando se tem formas de mediação, na prática de ensino, diversificadas e adequadas às demandas de aprendizagem estudantil, há oportunidade de melhorar a qualidade do desenvolvimento da aquisição à leitura e escrita. Foi notório também a falta que a mediação faz no âmbito acadêmico referente à assistência estudantil.

5.2. EXPERIENCIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta categoria, tratamos de como os estudantes experienciaram suas aprendizagens ao longo do tempo, seja nas escolas ou na universidade. Nesse sentido, foi percebido alguns pontos de intersecção em suas trajetórias, dentre eles: as dificuldades na sala de aula, sentimentos que emergiram na infância e que até hoje refletem na vida adulta e as estratégias de estudos.

5.2.1 Dificuldades

Neste tema, são abordadas as dificuldades que os participantes passaram ao longo de sua vida escolar e universitária. São, principalmente, dificuldades relativas às aprendizagens de leitura e de escrita, que eles perceberam ainda no início da escolarização.

Eu lembro que foi eu e mais quatro para a 4ª 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 4ª, 5ª e foi aumentando a dificuldade e isso me fez ficar isolado, no fundo da sala (Eduardo).

Eduardo, quando criança, percebia que o desenvolvimento da sua aprendizagem não estava igual aos demais colegas de turma. Dizia que, por mais que se esforçasse, não aprendia da forma que gostaria. Lembrou que tinha muita dificuldade de escrever o que a professora ditava e essa dificuldade persistiu conforme as séries iam passando e isso ocasionou isolamento de Eduardo. Mônica também lembrou das dificuldades das séries iniciais “escrevia espelhado. E aí... até hoje tenho lá em casa guardado um caderninho que eu tenho todas as letras invertidas, espelhadas. E aí foi todo um processo de aprender a escrever normal”.

Ao citar Tizio (2009), Beluce *et al.* (2011, p. 1) afirmam que “a leitura é um campo de possibilidades que permite encontros, quais sejam, da letra escrita e lida, da palavra agregada ao espaço e ao olhar e a voz”.

São esses encontros que Eduardo e Mônica sentiram dificuldade desde o início da escolarização. Tais dificuldades se estenderam na educação básica, ensino médio e hoje na universidade. Através da pesquisa citada nos escritos de Beluce *et al.* (2011), sinaliza-se que muitos universitários brasileiros apresentam dificuldade na compreensão de texto. Uma das principais exigências acadêmicas é a compreensão que acontece por meio da leitura de textos que, por sua vez, é um dos principais recursos de aprendizagem na universidade.

Espera-se que os estudantes, por meio da leitura, sejam capazes de assimilar, relacionar e interiorizar com criticidade. Daí, pelos relatos de nossos participantes, fica evidenciado o quão difícil tem sido sua trajetória formativa, como veremos a seguir.

5.2.2 Sentimentos

Percebemos que as dificuldades de aprendizagem de Eduardo e Mônica ocasionaram alguns sentimentos que os bloquearam em algumas situações e os impediram de criar formas de superação de algumas barreiras, sendo este o eixo do tema em tela.

Ainda quando criança, Eduardo foi ficando mais isolado da turma ao se comparar com os colegas: “Eu comecei a ficar no final da sala e aquilo foi ficando cada vez mais porque eu tinha vergonha de mim mesmo, porque eu via todo mundo se desenvolver e eu tinha desenvolvido pouco”.

Na adolescência, além de sentir vergonha de si, pensamentos de suicídio rodopiavam sua cabeça. Se via incapaz de entrar em um relacionamento. Refletimos na profundidade que esses sentimentos puderam causar:

Durante o tempo de 5ª a 8ª, tinha pensando de suicídio, pensamento de bater na cabeça, de bater na parede. Eu tinha vergonha de mim mesmo, de entrar em relacionamento, porque eu me vi incapaz, só que eu não sabia o que eu tinha (Eduardo).

Mas, se pensam que o sentimento de incapacidade ficou na adolescência, não ficou. Perdurou até a fase adulta. Uma situação específica que marcou dolorosamente Eduardo foi quando optou por não aceitar um cargo de liderança no trabalho, pois teria que fazer relatórios e escalas: “Em 2010, na turma de 27 profissionais dos 27 eu fui promovido a ser líder, mas eu não quis porque tinha que fazer relatório, escalas de funcionários. E aquilo me doeu muito”.

Mônica, por sua vez, quando fala das aulas na universidade, revela que tem dias que não sente vontade de estar na UFAL, sente-se desorientada nas aulas:

Tem dias que eu não quero vir pra UFAL. Eu não consigo ir pra UFAL. Não consigo sentar e assistir uma aula. Eu fico perdida nas matérias, mesmo que eu venha para sala de aula eu não consigo acompanhar, ver o que está acontecendo.

Mônica não tem uma boa relação com a turma, como veremos a seguir, e isso tira ainda mais a vontade de assistir aula. Diante dessa situação, ela acaba se sentindo culpada por não estar presente em todas as aulas, achando que não se esforça o suficiente, e ainda faz comparação com a turma “Fico me culpando, achando que não me dou o máximo, que eu não estou no nível da turma”. Mas há um paradoxo: ao mesmo tempo que ela se culpa, diz que se estivesse na aula todos os dias não teria o mesmo desempenho.

Para Mônica houve isolamento e rejeição, ainda na educação básica, por sua classe social ser diferente:

E aí tinha trabalho em grupo eu ficava sobrando e os professores tinha 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? Tava 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. Neste trecho, ele conta como foi sua experiência em trabalho em grupo:

Quando eu fui pra sala eu vi a rejeição. Por mais que você fale “eu tenho isso”, espanta as pessoas. Se eu não falar, quem é que vai saber que eu tenho? Eu falo. Tu vai saber, provavelmente pode ajudar. Tipo, eu fui renegado em dois trabalhos. Me deixaram pra trás e sabiam que eu tava no grupo no trabalho. Era para fazer uma entrevista com a professora e quando eu cheguei aqui disseram: não, você não está no trabalho. Eu falei: como assim? Eu estou. Aí disseram: não você não tá. Eu falei: tudo bem então, não tem problema não. [...] Da outra vez foi a mesma coisa. E você ver a turma dizendo que quer ajudar no que precisar, dizem: “Eduardo, no que você precisar pode contar com a gente, mas quando diz que tem um trabalho ou uma prova em dupla... (Eduardo)

Vimos os sentimentos que Mônica e Eduardo colecionaram ao longo de sua trajetória educacional. Ao citar Massi (2007), Massi e Santana (2011) mencionaram que quando alguém é visto ou apontado como “fracassado” na escola no que envolve a aprendizagem da escrita, é possível que isso cause no estudante sentimentos de baixa autoestima e diminua o interesse em praticar a escrita. Principalmente quando a escola o aponta como incapaz, sobressaltando os “erros” e/ou levantando hipóteses de diagnósticos.

O sujeito vai construindo sua subjetividade a partir do meio que está e da interação com os outros e esses elementos aqui dispostos podem compor esse processo e estar presente nos vínculos que ele vai tecer com o conhecimento escolar.

5.2.3 Estratégias

Entendemos estratégias como as ações complementares que auxiliam na compreensão dos assuntos, sejam adotados ou desenvolvidos por eles, é do que trata o presente tema. Ambos se esforçaram e buscaram ajuda fora da escola, principalmente no processo de letramento. Como conta Eduardo “eu me lembro que... eu, eu era esforçado, eu me lembro que eu pedia pra uma senhora pra me ensinar a ler”.

Em relação às estratégias de estudo, Eduardo conta que ainda não tem nenhum método específico que lhe auxilia nos estudos. O que ele percebe 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 dificuldade, 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, vídeos no Youtube. E aí... eu lembro que teve um difícil de fazer. E aí, o que me ajudou a fazer foi uma matéria do CQC [risos] foi que eu consegui entender, foi desse jeito que eu me encontrava, assim. Muitos vídeos para ENEM que usam desenhos são animados eu sempre usei (Mônica).

Como foi apresentado, percebemos que eles identificaram estratégias que mais proporcionam eficácia nos estudos mediante as dificuldades que eles têm. Está aí a necessidade de não vermos o desenvolvimento só no nível real, mas o potencial. Superar dificuldades, sentimentos de impotência, vergonha, rejeição e trabalhar nas potencialidades e estratégias, é o que Vygotsky (2011) defende nos seus estudos sobre defectologia: não focar na falta, mas potencializar os elementos que contribuem no desenvolvimento e aprendizagem. Sem a interação do outro para mediar, não há desenvolvimento. Isso quer dizer que a aprendizagem deve anteceder ao desenvolvimento.

Desse modo, para complementar seus estudos, Mônica viu nos vídeos uma ferramenta de mediação. Para que aconteça a internalização do que se estuda, ela precisa passar pela mediação. E a mediação pode ser através de ferramentas e signos, neste caso, os vídeos.

O conteúdo apresentado no formato visual é um atalho para Mônica aprender com facilidade e, mais do que isso, ela compreendeu seu jeito de aprender: “Foi desse jeito que eu me encontrava”. Era assim que ela internalizava os conteúdos. Esse processo Isaia (1998, p. 24) explica dizendo:

A chave para a compreensão desta passagem está no conceito de internalização, apresentado por Vygotsky (1989), ou seja, na 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 pelo mediação externa de outras pessoas até a internalização desta mediação.

Como citamos no segundo capítulo, Vygotsky (1982) apresentou duas dimensões na atividade humana que são: reprodutora e produtora. Isaia (1998, p. 26) complementou que: “a integração entre estes dois tipos de atividade é que irá proporcionar ao ser humano ajustar-se ao já existente e criar novas situações, envolvendo a criação artística, científica e técnica”. Isaia se referenciou em Vygotsky (1982) e concordou que todo ser humano pode criar, e esta criação é denominada de imaginação, que é a base da produção cultural da humanidade.

Assim, como forma de estratégias, Mônica e Eduardo perceberam formas de complementar os estudos e também notaram o que lhes mantém mais concentrados.

Como vimos até aqui, não dá para separar desenvolvimento do contexto histórico e cultural. O processo cognitivo das crianças acontece a partir das relações, seja com adultos ou com outras crianças. Oliveira (1997) discute um dos pontos centrais dos estudos de Vygotsky e aponta que é o aprendizado que liga o desenvolvimento da pessoa com o seu entorno sociocultural, e que não podemos nos desenvolver sem o suporte dos outros indivíduos. Concordando com isso, atentamos que, para a criança aprender e se desenvolver, isso não ocorre a partir do primeiro dia de aula na escola, mas depende também nas relações – inicialmente familiares – que são estabelecidas.

Notamos, com os temas ora dispostos, como foi a experiencição da aprendizagem de Mônica e Eduardo, suas dificuldades de estudo, os sentimentos que fizeram e/ou fazem parte do cotidiano escolar e acadêmico e as estratégias com que eles se identificam para mediar os estudos. Segundo Isaia (1998), o homem realiza atividade por meio de ferramentas - instrumentos materiais que têm a função de transformar a realidade externa; e dos signos - instrumentos psicológicos que têm a função de transformação dos processos cognitivos. À medida que uma pessoa vai adquirindo experiências, na relação mediada homem-natureza-cultura, vai se apropriando da aprendizagem e outros elementos culturais, havendo, assim, transformações no sujeito e no mundo social.

5.3 PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO

Nesta categoria, que consiste em dois temas - Diagnóstico e Tratamento -, iremos descrever como foi a busca dos jovens pelo diagnóstico, que não foi fácil e nem linear. E também contaremos como foi a forma de tratamento que eles passaram, incluindo a medicalização.

5.3.1 Diagnóstico

Neste tema, são discutidos os (des)caminhos de Eduardo e Mônica que os levaram a um diagnóstico. Ao longo desses caminhos, percebe-se a ansiedade diante da indefinição de sua situação, bem como um certo alívio e posterior apreensão com a descoberta.

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

Com efeito, embora Mônica remeta a uma série de características da dislexia (descritas no DSM), ela não fala diretamente de ter essa condição. Nas conversas prévias entre pesquisadora e participante, ficou evidente que sua trajetória em busca do diagnóstico foi da seguinte forma: “Eu fiz a triagem, eu fui chamada esse ano. Não foi nem dois meses de terapia porque [o psicólogo] já saiu”.

Eduardo foi determinado, dizendo: “Em 2012, eu falei: ‘preciso fazer alguma coisa por mim’. Mudei de função e fui fazer exame. Disse a minha família que ia fazer exame da empresa, mas era tudo mentira”.

O processo para buscar o 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 CAEP (Centro de Atendimento Educacional Especializado da Pestalozzi) do município que ele mora e foi avaliado por uma psicopedagoga. Paralelo a isso, foi à fonoaudióloga encaminhado pelo neurologista. Foi na sala dela que Eduardo percebeu um avanço em sua busca, pois a fonoaudióloga disse: “Eu acho que você tem dislexia, porém, não vou te afirmar porque não é minha área, mas procure tal médico”. Ele seguiu a orientação e procurou o profissional sugerido.

Eu procurei esse médico e quando encontrei (ele é pedagogo também. Pedagogo, neuropedagogo) ele disse: “Parece que eu descobri o que você tem”. Quando ele falou essa palavra: “parece que eu descobri o que você

tem” 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”.

O que o médico de Eduardo disse: “você agora vai passar a ser deficiente” permite 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, visto que dislexia não é considerada uma deficiência. Ao ouvir a frase: “você agora vai passar a ser deficiente” - que até hoje marca sua vida - Eduardo relata a volta pra 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 (Eduardo).

Diante disso, percebemos a estreita ligação da área da medicina a relacionar a dificuldade de aprendizagem com a dimensão biologicista. Moysés e Collares (2013, p. 136) nos alertam sobre isso:

O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos.

Vale salientar que não estamos aqui para negar os fatores biológicos de alguns casos específicos, mas sim problematizar as esferas que implicam no processo de apropriação da leitura e escrita. Assim como explica 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, percebe-se que o modelo médico, na tentativa de camuflar o sentir, acaba identificando e remediando condições escolares e sociais diversas como se fosse doença. O modelo médico busca a padronização nas formas de aprender, em que geralmente prevalece a legitimação do diagnóstico, não enfatizando os aspectos sociais, educacionais e afetivos.

5.3.2 Tratamento

Neste tópico, falaremos sobre como os jovens foram conduzidos após o diagnóstico, os lugares que foram encaminhados e os medicamentos que foram sugeridos.

Nesse sentido, eles receberam alguns direcionamentos dos profissionais que os atenderam. Para Eduardo que tanto buscou ter o conhecimento do que estava lhe atrapalhando os estudos, quando finalmente tomou conhecimento, avançou para a próxima etapa: o tratamento. O médico que o atendeu receitou Ritalina, argumentando que o uso dessa medicação iria ajudar na memorização, e o encaminhou para o Centro de Atendimento Educacional Especializado da Pestalozzi - CAEP.

Aí ele disse: “olha, você precisa tomar medicação, a Ritalina. Para estimular sua memória. Vou dar esse laudo para você levar para Secretaria de Saúde que é caro. Vou encaminhar você para o tratamento no CAEP, vou dar um laudo para você levar para o trabalho” (Eduardo).

Mônica não ficou de fora dessa lógica da medicalização. Contou que tomou muito remédio enquanto estudava o terceiro ano do ensino médio. Ela sofria de ansiedade e foi encaminhada para psicóloga:

Tomava muito remédio na época do terceiro ano, daquele professor que eu falei, no hospital e fiquei três dias internada. E aí depois disso fez um encaminhamento para psicólogo. 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 (Mônica).

E ainda relata que: “Sempre tive crises muito pesadas, tomava remédio para tentar dormir, porque se deixar eu passo 3 dias sem dormir, 4 dias... e essa medicação foi no ano passado” (Mônica).

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 processos 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 pessoa, sem reduções biologicistas. Meira (2012) concorda com isso e, ao mencionar Moysés (2001), diz que devemos romper com a ideia que respalda os argumentos individualizantes. É preciso pensar de forma dialética, destacando não só aspectos individuais, mas atentando também para os fatores sociais que se interligam e fornecem bases que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para concluir esta categoria, cabe aqui uma reflexão acerca do que Vygotsky chamou de deficiência primária e secundária. A primeira está relacionada ao aspecto biológico do ser humano, como por exemplo, as lesões cerebrais, alteração na formação orgânica e/ou de cromossomos e etc. Já a segunda, diz respeito ao desenvolvimento da pessoa a partir da interações sociais (GARCIA, 1999).

Isso está relacionado com a Lei do Desenvolvimento Cultural que estabelece que o desenvolvimento acontece de fora para dentro – do âmbito social para o individual. 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 a autora: “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” (GARCIA, 1999, 43).

Para Vygotsky (2011, p. 869), toda criança se desenvolve, o que muda é a forma que cada uma se desenvolve. Além disso, o autor sugere que devemos nos atentar para as características passíveis de serem potencializadas e não focar na deficiência, na falta.

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.

Diante disso, salientamos a necessidade de ter a sensibilidade, por parte dos professores e familiares, para perceber as formas e as estratégias de estudos que melhor condizem com o processo de aprendizagem dos estudantes de modo a buscar potencializá-las. Esta é uma das possibilidades mais eficientes para o aprendizado. Nos casos de Mônica e Eduardo não foi isso que aconteceu, só havendo um maior estímulo à medicalização.

Em relação ao diagnóstico, é importante que os educadores compreendam como os estudantes se desenvolvem, qual a melhor maneira metodológica de ensino que possibilita um bom aprendizado e, dessa forma, o diagnóstico sai do centro das atenções e passa a ser somente mais um elemento a ser considerado para os educadores.

5.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Esta categoria é composta por três temas: relação familiar, relação professor-aluno e relação entre colegas. Nosso objetivo é atentar a essas relações que Mônica e Eduardo tiveram durante toda a trajetória escolar e universitária.

5.4.1 Relação familiar

Este tema trata de como os participantes vivenciam suas relações familiares e como essas relações estão implicadas com suas dificuldades. Nesse sentido, eles remetem a uma dificuldade da família compreender sua condição, muito embora também ressaltam a importância do apoio familiar.

Eduardo, procurando alguma resposta para sua dificuldade de aprendizagem, optou por procurar ajuda, mas ao contar sua angústia para a família não teve o apoio que gostaria de ter:

Aí, ao final de 2012 reuni minha família em casa e disse a eles: “pessoal, tô com um problema. Não sei o que é ainda, estou me tratando, tô procurando ajuda”. Infelizmente o pessoal me ignoraram. Isso também machuca, porque a família não dá assistência nenhuma, não dá apoio, mas eu pensei: “tudo bem”.

Referente aos estudos, Eduardo sentiu falta de apoio da família em alguns momentos, aproveitou o momento para refletir:

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? (Eduardo)

Mas também recorda que não foi sempre assim, sua mãe não queria que Eduardo e seus irmãos ficassem analfabetos iguais a ela, e o incentivou.

A maior incentivadora foi minha mãe, ela já fez bastante só em querer que a gente fosse estudar, de estar ali... já foi fundamental para mim. Minha mãe é analfabeta, meu pai nunca quis que a gente estudasse. O negócio dele era trabalhar (Eduardo).

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:

Eu sempre fui o oposto da minha irmã, assim, porque ela sempre muito quieta, concentrada nas aulas, eu sempre fui oposto disso. Era recadinho na agenda dizendo que eu tava conversando demais e que eu não ficava parada na sala de aula e sempre era uma briga porque meus pais sempre diziam que tem que ser igual a minha irmã, “olha sua irmã faz isso, isso, isso e você não faz”.

Por que o que é diferente incomoda tanto as pessoas? O que pode causar essas comparações injustas? É a busca de unificar em apenas um jeito de ser e aprender? São indagações que precisamos discutir.

Como já discutimos, Vygotsky (1991) acredita que, para o desenvolvimento potencial acontecer, faz-se necessário a presença de outras pessoas nas vivências de uma criança, possibilitando experiências e troca de saberes. Como a família é o primeiro ambiente social em que a criança é inserida, os membros da família assumem esse papel primário da interação. A interação entre pais e filhos com afetividade influencia de forma positiva na aprendizagem. Nas palavras de Brito e Soares (2014, p. 249) “para um processo de aprendizagem sadio, é preciso que o contexto familiar proporcione condições para isso, visto que os acontecimentos no interior da família podem afetar o desenvolvimento cognitivo”.

Além disso, é preciso refletir sobre as diferenças entre os membros de uma família. Ao se referir às singularidades de cada ser, Massi e Santana (2011, p. 404, grifos dos autores) afirmam: “quanto maior a ‘individualidade’ de alguém, quanto mais ele explicita as suas características singulares, mais ele se distancia da norma, ou seja, do que é aceito por dada sociedade como normal”. O conceito de normal é construído socialmente. Muitas vezes aquele que trilha outro caminho no trajeto da aprendizagem é estigmatizado e sofre preconceitos por não fazer parte do que é considerado padrão. Diante disso, deve ser levada em consideração a diversidade das maneiras de aprender, visto que há vários caminhos que levam à aprendizagem, não necessariamente o caminho que servir para um irá servir para o outro.

5.4.2 Relação professor-aluno

Sabemos que é fundamental que haja uma boa relação entre professor e estudante para o desenrolar da aprendizagem. 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 e aluno, podem ficar lacunas nesse processo de aprendizagem. Eduardo lembra que na 4ª 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 relata que no ensino médio existia muita cobrança por parte dos professores na escola que ela estudava. Pelo fato do pai dela ser professor e coordenador da escola, os outros professores lhe atribuíam um 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”. Contou que o professor de física chegou a dar uma prova diferenciada e ela na recuperação, com questões de ensino superior. Ela precisou recorrer e provar que estava sendo injustiçada.

Na universidade acontece também falta de comunicação entre professor e estudante. Eduardo conta sobre as expectativas que criou em relação à possível assistência do professor e como foram os primeiros contatos com um professor da universidade.

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 ‘Como estrela na Terra’ que é um filme de dislexia”.

Após assistir ao filme, Eduardo explica:

Eu tava pronto no dia que eu fui conversar com ele. Ele falou: “eu vou estar aqui a tarde, se você puder...”. Aí eu disse: “mas eu tenho outras coisas pra fazer”. Aí, ele disse que não tinha tempo. Ele já delimitou o aluno. Como assim não tem tempo para conversar?

A conversa que Eduardo tanto queria acabou não acontecendo. Por não conseguir expressar para o professor sobre suas dificuldades de leitura e escrita, restou fazer as avaliações sem a devida compreensão.

Mas a gente chegou na situação que a gente não teve mais como conversar eu fiquei para fazer avaliação, reavaliação e final para tentar conseguir tirar nota dele. Para a gente ver o grau de dificuldade que a

gente tem com as pessoas que se dizem ser qualificados, a dificuldade tremenda.

Leite (2012) destaca que o modo de se relacionar entre professor e estudante pode impactar de forma positiva ou negativa dependendo da carga afetiva. O autor cita alguns exemplos que marcam essas relações:

Deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: 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 (LEITE, 2012, p. 364).

Como sabemos, o professor não é o único, mas é um dos principais agentes de mediação no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que essa relação seja regada de afeto. 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 estudantes e os conteúdos que serão abordados em sala.

5.4.3 Relação com colegas

Outro fator importante para a aprendizagem é a interação com colegas de turma, pois há troca de saberes e experiências que contribuem para aquisição de conhecimento de todos. Mônica e Eduardo passaram e ainda passam por situação nada agradáveis referente a isso na universidade. Sentem-se rejeitados por seus colegas de sala.

Quando eu fui para sala, eu vi a rejeição. Por mais que você fale: “eu tenho isso”, espanta as pessoas. [...] se eu não falar, quem é que vai saber que eu tenho? Eu falo. Tu vai saber, provavelmente pode ajudar. Tipo, eu fui renegado em dois trabalhos. Me deixaram para trás e sabiam que eu tava no grupo no trabalho (Eduardo).

Eu tenho um conflito muito grande com a turma. Eu não tenho nenhuma amiga além de Marisol. Tem pessoas, as pessoas que eu chego e converso, mas por exemplo, na hora de fazer trabalho eu sobro. Até o fato de eu chegar na sala e sentar as cadeiras do lado ficam vazias. Eu não consigo ter uma boa relação com as pessoas da turma (Mônica)

Mônica conta que essa rejeição não é algo recente, visto que no ensino fundamental foi rejeitada por suas colegas por não ter o mesmo padrão econômico do que os delas e por ser filha de professor. Assim, passou os dois primeiros anos que estudou nessa escola sozinha e sem amigos.

Com os temas desta categoria, podemos observar o que Vygotsky defende de que existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo que está associada ao nível atual do desenvolvimento que a criança se encontra e o nível de desenvolvimento potencial. Enquanto em um nível a criança consegue fazer alguma atividade sozinha, no outro nível a criança é orientada por outra pessoa. Referente a isso, Vygotsky (1991, p. 58) explica:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Dessa forma, a criança vai interiorizando gradativamente os assuntos apresentados na sala de aula. Frisamos, então, a importância da interação, não só com as pessoas, mas também com o ambiente e cultura. Pois o processo de aprendizagem depende também das relações interpessoais.

Finalizamos este capítulo com o conhecimento da trajetória educacional de Eduardo e Mônica, vimos que muitas dificuldades referentes à leitura e escrita são decorrentes do processo de escolarização que tiveram, bem como as metodologias de ensino que não se alinharam ao modo de aprender deles; e das relações com professores, familiares e colegas de sala. Percebemos que o cotidiano acadêmico traz alguns obstáculos e alguns sentimentos que os desanimam, no entanto, visualizam formas e ações que a assistência estudantil possa contribuir com a permanência com qualidade na trajetória no ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa etapa da caminhada, na qual buscamos compreender as trajetórias educacionais de estudantes universitários da Universidade Federal de Alagoas 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 estudantes para lidar com as dificuldades apresentadas e as formas de assistência direcionadas a esses estudantes. Os resultados obtidos, através das narrativas autobiográficas, possibilitaram alcançar nosso objetivo.

Como vimos, a dislexia pode ser compreendida por diversas perspectivas e linhas de estudos e nosso embasamento foi à luz da Psicologia Sócio-Histórica. Os estudos nessa perspectiva não negam o fator biológico, mas apontam que existem outros fatores que podem contribuir para uma suposta dislexia. Os fatores podem ser: psicopedagógicos, culturais e o modo como nos relacionamos com a família e professores. As pessoas que apresentam dificuldade na aprendizagem podem ser consideradas socialmente, por falta de compreensão, como um dos pilares do fracasso escolar e, dessa forma, tende-se a acreditar na culpabilização do sujeito. Nesse sentido, se veem como algo a ser “tratado” e aderem ao uso da medicalização.

No processo de escolarização dos nossos participantes da pesquisa, vimos diferentes fatores que acarretaram em obstáculos no processo de aquisição de leitura e escrita: salas multisseriadas, metodologia de ensino tradicional e mudança de escola. Nesse sentido, observa-se como as condições de ensino são elementos centrais tanto na produção das dificuldades de aprendizagem desenvolvidas ao longo de suas trajetórias escolares, como na superação delas. Assim, é importante que haja condições de ensino para que os estudantes possam aprender e se desenvolver de modo que não haja tantos obstáculos ao longo do processo.

Em termos de estratégias para lidar com as dificuldades que surgem, tem-se que, para estes estudantes, a melhor forma para aprender corresponde a aulas mais dinâmicas, com brincadeiras, mediações simbólicas e outros recursos visuais. Apontaram que a organização do material de ensino e cronograma por parte dos professores também contribui.

Sobre a trajetória universitária, destaca-se que não foi um processo fácil para eles o ingresso na universidade. Houve algumas tentativas que, por muitas vezes, se sentiram incapazes de estudar em uma Universidade Federal. Esses sentimento de incapacidade

foi de ambos e não é recente, começou nos primeiros anos de escolarização e se faz presente no cotidiano acadêmico. Os sentimentos mais destacados foram: isolamento, vergonha, incapacidade, sem vontade de assistir aula, culpa e rejeição.

Frisamos que as relações entre professor-aluno, familiar e entre colegas podem ter impactos na vida escolar e acadêmica dos estudantes. Notamos o quão significativo é para eles serem apoiados, incentivados, compreendidos na suas formas de ser e de aprender.

Outro meio que pode favorecer a permanência dos estudantes com dificuldade de leitura e escrita é a Assistência Estudantil, pensando em práticas de mediações que os conduzam para melhor aprendizado. Como foi dito, eles não têm assistência, mas sugeriram uma monitoria para lhes auxiliar no estudos. Além disso, frisaram a importância dos professores se atentarem à organização do material de estudo e do cronograma acadêmico para que eles possam se nortear nas aulas e disciplinas.

Com isso, sugerimos que, a partir desse estudo, seja sinalizada a urgência de projetos que viabilizem melhorias que atendam às necessidades educacionais de universitários considerados disléxicos e, assim, sejam garantidas condições para uma boa formação profissional. E também, visualizamos a necessidade de uma construção e implementação de uma política que implique diretamente os docentes nesse processo de assistência aos estudantes.

Este estudo sobre dislexia no âmbito do ensino superior trouxe elementos importantes para nossa compreensão de como os estudantes se sentem, as suas maiores dificuldades e as condições que favorecem ou não o aprendizado no contexto acadêmico. Ainda há muito a se refletir, pesquisar e problematizar para que possa visualizar possibilidades de prática e condições de ensino que englobem o jeito de aprender singular de cada um. Por exemplo, ofertas de capacitação nas escolas para os professores para que possam compreender e contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes que sentem dificuldade de leitura e escrita; ampliar as metodologias de ensino nas escolas e universidades; acolhimento e ações da assistência estudantil nas universidades com monitoria e outros recursos educacionais para os estudantes que precisam.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1- 13, set. 2017. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 03 maio 2019.

ALVES, S. *et al.* **Dislexia em estudantes do Ensino Superior: alguns dados de intervenção no Instituto Politécnico de Leiria**. 2010. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/177/1/Dislexia%20em%20Estudantes%20do%20Ensino%20Superior%20dados%20da%20interven%c3%a7%c3%a3o%20no%20IPL_%20Almeria.pdf. Acesso em 03 maio 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.

BELUCE, A. C. *et al.* **Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo**. 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf>. Acesso em 23 fev. 2018.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, G. M.; FURTADO, O. (org). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência**. Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>. Acesso em 23 dez. 2017.

BRITO, R. G. e SOARES, S. S. Influência da família na aprendizagem escolar da criança: ponto de reflexão. **Revista Exitus**. vol. 4. Jan/jun. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Wanessa/Downloads/Dialnet-InfluenciaDaFamiliaNaAprendizagemEscolarDaCrianca-6078527%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wanessa/Downloads/Dialnet-InfluenciaDaFamiliaNaAprendizagemEscolarDaCrianca-6078527%20(1).pdf). Acesso em 03 agosto 2019.

CHARLOT, B. **Bernard Charlot: existe o fracasso escolar?**. 2012. (13min36s) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1HUUJQlduYzk>. Acesso em nov. 2018.

COELHO, D. T. **Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia**. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>. Acesso em 23 fev. 2018.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 maio 2019.

CRUZ NETO, O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. O trabalho de campo como descoberta e criação. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

DE BEM, D. M. **Dificuldades de leitura: professor e aluno no ensino fundamental**. 2009. Monografia (Especialização em Língua e Literatura) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Curso de Pós-Graduação Especialização em Língua e Literatura, Criciúma/SC, 2009.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, Mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Maio 2019.

EGRY, E. Y. Compreendendo a dialética na aproximação com o fenômeno saúde doença. *In: O trabalho da enfermagem em saúde coletiva no cenário*. CIPESC [S.l: s.n.], 2006.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 42-46, jan. 1999. ISSN 2175-8050. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>. Acesso em: 03 maio 2019.

GILIOI, R. S. P. **Evasão em instituição federal de ensino superior no Brasil: expansão da rede SISU e desafios**. 2016. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/28239>. Acesso em 23 fev. 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Data da digitalização: 2004. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 03 agosto 2019.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vigotiskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

KOCHHANN, A.; ROCHA, V. A. S. **A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon**. IV semana de integração: XIII semana de letras, XV semana de pedagogia e I simpósio de pesquisa e extensão (SIMPEX) – “Educação e linguagem: (re)significando o conhecimento”. 2015.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 maio 2019.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012.

MARTINS, L. M. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia socioistórica**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15406354-Introducao-aos-fundamentos-epistemologicos-da-psicologia-socioistorica.html>. Acesso em 23 dez. 2017.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 403-411, Dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 Fev. 2018.

MEDEIROS, E. C. M. R.; AZONI, C. A. S.; MELO, F. R. L. V. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inc. soc.** Brasília, DF. v. 11, n. 1, p. 118-128, jul/dez. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4085/3597>. Acesso em 03 maio 2019.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, Jun 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Maio 2019.

MENDES, T. R. S. **Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLLON, S.I. **Subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky**. III conferência de pesquisa Sócio-cultural. Campinas – São Paulo. Julho de 2000. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JhuOobiAHg4J:https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/2330.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 8 maio 2019.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MEDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. MILLER, Stela. **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, Mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Maio 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SIGNOR, R. Dislexia: uma análise histórica e social. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 971-999, Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000400971&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 Fev. 2018.

SILVA, F. C. R.. MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. *In: VI Encontro de pesquisa em educação da UFPI*, 2010.

SILVA, L. M. A deficiência como expressão da diferença. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 111-133, Dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Maio 2019.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos. *In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da. (org.). Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, Jun. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Maio 2019.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>. Acesso em 22 maio 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKY, 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. 863-869, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 12 set. 2018.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”
(Resolução. nº 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____, tendo sido convidado/a a participar como voluntário/a do estudo: Dislexia e ensino superior: os (des)caminhos da trajetória escolar de estudantes universitários, recebi da sr(a). Profa. Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega e da Sr^a Karlla Vanessa Santos de Jesus da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a trajetória educacional de estudantes com dificuldades de leitura e escrita a partir de narrativas autobiográficas.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Compreender as trajetórias educacionais de estudantes universitários com dificuldades de leitura e escrita a partir de suas histórias de vida. Identificar dificuldades de aprendizagem desenvolvidas ao longo de suas trajetórias escolares. Compreender as estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com as dificuldades apresentadas. Identificar as formas de assistência direcionadas a esses estudantes.
- Que a coleta de dados se dará no decorrer do período de julho de 2018;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: através de entrevistas em profundidade com dois estudantes universitários com dificuldade de leitura e escrita;
- Que eu participarei da seguinte etapa: realização da entrevista em profundidade;
- Que na pesquisa tenho consciência de que a população consiste na presença das pesquisadoras;
- Que não são possíveis outros meios para se obter os mesmos resultados;
- Que a realização da pesquisa pode provocar possui riscos, como a ansiedade diante de certos temas abordados na entrevista. Contudo, caso ocorra algum incômodo, está disponível o serviço de psicologia oferecido na Clínica-Escola da própria UFAL de Palmeira dos Índios.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação direta são: um maior conhecimento por parte da instituição sobre as necessidades de estudantes com dificuldades de leitura e escrita, propiciando a reflexão sobre ações e metodologias para dar suporte educacional aos mesmos. Além disso, outro benefício seria fornecer elementos para pensar essa realidade no ensino superior, visto que este é um assunto pouco explorado nesse nível de ensino;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: com a presença das

pesquisadoras, que realizarão a entrevista;

- Você será informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita pelos pesquisadores realizadores da pesquisa em publicações, documentos e eventos de âmbito acadêmico, tais como: revistas, congressos, projetos, após sua autorização.
- Que eu deverei ser indenizado por quaisquer danos que venha a sofrer ao longo de minha participação na pesquisa.
- Que não haverá ressarcimento, pois eu não precisarei desembolsar nenhuma quantia para participar dessa pesquisa.
- Que receberei uma via assinada deste T.C.L.E por todas.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Sr(a). *Danielle Oliveira da Nóbrega*

Domicílio: Avenida Vieira de Brito, 265, Edifício Ascon

Bairro: São Cristóvão CEP: 57601-100 Cidade: Palmeira dos Índios/AL Telefone: (82) 9609-1815

Ponto de referência: Próximo ao Colégio Cristo Redentor

Endereço d(os,as) responsável(e)is pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Endereço d(os,as) responsável(e)is pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Danielle Oliveira da Nóbrega

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Vieira de Brito, 265, Edifício ASCON

Bairro: São Cristóvão. CEP: 57601-100. Cidade: Palmeira dos Índios – AL.

Telefones p/contato: (082) 9609-1815

Karlla Vanessa Santos de Jesus

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Rua Bráulio Montenegro 2168 Ap 06

Bairro: Vila Maria. CEP: 57.607-520. Cidade: Palmeira dos Índios – AL.

Telefones p/contato: (082) 9927-0946

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com;

Palmeira dos Índios- AL,

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	<p data-bbox="858 1048 1273 1081">Danielle Oliveira da Nóbrega</p> <p data-bbox="834 1272 1297 1305">Karlla Vanessa Santos de Jesus</p>

APÊNDICE B - Entrevista não diretiva (aberta)

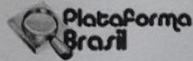
Entrevistadora: Fale sobre sua trajetória como estudante, desde a infância até hoje.

Observação:

Pontos a considerar durante a entrevista, caso as participantes não tragam em sua fala:

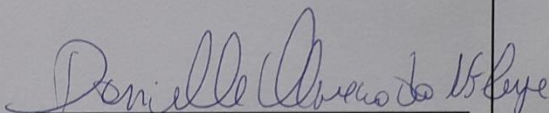
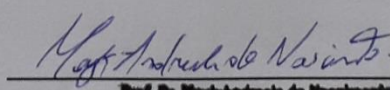
- Ensino infantil;
- Contexto familiar e cultural;
- Relações de aprendizagem e leitura;
- Contexto escolar/relações com os colegas e professores;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Estratégias de superação;
- Experiência de leitura;
- Vida universitária;
- Assistência estudantil.

ANEXO A – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Dislexia e ensino superior: os (des)caminhos da trajetória escolar de estudantes universitários			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Danielle Oliveira da Nóbrega			
6. CPF: 027.545.494-04	7. Endereço (Rua, n.º): VIEIRA DE BRITO 265 SAO CRISTOVAO Ed. Ascon PALMEIRA DOS INDIOS ALAGOAS 57601100		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (82) 9609-1815	10. Outro Telefone:	11. Email: dani.nobrega@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>02</u> / <u>03</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Alagoas	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Universidade Federal de Alagoas	
15. Telefone: (82) 3420-1384	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>MAYK ANDREELE DO NASCIMENTO</u>	CPF: <u>042596274-14</u>		
Cargo/Função: <u>VICE-COORDENADOR</u>			
Data: <u>06</u> / <u>03</u> / <u>2018</u>	 Prof. Dr. Mayk Andreele do Nascimento MAT. 1737889		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
VICE - COORDENADOR DA UNIDADE PALMEIRA DOS INDIOS - UFAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – Declaração da autorização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **Danielle Oliveira da Nóbrega**, matrícula nº 1645274 e a estudante **Karlla Vanessa Santos de Jesus**, matrícula nº 13211531, do Curso de Psicologia/Campus Arapiraca/Unidade Palmeira dos Índios, da Universidade Federal de Alagoas, estão autorizadas a realizar o trabalho de pesquisa intitulado: **Dislexia e Ensino Superior: os (des)caminhos da trajetória escolar de estudantes universitários**, nessa instituição.

Palmeira dos Índios/AL, 09 de MARÇO de 2018.

Mayk Andreale do Nascimento

Coordenador(a)

Prof. Dr. Mayk Andreale do Nascimento
MAT. 1737689
VICE - COORDENADOR DA UNIDADE
PALMEIRA DOS ÍNDIOS - UPAL

