

Lais Oliva Donida

**UNIVERSITÁRIOS COM DIFICULDADE DE LEITURA E
ESCRITA:
DESVELANDO DISCURSOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Ana Paula de Oliveira Santana

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Donida, Lais Oliva
Universitários com Dificuldade de Leitura e Escrita : Desvelando Discursos / Lais Oliva Donida ; orientadora, Ana Paula de Oliveira Santana, 2018. 145 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

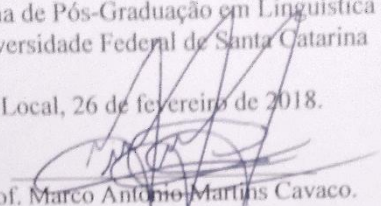
Inclui referências.

1. Linguística. 2. Dificuldade. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Universidade. I. Santana, Ana Paula de Oliveira . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

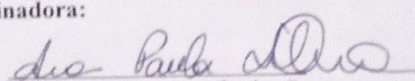
UNIVERSITÁRIOS COM DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA: DESVELANDO DISCURSOS

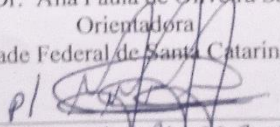
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do
Título de "Mestre" e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina

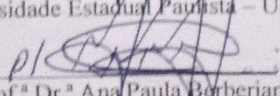
Local, 26 de fevereiro de 2018.

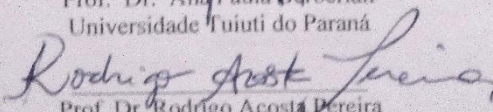

Prof. Marco Antônio Martins Cavaco.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Prof.ª Dr.ª Ana Paula de Oliveira Santana
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC


Prof.ª Dr.ª Claudia Regina Mosca Giroto
Universidade Estadual Paulista - Unesp


Prof.ª Dr.ª Ana Paula Berberian
Universidade Tuiuti do Paraná


Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Este trabalho é dedicado àqueles que acreditam que podemos construir um mundo melhor através de uma educação crítica.

AGRADECIMENTOS

À Força Maior que nos acolhe em seu amor e sua plenitude, sem entendermos bem como é em sua essência;

Aos meus familiares que acreditaram que um dia seria possível alcançar níveis educacionais para além de minha realidade e me apoiaram cada qual à sua maneira. Em especial, aos meus pais, João e Ana, à minha irmã Eucádia, aos meus tios Avelino, Armando, Genesi, Nair e Zelindo;

À minha orientadora, conselheira e amiga, Ana Paula Santana, pelos seis anos de companheirismo e acolhimento, por todas as conversas, os ensinamentos e o carinho. Tenho por ti, todo o amor do mundo.

Aos amigos e colegas em que compartilhamos momentos de angústias, tristezas, felicidades e bons momentos nesses últimos anos, principalmente à Aline, Adriana e Sandra. Obrigada por todos os cafés, as conversas, os abraços e as palavras de conforto e carinho;

Aos meus amigos de toda a vida, Diogo, Sandra Paula, Jocieli e Vinícius, por essa amizade genuína que, mesmo distantes, sabemos que está presente em todos os momentos;

À Helena e Gabriel por todo o carinho e acolhimento;

À Universidade Federal de Santa Catarina, por ter aberto as portas àqueles em que ingressar em uma instituição de Educação Superior pública e de qualidade era apenas um sonho distante;

Ao curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina, principalmente aos estudantes que me acompanharam e me incentivaram nesse caminho;

Aos universitários que disponibilizaram seu tempo para as conversas e os acompanhamentos fonoaudiológicos, apesar de todos os contratemplos acadêmicos;

Aos meus professores da Escola de Educação Básica La Salle, de Serra Alta, por me deixarem faltar às aulas para ficar na biblioteca, por deixarem levar mais livros para casa do que o permitido, por realizarem a minha inscrição no vestibular da UFSC e no ENEM, por acreditarem nos estudantes e no trabalho magnífico de vocês. Em especial, à Lúcia, Silmara, Doeli, Luciano, Luís, Olmiro, Roger e Rosilei.

À banca examinadora pelas contribuições.

À Ivana por todo o apoio e o carinho.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa e extensão.

Ao povo brasileiro, meu muito obrigada!

“Manter posição na distância” é o que devemos buscar em nossas relações com o outro. Não se trata de se fundir ao outro. E nem de ausentar-se do outro. Trata-se de manter relação, mantendo um distanciamento, e produzindo um excedente de visão. A melhor utilização desse excedente de visão é proporcionada pelo amor, pois é impossível amar a si mesmo. Amar é sempre voltar-se ao outro. E quando se ama não se reifica. Quando se ama não se conclui o outro; não se acaba o outro; não se completa o outro. A vida é inacabada por natureza. Assim, dirigir-se ao outro é inacabar o outro, incompletar o outro. É amorizar. A amorização é o mais próximo que se pode chegar da compreensão e da vivência da alteridade [...].”

(MOURA, MIOTELLO, 2016).

RESUMO

Introdução: A última década foi marcada por mudanças na Educação Superior. Se antes havia apenas uma minoria que conseguia adentrar nesse nível de ensino, agora há um contingente de estudantes, com trajetórias educacionais e condições socioeconômicas distintas, o que modificou o perfil das Universidades. A partir disso, observam-se dificuldades que até pouco tempo não haviam sido notadas. Meus questionamentos me levaram a procurar respostas e ir ao encontro da teoria na Sociologia da Educação e nos estudos enunciativos-discursivos sob um viés bakhtiniano. **Objetivo:** Compreender o discurso de três estudantes universitários sobre suas trajetórias educacionais e dificuldades com a leitura e a escrita. **Metodologia:** Os materiais geradores dos dados incluíram entrevistas (gravadas e transcritas). **Resultados:** Aparentemente, a escrita ocupa um lugar secundário, pouco atrativo, às práticas vivenciadas pelos estudantes. As práticas de leitura e escrita nas famílias foram construídas e constituídas de formas distintas: através da valorização, do incentivo (capital simbólico), do investimento com a compra de livros; mas também foram restritas: somente materiais de cunho religioso e educacional; apenas práticas de leitura e não de escrita. Os discursos dos estudantes revelam que a escola também não lhes foi significativa para inseri-los em novas práticas. O que se evidencia a partir das análises do discurso desses estudantes é que suas trajetórias educacionais, sociais e econômicas são marcadas pela desigualdade e, tanto a escola quanto a Universidade reproduzem essas estruturas sociais excludentes, ao passo que a proposta é ainda de reprodução. Nesse sentido, excluem-se os incluídos. **Conclusão:** Esses resultados também demonstram que há outras dificuldades que o INAF e o ILC não mencionam. Isso significa que os universitários saem da escola com defasagem quanto aos conteúdos curriculares e que irão ingressar nesse campo/esfera também para incorporar/aprender esses conhecimentos. As dificuldades de leitura e escrita em universitários, dessa forma, refletem e refratam essa desigualdade estrutural que os excluem dentro das instituições de ensino que dizem ser “inclusivas”. Seus discursos só marcam sua posição social enquanto sujeitos sócio-historicamente construídos e constituídos na interação com o Outro e com as estruturas sociais.

Palavras-chave: Dificuldades. Escrita. Estudantes. Leitura. Universidade.

ABSTRACT

Introduction: The last decade was marked by changes in Higher Education. If before there was only a minority that was able to enter this level of education, there are now a contingent of students, with educational trajectories and distinct socioeconomic conditions, which changed the profile of universities. From this, difficulties are observed that until recently had not been noticed. My questions led me to find out answers and to meet the theory in the Sociology of Education and enunciative-discursive studies under a Bakhtinian bias. **Objective:** To understand the discourse of three university students about their educational trajectories and difficulties with reading and writing. **Methodology:** Data-generating materials included interviews (recorded and transcribed). **Results:** Apparently, writing occupies a secondary place, unattractive, to the practices experienced by the students. The practices of reading and writing in families were constructed and constituted in different ways: through valuation, incentive (symbolic capital), investment with the purchase of books; but were also restricted: only religious and educational materials; only reading and non-writing practices. The students' speeches reveal that the school was not significant enough to insert them into new practices. What is evident from the discourse analysis of these students is that their educational, social and economic trajectories are marked by inequality and both the school and the university reproduce these excluding social structures, while the proposal is still of reproduction. In this sense, those included are excluded. **Conclusion:** These results also demonstrate that there are other difficulties that INAF and ILC do not mention. This means that university students leave school with a lag in terms of curricular content and that they will also enter this field/sphere to incorporate/learn this knowledge. The difficulties of reading and writing in university students, thus, reflect and refract this structural inequality that exclude them within educational institutions that claim to be "inclusive". Their discourses only mark their social position as socio-historically constructed and constituted individuals in the interaction with the Other and with social structures.

Keywords: Difficulties. Writing. Students. Reading. University.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho – INAF (2016).....	52
Quadro 2 - Índice de Letramento Científico (ILC, 2014).....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILC	Indicador de Letramento Científico
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IPM	Instituto Paulo Montenegro
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (ou OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development)
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional a Domicílio
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Apresentação

Como primeiras palavras, peço licença ao leitor para passear pelas memórias de minha história e enfatizar o lugar do qual falo e do qual me constituí enquanto leitora, autora e estudante.

Nasci no interior de Santa Catarina, em uma cidade de aproximadamente três mil habitantes e em uma família de pequenos agricultores. Desde a infância, ouvi, repeti e criei narrativas orais antes de dormir e durante as refeições em família. Meus pais, ambos com menos de quatro anos de escolaridade (analfabetos rudimentares), embora não soubessem ler e escrever com propriedade, sempre marcaram sua posição perante a educação, valorizando a escola como aquela que iria dar melhores oportunidades de vida aos filhos, uma vida diferente da que eles tiveram. A língua principal entre as interações, tanto entre os familiares quanto entre a maioria dos habitantes, era o *talian*, a língua dos *colonos* italianos, constituindo-se, assim, minha primeira língua.

Advindos de uma realidade de pobreza e sempre vivendo de maneira simples, transmitiam aos filhos a importância de dominar a linguagem escrita à sua maneira. Em uma comunidade originada a partir da migração de colonos italianos e alemães, a leitura e a escrita tinham o seu lugar, não precisando necessariamente de outras práticas mais cultas, elaboradas. O trabalho no campo era pouco mecanizado, árduo, mas era daí que provinha o sustento de famílias inteiras.

Recordo-me das anotações pessoais que faziam relacionadas à prática da agricultura familiar de subsistência, comum à família de pequenos agricultores rurais: receitas de bolachas lidas e relidas vagarosamente por minha mãe, listas de compras que ficavam sobre o balcão na cozinha e que por vezes solicitavam que eu as escrevesse, anotações sobre a criação de animais e o cultivo da plantação que iria subsidiar as despesas do ano, cálculos de gastos do orçamento da família e dos jogos recorrentes de canastra nos *serrões*, a utilização da televisão como forma de atualização e não como entretenimento, entre outras coisas mais. Recordo-me de minha mãe lendo os jornais que utilizávamos para fazer *copinhos* para o plantio de tomate. Ela lia enquanto eu acompanhava o seu dedo. Lembro-me também do primeiro material escolar que ganhei, de minha irmã, um lápis, uma régua e uma borracha, os quais cuidava pois tinha receio de utilizar e eu nunca mais ter material para escrever.

Toda a minha trajetória escolar foi feita em escola pública estadual. Também recordo que minha mãe encontrou alguns livros de meus irmãos, esquecidos em um guarda-roupa. Já nessa época os professores

identificavam em mim *certo sucesso*, o que fazia com meus pais *investissem* mais, como em sermões sobre como a educação era importante, proferidos por meu pai exaustivamente.

Muitos professores foram importantes nesse período por diversos motivos: me emprestavam livros, filmes, indicavam leituras, incentivavam a continuar os estudos e até a dar aula para meus colegas, sobre desenho, técnicas de pintura, leitura de textos em inglês e explicar conceitos filosóficos.

No último ano do Ensino Médio eu deveria escolher os cursos de graduação para fazer o vestibular. Mas muitos de nós estudantes ainda não sabiam utilizar um computador e sequer tinham *e-mails*, inclusive eu; muitos de nós só tinham acesso às informações sobre vestibulares, políticas públicas, através de professores, de colegas que já haviam saído da escola ou pelo rádio e televisão. E aqui estou me referindo a uma realidade vivenciada há apenas seis anos atrás.

Quanto aos vestibulares, realizei um para Design e um para Biomedicina em instituições privadas, em que fui aprovada em primeiro lugar. Esses resultados animaram meus pais, que não *esperavam* esse desempenho. Assim sendo, resolvi que *enfrentaria* o vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina que, por *eliminação*, escolhi o curso de Fonoaudiologia. Lembro-me de meu pai surpreso ao saber do valor da inscrição e que não entendia por que eu queria fazer mais uma prova: uma Universidade federal era impensável e eu nunca iria passar.

Em janeiro de 2012, recebo a notícia da classificação em que eu havia sido aprovada em segundo lugar na lista de classificação geral! Mas aí havia outro problema: a permanência.

Apesar dos contratemplos, trabalhei em projetos durante quase dois anos como critério para a concessão da bolsa permanência da instituição, encontrando, assim, a área da Linguagem com a professora Ana Paula Santana. A partir do quinto semestre da graduação, participei como bolsista da CAPES em um projeto em rede do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), em que iniciei minhas atividades como pesquisadora, voltando-me para o acesso, a acessibilidade e permanência de estudantes com dificuldades de leitura e escrita, Transtornos Funcionais Específicos e deficiência na Universidade. Foi então que me deparei com o sofrimento dos universitários, com a dificuldade em *dominar* a linguagem escrita exigida na Educação Superior, em se *situar* nesse ambiente e com as demandas exigidas, enquanto que muitos, sem amparo institucional e/ou familiar, acumulavam repetências ou mesmo evadiam-se.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso se voltou, assim, ao papel do Apoio Pedagógico na Universidade, ouvindo estudantes que participavam das atividades e profissionais que integravam a equipe à época. Logo, meu interesse já era interdisciplinar: perpassando a Fonoaudiologia, a Educação e a Linguística, discutindo desde políticas públicas até possíveis ações da Fonoaudiologia Educacional para dar auxílio aos universitários com dificuldades.

Ao ingressar no mestrado em Linguística da UFSC, meu interesse foi aprofundar as questões que para mim ainda eram desconhecidas, além de questionar meus conhecimentos, saindo de um viés clínico e, por vezes, estigmatizador das dificuldades educacionais, olhando para as queixas dos estudantes e tentando compreender seus sofrimentos para com a linguagem escrita.

Entretanto, apaixonar-se pelo trabalho com a leitura e a escrita, pela Linguagem, pelo universo acadêmico foi um processo que me capturou. Fui envolta, perpassada e constituída pelas experiências com a clínica fonoaudiológica, que me inseriu nessa área, mas também, me constituí quando movimentei lentes que permitiram ampliar meu campo de visão: tendendo à Educação, à Linguística (Aplicada) e à Sociologia.

Assim, após essa breve explanação, espero que os/as leitores/as possam se inteirar acerca do tema, quem sabe até se identificar com os estudantes aqui entrevistados e juntos possamos discutir e ampliar as problematizações acerca das dificuldades com a leitura e a escrita que perpassa as esferas acadêmicas.

Fevereiro de 2018

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PONTOS QUE SE ENCREUZAM	24
1.1 Contribuições dos estudos enunciativos-discursivos para uma compreensão dos fenômenos sociais	25
1.2 Contribuições da sociologia da educação de Bourdieu	35
Algumas considerações	43
CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO	465
2.1 As políticas públicas na Educação Superior	465
Algumas considerações	55
CAPÍTULO III - AS DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO ANALFABETISMO FUNCIONAL AO LETRAMENTO ACADÊMICO	57
3.1 Considerações sobre o analfabetismo funcional	597
3.2 dificuldades acadêmicas e o apoio institucional	68
Algumas considerações	75
UNIVERSO METODOLÓGICO	796
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	796
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	79
4.3 UNIVERSO DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	796
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	81
RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: DANDO VOZ AOS UNIVERSITÁRIOS	80
5.1 Conhecendo Mariana	80
5.2 Conhecendo Gabriel	97
5.3 Conhecendo Tiago	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	137

INTRODUÇÃO

A última década foi marcada pela ampliação e expansão de cursos e instituições de Educação Superior e por mudanças nas formas de ingresso. Se antes apenas uma minoria conseguia adentrar nesse nível de ensino, agora há um contingente de estudantes, com trajetórias educacionais e condições socioeconômicas distintas, o que modificou o perfil das Universidades.

Por conseguinte, observam-se dificuldades que até pouco tempo quase não eram notadas: falta de conhecimento prévio sobre os conteúdos, poucas práticas de leitura e escrita, dificuldades com gêneros acadêmicos (resumos, relatórios, Trabalhos de Conclusão de Curso, etc.), questões econômicas e culturais que influenciam na permanência nas instituições.

Além disso, indicadores nacionais, como o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) e o Indicador de Letramento Científico (ILC) apontam para um baixo número de universitários que dominam práticas de leitura e escrita exigidas. Os motivos são muitos, porém ainda incompreendidos.

Muitos questionamentos podem surgir quando se debruça sobre o tema. Portanto, é sobre as dificuldades educacionais de estudantes universitários que esse estudo visa discorrer. Aqui não se desconsideram questões de cunho biológico, mas compreende-se que as pessoas vivem em sociedade, interagem constantemente, transitam por grupos sociais, estão imersas sempre em movimentos de interação com outros sujeitos. Dessa forma, entende-se que as próprias dificuldades com a linguagem escrita reveladas no contexto da Educação Superior refletem questões de ordem sócio-históricas, econômicas e culturais.

Para dar conta da complexidade desse tema, ora compreendido a partir de um viés social, como já dito, concebe-se os estudos da Linguística Aplicada como ponto de partida para a compreensão desse objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, termos e construtos teóricos são comumente rediscutidos, uma vez que as problematizações permitem repensar as práticas dos sujeitos e as relações em sociedade. Assim, é fundamental que se propicie à pesquisa uma concepção de linguagem que abarque as situações de interação humana em sociedade, possibilitando analisar as práticas de linguagem em diversos contextos e suas especificidades (SIGNORINI, 1998).

Este estudo parte, portanto, de uma Linguística Aplicada (doravante, LA) que permite ao pesquisador ser trans/inter/indisciplinar, compreendendo as inquietações sociais que envolvem a linguagem como

palco de atuação de diversas áreas que produzem, reinventam e transformam conhecimentos, se integram, se entrelaçam e se complementam.

Por outro lado, ao se filiar à LA, apreende-se que a pesquisa sempre deve servir como forma transformadora de práticas sociais, uma vez que se torna contundente que as discussões e o trabalho desenvolvido retornem ao lugar do qual é concebido, constituído e construído: a sociedade. Em outras palavras, a pesquisa nessa perspectiva deve surgir de problemas sociais e não se limitar a responder ou respaldar estudos científicos teóricos que se centram apenas em uma abstração acadêmica, mas ser acessível a todos, ser transformador das questões sociais, ser problematizador das inquietações da realidade concreta que se revelam e retornar donde emergiu (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006).

Assim, ao partir das problematizações acerca de ensino, aprendizagem e práticas sociais, permite-se ampliar o escopo de discussão sobre o objeto e o objetivo de pesquisa. Isso significa que ao discutir sobre as dificuldades de leitura e escrita no contexto Educação Superior é necessário compreender o processo educacional desses sujeitos e o contexto sócio-histórico e cultural em que se inserem. Dessa forma, permite-se deslindar essa trama de que todos os estudantes *devem* dominar todas as práticas de leitura e escrita. Para isso, meu posto de observação parte de estudos sócio-históricos de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem filiada aos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN[VOLOSHÍNOV], 2014 [1929]; BAKHTIN, 2014 [1975]; MEDVEDEV, 2012 [1928]), também mobilizando a Sociologia da Educação a partir de Bourdieu (BOURDIEU, 2012; 2011 [1984]; BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]).

Para observar quais práticas são consideradas importantes em determinado contexto e como se constituem, deve-se considerar que há diferentes modos de transmissão cultural, que há desigualdades sociais e que as diferentes formas de acesso e apropriação da linguagem escrita podem implicar em exclusão (BOURDIEU, 2012). Assim, quando um universitário não domina práticas de leitura, escrita e oralidade que lhe são esperadas, pode ser marginalizado e até excluído dentro da instituição. Até por que o próprio meio acadêmico se configura de acordo com sua especificidade e exige domínio de determinadas práticas em detrimento de outras.

O afastamento de tais práticas de leitura e escrita adotadas pela Universidade daquelas vivenciadas no contexto familiar e escolar e os modos de reprodução que perpetuam acepções sobre o *modus operandi*

das instituições de ensino, afastam cada vez mais os estudantes que se sentem despreparados para essa nova situação de interação e de uso da linguagem (BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]).

A temática traz à tona importante discussão acerca de termos como *sucesso* e *fracasso* acadêmico, em que estudantes com dificuldades de leitura e escrita ingressam ao ensino superior e acabam sofrendo um processo de “exclusão”, pois ainda se encontram poucas ações no meio acadêmico que apoiem estes estudantes (DONIDA, 2015).

A partir destas considerações, pode-se elencar dois movimentos teóricos necessários à discussão:

- i) Um movimento que vai ao encontro de uma concepção de linguagem que compreenda o universitário como um sujeito, sócio-histórico e socialmente constituído, único, imerso em interações, ideologias e outras vozes e discursos. Para além disso, entende-se que as práticas sociais de leitura e escrita são de extrema relevância para situar esse sujeito no contexto educacional (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]; BAKHTIN, 2014 [1975]; MEDVIEDEV, 2012 [1928]), e;
- ii) Um movimento que mobiliza uma concepção sociológica que compreende o sistema educacional como desigual, como reprodutor de estruturas/classificações sociais e que entende que as formas de socialização dos sujeitos obedecem a certas *regras* a depender do grupo social a que se pertence. Dessa forma, as valorações dadas à educação e o quanto se investe nela sofrerá variações a depender de questões relacionadas ao capital, seja ele econômico, cultural, social ou simbólico (BOURDIEU, 2012; 2011 [1984]; BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]).

Ainda, percebe-se aqui o impacto das políticas públicas e das ações institucionais frente às dificuldades dos estudantes em permanecer na Universidade. Quanto a isto, retomam-se os dados sobre (an)alfabetismo e o discurso medicalizador que invade esse contexto educacional (INAF, 2016; ILC, 2014; STREET, 2014).

Essas questões serão melhor desenvolvidas ao longo dos próximos capítulos. Porquanto, atenta-se para o caráter questionador que se pretende colocar. Como todo conhecimento, parte-se de uma visão de mundo, de uma ideologia (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2014 [1929]), não se espera findar as discussões sobre o tema, mas, desenvolvê-lo e/ou instigá-lo, uma vez que esta pesquisa tende a inovar ao utilizar estudos de caráter inter/transdisciplinares partindo dos pressupostos do Círculo de Bakhtin e de Bourdieu.

Desta forma, questiona-se: como se construíram e se constituíram as práticas de leitura e escrita vivenciadas na família e na escola de universitários com dificuldades de leitura e escrita? De que forma as dificuldades com a linguagem escrita se revelam ao longo de sua trajetória educacional? Por que algumas dificuldades aparecem somente após o ingresso na Universidade? De que forma essas dificuldades têm implicações para a trajetória acadêmica desses estudantes?

Assim, o **objetivo geral** deste estudo é compreender o discurso de três estudantes universitários sobre suas trajetórias educacionais e dificuldades com a leitura e a escrita na Universidade.

As dificuldades de leitura e escrita em universitários, ressalte-se, mostram-se ainda um campo *a ser descoberto*. É nesse contexto que se busca compreender como as instituições de Educação Superior ainda têm contribuído para a reprodução das desigualdades sociais de maneira opaca, encoberta de diferentes maneiras, e como os sentidos que incidem sobre as dificuldades de linguagem escrita em universitários começam a se constituir em um objeto de pesquisa permeado por discursos outros.

Compreender e problematizar essas questões na Educação Superior é a principal contribuição deste trabalho. Não se espera que esse trabalho dê conta de toda a complexidade desse *universo* acadêmico, heterogêneo em sua constituição, mas sim, que ele forneça subsídios para pesquisas que compreendam que as dificuldades linguísticas de universitários e não as reduzam a questões meramente medicalizadoras/biológicas.

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo será apresentado os pressupostos teóricos que nortearão este estudo. Sob uma perspectiva teórico-epistemológica do Círculo de Bakhtin e da Sociologia de Bourdieu que, apesar de suas dissonâncias conceituais, partem de um lugar de discussão em comum: uma compreensão de linguagem como essencialmente social, uma visão sobre as desigualdades sociais e a sociedade como um lugar de tensionamentos. Além disso, Bourdieu ressalta em seus estudos as distintas inserções na cultura que a tornam uma moeda de troca nas instituições de educação que perpassam as desigualdades e estruturas sociais. Os autores do Círculo, por sua vez, oferecem diretrizes para se pensar em uma análise dos discursos dos estudantes.

No segundo capítulo, serão abordados aspectos educacionais, como o acesso, a acessibilidade e a permanência de estudantes na Educação Superior, bem como as políticas públicas que norteiam as ações institucionais no país.

O terceiro capítulo versa acerca dos dados educacionais sobre (an) alfabetismo (s), práticas de leitura e escrita em universitários e as ações institucionais educacionais de apoio ao universitário com dificuldades de leitura e escrita.

E no quarto e quinto capítulo, será apresentado o universo metodológico da pesquisa e a análise dos dados baseadas nos aportes teóricos acima citados.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PONTOS QUE SE ENTRECRUZAM

Este capítulo se propõe a apresentar, discutir e entrelaçar conceitos de áreas do saber das Ciências Humanas que convergem epistemologicamente acerca dos estudos sociais como ponto de partida para toda e qualquer investigação que leve em conta uma concepção de sujeito e de linguagem entrelaçadas com as práticas sociais.

De acordo com Grillo (2005), “[...]as duas teorias não apresentam incompatibilidades teórico-epistemológicas, ante suas diferenças advêm das especificidades do objeto de investigação e das condições sócio históricas nas quais foram produzidas [...]” (p. 152).

Assim, nesta sessão, procura-se discorrer sobre os aportes teórico-epistemológicos norteadores, constituidores de uma visão de sujeito, de língua(gem), de construção de sentidos com o mundo, de práticas sociais que permeiam a vida nos diferentes grupos sociais e que se constituem através da interação com o meio, com diferentes esferas/campos de interação humana, representações, valorações ou desvalorizações de acordo com as forças sociais que aí se encontram envolvidas.

Considera-se também aqui os estudos desenvolvidos por Bourdieu acerca dos tipos de capitais produzidos e reconhecidos socialmente (capital social, ideológico, intelectual, econômico e cultural) e violência simbólica, além de abordar as problematizações acerca da reprodução das desigualdades sociais e da compreensão acerca da educação escolar e universitária.

Não se espera, contudo, findar todas as discussões acerca dos entrelaçamentos e distanciamentos das teorias e muito menos reduzir as contribuições dos estudos aqui abordados. Mas, compreende-se a necessidade de:

[L]embrar que os saberes têm uma história, que as aprendizagens têm contextos, que os alunos têm múltiplas ancoragens sociais e, enfim, que as apropriações dos saberes são socialmente (no sentido mais amplo do termo) diferenciadas, esta é uma das primeiras funções da sociologia. Entretanto, mais fundamentalmente ainda, uma sociologia “disposicionalista” deveria contribuir

para evidenciar que nem tudo se reduz ao “cognitivo” e que o mundo social é tanto o lugar do desconhecimento quanto do conhecimento, da relação de força quanto da relação de comunicação ou da dominação quanto da compreensão (LAHIRE, 2002, p. 46-47).

E, a partir disso, entende-se o enriquecimento que o entrelaçar desses estudos podem oferecer à presente pesquisa.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS-DISCURSIVOS PARA UMA COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS

O Círculo de Bakhtin é uma denominação criada para identificar um grupo de pensadores russos que tinham em comum discussões acerca de concepções pautadas no marxismo. Eles opunham-se aos estudos da época, utilizando-se dos mesmos para fundar uma episteme que perpassou estudos literários, filosóficos e sociológicos para fundamentar seus ensaios. Suas principais contribuições para os estudos da língua(gem), partem de elaborações que se contrapuseram às tendências do objetivismo abstrato (tendo como um de seus principais fundadores Ferdinand Saussure) e o subjetivismo idealista (reconhecido principalmente através dos trabalhos de Humboldt) (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV] 2014 [1929]).

De acordo com o Círculo, o objetivismo abstrato é marcado por uma tendência em se considerar a língua(gem) como uma função abstraída da realidade, deslocada de situações reais de interação e sem motivação ideológica. Assim, seria compreendida como um sistema de regras gramaticais, lexicais e semânticas fixas e imutáveis em que seria apenas necessário decifrar essas regras linguísticas para compreender os sentidos. Conceituar língua(gem) seria, dessa forma, compreender como um sistema de regras linguísticas se relaciona com os elementos que o constituem (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV] 2014 [1929]). Ou seja, uma palavra teria o sentido que a regra da língua permitiria. Por exemplo, quando há um “não” proferido em determinada situação de comunicação, a análise se atentaria ao caráter de negação do ato de fala: o fato de negar compreendido em uma estrutura de interação (pergunta-resposta) entre os interlocutores e que obedece a certas regras da língua. Assim sendo, não se volta, portanto, à observação de ideologias,

sentidos, motivações e a própria situação que constituíram essa determinada interação.

O subjetivismo idealista, por sua vez, tende a considerar a língua(gem) como produto acabado, fruto da criatividade individual da psique humana. O conceito seria, portanto, entendido como expressão, do interior para o exterior. Desta forma, toda a língua(gem) estaria acabada ao ser externalizada, como se cada fala, cada palavra, fosse acabada por si só (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2014 [1929]). O sujeito, egocêntrico, não seria influenciado pelas situações de interação sociais exteriores à sua própria consciência.

Essas definições são importantes para a conceituação exposta nos ensaios do Círculo, pois as posições são tomadas a partir da contraposição aos argumentos dessas perspectivas. Dessa forma, a ancoragem defendida em uma perspectiva linguística do Círculo de Bakhtin aborda a língua(gem) da seguinte maneira:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 127, grifos do autor).

Nesse íterim, compreende-se a **língua(gem)** como um fenômeno essencialmente social. O entendimento, portanto, será sempre marcado pelas condições reais de uso da língua(gem), sem abstraí-la de seu contexto de produção e de sentido, o contexto em que lhe é dada vida. Seria marcada, portanto, por um caráter concreto (dada sua existência no momento real em que é produzido), atravessado por valores sociais, ideologias e em constante movimento semântico-axiológico (em que a semântica e os sentidos da língua se modificam continuamente a depender dos sujeitos, do contexto imediato, dos valores, das ideologias). Ou seja, as condições imediatas de produção daquela interação devem ser apreendidas e não consideradas como um produto de leis fixas e imutáveis (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV] 2014 [1929]); MEDVEDEV, 2012 [1928]).

Desta forma, entende-se que um sujeito, ao proferir um “não” carrega consigo valores e sentidos que o motivaram a responder ao

interlocutor daquela determinada forma, usando determinada entonação, naquele determinado momento. Por exemplo, em uma situação hipotética em que um universitário solicita esclarecimentos ao docente sobre determinado conceito, que por sua vez o responde: “Você não sabe?”, o estudante, em contra resposta, diz “Sei sim, é só para ter certeza”, poderia ser compreendido sob vários sentidos que o influenciaram nesse momento de interação: o estudante poderia não saber, apenas estava com receio da situação, do constrangimento gerado pela pergunta e pelo modo em que a mesma retornou; o docente poderia estar inferindo que todos os estudantes daquela classe conheciam ou deveriam ter o conhecimento sobre o assunto que estava sendo abordado; e assim, um “não” pode carregar vários sentidos que se concretizam no momento da interação.

A língua(gem), assim, sempre medeia diferentes relações sociais e é sempre um reflexo dela. Língua e linguagem não se separam como conceitos distintos, mas se sobrepõem. Nesse entendimento, a língua seria uma forma de materialização da linguagem. “Por ser social, a língua não é um sistema de características abstratas, mas a língua é ideologicamente saturada como uma concepção de mundo (BAKHTIN, 2014 [1975], p.81)”. Desta forma, compreende-se ideologia sob a perspectiva teórico-epistemológica dos enunciados do Círculo de Bakhtin, como formas de conceber e apreender o mundo, a realidade social.

O **signo linguístico**, por sua vez, é compreendido como aquele que reflete e refrata a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos em sociedade e revela as características históricas intrínsecas à interação, comportando sempre um índice de valor social, uma avaliação. Logo, todo signo é permeado pela ideologia. Não há signo sem ideologia; se assim o fosse, ele seria uma palavra neutra. Mas o signo, para ser assim compreendido, somente terá existência através da ideologia, saturado por axiologias e constituído em determinada situação de interação de determinada época.

Dito isso, pode-se perceber que o signo também é social, uma vez que se materializa e se constitui na e através da interação, ao passo que é carregado por ideologias e valores sociais e históricos. Para tanto, é necessário compreender a posição social de quem ocupa essa interlocução, a autorização que lhe é conferida para saturar esse signo de outros sentidos, modificá-lo ou afirmar sua veracidade ou inverdade. Em outras palavras, quem diz o que diz? Para quem se dirige e por qual motivo? Por que diz isso e não aquilo e de determinada forma e não de outra? Daí que a análise do tempo e do espaço, ou seja, do cronotopo,

torna-se necessária para a compreensão dos sentidos, dos discursos, das ideologias que ora se constituem e se materializam.

O enunciado, assim, é compreendido por estabelecer a materialidade do discurso, ou seja, ele é a unidade concreta da comunicação verbal. Ao inferir-se isso, entende-se que toda a interação possui sentido, toda interação é realizada através de enunciados. Ele possui três características que lhe são peculiares: a alternância dos sujeitos, a expressividade e a conclusibilidade. A alternância dos sujeitos durante a interação pode ser compreendida como a troca discursiva que se faz evidente durante uma interação verbal; mas esta não lhe é a única forma, dado que a interação, a língua(gem), o(s) sentido(s) também se dão de forma extraverbal, sem, contudo, perder sua materialidade linguística: uma expressão facial negativa, interrogativa, positiva; um suspiro de cansaço, de dor, de felicidade, de alívio; a mudança de entonação de voz durante em um momento específico; entre outros.

A alternância, contudo, só pode ser iniciada a partir da conclusibilidade, que é compreendida sob três características: a exauribilidade semântico-objetual, vontade discursiva do sujeito e formas típicas de enunciado. A exauribilidade semântico-objetual refere-se a tudo o que o interactante tem a expressar utilizando-se da língua e dirigindo-se acerca de um tema. A vontade discursiva faz jus à vontade do sujeito de se expressar de determinada forma, de se utilizar de meios linguísticos e extralinguísticos para ser compreendido, de modificar seus enunciados a partir de sua percepção do impacto que causa no seu interlocutor.

As formas típicas de enunciado são os gêneros do discurso. São eles que tipificam os enunciados e relativizam-se a depender de qual esfera de atividade humana pertencem. Segundo Bakhtin ([Voloshínov], 2014 [1979]), a relação entre significado e signo podem estabelecer algumas formas mais ou menos reiteráveis, denominadas de gêneros do discurso, ou seja, enunciados mais ou menos estáveis de acordo com as condições específicas de cada esfera de atividade humana e que envolveria uma condição histórica de produção de sentidos de tempo e espaço, interlocutores, finalidade discursiva e ideologia (BAKHTIN; 2011; BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2014 [1979]).

Esses enunciados sempre são direcionados a algo ou alguém (mesmo que seja ao próprio enunciador) e há sempre uma resposta a outrem, a outro discurso já proferido, a uma relação intersubjetiva de interação mediada pelo enunciado.

Os autores compreendem, também, dois grupos aos quais os gêneros se inserem, que são divididos em primários e secundários. Os primários referem-se àqueles que se originam em situações de interação cotidianas e que não possuem tanta complexidade, por exemplo, uma carta ou uma conversa oral na esfera familiar. Os secundários, por sua vez,

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263).

Assim, estes estariam intimamente ligados às esferas ideológicas complexas, tais como aquelas que formalizam o teatro, a pesquisa científica, as academias, a política, etc.

Com isso, direciona-se à relação entre gêneros e ideologias, observando-se a heterogeneidade com que se manifestam (principalmente nas formas orais/sinalizadas e escritas). O lugar em que se apresentam, ou seja, a esfera de atividade humana em que são utilizados por sujeitos organizados, determinam sua maior ou menor complexidade, exigências, formas, dado que é nesse contexto em que se orientam a produção, circulação, recepção de enunciados e discursos. O cronotopo orienta, assim, o sentido dos enunciados e, portanto, de suas formas tipificadas.

Para tanto, considerar o domínio de práticas de leitura e escrita isoladas de seu contexto de produção, seria um equívoco, dado que os materiais escritos, tipificados em gêneros, são enunciados concretos e fazem parte de uma esfera de atividade humana, ali situados, produzidos e perpassados por ideologias e valorações. Assim, compreende-se aqui que as relações entre Universidade (uma esfera de atividade humana cultural complexa) e os gêneros discursivos (que nela são moldados pelas ideologias, pelos sujeitos, pelas condições sócio-históricas de produção, interação e circulação), assumem determinado papel social que não seria possível transferir a outras esferas. Ou seja, a esfera acadêmica possui especificidades que a distingue de outras, como a escolar, a do trabalho, a familiar, etc.

Dada essas definições, Bakhtin (2015 [1963]) pontua o **discurso** como um fenômeno social. Apesar do autor remontar-se ao estudo do

romance, suas perspectivas teórico-epistemológicas denotam o caráter sociológico e estabelecem diretrizes de análise de fenômenos sociais da língua(gem). Assim sendo, “[a] forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como um fenômeno social” (BAKHTIN, 2014 [1975], p.71). Em todas as amplitudes semânticas (significativas) da língua, é sempre em essência de ordem social, ou seja, é social em todas as esferas de sua existência, em todos os seus momentos. Portanto, está sempre atravessando o exterior (sociedade): as gerações, os grupos sociais, as interações na rua, na vida. Dessa forma, não haveria outro local de circulação e de elaboração de discursos que não seja no interior das esferas de interação humana.

Assim, sob essa perspectiva, analisar o discurso não é apenas tomar como objeto o conteúdo semântico, parafrasear ou retomar o conteúdo do discurso, “se circunscrever às análises temáticas” (BAKHTIN, 2015 [1963], p.73). O discurso, dessa forma, assume três características a saber: é plurilíngue, é plurivocal e é pluriestilístico. O **plurilinguismo** no discurso situa-se nas discussões sobre como diferentes línguas sob diferentes estratos sociais e sob diferentes situações trazem construções semânticas e construções de valor distintas e singulares referentes e pertencentes a esses extratos, essas esferas de atividade humana. A **pluriestilística** apresenta-se como os diversos estilos dada as questões de ordem geracional, de extratos e comunidades sociais, situações de interação. E, por fim, o discurso é **plurivocal**, dado que traz em si diferentes vozes sociais.

Além das características acima citadas, outro encaminhamento geral encontrado nos postulados dos ensaios de “O Discurso na Vida e o Discurso na Arte” refere-se à estratificação do discurso por **forças sociais**: “[a] estratificação de uma língua em dialetos, em grupos, em jargões, em linguagem de gênero dada a sua existência histórica, constitui premissa indispensável ao romance (BAKHTIN, 2014 [1975], p.74) ”. Essas forças sociais podem ser de unificação ou homogeneização, sendo denominadas de forças centrípetas ou podem ser de desunificação ou heterogeneidade, as chamadas forças centrífugas.

Para exemplificar essa relação entre as forças, retoma-se ao exemplo dado por Fiorin (2016), em seu livro “Introdução ao Pensamento de Bakhtin”:

Quando, por exemplo, um homem público ou uma agremiação política determina a verdade sobre a realidade, seja desqualificando os adversários, seja

prendendo-os ou matando-os, está em ação a força centrípeta.[...]. Já a derrisão das verdades oficiais representa as forças centrífugas em ação (FIORIN, 2016, p. 35).

Desta forma, percebe-se que as vozes sociais estão sempre posicionadas/submetidas em relação ao poder de outros agentes sociais, “não se diz o que quer, quando se quer, como se quer” (FIORIN, 2016, p.36).

Dada a importância em se reconhecer as três características intrínsecas ao discurso como fenômeno social (dado ele ser plurilíngue, plurivocal e pluriestilístico), as unidades estilísticas heterogêneas, mencionadas anteriormente, revelariam o caráter singular, único e concreto de cada discurso em cada situação de interação pela qual se realiza. Devido a esse caráter único de cada discurso, não há conceitos e categorias *a priori* utilizadas que possam ser replicados ou pré-estabelecidos como padrão para outros discursos. Para o pesquisador que se utiliza dessa perspectiva teórico-metodológica, os dados é que indicam as possibilidades para a análise, ou seja, cada discurso trás as suas leis distintas e, portanto, sempre singulares, concretas e reiteráveis (BAKHTIN, 2011).

Assim, “[c]ada um deles [dos romances/dos discursos] admite uma variedade de vozes sociais de diferentes posições e correlações, sempre dialogizadas em maior ou menor grau (BAKHTIN, 2011, pg.75, inserções nossas). Através deste excerto, depreendemos que todas as relações de sentidos do discurso são **relações dialógicas**¹, ou seja, são relações de sentido engendradas em valores e, portanto, são relações compreendidas como semântico-axiológicas. Fiorin (2016) destaca o dialogismo nas obras do Círculo:

Para Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados, no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra

¹ Discussão abordada no capítulo “O discurso em Dostoiévsky”, encontrado na obra “Problemas da Poética de Dostoiévsky”.

do outro, e sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2016, p. 22).

O **enunciado**, é assim, saturado ideologicamente e transpassado por forças sociais centrípetas e centrífugas, dado seu caráter social. Bakhtin pontua sobre a enunciação que “[...] essa estratificação e contradições reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica” (BAKHTIN, 2014 [1975], p.82). Ou seja, é um movimento de forças sociais existentes no discurso, por isso essa arena de movimento e de movência. Assim, “a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se” (BAKHTIN, 2014 [1975], p.82) pelas esferas de interação humana.

Ainda sobre as especificidades constitutivas, todo discurso é compreendido como semântico-expressivo, ou seja, é perpassado por sentidos constituídos a partir dos elementos da língua, mas que não se limitam a estes, sendo compreendidos no momento da interação e, também, pela avaliação social, nas palavras do autor, “o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto e acentuado como conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 2014 [1975], p.82).

Nesse sentido, reitera que todo discurso, assim como todo enunciado, é valorativo, avaliativo, traz consigo um acento de valor. Os discursos, por serem saturados ideologicamente, garantem a compreensão mútua entre os sujeitos que se engajam nas diferentes relações intersubjetivas em todas as esferas da vida transformando-se assim, em uma arena de forças sociais, ora centrípetas, ora centrífugas.

Para Fiorin (2016):

Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido de discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda

palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras (FIORIN, 2016, p.22)

Na teoria bakhtiniana, quando se reflete sobre o discurso, se faz uma reflexão também do seu enunciador, o sujeito do discurso. E pensar em uma concepção de **sujeito** para o Círculo, requer explicitar os conceitos de alteridade/outridade e exotopia/excedente de visão. Para os autores, portanto, o sujeito é sempre perpassado/atravesado pela alteridade/outridade, definida a partir do eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim. Ou seja, o Outro é sempre exterior a mim e possui vivências/experiências aperceptivas que o distanciam das minhas. Contudo, eu sempre me constituo a partir do outro (outridade), a partir de sua visão sobre mim. Desta forma, o universo vivenciável pelo sujeito não coincide com o do Outro, cada qual singular, irrepetível, avaliativo e estabelecido em determinado tempo e espaço (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Ao mesmo tempo em que se constituem separadamente, os sujeitos são incompletos, visto que se está sempre em construção, sempre em relação ao e com o Outro exotópico (fora de mim/distante do meu horizonte vivenciável). Essa posição é também permeada pela visão do Outro sobre mim, ou seja, há sempre um componente axiológico perpassando as interações e essa avaliação também perpassa o eu (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Conforme comentado por Signor (2013),

Para Bakhtin, o indivíduo não é um sujeito simplesmente submetido às condições sócio-históricas, como um sujeito assujeitado, ele é inserido em certo contexto social e histórico, no que se destaca seu caráter de ativo, de atividade, de possibilidade de mudança, de reflexão sobre sua prática, de contestação, enfim. Podemos viver em um estado de assujeitamento, mas como sujeitos que somos temos condições de resistir/reagir a essa condição. É a reflexão crítica que promove o “sujeitamento”, que, por sua vez, pode motivar a necessidade de aderência ao novo (SIGNOR, 2013, p. 97).

O Círculo concebe assim o lugar da linguagem como dialógico ao descrever a concretização da mesma a partir de uma situação de interação em que se materializam vozes sociais através de discursos, em

que se revelam certa valoração de alguns em detrimentos de outros, alguns enunciados proferidos como tendo maior valor de que outros. Isso ocorre porque as ideologias que perpassam os diferentes grupos sociais os constituem e imprime neles determinadas visões de mundo. Entre os “não-ditos”, “já-ditos” e os “ditos” (FIORIN, 2016), há impressões semântico-discursivas que ultrapassam o caráter estático da língua, como objeto categorizável. A língua(gem) é, portanto, social e os sentidos para decifrar seus enigmas, aquilo que está opaco, é também encontrado em sociedade. Nenhum dizer é realizado em outro plano que não aquele da interação concreta e real entre sujeitos.

Desta forma, um dos encaminhamentos fundacionais gerais encontrados nos ensaios é considerar que uma análise do discurso deve compreender uma análise do discurso de *outrem*, o que marca questões como **alteridade** e plurivocalidade. Em outras palavras, pontua-se as relações do eu com o outro e as vozes que se entrecruzam no discurso.

Desta forma, em suma, o discurso circunscreve-se sob o paradigma do sentido; é concreto, dada sua materialização através de enunciados situados em esferas de atividade humana; é plurilíngue, pluriestilístico e plurivocal; é regido por leis sociológicas e, portanto, é um fenômeno de ordem social. Compreende-se aqui também que o discurso é estratificado por forças sociais, sendo dialógico por excelência e perpassado por avaliações sociais.

Ainda, é no interior das esferas de interação humana circulam discursos e estes em sua forma materializada, são os **enunciados**. Ao enunciarmos, fazemos usos de formas típicas relativamente estáveis, os chamados **gêneros do discurso**. Ao mesmo tempo em que a língua(gem) participa de uma enunciação, ela também faz parte de um plurilinguismo social. É preciso, portanto, analisar as relações dialógicas para compreender o discurso.

Essa postura teórica imprime valores que consideram que as dificuldades dos estudantes da Educação Superior têm, a princípio, um componente social que lhes é perpassado ao ingressar nas instituições de ensino. São discursos que são reproduzidos e inculcados, discursos que são construídos a partir de determinadas representações sociais, posicionamentos que lhes são exigidos, práticas de leitura, escrita e oralidade que lhes são impostas. Há, assim, uma visão de uma “massa homogênea de estudantes” sem história e sem diferenças de acesso aos bens culturais. Mas os conflitos e a heterogeneidade acabam evidenciados nos discursos produzidos e nas diferentes formas de inserção na cultura escrita. Como pontua Fiorin (2016),

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõe a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si (FIORIN, 2016, p. 61).

Portanto, concebe-se aqui que as singularidades vivenciadas pelos estudantes na Educação Superior (mesmo que sejam elas decorrentes de fatores biológicos/orgânicos), são todas perpassadas e compreendidas através e na relação com social. Não há compreensão fora do social, por que é na relação com o outro (os colegas de classe, de curso, docentes, a família) que se constroem compreensões sobre a Universidade, as dificuldades com a linguagem escrita, constroem-se ideologias e discursos.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

Pierre Bourdieu desenvolveu sua teoria sociológica a partir do contexto social francês e argelino, cerca de trinta anos após os postulados do Círculo de Bakhtin. A crítica do autor acerca da visão *subjetivista* trata sobre a concepção da ordem social como produto consciente e intencional da ação e interação dos sujeitos, individualizados, tendendo a analisar o indivíduo independente da relação com as estruturas sociais que o constituem. Quanto ao *objetivismo*, este aborda a ordem social como uma realidade externa, concebida determinante inflexível das ações dos sujeitos, internalizada do exterior para o interior, adotando uma prática voltada à execução de regras pré-estabelecidas e determinadas, sem, contudo, oferecer criticidade ao fazer científico e à compreensão das próprias regras às quais condiciona-se (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Assim, propôs uma teoria praxiológica, um caminho alternativo, que objetiva analisar como as estruturas sociais externas são internalizadas pelos sujeitos e por eles representadas e reproduzidas na prática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Com esta ferramenta teórica, o sociólogo pretendia apreender o social sob sua forma incorporada (o que o mundo social deixa em cada

um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir) e assim atacar as bases do mito da liberdade individual” (LAHIRE, 2002, p.45)

Assim como percebido pelo Círculo de Bakhtin, não percebe o sujeito como totalmente consciente de suas ações e muito menos passivo e inconsciente, regido por forças externas e impassível diante delas. Bourdieu enuncia, assim, que nem sempre o sujeito age conscientemente devido à essas disposições sociais lhe estarem inculcadas, mas que ainda possui o poder de modificar suas ações sobre o mundo ao perceber as influências e como as estruturas se manifestam sobre suas escolhas.

Dessa forma, ressalta uma proposta teórico-epistemológica que busca compreender, dentre outras coisas, por que os sujeitos agem de determina forma e não de outra em contextos específicos, por que as relações de poder e de dominação são reproduzidas, por que as classificações sociais são desiguais e há a manutenção dessa desigualdade principalmente em sociedades altamente hierarquizadas.

Os conceitos de **capital** que perpassam as suas obras refletem como a estruturação do capital é diferenciada e tem relação com alguns componentes sociais específicos. Para tanto, ele define quatro tipos: capital cultural, o capital social, o capital econômico e o capital simbólico.

De acordo com Bourdieu (2012), a família é uma instituição que transmite aos descendentes um certo **capital cultural**, ou seja, todos os bens simbólicos culturais e sociais que são transmitidos são vistos como um capital, que pode ser rentável (ou seja, valorado socialmente, como ler determinado livro, apreciar determinada obra de arte) ou desprestigiado (fazer uso de uma prática de escrita – escrita de receitas, por exemplo - que não é vista por aqueles de classificações elevadas como valorativa). Esse tipo de capital, por sua vez, se manifesta sob outras três formas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado.

O primeiro, o estado incorporado, diz respeito à cultura à qual o sujeito tem sua socialização logo nos seus primeiros momentos de vida, incorporando-se e orientando suas ações sobre o mundo, sua língua, seus conhecimentos, suas ideologias, seus gostos. O estado objetivado passa a identificar as posses materiais, objetificadas, passando a ter um caráter de pertencimento ao sujeito, tais como livros, filmes, quadros, etc. É necessário ressaltar que este segundo estado do capital cultural

pode ser trocado, transferido ou modificado com facilidade, contrariamente ao primeiro, em que as disposições estruturantes são relativamente pouco modificáveis e não podem ser transferidas nem trocadas por outras. Bourdieu (2012) salienta, contudo, que o estado objetivado do capital cultural pode repassar ou não o capital simbólico à outra pessoa, dado que ter uma obra de arte, por exemplo, não implica apreciá-la esteticamente da mesma forma. O capital ou estado institucionalizado, por sua vez, refere-se à aquisição de certificados ou diplomas educacionais, conferindo aos detentores e a seus aspirantes, certa valorização ou prestígio social.

O **capital simbólico** é traduzido no prestígio social que os sujeitos possuem frente à um determinado campo e pode fazer uso ou não dos capitais sociais, econômicos e/ou culturais. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), esse tipo de capital refere-se “ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (p.44).

O **capital social**, por sua vez, é descrito como um conjunto de recursos (linguísticos, econômicos, materiais) que fazem com que pessoas se identifiquem como pertencentes a certo grupo social, compartilhe certas crenças, atitudes, gostos. Assim, estabelece uma rede de relações interpessoais em que se encontram certa homogeneidade entre os integrantes e são reproduzidas por eles, principalmente, sob a forma institucionalizada e por eles legitimadas dado o pertencimento: esportes chiques, viagens, jogos, cerimônias, escolas seletas e moradias em bairros nobres, etc.

E o **capital econômico**, por fim, diz respeito ao rendimento financeiro, à rentabilidade do trabalho, das ações no mercado, etc.

Um dado importante sobre um componente específico do capital cultural é a informação que é repassada sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino. Dessa forma, os membros de cada grupo social tenderão a investir mais ou menos esforços medidos em tempo, dedicação e recursos financeiros na carreira escolar dos seus filhos conforme percebem maiores ou menores probabilidades de êxito (NOGUEIRA, 2002). Desta forma, a transmissão do capital cultural influencia diretamente nas atitudes do sujeito, da família e da comunidade frente às instituições educacionais (BOURDIEU, 2012). Isso é percebido através da valoração, maior ou menor, direcionada às práticas escolares como rotina de estudos, incentivo à leitura e a escrita, postura e veneração à figura do professor.

Bourdieu (2001; 2012), em suas pesquisas, volta-se às instituições escolares e tece suas críticas sobre a educação “democrática” francesa que estava sendo oferecida às massas no final do

século XX. Com a remodelagem, estudantes de categorias sociais antes excluídas, passaram a ter acesso ao ensino. Contudo, o jogo e as regras da ordem social, mantinham-se presente, embora menos explícitas, acirrando a concorrência e os investimentos por parte das elites que antes faziam uso quase que exclusivo do sistema escolar.

Após o período esperançoso dispensado à “democratização”, os incluídos (filhos de operários, agricultores, comerciantes, artesãos) passaram a perceber que não bastava ter acesso ao ensino secundário e ter obtido desempenho satisfatório para que pudessem ascender socialmente como anteriormente observara-se com as categorias elitistas. Haviam outras regras nesse jogo. Portanto, para explicar o fracasso observado frente ao desempenho escolar após o ingresso da população culturalmente desfavorecida, levantam-se discursos que se situam da seguinte maneira:

A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantiar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a "culpar a vítima"; as causas consideradas naturais, como dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar (BOURDIEU, 2001, p. 482).

O fato é que, os incluídos permanecem por mais tempo nesse sistema, sem, contudo, poderem ascender socialmente. Eles são os chamados excluídos em potencial, ou seja, estão incluídos em um sistema educacional que tende à excluí-los ao passo em que as exigências, os *habitus*², das instituições de educação aproximam-se daquele das elites (BOURDIEU, 2001).

² O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu como: “Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social e, por sua vez, a produto da incorporação da divisão em classes sociais” (p.164). O autor também menciona que o *habitus*, como “[n]ecessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de

Com isso, segue-se uma crise de valores simbólicos que se direcionam aos diplomas universitários e, portanto, há um reajuste das estruturas, das disposições sociais, para que as regras do jogo não sejam aprendidas, ou melhor, jogadas por todos. Dessa forma, reorganizam-se os campos educacionais, simbólicos, de forma que determinados cursos universitários passem a fazer parte do universo daqueles advindos de classificações sociais elitistas em contraponto à cursos destinados àqueles de classificações sociais com capital cultural distinto e com menor prestígio social (BOURDIEU, 2001; BOURDIEU, PASSERON, 2014).

De acordo com Bourdieu (2012), após o ingresso na Educação Superior, há uma seleção que é desigual e os fracassos estariam mais concentrados nos estudantes que não herdaram o capital cultural exigido pelas instituições educacionais. Assim, se na escola traçam uma trajetória mediana ou acima da média, é na Universidade que as desigualdades sociais e a heterogeneidade cultural revela-se, desvelando os sentidos do fracasso e de *superação*. Dificilmente o sucesso, ou o ingresso na Educação Superior, é visto como um dom para àqueles de classificações sociais menos favorecidas, mas é sentido como um milagre. Para o autor, há uma

[...] a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos, e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 2012, p. 52).

fornecer sentido as práticas engendradas dessa forma, o *habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente as condições de aprendizagem [...]” (p.162).

Assim, para aqueles estudantes advindos de famílias com maior capital cultural, social e econômico, frequentar a Educação Superior lhes é algo natural. Enquanto muitos que escolhem cursos integrais, de prestígio social e econômico, àqueles estudantes que advêm de classificações sociais desfavorecidas necessitam escolher cursos que atendam às suas demandas (horários flexíveis para conciliar com emprego, transporte, família) e que ainda lhes possibilite um diploma universitário (BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]).

Ainda que estudantes de classes populares tenham desempenho satisfatório ou excelente, passam por um **processo de aculturação**, fazendo com que neguem sua condição como desigual perante os demais. De certa forma, isso é em razão da compreensão de que em outras áreas não teriam o mesmo desempenho tendo em vista a dinâmica e o tempo em que investiram em determinada. Por outro lado, acreditam que é somente isso que sabem fazer pois lhes foi empregado tanto tempo no sentido de melhorar suas habilidades, selecionar os padrões exigidos por aquele campo, que não lhes resta dúvida de que só “servem para isso”. Essa reflexão muitas vezes necessita ser feita com o intuito de se perceber se não se está apenas reproduzindo um discurso meritocrático (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]).

Assim, há a seleção de uma cultura que é considerada legítima e digna de ser transmitida, reproduzida pela educação, transformando-se em uma moeda de troca que é detida e distribuída desigualmente entre as classificações sociais (LAHIRE, 2008) e servem para a manutenção de privilégios da ordem social. Portanto, as instituições educacionais (escola, Universidade), passariam a incluir estudantes e mantê-los em seu interior, mesmo que já destinando-os ao insucesso. Ou seja, por não fazerem parte daquela cultura exigida, os estudantes com dificuldades seriam de certo modo excluídos/marginalizados.

Sobre os usos de leitura e escrita, Bourdieu (2011) ressalta que cada campo universitário, determina os valores das práticas de leitura e escrita, os usos estilísticos mais ou menos literários, mais ou menos neutros e dotados de rigor técnico e que também circunscrevem a posição do sujeito no interior desse campo.

Os **campos sociais**, para o autor, são abstrações espaciais que definem posições e relações em que agentes/sujeitos específicos atuam. Bourdieu metaforiza o termo explicitando como se fosse um jogo: cada campo constitui-se de acordo com suas regras, seus valores e cada sujeito atua naquele determinado campo buscando troféus seguindo estratégias definidas que só fazem sentido para aquele contexto. Ou seja, os participantes esperam que suas ações lhes confirmem algum tipo de

prêmio, um tipo de capital, seja ele simbólico, econômico, cultural ou social. Desta forma, pessoas dentro de organizações específicas que tendem a agir de certa forma e mobilizam certo tipo de capital.

Portanto, como depreende-se, cada campo possui uma relação específica com os agentes/sujeitos, com os saberes, os valores, a cultura, o valor econômico, as relações de dominação e de subjugação que ocorrem nas interações. Todos esses elementos, lhe conferem unicidade, embora uma pessoa possa transitar por vários campos durante sua vida (o campo do futebol dos domingos, o campo do trabalho de uma área específica, o campo escolar ou da Universidade). Dito isso, compreende-se que existem vários campos na sociedade e eles podem assumir posições hierárquicas nas classificações sociais, de maior ou menor poder, sendo historicamente construídos e situados.

Assim, tanto na Universidade como na escola, seriam instituídos certos domínios simbólicos de língua(gem) que induziria o professor a avaliar, consciente ou inconscientemente, o estudante de acordo com seu repertório linguístico, seu *habitus*, sua postura em sala de aula, sua capacidade de responder ao jogo escolar/universitário. Isso demonstra que há uma visão de “bom leitor”, “bom escritor” e “bom aluno” como aquele que domina todas as práticas de leitura e escrita impostas pela academia, pelos “intelectuais”, e todos os conhecimentos necessários para aquele determinado campo. Compreendido por esse molde, o “bom aluno” se restringiria àqueles advindos de camadas economicamente mais favorecidas, com bom capital cultural e intelectual, motivado e com um histórico escolar de sucesso acadêmico (BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]; BOURDIEU, 2012).

Acrescenta-se a essa discussão, o fato de que, muitas vezes, se parte de uma concepção idealizada de que seja um bom leitor e um bom escritor, como aqueles que são capazes de ler, compreender e escrever todos os tipos de texto, sendo que os critérios do que deve ou não ser lido e escrito e do que é considerado uma “boa leitura” e uma “boa escrita” modificam-se com o decorrer do tempo e dos avanços socioeconômicos e culturais das sociedades. Também há uma ressalva: mesmo os que advém de classificações econômicas mais favorecidas podem fracassar no ambiente educacional, uma vez que estando condicionadas à reprodução de conteúdo, não conseguiriam pensar criticamente conforme o nível de exigência for aumentando nos graus mais elevados de educação (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]).

[...] o campo universitário é um lócus de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos enjeux de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes (CATANI, 2011, p. 198).

Assim, a linguagem como um capital cultural, é reafirmada por Bourdieu (2012) que reitera que aqueles advindos de classes populares acabam fracassando nas instituições de ensino, uma vez que não dominam as práticas exigidas nesse contexto, que requerem uma bagagem cultural diferenciada e um repertório linguístico que não condiz com a realidade daqueles menos desfavorecidos. Isso refletiria na qualidade da trajetória do estudante, que passa a ter dificuldades também com a linguagem utilizada pelo professor (BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]). Conforme Bourdieu (2012), “[a] desigual distribuição do capital linguístico escolarmente rentável entre as diferentes classificações sociais constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar” (BOURDIEU, 2012, p.128).

A linguagem nesse contexto é vista como instrumento de dominação cultural e violência simbólica das classes dominantes para com as classes dominadas.

[...] o habitus linguístico diz respeito ao conjunto de disposições adquiridas ao longo de um processo no qual se aprende a falar em contextos específicos (com a família, com os amigos, com os superiores e os subalternos, etc.). Essas disposições levam o agente social a falar de uma determinada maneira (mantendo uma relação específica com a língua dita padrão e exibindo um certo sotaque, por exemplo). Além disso, tais disposições constituem-se numa das dimensões da

hexis corporal, e dizem respeito também à forma como são utilizadas a boca, o lábio, o tom de voz, entre outros, nas interações linguísticas, o que implica um estilo, assim como a apreciação que se faz desse estilo (bonito, feio, elegante, deselegante, feminino, masculino, etc.) (ALMEIDA, 2002, p.19).

Ou seja, privilegiaria determinado modo de falar, estilo de pensar, postura escolar que seria dominado apenas por aqueles integrantes de classificações favorecidas, fazendo com que o sistema de ensino se torne instrumento de manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm determinado poder simbólico, econômico e capital cultural.

Desta forma, Bourdieu torna-se um dos principais estudiosos que se propunham a observar como a cultura torna-se um mecanismo de violência simbólica, como há a manutenção das desigualdades sociais, principalmente frente às instituições de ensino, como as lutas entre as classificações sociais ocorrem, de que forma e porque acontecem de determinada forma e não de outra e quais são as estruturas, as disposições, que influenciam os sujeitos/atores em suas ações sobre o mundo, sobre a constituição dos campos sociais e como estes também orientam suas práticas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse capítulo se propôs a discutir as contribuições dos estudos enunciativos-discursivos que se iniciam com os ensaios do Círculo de Bakhtin e a Sociologia da Educação de Bourdieu em seus principais conceitos a fim de concebê-los como base teórica para a presente pesquisa.

Desta forma, os postulados dos estudos enunciativos-discursivos que se iniciam nos ensaios do Círculo de Bakhtin e da Sociologia da Educação de Bourdieu se encontram. Ambos reafirmam o caráter essencialmente social da linguagem e reivindicam o sujeito como ator social situado sócio-historicamente, criticando a linguística e a sociologia da época:

Os aspectos que permeiam os enunciados linguísticos são explicados por articulações entre a linguagem e as condições socioideológicas de sua instauração. Ambas as concepções rompem com o subjetivismo idealista e transcendental e com o objetivismo cartesiano

ao inserirem a ordem social, a história e os sujeito em suas teorias sócio históricas (OLIVEIRA, 2011, p.10-11)

Ambos concebem o sujeito como aquele que não é um indivíduo plenamente consciente de suas ações sobre o mundo e, também, não é apenas um ser passivo, moldado de acordo com as disposições sociais. Ao mesmo tempo em que o sujeito age sobre o mundo, ele o modifica ao compreender o que não está explícito: as lutas de forças sociais que ocorrem constantemente, as formas de dominação que se utilizam de mecanismos simbólicos, culturais, para perpetuar as desigualdades sociais.

A aproximação do conceito de campo de Bourdieu e de esferas de atividade humana para o Círculo de Bakhtin, dessa forma, revela-se de forma em que ambos reconhecem o papel da língua(gem), das estruturas sociais nesses contextos de interação e que são moldados e moldam-se conforme as atividades humanas, os discursos, as classificações sociais que aí são produzidas, reproduzidas e moldadas. Bourdieu, contudo, empenhou-se com afinco nesses estudos e observou como as disposições e a relação com os campos sociais revelavam estruturas de poder e dominação e reprodução de discursos e hierarquias sociais.

Quanto à linguagem escrita e sua produção, circulação e reprodução em determinados contextos sócio-historicamente construídos, ambos ressaltam o papel das instituições e dos sujeitos na organização de práticas que passam a ser legitimadas ou desconsideradas a depender do lugar em que ocupam. Assim, gêneros primários e secundários, como proposto por Bakhtin, circulariam em esferas de atividade humana mais complexas; enquanto que, para Bourdieu, as instituições educacionais selecionariam determinadas composições estilísticas e estéticas no interior de seus campos de saber (como na Universidade, por exemplo) e as tornariam legítimas e dignas de reprodução por todos os sujeitos na sociedade.

Dito isso, observa-se nos teóricos, a linguagem como forma de dominação, legitimação de posições entre os sujeitos, em que mecanismos sociais se manifestariam: discursos, ideologias, manutenção de privilégios ou deslegitimação de conhecimentos. Nesse sentido, a língua legitimada, prestigiada, é uma moeda de troca que permite aos sujeitos que a possuem certo status social, poder, a depender do campo/esfera em que se insere.

A partir disso, compreende-se que a Universidade é um lugar, um campo social, uma esfera de atividade humana em que circulam discursos, ideologias, que se constitui e é constituída por

sujeitos/agentes singulares, únicos, com uma bagagem sócio-histórica e cultural que os situa.

As dificuldades de leitura e escrita, nesse contexto, passarão sentido(s) marcados por ideologias e circunscritos àquele momento concreto de interação humana. As diferenças de capital cultural, de domínio de práticas de leitura e escrita privilegiadas, portanto, atuarão como mecanismos que podem marcar a trajetória acadêmica do estudante. Assim como, para desvelar o(s) sentido(s) ocultos que essas diferenças na inserção à cultura escrita, transformadas em dificuldades perante as exigências específicas desse contexto, faz-se necessário trazer à luz os mecanismos sociais que se encontram nos discursos que aí circulam, se (re)produzem e são incorporados.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

A educação no Brasil, pautada em uma agenda neoliberal, constituiu-se sob uma alusão à ótica de “escola democrática”, que por muito tempo, atribuiu os fracassos escolares à *déficits* dos estudantes ou das famílias. Como um lugar que tenderiam a ser “neutra”, a escola ensinaria a todos da mesma forma desconsiderando-se as desigualdades sociais, visto que a meritocracia seria o diferencial (PATTO, 2010 [1990]; BOURDIEU, 2012). Os estudos da Sociologia da Educação, principalmente a partir das pesquisas de Bourdieu, revelaram o caráter desigual dos sistemas de ensino, perpetuadores e legitimadores das desigualdades sociais, o que torna necessário desvelar o caráter que a educação no país assume.

As agências internacionais de incentivo à educação (ONU, UNESCO, OCDE) propõem a ampliação do acesso a todos os níveis de ensino. Em contrapartida, os Estados passam a adotar políticas públicas voltadas a essas orientações internacionais com vistas também às possibilidades de retorno econômico que parte de uma agenda internacional (erradicação da fome e do analfabetismo, ampliação do acesso à educação, diminuição da pobreza e das desigualdades de gênero, etc.) (ONU, 2013; UNESCO, 2000; 2009; 2015; 2016; OCDE, 2015).

A partir disso, a Educação Superior modifica-se também, principalmente, com relação ao novo público que passa a ser “incluído” e, com isso, as demandas institucionais ampliam-se no sentido de dar apoio ao ingresso, à acessibilidade e à permanência, como garantia de ajustes que favoreçam a apropriação dos conteúdos culturalmente veiculados nas/pelas instituições de ensino.

Assim, esse capítulo visa discorrer sobre as políticas públicas voltadas, principalmente, à Educação Superior no país e suas ações voltadas à uma “democratização”, aqui ainda observadas como excludentes.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As questões acerca do progresso com foco no desenvolvimento educacional surgiram ao término da Segunda Guerra Mundial,

enaltecendo o caráter de cooperação intelectual como quesito para a paz mundial. As principais agências internacionais envolvidas são a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Outra organização internacional que objetiva “promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem-estar social ao redor do mundo” é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No Brasil, foi somente a partir da Constituição de 1988 que se atesta um marco importante para a consolidação de direitos e legitimação de políticas públicas voltadas à educação para todos: a educação torna-se um direito e dever, garantido por lei:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, *online*).

Em 1990 tem-se uma iniciativa da UNESCO em direção ao estabelecimento de metas, solicitando ampla participação de todos os países. Iniciou-se a construção da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien (UNESCO, 1990). Essa Declaração propunha que, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948 [1998]), “toda pessoa tem direito à educação”. Assim, traçaram-se alguns acordos, dentre eles: ampliar o enfoque das necessidades básicas de educação, mobilizar recursos, permitir universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

A partir disso, define-se no Brasil um importante marco para a educação que é a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96). Desta forma, a educação para todos como direito e dever do Estado e da família é também enfatizada e instituída. Com isso, estabelece-se os princípios, deveres, direitos e a organização educacional de modo que se tenha o acesso público, gratuito e de qualidade nos diferentes segmentos educacionais, garantindo o acesso e atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, reforço escolar no contra turno, bem como valorização do profissional docente e

estabelecimento dos conhecimentos e habilidades esperados pelos educandos.

Iniciou-se também na década de 1990 a expansão do sistema de educação pública com a criação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Apesar disso, ainda se tinha um contingente elevado de analfabetos e o acesso à Educação Superior permanecia muito reduzido (VASCONCELOS, 2010).

Em 1998, a UNESCO realiza a conferência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) da qual surgiu a “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: visão e ações” (UNESCO, 1998). Para tanto, foi apresentado nesta convenção, um plano de metas que objetivavam desenvolver ações na Educação Superior, abrangendo questões relativas ao ensino, à pesquisa, ao desenvolvimento sociocultural e econômico da sociedade e à democratização da educação.

O artigo dez dessa Declaração discorre sobre o estudante e aborda questões como: a necessidade da discussão de medidas adequadas voltadas para o desenvolvimento de pesquisa nas instituições, a melhoria das e nas competências pedagógicas por meio de programas apropriados, assim como a reflexão sobre métodos de ensino e aprendizagem eficientes que visem à excelência do ensino e da pesquisa.

Além disso, reitera que os institutos devem tomar os estudantes e suas necessidades como centro de suas preocupações e que devem haver conselhos e orientações para facilitar a passagem do estudante do ensino secundário ao superior, não importando a idade, assegurando uma boa compatibilidade entre o estudante e o estudo. Ademais, estabelece que os estudantes que abandonam seus estudos devem poder reintegrar à Educação Superior se desejarem e no momento em que acharem pertinente (UNESCO, 1998).

Para cumprir essas metas, iniciam-se alterações nas políticas educacionais nacionais visando à “democratização” do acesso à educação, para além da educação básica e fundamental, o que tange a Educação Superior.

Quanto à Educação Superior, os primeiros passos fomentaram o crescimento no acesso às instituições e atingiram o ápice a partir de 2003, ano em que ações de expansão no ensino, ancoradas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), são implementadas em âmbito nacional, favorecendo a ampliação das vagas ofertadas e a criação de novos cursos técnicos e de nível superior (BRASIL, 2007).

Duas mudanças importantes são observadas em âmbito político-educacional: a) implementam-se políticas públicas para acesso, acessibilidade e permanência voltadas às pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino; b) implementam-se políticas e ações institucionais de acesso e permanência a todas as pessoas em todos os níveis de ensino; objetiva-se, assim, o acesso às pessoas socioculturalmente marginalizadas à Educação Superior e a elevação da escolaridade no país.

Ou seja, o objetivo dessas políticas públicas é promover a “democratização”, conforme comentado em relatório da UNESCO:

A educação, que historicamente atendeu interesses de elite, foi tornada mais acessível, expandida para sistemas nacionais que procuram proporcionar a todos os estudantes, mesmo aqueles em locais difíceis de alcançar e grupos marginalizados, a oportunidade de se formar e obter habilidades. O objetivo de uma educação de boa qualidade para todos tornou-se a norma, gerando compromissos nacionais e as atividades de agências internacionais e doadores externos, reforçados pelas convenções de direitos humanos (UNESCO, 2016, p. 162, tradução da autora)³.

Sobre a questão da inclusão educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), em teoria, partem da proposição de uma educação inclusiva que visa também a inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos: mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a

³ “Education, which historically served elite interests, has been made more accessible, expanded into national systems that seek to provide all students, even those in hard-to-reach locations and marginalized groups, with the opportunity to become educated and skilled. The aim of good quality education for all has become the norm, driving national commitments and the activities of international agencies and external donors, bolstered by human rights conventions” (UNESCO, 2016, p. 162).

sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013).

A educação nacional, organizada em dois níveis (básica e superior), apresenta formatos organizativos diferenciados, definidos pela legislação como modalidades educativas. A LDB define como modalidades: a) educação de jovens e adultos (EJA), àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na 17 idade própria (art. 38); b) educação profissional e tecnológica, que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39); e, c) educação especial, aos educandos com deficiência ou superdotação, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 58). Além dessas modalidades, outros formatos organizativos da educação e do ensino foram implementados pelos governos, articulados às políticas de ação afirmativa e inclusão, na perspectiva do combate às desigualdades sociais e regionais, da eliminação de preconceitos de origem, raça, gênero, idade e outras formas de discriminação e, ao mesmo tempo, fomentando a igualdade de acesso e permanência, respeitando as especificidades regionais e a diversidade sociocultural e ambiental. Dentre eles: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, educação do campo e dos povos das águas e das florestas (BRASIL, 2013, p. 16).

Assim, mesmo que esse documento verse acerca de questões relacionadas ao ensino básico e educação de jovens e adultos, a mesma também apresenta recomendações que perpassam a Educação Superior, principalmente, no tocante ao respeito aos Direitos Humanos (com as proposições apresentadas acima).

Desta forma, essas discussões em torno dessa temática já são realizadas há tempos. Em 1960, a UNESCO já se reunia para a elaboração da “Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino” após a Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris (UNESCO, 2003). Outro documento orientador

internacionalmente reconhecido é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990), apesar de tratar sobre as questões do acesso de crianças com necessidades educacionais especiais, sob uma perspectiva da inclusão.

Embora o termo *inclusão* tenha sido cunhado inicialmente a partir da mobilização de países Europeus acerca da discussão sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições educacionais (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; ONU, 2008), ainda há muitas questões em debate⁴.

Compreende-se aqui que o meio escolar deve partir da inclusão de toda a diversidade presente na sociedade, sem excluir, sem marginalizar. As questões colocadas ultrapassam a interpretação de que a inclusão deve ser apenas na educação, mas dão margem às problematizações sobre a inclusão social. Para tanto, essa proposta perpassa atualmente todos os níveis de ensino e segmentos sociais, desde as questões voltadas ao acesso e acessibilidade até a permanência nas instituições de ensino e de mercado de trabalho.

Assim, as discussões acerca da inclusão/acessibilidade vêm tomando forma também no ambiente universitário. A partir das Políticas Públicas de acesso (BRASIL, 2007; 2010; 2012), bem como as Políticas Públicas de Inclusão na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), procurou-se democratizar o acesso à formação de nível superior à um segmento populacional extensivo que antes não tinha oportunidade de ingressar e permanecer nesse segmento educacional.

Nesse sentido, compreende-se que a educação inclusiva é ampla, ou seja, ela necessita abarcar todas as diferenças e a diversidade encontrada no interior nas instituições educacionais (e também a heterogeneidade social). Contudo, segundo Bueno (2008), em uma sociedade excludente haverá sempre uma parcela da população a ser incluída⁵, pois “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (BUENO, 2008, p. 55).

Nesse sentido, a perspectiva de incorporar os “excluídos” e de valorizar a sociodiversidade da sociedade brasileira traduziu-se em esforços em várias direções, desde a implementação de Políticas de

⁴ As discussões sobre “inclusão” não serão aprofundadas neste trabalho.

⁵ O autor comenta sobre a inclusão escolar. Porém, compreende-se aqui que essa reflexão deva perpassar todos os níveis de ensino, desde a escola até a Educação Superior, em vista à uma construção de uma sociedade mais igualitária e consciente.

Ações Afirmativas (PAAs) para a Educação Superior à adoção de medidas específicas para grupos étnicos-raciais e povos indígenas (BRASIL, 2012).

As PAAs instituem assim uma política de reserva de vagas desde 2012. Essa reserva é feita através de cotas que objetivam favorecer aqueles estudantes advindos de segmentos socioeconômicos desfavorecidos como uma forma de inclusão social. Sendo adotada em 128 instituições federais e são distribuídas da seguinte forma: a) 50% do total de vagas oferecidas pelas Universidades destinam-se a alunos oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (25%), e a outra metade é destinada àqueles que possuem renda familiar superior a um salário mínimo e meio (25%); b) as vagas destinadas a negros, pardos e indígenas, são definidas em cada Estado de acordo com o último Censo do IBGE (BRASIL, 2012).

Essa proposta inclusiva, desde 2012, prevê que as Instituições Federais de Educação Superior (doravante Ifes), deveriam fazer essa “integração” no mínimo até 2016. Assim, após esse período de 4 anos, deveria ficar a critério de cada instituição permanecer com essa política inclusiva ou não (BRASIL, 2016)⁶.

Na esfera educacional privada também houve aumento significativo de cursos de graduação, tanto a partir do aumento do número de faculdades quanto do aumento de bolsas (como o Programa Universidade para Todos – Prouni e o Sistema de Seleção Unificada – SISU, que utilizam os mesmos critérios de cotas para oferecer bolsas de estudo nas instituições de ensino privadas através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e o Fundo de Investimento Estudantil – FIES, que concede financiamento estudantil).

A consolidação da educação inclusiva dá-se em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que assegura a inclusão escolar. Essa política determina que os sistemas de ensino garantam o acesso de todos ao ensino regular e a continuidade dos estudos aos níveis mais altos de ensino; promove acessibilidade arquitetônica, transportes, mobiliários,

⁶ A Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, é válida somente no âmbito das Universidades Federais. As instituições de Educação Superior estaduais e privadas não são obrigadas a se encaixarem nessa política de vagas. Porém, já há instituições que oferecem reserva de vagas, como a USP e a Unicamp.

comunicação e informação e o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros⁷. Assim,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Sendo aqui compreendidos os Transtornos Funcionais Específicos (doravante TFE), pessoas com Dislexia, Distúrbio de Processamento Auditivo (Central), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Disortografia, Disgrafia, Discalculia

Na Educação Superior, estes últimos podem ser assessorados pelos setores de acessibilidade até o vestibular, sendo que após o ingresso, não devem constituir o público específico dos Núcleos (embora ainda possam ser acompanhados por este setor, a depender de como a instituição compreende que deva se mobilizar para dar condições de apoio e permanência, conforme pesquisa de Palmeiro (2017)⁸. Somam-se, assim, ao contingente heterogêneo dos demais estudantes com dificuldades de leitura e escrita (DONIDA, 2015).

⁷ O objetivo dessa política pública é estabelecer mecanismos que objetivam o acesso, a participação e a aprendizagem, principalmente, de estudantes com deficiência sensorial (auditiva/surdez, visual, intelectual, física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os quais passam a ser público da Educação Especial em uma Perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, abre caminhos para a discussão da inclusão de *Todos*.

⁸ Acrescenta-se aqui as discussões sobre a criação desses Núcleos nas Universidades federais que, segundo estudo de Santana e Donida (2015), nem todas as Universidades apresentavam, à época da pesquisa, um programa de ações estruturado para garantir a inclusão e o acesso das pessoas público da Educação Especial, o que denota a necessidade alarmante de dar ênfase em estudos e discussões acerca da temática, tomando como emergencial, no mínimo, o cumprimento desse Decreto. Atenta-se, contudo, que as discussões somente nesse sentido não são totalitárias, ou seja, não dão conta de suprir as lacunas de uma “educação inclusiva”. Assim, além de questionar sobre inclusão e acessibilidade, há a necessidade de expandir os debates para a questão da permanência desses alunos, tanto na educação regular quanto na Educação Superior.

Ademais, os estudantes com TFE ficam, na maioria das vezes, desamparados, pois se no ensino regular ainda são atendidos em sua especificidade, na Educação Superior não há ações instituídas voltadas a esse público (DONIDA, 2015).

Além disso, com a intenção de diminuir a desigualdade social no interior das instituições de Educação Superior e objetivando que os alunos tivessem permanência na instituição com condições de concluir a trajetória acadêmica com o máximo de aproveitamento, institui-se a partir do decreto de Lei nº 7.234/10, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse programa tem caráter de assistência estudantil e, determina em seu parágrafo único, que as Ifes sejam responsáveis por ações voltadas à moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultural e esportiva, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010).

Esse decreto também permite a cada instituição a responsabilidade de propor, desenvolver e avaliar as ações relativas à assistência estudantil – e conseqüentemente, as ações voltadas ao contingente de alunos com dificuldades acadêmicas relacionadas ao desempenho acadêmico. Ela já é instituída em praticamente todas as Universidades e tem como finalidade promover os recursos necessários para a superação dos obstáculos e impedimentos ao bom desempenho acadêmico, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010).

Nesse sentido, cabe às instituições de Educação Superior adaptar-se para receberem o alunado em sua diversidade, em busca de soluções para eliminação dos obstáculos que prejudicam o processo de aprendizagem, enfatizando as possibilidades desses sujeitos e em suas especificidades linguísticas e educacionais, acessarem os bens materiais e culturais produzidos e veiculados pelas/nas Universidades (BRASIL, 2005).

A instituição, portanto, deve oferecer e desenvolver ações que contemplem todos os alunos, buscando diminuir as principais dificuldades como sendo àquelas relacionadas às práticas de leitura e escrita acadêmicas e lacunas alfabetizacionais. Para isso, a partir do PNAES (BRASIL, 2010), torna-se competência de cada instituição oferecer um programa de apoio pedagógico à comunidade acadêmica. Devido a isso, não há normatização das ações de apoio pedagógico na

Educação Superior, cabendo a cada Universidade, de forma autônoma, propor sua sistematização para o apoio aos estudantes (DONIDA, 2015). Isso, muitas vezes, acaba fazendo com que trajetórias acadêmicas sejam marcadas por sofrimento, marginalização e até exclusão.

Obviamente, há de se questionar estratégias que garantam a equidade e a igualdade de todos os alunos, desde o ensino regular, até o ingresso e a permanência na Educação Superior, perpassando também a acessibilidade virtual e institucional como forma de autonomia de todos os sujeitos.

Outros estudos também apontam ações mais direcionadas encaminhadas por algumas instituições de Educação Superior, como programas de orientação acadêmica, que objetivam meios de intervenção de modo a facilitar a inserção (e permanência, mesmo que isto não esteja em seus objetivos primários) dos alunos na educação. Porém, isso ainda não se observa de forma efetiva em todo o país, pois essas ações são incipientes ou, as práticas neste sentido, ainda são desconhecidas pela maioria dos estudantes, ou ainda, são desprovidas de atenção por parte das instituições (DONIDA, 2015).

Corroborando com as palavras de Zago (2006),

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (2006, p. 228).

Mas todas essas ações de ampliação do acesso à educação para *Todos*, trazem à tona outra problemática: a questão da “massificação”, em que se abrem espaços educacionais de forma desenfreada, dificultando a avaliação da qualidade de ensino e aprendizagem oferecidas. A partir disso, questiona-se o surgimento de um contingente de alunos recém-egressos, diplomados, mas que não possuem a formação necessária para exercer a profissão.

Ante o exposto, atenta-se para o fato de que ingressar na Educação Superior não significa permanecer e muito menos que as políticas públicas darão conta de democratizar o ensino ao passo que oferecem a todos, de forma igualitária, oportunidades e mecanismos de permanência. Isto porque há questões outras, que perpassam essa discussão, como aquelas relacionadas à manutenção da desigualdade nos

sistemas de educação. Assim, os sentidos apontam para uma massificação da educação sem uma efetiva democratização.

Da mesma forma, Lahire (2002) também comenta que:

[...] apenas quando a cultura escolar se transforma num valor social coletivamente partilhado e condição de acesso a posições particulares na divisão social do trabalho se pode instaurar o discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à educação. [...] Em vez de medir, sem reflexividade, a distância entre grupos sociais, classes sociais ou categorias sociais, convertendo automaticamente todas as diferenças em desigualdades, [...] deve, antes de mais, tomar como objeto a gênese dessas crenças coletivas, os processos de legitimação, de des-legitimação ou de re-legitimação dos diferentes tipos de bens, atividades ou saberes, e, no fundo, as lutas pela definição social “do que conta”, “do que tem valor”, em suma, do que é um “capital” aos olhos da maioria (LAHIRE, 2002, p. 80).

Ora, pois, se o acesso não é suficiente para garantir o acesso digno, de qualidade e proveitoso, a problemática acerca da permanência. Contudo, sabemos que o aporte, apesar de diferenciado a esses alunos é necessário, porém, se não for realizado com criticidade, acabará acarretando exclusão e marginalização, em que o sujeito será visto novamente como “diferente” enquanto a proposta da inclusão é justamente o contrário.

Vê-se, assim, que as instituições de Educação Superior do país movem-se frente à nova realidade educacional advinda com o ingresso de estudantes antes excluídos: pessoas com deficiência, de condições sociocultural e econômicas desfavorecidas, com trajetória educacional distinta, etc. Essas ações visam a permanência com qualidade nestas instituições. Contudo, não são ainda suficientes para atender a heterogeneidade encontrada nas Universidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Seguindo as orientações das agências internacionais de incentivo à educação, o Brasil criou leis, decretos e diretrizes para promover a “democratização” do ensino, ampliar o acesso e a acessibilidade de

estudantes à Educação Superior. A permanência, no âmbito da assistência social, foi abordada através de auxílios, principalmente àqueles de segmentos sociais desfavorecidos.

As desigualdades sociais, porém, não deixam de marcar as trajetórias acadêmicas desses estudantes, observadas a partir da diferença de capital cultural dos ingressantes (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU; PASSERON 2014[1964]). Para atender às demandas frente as dificuldades de permanência na instituição e diminuir a repetência e a evasão, o PNAES orienta que as Universidades ofereçam apoio pedagógicos. Essa “solução” é proposta de modo a diminuir as dificuldades acadêmicas que têm como origem as distintas inserções na cultura escrita desses novos estudantes que adentram na Educação Superior.

Salienta-se que o Brasil possui muitas políticas públicas voltadas ao acesso, mas somente uma para a permanência - o PNAES, que deve dar conta da heterogeneidade de aspectos que possam influenciar no desempenho e na qualidade da trajetória acadêmica dos universitários. Contudo, ainda se apresentam lacunas em sua instituição no âmbito das Instituições de Educação Superior, visto que, por seu caráter abrangente e atentando à autonomia universitária, abre interpretações outras.

Uma das lacunas observadas é a que diz respeito ao apoio pedagógico oferecido, que ainda carece de mais estudos. Em estudos demonstrados anteriormente, denota-se o despreparo das Universidades em compreender essa nova heterogeneidade de alunos que adentram nos estabelecimentos de ensino, com práticas de leitura e escrita distintas daquelas observadas há pouco tempo e que permeava a Educação Superior. Atenta-se que a comunidade universitária se constitui de maneira heterogênea e integra sujeitos com distintas inserções na cultura escrita, sendo eles docentes-pesquisadores, alunos, servidores e todos aqueles que participam indiretamente dessa esfera de atividade humana (DONIDA, 2015).

Mas também sabe-se que somente “[...] a remoção de legislação discriminatória não elimina a discriminação. As pessoas continuam oprimidas por raça, casta e etnia, inclusive nos sistemas educacionais” (UNESCO, 2016, p. 87).

A partir das considerações acima, pode-se refletir que, em seu sentido romantizado e abordado pela “Educação para Todos”, *incluir* significaria dar espaço, vez e voz nas instituições educacionais aos “excluídos”, marginalizados. Assim, esperar-se-ia que a inclusão apresentasse meios de garantir a dignidade e a equidade na trajetória

escolar desses alunos e também na sociedade. Contudo, sob a ótica crítica, *incluir* tem significado o ingresso de estudantes público da Educação Especial, Transtornos Funcionais Específicos e minorias sociais que, na verdade, acaba provocando um grupo segregado, marginalizado pelos demais estudantes, pois a inclusão deve ser social e não apenas escolar. Ou seja, embora há décadas venham se discutindo o conceito de inclusão na educação, ainda há muito caminho a percorrer.

CAPÍTULO III

AS DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO ANALFABETISMO FUNCIONAL AO LETRAMENTO ACADÊMICO

Com os avanços na industrialização dos países e o desenvolvimento científico-tecnológico, dominar a leitura e a escrita é fator determinante no poderio das sociedades modernas (UNESCO, 2016). Essa preocupação em quantificar os indivíduos que não dominam as práticas de leitura e escrita mostra-se presente em vários países e é de interesse de organizações internacionais que promovem discussões sobre alfabetização e suas expressões sociais, bem como estabelecem resoluções e diretrizes para melhorias educacionais, sociais e econômicas. Essas organizações disseminam que o avanço social só se dará a partir do avanço na educação, uma vez que aqueles que dominam a leitura, a escrita e a matemática terão mais chances de crescimento econômico e *status* social.

Os avanços nos domínios de práticas sociais de leitura e escrita nas sociedades grafocêntricas compunham-se em sua relevância, dado que devem acompanhar o desenvolvimento econômico-político e social ao qual se inserem. Contudo, torna-se necessária a criticidade da utilização de discursos que possam inferir uma visão de inferioridade àqueles sujeitos que, participantes de uma determinada cultura, façam uso de outras práticas que não aquelas expostas e impostas pelas instituições, principalmente agências internacionais, mídia e instituições de ensino.

Assim, este capítulo propõe-se a discorrer sobre dados educacionais, alfabetismo funcional e as dificuldades de leitura e escrita em universitários.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ANALFABETISMO FUNCIONAL

Segundo o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2016), estima-se que 774 milhões de adultos que não sabem ler nem escrever em todo o mundo. Além disso, 72% estão centrados em dez países, dentre eles, o Brasil. Outros países que integram e lideram a lista são: Índia, China e Paquistão, respectivamente nas três primeiras posições. Na América Latina e no Caribe, segundo relatório da

UNESCO, “um quarto dos adultos não completaram o ensino primário e metade não completaram o ensino secundário (UNESCO, 2016, p. 237)⁹”.

Os censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional a Domicílio (PNAD) também indicam estatisticamente a quantidade de pessoas analfabetas e as porcentagens acerca do alfabetismo funcional no país. De acordo com os dados dessa pesquisa, o Brasil vem reduzindo os índices de analfabetismo da população com 15 anos ou mais. Em 1989, esse índice era de 18,8% e em 1996, 14,7%. Ao longo dos últimos anos, houve redução significativa, demonstrando que passou de 12,4%, em 2001, para 8,7%, em 2012 (IBGE, 2012). Mas os dados ainda não são satisfatórios, pois revela que ainda temos 13,2 milhões de analfabetos no país (BRASIL, 2014).

E, apesar dos avanços, as diferenças educacionais ainda são significativas se comparadas entre as regiões do país, refletindo as diferenças socioeconômicas. Segundo os resultados, todos os estados brasileiros da região Norte e Nordeste apresentaram os índices mais elevados de analfabetismo (10% e 17,4%, respectivamente), seguido pelo Centro-Oeste (6,7%), Sudeste (4,8%) e o Sul com o menor índice (4,4%). Porém, ao analisar os resultados por região, comparativamente aos resultados de pesquisas anteriores, observa-se que a região Nordeste do país foi a que mais reduziu a quantidade de pessoas em condição de analfabetismo (IBGE, 2012).

Esta pesquisa acima citada também demonstrou que a população socioeconomicamente menos favorecida possui uma média de 5,8 anos de estudo em contraponto com 10,7 anos de estudo dos grupos economicamente mais favorecidos, “o que mostra que, embora o esforço do país tenha sido no sentido de ampliar as oportunidades para os mais pobres, a distância educacional entre os dois estratos sociais ainda é muito grande” (BRASIL, 2012).

Atualmente, um dos principais índices de avaliação nacional é o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Organização não governamental Ação Educativa, que visa quantificar o quanto a população brasileira domina em termos de leitura, escrita e numeração¹⁰ focando em seus usos sociais.

⁹ “In Latin America and the Caribbean, one-quarter of adults have not completed primary school and half have not completed secondary school” – tradução da autora.

¹⁰ Optou-se por manter o termo *numeração* trazido nos relatórios do INAF

Embora as pesquisas nacionais demonstrem melhora nos níveis de alfabetismo ao longo desta última década, o índice de analfabetos funcionais na população brasileira entre 15 a 64 anos ainda é elevado, cerca de 27% (dentre os quais, 4% são analfabetos e 23% estão no nível rudimentar de alfabetismo), segundo o INAF de 2015 (INAF, 2016)¹¹. Assim sendo, 73% da população é considerada alfabetizada funcionalmente, sendo que 42% encontram-se no nível elementar, 23% no nível intermediário e apenas 8% estão no nível proficiente de alfabetismo. As exigências de leitura, escrita e numeração dessa pesquisa estão descritas abaixo.

Quadro 1: Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho – INAF (2016).

	Leitura, escrita e numeração
Analfabetismo	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.)
Alfabetismo Rudimentar	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. • Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. • Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. • Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função

(2016). O termo, traduzido do inglês *numeracy*, e refere-se aos usos sociais de números, habilidades matemáticas e resolução de problemas que envolvam lógica abstrata.

¹¹ A partir de 2015, o INAF modifica suas análises baseando-se em índices de valoração voltadas ao mercado de trabalho. Justifica-se, assim, suas novas classificações com o intuito de seguir padrões internacionais já utilizados (como aqueles definidos pela OCDE, como a avaliação “International Adult Literacy Survey (IALS)” e o “Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)”).

Alfabetis- mo Elementar	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. • Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). • Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. • Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Alfabetis- mo Interme- diário	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. • Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); • Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. • Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação
Alfabetis- mo Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. • Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). • Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro (IPM) – INAF (2016, p.5).

No tocante à Educação Superior, os dados do INAF (2011) apontam que 22% dos estudantes da Educação Superior estão

plenamente alfabetizados, ou seja, dominam as práticas de leitura, escrita e matemática, lendo textos complexos, comparando e interpretando, fazendo inferências, resolvendo problemas matemáticos que exigem maior domínio, como porcentagens, interpretação de tabelas e mapas, entre outros. Outros 32% dos universitários situam-se no nível elementar e 42% estão no nível intermediário de alfabetismo.

Esses resultados apontam que, na Educação Superior, há 4% de universitários analfabetos funcionais (correspondente ao número de analfabetos rudimentares), enquanto os que são considerados funcionalmente alfabetizados somam 96% (32% e 42% nos níveis elementar e intermediário, respectivamente, e 22% proficientes). Esses números permanecem praticamente estáveis se comparados à pesquisa anterior, realizada em 2011 (INAF, 2016).

Outro indicador, também desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro, a Organização não governamental Ação Educativa e o Instituto Abramundo, que objetiva avaliar o domínio da linguagem científica e sua aplicação prática no cotidiano é o chamado Indicador de Letramento Científico – ILC (2014).

Da mesma forma que o INAF, o ILC analisa o desempenho de pessoas entre 15 e 40 anos, sendo os resultados analisados e divididos, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Índice de Letramento Científico (ILC, 2014).

Índice de Letramento Científico	
Nível 1: Letramento Não Científico	Localiza, em contextos cotidianos, informações explícitas em textos simples (tabelas ou gráficos, textos curtos) envolvendo temas do cotidiano (consumo de energia em conta de luz, dosagem em bula de remédio, identificação de riscos imediatos à saúde), sem a exigência de domínio de conhecimentos científicos
Nível 2: Letramento Científico Rudimentar	Resolve problemas que envolvam a interpretação e a comparação de informações e conhecimentos científicos básicos, apresentados em textos diversos (tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, imagens, rótulos), envolvendo temáticas presentes no cotidiano (benefícios ou riscos à saúde, adequações de soluções ambientais).
Nível 3: Letramento Científico Básico	Elabora propostas de resolução de problemas de maior complexidade a partir de evidências científicas em textos técnicos e/ou científicos (manuais, esquemas, infográficos, conjunto de tabelas) estabelecendo relações intertextuais em diferentes contextos.

Nível 4: Letramento Científico Proficiente	Avalia propostas e afirmações que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos (cotidianos ou científicos). Elabora argumentos sobre a confiabilidade ou veracidade de hipóteses formuladas. Demonstra domínio do uso de unidades de medida e conhece questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde, astronomia ou genética.
---	---

Fonte: Indicador de Letramento Científico (ILC, 2014).

Segundo essa pesquisa, 16 % da população entre 15 e 40 anos e com mais de 4 anos de escolaridade encontra-se no nível 1, ou seja, o de letramento não científico, 48% apresenta-se em um nível de letramento rudimentar, 31% em nível de letramento básico e apenas 5% dos brasileiros possuem nível de letramento científico proficiente (ILC, 2014).

Quanto à Educação Superior, apenas 11% dos universitários possuem letramento científico proficiente, ou seja, têm domínio sobre assuntos como tecnologia, genética, conseguem fazer uso da linguagem exigida pelo contexto (linguagem técnica, científica, seja ela de modo informal ou formal) e conseguem elaborar e criticar argumentos. Além disso, 48% estão situados no nível de letramento científico básico e 37% possuem letramento científico rudimentar (ILC, 2014).

Esse mesmo indicador ainda revela que 4% desse público não possui letramento científico, ou seja, desconhece temas e discussões relacionadas ao contexto científico (acadêmico) e somente se utiliza de conceitos mais próximos à sua realidade (como ler bulas e contas de consumo de luz). Quanto a estes, do ponto de vista científico, podem ser considerados como iletrados.

Segundo o presente relatório,

[...] o significado do ILC é particularmente expressivo ou surpreendente, não ao revelar que somente cerca de 5% de nossa população tem letramento científico proficiente, mas que mesmo entre os que têm ensino superior completo, pouco mais de 10% têm tal proficiência, sendo que a proporção de professores ou de empreendedores econômicos com tal nível não é muito diferente, sendo raro o contingente específico que alcance 15% (ILC, 2014, p. 28).

Os resultados do ILC, tomados em comparação aos dados do INAF (2016) para a Educação Superior, refletem uma preocupação com

o fazer científico no país: enquanto que 22% dos universitários estão no nível de alfabetismo pleno, apenas 11% possuem letramento científico proficiente. Ou seja, segundo essas pesquisas, apesar dessa pequena porcentagem de estudantes da Educação Superior elaborarem textos complexos, opinarem, se posicionarem, interpretarem tabelas, gráficos e textos, resolverem problemas em diversos contextos que exigem planejamento, controle, elaboração, análise de resultados etc., somente metade possui domínio de termos e conceitos científicos, capazes de analisar criticamente estudos, pesquisas ou opiniões e são capazes de compreender questões ligadas ao meio ambiente, saúde, genética ou astronomia.

Nesse contexto, vale a pena apresentar as discussões de estudos que também se debruçam sobre as discussões acerca das práticas sociais de leitura e de escrita. Os estudos do(s) letramento(s) se propõem a discutir o lugar em que essas práticas ocupam na sociedade. Alguns estudos levam ainda em conta as ideologias e relações de poder que as perpassam e o impacto para os sujeitos com relação ao (não) domínio das práticas de leitura e escrita.

Para Street (2014), **letramento** é um conceito que se refere às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que são determinadas a partir do contexto de relações de poder, sócio-histórico e culturais, dos sujeitos e de instituições nas sociedades. Esse autor desenvolve críticas voltadas às concepções de modelos de letramento cunhados pelas instituições educacionais, científicas, governos, mídia, profissionais que detém certa autoridade sobre a verdade (como àqueles das áreas da saúde e da educação, intelectuais, entre outros). Sendo assim, cunha os termos de letramento ideológico e letramento autônomo como sendo dois elos interpretativos dessas relações de poder nas sociedades.

Por **letramento autônomo**, o autor defende que é aquele compreendido por estas instituições e profissionais acima citados, capazes de quantificar os sujeitos estabelecendo uma medida para o letramento. À isto, discute os reducionismos das práticas de leitura, escrita e oralidade em que se baseiam as avaliações censitárias, concursos, vestibulares, entre outras práticas avaliativas em sociedade. Em sua concepção, o(s) letramento(s) são transformados apenas em quantificadores de capacidade cognitiva baseados apenas na utilização de determinados textos escritos objetivados por estas instituições.

Ademais, exclui-se, de certa forma, os contextos de construção sócio-históricas, educacionais e culturais em que os sujeitos estão inseridos e em que suas práticas de leitura e escrita desenvolvem-se, homogeneizando e determinando um domínio de práticas de leitura,

escrita e oralidade que são legitimadas e propagadas nesses contextos específicos. As demais, são vistas como práticas populares, domínios letrados inferiores, incapazes de promover o desenvolvimento da sociedade.

Em contrapartida, o **letramento ideológico** concebe todos aqueles saberes concretos, vivenciáveis em práticas sociais cotidianas perpassadas por ideologias, historicidade, discursos, relações de poder. Essas práticas sociais não seriam, portanto, inferiores, mas sim, processo e produto de interações humanas concretizadas a partir do lugar em que ocupa, do momento histórico, da cultura, da necessidade entre os sujeitos daquele contexto.

Para Street (2014), a UNESCO e outras agências que se preocupam com a alfabetização, partem do conceito de letramento autônomo. Ou seja, consideram que determinadas práticas sociais são valoradas pelas agências internacionais e aquelas instituições que se ocupam da alfabetização, disseminando um determinado letramento a cada campanha. Para ele, as agências tendem a determinar um modelo de letramento único, neutro e verdadeiro, e instituem medidas avaliativas das práticas de leitura e escrita dos sujeitos que quantificam e tipificam. Dessa forma, surgem as expressões “grau de letramento”, “baixo letramento”, “nível de letramento”, “letramento pleno/proficiente”, argumentando que, com isso, em uma tentativa de promover uma generalização idealizada dos domínios de leitura e escrita para as interações humanas em contextos igualmente homogeneizados.

Embora a UNESCO (2009) enfatize que:

A ideia do ambiente letrado tornou-se central para a discussão sobre como vincular a alfabetização ao uso da leitura e da escrita. Na vida diária, as pessoas – tanto alfabetizadas quanto analfabetas – já utilizam diversos formatos de texto: textos visuais como pôsteres, sinalização nas ruas, contas, livros, jornais, bem como textos orais, como mensagens de telefone, programas de rádio e discursos políticos. É o caso nas áreas rurais, frequentemente consideradas ambientes pouco letrados, bem como nas cidades. Mais do que criar um ambiente letrado, é necessário primeiro compreender o ambiente existente e como enriquecê-lo (UNESCO, 2009, p. 18).

O fato é que, segundo Street, “a campanha é, em si mesma, uma questão política e não simplesmente uma questão de escolha neutra por parte dos “especialistas” e técnicos” (STREET, 2014, p. 30). Assim, somente esse letramento que é passado como único capaz de atingir o desenvolvimento cognitivo e social, reduz as práticas sociais a um conjunto de habilidades cognitivas mensuráveis em um sujeito apenas pelo que ele consegue ou não em domínios de leitura, escrita e numeração conforme escala pré-determinada.

Ao situar as práticas sociais que são elaboradas e próprias da Universidade, em contraponto ao discurso de “déficit de letramento” observado nas divulgações das agências autônomas, Fischer (2007; 2010; 2011), discute que “os alunos ingressos na Universidade precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento” (FISCHER, 2007, p. 11), ou seja, eles não são estudantes que dominam todas as práticas de leitura, escrita e oralidade que a academia solicita, mas sim, possuem práticas outras que devem ser valorizadas e utilizadas, a partir da mediação com docentes, colegas e gêneros discursivos, para que se construam novas práticas de leitura e escrita críticas. A autora ainda comenta:

[...] compartilho da constatação de que muitos alunos universitários, rotulados pelo discurso da crise de letramento, não tiveram oportunidades de conhecer, compreender e usar este tipo de letramento, o qual simboliza uma forte marcação de poder na sociedade (FISCHER, 2007, p.20).

Assim sendo, percebe-se a relevância de se saber quem é esse estudante que ingressa na Educação Superior, com sua trajetória educacional, seu acesso singular à cultura escrita, sua construção ideológica do que representa a própria Universidade.

Fischer (2007) aborda o **letramento acadêmico** como uma prática situada de uso de leitura, escrita, oralidade, uso de tecnologias, objetos, métodos, posturas, ações, língua(gens), valores, característicos do contexto universitário e das interações que aí se estabelecem mediadas por discurso(s) e ideologias entre os sujeitos, principalmente àquelas dominantes. Além disso, há uma forte correlação entre as práticas exigidas e o compromisso com a futura profissão, responsabilidade (social e acadêmica), criticidade etc. (FISCHER, 2007; FISCHER, PELANDRÉ, 2010). Assim sendo,

O uso deste termo se tem relacionado aos contextos universitários, sobretudo aos respectivos eventos de letramento, para ressaltar a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e constroem o saber, como dos usos das linguagens que os materializam, dos papéis sociais de professores e de alunos, das finalidades de estes estarem nesse contexto específico e das relações, muitas vezes implícitas, estabelecidas com o conhecimento (FISCHER, PELANDRÉ, 2010, pp. 571-572).

As autoras ainda observam que os gêneros discursivos podem ser mediadores de práticas de leitura e escrita que auxiliam na interação, inserção e transformação de práticas sociais e de letramento acadêmico desses estudantes¹².

É interessante observar que esta temática ainda é recente e até mesmo pouco discutida. Há poucas pesquisas sobre letramento acadêmico (FISCHER, 2007; FISCHER, PELANDRÉ, 2010) e algumas pesquisas encontradas no contexto da Educação Superior, geralmente, tendem a associar analfabetismo funcional ao não domínio de certa prática letrada.

Por exemplo, em uma breve revisão de artigos disponíveis em meio online (Google Scholar) para esta pesquisa, observou-se que o termo “analfabetismo funcional” comumente associa-se, funde-se e até confunde-se com outras discussões, como dificuldade com letramento funcional em saúde, dificuldade com gêneros acadêmicos, letramento digital, entre outras. Há estudos que citam, por exemplo, alunos de um curso de Contábeis ou de Matemática que não conseguem desenvolver todas as leituras, compreensões e cálculos de uma avaliação aplicada isoladamente a outras discussões, como a trajetória educacional do estudante, ou, ainda, estudos que realizam discussões acerca do uso de bulas ou Termos de Consentimento Livre e Esclarecido na área da saúde, bem como outros que tornam o termo pejorativamente associado à “déficits” individuais.

Ao que parece, há estudos que partem de uma superficialidade teórica quando utilizam o termo analfabetismo funcional e uma generalização em seu uso. Esse termo que, a princípio, define aqueles

¹² No estudo em questão, propôs-se um modelo dialógico de letramentos acadêmicos como prática transformadora e reflexiva em eventos de letramento de um curso de Letras de uma Universidade.

com menos de quatro anos de escolaridade e os que se encontram no nível rudimentar de alfabetismo, passa a ser utilizado para todos que não dominam “práticas de leitura e de escrita” relativas à sua esfera/campo de atividade social. Dessa forma, abre-se discussões para a compreensão ideológica do que significa “analfabeto funcional”, principalmente no contexto universitário: um aluno que não se apropria efetivamente das práticas de leitura e escrita exigidas pela Universidade (TCC, relatórios, artigos, resenhas).

Embora considera-se relevante não apenas quantificar aqueles que não sabem ler e escrever, mas também aqueles que leem e escrevem, mas não dominam efetivamente essa prática, o motivo parece dicotômico: em uma sociedade grafocêntrica, torna-se sinônimo de desenvolvimento econômico, social e também individual que o sujeito consiga agir através da língua(gem) em seu meio, domine, critique e se utilize das práticas de leitura e escrita nas suas mais diversas aplicações sociais. Por outro lado, se estaria condenando ao fracasso àqueles que se utilizam de outras práticas, quer seja a cultura popular oral ou práticas pouco valorizadas socialmente (cordel, receitas, listas de compras, WhatsApp®).

O que se questiona é que, quando se afirma que um universitário é analfabeto funcional, deve-se observar se esse posicionamento não parte do pressuposto de um estudante de “elite intelectual”, que chega à instituição já “pronto”, dominando todas as práticas de leitura e escrita exigidas, com um determinado repertório linguístico e posturas frente à nova posição social que ocupa (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]; SANTANA, 2016).

Para Bourdieu e Passeron (2014 [1964]), isso poderia ser compreendido como um reflexo da reprodução que permeia os meios acadêmicos. Os estudantes, por estarem submetidos a regras específicas desse campo (ou melhor, os campos, já que há vários campos dentro de uma única instituição de ensino), são ensinados a reproduzirem conhecimentos, crenças, valores. Essa reprodução visa, dentre outras coisas, a manutenção de privilégios e a ordem social e das coisas no mundo (BOURDIEU, 2012).

Assim, os sujeitos/agentes que se inserem nesses campos, categorizados hierarquicamente, possuem legitimidade para definir os status dos conhecimentos que são dignos ou indignos de serem ensinados, ou seja, legitimados pelos campos do saber e pelos intelectuais; ou não, melhores ou piores, válidos ou inválidos, etc. (BOURDIEU, 2012).

Nesse sentido, professores/pesquisadores assumem posições (os intelectuais) sobre os estudantes (aprendizes), em que se reproduzem estruturas sociais e mecanismos de dominação: o saber legitimado é transmitido enquanto que práticas “populares” são reprimidas. O professor é visto como autoridade, não há possibilidade de questionar seus conhecimentos e, mesmo as avaliações aplicadas são com o intuito de reproduzir esse saber transmitido, sem possibilitar uma reflexão por parte do alunado (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]).

(...) as relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder (BOURDIEU, 2002, p. 28).

Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) ressaltam que, mesmo àqueles advindos de origem social privilegiada podem fracassar na Educação Superior, uma vez que, ao somente reproduzir os conteúdos, sem o exercício da criticidade, tornam-se reprodutores e não conseguem destaque frente às demandas do campo ao qual se inserem. Ou seja, de acordo com Lahire (2002),

[...] é possível viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo. De fato, pode-se participar de um universo como praticante amador (em oposição a praticante profissional), simples consumidor (em oposição a produtor) ou ainda na de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga (LAHIRE, 2002, p.49-50).

Assim sendo, as questões de ordem sociocultural têm influência direta na trajetória educacional como um todo, adentrando-se no ensino

superior, dado o valor da cultura como uma “moeda de troca” (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]).

3.2 DIFICULDADES ACADÊMICAS E O APOIO INSTITUCIONAL

A discussão acerca das dificuldades de leitura e escrita em universitários ainda é um fenômeno recente. Isso porque há diversos fatores a serem considerados nesse contexto e que influenciam a permanência e a trajetória educacional destes alunos. Em uma breve revisão feita sobre esse tema em artigos disponíveis online (Google Scholar), no momento desta pesquisa, encontrou-se uma variedade de descritores relacionados ao “fracasso acadêmico”, dentre eles: “dificuldade de adaptação acadêmica”, “alunos com deficiência”, “transtornos de aprendizagem”, “evasão”, “pouca motivação”, “dificuldade em organizar os estudos”, “analfabetismo funcional”, entre outros. Além disso, as discussões encontradas referem-se à apropriação de gêneros acadêmicos e utilização de avaliações de leitura e escrita em universitários que pouco focam na inserção do sujeito na cultura escrita.

Há de se considerar que os sujeitos, constituídos em sua singularidade, não formam um grupo homogêneo, que dominam todas as práticas de leitura, escrita e conhecimentos exigidos na Universidade. Ou seja, os estudantes da Educação Superior podem apresentar dificuldades em se situar nessa esfera acadêmica, tal qual foram suas experiências de leitura e escrita. Logo, tanto professores quanto os próprios discentes, despreparados para entender o Outro e essa multiplicidade de questões e, desconhecendo as implicações que essas dificuldades acarretam, acabam contribuindo (senão, provocando) exclusão/marginalização nesse nível de ensino (SANTANA, 2015; DONIDA, 2015).

Assim, encontra-se na Universidade estudantes que advêm de realidades socioeconômica e culturais distintas. Partindo de uma concepção de heterogeneidade também de práticas de leitura e escrita, salienta-se que esses universitários também possuem distintas vivências: diferentes formas de apreensão do livro e diferentes formas de leitura (CHARTIER, 2011): leitura de gêneros textuais/discursivos diferentes (romances, Bíblia, jornais, poesias), diferentes formas de aquisição do material escrito, diferentes modos de significar o livro, a leitura e o sistema de ensino (BOURDIEU, 2012; CHARTIER, 2011).

Considerando-se os avanços no *habitus* de leitura e escrita da população em geral, aqueles que não acompanham as exigências de

domínio dos gêneros acadêmicos propostos, conforme há avanço na escolaridade, acabam defasando-se em relação aos demais e resultam em alunos marginalizados e excluídos no ambiente acadêmico (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU, PASSERON, 2014 [1964]).

Embora esse tema não seja novo nas discussões voltadas à Educação Básica, em que muito se discute sobre os sucessos e fracassos escolares porquanto que alunos, instituições educacionais e familiares e Estado, ora um ora outro, tornam-se os responsáveis (PATTO, 2010 [1990]; ZAGO, 2006; LAHIRE, 2008). Ressalte-se que nesse contexto, muitas vezes, os estudantes são encaminhados para profissionais especializados para “remediar” os problemas com a linguagem escrita (fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, dentre outros), bem como participam de “reforço escolar/apoio pedagógico”, principalmente àqueles com diagnósticos de Transtornos Funcionais Específicos. Na Universidade, contudo, esta questão ainda necessita de discussões.

É nesse contexto que se precisa analisar com mais profundidade os diferentes modos de inserção da cultura escrita vivenciados pelos universitários. Essa realidade contrapõe-se ao sistema de crenças que idealiza um “aluno tradicional”, oriundo de camadas economicamente mais favorecidas com bom nível intelectual e cultural, motivado e, especialmente, com um histórico escolar de sucessos acadêmicos.

Há uma variedade muito grande de aspectos culturais que envolvem a escrita. Há aqueles que nasceram em famílias em que ninguém sabe ler, mas que conseguem, sem dificuldades, ingressar na Universidade, e há pessoas advindas de famílias que apresentam nível maior de escolaridade e que apresentam dificuldades, e; há, ainda, pessoas que apresentam dificuldades de leitura e escrita advindas de famílias que são categorizadas como tendo “um nível rudimentar de alfabetismo funcional” (SANTANA, 2016, p.5-6).

Isso também não basta para evitar que definições simplistas sejam associadas aos sujeitos, uma vez que, rotulados como analfabetos (desde seu sentido clássico, de não saber ler e escrever até o “novo” analfabeto funcional ou aqueles que não dominam determinadas práticas de leitura e escrita ou possuem dificuldades de ordem outras - como diagnósticos de transtornos ou distúrbios de linguagem escrita), passam a integrar o contingente de sujeitos “anormais” (SANTANA, 2016).

Assim, justamente pelo caráter singular dos sujeitos e de suas experiências com práticas de leitura e escrita em diferentes esferas, suas dificuldades também não são as mesmas: podem estar relacionadas à interpretação/compreensão de textos, ou à produção de resenhas,

relatórios, resumos, ou ainda características do processo de aquisição de escrita ainda presentes (SANTANA, 2015; BRAGA, PEREIRA, 2016).

Muitas vezes, essas dificuldades acabam encontrando voz apenas quando são “descobertas”, ou seja, quando esses alunos recebem um diagnóstico e são finalmente caracterizados como portadores de déficits que precisam ser remediados, tais como quando recebem diagnósticos de Dislexia, TDAH, Distúrbio do Processamento Auditivo Central, dentre outros (SANTANA, 2015).

Sem considerar tais questões, pode-se recair em um viés patologizante/medicalizante do problema. De acordo com Santana (2015), há uma ambiguidade dentro da esfera universitária: se, por um lado, os alunos estão sendo “clnicados” devido dificuldades relacionadas às práticas de leitura e escrita solicitadas, por outro, é apenas na clínica que eles conseguem ser “acolhidos”, já que a instituição não encontra outra forma de apoiá-los (SANTANA, 2015).

Deste modo, a autora ressalta que essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes na esfera acadêmica podem ser relacionadas a três situações, sendo elas: a) Dificuldades de leitura e de escrita relacionadas às novas exigências universitárias (práticas de letramento acadêmico) e/ou dificuldades de leitura e de escrita relacionadas à baixa formação na educação básica (alfabetismo rudimentar ou básico); b) Dificuldades de leitura e de escrita, com queixa ou sintoma anterior ao ingresso na Universidade, decorrente de diagnósticos de transtornos funcionais (Dislexia, TDAH, Distúrbio de Processamento Auditivo Central, dentre outros) e; c) Dificuldades de leitura e de escrita em alunos que são público da Educação Especial (SANTANA, 2015).

Reitera-se que as pesquisas em torno das dificuldades de leitura e escrita em universitários ainda são poucas e incipientes. Isto porque considera-se mais os quadros patológicos de linguagem escrita, que teoricamente seriam mais “graves”, do que aqueles que condizem com uma questão histórico-social de apropriação e inserção em práticas de leitura e escrita (SANTANA, 2014; 2015; DONIDA, 2015).

Alguns estudantes, ao ingressarem na Universidade, ainda possuem práticas restritas relacionadas à leitura e escrita. Essa restrição faz com que eles legitimem suas dificuldades na apropriação do letramento acadêmico e, desta forma, sofram um processo de “exclusão”, pois ainda se encontram poucas ações no meio acadêmico que apoiem estes estudantes (DONIDA, 2015).

Essa preocupação de que déficits culturais possam muitas vezes, ser transformados em déficits educacionais é de extrema relevância, pois em um sistema desigual de acesso ao capital cultural, alunos com

dificuldades de leitura e escrita acabam por ser excluídos em uma instituição que não está preparado para lidar com a diferença (BOURDIEU, 2012; SANTANA, et.al. 2015), tonando-se os candidatos à evasão e ao fracasso educacional.

Com a criação do PNAES, as Universidades federais de Educação Superior ficaram responsáveis pela criação e formulação de ações voltadas ao atendimento pedagógico dos estudantes. Mas ainda é pouco efetivo, segundo pesquisas de Santana e Donida (2015). Isso porque a heterogeneidade nesse nível de ensino ainda é recente e requer maiores discussões. Na maioria das vezes, associa-se o ingresso do aluno na instituição como um “marco” de que ele conseguirá se desenvolver e permanecer academicamente e com qualidade na instituição.

Ou seja, não é esperado que um estudante com dificuldades de leitura e escrita alcance a Educação Superior, partindo-se da ideia de que uma avaliação tão elaborada quanto o vestibular ou o ENEM seriam “peneiras” de seleção para os “menos capacitados” (SANTANA, 2015c). Contudo, nos deparamos com muitos universitários procurando atendimentos clínicos dentro e fora da Universidade para “sanar” suas dificuldades com a linguagem escrita.

Essa questão pode ser melhor explicitada nos relatos de universitários com dificuldades de leitura e escrita, retirados de Donida (2015), sobre o Apoio Pedagógico na Universidade:

Lúcia (2014): “Quando eu passei pro vestibular eu pedi acessibilidade no vestibular, então tive ajuda do leitor e tive ajuda de duas pessoas me orientando na prova, então quando eu entrei na faculdade, quando eu passei eu fui orientada pra procurar a Acessibilidade, quando eu entrei eles me acolheram [...] Me mandaram um e-mail falando que como eu não tinha portaria, diretrizes, não sei, e como eu não tava dentro de acessibilidade, então eu teria que ir pro Núcleo de, é... Pedagógico. Só que assim, eles nunca vieram atrás de mim [ênfaticou] e eu também nunca fui! ” (...). “Então agora quem tem dislexia e TDAH não tem esse caminho da acessibilidade, não sabe como me ajudar, entendeu? E aí às vezes as minhas queixas ficam numa relação, digamos, ao meu tratamento que eu deveria fazer fora da faculdade”

Ana (2014): “Aí eu fui lá, fazer um curso de leitura e produção de texto. Olha só! Aí eu fui lá, com todo o entusiasmo. Aí resultado: as aulas lá foi só isso! Aí ele pegava e começava a discutir aquele texto! Só! [...] a gente teve 6 aulas.... Pois é, mas eu tenho medo de fazer de novo esses cursos aí e tomar muito o meu tempo e aí me atrapalha nas... né? Aí a gente não consegue se dedicar aos estudos da disciplina e nem aprende especificamente lá o que deveria. ”

Maria (2015): “Era... Produção Textual. E aí, o que que aconteceu, era na época que eles colocam um monte de aluno dentro de uma sala e era só contexto de gramática via slide. Pô, se era pra ter isso, era só eu pegar o computador, procurar e ver as aulas. Não era isso! Eu precisava de um, de um professor específico pra me ajudar a construir as minhas ideias, a escrever as minhas ideias. ”. “Da última vez que foi, que foi uma bolsista REUNI que me acompanhou... a mulher fazia eu chegar 8 horas aqui, esperava ela até as 9:30 e o cidadão não aparecia. Ou então quando aparecia falava: “eu tenho que fazer mudança! ”. [...] fui lá “n” vezes, que a única coisa que ela fez foi “chacrinha” dela: reuniu todos os meus professores de fase, meio pra dizer “essa pessoa não deveria estar na UFSC”, foi o que eu tirei de conclusão daquilo, por que depois daquilo, ela nunca mais me chamou [ênfatizando]. Nunca mais me ligou. Que Apoio Pedagógico é esse? Se vem uma aluna até você e fala: “eu tô com dificuldade em Português, eu tenho dificuldade, eu quero sair da Universidade pelo menos não superada - que é difícil, que é um processo bem lento e é bem difícil – eu não vou dizer superado, mas que eu tenha sanado boas partes das minhas dificuldades! ”. Realmente não foi isso. ”

João (2015): “Não, eu nunca soube. Na verdade, eu soube por que a fonoaudióloga da clínica me falou. Mas eu nunca vi em nenhum lugar escrito nem recebi e-mails. ” (DONIDA, 2015, s/p.)

A partir destes relatos, a autora concluiu que as propostas oferecidas pela Universidade não favoreciam esses estudantes que, se de um lado, não conseguiam sanar suas dificuldades, de um outro nem mesmo tinham conhecimento dos programas oferecidos. Assim, de uma forma ou de outra, continuaram excluídos. Ao que parece, embora seja oferecido um apoio, do ponto de vista dos estudantes, ele não foi efetivo, pois ele cumpre apenas uma demanda, uma resposta aos documentos oficiais. Esses universitários também enfatizam a discussão anteriormente citada sobre a procura pela clínica fonoaudiológica para apoio em suas dificuldades acadêmicas.

Além disso, há desconhecimento dos alunos sobre o programa do Apoio Pedagógico. Esse ainda é outro fator complicador nesse contexto. Vê-se assim que o vestibular favorece a entrada dos estudantes e após o seu ingresso, eles passam a ser mais um no contingente de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Suas dificuldades passam a ter um caráter “homogêneo”, ou seja, cabe somente ao estudante dar conta de seus “*déficits*” para os quais o sistema educacional não está pronto para lidar.

Os estudantes são, assim, excluídos pelo sistema educacional. Isto porque além de “desconhecer” a presença de universitários com dificuldades de leitura e escrita, já que não há censo educacional para quantificar tais estudantes de forma satisfatória, não há um plano educacional efetivo para apoiá-los. Eles ficam, assim, à deriva e também são um público “oculto” (SANTANA, et.al, 2015). Esse problema poderá, inclusive, contribuir para o elevado índice dos excluídos através de repetência e evasão acadêmica.

Idem a esse quesito, é necessário observar que há estudantes com dificuldades de leitura e escrita (sem diagnósticos, principalmente no tocante aos Transtornos Funcionais Específicos) dentro da Universidade, os quais a instituição não alcança e, por conseguinte, não consegue elaborar ações mais direcionadas para sua inclusão e permanência. Isso se deve ao fato de não haver um meio eficiente para mapeá-los, diferentemente do que ocorre com os estudantes público da Educação Especial (SANTANA, et.al., 2015).

Percebe-se também o impacto das diferentes demandas acadêmicas que variam a partir do curso frequentado. A relevância do domínio da leitura e da escrita passa a ser muito maior em alguns cursos. Bourdieu (2011) menciona que cursos como História, Filosofia e Sociologia apresentam estilos de escrita que são próprios e constitutivos desses campos acadêmicos. Assim, pode-se pensar que cursos de

Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia, em que os profissionais devem “ensinar/favorecer” o domínio da língua na modalidade escrita, possuem demandas mais específicas, em contraponto aqueles das Ciências Exatas, por exemplo, bem como as “exigências” profissionais.

Observa-se, deste modo que, ao ingressarem na Universidade precisam participar de novas demandas acadêmicas, já que participam de um novo lugar social (BALTAR, CERUTTI-RIZZATTI, ZANDOMENEGO, 2011). Como a Universidade é uma esfera/campo de atividade humana em que o domínio de práticas de leitura e escrita estão intimamente relacionadas às atividades exigidas, os estudantes que não apresentam desempenho de acordo com os padrões esperados para “acadêmico de Educação Superior”, encontram obstáculos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura e a escrita são valorizadas de diferentes formas pelas sociedades a depender do contexto sócio-histórico e cultural em que se insere. Bourdieu (2012) ressalta a importância de se realizar pesquisas que contemplem as vantagens e desvantagens transmitidas pelo meio familiar, levando-se em conta mais de uma geração e alguns aspectos tais como: passado escolar, tamanho das famílias, formas de lazer, acesso à cultura, dentre outros. Além disso, devem ser considerados de que forma ocorrem a circulação, apropriação e tipo de leitura e escrita realizada por esses familiares. Isso permite com que se compreenda como se constituiu as dificuldades de leitura e de escrita ao longo da vida dos estudantes inseridos na Educação Superior.

Independentemente de suas dificuldades, os estudantes participam de uma “educação inclusiva”. Nesse sentido, precisariam ser compreendidos em suas singularidades e nas suas diferentes formas de inserção ao capital cultural. Mas na prática, o que ocorre é uma exclusão que, se de um lado não são identificados, do outro fazem parte apenas de um dado numérico, parte do grupo dos “analfabetos funcionais”. E, ao que parece, vão sendo aos poucos excluídos em um sistema que não está preparado para lidar com a diferença.

Assim, o capital cultural legitimado pelas instituições autônomas, promove uma diferença entre os alunos advindos de classificações socioeconômicas menos favorecidas, que, muitas vezes, sentem-se “perdidos” e ainda incapazes de realizar determinadas atividades de leitura, escrita e oralidade exigidas na Universidade. Daí também resulta

a preocupação das instituições de educação em oferecer programas destinados a suprir essas dificuldades acadêmicas que “assombram” os universitários.

É desta forma que essa pesquisa busca compreender as trajetórias educacionais dos estudantes com queixa de dificuldades de leitura e escrita. E é ainda nesse sentido que se pretende ao analisar a trajetória social dos estudantes e seus diferentes modos de inserção relacionados à cultura escrita (práticas de leitura e escrita dentro e fora da Universidade, de seus familiares, sua trajetória escolar) visando compreender de que forma se deu o acesso desses estudantes à cultura escrita, assim como suas implicações para as dificuldades atuais.

UNIVERSO METODOLÓGICO

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Compreender as dificuldades de leitura e escrita em universitários perpassada por uma perspectiva aplicada trans/inter/indisciplinar ainda se mostra um objeto de estudo a ser explorado. Para o presente estudo, utilizou-se de uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, sob o intuito de compreender aspectos que perpassam valores, ideologias, sentidos, relações e que não seria totalmente contemplado pelas Ciências Humanas se assim não o fosse (MINAYO, 1994).

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para esta pesquisa, participaram três estudantes universitários. Eles procuraram a Clínica escola de Fonoaudiologia da UFSC entre 2016 e 2017 através do projeto de extensão “Atendimentos e Oficinas de Letramento para Estudantes Universitários com Queixas de Dificuldades de Leitura e Escrita”, coordenado pela professora Ana Paula de Oliveira Santana. Todos foram acompanhados anteriormente pela pesquisadora (o tempo de acompanhamento variou de menos de um semestre à um ano de terapia).

Como critério de preservação da identidade real dos sujeitos, ocultaremos o nome do curso de graduação ao qual se vinculam (apenas citaremos a área de concentração) e utilizaremos os nomes fictícios de Mariana, Gabriel e Marcos.

Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se insere no Projeto de Pesquisa “A Diversidade nas Formas de Transmissão Cultural: reflexões a partir do acesso à cultura escrita de estudantes universitários com dificuldades de leitura e escrita” sob o Comitê de Ética nº 55663716.7.0000.0121.

4.3 UNIVERSO DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A presente pesquisa apresenta como materiais geradores dos dados uma entrevista com os estudantes.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos estudantes, gravadas em áudio e transcritas sob as orientações do Programa de Norma Urbana Culta (NURC). Os episódios das

entrevistas estão inseridos nos resultados utilizando-se as iniciais “P” se referem à pesquisadora em questão; “M” se refere à Mariana, “G” à Gabriel e “T” à Tiago. Os dados apresentados a seguir foram divididos por temáticas extraídas das entrevistas e agrupadas para dar maior visibilidade as discussões.

Cada universitário escolheu o dia e o horário em que poderia participar, sendo realizado somente um encontro para a entrevista.

A entrevista, por sua vez, é aqui compreendida não sob um viés positivista, em que se considera o entrevistado como passivo, como informante para o encontro de respostas às perguntas já pré-formuladas pelo pesquisador (SZYMANSKI, 2011). Mas sim, sob um viés das Ciências Humanas, que depreende a entrevista como um momento reflexivo e constitutivo de contato com *o Outro*, em que há a interação entre dois sujeitos datados com ideologias, axiologias distintas. Desta forma, o momento da entrevista nunca é neutro e tampouco é delimitado após seu início, pois “[e]sse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (SZYMANSKI, 2011, p. 14).

Desta forma, conforme há a co-construção da entrevista entre os sujeitos aí organizados, pressupõem-se que ela estabelecerá determinada forma específica, dado o caráter ativo entre os participantes.

Partindo destas considerações, compreende-se que o próprio pesquisador nas Ciências Humanas (ou em áreas outras que acabam por inclinar-se a mergulhar nesse campo de investigação científica para procurar respostas e questionamentos) é concebido, utilizando-se da metáfora de Amorim (2016), como um detetive:

O pesquisador ocupa diferentes lugares enunciativos e o que ele procura só pode se dar como efeito de sua presença no jogo enunciativo. Seu papel está definido *a priori* e é claro a todos, inclusive para ele: ele é aquele que investiga, aquele que quer saber. Mas de que lugares poderá ele saber? Ele é locutor, posto que fala e o que fala interfere necessariamente no sentido e na sequência do que diz o *outro*. Ele é destinatário, posto que sua presença é necessariamente levada em conta por aquele que fala, o que o torna, portanto, co-autor do que é dito. Finalmente, o pesquisador é também objeto do discurso do outro, o que faz com que ninguém possa saber

sobre o que se falaria sobre o que se fala caso ele ali não estivesse (AMORIM, 2016, p. 36, grifos da autora).

Em outras palavras, o pesquisador não é neutro em suas ações, ele também é um sujeito ativo e revela durante sua participação toda a sua trajetória sócio-historicamente construída, axiologias e ideologias, seu lugar participativo naquele momento constituído de interação, dando forma e direcionando o diálogo.

O processo de compreensão exige uma aproximação, um ir até a subjetividade alheia, reconhecer seus pontos de vista, com eles dialogando. O processo de interpretação daquilo que é objeto de compreensão, por sua vez, exige do pesquisador um distanciamento, o assumir uma posição exotópica em relação aos seus dados, de forma a possibilitar o confronto com outros sentidos (OLIVEIRA, 2016, p. 60)

Para este estudo, portanto, considerou-se o momento de interação como único, singular, de constituição entre dois sujeitos com saberes distintos, que aí se encontram sob intencionalidades específicas. Para a pesquisa, além do interesse norteador que seria a dificuldade de leitura e escrita do estudante universitário, procurou-se estabelecer também um momento de escuta para a palavra do outro. Devido à essa postura, não se delimitou tempo, nem interrupção sobre a fala do participante, nem se desconsiderou a participação do pesquisador nessa interação.

4.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa serão analisados a partir de uma análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2014 [1929]). Ressalte-se aqui que, apesar de o Círculo de Bakhtin não defender explicitamente diretrizes metodológicas para pesquisa, os estudos enunciativos-discursivos têm demonstrados diretrizes sob uma perspectiva teórico-metodológica que se encaminham ao longo das obras. Como dito por Faraco (2005), os conceitos elaborados pelo Círculo diluem-se entre as obras, ou seja, não está dado pronto, acabado, mas deve ser costurado através das relações de sentido contidas entre os ensaios, está sempre em processo, se fazendo, se refazendo.

Oliveira (2016) aponta que, embora ainda pouco discutidas, dado que muitos postulados fundamentados em perspectivas científicas positivistas tendem a relutar em reconhecer seu lugar teórico-epistemológico, os contornos metodológicos dados pelos ensaios do Círculo de Bakhtin contém um conjunto de pressupostos orientadores que definem e moldam a pesquisa e a análise. Dessa forma, embora não existam categorias definidas, uma vez que se reconhece o caráter mutável do próprio questionamento e do papel revelador da investigação discursiva (AMORIM, 2016), estabelece-se conceitos bem definidos, delimitados, sobre o próprio fazer investigativo.

Utilizaremos também fundamentação teórica dos estudos sociológicos da educação (BOURDIEU, 2012; 2001; 2014). A escolha teórica por essa abordagem explicita-se por conta da necessidade de compreender a imersão dos sujeitos na cultura escrita. Os usos dos artefatos, o valor, os significados, as práticas, as posturas são de extrema relevância ao analisarmos suas dificuldades ou não com a leitura e a escrita.

Acredita-se ainda que, embora não coincidentes, a Análise Dialógica do Discurso e a Sociologia da Educação a partir de Bourdieu possam, juntas, serem complementares a partir de uma visão de, de sujeito/agente que é ideologicamente marcado, de campo/esfera de atividade humana, de relações sociais e tensionamentos.

A partir das discussões demarcadas nos capítulos antecedentes e sob estes aspectos metodológicos, circunscreve-se a presente pesquisa. A seguir, apresenta-se os dados e as compreensões sobre o discurso de universitários com dificuldades de leitura e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: DANDO VOZ AOS UNIVERSITÁRIOS

5.1 Conhecendo Mariana

Mariana, na época desta pesquisa, tinha 20 anos. Natural de Santa Catarina, reside com os pais e a irmã de 28 anos. Dedicase somente aos estudos, estando matriculada em um curso da área das Ciências da Saúde de uma Universidade Federal localizada em Florianópolis/SC.

A família de Mariana é de classe popular, o pai atualmente é aposentado e a mãe cuida do lar. Ambos possuem pouca escolaridade, estudaram até a antiga 8ª série do ensino fundamental. Sua irmã, formada em Administração Pública, pretende ingressar em outro curso de graduação.

Quanto aos hábitos de leitura e escrita familiar, Mariana raramente via a mãe lendo, sendo que quando o fazia, voltava-se à materiais religiosos. O pai “mal lê e mal escreve”, segundo Mariana, contudo sempre a incentivou a estudar e a auxiliava nas atividades escolares voltadas à matemática. Sua irmã sempre lia e a ajudava em atividades da escola e lendo com ela. Além disso, recorda-se de sempre ver a irmã estudando para o vestibular.

No que se refere à sua trajetória educacional, a estudante frequentou escola municipal até a antiga 8ª série do ensino fundamental, indo, posteriormente, estudar no Instituto Federal de Educação para concluir o Ensino Médio. Ainda menciona que, apesar de nunca ter reprovado na escola, os professores acabavam passando-a de série mesmo quando não atingia a nota necessária para isso. Ademais, durante o Ensino Médio, fez curso preparatório para vestibular, ressaltando que foi muito difícil conseguir a vaga no atual curso. Mariana só conseguiu passar no vestibular através das vagas remanescentes para estudante de escola pública ou, como ela se refere, por um “milagre”.

Quanto aos seus hábitos e práticas de leitura Mariana diz gostar muito de ler, principalmente livros de ficção científica, de terror e de romance. Contudo, enuncia que sua leitura se modificou após o ingresso na Universidade: agora ela lê artigos, resumos, relatórios, livros técnicos da área e percebeu que possui certa dificuldade para compreendê-los

dado os termos técnicos usados e ainda o pouco conhecimento sobre os assuntos. Para tanto, procura ler novamente ou pedir ajuda a outros colegas caso seja necessário.

Quanto à escrita, Mariana escreve apenas por obrigação acadêmica ou para se comunicar: essencialmente por meio digital, como lembretes pessoas ou para comunicação via redes sociais. Ela menciona que sempre teve dificuldades com a escrita, contudo, tanto os professores quanto os familiares não davam a devida atenção aos seus anseios e isso acabou influenciando em sua trajetória escolar. Ela diz que sente insegurança e medo de escrever, principalmente quando se destina à outra pessoa. Mariana constantemente recorre a seu namorado para ler seus textos e “corrigi-los” ou à internet e corretores ortográficos digitais quando tem dúvida sobre sua escrita.

Além disso, menciona que a frequência de uso da escrita modificou-se pois nunca escreveu tanto quanto após ingressar na Universidade. Ela também ressalta que não havia tido contato anterior com gêneros acadêmicos exigidos no contexto de seu curso, tais como resenhas, resumos, relatórios, fichamentos e que, para conseguir elaborá-los, recorreu ao uso da internet.

Após ingressar na graduação, esta, por ser de uma área da saúde que trabalha com dificuldades de leitura e escrita, entre outras, realizou uma triagem em que os estudantes de fases mais avançadas fazem uma avaliação nos ingressantes. Assim, foi encaminhada para acompanhamento fonoaudiológico por mencionar queixa de linguagem escrita.

A avaliação audiológica descartou componentes auditivos que pudessem influenciar diretamente em seu desempenho. Porém, no parecer sobre linguagem escrita foi verificadas dificuldades ortográficas, de coesão, coerência e pouco domínio de gêneros acadêmicos. Desta forma, Mariana foi convidada a participar da Oficina de Letramento para Estudantes Universitários com Queixas de Dificuldades de Leitura e Escrita oferecida pela Fonoaudiologia, contudo, referiu muita insegurança em ser atendida em grupo e preferiu acompanhamento individual, o que fez durante um semestre.

O trabalho fonoaudiológico foi realizado pela pesquisadora e voltou-se à resignificação da relação de Mariana com a escrita, além de atividades que se utilizam do trabalho com gêneros para a discussão de usos gramaticais e textuais/discursivos. Ao término deste, Mariana produziu um romance que foi publicado no blog da Clínica Escola de Fonoaudiologia, além de discussões e produções de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas e fichamentos. Após o

atendimento individual, Mariana novamente foi convidada a participar da Oficina, mas pôde comparecer somente em dois encontros.

Dentre as atividades culturais e de lazer, a estudante acompanha séries de televisão, gosta de ir ao cinema e sair com os amigos e iniciou recentemente acompanhamento psicológico por causa de ansiedade.

A seguir, apresenta-se alguns episódios retirados da entrevista:

Episódio 1. Excerto de enunciados em que Mariana fala sobre a relação da linguagem escrita na família.

M: [...] Meu pai me ajudava, mas meu pai era mais da matemática e essas coisas, mas ele sempre me incentivou MUITO a estudar desde criança, porque ele não estudou então ele...

P: Ele é o que?

M: Ah, ele terminou a oitava, mas ele mal lê e mal escreve, é bem difícil... [...] ele me incentivava bastante pra estudar, pra eu querer ser alguma coisa mais velha e daí... Minha mãe não tanto, eu não vi eles lendo porque meu pai não consegue ler direito, minha mãe até lia algumas coisas. Mas meu pai e minha irmã me ajudavam bastante no colégio.

P: No que sua irmã te ajudava?

M: Escrever, nos deveres da escola, coisa que meu pai não entendia também, ela é 8 anos mais velha.... De primeira a segunda série, é o que lembro assim... mas acho que não tive dificuldade de aprender, mas acho que também era difícil naquela época eles identificarem minhas trocas porque era normal para a idade...

[...]

P: Você acha que a influência dos seus pais, da sua irmã, para você continuar os estudos, te ajudou, te impulsionou?

S: Acho que sim... [...] Minha irmã sempre leu [...]. Não sei, acho que eu já ia querer ser, mas depende né, eu não ia conseguir me imaginar vivendo em uma vida assim... acho que tenho vários problemas familiares, então acho que veio de mim de querer ser alguma coisa. Mas acho que ver a minha irmã fazendo faculdade me fez querer fazer faculdade sim. Porque se eu visse que ninguém não tivesse entrado na faculdade na minha família eu não ia achar que é uma coisa tão importante. Mas aí com o passar dos anos, entrei no ensino médio que eu fui ver mesmo a importância de uma faculdade, até antes eu não via muito... já queria ser, desde criança, queria ser dentista, aí depois professora, médica e depois advogada e daí cai na [x] [risos]. [...] Minha irmã sempre me ajudou. Minha irmã tinha uma amiga que também troca as letras e estava no terceiro e ela ainda trocava, e daí minha irmã falava que isso era normal, porque a ciclana também faz isso...Tipo, Mariana, isso vai passar um dia ou não... mas não tem problema... e eu “tá...”

Lahire (2008) ressalta a necessidade de se analisar os modos de transmissão do capital cultural familiar, que só têm sentido se for colocado em condições que “tornem possível sua transmissão” (quem é a pessoa que detém o capital cultural? Estará sempre com a criança? Ela cuida da sua escolaridade?)¹³. De acordo com o autor, o que se “transmite”, de uma geração para outra, não é apenas o capital cultural, mas um conjunto construído em relação à escola e à escrita, angústias, humilhações, rejeições, relação com as pressões, etc.

Ao que parece, as pessoas responsáveis pela “transmissão cultural” familiar de Mariana foram a irmã e o pai. Os enunciados de Mariana sobre o pai (e suas competências) evidenciam sua valorização da escola e do estudo, apesar de suas dificuldades escolares: “*meu pai era mais da matemática; ele sempre me incentivou MUITO a estudar desde criança*”; “*ele não estudou então*”; “*ele mal lê e mal escreve, é bem difícil*”. Os incentivos do pai demonstram também uma idealização sobre a escola, que poderia possibilitar uma “vida melhor” para a filha.

Essa idealização do pai, que agora é reproduzida nos enunciados de Mariana, simboliza o que a carreira universitária pode oferecer, como condições financeiras melhores à família. Ou seja, evidenciam as expectativas que se produzem sobre a carreira universitária. Vê-se aqui nitidamente a transmissão cultural, construída simbolicamente nos discursos e nas ações entre pai/filha.

Até mesmo o “não saber” do pai ganha um outro sentido: “*eu não sei, eu não consegui, mas você vai conseguir ter uma vida diferente da minha*”. Ou seja, ela deixa transparecer em seus enunciados, enunciados Outros, perpassados pela voz do pai. Se discurso já é, então, plurivocal

Ou seja, ao longo de sua vida, Mariana não “reproduziu” somente, de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas procurou se posicionar (LAHIRE, 2008[1995]) aos enunciados, aos valores, às ações vivenciadas (BAKHTIN, 2011). Suas ações, portanto, são “reações” que criaram suas próprias representações de valorização e de possibilidades sobre a educação. Assim, ao mesmo tempo em que enuncia que partiu dela o desejo de continuar os estudos, ressalta sua condição familiar e social: “*eu não ia conseguir me imaginar vivendo uma vida assim*” “*acho que tenho vários problemas familiares*”. Seu

¹³ O autor diz que é importante ter cuidado com o termo “transmitir” e “transmissão” porque remete à ideia de uma reprodução idêntica de uma disposição mental, pois a noção de transmissão não explica muito bem o trabalho (apropriação e construção) efetuado pelo aprendiz e pelo herdeiro.

discurso é responsivo à essas vozes sociais e tenciona-se com relação a elas. O Outro é marcado pelas pessoas de sua família, que correspondem a agentes/sujeitos que representam a comunidade.

A escola também parece desempenhar uma função decisiva sobre suas escolhas: “*Mas aí com o passar dos anos, entrei no ensino médio que eu fui ver mesmo a importância de uma faculdade, até antes eu não via muito*”. Mariana ainda ressalta em outro momento da entrevista que havia um professor de matemática no Ensino Médio que ficava “incomodando” para que a turma fizesse vestibular. “Incomodar” aqui revela enunciados que reverberam responsividade e inquietude quanto à expectativa do Outro e o seu horizonte social.

A irmã, por sua vez, ocupa um lugar mais “pontual e prestativo”, mas não menos importante: ajudava nos estudos. Essa “ajuda” também parece ser a construção conjunta de atividades escolares. Além de um incentivo emocional: você vai conseguir, essas dificuldades são “normais”.

Pode-se inferir também a partir da entrevista que a família não possuía práticas de escrita significativas: “*Minha mãe lia alguma coisa, meu pai mal lê, minha irmã sempre leu*”. Em seus enunciados, a leitura e a escrita também ocupam destaque: “*eu sempre gostei de ler, meu problema mesmo é a escrita*”. Possivelmente, a irmã também foi responsável pela transmissão cultural da leitura, assim como o pai, de forma simbólica, já que Mariana relata que tinha livros de ficção, aventura, romance.

Vê-se também no episódio acima a identificação de Mariana com a irmã e suas aspirações acadêmicas: “[p]orque se eu visse que ninguém não tivesse entrado na faculdade na minha família eu não ia achar que é uma coisa tão importante” e da escola, após ingressar no Ensino Médio. Aqui vê-se também duas posições de um mesmo enunciatador, um “Outro” fundido: “ninguém não entrou”. Esse “ninguém” refere-se a ninguém antes de sua irmã, ninguém antes dela e de sua irmã.

O ingresso na Universidade tem relação, em seus enunciados, com o lugar que a Educação Superior ocupa para a família e parece ser menos um “desejo pessoal”. Em uma família que não possui universitários, pessoas formadas, ainda há um distanciamento maior, quase como se fosse uma outra “realidade”. Os discursos produzidos dentro da família, são assim internalizados pelos filhos, as crenças e valores:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência vem-

me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (BAKHTIN, 2011, p.378)

A escolha do curso, para Mariana, parece acompanhar essa trajetória ainda pouco materializada da própria escolha da profissão: *“queria ser dentista, aí depois professora, médica e depois advogada e daí cai na [x]”*. Essas mudanças de “escolha de curso” ocorrem com todas as pessoas, evidentemente. Quando se pergunta a uma criança ou adolescente o que ele “quer ser quando crescer”, as respostas são várias e vão mudando no processo escolar. O que ocorre com Mariana parece não ser diferente do que ocorre com tantas outras pessoas.

O verbo “cair” também traz aqui sentidos diversos: foi empurrada, não teve escolha, foi acidental. A escolha parece ser mais “uma carreira universitária” do que “uma determinada carreira universitária”. Esse fato demonstra que as próprias escolhas de cursos para ingresso na Educação Superior não são, por si só, realizadas por preferências individuais. Mas perpassam uma análise, consciente ou inconsciente, de possibilidades que os sujeitos fazem sobre suas condições de acesso e sucesso ao curso desejado. Esse cálculo realizado envolve uma compreensão das condições objetivas e simbólicas de ingresso, o que inclui o capital econômico, cultural, as chances escolares reais e também as possibilidades de ascensão social e melhorias financeiras com a escolha (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]).

Da mesma forma, observa-se uma reprodução das escolhas da irmã, conforme enuncia: *“Ela [minha irmã] nunca atuou na administração, acho que ela fez todos os vestibulares da UFSC e pra alguma coisa diferente, todos que ela fez ela nunca fez pra mesma coisa, ela fez engenharia sanitária... o vestibular né... Não começou... daí ela fez várias coisas, mas não começou, mas ela fez várias coisas e acabou caindo na ADM pública, se formou. Daí ela também fez aos trancos e barrancos assim porque não era uma coisa que ela queria de verdade... Se formou e agora vai ir pra moda que é certeza que ela vai se dar muito bem, que é a cara dela. Porque ela desenha roupa desde*

criança, não sei por que ela não fez isso antes, não tentou antes, mas foi agora que ela se tocou...”

Não se sabe, porém, como essa valorização da educação foi repassada à irmã, como foi a transmissão do capital cultural, mas ao que tudo indica, ela também viu nos estudos uma possibilidade de ter um diploma, mas não necessariamente, de mudança de vida ou de uma supervalorização de profissão. Uma continuidade de um “capital institucionalizado”, de irmã para irmã, uma possibilidade de identificação dentro da família, para além do pai que também apresentava dificuldades escolares.

Isso quer dizer que os sujeitos criam, a partir de suas posições sociais em determinadas classificações sociais, imagens sobre os cursos da educação superior como “possível”, “impossível” ou “normal” (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]). Como vemos, Mariana também calculou suas reais chances de ingressar os cursos a partir das chances objetivas que tinha no momento de sua escolha, bem como as possibilidades de retorno que o diploma poderia lhe dar.

Podemos inferir que alguns lhe pareceram possíveis e outros impossíveis, mas que nenhum curso lhe fora visto como “normal”. Isso por que, segundo Bourdieu e Passeron (2014[1964], pp. 16-17), “[u]m filho de quadro superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade do que um filho de operário; suas chances também são o dobro das de um filho de quadro médio”. Ou seja, enquanto as categorias mais desfavorecidas precisam calcular suas chances de ingresso e de retorno pelas suas escolhas, àqueles de classificações sociais mais favorecidas veem, a partir de seu contexto de experiência escolar, o ingresso na educação como algo cotidiano e uma trajetória casual.

Conforme marcado no discurso de Mariana, ter ingressado na Educação Superior foi um “milagre”: *“Eu só fui... E estou aqui... Deus certo (risos). Mas eu não passei no vestibular da UFSC, eu entrei nas vagas remanescentes... foi uma sorte, única vez que teve, foi por Deus assim...”*.

Portanto, suas posições perante a educação são construtos sociais que vão se modificando, se transformando, ao longo de sua trajetória escolar. Inicialmente marcada pela valorização do pai e da irmã e, depois, concretiza-se na escola, mais precisamente durante o Ensino Médio, a partir de um professor que “incomodava” e uma grande parte dos colegas que não quiseram “fazer uma graduação”. Sua escolha, porém, ainda é condicionada às suas possibilidades reais de ingresso, de adaptação aos jogos dos campos do saber e de retorno financeiro. Nas

palavras de Mariana, ela “só vai” e assim, aguardou por um “milagre” a aprovação. Se esta não ocorresse, ressalta que iria continuar tentando, iria fazer mais um ano de preparatório.

A escolha enunciativa “foi por Deus” para explicar seu ingresso na Universidade, carrega com ela vários sentidos (BAKHTIN, 2011): falta de capacidade pessoal, acontecimento extraordinário de explicação desconhecida, atribuição à um milagre o ingresso na Universidade. Ou seja, mais uma vez a afasta de situações de competência pessoal.

Também percebe-se a importância das políticas públicas de acesso à Universidade, uma vez que a estudante utilizou-se da reserva de vagas para estudantes de escola pública/baixa renda, bem como a instituição permitiu chamadas posteriores para o preenchimento das vagas no curso.

Episódio 2. Excerto de enunciados em que Mariana relata sobre sua relação com a escola.

P: Mas você já ouviu comentários sobre a sua escrita?

S: Aqui não, só no fundamental eu escutava né, de que eu errava, tiravam ponto das provas mesmo meus pais indo conversar falando "olha ela troca as letras", só que nenhum momento foi falado "olha existe a fono que pode ajudar isso nela" nenhum momento... nunca foi falado assim para os meus pais, por isso nunca procurei também, falavam apenas "ah isso é normal vai sumir depois".

P: Então a relação com a escola assim, você gostava? Tinha dificuldade com alguma matéria? Com algum professor? ...

S: Não, eu era uma aluna boa, assim meu problema mesmo era as provas escritas que por eu ficava nervosa, eu trocava bastante as coisas e às vezes eu conversava com os professores antes, eu troco as letras, por favor não me desconta ponto por isso, eu sei realmente o que é as coisas, é por que eu troco as letras. E daí mesmo assim vários descontavam do mesmo jeito, mas nunca fui de reprovar ou coisa assim, minhas notas eram muito boas.

P: Você já se sentiu exposta?

S: Uma vez na sala só que... eu escrevi, era “meridiano principal” e escrevi “meritiano” e a professora falou na frente todo mundo assim "Meu Deus, Fulana você já tá na oitava série você não pode trocar as coisas assim" e eu fiquei com vergonha, porque eu já tinha falado pra ela antes da prova e ela falou na frente da turma toda... Ela falou que não ia me descontar ponto e ela me descontou a questão porque eu troquei o D pelo T.... E daí...Tipo, ela falou na frente da sala toda assim imagina né, ensino fundamental, todo mundo começou a dar risada, mas essa foi a que mais me incomodou e o resto em casa, porque eu gosto mais de ler, eu acho que porque a escrita não é um hábito meu.

Os enunciados de Mariana revelam contradições: “*eu escutava né, de que eu errava*”; “*por favor não me desconta ponto por isso*”; “*eu fiquei com vergonha*”; “*Meu Deus, Fulana você já tá na oitava série*”; “*eu era uma aluna boa*”; “*nunca fui de reprovar ou coisa assim, minhas notas eram muito boas*”. O sentido ideologicamente marcado de uma “boa aluna” não coincide com uma aluna que erra, que troca, que tem vergonha. Pelo contrário, uma “boa aluna” teria notas altas, seria valorizada pelos professores, teria rendimento escolar que revelasse o caráter de investimento dos pais (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964]). Assim, vê-se que o “ideal” de estudante universitário também foi sendo construído ao passo que Mariana se inseria em novos contextos sociais e aumentava sua escolarização, participando de novas posições sociais, respondendo às exigências das instituições educacionais. Ela “sabia” que “errava”, mas, ao mesmo tempo, “sabia” que esse “erro” era normal ao processo de aprendizagem da língua escrita. Contudo, as interações com esses lugares e sujeitos fizeram com que suas atitudes responsivas fossem de afastamento para com a escrita.

Também vê-se em seus enunciados um plurilinguismo marcado pela dialogia entre professor e estudante, entre o eu e o Outro e o tensionamentos presente nas posições sociais ocupadas por estes sujeitos: “*Eu era meio revoltada e incomodava o professor e ele pegou e ele disse que eu não merecia...*”. Outro ponto é a relação professoral que o docente assume, incutindo o discurso meritocrático em suas atitudes.

Mas Mariana diz que foi “passada de ano” pelos professores. Conforme enuncia em outro momento: “*Daí nesse ano eu fiquei em recuperação em geografia porque eu tava em duas turmas no colégio... não sei como e ela [a professora] considerou que eu realmente não tava e ela botou a nota do que eu não tava que foi tipo zero e daí eu "olha eu tô aqui" e ela fazia a chamada nos 2. Mas ela considerou lá do outro, não sei como. Então ela me deixou de recuperação e também foi bem... E também em português por meio ponto porque eu era meio revoltada e incomodava o professor e ele pegou e ele disse que eu não merecia. Daí eu fiz duas questões da prova ele falou "tá certo pode ir embora", nem terminei a prova de recuperação. Ele ficou do meu lado enquanto eu fazia a prova, eu fiz duas questões e ele me mandou embora e foi assim*”.

Aqui vê-se também como os sentidos de “bom e mau aluno” se modificam com a historicidade, com a posição social que o sujeito e a família ocupam, com a importância da leitura e da escrita vivenciadas naquele momento, com a posição da escola (LAHIRE, 2008). Assim,

“ser uma boa aluna”, “ir bem na escola”, pode assumir características diferentes:

E se podem existir estilos diferentes de “êxito” é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de “sucesso” escolar (“sucesso” através do ofício de aluno ou de desempenhos brilhantes, através de qualidades literárias ou científicas, em uma forma “tímida” ou “arriscada”, “rigorosa” ou “criativa”...) (LAHIRE, 2008, p.31).

As contradições revelam a constituição de um sujeito cindido, incompleto, um sujeito que vivencia discursos de valoração e de desvalorização. Como diz BAKHTIN (2011 [1979]), o sujeito, a partir dessa epistemologia, é inacabado, assim como a língua, que está sempre se fazendo e refazendo, portanto, está em um processo contínuo de constituição a partir da interação social (alteridade). É nessa relação entre um *eu* e um *tu* que concebemos o sujeito como interlocutor a partir dos enunciados (leitor, ouvinte).

Vemos aqui que a interação social, marcam então as contradições: as notas boas pareciam evidenciar uma “normalidade na progressão dos estudos”, mas os discursos outros, vivenciados na escola, evidenciavam as “dificuldades” que deflagravam sentimentos de inferioridade diante da escrita.

A professora enfatiza o caráter de inaceitabilidade de seus “erros” ortográficos e demarca o olhar do *Outro-sobre-mim*: “[..]e a professora falou na frente todo mundo assim "Meu Deus, Fulana você já tá na oitava série você não pode trocar as coisas assim" e eu fiquei com vergonha [...] Tipo, ela falou na frente da sala toda assim imagina né, ensino fundamental, todo mundo começou a dar risada”.

Geraldi (2011, p. 7) ressalta que realizar a leitura/escrita de um texto não pode ser um processo de fazer *para* a escola, *para* o professor, mas como algo que se tem a dizer a alguém sobre o que se lê/escreve. Portanto, nesse processo de produção de sentidos, da mediação desse conhecimento científico deve ocorrer com propósito de ler e escrever um texto *na* escola e não *para* a escola. Isso implica dizer que os usos de linguagem, pontualmente na escola, pautam-se ainda nas ideologias oficiais (VOLOSHÍNOV, 2013), ou seja, aquele cujas práticas sociais

de leitura e escrita são válidas/adequadas, homogeneizam/padronizam identidades e, acabam não permitindo a produção de sentidos.

Portanto, Bakhtin (2011) concebe a palavra como em movimento contínuo, em processo de desenvolvimento nas diversas interações que o sujeito se insere. Para fazer sentido esse processo de escrita para o estudante é preciso dar a ele condições que possa avançar o que ainda não avançou com a mediação de alguém mais experiente, neste caso, a professora. É a partir da mediação entre professor-aluno, aluno-aluno que o estudante vai internalizar outros discursos e tomar consciência dos signos que aprendeu, individual e socialmente, refletir sobre a própria língua.

Pode-se observar que sua dificuldade na escola reflete a sua inserção em poucas práticas de escrita: anotações pessoais, obrigações escolares, mensagens em redes sociais. Ressalte-se aqui que é a partir disso que se constrói uma relação com suas dificuldades como algo “anormal”, uma relação com a escrita de evidencia sofrimento e, portanto, a construção de sintomas. De acordo com reflexões de Machado, Berberian e Santana (2010), a partir de uma intervenção fonoaudiológica com um grupo de adolescentes, percebeu-se que os “sintomas” de dificuldades de leitura e escrita eram, também, queixas subjetivas. Em seus discursos, esses estudantes traziam à tona um sentimento de incapacidade, refletindo “por que eu não sei escrever” em produções ortográficas inadequadas.

Os adolescentes atribuem às dúvidas quanto aos aspectos ortográficos da língua, a dificuldades ligadas à inteligência, ao comportamento, à percepção ou à memória. A restrição de tais formulações deve-se à crença de que o problema está relacionado a alguma falha pessoal, eles consideram o erro como um problema individual, fruto de uma inabilidade, de um distúrbio ou de uma deficiência intrínseca, desconsiderando assim as condições materiais e subjetivas que participam de forma decisiva no processo de apropriação da linguagem escrita, inclusive da ortografia (MACHADO, BERBERIAN, SANTANA, 2010, p.717)

O fato é que, ao ingressar na Universidade, as dificuldades de Mariana continuam a não ser compreendidas, aliás, são ressaltadas pelo novo *lugar* em que ocupa, pelas exigências do campo em que se insere.

Episódio 3: Excerto de enunciado em que Mariana menciona sobre sua dificuldade de escrita na Universidade.

M: [...] E eu só fui saber que isso era um problema real quando entrei [no curso], e a gente começou a ter na faculdade que “as crianças trocam letras”... Daí na triagem dos calouros que eles viram... Foi uma queixa minha... de escrita... [...], mas eu não achava que o meu problema fosse... uma coisa que [*tom de voz baixo*]... Por que assim, se eu não tivesse feito [esse curso] eu nunca ia atrás disso, ia ficar pra sempre assim...

[...]

M:[...] Eu procurei [a Fonoaudiologia] porque agora que chegou na facul, já faz um tempo, mas apertou mais, assim né, o medo das provas escritas e tal, foi vindo para a [x] como aluna que eu vi que isso realmente é um problema que não é só comigo e que não é normal, né, eu acabava achando normal... e daí eu comecei a ficar com medo [*ao pronunciar a palavra medo, riu e a voz ficou trêmula*] porque aqui na faculdade os trabalhos, as coisas, aí eu vi, é uma coisa que eu tenho desde a primeira série, na primeira série até normal, mas daí quando eu fui indo pro ensino fundamental, médio, foi uma coisa que me incomodou bastante que... de trocar todas as letras [*riu novamente com a voz trêmula*] que tem no universo e acho que isso que me incomodava um pouco e por isso procurei a fono.

[...]

M: É que foi a triagem dos calouros né. E daí a gente fez o teste e daí... eu fui por causa da respiração oral, só que daí eu falei que me incomodava mais [*pausa*] era a escrita, daí eu... [*tom de voz baixo*] e daí foi assim que eu cheguei na fono. Porque eu achava que eu melhorando ia.... Porque eu gosto de ler! E lá [“lá” no momento da interação, fez o sentido ao interlocutor de referência à época anterior ao ingresso na Universidade], a leitura me ajudou a melhorar. Só que a minha escrita quando eu fico nervosa eu erro muito prova prática, assim, eu... eu errava muitos nomes porque eu fico nervosa, e o tempo, sabe? Não posso pensar muito como é a escrita. Daí é o medo assim né que eu tinha no vestibular quando eu fiz, fiquei com medo da redação, porque daí eu fico nervosa e tenho que... [*tom de voz baixo e voz trêmula*] eu levo muito tempo pra ver que eu errei a palavra, assim... agora tem corretor do celular, daí a gente acaba escrevendo tudo né, mas eu escrevendo por mim... assim em prova, eu erro bastante ainda... agora nem tanto, mas eu errava bastante quando eu entrei

Para Bourdieu (2014), quando um estudante passa a integrar determinado curso na Universidade, as “verdades” desse campo lhe são inculcadas. A partir disso, há a necessidade de se “adaptar” às regras do jogo para “ganhar” em termos simbólicos. Ou seja, havia um “*problema real*” na sua dificuldade com a escrita: Mariana pertencia agora à um

campo do saber sócio-historicamente constituído e construído em que não seria permitido ter essas dificuldades.

Ela mesma, a partir da sua interação com o campo, passou a “reconhecer” suas dificuldades nas disciplinas ministradas e a perceber a necessidade de “corrigir” esse “desvio”: *“foi vindo para a [x] como aluna que eu vi que isso realmente é um problema que não é só comigo e que não é normal, né, eu acabava achando normal... e daí eu comecei a ficar com medo”*. Nessa luta de posição enquanto estudante e representante de uma futura profissão, Mariana precisava se apropriar de um capital específico, precisava “escrever sem errar, sem trocar letras”. Nas palavras de Lahire (2008, p. 48), “Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo”.

Apesar das dificuldades, a Universidade favorece, ao mesmo tempo que existe de Mariana, vivência e domínios de novas práticas de leitura e escritas, próprias da esfera universitária, como se pode ver no episódio abaixo:

Episódio 4. Excerto de enunciado em que Mariana comenta sobre suas práticas de leitura e escrita na Universidade.

P: E a tua leitura? Gosta de ler o quê?

M: Ah, tudo! Não gosto de artigos acadêmicos. (Risos)

P: Ah, então mudou depois que entrou pra Universidade...

M: Então, eu ainda gosto de ler meus livros, mas é que... a gente lê sem a sem obrigação né, quando é obrigado já tem aquele "ah... sou obrigada a ler"... Mas quando eu vejo um artigo que não sou obrigada eu até que eu leio e gosto. Mas... é... a leitura eu sinto saudade por causa do tempo, a gente não tem tempo de pegar um livro assim e ler, e se a gente faz isso e para tem uma matéria acumulada do seu lado, mas nas férias vou tentar voltar a ler meus livros...

[...]

P: Tem alguma coisa que o professor perguntou pra você e você não sabia fazer, por exemplo... de escrita: um resumo, uma resenha ou mesmo o Power Point ou algo nesse sentido?

M: Sim... Eu acho que esse negócio de resumo, resenha, eu sou meio... introdução... O que vai na introdução? ... acho que a gente não teve muito isso na faculdade, como fazer... só na matéria de metodologia... teve, mas foi na primeira fase, daí a gente tá escrevendo na quinta fase, foi uma coisa que a gente não botou tanto na gente por que tinha muitas outras informações sendo jogadas na gente e essa a gente meio que... deixou de lado, não é uma coisa que guardou... Daí foi uma dificuldade, mas daí eu procurei a [nome da professora] pra me ajudar...

P: E algum desses textos você não sabia fazer? Tipo você nunca viu? Claro o TCC em si né, o projeto, é algo novo... mas alguma outra coisa, uma resenha crítica... Você teve tudo isso no Ensino Médio?

M: Não, nunca tive... Escrita não tive nada...

P: Sério? E como foi com você chegar aqui?

M: Foi um medo, toda essa insegurança, mas eu fui indo... (risos)

Nos enunciados acima Mariana comenta que “nunca teve nada” de escrita. Esse enunciado pode indicar, em verdade, que ela nunca teve a escrita desses gêneros exigidos pelo curso. Como já dito anteriormente, o foco das aulas de Língua Portuguesa pode ter privilegiado a gramática normativa em detrimento das práticas de escrita de/em gêneros, como ela enuncia “*Eu acho que esse negócio de resumo, resenha, eu sou meio... introdução... O que vai na introdução? ... acho que a gente não teve muito isso na faculdade, como fazer... só na matéria de metodologia...*”.

Mariana também atribui à Universidade o propósito de lhe “ensinar” esses gêneros e lhe inserir em novas práticas sociais. De todo modo, ela não está equivocada, uma vez que pôde-se entender que, a partir do momento em que é inserida em um novo lugar e entra em contato com o letramento acadêmico, há a compreensão de que é aqui que ela deve aprender essas práticas de escrita. Isso porque, para ela, a escola fora um lugar em que lhe serviu para o aprendizado das normas gramaticais, não da prática reflexiva, da escrita de diferentes gêneros textuais/discursivos.

Além disso, esse novo campo revelou uma luta de posições, de forças centrípetas, dominadoras e conservadoras, relacionadas à postura professoral, como vemos abaixo:

Episódio 5. Mariana comenta sobre sua relação com os professores na Universidade.

M: [...] (sobre a escrita) por causa da atenção, não consigo o que eu... associar o que o professor tava falando com que eu tô escrevendo quando eu vejo eu já me perdi na escrita, me perdi na aula, daí fico totalmente perdida. Daí eu fico só prestando atenção e depois estudo pelos slides caso o professor passe assim. Mas as vezes é obrigado a copiar [*começa a falar com tom de voz baixo*] né por que a aula da [*nome da professora*] eu copio por que se não copiar... [*expressão facial que provocou no interlocutor interpretação (pesquisador) de medo*]

P: Tem alguma metodologia do professor que te atrapalhe ou te ajuda na hora da aula?

S: Me atrapalhar não só tipo se precisar escrever sabe, se me ver só prestando atenção falar "ah como assim não tá copiando nada", mas aí não é a

metodologia né, é porque ela [a professora] acha que eu não sou estudiosa, no caso, eu acho que eu iria pior nas notas se eu copiasse as coisas porque eu não ia tá prestando atenção de verdade no que está acontecendo.... Acho que eu lembro mais, várias vezes meus amigos falavam "ah eu tenho anotado", mas eu lembrava do que tinha sido falado.

[...]

P: Essa professora, tu tem medo...

S: Tenho pavor dela. Já faltei aula pra não ter que vir pra aula ela, porque ela não gosta de mim, daí fico com medo dela. Eu morro de medo de pegar estagio com ela. Falam que ela é boa... mas não....

P: O que mais te assusta nela? Ou na relação com ela, o que ela faz...Ou foi alguma forma...?

S: Acho que foi comigo, sabe? Pegar no meu pé no meio da aula de que eu não copio, ela não gosta né. E daí eu só copio os slides...

[...]

M: E a gente tem um pouco desse receio ... [*com tom de voz baixo*] e se não gostar da gente... como vai ser com a gente no estágio... E não sei o que lá... E a gente... É meio tenso a parada... [*falando com tom de voz mais baixo ainda e pausadamente*] acaba atrapalhando um pouco... a minha vontade de ser fono... então.... Não sei... [...] Acho que talvez a insegurança de escrever quando estivesse chegando a época do TCC eu ficaria bem nervosa, e o medo que eu tenho é de anamnese, de escrever pra pai de paciente... eu morro de medo... eu tenho esse medo de atender... e tá escrevendo ou tá fazendo a terapia de linguagem pra uma criança e não tá notando o erro dela por que eu também tenho. Esse é um medo que eu tenho [*risos*]. Mas eu tenho bastante esse medo de atender, tá me apavorando um pouco... [...] Tô ali escrevendo alguma coisa, [*risos e voz trêmula*] como que eu vou escrever coisa pra paciente? Tô apavorada...

[...]

P: Teve algum momento assim que você pediu para outra pessoa fazer alguma coisa ou você pediu alguma coisa assim?

S: Não, quando tem que escolher um grupo, quem cópia nunca sou eu, porque eu já falo "Não!". A não ser que seja muito necessário. No [estágio] eu ficava com muito medo, fiz uma vez só e fiquei muito nervosa com a outra [estagiária] vendo, então falava "depois eu corrijo" e foi assim mesmo, aí foi. Mas é um medo que eu tenho, de fazer anamnese, de escrever mesmo que seja uma folha só. Pra mim o pai tá sentando ali do lado, ele tá vendo sabe.

P: Mas você acha que ele vai conseguir ver a tua folha?

S: Ah, não sei, mas nome de pessoa é muito difícil, daí eu fico "ah soletra pra mim" porque tem gente que tem o nomeee... muito doido.

O medo da escrita e de escrever encontram legitimidade em um curso em que os profissionais trabalham com a escrita. É ao entrar na

graduação que os temores de Mariana passam a ser “reais”, assim como é lá que eles ganham amplitude, perpassando agora professores, colegas e chegando aos pacientes. A imagem que ela faz dela mesma enquanto profissional da escrita passa a ser um mecanismo de cobrança que a incapacita a acreditar que é possível “acertar”. O estudo dos diagnósticos de leitura e escrita a fazem crer que ela tem algo de diferente, um transtorno, que precisa da clínica fonoaudiológica. Aqui há uma relação de medo para com os professores: “se o professor não gostar da gente”. Bourdieu (2012; BOURDIEU, PASSERON, 2014) ressalta em seus trabalhos a forma como os professores avaliam aspectos simbólicos, que acabam diferenciando os diferentes na classe. O medo inculcado de uma postura professoral hierárquica pode dificultar a trajetória acadêmica.

Além disso, é a ideia que o aluno precisa sempre estar se ocupando e seguindo o que o professor expõe para a turma, o que implica dizer que todos precisam caminhar juntos, aprender de maneira igual, homogênea. Veja, aqui não se leva em conta as particularidades da aluna e as diferentes formas com as quais cada aluno aprende melhor. Não copiar a matéria e prestar atenção é sinônimo de descaso, desleixo, por um professor. É a imagem do professor de um “aluno também idealizado”. Temos assim um professor ideal (desejo de Mariana), um aluno ideal (desejo do professor) e uma Universidade ideal (composta de pessoas idealizadas): *essa seria uma Universidade para todos?*

Mariana foi ensinada a escrever para a escola e não na escola, isso reflete também o motivo de ela não se sentir bem na escrita de outras pessoas ao seu redor, não havia nesse processo de escrita uma troca, um compartilhamento entre seus colegas. Sinalizar novamente a insegurança no momento da escrita e apontar que as outras pessoas também a deixam retraída, insegura com a escrita, permitem afirmar que há um processo de alfabetização que constituiu esse sujeito ao fracasso enquanto estudante, por não fazer, realizar as propostas de acordo com o que era exigido. Isso implica dizer, que faltou um olhar da escola para esse sujeito, a acolhendo-a no sentido de ajudá-la de outra forma nesse processo. Aqui não se quer culpa esse ou aquele profissional, mas apenas compreendermos o motivo de medo e de insegurança de Mariana.

Assim, o discurso de Mariana é perpassado por enunciados que tem como tema o medo, a ansiedade, a desvalorização, o desconhecimento: “*eu só fui saber que isso era um problema real... quando entrei*”; “*foi vindo para a fono, como aluna que eu vi que isso realmente é um problema que não é só comigo e que não é normal*”;

“tenho medo das provas escritas e tal, daí eu fico nervosa” “e se não gostar da gente... como vai ser com a gente no estágio...”; “Eu acho que mais a minha segurança de escrever...”; “Pra mim o pai[do paciente] tá sentando ali do lado, ele tá vendo sabe...”; “Tenho pavor dela [da professora]”; “Já faltei aula pra não ter que vir pra aula ela, porque ela não gosta de mim, daí fico com medo dela”.

A Universidade traz para a Mariana uma condição singular: ela deve ser formar para trabalhar com pessoas que apresentam dificuldades de leitura e escrita. É nesse cenário que as dificuldades de Mariana multiplicam-se: é o olhar do Outro, do pai, do professor. É a sua formação em algo que se sente incompetente. É desta forma, que a palavra *medo* é pronunciada diversas vezes e ligada aos mais diferentes contextos e interlocutores. Nesse sentido, o tempo e o espaço parecem transformar e até mesmo ampliar as dificuldades de Mariana. A cada enunciado, a cada cronotopo está a construção singular de seus dizeres que envolvem medo, pavor, angústia, desespero.

“Eu leio bem, mas... eu não consigo escrever...”, é nesse contexto ainda que as trocas de T por D (da escola) ganharam outra dimensão. Uma questão que antes era só ortográfica e que envolve um “não saber” bem mais generalizado, se multiplica, cresce e cada situação de escrita vira um “pesadelo”. A clínica transforma-se em um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, em uma grande “aventura” a qual ela precisa enfrentar seus próprios monstros (a sua escrita e seus leitores). É nessa dimensão ainda que Mariana enuncia: “*é muito doido*”, como se dissesse: não é racional, não tem sentido, não tem explicação, mas essa é a forma como eu me coloco diante da escrita.

Ressalte-se aqui a concepção de linguagem que subjaz a atividade humana, é histórica, social e ideológica (BAKHTIN, 2011 [1979]). Ela (a linguagem) permite a organização do pensamento a partir da relação com o *Outro*, *na* e *pela* interação social, é um instrumento de mediação simbólica, portanto, é *pela* e *na* linguagem que o pensamento se reestrutura e se modifica (VYGOTSKI, 2014[1930]). Para Volochínov (2013, p. 143), é “condição necessária para a organização do trabalho humano” e o desenvolvimento social nas relações intersubjetivas: entre *Eu-Outro*, *Outro-Eu*, *Eu-para-Mim*

Mariana enfatiza o acompanhamento fonoaudiológico como importante para seu processo de compreensão da escrita, de resignificação da dificuldade como algo “anormal”, desvelando-se o sentido sobre anormalidade, ou seja, patológico, de *déficit*. Podemos compreender isso dado as exigências postas pela graduação, uma vez que não se permite que um estudante universitário tenha tais

dificuldades com a escrita, visto que não é “aceitável”. Portanto, essa ressignificação, embora tenha sido abordada, não foi totalmente vivenciada pela estudante, uma vez que seu discurso ainda demonstra que nele perpassam forças centrífugas hegemônicas, enfatizadas pela “triagem” realizada pelo próprio curso, assinalando ainda incompreensão sobre suas dificuldades com a escrita, ou melhor, de inaceitação.

5.2 Conhecendo Gabriel

Gabriel, nesse momento tem 42 anos, residindo em São José/SC com a esposa e as duas filhas. Formado em Cinema há mais ou menos 15 anos em uma faculdade particular, o universitário decidiu retornar aos estudos na área de Ciências Agrárias, em um curso que se dedica, dentre outras coisas, ao manejo de animais. Essa nova graduação pertence a uma Universidade federal localizada em Florianópolis/SC. No momento atual, devido às dificuldades acadêmicas e pessoais, optou por trancar sua matrícula na instituição, pretendendo retornar futuramente.

Ele trabalha como supervisor em uma instituição prisional, tendo atuado anteriormente com adestramento de cães. Sua esposa é natural de uma cidade localizada no norte do Paraná, não possui Ensino Médio completo e é dona de um salão de beleza em que atua como cabelereira. As duas filhas do casal possuem 6 e 4 anos de idade e frequentam a Educação Infantil.

Quanto à família, seu pai era militar e faleceu quando Gabriel tinha 11 anos. Segundo ele, o pai “trabalhava dia e noite” e era muito “durão” e “brigava” quando ele respondia errado as perguntas que lhe fazia sobre os conteúdos escolares. A mãe, por sua vez, cuidava do lar e ajudava nas atividades escolares. Possui 6 irmãos, contudo, afirma que quase não teve contato com os mesmos, pois é o caçula. Também menciona que os irmãos eram todos “inteligentes” e não tiveram dificuldades escolares. Gabriel não se recorda da mãe e dos irmãos lendo ou escrevendo.

Quanta à sua trajetória escolar, relata que o pai solicitou à escola para que ele repetisse a 1ª série do ensino fundamental, pois acreditava que o filho não tinha condições de prosseguir para o próximo nível, mesmo a escola o tendo aprovado. Nessa época, frequentava uma escola

particular. A mãe, por sua vez, chegou a pagar uma vizinha para dar aulas particulares de reforço.

Após o falecimento do pai, Gabriel menciona que passou a estudar em uma escola pública, abandonando os estudos na 4ª série do ensino fundamental. Afirma que a evasão escolar se deveu à desmotivação frente aos estudos e a falta de uma “base” de conhecimentos que fez com que “empurrasse com a barriga” a escolarização, já que tinha muitas dificuldades e por isso “não aprendia”.

Durante toda sua trajetória escolar, enuncia nunca ter lido nem escrito, apenas realizava atividades obrigatórias que a escola exigia. Contudo, ao preencher o questionário sobre hábitos de leitura e escrita¹⁴, ele descreve a leitura de gibis durante sua infância. Seu dia-a-dia, nessa época, envolvia assistir televisão, cuidar dos animais que havia em sua casa ou brincar sozinho.

Retornou à escola muitos anos depois para fazer o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), concluindo por volta dos 18 anos de idade. Dois anos depois, ingressou no curso de Cinema em uma faculdade particular. Ressaltou que frequentou aulas particulares de Língua Portuguesa, Matemática e Química para se preparar para o vestibular. Ao ingressar, teve dificuldade em disciplinas que nunca havia tido anteriormente, tais como Sociologia, Filosofia, Antropologia já que estas apresentavam conceitos “muito abstratos”. Nessa época, os professores realizavam prova de recuperação oral, em que ele se saía muito bem. Os colegas também o ajudavam, faziam alguns trabalhos acadêmicos, em outros o auxiliavam, incentivavam-no a continuar o curso.

Gabriel menciona que nessa época “se obrigou a ler”, pois precisava melhorar. Ele escolheu livros do autor Marcelo Rubens Paiva, mas ressalta que leu e releu várias vezes até conseguir compreender, segundo ele: “[...] às vezes eu lia 10 a 15 páginas e já não lembrava mais nada do que eu li, eu tava pensando em outra coisa, eu não tava mais ali... aí eu voltava as páginas e começava a valer de novo”.

Quanto ao atual curso na Universidade, ressalta que ingressou como “retorno de graduado”, pois não teria condições de passar por

¹⁴ Ressalta-se aqui que a terapeuta, ao iniciar o acompanhamento fonoaudiológico, havia solicitado que preenchesse o “Questionário de Hábitos de Leitura e Escrita”, elaborado pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE), sob coordenação da Prof^a Dr^a Ana Paula de Oliveira Santana.

vestibular. O estudante menciona que as dificuldades são mais perceptíveis nesse momento da sua vida: não consegue elaborar um texto, lhe faltam ideias, informações, argumentos para iniciar o assunto, “trava”, não compreende as questões das provas. Gabriel comenta que conseguiu, no máximo, escrever em torno de 15 a 20 linhas com suas próprias ideias, nunca além disso. Ademais, diz que sua letra é “muito feia” e por isso tem vergonha de escrever no papel para as outras pessoas.

Mesmo pagando professores particulares para reforço acadêmico em disciplinas como Química e Matemática, Gabriel menciona que, na graduação, consegue entender o conteúdo, mas não desenvolvê-lo durante o momento da avaliação. Várias provas, inclusive, chegaram a ser entregues sem responder a nenhuma questão, pois não compreendia o enunciado das mesmas, principalmente, quando as perguntas eram “muito grandes e complexas”. Porém, menciona que há professores que permitem a utilização de materiais para a resolução das provas, o que faz com que tire notas melhores. Diz também possuir dificuldade com trabalhos que necessitem da utilização de recursos digitais, tais como formatação de textos, planilhas, pesquisas, etc., bem como com diversos gêneros acadêmicos, pois nunca os escreveu.

Gabriel procurou a Clínica Escola de Fonoaudiologia ao receber um e-mail institucional sobre o presente projeto. Após avaliação inicial, foi verificada dificuldade para iniciar a escrita de gêneros diversos, dificuldade de coesão, coerência, ortografia, desconhecimento sobre a estrutura de alguns gêneros, termos técnicos e/ou palavras pouco frequentes em seu cotidiano, dificuldade com o traçado da letra e em realizar inferências. Gabriel referiu muito cansaço e desânimo nas atividades. Ao ser convidado para participar da Oficina em grupo, preferiu atendimento individual, mencionando sentir-se constrangido de expor suas dificuldades. Ao iniciar acompanhamento fonoaudiológico, porém, frequentou apenas algumas sessões devido à algumas intercorrências.

Atualmente, em seu trabalho como supervisor, diz se sentir muito inseguro quanto à escrita, já que necessita escrever relatórios específicos (chamados de relatórios de comunicação interna – CI). Também está estudando por conta própria para prestar concurso público, uma vez que ele e a esposa querem “melhorar de vida”.

Abaixo estão alguns enunciados da entrevista de Gabriel.

Episódio 1. Excerto de enunciados em que Gabriel comenta sobre sua família e suas práticas sociais na infância e na adolescência.

P: E assim... Você falou dos seus pais... Como é que era? Eles estudavam contigo? Eles tinham formação... Escolarização...?

G: Mais o meu pai, mas meu pai não era muito não... meu pai era militar e ele trabalhava muito, trabalhava dia e noite então era mais complicado, ele era meio durão na hora de ensinar alguma coisa já, assim... Já me travava também, porque ele é muito bravo e se eu não conseguir ele já brigava, então isso também... [...] eu lembro que ele era muito bravo então a gente tinha medo até de responder porque se responder errado ele brigava e tal...

P: E a sua mãe como é que era?

G: Com a minha mãe já era um pouco melhor, sabe, já era melhor, já não era tanto assim...

[...]

P: E em casa eles ajudavam?

G: Não, meus irmãos não... cada um tinha sua vida, eu tinha 11 anos meu pai morreu, aí mudou toda nossa vida, ficou totalmente... Estudava em colégio particular e saí, aí fui estudar em outro colégio, aí já não deu bem certo os estudos, fui levando com a barriga, parei de estudar, voltei a estudar. Já adulto para fazer supletivo aí eu fiz supletivo...

P: E como foi essa mudança de escola? Você tava conseguindo avançar na particular, aí mudou para pública...

G: Aí foi um pouco culpa minha, porque já tinha muita dificuldade, aí eu desanimei...

P: Que idade você tinha?

G: Com 11 anos meu pai morreu, eu acho que foi com 13 anos que eu fui para escola pública... aí acho que foi na quarta série, se não me engano, quando eu fui para pública eu acho... que foi na quarta série e daí ali para frente as coisas não foram bem... aí eu acho que eu parei dois anos ou um ano de estudar... depois eu fui fazer supletivo, e depois de muitos anos eu fui fazer faculdade de Cinema, pelo vestibular.

[...]

P: Voltando para sua infância, você lia aquela época? Escrevia? Gostava de assistir TV?

G: Televisão assistia bastante, quando era pequena tinha uns brinquedos que eram Playmobil e aquilo era minha diversão, para mim aquilo era tudo, brincava o tempo inteiro, já tava começando a ficar adolescente e foi quando eu larguei, mas na minha infância era aquilo direto.

P: E a tua adolescência o que você fazia, na sua fase adulta?

G: Eu sempre gostei muito de bicho, e aí minha vida sempre foi isso aí, gostar de bicho, sempre tive muito cachorro. Eu saía muito pouco, nunca sai muito, teve uma fase que eu saí muito, mas foi um pouco maior, pequeno sempre fiquei muito em casa... meus irmãos não, tem um irmão com dois anos de diferença e ele sempre saía muito com amigos e etc. Eu nunca fui bom em futebol, nunca fui bom em soltar pipa, nunca fui bom em andar de bicicleta, sempre fui meio termo...

P: Você é o caçula da família?

G: Sim, sou o caçula. Mas sempre fui o meio termo... Eu nunca fui melhor para isso do que para aquilo, sempre foi meio termo.

P: Em nenhum momento aí você gostou de ler ou escrever?

G: Eu não sei se eu posso culpar isso mas é porque eu tinha dificuldade de concentração e se tu não consegue se concentrar, você não tem vontade de aprender aquilo, então isso até hoje sou assim... Porque eu também adoro cães e às vezes eu pego um livro de adestramento, começo a ler, não tenho mais aquela paciência para ler porque não consigo me prender aquilo, às vezes é mais fácil assistir um vídeo para conseguir aprender alguma coisa mas me força, me faço isso porque se tenho que ler tenho que ler.

No episódio acima, vê-se o impacto das dificuldades financeiras após a morte do pai sobre a educação de Gabriel: da particular para privada. Não se sabe bem as implicações emocionais dessa perda. Contudo, há um impacto significativo a partir do momento em que o pai falece. Coincidentemente há o afastamento da escola, o abandono.

Gabriel não discorre muito sobre suas práticas de leitura e escrita da família, limitando-se a comentar sobre como seu pai era rígido “*eu lembro que ele era muito bravo então a gente tinha medo até de responder porque se responder errado brigava e tal*”. Também pode-se perceber que, apesar mencionar ser o pai que acompanhava as atividades escolares, seu enunciado fica incompleto: “*Mais o meu pai, mas meu pai não era muito não...*”. Vale ressaltar que no momento da interação, da entrevista, seu tom de voz e suas expressões não-verbais pareceram denotar um caráter negativo ao seu enunciado: negação, tristeza, incômodo, decepção... Pode-se, assim, depreender vários sentidos nesse momento de prolongamento e inacabamento: que o pai, apesar de acompanhar, por ter uma postura muito inflexível, autoritária, acabava afastando Gabriel e os irmãos das atividades escolares; que esse momento em que o pai estava junto, era um momento de tensão, de medo.

A mãe, por sua vez, o acompanhava mais na escola “*mais minha mãe, né*” e que ela o fazia estudar a tabuada e, com ela, “*já era um pouco melhor*”, “*já não era tanto assim...*”. Ou seja, com ela não havia aquele medo de “errar” como com o pai.

Porém, não há menção às práticas de leituras de seus familiares e, muito menos, um determinado momento em que houvesse alguma prática que o trouxesse boas lembranças. O apoio educacional dado pela família revela-se em um ensino baseado em “perguntas e respostas”, “em decorar a tabuada” e não em práticas de leitura e escrita

experimentadas para além do ensino “mecânico” de conteúdos escolares. Embora a mãe empenhava-se em pagar aulas de reforço com a vizinha, parece ser algo mais “mecânico” e obrigatório de que um “incentivo” à escola, pois ele para de estudar logo depois. Esse silenciamento evidencia também um afastamento e desvalorização dessa prática, como se a escola, por si só, pudesse dar conta da formação de Gabriel.

As práticas de leitura relatadas por Gabriel, restringiram-se a gibis durante a infância, e a escrita, a anotações pessoais e obrigações escolares. Mas, na adolescência, há novamente um silenciamento sobre suas práticas. Também aparece marcado em seu discurso que, apesar de morar com os irmãos, eles não se faziam presentes em seu cotidiano, “*cada um tinha sua vida*”. A televisão, era usada por ele como entretenimento, em que assistia desenhos animados e “passava os dias assim”. Ao que parece, em sua adolescência também foi mais “recluso”.

É como se esse período de sua vida lhe marcasse por um sofrimento, um afastamento, um “abandono” de certo modo: suas dificuldades estavam aí. Havia experienciado uma mudança brusca em sua vida, em sua família e, sem apoio, sem motivação, sem atenção, evadiu-se da escola. Suas dificuldades com relação à linguagem escrita, porém, permaneceram. Não se sabe, ao certo, sobre suas dificuldades de leitura e de escrita nessa época, “daí para frente as coisas não foram bem...”, ou se essas dificuldades eram realmente de caráter educacional e não emocional.

Gabriel não herdou o capital cultural necessário para se adaptar aos mecanismos escolares, tampouco parece ter tido um capital simbólico e social que o permitisse valorizar a educação, a escola, os estudos (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU, PASSERON, 2014). O que aparece em seus enunciados é que o exercício da autoridade familiar (LAHIRE, 2008[1995]), na figura de seu pai, transmitia a apreensão de regras, disciplina, autocontrole, etc., como maneiras de significar a relação escolar: um lugar de respeito à autoridade professoral, ao comportamento “dócil” e “equilibrado”.

Além disso, as sanções verbais brutas imediatas transmitiam as necessidades de se mostrar os domínios de conteúdo desejados, sem “errar”. Certamente, não se irá descartar a formação do pai, que era miliar, em sua postura perante a família e a escola. Porém, essa forma de configuração familiar, conforme descrito por Lahire (2008[1995]), é uma das características que podem significar determinada postura herdada e significada perante a escola e os estudos, que pode ser de “sucesso” ou de “fracasso” escolar a depender de como o *habitus* é

internalizado e de como esses dispositivos estruturantes se modificam com as experiências sociais posteriores ao ingresso nas instituições de ensino.

Ele menciona que suas dificuldades o desmotivaram a continuar os estudos, ele não tinha “expectativas” que o motivassem a continuar na escola e somente retornou através da Educação de Jovens e Adultos – o supletivo – e, posteriormente, ingressando no curso de Cinema.

Ele enuncia em outro momento da entrevista “*só eu mesmo [que tenho dificuldade], os outros [irmãos] assim são inteligentes, sempre foram bem na aula...*”. Esse discurso de “desvantagem” perpassa em outros momentos seus enunciados, por exemplo, quando menciona “*Eu nunca fui bom em futebol, nunca fui bom em soltar pipa, nunca fui bom em andar de bicicleta, sempre fui meio termo...*” e logo após a pergunta da pesquisadora, retoma esse enunciado: “*Mas sempre fui o meio termo... Eu nunca fui melhor para isso do que para aquilo, sempre foi meio termo*”. Essa retomada de enunciado também reflete e refrata um processo dialógico entre a terapeuta/pesquisadora e ele, enquanto que um se constitui a partir do Outro, um sujeito inacabado que se completa através da interação com o Outro e, ao mesmo tempo, singulariza-se. Neste movimento dialógico, responsivo, mediado pela língua(gem), Gabriel retoma seu enunciado inacabado, dando seu devido acabamento, assinalando uma posição em seu discurso.

Ao que parece, esse seu lugar enquanto sujeito tenha sido marcado já no início de sua trajetória escolar, quando seu pai solicitou à escola que o reprovassem, pois achava que ele não havia aprendido os conteúdos necessários. Esse momento parece ser bem demarcado em sua história e é a partir dele que ele inicia sua relação de sofrimento com a escrita: “*Eu lembro que quando eu ia para a primeira série, se eu não me engano é isso tá? Se não me engano era a primeira série, meu pai disse "não, não tem condições de ir para primeira série", eu tinha passado e ele foi lá na escola e disse que não tinha condições de passar. Ele falou "não". A gente acompanhava um pouco, né, minha mãe tal, mais minha mãe... e acabei tendo que repetir a primeira série porque não tinha condições, sabe*”.

Episódio 2. Excerto de enunciados em que Gabriel menciona sobre suas dificuldades com algumas disciplinas.

<p>P: Estudar para esse concurso tá sendo mais tranquilo? Você consegue estudar?</p>

G: A parte de ler sim, mas a parte de português assim, começou a ser muito difícil pra mim desde pequeno. Eu tenho pouco dificuldade, mesmo você sendo muito bom explicando... professora de um curso que agora não lembro, ela explica muito bem... sabe quando parece que você tá quase entendendo, porque ela fala português e você não precisa decorar você tem que entender... então tô quase entendendo, mas não consigo finalizar, eu não consigo. E às vezes a parte de verbos, você tem que entender, mas tem algumas coisas tem que decorar. Outro dia eu tive que assistir o vídeo de novo, que já não lembrava mais... então não sei que é uma dificuldade muito grande e desde pequeno foi assim.

P: E na escola quando você estava fazendo supletivo... naquela época, os professores notavam a sua dificuldade? Chegavam a te ajudar?

G: Não, porque acho assim... eu só estudei 1 ano 2 anos na pública, aí eu comecei aquela fase de até querer matar aula [...].

P: O quê que vocês faziam na escola? Vocês escreviam ou não tinha essa prática na escola?

G: Tinha muito pouco, muito pouco... eu cheguei a fazer aula particular de português também, agora depois de adulto para fazer a prova do vestibular de Cinema. Eu fiz aula de português e se tu me perguntar eu não lembro mais nada, até pensei... fiz aula de matemática, química, mas é muito complicado, são matérias que não me entra... parece pra mim que é chinês até... tem coisas que entram na minha cabeça, mas chega na hora do exercício e eu não lembro.

No episódio acima, vê-se como o ensino e a aprendizagem são significados de forma “mecânica”: Gabriel não percebe como que suas práticas de leitura e escrita não possibilitam que ele compreenda os conteúdos escolares, que os internalize, de forma que não seja “decorando”. Segundo Bourdieu (2012), a cultura das classificações sociais desfavorecidas não é próxima àquela exigida pelas instituições de ensino e, portanto, para se adaptarem às “regras do jogo” precisam passar por uma *aculturação*. Por não possuir um capital cultural que permitisse se adaptar às disposições escolares, fez com que não tivesse tido êxito em sua trajetória educacional. Assim, os conteúdos escolarizados, repassados por essa instituição, não foram aprendidos e até hoje, na Educação Superior, o universitário reflete essa dificuldade: “*são matérias que não me entra... parece pra mim que é chinês até... tem coisas que entram na minha cabeça, mas chega na hora do exercício e eu não lembro*”.

Vê-se novamente que o papel da Universidade em proporcionar a estes estudantes, condições para o ensino e o aprendizado. Assim como Mariana, a Universidade assume para Gabriel o lugar de formação.

Episódio 3. Excerto de enunciados em que Gabriel comenta sobre sua trajetória educacional.

G: [...] depois com 20 poucos anos entrei na faculdade. Pra mim achei que não ia passar no vestibular, mas era um curso fácil... faculdade particular não era tão concorrido na época. Então, acho que tudo isso aí... eu acho que, durante a faculdade, matérias que eu nunca tive... como sociologia, antropologia... que antropologia foi uma coisa engraçada... Eu nunca entendi nada de sociologia, porque o professor já era de outro país, ele era angolano e ele falava muito rápido e tal... aí eu não consigo entender muito bem e tal e fiquei em recuperação com ele e fui fazer uma prova oral... daí eu fui bem na prova oral, sabe, eu sei que eu tenho um pouco disso... eu me expresso bem melhor do que escrevendo. Então eu fui muito bem, ele me elogiou, e aí eu percebi que eu tinha muito mais facilidade de falar, de conversar, do que escrever... Não que eu seja bom de explicar também mas é melhor do que escrevendo. Daí foi indo assim... antropologia também, no início foi um pouco difícil, depois ficou um pouco bacana e eu tinha muita ajuda também dos meus amigos, não que eles faziam as coisas para mim, trabalho tal, mas eles me ajudavam com os trabalhos... eles me davam uma força para fazer, então assim foi... eu fico pensando [no curso]... na hora de apresentar um trabalho no TCC não sei nem como... eu sei que para escrever você precisa ter ideias, você precisa desenvolver e isso é algo sério que eu não tenho vergonha... não consigo desenvolver.

No episódio acima, Gabriel relata que escolheu esse curso por não ser tão concorrido na época. A escolha aqui se dá, não por um “acidente”, como no caso da Mariana, mas sim por uma escolha determinada pela baixa concorrência, como se dissesse: *farei qualquer curso, só quero me formar*. Frente à isto, algumas indagações surgem: até que ponto essa formação vai ao encontro de seus anseios e perspectivas? O que ela, de fato representa para ele? E ainda, ao buscar outra formação, o que ele esperava encontrar? De que forma se dá a sua segunda escolha? O que ela tem a ver com sua expectativa de vida? A primeira escolha, aparentemente, foi por um diploma, se formar em “algo”. Não há muitos motivos aparecendo em seus enunciados. A segunda foi porque é isso que ele quer para a vida, não se “vê” em outra área, uma realização pessoal. O concurso público é que oferece a melhoria de vida e estabilidade financeira que ele procura, a graduação oferece a realização pessoal que o curso de Cinema, não lhe ofereceu.

Essa possibilidade de realização pessoal aparece em seus enunciados: “É isso que eu quero para a minha vida”. Há um desejo de formação, de trabalho, de ascensão social através da Universidade. Nesse sentido, a Educação Superior tem uma representação simbólica

significativa para ele, o que o diferencia dos outros sujeitos da pesquisa. As cobranças para alcançar uma *status* socioeconômico mais favorecido: homem casado, pai de família, a busca de um emprego melhor, de uma formação que lhe dê possibilidade para isso. É dessa forma que as dificuldades com a linguagem escrita, para Gabriel, tomam forma na Educação Superior.

Um fato a se ressaltar é que, ao que tudo indica, apesar das dificuldades estarem presentes durante sua primeira graduação, elas não tiveram tanta reverberação para Tiago, uma vez que menciona ter tido ajuda dos colegas que faziam os trabalhos acadêmicos para ele, e dos professores que faziam provas orais.

Diferente de Mariana, é na Universidade que Gabriel “descobre” o motivo de suas dificuldades e isso até mesmo o acalma, afinal, ele passa a ter uma causa para suas dificuldades: “*eu tenho que ter alguma coisa*”; “*não consigo desenvolver*”; “*não se falava nada de dislexia ou déficit de atenção, então foi por isso que passou despercebido, eu acho*”. As dificuldades educacionais encontram o “conforto” de um “diagnóstico”. Assim, a lógica é a busca pela clínica fonoaudiológica, uma vez que nem as aulas particulares foram suficientes para minimizar os impactos de suas dificuldades na Universidade¹⁵.

Da mesma forma, é nesta esfera/campo de atividade humana que também há uma discursivização sobre o “acadêmico de Educação Superior”. Imbricado a isto, há uma construção subjetiva sobre o fracasso escolar vivenciado por Gabriel. O cronotopo, ou seja, essa relação tempo-espaco que perpassa a relação dialógica estabelecida entre a terapeuta/pesquisadora e Gabriel constitui-se e concretizam-se pelos lugares sociais em que ambos ocupam: a Fonoaudiologia, como um campo do saber responsável pela “remediação” e (re)conhecedora das dificuldades que não são esperadas (representada a partir da pesquisadora/terapeuta); e, enquanto estudante da Educação Superior com dificuldades que se discursivizam pelo estigma do seu “não-(re)conhecimento”, Gabriel e toda a sua história e subjetividade, já perpassadas por um discurso medicalizador¹⁶.

¹⁵ Não serão discutidas questões de ordem diagnóstica-conceitual nesta pesquisa. Ressalta-se, porém, que a avaliação fonoaudiológica de caráter longitudinal descartou alterações de cunho patológico no caso de Gabriel.

¹⁶ Não se irá adentrar aqui nas discussões sobre “normal” e “anormal”. Sugere-se a leitura de “A Ordem do Discurso” (FOUCAULT, 1970) e “O Normal e o Patológico” (CANGUILHEM, 1966).

A clínica constitui-se, assim, um lugar de escuta (SANTANA, 2015) e um lugar de possibilidade de ressignificação da queixa e da relação com a linguagem escrita para este acadêmico, ao passo que não busca “classificá-lo” em suas dificuldades, mas sim, ser mais uma instituição promotora de práticas de leitura e escrita e se inserção nas culturas do escrito.

A dislexia passa a ser então algo que o afasta da “incompetência” vivenciada por ele por tantos anos: *“E a minha vida inteira foi assim, sabe, sempre levei tudo aos trancos e barrancos; tá patinando; chegava na hora da prova por causa das perguntas não sabia nada; eu tenho muita dificuldade de aprender as vezes que significa as palavras, como se escreve essa palavra, pelo amor de Deus, fiquei “como se escreve isso, como se escreve isso”... “Então tive que mudar a frase para poder terminar; eu não consigo, eu travo, se não me der o tema então..”*. A busca pelo diagnóstico traz uma certa compreensão dos problemas. Mas nesse contexto, Gabriel desconsidera suas vivências anteriores: uma formação escolar deficitária, cheia de lacunas, o abandono escolar, poucas práticas de leitura e escrita.

Episódio 4: Gabriel comenta sobre suas dificuldades.

G: [...]Acho que nessa época [na infância dele] não se falava nada de dislexia ou déficit de atenção, então foi por isso que passou despercebido, eu acho. Pelo que já pesquisei, porque não quero ficar nessa vida, eu já tenho 42 anos já passou do tempo de procurar ajuda, e chega um tempo, claro com filhos e tal a gente quer melhorar de vida, a gente está estudando para passar em concurso para ir para a faculdade. E ver que tá patinando, sabe... e foi aí que eu comecei a pesquisar, disse "eu tenho que ter alguma coisa". [...] E a minha vida inteira foi assim, sabe, sempre levei tudo aos trancos e barrancos, eu consegui fazer faculdade de [graduação na área do audiovisual] e foi tudo assim, e agora tô lá na [graduação na área das ciências agrárias] direto indo mal nas matérias. Aí eu também tive que sair por causa do trabalho também, e aí falei "bom, melhor parar". Mas é, estava difícil sabe, essa matéria mesmo que eu fiz com professor [...], na aula ele explicando eu sabia tudo, mas chegava na hora da prova por causa das perguntas não sabia nada, então... Eu não sei, para mim alguma coisa tem e eu acho que não é déficit de atenção, que pelos sintomas que eu vejo e pesquisa é o outro que eu falei que é... Dislexia!

De encontro a esses sonhos, a Universidade, para Gabriel, solidifica o “não saber”, ora ele “patina e leva tudo aos trancos e barrancos”, ora ele “trava” e “bloqueia”, entrega a prova em branco, não consegue escrever e não entende o que lê. As palavras “patinar” e

“travar” parecem conseguir dar a dimensão completa do sofrimento de Gabriel diante da escrita. Um dos sentidos da palavra patinar também é: “*não sair do lugar, apesar de ter rodas*”. Ou seja, não conseguir progredir. Quem trava não caminha, não avança. É nesse contexto que a Universidade é vista por Gabriel, pois ela é levada de forma “não planejada”, “improvisada” (aos trancos e barrancos).

Episódio 5. Gabriel comenta sobre suas dificuldades.

G: Então a dificuldade que eu tenho de aprender mesmo que seja um assunto que eu gosto muito... um exemplo né, eu faço [graduação] e agora até tranquei pela dificuldade e por outros motivos pessoais e pretendo voltar agora. Eu tinha uma aula que era avaliação de alimentos e que era uma aula que gostava muito e durante a aula eu entendia todo procedimento mas chegava na hora da prova... Química era mesma coisa, eu paguei professor particular e chegou na hora da prova para mim é como se fosse uma coisa que nunca vi na vida, eu não sei identificar o que eu tinha de fazer... A pergunta que me deixava muito confuso e isso vi que nessa prova também foi assim, na prova de química foi, de matemática foi, sabe... Então eu tenho muita dificuldade de aprender as vezes que significa as palavras, como se escreve essa palavra, coisas do dia a dia, um exemplo é "sucesso". Então eu tenho essa dificuldade de gravar as coisas, sabe... Essa semana mesmo tava escrevendo uma coisa e pelo amor de Deus, fiquei "como se escreve isso, como se escreve isso"... Então tive que mudar a frase para poder terminar.

[...]

P: Onde você percebe que essa dificuldade está atrapalhando tanto no seu trabalho quanto aqui na Universidade?

G: eu acho que é isso assim sabe chega um ponto que você já fica tímido de fazer as coisas, você fica com vergonha...Se o professor falar assim "escreve agora para mim sobre tal coisa", eu não consigo, eu travo, se não me der o tema então...

P: mas porque assim você não consegue? É organizar a ideia?

G: Me falta ideia para aquilo ali, me faltam informações, eu não sei....

P: E se for um tema conhecido, você acha que conseguiria elaborar algo?

G: Eu já tentei sabe... “fala sobre tal coisa”, mas não sai. A ideia tem ideia, a ideia sim, muitas vezes o pessoal ia fazer um projeto e eu tinha ideia, eu rabiscava toda ideia de uma forma até desorganizada e dizia “organiza isso aqui para mim” e eu falava e a pessoa ia escrevendo e tal. Mas no serviço eu até consigo e tal, às vezes eu fico com dúvida, mas as vezes eu consigo. Quando tem que fazer um CI tipo outro dia... que é uma comunicação interna... eu até pedi para um cara que é da minha equipe, formado em direito, e eu pedi para ele fazer e eu não gostei, fui lá e até arrumei. Então tipo isso as vezes até acontece essas coisas assim ou então eu leio e falo "muda isso, muda aquilo".

P: Então é mais fácil você trabalhar em cima de outro texto... já na escrita é mais complicado...

G: o complicado é eu desenvolver...

P: como numa prova que tenha pergunta e você precisa desenvolver... São todas discursivas na prova do teu curso?

G: Algumas sim.

P: Você teve dificuldade no curso, ainda na questão da prova, já chegou a entregar uma prova... ou não conseguir responder a prova?

G: Química, acho que na primeira fase que tipo de química eu entreguei todas as provas em branco. E aí depois quando mudou o professor, mesmo que a antiga fosse maravilhosa eu fui correr atrás de aula particular. Aí eu conseguia fazer algumas coisas, só que também tinha a questão com esse professor e dava prova de consulta, aí eu conseguia me organizar melhor, e eu ia melhor, foi até onde eu passei. Mas a parte de cálculo, que é a parte que tem que montar, eu sempre tive dificuldade. Mas a parte teórica, como a área de consulta eu organizei os textos então eu conseguia fazer, mas já deixei várias provas em branco, várias.

É importante reforçar que Gabriel não se sente acolhido pela Universidade, pelo seu curso. Ele menciona que, ao procurar ajuda na coordenação, sentiu que não teve a “atenção” necessária. Reitera-se que esse “descaso” é também perpassado por uma construção discursiva, ou seja, os discursos que ainda se encontram na Educação Superior são aqueles que enfatizam que os acadêmicos precisam “dar conta” de suas dificuldades sozinhos. Com as políticas públicas de inclusão, passa-se a (re)conhecer que há alguns estudantes com dificuldades: aqueles que são público da Educação Especial. Contudo, aqueles que possuem dificuldades educacionais de ordem outra, são desconsiderados, não são vistos como um público a ser incluído na instituição. Desta forma, percebe-se que as políticas públicas de acesso, inclusão e permanência, não foram suficientes para fazer com que Gabriel permanecesse na Educação Superior e conseguisse diminuir suas dificuldades.

É interessante ressaltar que Gabriel não comenta sobre suas leituras na Universidade, sobre sua rotina de estudo, sobre sua aprendizagem. Suas práticas de leitura e de escrita anteriores à entrada na Universidade eram bem poucas. Possivelmente Gabriel não tem muito tempo para dedicar-se à Universidade, trabalha, é pai de família. E é nesse contexto que ele tem uma dedicação mais limitada aos estudos. Mas suas dificuldades são interpretadas por ele como um “distúrbio”, como dificuldades individuais: a dislexia.

O saber e o conhecimento são tomados pelo estudante como se fosse apenas “ir a aula”, entender o que o professor fala. As rotinas de estudo não são mencionadas como se o conhecimento científico pudesse ser alcançado sem leitura, sem escrita.

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 2008 [1995], p.19).

Nesse sentido, a ressignificação da queixa sobre as dificuldades de leitura e escrita são fundamentais, estabelecendo-se uma reflexão acerca do processo normal de inserção na linguagem escrita a fim de compreender as condições desiguais de acesso e inserção na cultura escrita e de trajetória escolar dos sujeitos (MACHADO; BERBERIAN; SANTANA, 2009).

5.3 Conhecendo Tiago

Tiago, com 32 anos no momento da pesquisa, nasceu em Leme/SP, cresceu em Limeira/SP, mudou-se para Florianópolis/SC em 2009, ingressando na Universidade Federal em 2010 em um curso da área das Ciências Biológicas.

Quanto à sua família, relata que não conheceu o pai. Sua mãe tinha outra filha mais nova e trabalhava como empregada doméstica, por isso, durante o dia, uma senhora que era vizinha cuidava dele e de sua irmã. Nesse período, a mãe teve um envolvimento amoroso com um patrão, engravidou e casou-se com ele. Assim, o padrasto de Tiago era pedreiro e passava o dia todo trabalhando, mas tinha problemas relacionados ao consumo de álcool e tornava-se agressivo. A mãe, assim, abandonou o marido, deixando também seus filhos.

Nessa época, Tiago tinha por volta de 6 anos de idade e, segundo ele, teve que cuidar das irmãs sozinho, dar mamadeira, trocar a fralda, cozinhar, lavar roupa etc. Ele menciona que o padrasto era um homem bom, não deixava faltar nada em casa. Tiago frequentava uma escola de

freiras, lugar em que aprendeu a pintar, fazer crochê, tricô e a tocar violão. Ele também era responsável por levar e buscar as irmãs da creche.

Por volta dos 8 anos de idade, a situação familiar piorou, o padrasto acabou tendo problemas financeiros e, quando alcoolizado, “tornava-se agressivo. Assim, Tiago começou a fugir de casa e passou a se envolver com outras crianças e adolescentes nas ruas.

Menciona que, quando tinha mais ou menos 14 anos, a polícia acabou tirando-o das ruas e levando-o para morar com a mãe. Essa época também foi difícil para ele, pois sua mãe tinha questões emocionais que afetavam o relacionamento de ambos. Certa vez, conforme comenta Tiago, ela tentou suicídio e ele chamou por socorro. A partir desse episódio, diz que sua mãe biológica “pegou raiva”, agredindo-o com frequência, fato que o fazia ficar com medo e, portanto, passou a dormir em uma calçada que havia na rua atrás de sua casa.

Até o momento em que a mãe o abandonou novamente, deixando-o sozinho na casa em que ela morava de aluguel. Tiago menciona que perambulava pela rua da vizinhança até que lhe dessem alimento ou pegava os restos que sobravam ao final da feira para comer. Nesse período em que ficou com a mãe, em torno de seis meses, deixou de frequentar a escola, pois não tinha caderno, nem conseguia tomar banho ou escovar os dentes e acabou reprovando no Ensino Fundamental duas vezes.

De acordo com ele, uma vizinha “tentou adotá-lo”, mas não deu certo porque os filhos dela não o aceitaram. Mas a vizinha, muito preocupada, o encaminhou para uma igreja e o padre cuidou para que ele fosse acolhido por outra família.

Transcorridos três meses, a mãe biológica soube onde ele estava morando e foi buscá-lo. Tiago afirma que uma semana depois ele já estava nas ruas novamente, sendo recolhido pelos vizinhos e entregue ao padre, que o encaminhou ao oficial de justiça até que fosse adotado pela atual família.

Com relação à sua família, seus pais adotivos não possuem ensino fundamental completo. Ambos pararam os estudos devido à falta de incentivo das famílias e por questões econômicas: viam no trabalho a perspectiva de ascensão social. O pai possui uma empresa que trabalha com aluguel de itens de decoração para festas em geral e sempre viajou muito para fazer entregas, comprar itens, etc. Sua mãe cuida do lar, faz visitas de caridade e frequenta a Igreja. Dentre os três irmãos da família adotiva, Tiago sempre teve mais contato com a irmã, que o ajudava nas

atividades escolares. Relata que nenhum deles gostava de estudar, ou melhor, não tinha interesse. De modo geral, a família era considerada uma das que possuía mais capital econômico em sua cidade e sempre prezou pelos valores morais, religiosos, pela família e pelo trabalho.

A partir desse momento, passou a frequentar escola pública, embora os irmãos estivessem matriculados em uma instituição particular. Considera que isto se deve ao fato de que um dos irmãos sentia ciúmes e, também, pela mãe adotiva querer criá-lo igual aos primos que também frequentavam escola pública. Na escola, ele sempre teve dificuldades, que foram observadas pelos professores. Desta forma, eles ofereciam atividades de alfabetização e oficinas extraclasse para ele. Tiago sentia-se excluído na escola por ser negro e, naquele momento, ter mais condições econômicas. Ele usava roupas “boas”, viajava com o pai com frequência, saía para comer em restaurante, tinha brinquedos caros etc.

Quanto à leitura e à escrita, Tiago menciona que em sua casa só haviam materiais religiosos e escolares e que só podia ler isto. Porém, na empresa do pai haviam jornais e ele os lia escondido. Também comenta que essa proibição era somente com ele, os irmãos tinham acesso a outros materiais escritos, porém, não se interessavam.

A leitura e a escrita passaram a se fazer mais presente no cotidiano de diversas maneiras: através de jornais recebidos na empresa do pai, pelos livros religiosos que a mãe lia e o fazia ler, através da catequese. Tiago também passou a vivenciar outras atividades culturais: viagens, refeições em restaurantes, brinquedos, acesso a eletrônicos (celular, computador, televisão), roupas etc. e a auxiliar os pais nos afazeres da empresa (cobranças, compra e vendas de itens).

Aos 17 anos resolveu novamente morar com a mãe biológica para trabalhar e estudar no turno da noite. Mas foi uma época difícil, pois acabou tendo que manter as despesas com moradia e alimentação, já que a mãe não lhe ajudava e isto ocasionou em reprovação escolar, já no último ano do Ensino Médio. Ao encontrar uma de suas irmãs biológicas, então com 15 anos e grávida, isto o impactou muito e decidiu voltar a morar com a família adotiva.

Tiago queria estudar para sair da casa dos pais e menciona que não queria “aquela vida” para ele: não queria trabalhar com o pai na empresa, nem casar, nem ficar “acomodado” como os irmãos. Assim, conseguiu uma bolsa para fazer um curso preparatório para o vestibular. Após ser aprovado em segunda chamada para o ingresso na Universidade, com a ajuda financeira de um professor da instituição em que fazia o preparatório, viajou para Florianópolis/SC.

Desde então, o universitário vem tendo dificuldades para permanecer e concluir o curso. Inicialmente, as dificuldades eram relacionadas à questão econômica, em que Tiago ficou hospedado na casa de amigos, precisava trabalhar e estudar e não conseguia se empenhar no curso. Atualmente, reside na casa do estudante e recebe bolsa estudantil, isenção de refeição no Restaurante Universitário, acompanhamento pela assistência social e pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, alguns dos auxílios que a Universidade oferece para a permanência.

Quanto aos seus hábitos de leitura e escrita, afirma que agora possui mais de 120 livros de diferentes gêneros: romance, autoajuda, científicos, aventura, de cultura afro etc. Diz que sempre gostou de ler sobre tudo, mas que às vezes tem dificuldade com textos muito técnicos. Quanto à escrita, não gosta de escrever e escreve apenas para obrigação acadêmica ou lembretes pessoais. Ele menciona ter dificuldade para iniciar a escrita, estruturar as ideias no papel e reclama que sua letra não é “muito bonita” e, por isso, as pessoas não compreendem.

Dentre as atividades culturais, Tiago faz aula de dança (inclusive faz apresentações ao público), gosta de correr, mergulhar, pedalar, compor músicas, cantar, desenhar e tocar violão. Até pouco tempo antes desta pesquisa, fazia aulas de percussão e também frequentava psicoterapia. O motivo do acompanhamento psicológico deve-se à um encaminhamento feito pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis da Universidade a partir de uma solicitação de Tiago devido às suas dificuldades de permanência na instituição. Contudo, devido a esse apoio ter um número limitado de sessões, o estudante foi encaminhado para atendimento psicológico comunitário feito em uma instituição religiosa, o qual frequentou durante apenas um semestre, devido à suspensão dos encontros por falta de voluntários.

Nesse período em que esteve em acompanhamento psicológico dentro da Universidade, Tiago foi encaminhado para a Fonoaudiologia e também para uma avaliação psicopedagógica, devido à hipótese de Dislexia.

Conforme parecer fonoaudiológico de linguagem escrita, Tiago possui dificuldade de leitura e escrita, descartando-se o diagnóstico de Dislexia. Quanto à leitura, possui dificuldade em compreender inferências implícitas, sintetizar as ideias dos textos e recontá-las oralmente. Em sua escrita, apresenta dificuldades com coesão, coerência, sintaxe, pontuação e acentuação gráfica. Seus textos possuem pouca complexidade enunciativa, sendo necessário elaborar um fichamento com o auxílio da terapeuta e posterior organização e

elaboração textual também com ajuda, mesmo com assuntos em que possui familiaridade. O estudante refere ter dificuldade para escrever resumos, resenhas, trabalhos acadêmicos e, principalmente, relatórios próprios de seu curso. Tiago está em acompanhamento fonoaudiológico desde agosto de 2016.

Quanto ao acompanhamento realizado pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, esta deve-se ao fato de que o estudante apresentou, no início de 2017, laudo diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e depressão. Isto permitiu maior diálogo acerca de suas dificuldades com a coordenação do curso e professores, adaptação nas avaliações e adequação na organização da sua grade curricular. Esta mediação foi feita pela Coordenadoria, que se reuniu com o coordenador do grupo e os professores das disciplinas que Tiago tinha mais dificuldades.

Abaixo está um excerto de entrevista em que comenta sobre sua trajetória educacional e a relação com sua família adotiva.

Episódio 1: Excerto de enunciados em que Tiago narra acontecimentos de sua trajetória educacional e seu contexto familiar adotivo.

T: Quem fazia meus trabalhos era minha irmã.

P: Da escola?

T: Sim, ela digitava, ela sempre passava pro computador...

P: Hmm, tu escrevia e ela digitava?

T: Eu escrevia e ela digitava... e daí eu tava junto com ela e ela ia redigindo, ela lia e eu lia para ela e ela começava a digitar... aí ela perguntava o que eu queria escrever daí ela consertava para ficar na forma para entender. Então eu queria perguntar sobre isso... Então eu queria que meio entender esse daí. Então eu comecei a ter alguns *insides*... que eu já tinha essa dificuldade, mas eu nunca consegui trabalhar. Não que eu nunca consegui trabalhar... porque minha professora de português fez um trabalho muito bonito comigo, então ela sempre puxou a minha escrita, a minha dificuldade nessa questão da escrita dentro da sala de aula para mim, então também não posso reclamar. Por que eu tive professores que teve essa percepção. Então isso até me favoreceu em várias questões, porque a professora me puxava para várias coisas como fazer parte de algum projeto, extraclasse ou participaram de escrita e leitura para ir agregando isso porque eu sempre gostei de ler, eu em casa sempre fui o que mais lia, lia muito jornal por que sempre teve jornal... e eu lia muito a Bíblia (sussurrando:) por que minha mãe não gostava que eu tivesse mente pra outras coisas...

[...]

P: Eles acompanhavam você na sua leitura? Sua mãe também acompanhava?

T: Muito pouco, muito pouco... porque minha mãe tinha dificuldade... na verdade começou assim, minha mãe não se qualificou muito nem meu pai. Meu pai nunca deu valor para os estudos, meu pai sempre achou que era mais importante trabalhar do que estudar só que eu não sei se... acho que porque na real como eu fui adotado, minha mãe tinha que seguir essas normas também independente ou não... de escola... mesmo querendo ou não... porque meus irmão sempre estudaram... então não tinha como... [...] Quase toda noite, minha mãe fazia novena sempre comigo porque chegava à noite não gostava de ver televisão... daí para entreter ela acaba achando isso...

P: Com seus irmãos também era assim ou era só contigo?

T: Só comigo.

P: Por que isso, você sabe?

T: Porque eu era terrível... (risos).

P: Mas terrível em que sentido?

T: Porque em casa meu pai sempre me tratava assim... eu sempre fui muito educado, só que em casa. Com os funcionários na empresa quando eu tinha que ir até a empresa, eu era o perfil profissional, beleza. Só que chegava na escola eu queria ser criança, como toda criança eu era o mais hiperativo de todos e todo dia eu matava aula... então chegou um dia que... quando fiz 16 anos meu pai olhou para minha cara e falou “seu pai não paga escola para você fazer isso, é melhor trabalhar”.

[...]

T: (sobre a mãe) E daí ela tinha uma amiga que eu lembro toda vez que eu vou pra Limeira, ela sempre quer me levar para essa senhora que é... como é o nome dela? Essa senhora... daí eu tava assim na frente, daí parou um caminhão na frente e eu fiquei observando, minha mãe tava lá dentro eu ficava na casa observando... daí minha mãe pegou entrou no carro e eu falei assim “ah! já sei que eu quero ser quando crescer” [...] Porque andava muito de caminhão com meu pai para cima e para baixo, com meu pai... ela pegou já, tinha ligado o carro assim né... daí ela olhou para mim falou “o quê?”, daí eu falei “eu quero ser caminhoneiro, porque caminhoneiro “pica a mula” no mundo”. Ela desligou o carro NA HORA... olhou para minha cara e falou “aí, Tiago, você nunca mais pense nisso que não sei o quê... Isso não é um objetivo de vida!”. Então desencanei... minha mãe nunca deixou ter carro, na real hoje agradeço por não ter carta, porque a minha mãe nunca deixou...

P: Quais eram as expectativas que eles...

S: Então, a expectativa do meu pai sempre foi assim, que eu seria o braço direito na empresa... na verdade o que que era... eu fui criado pra tomar conta da empresa... meu irmão ele não ia assumir.

Na trajetória de Tiago, observa-se que em sua família biológica havia um contexto marcado pelo abandono e violência. A educação parece estar em segundo plano, não sendo importante para aquele momento em que o básico lhe faltava: comida, amor, carinho. Além disso, não se encontra em seus enunciados lembranças sobre a mãe e o

padrasto utilizando quaisquer materiais escritos ou lendo. A família, quer seja a biológica ou mesmo a adotiva, não possuíam poucas práticas de leitura e escrita significativas. Apesar disto, percebe-se que ele teve acesso a bens culturais e participou das culturas do escrito com a família adotiva.

Sobre essa época, recebeu amparo de uma instituição religiosa, como enuncia em outro momento: “[...] nesses seis meses eu parei de ir [à escola] porque eu fiquei muito sozinho, eu mal conseguia tomar um banho, não tinha caderno, não tinha as coisas para se alimentar direito, ia todo sujo, então várias coisas nesse sentido... daí... você começa a ser o excluído da turma... e daí quando eu voltei, daí eu voltei para escola por causa que fui adotado... daí eles começaram a cuidar de mim e a primeira coisa que quando eles fizeram quando começaram a cuidar de mim... eles falavam “você tem que voltar para escola”, eles me deram um caderno e eu sempre fui muito organizado, só que minha mãe não tinha suporte para isso, daí eles me davam caderno, roupa limpa e etc...”

Pode-se perceber como a família adotiva de Tiago admitiu uma “ordem moral e doméstica” que determinou um papel importante nas atitudes do estudante frente à escola e, posteriormente, na Universidade. Tiago menciona que a mãe não o deixava ir à casa dos amigos para fazer trabalhos escolares, controlava a disposição de tempo para a televisão, monitorava as atividades que deviam ser feitas à mesa na cozinha, demarcava o horário – quase toda noite – da leitura da Bíblia e da oração, bem como que somente devesse trabalhar na empresa da família e não em outro local e também não deveria estudar à noite para somente trabalhar durante o dia. Esse tipo de atitude, de ação socializadora da família, segundo Lahire (2008 [1995]), desempenha um papel fundamental frente às instituições de ensino na organização das ações do sujeito. Contudo, estas práticas também favorecem a participação nas culturas do escrito.

Assim, a família era um “lugar decente” da qual Tiago não poderia deturpar a ordem e a moral. Advindo de outro contexto social, negro e com uma trajetória de vida totalmente diferente daquela em que estava se inserindo, deveria ser evitado qualquer possibilidade de “desvio”. Como o estudante mesmo menciona: “*Isso era só comigo, com meus irmãos não*”. Esse tipo de conduta familiar permitiu que Tiago dispusesse de uma série de recursos que seriam mobilizados posteriormente perante a educação. Ele via a escola como um lugar ao qual tinha hora de chegar, um tempo de permanência e uma hora de saída, uma rotina. Na Universidade, como mesmo relata, gosta de se

planejar com até semanas de antecedência, tem sua rotina de estudos e de atividades culturais. Lahire (2008 [1995]) discute que essa postura familiar também imprime uma ordem cognitiva: “O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação no mundo (LAHIRE 2008[1995], p. 27)”.

Pode-se perceber que a transmissão do capital cultural não foi passada da mesma forma para todos os filhos (adotivo e biológicos): Tiago estudou em escola pública e os irmãos em particular; Tiago tinha que ler a Bíblia e rezar toda noite, os irmãos não; Tiago deveria fazer as atividades escolares de modo que a mãe pudesse acompanhá-lo, os irmãos não.

Porém, o discurso de Tiago é marcado por uma pluralidade de sentidos que evidenciam as marcas da exclusão, o abandono, a solidão, a violência física e simbólica. E mesmo que seja nesse contexto de uma família com configuração relativamente estável (LAHIRE, 2008 [1995]) que ele cresce, não se vê pertencente àquele lugar, àquele contexto familiar. Assim, a escola aparece como um segundo plano, é de lá que ele fogia: “*todo dia eu matava aula...*” e o desejo de fugir dessa realidade se aproxima do desejo de seguir a profissão de caminhoneiro para “*poder picar a mula no mundo*” (ir embora, fugir). Diante de um histórico de tantas “fugas” de casa, da escola, ideologicamente, a profissão de caminhoneiro representa essa legitimação: *fuga para o mundo* (BAKHTIN, 2011). A carreira universitária, assim, aparece também como uma possibilidade de ser uma forma de “fuga” de uma situação de vida, pois ela, ao mesmo tempo que representa possibilidades de mudança, representa liberdade: viver na capital, sozinho, ter sua independência financeira, sem a “moral e os costumes” vivenciados com a família adotiva.

Após a adoção, Tiago passou a fazer parte de uma família que valorizava muito o trabalho e a devoção religiosa. Isso porque viam no trabalho e não nos estudos, um modo de ascender socialmente e oferecer melhores condições socioeconômica aos filhos. Contudo, não era qualquer trabalho que era valorizado pela família, conforme se vê no episódio 1. Ainda, se acrescenta que o sentido atribuído à profissão de caminhoneiro para a mãe, é distinto daquele atribuído por Tiago. Essa não foi uma profissão “aceita”. Caminhoneiro seria uma profissão que representaria um “desvio estranho” (LAHIRE, 2008 [1995]) da ordem material, moral e afetiva da família.

Contudo, o estudo e o incentivo a escola foram valorizados pela família adotiva, pois mesmo para “assumir a empresa do pai”, ele precisaria ter “um mínimo de estudo” (possivelmente concluir o Ensino Médio). Mas Tiago revela, em seus enunciados, que havia um cuidado em mantê-lo na escola “*na real, como eu fui adotado, minha mãe tinha que seguir essas normas de escola, mesmo querendo ou não... Os meus irmãos todos estudaram, então não tinha como fugir da linha que estava exposto ali, então não tinha como ela me tirar dali*”. Ou seja, enquanto o pai queria que ele somente trabalhasse, a mãe manteve-o estudando no turno diurno para também não o distanciar muito da educação dada aos irmãos.

O que se revela aqui é que o estudo é valorizado, mas a Universidade não. Tiago foi o único dos irmãos (biológicos e adotivos) que decidiu ingressar na Educação Superior. Não há necessidade de formação superior para dirigir a empresa do pai, sendo esse desejo geralmente transmitido aos filhos de pessoas que têm algum tipo de empresa ou comércio. E nesse caso, não seria diferente.

Apesar das intensivas práticas de leitura e escritas na catequese, na Igreja e em casa realizadas pela família adotiva, estas não foram efetivas para torná-lo um leitor, ou ter leituras prazerosas. Isso porque, a cultura demarcada pelas instituições de ensino e as práticas, condutas, o *habitus* valorizado, é distinto daquele cultivado dentre as famílias religiosas. Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) mencionam que não há diferença significativa entre práticas religiosas ou pertencimento a um grupo religioso e o desempenho frente às instituições escolares, pois suas práticas de leitura e escrita, por mais intensivas que sejam, não são suficientes para inserir o sujeito em um novo campo como o escolar. Ou seja, as práticas intensivas (ler o mesmo tipo de gênero) não favorecem a constituição de um leitor para a diversidade de gêneros, principalmente, os acadêmicos.

Episódio 2. Tiago menciona sobre sua trajetória escolar.

T: Agradeço à minha mãe pela educação que ela me deu, dela ter me colocado na real em escola pública foi bom porque sua vida... sabe qual é a desse caminho, eu aprendi muito entrando na escola pública, entre outras coisas, aprendi outras coisas... porque minha vida não era... A minha vida era só chegar ali estudar... era o que eu fazia na minha escola, objetivo era eu chegar ali assistir aula e daí ir embora. Não tinha convivência com as pessoas, minha convivência era somente estudar então por isso... porque era só isso que eu tinha dentro da escola... chegar tal horário cumprir o meu objetivo de ir lá... chegava tal horário, saía tal horário... tem que entregar nada para o professor...

eu não tinha amigos de escola, então quando eu tinha que fazer trabalho em grupo, minha mãe não deixava eu ir para casa dos meus amigos, eles que iam em casa...

P: Para ela conhecer eles?

T: Para conhecer e para... (risos) ... ter uma rédea, porque ela me conhecia, quer dizer, não acreditava muito na minha personalidade na casa dos outros. Em casa ela falava “aqui eu sei o que você está fazendo, tô vendo... com seus amigos... se você está estudando por exemplo... porque você na casa dos outros, eu te conheço bem”... então...

P: E porque você não tinha amigos na escola? Você se isolava?

T: Porque além, não é só questão de se isolar, tinha dificuldade de eu ser negro, isso tem uma cultura diferente... por que eu viajava muito, por que as coisas que eu fazia ninguém da escola fazia, então eu viajava muito, toda semana viajava... então nem todos meus amigos tinham essa oportunidade, ou ia para Minas, ou ia para São Paulo, não passava necessidade, tinha várias roupas, então daí, tipo assim... todos olhavam... um pretinho todo metido a playboyzinho... eu nunca tinha entendido isso, e todo mundo, entendeu...

Tiago ressalta em seu discurso a gratidão da mãe, por sua educação e por tê-lo matriculado em uma escola pública. Ele enfatiza em vários momentos as aprendizagens vivenciadas decorrentes disso. A ênfase dada a “escola pública” parece também estar vinculada ao ser o único da família que não foi à escola particular. O interessante é que a imagem atribuída a escola pública não é de uma “escola boa, de referência”, que mereça “agradecimentos”.

Ao analisar seus enunciados vê-se que a importância desta escola na sua vida parece revelar o “não estudar”: “*A minha vida era só chegar ali estudar; chegar tal horário cumprir o meu objetivo de ir; tem que entregar nada para o professor*”. Tiago só tinha que cumprir horário, não tinha algumas tarefas, não tinha muitas leituras em casa, só tinha que ir à escola, se fazer presente. Ao que parece seria um agradecimento por colocá-lo em uma escola que “não cobrava formação”.

O estranho é que, nessa mesma escola que ele agradece ter sido matriculado, ele foi excluído: “*tinha dificuldade de eu ser negro, isso tem uma cultura diferente um pretinho todo metido a Playboyzinho*”; “*eu não tinha amigos de escola*”. Esses enunciados evidenciam um sujeito também marcado ideologicamente por condições sócio-históricas que revelam preconceito e rejeição: negro, escola pública, criança adotada, isolamento, falta de amigos, um sujeito vivendo uma realidade que “não seria a sua”. A “fama” de Playboy (sujeito rico, que ostenta riqueza, estilo de roupa na moda, de vida social intensa) vai ao encontro

de e lhe é oposta à sua cor, ao negro, à pobreza que vivenciou nas ruas, ao abandono, à fome, à falta de condições materiais. Ela também é circunstancial e não o acompanhará a vida toda. Na escola, em um determinado momento da sua vida, ele passa a ter um estereótipo que faz com que ele ocupe um lugar diferenciado: o da riqueza.

Diante disso, o agradecimento à mãe poderia até ser considerado uma “certa ironia”. Mas por outro lado, significa uma autorreflexão, um reconhecimento de seu crescimento a partir de suas vivências excludentes: na escola e fora dela, como enuncia “*Por que na vida, sabe... qual é a desse caminho... eu aprendi muito entrando na escola pública, entre outras coisas, aprendi outras coisas, porque minha vida não era só chegar ali e estudar... e a minha vida era só chegar ali estudar...era o que eu fazia na minha escola, objetivo era eu chegar ali assistir aula e daí ir embora, não tinha convivência com as pessoas, minha convivência era somente estudar então por isso...*”. Ou seja, o que se evidencia é um discurso marcado pela contradição, pelos implícitos enunciados por um sujeito que também é cindido, um sujeito constituído sócio-historicamente e marcado pelo preconceito, pelo abandono, pela solidão (BAKHTIN, 2011).

O que se verifica aqui é o reconhecimento da historicidade, a ambiguidade entre o público e o privado, o cronotopo do mundo representado e o mundo real e nisso, as diversas vozes existentes que constroem uma teia de inter-relações dialógicas (BAKHTIN, 2011).

Episódio 3: Tiago fala sobre suas dificuldades na Universidade.

P: No curso assim... você teve muita reprovação....

T: Uuuuhhhss!!!

P: Como é que foi isso?

T: Fora a dificuldade de moradia que no começo do curso eu passei... também quando eu comecei a ter as matérias mais difíceis que eu não tinha tempo pra estudar ou que eu lia mas não tava com a cabeça mais tranquila então não consegui encaixar as palavras... então isso aí me fez reprovar muito [...].

P: Mas você acha que foi por quê? Não tinha conhecimento do conteúdo ou....?

T: Não, não era por causa do conteúdo. Como até uma minha amiga comentou esses tempos atrás, como a gente que apresenta essa dificuldade eles acham que a gente que é vagabundo, que a gente não está correndo atrás. Então eu tenho perfil mais relaxado... não é relaxado... mas a minha... porque não ligo muito para manter a roupa... modelo de roupa... e isso leva a crer que eu sou mais relaxado, descuidado. Então isso aí dava a crer que eu não estudo... então professor acabava não crendo muito nisso.

P: E você se sentia deixado de lado?

T: Deixado de lado eu não via assim... Mas quando precisava de um pouco de nota, eles nunca me davam, eles preferiam abaixar do que aumentar... porque eles achavam que o relaxado era eu na história e isso me fez repetir duas vezes na matéria de Biofísica, por que eu tirava cinco e meio e não arredondavam pra seis [...] Agora eu conversei com ele a outra vez também sobre a minha dificuldade e mesmo assim ele me segurou. [...] Então meio que acabou... Hoje eu me relaciono melhor com os professores por causa disso por que acabou entendendo melhor a minha dificuldade.... então isso acabou sendo interessante para mim e até eles porque eles não tinham a ideia de como trabalhar com isso então alguns estão tendo que reconstruir... tenho até uma professora de [x] que o apelido dela é Lúcifer, por que todo mundo tem pavor dela, só que foi a primeira vez que eu vi ela dando aula completamente diferente... ela tava mais paciente, respondia às perguntas com mais calma, perguntas que pareciam idiota ela também respondeu, mais tolerante algumas coisas... então meio que até eu não sei se isso foi corretivo...

Aqui também fica evidenciado que as políticas públicas de acesso, quando não acompanhadas de políticas de permanência, dificultam a trajetória acadêmica dos estudantes desfavorecidos socioeconomicamente. Quando Tiago decidiu que queria fazer uma graduação, sua família adotiva não o ajudou financeiramente. Assim, ele precisava trabalhar para que pudesse continuar morando em Florianópolis e seguir os estudos, por isso enuncia: “*não tinha tempo pra estudar ou que eu lia mas não tava com a cabeça mais tranquila então não consegui encaixar as palavras*”. As dificuldades econômicas de permanência o preocupavam, tiravam sua concentração.

Na Universidade, suas dificuldades acadêmicas são interpretadas como desleixo e falta de vontade: “*a gente que apresenta essa dificuldade eles acham que a gente que é vagabundo, que a gente não tá correndo atrás*”. Pesquisas já apontam que os professores realmente têm dificuldade em diferenciar as dificuldades dos estudantes: transtornos funcionais, dificuldade por conta do não domínio do letramento acadêmico exigido, das experiências sociais, culminando em rótulos estigmatizadores, como “preguiçosos” (SANTANA, PIMENTEL, POTTMEIER, 2016).

Vemos no discurso de Tiago, assim como no de Mariana, uma relação de afastamento com os professores: “*o apelido dela é Lúcifer, por que todo mundo tem pavor dela*” e, mais do que isso, o docente visto como uma figura diabólica, como “Lúcifer”. Pelos seus enunciados, vemos que essa postura professoral advém do que Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) chamam de “paraíso pedagógico”. Há resistências pelo lugar que se ocupa e pela legitimidade desse lugar social ideologicamente marcado, a do professor como detentor do saber. A que se pensar que é na relação com o Outro que me constituo

enquanto sujeito, portanto, esse discurso sinalizado por Tiago remete o contrário, não haver espaço para a dialógica, para a interação com esse outro. Em outro momento, comenta sobre toda a sua “luta” pelo reconhecimento de suas dificuldades.

Tiago enuncia: *“ela tava mais paciente, respondia às perguntas com mais calma, perguntas que pareciam idiota ela também respondeu, mais tolerante algumas coisas”*, de modo que pôde-se perceber, por oposição, que a professora em questão não tinha, até então, paciência com as perguntas dos estudantes, já os estudantes não dominavam conteúdos básicos da disciplina, estava sempre “nervosa”, “impaciente” ao ministrar as aulas. Dito isso, percebe-se que Tiago acredita que, ao solicitar auxílio da coordenação de seu curso, ao procurar a Fonoaudiologia e a Psicologia para “afirmar” que suas dificuldades não eram “preguiça ou desleixo”, a professora modificou sua postura perante todos os outros estudantes: *“Então meio que até eu não sei se isso foi corretivo...”*.

Tirar o professor de seu “paraíso pedagógico” envolve “revelar” a ele que as dificuldades acadêmicas são uma realidade nas Universidades e exige que se compreenda essas mudanças nos perfis dos estudantes ingressantes como parte da diversidade constitutiva da Educação Superior. Uma postura impositiva, autoritária, dominadora em sala de aula não significa mais aprendizado, melhor desempenho, mas sim, afastamento por parte dos estudantes, “medo, “pavor”.

Episódio 4: Tiago comenta sobre o ingresso na Universidade.

P: Você acha que foi um choque, assim quando você chegou aqui na Universidade, adentrar nesse novo mundo, nessa...?

T: Foi... foi... foi um choque tanto cultura, tanto representativo, tanto de tá aí no meio de tantas pessoas diferentes, estar andando com um monte de pessoas diferentes ao mesmo tempo e ao mesmo tempo você não cria um vínculo de amizade, é só um vínculo rápido e às vezes momentâneo... então toda essa... toda essa ... informação que ao mesmo tempo eu não tinha, então tá eu tenho que criar um novo mecanismo, nova informações, novos meios de atingir o linear para se formar e ao mesmo tempo viver no meio de tudo isso, pagar aluguel... assim, pagar aluguel.. Tem que ver na moradia, se não tem moradia tem que trabalhar e aí buscar toda essa... para poder... conseguir...

P: E articular isso com os estudos, com as disciplinas...

T: Isso, fora isso... com os estudos, as disciplinas... ahmm... prova... entrega de trabalho, pesquisa de trabalho, estuda porque daí eu descobri que meu curso precisa ler bastante senão não vai para frente... então várias outras coisas que daí eu fui descobrindo no processo, eu não pensava que ia ser assim, tão drástico a diferença...mas... acho que a vida é só o que faz, a gente está aí, não tem muito que reclamar, hoje eu só agradeço porque era o que eu queria, eu queria isso, então até...

Aqui vê-se demarcado o quanto a cultura é uma “moeda” de troca na Educação Superior, seja em termos simbólicos (não domínio de práticas de leitura e escrita exigidas, dificuldade em se situar nas dinâmicas acadêmicas), seja em termos de capital social (necessidade de se estabelecer certos tipos de vínculos, de interação, de convivência no curso/na Universidade). Como já discutido por Fischer (2007), essa “dinâmica de informações” novas que são próprias da Universidade, das interações estabelecidas nessa esfera, demarca também um novo lugar social em que os estudantes precisam se posicionar, um novo lugar de práticas de leitura e escrita: “*daí eu descobri que meu curso precisa ler bastante senão não vai para frente*”.

Tiago vê essa trajetória acadêmica também como um impasse, ao passo que enuncia que precisa “atingir o linear para se formar”. Ou seja, ele precisa atingir um mínimo de desempenho, de nota, de conhecimentos para conseguir um diploma e suas dificuldades o estão impedindo de “progredir no curso”, como menciona em outro momento da entrevista.

A Universidade exige de Tiago uma prática que ele não vivenciou. Não basta somente ir para as aulas e marcar presença (como foi na sua escola), é preciso ler, estudar, fazer trabalhos, se dedicar. Uma nova “postura” diante do estudo. As dificuldades aparecem marcando

esse processo. As provas legitimam isso e é uma forma de selecionar, classificar e excluir os estudantes bons e ruins, os que chegam ao que propõem os professores como sendo a única resposta. Portanto, a ideia da diversidade que se tem configurado no atual cenário pelas políticas e pelas leis de inclusão (BRASIL, 2008; 2004; 2015) ainda não tem se efetivado na prática pedagógica.

* * *

A análise dos dados realizada aponta para algumas considerações importantes. Pode-se dizer que Mariana, apesar das poucas práticas de leitura vivenciadas pelos pais (bilhetes, jornais, anotações pessoais, livros religiosos), apropriou-se de certo capital cultural e simbólico que permitiu com que ela não tivesse dificuldades com a leitura, tendo prática de vários gêneros (romance, ficção, aventura, policial, etc.), possuindo vários livros em casa, assistindo filmes legendados. A irmã e o pai desempenharam importante papel como “transmissores” desse capital: a irmã gostava muito de ler, ajudava nas atividades escolares, estudava para o vestibular; o pai, apesar da pouca escolaridade, ajudava nas atividades escolares que envolviam matemática e incentivava que a filha continuasse os estudos. As práticas de escrita restritas ao contexto cotidiano da família (bilhetes, anotações pessoais) não permitiram, no entanto, que a escrita lhe fosse significativa. A escola, por sua vez, não parece ter oferecido a ela a inserção necessária em práticas sociais de escrita que fossem para além da gramática. Sabe-se, contudo, que os dados não permitem realizar afirmações concretas sobre a metodologia da escola e a concepção de leitura e escrita trabalhada.

Como sua família (gerações anteriores) não teve acesso à Universidade, a ideologia que constitui o discurso de Mariana, é atravessado pelos discursos do pai, quando representa o ingresso na Educação Superior como “ser alguém na vida”, o que parece ter tido um grande impacto para ela e para sua irmã. A escola, por sua vez, através do discurso de um professor no Ensino Médio, também parece ter influenciado sua decisão de continuidade dos estudos. Assim, sua escolha por ingressar na Universidade é constituída pelos discursos que atravessaram sua trajetória pessoal.

Ao ingressar na Universidade, Mariana precisa inserir-se em novas práticas de leitura, escrita e oralidade, em um novo campo/esfera de atividade humana que se configura de tal forma que suas

dificuldades, antes marcadas por “trocas de letras”, ampliam-se para a escrita de gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, relatórios, introdução do Trabalho de Conclusão de Curso). Sua relação com a escrita passa então a ser de “medo”, de “pavor” por ocupar um novo lugar social em que lhe é exigido que “escreva como uma estudante de Educação Superior, como uma futura profissional que irá trabalhar com dificuldades de leitura e escrita.

Gabriel, por sua vez, teve um contexto familiar marcado pela perda do pai e por dificuldades financeiras. Se em um primeiro momento pode-se dizer que as práticas de leitura e escrita na família são observadas na mãe (que escrevia bilhetes, anotações pessoais, receitas) e incentivadas pelo pai, que acompanhava os filhos nas atividades escolares, em um segundo momento parece que Gabriel não “herdou” um capital cultural e simbólico de forma a conseguir apreender os conteúdos escolares. Essa “herança”, ressalte-se, não representa uma transmissão direta para os herdeiros, já que eles também têm opção de “herdar” ou não esse tipo de capital. Isto quer dizer que pais que têm práticas de leitura de livros, por exemplo, não significa que os filhos herdarão essa prática. Eles podem ler gibis, eles podem não gostarem de ler livros, eles podem inclusive, não valorizar tais práticas e ter sua identificação com outros grupos sociais a que pertence, fora da família, ou mesmo da escola. É importante ressaltar que quando se fala de “transmissão” e “herança” cultural não se entende uma relação direta entre as gerações, mas se compreende a influência familiar na apreensão dos bens culturais.

Nesse sentido, Gabriel internalizou um *habitus* de regras, horários, posturas, que também é necessário para se inserir no contexto escolar, porém, não foi o suficiente para se inserir nesse campo. A escola também não conseguiu repassar o capital necessário para inseri-lo em novas práticas de leitura e escrita. Suas práticas, dessa forma, não eram por prazer, para informação, para diversão, mas somente, por obrigação escolar.

É interessante notar que durante o primeiro curso de graduação em uma instituição privada, as dificuldades acadêmicas não foram tão significativas para Gabriel. Os amigos o ajudavam nos trabalhos e os professores faziam provas orais. Nesse momento, parece que suas práticas de leitura ainda eram muito restritas: alguns livros de Marcelo Rubens Paiva, a leitura de textos acadêmicos em que tinha dificuldade, mas que os amigos o auxiliavam. Os professores realizavam provas orais, devido à sua dificuldade com a escrita, porém não se sabe mais detalhes sobre tais práticas nessa época da sua vida.

É após o ingresso na Universidade pública e a necessidade de melhorias financeiras que Gabriel sente um “impacto”: as suas dificuldades não o deixam progredir no curso, ele não consegue compreender os conteúdos e as provas, não consegue iniciar a escrita dos relatórios de seu trabalho, tem medo de “errar”. Ele “depende” da escrita para atingir seus objetivos de vida, inclusive para o trabalho. Mas sua relação com a linguagem escrita, marcada pelo sofrimento, pelo desânimo, fazem com que ele veja suas dificuldades como um déficit, uma alteração orgânica, não como resultado de uma construção sócio-histórica, evidentemente

Tiago, por sua vez, tem uma trajetória de vida marcada pelo abandono, pelo desamparo. Negro, pobre, “menino de rua”. Não havia lugar para a leitura, a escrita até ser acolhido pela família adotiva. Nesse novo contexto familiar, de parte de sua mãe, as práticas eram voltadas à leitura de textos religiosos com a finalidade de atingir a “salvação” de uma “alma” que vivia em pecado. Assim, a mãe acompanhava-o nas atividades escolares, supervisionando, controlando suas atividades, determinando horários de leitura e de reza, proibindo-o de ter acesso a materiais de leitura que não fossem àqueles que a escola solicitava e aos religiosos. O exercício da “supervisão” próxima da mãe visava manter a moral e os costumes da família, uma forma de “reprimi-lo” e evitar possivelmente que retornasse às ruas. Para o pai adotivo, por sua vez, a continuidade dos estudos não se apresentava como uma forma de ascensão social, mas sim, através do trabalho. É nesse contexto que Tiago, lia escondido os jornais que chegavam à empresa do pai.

Apesar de ter sua participação na cultura escrita ampliada, as práticas de escrita parecem ter relevância apenas “imediate” na trajetória educacional de Tiago, reduzidas a lembretes, anotações pessoais, listas de compras, cheques. Os irmãos adotivos, por sua vez, aparentam ter recebido outro tipo de capital cultural. Diferentemente de Tiago, estudaram em escola particular, não precisavam fazer as leituras obrigatórias à noite, não eram acompanhados nas atividades escolares pela mãe, não eram induzidos a trabalhar na empresa do pai.

A escola também é vista por Tiago como um lugar em que não lhe é significativo: ele deve chegar, sentar, assistir às aulas, sair. Embora os professores verificassem suas dificuldades e tentassem inseri-lo em atividades extraclasse (as únicas atividades em que a mãe concordava em “liberá-lo”), isso não foi o suficiente para que o estudante conseguisse recuperar o tempo em que ficou fora da escola. Apesar desse contexto, a educação, parece para Tiago, ter um outro sentido. Ele via nos estudos a possibilidade de “fuga” dessa realidade que não lhe

pertencia: retornou a morar com a mãe biológica para que tivesse a “liberdade” de estudar e trabalhar. A Universidade, assim, tornou-se um lugar de acolhimento para Tiago e de uma chance de recomeçar sua vida, ressignificar sua história, “encontrar-se”, “identificar-se”. Ingressar em um curso em que se “identifica”, um campo que “aceita a diversidade”. Suas dificuldades, porém, são maiores do que aquelas vivenciadas na escola: ele precisa escrever relatórios científicos, artigos, ler mais do que imaginava, para conseguir concluir a graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se que as trajetórias de vida desses três universitários são distintas, não são homogêneas, muito menos suas dificuldades são equivalentes. Aparentemente, a escrita ocupa um lugar secundário, pouco atrativo, às práticas vivenciadas pelos estudantes. A necessidade de escrever gêneros acadêmicos, com escrita mais elaborada, com detalhes próprios à constituição de cada curso tornou-se uma necessidade imediata a partir do ingresso na Universidade.

As famílias desses universitários, porém, têm algo em comum: evidenciam o caráter “mecânico” em que o ensino e a aprendizagem de conteúdo é visto. A escola, por sua vez, nos três casos, parece não ter evidenciado o uso da escrita em práticas sociais concretas. Certamente, a escola por si só não é capaz de transmitir um capital cultural simbólico que os insira em práticas de leitura e escrita mais elaboradas, “científicas”. Suas trajetórias escolares são marcadas por discursos de incapacidade, de pouco apreço, de “falta de sentido”.

A Universidade também tem uma representação singular para cada um deles. Mariana, valoriza e legitima a Educação Superior a partir de um lugar social que lhe permitirá ter uma profissão, estar bem colocada socialmente, economicamente. Tiago vê na Universidade uma possibilidade de fuga da realidade social e cultural em que a família adotiva o insere. Gabriel, por sua vez, parece ser o único que vê uma realização pessoal, um apreço ao curso e à instituição de ensino, marcando seus enunciados.

Um fato interessante de se notar é que somente Mariana “investiu” capital financeiro na compra de livros, anteriormente ao ingresso na Universidade. E esse investimento partiu de seus gostos pela leitura e não por aplicação dos pais. Gabriel e Tiago, contudo, não tiveram esse mesmo “investimento”.

Mariana, Gabriel e Tiago ocupam, assim, um *lugar* na Universidade, eles fazem parte dos sujeitos/agentes de campos específicos do saber acadêmico, embora todos frequentem a mesma Universidade. Isso quer dizer que as demandas são específicas em cada contexto. Os relatórios, por exemplo, gêneros secundários relativamente estáveis próprios de cada campo/esfera de atividade humana, moldam-se a partir de sua produção e circulação nesses locais. Ou seja, um relatório de diagnóstico na saúde, feito por Mariana, é diferente daquele relatório de observação experimental nas biológicas, redigido por Tiago, que

também difere de um relatório de planejamento e intervenção nas agrárias, escrito por Gabriel.

Logo, faz-se necessário reconhecer o campo acadêmico ao qual os estudantes se inserem, dado que não existe uma unicidade e, portanto, há vários campos do saber que se constituem dentro de uma instituição. Assim, os centros acadêmicos de cada um dos universitários são um campo específico, constituído e situado sócio-historicamente. Isso por que se considera aqui que as dificuldades com a linguagem escrita em universitários também são compreendidas a partir do *lugar* social em que esse sujeito/agente ocupa, uma vez que os *habitus* e o campo acadêmico (específico) exercem influência sobre o que é considerado adequado ou não para aquele contexto (BOURDIEU, 2012).

Da mesma forma, considera-se a unicidade, singularidade e inconclusibilidade de Mariana, Gabriel e Tiago enquanto sujeitos. Ou seja, vivenciam experiências com a linguagem escrita que são únicas, perpassadas pela alteridade/outridade. Ou seja, seus discursos refletem e refratam sentidos a partir das diversas posições sociais nas esferas de atividade humana pelas quais transitam/transitaram, marcados pela palavra do Outro, pelo excedente de visão/exotopia (BAKHTIN, 2011).

Pode-se, portanto, perceber que as dificuldades de leitura e escrita são perpassadas por fatores de ordem econômica, cultural, social, educacional, simbólica, interacionais, etc. Não podendo, assim, estabelecer uma causa precisa, um momento exato ou um agente específico que tenha feito com que os três universitários chegassem à Educação Superior com dificuldades de leitura e escrita.

Os resultados do INAF (2016) apontam que na Educação Superior cerca de 88% dos universitários não estão plenamente alfabetizados funcionalmente. Ou seja, de acordo com esse indicador, poucos são os estudantes que dominam todas práticas de leitura, escrita e numeramento exigidas: conseguem elaborar textos com maior complexidade enunciativa, opinam e se posicionam sobre autores, interpretam tabelas e gráficos, resolvem problemas que requerem análise de resultados, entre outros. Corroborando com essa pesquisa, o ILC (2014) menciona haver apenas 11% de universitários letrados do ponto de vista científico: avaliam e se posicionam acerca de estudos científicos, argumentam sobre pesquisas, demonstram conhecimento amplo sobre meio ambiente, saúde, astronomia e genética.

Em consonância a isso, observamos estudantes com dificuldades de leitura e escrita na Universidade, levando as instituições a pensarem ações de apoio pedagógico a fim de melhorar a permanência e evitar evasão nesse nível de ensino. Essas dificuldades reificam-se frente ao

ingresso daqueles que antes não tinham acesso: pessoas com deficiência, transtornos funcionais, acesso desigual à educação, distintas condições socioeconômicas e culturais, poucas práticas de leitura e escrita. Com isso, as instituições de ensino superior também modificam-se, passam a ser constituídas por essa heterogeneidade de sujeitos/agentes.

Porém, essas dificuldades de leitura e escrita ainda parecem pouco compreendidas, ao passo que sinalizam para discursos que tendem, muitas vezes, a transformar questões de cunho social em alterações orgânicas. Esses universitários também incorporam os dados estatísticos do país como “analfabetos funcionais” por não dominarem as práticas de leitura e escrita esperadas ao ingressar nesse nível de ensino.

Foi a partir dessas problematizações levantadas no início desse trabalho que surgiram seguintes questões: Como se construíram e se constituíram as práticas de leitura e escrita vivenciadas na família e na escola de estudantes com dificuldades de leitura e escrita? De que forma as dificuldades com a linguagem escrita se revelam ao longo de sua trajetória educacional? Por que algumas dificuldades aparecem somente após o ingresso na Universidade? De que forma essas dificuldades têm implicações para a trajetória acadêmica desses estudantes?

Os resultados dessa pesquisa apontaram que os universitários participantes possuem diferentes inserções na cultura escrita a partir do campo/esfera de atividade humana que ocupam. Os contextos familiares possuem diferentes formas de valorizar a leitura e a escrita devido às distintas condições inerentes à própria constituição: pais com maior ou menor nível de escolaridade e condições econômicas, maior ou menor acesso à bens culturais, maior ou menor incentivo (simbólico ou material) à cultura escrita; influência ou não de irmãos ou parentes; etc.

No caso dos participantes, as práticas de leitura e escritas na família foram construídas e constituídas de formas distintas: através da valorização, do incentivo (capital simbólico), do investimento com a compra de livros; mas também foram restritas: somente materiais de unho religiosos e educacionais; apenas práticas de leitura e não de escrita. E, ao que parece, coube à escola inserir esses sujeitos em outras práticas, principalmente, de escrita. Contudo, os discursos dos estudantes revelam que a escola também não lhes foi significativa para inseri-los em novas práticas, uma vez que ainda apresentam dificuldades diversas.

O que se evidencia a partir das análises do discurso desses estudantes é que suas trajetórias educacionais, sociais e econômicas são marcadas pela desigualdade. Desde o contexto familiar, o *habitus*

incorporado, as inserções em práticas de leitura e escrita são voltadas ao “imediatismo”, àquelas que são úteis neste momento, neste contexto histórico-social em que vivenciam. As famílias não conseguiram passar todo o capital cultural necessário para que pudessem dispor de um *habitus* que fizesse com que se aculturassem com as práticas escolares. Suas dificuldades são assim, antes de tudo, estruturais.

Assim, os universitários enunciam suas dificuldades diante da escrita. Mas essa dificuldade foi construída sócio-historicamente a partir de suas (não) vivências para, com e na linguagem escrita. A dificuldade, antes de ser assim denominada, perpassou o social e as interações dos universitários em diversas esferas/campos de atividade humana: na família, na Igreja, na escola, na Universidade.

Essa pesquisa evidencia que tanto a escola quanto a Universidade reproduzem essas estruturas sociais excludentes, ao passo que a proposta é ainda e reprodução: de conteúdo, da gramática, de posturas professorais, de “expectativas” de estudantes que dominam todas as práticas de leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, excluem-se os incluídos. Ou seja, em ambas as instituições, percebe-se que as dificuldades dos estudantes não são atendidas, compreendidas. É como se se esperasse que em algum momento eles “desistissem” de continuar os estudos e só estivessem postergando esse “destino” já traçado (BOURDIEU, PASSERON, 2014).

Ressalte-se que essas dificuldades com a escrita na Universidade demarcam essa posição social hoje ocupada pelos estudantes, mas que poderiam se configurar de outra forma se fossem outros campos sociais. A escrita perpassa as esferas/campos de atividade humana de variadas formas, principalmente, no trabalho, sendo considerado um “importante preditor da condição de alfabetismo de uma determinada população” (INAF, 2015, p. 3), modificando as práticas de letramento dos sujeitos e inserindo-o em novas.

Mas cada um dos universitários continua com suas expectativas na Educação Superior: por uma realização pessoal, profissional, pela possibilidade de mudança de realidade social, etc. É dessa forma que suas dificuldades de leitura e escrita são evidenciadas na Universidade, pois é nesse contexto que se forma a “peneira” que antes “selecionava” os “mais aptos” para o “jogo” já na escola. É também nesse lugar que se encontram as possibilidades de reflexão sobre suas próprias dificuldades educacionais e de mudança para o mercado de trabalho.

Dessa forma, as dificuldades de leitura e escrita em universitários devem ser compreendidas no âmbito da sua formação nessa esfera social de interação, enquanto encontro de discursos e ideologias, enquanto

significação e encontro de respostas para aquilo que ainda está oculto, opaco, enquanto reflexão e ressignificações sobre a própria relação com a linguagem escrita ao longo de sua vivência.

Esses resultados também demonstram que há outras dificuldades que o INAF (2016) e o ILC (2014) não mencionam, como àquelas ligadas ao não domínio da gramática da língua, incompreensão de enunciados das avaliações, falta de conhecimento prévio dos conteúdos acadêmicos. Isso significa que os universitários saem da escola com defasagem quanto aos conteúdos curriculares e que irão ingressar nesse campo/esfera também para incorporar/aprender esses conhecimentos.

Percebe-se com esta pesquisa que não basta apenas quantificar e categorizar os estudantes acerca de seu desempenho frente às práticas de leitura e escrita, mas que se explore a influência de fatores sociais nos resultados encontrados, como uma forma de compreender a realidade social brasileira.

A posição aqui é contra o discurso de “déficit”, de patologização das dificuldades de leitura e escrita e de depreciação sobre o termo de “analfabetismo funcional” na Educação Superior, que vem ganhando força através dos números e do discurso da mídia, pelo fato de que esses estudantes tiveram acesso desigual às formas de capital, à educação, que possibilitasse com que dispusessem de mecanismos de inserção na cultura escrita. O analfabetismo funcional, assim, não é um indicador de déficit individual, de “fracasso”, de pouca escolarização. Mas, antes de tudo, é um indício de que a desigualdade social interfere nas práticas de leitura e escrita de modo que a realidade dos sujeitos não coincide com aquela exigida pelo mercado de trabalho e pelas instituições educacionais.

As dificuldades de leitura e escrita em universitários, dessa forma, refletem e refratam essa desigualdade estrutural e que os excluem dentro das instituições de ensino que dizem ser “inclusivas”. Seus discursos só marcam sua posição social enquanto sujeito sócio-historicamente construído e constituído na interação com o Outro e com as estruturas sociais.

Enquanto a educação for um direito de todos e dever do estado e da família (BRASIL, 1998) e seguindo as orientações da Educação Para Todos (UNESCO, 2000), haverá lutas pelo direito ao acesso, acessibilidade, ingresso e permanência com qualidade nas instituições de ensino, desde a escola até a Universidade. Por isso os mecanismos de exclusão devem ser desvelados, compreendidos e enfrentados de modo a fazer valer o direito universal à educação. Afinal, a educação é para *Todos?*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002 Horizontes, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan, 2002. Disponível em http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Textos_para_aulas/notas_sobre_a_sociologia_do_poder.pdf>. Acesso em 16 jan. 2018.
- AMORIM, Marília. As Ciências Humanas e sua especificidade discursiva. Cap. 1, p. 17-46. In: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOSHÍNOV, Valentin]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São. Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1963].
- BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e Produção Textual Acadêmica I**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 148 p. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/franciscoarruda/disciplinas/energias2av/citacoes>>. Acesso em: 21 maio 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- _____. (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- _____. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011 [1984].
- _____. **O poder simbólico**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRAGA, Sandro; PEREIRA, Rodrigo Acosta. A INSCRIÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA ACADÊMICA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p.1506-1524, jul. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/laisd/Downloads/43261-157300-1-PB (1).pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. **Constituição nº 1, de 05 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Brasília, 20 out. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2017.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui O Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe Sobre O Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe Sobre O Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e Dá Outras Providências. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 27 maio 2017.

_____. **Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe Sobre A Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, Pela União Federal,. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Brasil (Org.). **Sistema de cotas**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Brasil (Org.). **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: Ministério da Educação,

2014. 105 p. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Capes, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CHARTIER, Anne-marie. L'histoire de l'école, continuités et discontinuités. **Education Canada**, Canadá, v. 50, n. 2, p.42-45, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/lhistoire-de-lecole-continuités-et-discontinuités>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

DONIDA, Lais Oliva et al. Universitários com queixas de dificuldade de leitura e escrita: desatando nós. In: XXIV Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2016, São Paulo. **Anais XXIV Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**. São Paulo: Sbfaf, 2016. p. 9141 - 9141. Disponível em: <http://sbfa.org.br/portal/anais2016/trabalhos_select.php?id_artigo=9141&tt=SESS?O DE P?STERE>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. **O Apoio Pedagógico na universidade**: análise institucional sobre as ações voltadas à permanência de alunos com dificuldades de leitura e/ou escrita. 2015. 70 f. TCC (Graduação). Curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DONIDA, Lais Oliva; POTTMEIER, Sandra; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Inclusão/exclusão na educação básica e superior: em pauta a medicalização. In: X Jornada de Sociologia da Saúde: medicalização da vida, 10., 2016, Curitiba. **Anais da X Jornada de Sociologia da Saúde: Medicalização da vida**. Curitiba: Ufpr, 2016.

FERREIRA, Maria de Lourdes Santos. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUDB-9EFFLF/ferreira__maria_de_lourdes_santos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 jan. 2017.

FIORIN: José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

FISCHER, Adriana. PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p569/18449>>. Acesso em 18 fev. 2018.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do Círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**. São Paulo: v.19, pp.151 – 184, 2005. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/461>>. Acesso em 15 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil (Org.). **Síntese de Indicadores 2012**. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/0/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

INSTITUTO ABRAMUNDO. Brasil (Org.). **ILC - Indicador de Letramento Científico**: Sumário executivo de resultados 2014. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 43 p. Parceiros: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa. Disponível em: <http://www.institutoabramundo.org.br/wp-content/uploads/2014/11/ILC_Indice_Letramento_Cientifico_FCC.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Brasil (Org.). **INAF Brasil 2011: Principais Resultados**. 2011. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEk/view>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Brasil (Org.). **Indicador de alfabetismo funcional**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_>. Acesso em: 01 jun. 2017.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

MEDVEDEV, Pavel **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Orgs). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**/ Branca Frabício... [et al.]; São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. Cap. 5, p. 129-140. In: OLIVEIRA, RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Atlântica, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010 [1990].

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Cap. 2. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Orgs). **Por uma linguística aplicada**

Indisciplinar/ Branca Frabício... [et al.]; São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAGA, Sandro. Ler e escrever na Universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. Cap. 6. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Orgs). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar/** Branca Frabício... [et al.]; São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira et al. Acessibilidade e permanência: em estudo o programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação: Políticas de inclusão e formação na Educação Superior, Araraquara, v. 10, n. 2015, p.673-689, jul. 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7919>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira et al. Avaliação de leitura e escrita: uma reflexão a partir dos gêneros do discurso. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 24., 2016, São Paulo. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. São Paulo: Sbf, 2016. p. 9138 - 9138. Disponível em: <http://sbfa.org.br/portal/anais2016/trabalhos_select.php?id_artigo=9138&tt=SESS?O DE P?STERES>. Acesso em: 15 maio 2017.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira et al. O apoio pedagógico na Educação Superior: promovendo a permanência. In: 22º CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 22., 2014, Joinville. Anais do 22º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. Joinville: Sbf, 2014. p. 5732 - 5732. Disponível em: <http://sbfa.org.br/portal/anais2014/trabalhos_select.php?id_artigo=5732&tt=SESS?O DE P?STERES>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Desigualdades Educacionais: Estratégias Possíveis. In: XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA E IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 23., 2015, São Paulo. Anais do XXIII Congresso

Brasileiro de Fonoaudiologia e IX Congresso Internacional de Fonoaudiologia. São Paulo: Sbfa, 2015. p. 0 - 0.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Letramento, cultura escrita e Educação Superior: a Universidade é para todos?. In: 62° GEL (GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS), 62., 2014, São Paulo. Anais do 62° GEL (Grupo de Estudos Linguísticos).. São Paulo: Gel, 2014. p. 0 - 0. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/detalheResumo2014.php?id=2149>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Literacy in the Brazilian University: students with language difficulties. In: 9° CPLOL CONGRESS, 9., 2015, Florença. Book of Abstracts 9o. CPLOL Congress. Paris: Baiba Trinite, 2015. p. 173 - 173.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira; DONIDA, Lais Oliva. Uma reflexão sobre a permanência de alunos com dificuldades de leitura e escrita na Universidade. In: XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA E IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 23., 2015, Salvador. **Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e IX Congresso Internacional de Fonoaudiologia. Salvador:** Sbfa, 2015. p. 8051 - 8051. Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/portal/anais2015/trabalhos_select.php?id_artigo=8051&tt=SESS?O DE P?STERES>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, p. 9-61, 2011.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz.** Tese de Doutorado. PPG Linguística. Florianópolis, SC, 2013. 359 p. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122807/323389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. 240 p. Tradução Marcos Bagno.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Ed.). **Education for All 2000-2015**: achievements and challenges. 12. ed. Paris: Unesco, 2015. 58 p. (EFA Global Monitoring Report). Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>.

Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**: A UNESCO no mundo e no Brasil. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Ed.). **Education for People and Planet**: Creating Sustainable Futures for All. 2. ed. Paris: Unesco, 2016. 535 p. (Global edu). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Paris: Unesco, 2003. 7 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>.

Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos - 2000**. Senegal: Unesco, 2000. 33 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

Acesso em: 11 maio 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 1948. 6 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.

Acesso em: 10 maio 2017.

_____. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **O desafio da alfabetização global**: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Paris: Unesco, 2009. 81 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>.

Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2018.

UNITED NATIONS. ONU (Org.). **Convention on the rights of persons with disabilities**. Nova York: United Nation, 2008. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil.. **Rev. da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.399-411, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

VOLOSHÏNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.226-237, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.