

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

ANA SABRINA BRAUN SOUSA

**ALUNOS COM QUEIXA DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Florianópolis

2014

ANA SABRINA BRAUN SOUSA

**ALUNOS COM QUEIXA DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso em Fonoaudiologia,
da Universidade Federal de Santa Catarina,
em cumprimento a requisito parcial para
obtenção do grau de Bacharel em
Fonoaudiologia

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula de
Oliveira Santana

Área de Concentração: Fonoaudiologia

Florianópolis

2014

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

Sousa, Ana Sabrina Braun

Alunos com queixa de dificuldade de leitura e escrita
na Educação Superior / Ana Sabrina Braun Sousa ;
orientador, Ana Paula Santana - Florianópolis, SC, 2014.
71 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Saúde. Graduação em Fonoaudiologia.

Inclui referências

1. Fonoaudiologia. 2. Fonoaudiologia . 3. Educação
Superior. I. Santana, Ana Paula . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Graduação em Fonoaudiologia. III. Título.

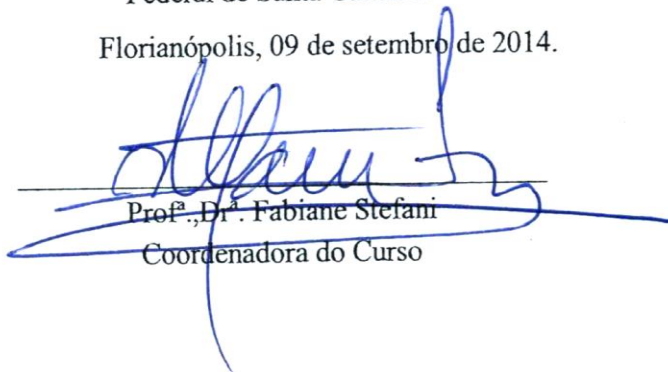
TERMO DE APROVAÇÃO

Ana Sabrina Braun Sousa

ALUNOS COM QUEIXA DE DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

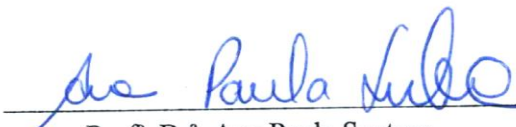
Esta Monografia foi julgada adequada para obtenção do Título de Bacharel em Fonoaudiologia e aprovada em sua forma final pelo Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 09 de setembro de 2014.

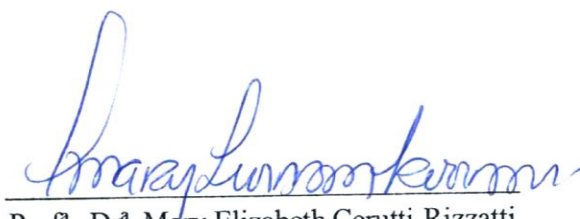


Prof.ª, Dr.ª Fabiane Stefani
Coordenadora do Curso


Banca Examinadora:



Prof.ª, Dr.ª Ana Paula Santana
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª, Dr.ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Parecerista
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.º, Dr.º Sandro Braga
Parecerista
Universidade Federal de Santa Catarina

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre foi e será, meu maior orgulho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, à Deus, por ser para mim, a razão de todas as coisas.

À minha família. Meu pai Antônio e minha mãe Amanda, pelo exemplo de perseverança e sucesso. À minha irmã Hellen, pelo amor incondicional. Ao meu irmão Natã pela paciência de ser, tantas vezes, minha cobaia. Ao meu cunhado Rodolfo pela credibilidade.

Ao meu noivo Cristiano, que sempre fez o possível e o impossível para me ajudar nestes anos de curso. À sua família, Cláudio, Carmem e Adriane, por sempre me apoiarem durante a carreira acadêmica.

À minha orientadora, Dr. Ana Paula Santana, pelas oportunidades de aprendizado e por ser uma referência profissional.

À minha amiga e madrinha Bruna Mello, por me mostrar a fonoaudiologia e todo amor que esta profissão transmite.

À “Tribo da Ilha”, grupo do qual participo e onde encontrei amigos e irmãos.

Às minhas colegas de turma, que marcaram para sempre minha história. Em especial, à Luana Andrioni, que primeiro me incentivou à pesquisa e com quem dividi muitos cafés e risadas.

Aos professores do curso de Fonoaudiologia da UFSC, que não mediram esforços para ofertar a formação mais completa possível.

À todos os colegas de pesquisa com quem constantemente faço trocas, em especial ao Daniel De Martino e à Lais Donida.

Aos alunos participantes dessa pesquisa que compartilharam comigo suas histórias.

EPÍGRAFE

*Não te desamparem a benignidade e a fidelidade;
Ata-as ao pescoço;
escreve-as na tábua do teu coração
e acharás graça e boa compreensão diante de Deus e dos homens (Salomão)*

RESUMO

No Brasil o acesso à educação superior tem se ampliado através de programas e ações políticas públicas de inclusão social. Nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), as Ações Afirmativas ampliam a possibilidade de ingresso, através de cotas no vestibular, àqueles que estudaram integralmente em escolas públicas. Com isto alunos vindos das mais diferentes origens sociais, culturais e econômicas acabam por compartilhar um espaço que historicamente foi elitizado, pois, via de regra, só quem alcançava eram os oriundos das classes mais abastadas economicamente. Essa ampliação e diversidade requereram novas políticas, principalmente do ponto de vista inclusivo. A educação, numa perspectiva inclusiva, não deve atender somente aos deficientes, mas a todos que possuem algum tipo de transtorno e ainda aqueles que foram privados sócio-culturalmente, pois 38% dos universitários têm alguma dificuldade de leitura e escrita. A presente pesquisa objetivou analisar as dificuldades de leitura e escrita de estudantes universitários relacionando-as com o acesso à cultura escrita. Esta pesquisa teve caráter qualitativo e descritivo. Os dados foram obtidos através dos seguintes procedimentos: entrevista semi-estruturada, avaliação da linguagem oral e escrita, dados dos prontuários e análise fontes que informassem o rendimento do aluno. As entrevistas foram analisadas a partir de uma abordagem discursiva. A avaliação de leitura e escrita foi realizada sob uma perspectiva sócio-histórica. Foram sujeito dessa pesquisa 3 alunos, a saber, Luiz, Pedro e Izabel, estes alunos eram atendidos na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFSC. Dos resultados obteve-se que os sujeitos avaliados Izabel e Pedro apresentaram uma escrita semelhante àquela dos sujeitos em fase de alfabetização, havia problemas textuais e ortográficos, destacam-se as marcas da oralidade na escrita deles. Por sua vez o aluno Luiz apresentou uma dificuldade mais específica, ligada a pontuação e acentuação gráfica da escrita. Na leitura os sujeitos Izabel e Pedro, mostraram uma leitura lenta e decodificada que apresentava omissões, substituições e repetições; Luiz não teve alterações na leitura. Da análise do rendimento acadêmico, observou-se que apenas um dos sujeitos, no caso, Pedro, tinha histórico de repetições, trancamento e notas abaixo da média. Quanto ao acesso as práticas leitoras e escriturais, Izabel e Pedro apresentaram características semelhantes. Estes sujeitos relataram ter tido poucas vivências e contato com materiais escritos. Já Luiz relatou que desde a alfabetização era muito incentivado à leitura. Analisando textos antes e pós terapia fonoaudiológica, verificou-se que houve modificações significativas em suas produções. Dos resultados conclui-se que os sujeitos tinham dificuldades de leitura e escrita, tendo maior impacto na esfera acadêmica. Apesar de parecer direta a relação entre as dificuldades apresentadas e o histórico de práticas leitoras e escriturais, não há dados suficientes para se afirmar isto. O que observou-se é que estas práticas constituem cada sujeito como um leitor/escritor distinto. As alterações na escrita e leitura dos sujeitos não necessariamente fariam parte do contexto clínico, no entanto foi o espaço que os acolheu.

PALAVRAS CHAVES: Educação Superior, Letramento, Universitários, dificuldade de leitura e escrita

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA..... | 12 |
| 2.1 Cultura Escrita e Letramento..... | 12 |
| 2.2. Apropriação da Leitura e da Escrita..... | 14 |
| 3.Dificuldades De Linguagem Na Educação Superior..... | 19 |
| 3.1 As Dificuldades de Leitura e Escrita..... | 19 |
| 3.2 Os universitários e as dificuldades de leitura e escrita..... | 22 |
| 4. METODOLOGIA | 25 |
| 4.1 Sujeitos..... | 25 |
| 4.2 Procedimentos da Pesquisa | 26 |
| 5.RESULTADOS E DISCUSSÃO | 28 |
| 5.1 Luiz | 28 |
| 5.1.2 Avaliação da Linguagem Escrita..... | 30 |
| 5.1.3 Rendimento Acadêmico | 36 |
| 5.2 Pedro | 38 |
| 5.2.2 Avaliação da Linguagem..... | 40 |
| 5.2.3 Rendimento Acadêmico | 46 |
| 5.3 Izabel..... | 48 |
| 5.3.2 Avaliação da Linguagem Escrita..... | 50 |
| 5.3.3 Rendimento Acadêmico | 55 |
| CONCLUSÃO | 57 |
| REFERÊNCIA | 59 |
| APÊNDICE A – Entrevista Semi-Estruturada Alunos..... | 64 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 65 |
| Anexo A-Protocolo de Avaliação de Leitura e Escrita- | 67 |

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o número de matrículas na educação superior vem crescendo nos últimos anos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) as inscrições para as universidades superaram 7 milhões de pessoas no ano de 2012. A ampliação se deve principalmente a ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) através de programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que dá descontos nas mensalidades para alunos de baixa renda, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que propõe o pagamento do curso após a conclusão deste. Estes programas têm dado oportunidade a jovens, advindos de diferentes classes sociais, ao ingresso em universidades privadas, que são maiores no número de instituições e vagas.

As Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) também são contempladas pelas ações e políticas públicas expansivas. O REUNI, através do MEC, ampliou vagas e criou novos cursos em universidades federais de todo Brasil. Outra medida ainda mais específica são as Ações Afirmativas que desde 2012, são regulamentadas pela Lei nº 12.771 que garantem vagas àqueles alunos que cursaram o ensino integralmente em escolas públicas (BRASIL, 2012)

As vagas são, e serão, assim distribuídas: 50% para alunos oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e a outra metade àqueles com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. E para o caso de pardos, negros e indígenas, em ambos os casos, considera-se a soma destes de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O acesso à educação superior não garante a permanência, nem a sua conclusão. A evasão acadêmica foi pouco estudada até o momento (SILVA, 2013), mas um estudo colocou que ela poderia variar entre 9 e 15% por ano (FILHO et al, 2007). Alguns estudos propõem determinantes para a evasão, dentre eles o principal fator seria o fator financeiro, ou seja, as baixas condições socioeconômicas para ingressar, permanecer e/ou concluir a educação superior (FILHO ET AL, 2007, NETO; CRUZ; PFITSCHER, 2008, BAXTER, 2012). No entanto há necessidade de fazer estudos mais aprofundados sobre o tema, para que se saiba a influência de outros fatores determinantes e como superá-los, incluindo-se aí as dificuldades de leitura e escrita e/ou de aprendizagem (FILHO et al, 2007).

Ao ingressar na universidade muitos alunos encontram dificuldades. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2012), 38% dos universitários possuem nível básico ou rudimentar de alfabetismo funcional, ou seja, possuem restrições para ler, analisar e interpretar textos longos, dificuldades com inferência e com problemas que exigem maior planejamento e controle. Além disso, têm dificuldade de interpretar dados contidos em gráficos e tabelas.

Há ainda aqueles alunos que apresentam os chamados transtornos funcionais (Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Disgrafia, Distúrbios de Aprendizagem, entre outros). Este público também ingressa nas universidades, mas não há informações ou pesquisas sobre a quantidade ou mesmo conhecimento sobre quem são esses alunos.

Até 2008, o público alvo da educação inclusiva restringia-se aos alunos com deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora, múltiplas), condutas típicas de

síndromes e quadros psicológicos/neurológicos ou psiquiátricos e alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. No entanto, a partir do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) a atenção foi estendida aos alunos com transtornos funcionais.

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, regularizou não apenas o público, mas colocou que a educação especial (EE) é uma modalidade que perpassa a educação tanto básica quanto superior. Assim equivalem os seus preceitos. Porém, o que se vê é que há uma grande discussão da EE para a educação básica sendo que o ingresso de alunos público alvo da EE tem aumentado a cada ano na educação superior (MEC, 2014).

Se é tão atual o fenômeno da inclusão para os alunos da EE, e há tantas discussões para a efetividade dos direitos que eles têm, o que se pode dizer sobre os alunos com transtornos funcionais na universidade? Ou ainda, dos alunos que ingressam com dificuldades de leitura e escrita na educação superior?

Para atender essa demanda, em qualquer nível de escolaridade, são necessárias políticas específicas e efetivas que garantam uma educação de qualidade a todos. Ou seja, é necessário não apenas um conceito de educação especial, mas um conceito de educação inclusiva que considere a diversidade de cada aluno (HARLOS; HARLOS; DENARI, 2012)

O conceito de inclusão vem sendo amplamente discutido e modificado ao longo dos anos. O que atualmente é considerado inclusão na educação, teve início com a Declaração de Salamanca em 1994, que propôs uma linha de ações sobre as Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2001).

A partir disto o Brasil começou a implantação de políticas públicas, sendo a primeira de grande importância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que possuía um capítulo exclusivo para a Educação Especial (BRASIL, 1996). Também outros documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação o Decênio 2011-2020 (Brasil, 2001) propunham ações específicas do ponto de vista inclusivo, de modo abrangente e heterogêneo, quanto ao público. Vale ressaltar, entretanto, que como a mobilização em prol da inclusão era feita principalmente pelos deficientes e seus familiares, a atenção política ficou voltada a este público (MANTOAN; PIETRO, 2005).

Assim, levando em conta essas considerações, questiona-se: Quais as dificuldades encontradas por estes alunos? As dificuldades de leitura e escrita se assemelham naqueles que tiveram contexto sociocultural semelhante?

A partir dessas questões, o objetivo desse trabalho é analisar as dificuldades de leitura e escrita de estudantes universitários relacionando-as com o processo educacional de cada sujeito.

Este trabalho foi realizado sob o ponto de vista da perspectiva sócio-histórica (MASSI, 2007), os estudos sobre letramento (ROJO, 2009), a concepção de cultura escrita enquanto capital cultural (LAHIRE, 2004), e quanto aos aspectos textuais e ortográficos utilizamos (KOCH e ELIAS, 2008; CAGLIARI, 2012). Estes últimos autores apresentam uma análise didática das questões textuais e ortográficas.

2. LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA

2.1 Cultura Escrita e Letramento

Estamos imersos em uma cultura onde cada vez é mais usada e valorizada a leitura e a escrita. É pensando na demanda social da escrita que percebe-se que o termo alfabetização não dá conta do sentido de ler e escrever. Assim, o termo letramento, é que melhor se adequa para entender o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1995).

O termo letramento começou a ser usado no intuito de dividir as pesquisas que estudavam as práticas sociais da escrita e suas implicações, dos estudos da alfabetização ligadas ao contexto escolar (KLEIMAN, 2004). Desde então, diversos autores propuseram definições para letramento.

De acordo com Soares (1998), letramento é o estado ou condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Para a autora, adquirir a leitura e a escrita, ou ser alfabetizado somente, não basta, é necessário fazer o uso dessas linguagens e envolver-se com as práticas sociais de escrita.

O letramento não pode se limitar às práticas de leitura e escritas no entorno da escola, mas estende-se às práticas construídas em conjunto, na vida diária, em que há o acesso a conhecimentos e informações, tanto na modalidade escrita, quanto na oral (BARTON; HAMILTON, 1998 apud BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEDO, 2011)

O termo letramento pode levar consigo enfoques diferentes. Há basicamente, dois enfoques, um autônomo e outro ideológico. O enfoque autônomo concebe a apropriação da escrita pela escola e os seus impactos individuais, enfocando as suas implicações para o desenvolvimento intelectual e mobilidade econômica-social. Já o enfoque ideológico vê uma associação direta entre cultura com e práticas de letramento, dessa forma entende que há formas de escritas que são mais valorizadas que outras e que essa valoração é ideologicamente marcada. Contudo, há formas heterogêneas de leitura e de escrita e essas devem ser valorizadas a depender dos contextos de produção, do leitor/autor. (STREET, 1993)

Tratar da heterogeneidade de práticas escritas, que estão intimamente ligadas ao contexto sócio-histórico e cultural, implica reconhecer os múltiplos letramentos (STREET, 2003). Admite-se aqui, que há uma constante mudança nestas práticas. Há aquelas que são mais e menos valorizadas, as locais e globais e as vernaculares e autônomas. Estas práticas estão em constantes conflitos, e como afirmado por Street (1993), são mais ou menos aceitas e/ou rejeitadas, apagadas e/ou enfatizadas à depender do contexto inserido (ROJO, 2004).

Cerutti-Rizzatti (2012), ressalta em seu trabalho o excessivo alargamento e estreitamento do termo letramento. No entanto, em resumo, o termo refere-se à um conceito intrinsecamente associado à concepção de escrita como prática social e como processo cultural.

Se falar em letramento é falar em práticas de leitura e escrita, quais seriam estas práticas? Bakhtin (1992) traz a concepção de *Gênero Discursivo*. Basicamente, os gêneros poderiam ser definidos como formas de enunciados relativamente estáveis, estas produções referem-se tanto a modalidade oral, quanto a escrita. As esferas de uso

dos gêneros discursivos são diferenciadas. Há aqueles que são usados no cotidiano como carta, diálogo, bilhete, situações de interação face a face, entre outros. Estes são considerados os gêneros primários. Já os gêneros secundários seriam, por exemplo, aqueles aprendidos na esfera acadêmica como resenhas, resumos, monografias.

De acordo com Bakhtin (1992) os gêneros secundários são apreendidos em convívios culturais mais complexos e sua apreensão não acontece de modo imediato, exemplo disso é o ingresso na universidade. Para construir um gênero complexo, como a monografia, seria necessário ter apreendido gêneros mais simples. Por esta razão é que as práticas com diferentes gêneros têm impacto no desempenho acadêmico (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEDO, 2011).

O letramento é um processo cultural (CERUTTI-RIZZATTI, 2012), não limitando-se à práticas escritas e leitoras, mas referindo-se à práticas construídas na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura. De acordo com Gee (2004 apud CERUTTI-RIZZATTI, 2012) o letramento deve ser visto do ponto de vista cultural, onde há necessidade de um (ns) intermediário(s) que transmitam esta cultura escrita. A família tem, deste modo, um papel de referência nas práticas leitora e escriturais. Esta transmissão, que pode ser entendida aqui como uma apropriação por parte do aprendiz, não ocorre de modo didático, como o ensino de disciplinas exatas na escola, mas é apreendida através dos valores e das organizações observadas e vivenciadas em todo o processo histórico do sujeito (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

A ideia dessa apropriação é discutida por autores como Lahire (1995) e Bourdieu (2012). Este autor trabalha com alguns conceitos, entre eles o de capital e herança cultural, isto é cada família transmite aos seus descendentes uma variação sociolinguística, um valor e apreço por certas práticas e definidos gêneros. Este capital contribui até mesmo para a posição do estudante frente à escola.

A apropriação do capital seria a partir de três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Ao estado incorporado referiram-se as práticas que demandam tempo e trabalho daquele que é “investidor”, geralmente os pais. Já o capital no estado objetivado supõe um certo acervo de livros, pinturas, obras de arte, entre outros naquela família. O capital cultural pode ser institucionalizado e legitimado sob a forma de diplomas que funcionam como certidões de competência cultural que conferem ao seu portador um valor convencional constante e juridicamente garantido (BOURDIEU, 2012).

Lahire (2002), discordando em partes com este autor, alerta para o fato de que a herança cultural nunca é recebida direta e integralmente. Pois há uma modificação nas funções e nas condições de apropriação e das experiências sociais anteriores dos herdeiros. Durante a apropriação do capital há distorções, adaptações e reinterpretções. Os sujeitos desde a infância adquirem/apreendem hábitos corporais, cognitivos, modos de fazer, de planejar, de pensar, de sentir, e de dizer adaptadas a contextos específicos. Uma parte dessa herança cultural consiste, por exemplo, na variedade sociolinguística que o sujeito domina.

Ao se falar da apropriação de práticas escritas e leitoras, pode-se citar a contação de histórias para as crianças. Esta às fazem ter uma relação de afeto com o livro. É desse modo que as crianças apreendem costumes, crenças e habilidades em relação ao material escrito. Há famílias onde além da contação de histórias, há uma reflexão, perguntas e discussões acerca do livro. Participando dessas atividades de leitura e

escrita, a leitura ultrapassa o contexto escolar e passa a integrar a rotina da vida familiar, tornando-se um valor familiar fundamental (LAHIRE, 2002).

No entanto, mesmo naqueles que não tiveram oportunidades de contato direto com livros, às vezes com pais analfabetos, podem ser observadas práticas que influenciam direta e indiretamente no processo educacional, e assim, no sucesso/fracasso escolar (GALVÃO, 2003). Dentre estas práticas estão o uso efetivo de gêneros cotidianos como agenda, calendário, listas, planilhas, que permitem a organização de horários e tem função essencial nas atividades diárias dos familiares. Outra prática, ou característica, usada por essa família é um alto investimento pedagógico, que consiste na participação efetiva dos pais no contexto escolar e a cobrança do conhecimento pelas notas avaliativas (LAHIRE, 2002).

A partir dessas considerações pode-se afirmar que o letramento de cada sujeito depende do modo de acesso que ele tem/teve à cultura escrita e às práticas discursivas. Assim novas esferas requerem novas experiências com novos gêneros, sendo a universidade um exemplo destas.

Quando se propõe um estudo a partir do conceito de letramento, considera-se toda a bagagem histórica que tal sujeito tem. Ou seja, os acadêmicos que ingressam na universidade, mesmo admitindo o quadro de dificuldade de leitura e escrita, trazem na sua história inúmeras experiências com múltiplas práticas de letramento, vivenciadas em suas redes sociais como a família e a escola. Participar dessas práticas requer deles o domínio de vastos gêneros discursivos. Por isso, pode-se afirmar que os alunos mesmo com dificuldades têm plenas condições de enfrentar seu novo processo de letramento acadêmico e ampliar sua rede social de pertencimento, vicejando novas experiências no ambiente universitário.

Antes de discutir sobre as dificuldades dos alunos, é importante fazermos uma breve revisão sobre apropriação e aprendizagem da escrita e leitura considerando que muitos alunos podem ainda apresentar uma escrita e uma leitura com características de apropriação e não de domínio.

2.2. Apropriação da Leitura e da Escrita

O modo como se desenvolve a aprendizagem da leitura e escrita é fator essencial para o sucesso acadêmico (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEDO, 2011). De acordo com Soares (1995) o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita são fundamentalmente distintos. Sendo assim, explicita-se através de autores diferentes como ocorre esse processo de apropriação.

A leitura requer a habilidades desde decodificar as palavras, isto é de conhecer e dominar a relação entre o grafema e o fonema (CAGLIARI, 2009), até interpretar os textos lidos (SOARES, 1995). No entanto o ato de ler envolve outras capacidades ainda mais complexas como estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Estas estratégias propiciariam uma maior fluência na leitura, fator fundamental para compreensão do texto (ROJO, 2004).

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura é uma atividade de construção constante de sentido, isto é, cada texto tem a possibilidade de variadas interpretações, dependendo do leitor. A relação entre autor-texto-leitor é essencial, pois até mesmo seus conhecimentos de mundo são importantes para a interpretação:

“A leitura é um processo no qual o autor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. A partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem” (Brasil, 1998)

As autoras, acima citadas, trazem ainda, que na leitura ativamos, pelo menos, três conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico seria aquele relacionado ao léxico, à gramática e à ortografia. O enciclopédico seria o mesmo que conhecimento de mundo. Já o conhecimento interacional engloba outros conhecimentos como o metacomunicativo, superestrutural, comunicacional e ilocucional. Estes conhecimentos interagindo na linguagem permitem ao leitor, por exemplo, o reconhecimento dos objetivos daquela leitura e a adequação do gênero e variante linguística ao contexto.

A ideia de gênero remete exatamente a proposta interacional de texto. A escrita pode ser vista de diferentes focos: Há àquelas que tem um foco na língua e outras que tem foco no escritor e no caso, aqui, o foco na interação:

“Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente- se constroem e são construídos no texto (KOCH, ELIAS, 2009)

Assim como na modalidade oral, há uma interlocução, no caso entre leitor e autor do texto. Deste modo para qualquer produção textual seria necessário: ter algo a dizer; uma razão para dizer; Alguém para dizer; Um constituir enquanto autor do texto; Ter estratégias para desenvolver o que se quer dizer. (GERALDI, 1995)

Koch e Elias (2009) afirma que todos os sujeitos (falantes/ouvintes, leitores/autores) tem uma competência metagenérica, que seria o conhecimento da caracterização e função dos gêneros textuais. Isto justifica a adequação dos gêneros ao seu contexto, exemplo disso, é porque não contamos uma piada em um velório.

No processo de aquisição da escrita, o sujeito baseia-a na sua fala (KOCH e ELIAS, 2009; MARCUCHI, 2010). Por isso é comum observarmos marcas de oralidade na escrita durante o processo de alfabetização. Dentre estas marcas estão a repetição, a referência, uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala como “aí” “daí”, justaposição de enunciados, discurso direto e segmentação gráfica (KOCH e ELIAS, 2009). Estas marcas referem-se ao texto como um todo.

Vale ressaltar que apesar da dicotomia expressa por alguns autores, as diferenças das duas modalidades se dão em um *continuum*. Isto é, estas modalidades são interdependentes e sofrem influência mútua. Exemplo disso é que temos gêneros na oralidade que se aproximam da escrita formal (apresentação de seminário) e temos escritas que se aproximam da fala coloquial (bilhetes). Não se pode afirmar então que a fala descontextualizada e a escrita contextualizada, que a fala é implícita e a escrita explícita, entre outros exemplos.

Vale ressaltar, também, que há questões ortográficas que implicam no desenvolvimento da escrita. Zorzi (1998) através de uma pesquisa com crianças alfabetizadas, classificou as alterações mais comuns. As classificações se deram em dez categorias:

| | |
|---|---|
| Alterações ou Erros decorrentes da possibilidade de Representações Múltiplas | Ocorrem em situações nas quais uma letra pode representar sons distintos, ou, ao contrário, quando o mesmo som pode ser escrito por letras diferentes. (Ex: “ <i>existência</i> ” por “ <i>ezistência</i> ”) |
| Apoio na Oralidade | Há nas fases iniciais da escrita uma tendência de se escrever as palavras exatamente da forma como são pronunciadas, como se fosse uma transcrição fonética. (Ex: “ <i>menino</i> ” por “ <i>meninu</i> ”) |
| Omissões | São classificadas aqui palavras grafadas de modo incompleto, em função da omissão de uma ou mais letras, cuja grafia não possa ser explicada em função de um possível apoio na oralidade. (Ex: “ <i>sangue</i> ” por “ <i>sague</i> ”) |
| Junção ou separação indevida de palavras | Quando os aprendizes usam padrões de oralidade para segmentar a escrita ou quando não estão seguros a respeito do ponto em que uma palavra começa e do ponto em que termina, podem surgir alterações no modo de escrever. (Ex: “ <i>em cima</i> ” por “ <i>emcima</i> ”) |
| Confusões entre as terminações “am” e “ão” | Esse tipo de troca acontece, pois do ponto de vista fonético a pronúncia das duas terminações é a mesma, diferenciando-se apenas pela diferença de tonicidade. (Ex: “ <i>acabaram</i> ” por “ <i>acabarão</i> ”) |
| Generalização de Regras | Essa alteração reflete um processo pelo qual a criança estende conhecimentos adquiridos em determinadas situações a outras que lhe pareçam semelhantes. (Ex: “ <i>fugiu</i> ” por “ <i>fugio</i> ”) |
| Trocas envolvendo substituição entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros | Letras que representam consoantes sonoras (produzidas com vibração das pregas vocais) são substituídas por letras que correspondem a consoantes surdas (produzidas sem vibração das pregas vocais) ou vice-versa. (Ex: “ <i>vaso</i> ” por “ <i>faso</i> ”) |
| Acrescimento de Letras | Contrariamente ao caso das omissões, as palavras apresentam mais letras do que convencionalmente deveriam ter. Esses acréscimos podem ser decorrentes de fatores de regularização de sílabas, falta de atenção ou de correção. (Ex: “ <i>troféu</i> ” por “ <i>toroféu</i> ”) |
| Confusões entre letras parecidas | Tipo de erro que corresponde a confusões relativas ao traçado das letras, tomando em consideração as características gráficas das mesmas. (Ex: “ <i>menta</i> ” por |

| | |
|-----------|---|
| | <i>“memta”</i>) |
| Inversões | Referem-se tanto a confusões que dizem respeito à posição da letra em seu próprio eixo (espelhamento ou rotação: p/q, b/p), quanto a alterações de posição de letras dentro da sílaba ou da palavra. (Ex: <i>“lagarto”</i> por <i>“largato”</i>) |
| Outras | Estas são alterações restritas a formas particulares de escrever, não podendo ser classificadas em nenhuma das categorias anteriores. |

Cagliari (2012) propôs uma outra categorização dos erros mais cometidos pelas crianças no processo de alfabetização. Seriam eles:

- a) Transcrição fonética - Estas correspondem a alterações decorrentes de uma transcrição da fala. Ex: ‘dissi’ por ‘disse’
- b) Uso indevido de letras - A letra que é utilizada para escrever uma dada palavra, embora seja uma letra possível para representar o som, não corresponde ao que é determinado pela ortografia. Ex: ‘cassa’ por ‘caça’
- c) Hipercorreção- quando ocorre uma generalização de algumas formas possíveis de escrita. Ex: ‘desse’ por ‘disse’
- d) Modificação da estrutura segmental das palavras - Estas abrangem trocas de letras, supressão, acréscimo e inversão de letras. Ex: ‘bida’ por ‘vida’
- e) Juntura intervocabular e segmentação são segmentadas da forma convencional. ‘a fundou’ por ‘afundou’, ‘mimatou’ por ‘me matou’
- f) Forma morfológica diferente, quando há variedade dialetal da criança pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever. Ex: ‘tá’ por ‘está’
- g) Forma estranha de traçar as letras - Traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que as letras não fiquem bem diferenciadas umas das outras.
- h) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas - Depois que aprender que os nomes próprios iniciam com letra maiúscula, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula, especialmente pronomes pessoais.
- i) Acentos gráficos - A marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Ex: ‘e’ por ‘é’

j) Sinais de pontuação - Estes sinais também não são ensinados logo no início e raramente ocorrem nos textos espontâneos.

k) Problemas sintáticos - Correspondem a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa. Ex: “eles viu dois urubu”

Koch e Elias (2008), assim como na leitura relatam que a escrita deve ser entendida a partir do viés interacional, ou seja, sempre se escreve para alguém, em um determinado tempo e um determinado contexto. Sendo assim ele propõe a análise de aspectos como contexto, intertextualidade, progressão referencial, progressão sequencial e coerência. Estes seriam pontos relevantes na construção de um texto.

3. Dificuldades De Linguagem Na Educação Superior

3.1 As Dificuldades de Leitura e Escrita

Há uma imensidão de distúrbios e dificuldades de leitura e escrita, destaca-se, porém a dislexia. A dislexia pode ser definida como um transtorno específico da aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura (ALVES et al, 2011). Dentre as manifestações desse transtorno estão: omissão, junção e aglutinações de grafemas; confusão entre letras com sons semelhantes; omissão de letras ou/e sílabas; adição de letra e/ou sílaba; união e /ou divisão inadequada de palavras (MASSI, 2007).

Apesar da clareza de algumas definições, há uma confusão terminológica entre distúrbios de aprendizagem, dislexia e dificuldades de leitura e escrita (CAPELLINI et al, 2009; SANTOS e NAVAS, 2002). Assim, há uma diferença pouco perceptível, no diagnóstico para estes sujeitos. De acordo com Capellini (2004) a dislexia teria as seguintes características:

- Presença de inteligência normal
- Ausência de deficiências cognitivas, sensoriais e motoras associadas
- Presença de fatores neurobiológicos
- Presença de incidência familiar
- Presença alterações em habilidades cognitivas que comprometem o uso da atenção, memória e percepção
- Exposição da criança ao ambiente escolar e sociocultural adequado
- Persistência dos sintomas até a vida adulta

O distúrbio de leitura e escrita seria, de acordo com Santos e Navas (2002), uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, caracterizada pela dificuldade de adquirir e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam déficits tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e /ou escrita. Os autores ressaltam ainda, que não se pode considerar que uma criança é portadora de distúrbio de leitura e escrita, aquele que teve “*instrução escolar inadequada*”.

A discussão sobre os conceitos de transtornos como a dislexia têm sido discutidos a partir de duas principais vertentes. A primeira é voltada às áreas da saúde, que tem uma percepção mais orgânica do sujeito. Deste modo a justificativa do mau desempenho de aprendizado é centrada no próprio sujeito, sendo ele o culpado por sua “incapacidade”. Os erros durante a alfabetização são vistos como sintomas, e assim patologizados. Inclusos nesta concepção estão as mais variadas explicações sobre a dislexia entre elas as neurológicas, oftalmológicas e metabólicas. Haveria ainda genes descobertos que estariam associados ao transtorno, estes causariam anormalidades no funcionamento cerebral afetando a os diferentes processos envolvidos na construção da escrita: percepção visual, percepção auditiva, estruturação espaço-temporal. (SANTANA e MASSI, 2011).

Se de um lado há profissionais que ainda estão na constante busca por características orgânicas para justificar um transtorno, há também uma perspectiva social, baseado nos estudos das ciências humanas, que tem uma visão mais antropológica e social desse transtorno. A questão discutida por esses autores é sobre a construção do diagnóstico de dislexia. Esse diagnóstico é dado para criança que apresenta uma inteligência normal, que tenha passado por experiências escolares efetivas (e não ter conseguido se alfabetizar) e tenha ausência de qualquer transtorno cognitivo. Considerando que os estudos não discutem as condições de letramento familiar (e nem mesmo escolar), o acesso da criança à cultura escrita, as relações que a criança estabelece com a própria escrita, que são fatores importantes para a apropriação, a partir de uma concepção sócio-histórica, questiona-se a dislexia baseada somente a partir de questões orgânicas (SANTANA E MASSI, 2011).

Um dos princípios que difere as duas principais visões é a questão do erro. A afirmação aqui é de que existem, no processo de aprendizagem, o uso de estratégias sobre a linguagem na modalidade escrita. A linguagem é uma atividade constitutiva, e por isso em qualquer modalidade, está em constante (re) construção (FRANCHI, 1992).

Massi (2007) aponta para a importância de se conhecer e compreender a trajetória de aprendizado de cada sujeito, caso contrário há uma homogeneização de sujeitos e uma rotulação, por vezes, desnecessária. Esse rótulo acontece antes mesmo do diagnóstico final do médico, pois a criança ao ser apontada como alguém que está fracassando na escola, absorve esses discursos e se constitui como incapaz.

Dos profissionais envolvidos na identificação e tratamento da dislexia está o fonoaudiólogo. Signor (2012) colocou que a clínica fonoaudiológica por ser da área da

saúde, acaba por justificar os distúrbios da escrita de maneira orgânica. Esta visão leva em conta avaliações padronizadas, afastando o sujeito de situações significativas e desconsiderando suas práticas e seu contexto sócio-histórico. Por isso, ressalta-se que a relevância da fonoaudiologia realizar estudos que considerem a linguagem em sua dimensão constitutiva, histórica e social (BERBERIAN; MASSI, 2005)

Ao se tratar de modo mais abrangente do aprendizado, ou seja, não apenas da leitura e escrita, vemos que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem tido grande relevância, principalmente porque, possivelmente, sua prevalência poderia ser de 3 a 5% dos escolares. Diz-se possivelmente porque este dado da DSM-IV¹ é baseado na visão organicista, colocando o TDAH como um transtorno biológico e de origem genética. Mas há um outro viés que percebe este diagnóstico, na maioria das vezes, como um processo de patologização que traz declínio ao processo de aprendizagem. Muitos alunos são patologizados por não atenderem as expectativas da escola (SIGNOR, 2013).

Atualmente a maioria das dificuldades de leitura e escrita ou de aprendizagem são rotuladas, patologizadas e medicalizadas. Moyses e Collares (2013) afirmam que estamos na “Era dos Transtornos”, a era da medicalização. Dentre estes, destacam-se o TDAH e a Dislexia (MOYSES; COLLARE, 2013).

Segundo Meira (2012), a medicalização é um desdobramento do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grande parte das crianças pobres que, embora permaneçam na escola por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares. Ou seja, a escola não cumpre sua função social de socialização do saber e produz patologias para serem tratadas nos serviços de saúde. Isso decorre devido ao impedimento de acesso das crianças pobres aos bens culturais e é consequência de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais.

Considerando que todo sujeito é constituído pela fala do outro, o discurso patologizante de professores e pais pode afetar de sobremaneira o processo de aprendizagem de um estudante. A rotulação, que atribui transtornos a simples dificuldades no processo de alfabetização, acaba por significar à criança enquanto incapaz no campo da leitura e escrita, afastado-a ainda mais dos textos. (SIGNOR, 2013)

Segundo Massi e Santana (2011), posições opostas refletem formas de intervenção também opostas. E ainda ressaltam:

“a (des)construção da dislexia tem implicações significativas no modo como concebemos o sujeito, a aquisição da escrita, a normalidade e a patologia. Cabe então aos leitores desse texto, como bem diz Bourdieu (1998), serem cúmplices ou críticos em relação às diferentes maneiras de interpretação da realidade e de intervenção sobre ela (op. cit: 411).”

3.2 Os universitários e as dificuldades de leitura e escrita

Os dados do INAF referem que em média apenas um quarto dos brasileiros é plenamente alfabetizado (INAF, 2011). Na educação superior, essa realidade não é diferente, já que 38% dos universitários não são plenamente alfabetizados: 4% dos estudantes têm nível rudimentar de leitura e escrita, isto é eles tem a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica, e somam 34% aqueles que têm capacidade de ler textos de média extensão e fazer algumas inferências.

Para dar conta de sanar as dificuldades dos estudantes no ensino superior as leis regulamentam o Apoio Estudantil. Este apoio é oferecido nas Ifes, está mais ligado as questões financeiras, já que os estudos sobre a evasão no ensino superior demonstram que este é o maior determinante de abandono da graduação. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) prevê, ainda, que estes alunos sejam, provavelmente, aqueles advindos das cotas nos vestibulares (BRASIL, 2010).

Há estudos que evidenciam uma correlação entre êxito escolar àqueles que tem um contexto econômico, social e cultural mais favorecido, assim aqueles que seriam desfavorecidos estariam fadados a ter baixo desempenho escolar, se não ao fracasso (COSTA; LOPES, 2008).

Em contrapartida, de acordo com Ramos et al (2004) não há uma relação do aproveitamento no ensino médio e superior. Esse autor traz que um aluno de escola pública não necessariamente terá insucesso acadêmico.

A partir disso vê-se que o desempenho acadêmico depende de outras questões mais profundas. Há de se considerar, por exemplo, o nível de letramento dos familiares, o uso efetivo da escrita, os materiais disponíveis em casa para a leitura, entre outros. Deste modo, muitos daqueles que estariam predispostos ao baixo desempenho escolar, e aqui especificamente os acadêmicos, têm êxito na graduação (PEREIRA, 2005, LAHIRE, 1997, PEREIRA; PASSOS, 2006).

Deve-se também levar em conta que o momento de ingresso na universidade tem maiores expectativas àqueles que vieram de um ambiente sociocultural menos favorecido, pois isto lhe foi imposto socialmente, ascender no nível de escolaridade de sua família. Enquanto os mais favorecidos têm a intenção primária de manter a posição familiar (CUNHA, 2012).

Quando se trata de dificuldades de aprendizagem, sejam transtornos ou não, há poucos estudos sobre o assunto com o público do ensino superior (SARAVALI, 2005). No entanto, desde 2002, em uma conferência da UNESCO, há um alerta para as questões das dificuldades de leitura e produção textual encontradas pelos acadêmicos (CARLINO, 2005).

Há uma imprecisão no número de alunos com transtornos funcionais, como a dislexia na educação superior. De acordo com (SECO et al, 2009) há uma dificuldade por partes destes alunos em aceitar e/ou declarar o diagnóstico de Dislexia, e deste modo procurar auxílio nos apoios pedagógicos. Este mesmo estudo relatou que muitos estudantes atestam esse diagnóstico após o ingresso na faculdade, Inferindo assim, que as dificuldades dos sujeitos tiveram impacto apenas na universidade, ou no mínimo, um maior impacto neste contexto.

Pelas poucas pesquisas e dados precisos, desconhecemos o verdadeiro impacto da dislexia na educação superior. No entanto uma pesquisa de Sánchez e Mangas (2010), que considerou a fala dos sujeitos, com entrevistas, mostrou que há um impacto emocional e afetivo, da parte dos disléxicos, eles sentiram-se constrangidos por suas dificuldades. A pesquisa mostrou ainda que as disciplinas teóricas traziam maior dificuldade e que os momentos de avaliação eram de grande apreensão. Ressalta-se que os dois estudos citados foram realizados por profissionais da psicologia, e por isso investigaram questões que estão para além das características da dislexia.

Dos alunos com TDAH, um estudo relatou a prevalência de 4% em uma população universitária específica (MONTIÉU-NAVA, 2012). Os mesmos autores citaram que é provável que a prevalência de TDAH seja menor na comunidade

universitária do que na população em geral, isto ocorreria pelo mesmo motivo da dislexia, os alunos têm dificuldade em aceitar e/ou declarar um transtorno.

De modo geral, estes alunos com transtornos podem ter dificuldades na progressão, realização e conclusão no ensino superior. Assim, eles precisam de apoio pedagógico para que haja sucesso acadêmico (SECO, 2009). Importante salientar que é responsabilidade governamental dar apoio a estes estudantes, já que eles estão inclusos nas políticas inclusivas para o público alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Entretanto, não são somente esses alunos que precisam de apoio há uma questão mais ampla nas dificuldades dos acadêmicos, pois o problema da educação superior não está apenas para estes alunos. Há ainda muitos alunos não diagnosticados na educação superior.

É pensando nos dados do INAF, sobre a não alfabetização plena dos acadêmicos, que estudos sobre letramento acadêmicos tem aumentado (FISCHER, 2011). Falar de letramento acadêmico é tratar de um ambiente onde gêneros específicos são usados, se não exigidos.

De acordo com Cruz (2007) o problema é que há um:

“descompasso entre as habilidades exigidas escriturais e leitoras exigidas no universo acadêmico e as condições letradas dos sujeitos ingressantes na universidade”

Isto é, a universidade requer do sujeito, gêneros em que ele nunca teve a oportunidade de conhecer/usar.

É neste âmbito que entra o papel do professor, pois independentemente do nível da educação, o professor é o agente de letramento. A universidade por si só, como grande propulsora e fundamentadora de letramento também tem a responsabilidade na modificação das práticas de leitura e escrita. Seguindo essa lógica haveria uma modificação das práticas letradas durante a academia. No entanto um estudo de Guedes e Barbosa (2010), mostrou que os as estratégias de leitura e escrita dos estudantes não se modificaram após seu ingresso na universidade.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, o que significa considerar mais profundos das relações sociais. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa esforça-se para compreender não somente as relações sociais, mas a lógica de grupos, instituições e sujeitos quanto ao seu processo histórico, seus valores culturais, suas relações com demais grupos, instituições e pessoas, processos históricos/sociais e a implementação de políticas públicas.

Além do caráter qualitativo, para atender seus objetivos a pesquisa será do tipo descritiva. Esta consiste em descrever características de fenômenos ou populações. Quanto aos procedimentos técnicos serão utilizados o estudo de caso, que é um estudo minucioso e aprofundado, permitindo maior clareza às questões da pesquisa, e a pesquisa documental que é usada para analisar documentos de “primeira mão” que ainda não foram analisados. (GIL, 2008).

Esta pesquisa é um recorte da pesquisa intitulada “Alterações Linguístico-Cognitivas: Contextos Clínicos e Institucionais”, aprovado pelo comitê de ética sob o número 02674912.0.0000.00121

4.1 Sujeitos

Participaram dessa pesquisa três estudantes, que foram indicados pelo Apoio Pedagógico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que participam de atendimentos no grupo de pesquisa “Atendimento a pacientes com alterações linguístico-cognitiva”. O critério de inclusão foi estar regularmente matriculado em algum curso de graduação da UFSC e ter cursado, no mínimo, um semestre. Como critério de exclusão fica aqueles que possuem qualquer deficiência cognitiva associada. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), para participação. Na exposição dos dados serão utilizados nomes fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos.

4.2 Procedimentos da Pesquisa

a) Entrevista semi-estruturada com os alunos

Para realização da entrevista foi elaborado um roteiro. Segundo Minayo (2010) o roteiro difere do questionário, por dar mais liberdade ao sujeito de expor suas percepções sobre as questões da pesquisa. Dá-se o nome de entrevista semi-estruturada pois essa modalidade tem diversos tópicos que retomam o objetivo da pesquisa, assim o entrevistando fica livre para desenvolver seu discurso, sofrendo algumas intervenções orientadoras e recordatórias. Para esta etapa da pesquisa foi considerado, ainda, o trabalho de Szymansky (2004), a autora discute sobre a impossibilidade de neutralidade da entrevista, e da importância de se considerar os papéis e as expectativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto o pesquisador quanto o(s) sujeito(s) analisado(s). A entrevista serviu para compreender melhor os contextos dos sujeitos e sua trajetória escolar com o objetivo posterior de relacioná-las às atuais dificuldades.

b) Avaliação da linguagem oral e escrita

Para avaliação foi elaborado um protocolo de avaliação da leitura e escrita (Anexo A). A construção deste considerou o trabalho de gêneros propostos por Bahktin (1996), isto é considerando que os gêneros discursivos são tipos mais ou menos estáveis de enunciação e o enunciado como sendo único (BAKHTIN, 2006). O texto é a unidade base da modalidade escrita (GERALDI, 1995). Além disso, refletindo sobre a realidade acadêmica e sobre os novos gêneros que se inserem neste meio, os gêneros secundários, foram inseridos também na avaliação. Assim para leitura os gêneros avaliados foram: notícia, crônica, fábula, charge, tirinha e um artigo de opinião. Para a escrita foi requerido um resumo, carta e/ou receita e uma resenha crítica

As avaliações de leitura e escrita foram realizadas na clínica-escola do curso de fonoaudiologia. Foram consideradas as questões histórico-culturais e as práticas e eventos de letramento dos indivíduos avaliados para melhor compreender a relação sujeito/linguagem, e a visão enquanto autor/leitor. Além do protocolo, foram retirados dos prontuários dos sujeitos, textos produzidos durante o processo terapêutico fonoaudiológico. Estes textos foram utilizados para analisar as modificações que ocorreram na escrita deles. Além dos textos, foram observados relatórios de

atendimentos, episódios de sessões, avaliação audiológica e avaliação do Processamento Auditivo (Central)[PA(C)].

Para análise dos dados foi considerada a perspectiva sócio-histórica (MASSI, 2007), os estudos sobre letramento (ROJO, 2009), a concepção de cultura escrita enquanto capital cultural (LAHIRE, 2004), e quanto aos aspectos textuais e ortográficos utilizamos (KOCH E ELIAS, 2008; CAGLIARI, 2012). Estes últimos autores apresentam uma análise didática das questões textuais e ortográficas.

c) Análise de fontes que informem o rendimento do aluno

Ao sujeito foi requerido o rendimento acadêmico através do seu histórico escolar universitário. Estes documentos serviram para análise comparativa entre o impacto, ou não, das dificuldades no desempenho acadêmico.

5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Luiz

Luiz tem 25 anos, cursa a 5ª fase do curso de Engenharia Sanitária, sua primeira formação foi em física-licenciatura. Ele chegou à clínica-escola, através do encaminhamento de uma oficina de leitura e escrita, proposta em uma disciplina do curso de fonoaudiologia. Luiz relatou que sua queixa é a dificuldade de acentuar as palavras, de pontuar os textos e de identificar sílabas tônicas. Disse também que troca letras durante a leitura e escrita, citando como exemplo f/v, s/z/x, p/b, g/j.

Ele procurou a fonoaudiologia através de uma psicopedagoga que trabalhava com ele em uma escola e que lia seus relatórios. Ela também foi quem primeiro o alertou sobre a possível dislexia que ele teria, o que fez com Luiz pesquisasse mais sobre o assunto. Luiz acredita que tem de fato este diagnóstico e quando perguntado a razão de ele procurar a fonoaudiologia disse (*sic*):

“A minha principal dificuldade é por causa da, eu acredito que seja, da dislexia. Tenho grandes dificuldades mesmo, eu não consigo identificar sílabas tônicas. Muita dificuldade em aprender outras línguas.”

Sobre a dificuldade de pontuação, ele relatou:

“Virgulas pra mim são... normalmente pontuação é uma coisa complicada pra mim assim. Tenho bastante dificuldade com isso... então eu procuro... o meu estilo de escrita geralmente leva pouco ponto, eu vejo que eu uso pouco ponto, eu me esforço pra tentar usar.”

Quanto a sua história educacional, ele relatou que sempre teve dificuldades na disciplina de português, ficando sempre em recuperação no ensino fundamental. Por outro lado, tinha facilidade nas outras disciplinas como matemática, compensando suas dificuldades. Suas práticas de letramento se deram desde cedo, pois sua mãe, no intuito de suprimir suas dificuldades, dava-lhe muitos livros.

Luiz nunca teve auxílio dos pais nas atividades escolares, relatou que a mãe participava pouco do contexto escolar e que o pai tinha o papel de suprir as

necessidades da família, sendo a mãe a responsável pelas demais atividades, como cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos. A escolaridade da mãe e do pai são, respectivamente, até a quarta e terceira série. Luiz é o terceiro de quatro filhos, todos atualmente têm educação superior. Ele relatou uma independência quanto à educação, de acordo com ele, nem mesmo seus irmãos o influenciaram. Depois de alguns anos e com a facilidade na matemática, Luiz era quem auxiliava os pais nas contas da casa.

Luiz cursou a educação básica no ensino público. Na primeira escola que frequentou enfrentou maiores dificuldades, mas na sexta série transferiu-se para uma outra escola, ainda pública, onde havia uma professora que lhe incentivava a ler. Assim, desde aquela época Luiz tem o hábito de ler, principalmente romances. Luiz era religioso e interessava-se por estudos bíblicos. A partir do sétimo ano cursou o ensino particular.

Seu trabalho atual consiste em desenvolver jogos educativos. No entanto, também lhe é exigido a prática constante da escrita de resumos, resenhas e artigos no seu trabalho. Fora dessa esfera acadêmica ele relatou não escrever. Luiz tinha o hábito de escrever cartas, mas pelo constrangimento de seus “erros”, parou. Segue um trecho da entrevista (*sic*):

I.: E pra escrita, tem preferência? Tu gosta de escrever alguma coisa além daquilo que é obrigatório no trabalho? Em casa tem hábito de escrever?

L.: Não mais, eu costumava escrever mas aí eu tinha muita vergonha de apresentar o que eu tinha escrito, porque tinha muitos erros. Então acabei parando.

Luiz relatou que no seu trabalho há um linguísta que o auxilia nas correções da escrita. Além deste, outros amigos o ajudam na correção de seus textos, o que o deixa com uma sensação de dependência, pois não se sente capaz de escrever um texto formal e apresentar no seu trabalho sem que alguém o leia.

Quanto a sua rotina, sua semana resume-se em ir à universidade tanto para o trabalho, quanto para as aulas. Nos finais de semana faz voluntariado. Ele relatou que entrou para este grupo há oito anos e que agora auxilia identificando e treinando novos voluntários. Foi neste grupo que ele conheceu pessoas de diferentes estados, colegas que ele comunicava-se por carta e que deixou de escrever pelas dificuldades.

Na época da aplicação do protocolo de linguagem escrita, Luiz, já fazia terapia fonoaudiológica há 8 meses. Assim suas produções serão sinalizadas, se foram

produzidas no início do processo terapêutico, ou na aplicação do protocolo para esta pesquisa. Durante a terapia fonoaudiológica, os sujeitos são, geralmente, encaminhados à avaliações complementares, sendo a de maior relevância a do Processamento Auditivo (Central)¹. Assim, no caso de Luiz, segue os testes e avaliações realizadas.

Testes e Avaliações Realizadas:

Consciência Fonológica: Foi realizada uma avaliação de consciência Fonológica que envolve, entre outras habilidades, a de segmentar, sintetizar, manipular sílabas e identificar as sílabas tônicas (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2002). O resultado das provas foi dificuldade no nível fonêmico, mais especificamente na segmentação. No entanto, é comum que as provas no nível fonêmico sejam mais complexas, e requeiram experiências específicas.

Avaliação do PA(C): Mostrou que as habilidades de ordenação temporal, resolução temporal, figura fundo para sons verbais e fechamento estão alteradas.

5.1.2 Avaliação da Linguagem Escrita

A avaliação de Luiz aconteceu na clínica de fonoaudiologia da UFSC e corresponderam a 4 sessões de 45 minutos, cada uma. Luiz não apresentou nenhuma dificuldade ou alteração de oralidade.

Leitura:

Luiz não teve dificuldade em ler ou interpretar nenhum dos gêneros propostos e todos eram de seu cotidiano. Sua leitura foi fluente, quando não conhecia alguma palavra usava a decodificação, mas sem que esta prejudicasse a fluência e a compreensão do texto.

A leitura do gênero Crônica, assim como nos demais (notícia, conto, romance, fábula, artigo), mostrou a fluência e compreensão de Luiz acerca da leitura.

Segue um trecho da leitura da crônica: Homem Trocado, de Luís Fernando Veríssimo.

Lido em 03/10/2013

“ O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

- Eu estava com medo desta operação...

- Por quê? Não havia risco nenhum.

- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.”

Antes da leitura verbalizada, ele requereu uma leitura silenciosa pelo constrangimento. Assim que terminou a leitura foi questionado sobre o conteúdo:

I: Pode me dizer do que se trata o texto?

L: Basicamente ele é um homem bem infeliz (ri)

I: E tu já leu Veríssimo alguma vez?

L: Sim, já li várias vezes, caiu até no vestibular

...

I: Me conta um pouco...

L: “Basicamente era um homem de nome Lírio, porque o nome dele era, sei lá, Lauro. Ele teve algumas trocas durante a vida. A primeira já começou no berçário, ele foi trocado, e com 10 aos eles retrocaram ele de novo assim. Ele foi criado por uma família chinesa, de orientais eles falam, mas como depois fala bebe chinês [...]

Além de demonstrar compreensão do texto lido, Luiz mostrou a capacidade de sintetizar o texto e fazer pequenas inferências. Quanto ao fato de ele requerer a leitura silenciosa, é importante atentar ao fato que a primeira razão da escrita é a silenciosa, e que esta auxilia no processo compreensivo (KLEIMAN, 2002).

Escrita

Na escrita percebe-se que Luiz refletia muito, antes, durante e após a produção escrita. Para a escrita de algumas palavras, como *indício*; *existência*; *silêncio*, ele dava maior atenção, levando mais tempo para escrevê-las. Nestas, ele buscava ajuda do investigador principalmente com relação à acentuação gráfica. Não foi encontrado outros problemas no seu texto, apenas os referentes à acentuação gráfica e à pontuação.

Com relação aos aspectos textuais, Luiz apresentou uma progressão tanto referencial quanto sequencial em seus textos. Destaca-se que, no texto seguinte, Luiz fez uso de uma figura de linguagem, repetindo o termo “cada”. O intuito era de enfatizar aquele trecho escrito. O sujeito relatou que sua escrita informal tem como referência, textos produzidos em blogs, que ele prestigia. Já existem estudos que trazem análises desses novos gêneros, que são de maneira geral, pessoais e reflexivos (PRIMO, 2008).

Gênero: Blog/ pessoal e reflexivo.

Trecho retirado da sessão de terapia (antes da aplicação do protocolo)

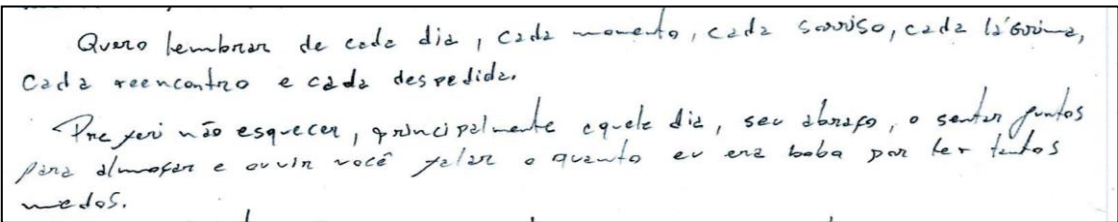
DATA: 17/06/2014

Escrita:

Quero lembrar de cada dia, cada momento, cada sorriso, cada lágrima, cada reencontro e cada despedida.

Preferi não esquecer, principalmente aquele dia, seu abraço, o sentar juntos para almoçar e ouvir você falar o quanto eu era bobo por ter tantos medos.

Esboço da Escrita de Luiz 1:



Quero lembrar de cada dia, cada momento, cada sorriso, cada lágrima,
Cada reencontro e cada despedida.
Preferi não esquecer, principalmente aquele dia, seu abraço, o sentar juntos
para almoçar e ouvir você falar o quanto eu era bobo por ter tantos
medos.

Em suas produções escritas Luiz partia do pressuposto de que cada leitor tem, em conjunto com ele, um conhecimento de mundo e que já leu outros textos tratando do assunto chave, ou próximos à ele. Uma estratégia, no caso de um leitor não compartilhar dos mesmos conhecimentos de mundo que Luiz, são as importantes pistas

contextuais que auxiliam o leitor na compreensão do texto. A seguir um trecho da resenha de Luiz onde observam-se estas estratégias.

Gênero Solicitado: Resenha Crítica

Trecho retirado do protocolo de avaliação

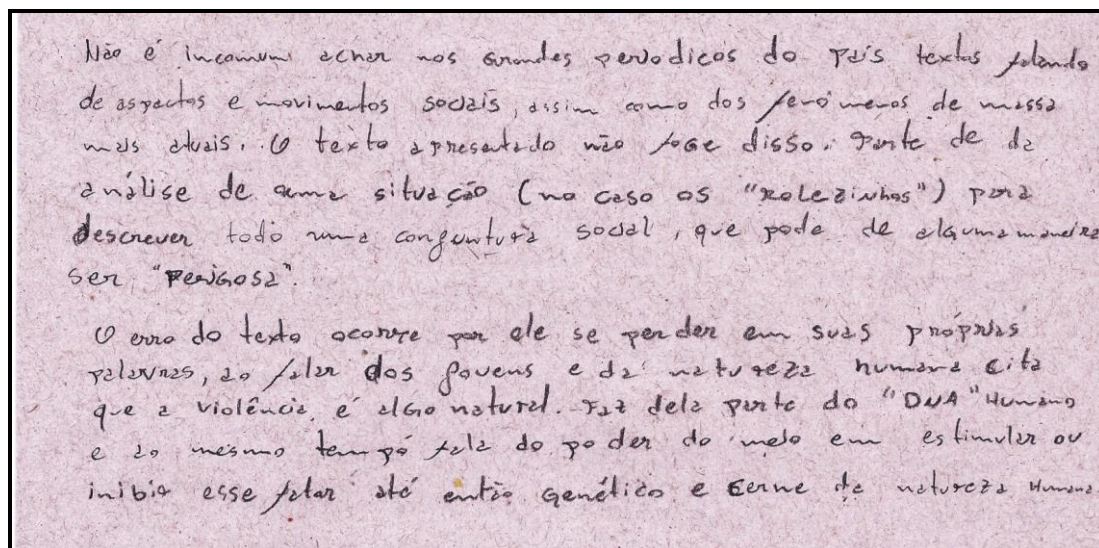
DATA: 08/07/2014

Escrita do primeiro e segundo parágrafo:

Não é incomum nos grandes periódicos do país textos falando dos aspectos e movimentos sociais, assim como dos fenômenos de massa mais atuais. O texto apresentado não foge disso. Parte da análise de uma situação (no caso “rolezinhos”) para descrever toda uma conjuntura social, que pode de alguma maneira, ser “perigosa”.

O erro do texto ocorre por ele se perder em suas próprias palavras, ao falar dos jovens e da natureza humana cita que a violência, é algo natural. Faz dela parte do “DNA” humano e ao mesmo tempo fala do poder do medo em estimular ou inibir esse falar até então genético e cerne de natureza humana.

Esboço da Escrita de Luiz 2:



Quanto aos aspectos formais do texto Koch e Elias (2008) discutem que para a escrita ativamos diversos conhecimentos, dentre eles o linguístico que seria o conhecimento da ortografia, gramática e léxico da língua específica. Nos quesitos gramática e ortografia, o Luiz apresentou dados relevantes. Na ortografia, de maneira geral, ele acentuava palavras como: *elaboração, programação, formação e adaptação*,

outras palavras como: *didático, parâmetros, possível, gráfica, necessário, romântico, história, física, prédio*, não eram, geralmente, acentuadas. A acentuação gráfica pode ser um importante sinalizador na produção de sentido. A preferência de acentos mostra que alguns acentos são mais perceptíveis que outros, mesmo que visualmente.

No conhecimento gramatical a pontuação teve merecida atenção nos textos de Luiz. Além da importante função de deslocamento sintático, a pontuação dá ritmo à escrita (CHACON, 1998). Segue um trecho da escrita de Luiz:

Gênero: Resumo

Trecho retirado da sessão de terapia

DATA: 03/10/2014

Escrita:

Meu trabalho consiste basicamente na elaboração de gameplay de jogos didáticos para o ensino de ciências. Para isso eu elaborei uma metodologia de desenvolvimento, de modo a garantir que o jogo elaborado seja um objeto didático eficiente dentro de sala de aula.

A metodologia consistem em alguns passos que ao serem seguidos modelaram o gameplay de maneira a buscar a formação de um game baseado em teorias estruturalistas de ensino assim como em requisitos da aprendizagem significativa.

Esboço da Escrita de Luiz 3:

Meu trabalho consiste basicamente na elaboração de Gameplay de jogos didáticos para o ensino de Ciências. Para isso eu elaborei uma metodologia de desenvolvimento, de modo a garantir que o jogo elaborado seja um objeto didático excelente dentro da sala de aula.

A metodologia consiste em alguns passos que ao serem seguidos modelarem o gameplay de maneira a buscar a formação de um game baseado em teorias estruturalistas de ensino assim como em requisitos de aprendizagem significativa.

O esboço 3 mostra tantos os aspectos gramaticais quanto os ortográficos, que são os de acentuação gráfica e pontuação. Particularmente neste texto, escrito no início do processo terapêutico, o segundo parágrafo não possui nenhuma vírgula e apenas um ponto, o que não impede a compreensão do texto. Autores como Chacon (1998) colocam que a pontuação, a falta de vírgulas prejudica o ritmo da escrita e se o texto num todo tiver esse mesmo ritmo, aí pode-se ter a compreensão comprometida. No entanto, um fator importante a ser considerado é a reescrita. Segue um trecho da reescrita do mesmo texto anterior (esta reescrita foi feita duas semanas após a original):

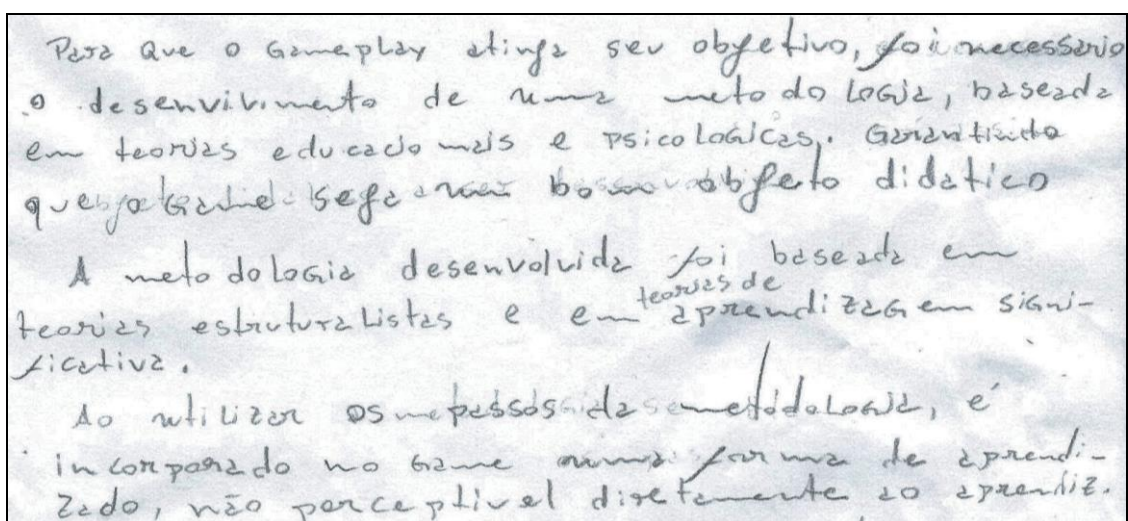
Escrita:

Para que o gameplay atinja seu objetivo, foi necessário o desenvolvimento de uma metodologia, baseada em teorias educacionais e psicológicas. Garantido que o game seja um bom objeto didático.

A metodologia desenvolvida foi baseada em teorias estruturalistas e em teorias de aprendizagem significativa.

Ao utilizar os passos da metodologia, é incorporado no game uma forma de aprendizado, não perceptível diretamente ao aprendiz.

Esboço da Escrita de Luiz 4:



Para que o Gameplay atinja seu objetivo, foi necessário o desenvolvimento de uma metodologia, baseada em teorias educacionais e psicológicas. Garantindo que o jogo seja um bom objeto didático.

A metodologia desenvolvida foi baseada em teorias estruturalistas e em ^{teorias de} aprendizagem significativa.

Ao utilizar os métodos da metodologia, é incorporado no jogo uma forma de aprendizado, não perceptível diretamente ao aprendiz.

Nesta reescrita percebe-se que a questão da pontuação teve maiores modificações. Ou seja, o sujeito já reconhecia o problema e tinha estratégias para corrigir o texto. No caso, o texto foi reorganizado, houve uma reformulação de frases e novos parágrafos foram inseridos. Porém, os aspectos de acentuação gráfica prosseguiram com as mesmas falhas.

5.1.3 Rendimento Acadêmico

O rendimento acadêmico de Luiz mostrou que ele não teve repetições, aliás ele revalidou muitas disciplinas da formação anterior em física. Teve êxito na maioria das disciplinas, ficando sempre acima da média. Seu IA, que é o índice de aproveitamento, mostra que as suas dificuldades não interferem diretamente sobre seu rendimento acadêmico.

Tendo em vista a entrevista, a avaliação fonoaudiológica e o rendimento acadêmico de Luiz, podemos levantar algumas questões sobre seu caso. A primeira impressão que se tem é que devido as oportunidades de convívio com a leitura e escrita e a educação em escola particular, Luiz tem, atualmente, um bom desempenho acadêmico. Há estudos que apontam para esta afirmativa, isto é, que há uma relação direta entre o desempenho acadêmico e a trajetória escolar em ensino público ou privado, ou ainda, apontam para uma correlação entre condições socioeconômicas mais favoráveis para o bom desempenho da leitura e escrita. (COSTA; LOPES, 2008)

Observa-se que no seu processo educacional, justamente pelas dificuldades apresentadas, Luiz teve diferentes oportunidades de contato com materiais escritos, e experiências diversas com a escrita. Este contato proporcionou-lhe, no mínimo, uma diversificada experiência no universo letrado. E neste caso, seu bom desempenho acadêmico atual poderia ser justificado por isto. No entanto, como verificou-se não há como valorar mais ou menos aquele processo, pois cada ação no universo letrado tem diferentes pesos e medidas, conforme aquele contexto referido (ROJO,2004).

Com o passar do tempo às práticas leitoras foram se naturalizando para Luiz, sendo assim até hoje ele tem o hábito de ler diversos gêneros. No entanto, uma parte complexa do caso de Luiz é rótulo de dislexia, que ele recebera. Quanto à isto é importante ressaltar que Luiz não apresentou, em nenhum texto lido ou escrito, características comuns na dislexia. E, por isso, é de grande relevância o trabalho da desconstrução desse conceito, pois o rótulo de disléxico implica diretamente na relação do sujeito com a escrita. E é, inclusive, um dos principais pontos a serem trabalhados na terapia fonoaudiológica, por exemplo (SANTANA E MASSI, 2011).

Luiz foi encaminhado à Avaliação do Processamento Auditivo Central, e verificando-se alterações em algumas habilidades, dentre elas significantivamente as habilidades de resolução e ordenação temporal. De acordo com Misorelli e Ruschel (2009), indivíduos com alterações no processamento temporal (ordenação e resolução) teriam dificuldades na prosódia, o que resultaria em dificuldades de pontuação e acentuação na escrita.

Vê-se que apesar dos esforços Luiz não conseguia superar suas dificuldades na escrita, e isto refletiu no seu afastamento de práticas escriturais, como as cartas que ele tinha o hábito de escrever. Isto é, as dificuldades do sujeito implicaram diretamente na sua relação com a escrita.

Das avaliações, as dificuldades desse sujeito pareceram muito específicas. De acordo com Foucault (1994), quanto mais se especifica a singularidades de cada sujeito maior é a chance de ser patologizado. Por isso a importância de a clínica fonoaudiológica não ser um espaço onde se reproduzem os fracassos dos sujeitos, mas um local onde se (re) constrói uma relação com a escrita.

5.2 Pedro

Pedro tem 34 anos e é estudante de um curso de agronomia há 10 anos. Chegou à clínica encaminhado pelo Apoio Pedagógico da Universidade Federal de Santa Catarina. Sua queixa era: “Não tenho andamento na faculdade”. No entanto em outros momentos da entrevista Pedro mostrou a amplitude da queixa:

I: Ah é, tu tem alguma dificuldade em matérias específicas ali na Universidade, ali no teu curso?

P: Olha, porque não é pra mim não é de especifica, bem de especifica, não, Calculo não, mas o especifico mesmo é o ... É com a... E...e... Passar pro papel que vem as dificuldade...

I: Ah, é na hora de passar pro papel...

P: e...e... Quando vê... Passa...

I: Tão, em qualquer disciplina que tu tem que, na hora de escreve...

P: mas. Mas... Ser prejudicado...porque ele meio tranca, né... O raciocínio vem, mas não...

I :... Na hora de escrever...fica difícil...

P: na hora de escrever fica faltando palavra, entendeu. Porque tem essa dificuldade...

I: Ah, tá...

J: Surgiu agora, antes não tinha, antes eu não sabia, né, pensei que porque eu tive segundo grau sempre no colégio público né... Então a defasagem... A defasagem...

I: ...é muito grande?

J: é muito grande, né, por isso que eu pensei, antes deu cá, deu cá né, eu não fui procura, né, antes. Porque antes, eu pensei, a defasagem, né.

Pedro cresceu em uma cidade no interior de Santa Catarina. Seu pai trabalhava como agricultor, sem ter tido formação específica. A mãe era professora numa escola, onde o ensino era multisseriado, apesar da profissão, a mãe não tinha formação acadêmica. Pedro não soube explicar que tipo de curso a mãe fez para lecionar aulas, no entanto nos últimos anos a mãe graduou-se em pedagogia. Atualmente os pais são aposentados.

Os hábitos de leitura e escrita limitavam-se à necessidade da mãe, professora, e às vezes do pai, na leitura de um jornal. Assim era na casa de Pedro durante sua fase escolar. De acordo com ele: “*não sobrava tempo*” para leitura, pois todos centravam-se no trabalho, e esses não eram os hábitos da família. Mesmo com uma mãe professora, Pedro disse não ter recordações de episódios de leitura quer pelo pai, quer pela mãe. O

pai, que estudou até a quarta série do ensino fundamental, raramente tinha contato com jornais escritos.

Quanto ao seu processo educacional Pedro relatou que não percebera suas dificuldades durante a escola, mas percebia uma lentidão. Em suas palavras, era “meio sofrido”, porque teve crises convulsivas e tomou Gadernal, medicação para controle de crises epiléticas, entre os 5 e 6 anos, e do seu ponto de vista isso justificava sua lentidão.

Durante o percurso escolar teve duas repetições, na 5ª e 6ª série. Estudou sempre em escolas públicas. Quando foi estudar o ensino médio fez o técnico agrícola junto com ensino médio, onde repetiu o primeiro ano.

Concluído o ensino médio, Pedro entrou para um técnico em Agronomia. Lá, repetiu o primeiro ano, mas concluiu com êxito o nível técnico. Ele relatou que o não foi difícil porque as disciplinas eram mais práticas. Após a conclusão ele ingressou em um curso superior de Agronomia, e em 2003 ele fez transferência externa para UFSC. Assim que entrou na universidade federal ele sentiu grandes diferenças como a cidade e o comportamento das pessoas. Nas palavras dele, ele se sentia “*fechado*” e “*preso*”.

Suas dificuldades foram somando-se, e com diversas repetições Pedro entrou em depressão profunda, chegando a trancar o curso no primeiro semestre de 2011. Na época procurou apoio pedagógico, o qual o encaminhou para o serviço de fonoaudiologia, psicologia e também conseguiu alguns recursos como bolsistas para lhe auxiliarem dentro e fora de sala.

Apesar das dificuldades Pedro tem vontade de concluir o curso e voltar à sua terra, para auxiliar os pais. Ele contou que ao retornar do trancamento, uma das participantes da diretoria do curso o incentivou a desistir. Na sua visão isto é apenas uma confirmação da falta de preparo dos profissionais da educação. Ele reafirmou que professores, coordenadores, orientadores universitários não estão preparados para a diversidade e que não sabem lidar com as dificuldades dos alunos, estando sempre centrados em suas pesquisas e não no ensino.

A forma com que Pedro entrou na UFSC, através da transferência externa, dificultou ainda mais seu processo inclusivo, pois ele não acompanha uma fase desde a entrada. Assim ele não tem colegas comuns, fazendo os trabalhos sempre individualmente e ficando marginalizado na sala de aula.

Na época da aplicação do protocolo de linguagem escrita, Pedro já estava em terapia fonoaudiológica há 2 anos. Acrescenta-se que houve grande modificação em seus textos principalmente no conteúdo e na progressão de ideias.

Testes e Avaliações Realizadas:

Consciência Fonológica: Realizada anteriormente à aplicação do protocolo, a consciência fonológica de Pedro foi avaliada por meio do teste CONFIAS (MOOJEN et al, 2003) De acordo com o relatório da terapeuta, o sujeito não conseguiu realizar nenhuma das provas.

Avaliação do PA(C): O sujeito já realizou duas baterias de testes nos quase dos 3 anos de terapia fonoaudiológica. A última bateria foi realizada em 3 dias devido a dificuldade apresentada por ele para realização dos testes. Comparando as avaliações verificou-se que o ele progrediu em algumas habilidades auditivas, mas ainda continua com grandes dificuldades. Todas as habilidades estão, em algum nível, alteradas.

5.2.2 Avaliação da Linguagem

A avaliação de Pedro mostrou que ele tinha alterações tanto na oralidade quanto na escrita. Aliás sua escrita refletia sua fala. Quanto a sua postura frente à sua queixa Pedro pareceu conhecer sua dificuldade na modalidade escrita, no entanto nunca percebeu quaisquer dificuldades na oralidade.

A fala de Pedro demonstrou muitos circunlóquios e repetições:

“é muito grande, né, por isso que eu pensei, antes deu cá, deu cá né, eu não fui procurar, né, antes. Porque antes, eu pensei, a defasagem, né.”

Sabe-se que a repetição é comum no discurso oral, mas a fala de Pedro demonstra também uma dificuldade de acesso lexical. Isto é para se fazer compreendido ele reafirma por vezes: “né?” para confirmar que o interlocutor o compreendeu mesmo que ele não tenha encontrado a palavra alvo que expressasse o que ele queria.

Na análise dos aspectos formais da linguagem percebeu-se que os aspectos sintático e semântico estão mais afetados, pois há uma dificuldade de interpretar o dito e de concordância verbal nas suas frases, além de redundâncias. As inferências são ainda mais complicadas para ele, e diante de suas dificuldades, sempre que vai explicar ou interpretar algo, suas hipóteses são baseadas no concreto, tendo dificuldade com piadas, por exemplo. A atenção à fala do outro pareceu estar reduzida.

Leitura:

Através dos gêneros propostos no protocolo observou-se que Pedro tem dificuldades em compreender o texto escrito, mesmo que com apoio de imagens e com o retorno ao texto (tais como quadrinhos e contos). Suas dificuldades acentuam-se quando se trata de inferências, em charges e quadrinhos, quando se faz necessário associar o escrito ao desenho, seu desempenho é ainda pior. Pedro reconheceu o gênero notícia, já o artigo de opinião, crônica, charge, conto, fábula teve dificuldade para explicar e/ou definir. O mais próximo de definição foi o gênero artigo de opinião, pois ele sabia adequar ao contexto, relatou que provavelmente aquele texto estaria publicado em uma revista ou jornal.

Durante a leitura Pedro fazia adivinhações, inserções e omissões de palavras. A decodificação é lenta, prejudicando a fluência e, logo, a compreensão do texto. Na maioria das palavras ele inicia a leitura decodificando, mas acaba adivinhando a palavra. Assim independente do gênero e da extensão do texto, a compreensão ficava comprometida. Enquanto lê ele faz comentários. Faz interpretações a partir de partes do texto, e não do texto como um todo. Segue o texto alvo e a leitura de um conto:

Gênero: Conto

Trecho retirado de uma sessão de fonoaudiologia

DATA: 31/10/2013

Texto: Vendedor de Balões

Era uma vez um velho homem que vendia balões numa quermesse.

Evidentemente, o homem era um bom vendedor, pois deixou um balão vermelho soltar-se e elevar-se nos ares, atraindo, desse modo, uma multidão de jovens compradores de balões.

Havia ali perto um menino negro.

Estava observando o vendedor e, é claro apreciando os balões.

Depois de ter soltado o balão vermelho, o homem soltou um azul, depois um amarelo e finalmente um branco.

Todos foram subindo até sumirem de vista.

O menino, de olhar atento, seguia a cada um. Ficava imaginando mil coisas...

Uma coisa o aborrecia, o homem não soltava o balão preto. Então aproximou-se do vendedor e lhe perguntou:

-Moço, se o senhor soltasse o balão preto, ele subiria tanto quanto os outros?

O vendedor de balões sorriu compreensivamente para o menino, arrebitou a linha que prendia o balão preto e enquanto ele se elevava nos ares disse:

- Não é a cor, filho, é o que está dentro dele que o faz subir.

Leitura de Pedro:

História do vendedor de balões

J: Era uma vez um velho vendedor de, que vendia balões. Numa, quermesse? É isso? (pergunta para investigadora).

I: Isso.

J: Evi, Evidentemente o homem. Era. Um. bom vendedor, poi deixou um, balão, vermelhos, s...so... soltar, soltar-se, levar-se, nos, ares. Atraído, atraindo do mesmo modo a multidão, atraindo do mesmo modo a multidão de jovens que compravam, compradores de balão, havia ali pelo meno, ali, havia ali perto um, menino, negro. E... Esse, mas tá diferente esse texto (relatou eu já conhecia o texto, mas que esse era diferente).

I: É? Continua lendo...

J: Estava observando o vendedor de balões, é vendedor. E é claro ... apreciando os balões. Depois de soltar o balão vermelho, o homem soltou o balão azul de depois um balão amarelo e finalmente um branco. Todos foram subindo, até a vista, até sumir a vista. O menino olhava atento, seguida... seguida... seguia... Seguia a. cada um. ficava imaginando, mil coisas. Uma coisa era...Abo... bobe... Aboé... ah estranha essa palavra (olhando para investigadora)

I: Aborrecia...

J: aborrecia o homem. O homem soltava os balões. Aborrecia o homem, não soltava o balão preto. Então aproximou-se do vendedor e per, lhe perguntou: Moço se o senhor soltar o balão preto. Ele subiria quanto. Quanto... Tanto! quanto os outros o vendedor o vendedor de balões sorriu compreensivamente para o menino arrebitou a linha, a linha... a linha... que prendia o balão preto e enquanto ele levava-se aos ares dizia. Não menino. É a cor. Fino. A cor fina... Filho... Não, não a cor filho, que estava.... que está den.. den... um... dentro de que faz subir o balão.

Após lido o texto foi pedido que Pedro recontasse a história:

J: Ah, um vendedor que vendia balão, ele soltava os azul pra chamar o público, e usou azul, o vermelho, e os coloridos, e não soltava o preto. Só se arrebitava, porque o preto ele achava que não ia chamar o público, assim tanto como os outros, ou ia dar uma discriminação. Certa parte ia dá uma discriminação.

O discurso de Pedro, revela que para além do sentido do texto, ele interpreta outro sentido. O sentido não é o pretendido, mas é o fim possível. Pedro percebe as trocas, omissões, substituições e repetições que faz durante a leitura, mas não percebe o efeito que causam na compreensão do texto. De modo geral, independente do gênero, ele segue com a decodificação mesmo sem compreender o conteúdo. Como consequência, no momento em que se pede para interpretar, ele recorre às palavras-chaves, ou frases em que ele foi mais fluente, e compreendeu melhor o texto. Essa característica da leitura e interpretação aconteceu com a maioria dos gêneros (crônica, fábula, carta).

Escrita

Tratando da escrita Pedro tem uma postura que reflete seu sentimento de incapacidade enquanto autor de seus textos. Ele não gosta de escrever e já havia relatado que o faz por obrigação. Por diversas vezes, nas propostas da escrita, ele repetia “*dáí fica difícil*”, “*não consigo*”, “*não vou conseguir*”. Ele vê-se aquém da turma nas disciplinas e sente a cobrança por parte dos professores.

Apresenta-se a seguir dois textos produzidos, para posterior análise.

Gênero: Resenha Crítica

Trecho da aplicação do protocolo

DATA:08/07/2014

Escrita de Pedro:

A violência não é uma fantasia

No texto relata a violência em um local no nosso países, falando do medo das pessoas com a violência, a pessoal tendo até mesmo medo de sair de casa para fazer compras um shopping

Por que neste locais hoje em dia esta tenho muitas organizações de adolência que é comuns alguns furtos rápido dentro shoppings trazendo muita encomodação para pessoal que estão no shoppings para fazercompras, ao ate mesmo se limentar, Isso esta trazendo muita insegurança para as pessoal que estão neste o locais em função de trabalhar.

Em relação criticas está noticia e simples porcom todas as redes de comunicazação que vivemo, não facil controlar e nem prever estes aconteciamente de furto rápido por juvenis com tanta liberdade por orgão de seguraça.

Esboço da Escrita de Pedro 1:

A violência não é uma fantasia
no texto relata a violência em um local
no nosso país, falando do medo das pessoas
com a violência, a pessoa tendo até mesmo
medo de sair de casa para fazer compras
em um shopping.

Por que neste local hoje em dia,
está tendo muitas organizações de violência
dentro de shoppings trazendo muita insegurança
para as pessoas que estão no shopping para fazer
compras, até mesmo se alimentar. Isso está trazendo
muito medo para as pessoas que estão
neste local em função de trabalhar.

Em relação crítica esta notícia
é simples por com todas estas regras de
comercialização que vivemos, não é fácil
e um viver estes acontecimentos
sem tanta liberdade.

Gênero: Conto

Trecho retirado de uma sessão de terapia

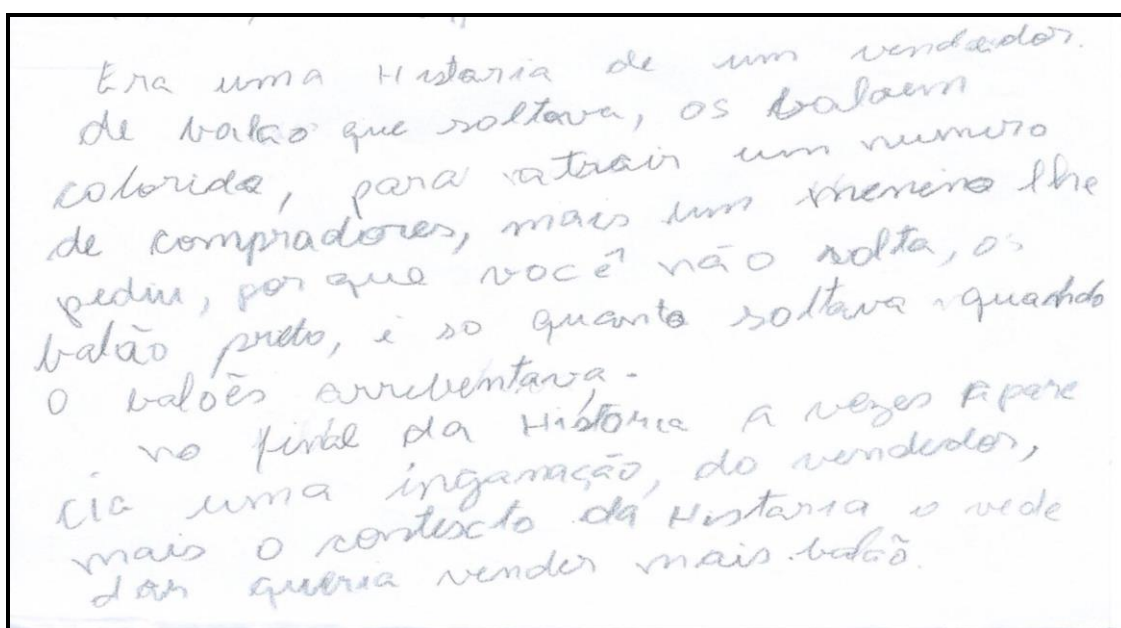
DATA: 31/10/2013

Escrita:

Era uma História de um vendedor de balão que soltava, os balões coloridos, para atrair um número de compradores, mais um menino lhe pediu, por que você não solta, os balões pretos, e só quando soltava quando os balões arrebentavam.

No final da História a vezes aparecia uma enganação, do vendedor, mais o contexto da história o vendedor queria vender mais balões.

Esboço da Escrita de Pedro 2:



Era uma história de um vendedor de balões que soltava, os balões coloridos, para atrair um número de compradores, mais um menino lhe pediu, porque você não solta, os balões pretos, e só quando soltava quando o balões arriantava -
no final da história a vez e aparecia uma ironização, do vendedor, mais o contexto da história o vende dor queria vender mais balões.

Pedro apresentou dificuldade nos gêneros: resumo, resenha crítica, diário, carta. No gênero secundário Resenha Crítica (Esboço 1), ele relatou não conhecer e nunca ter produzida. No entanto, após o modelo e o esclarecimento, Pedro se aproximou ao máximo a escrita do que se espera em uma resenha, apresentando seu conteúdo primeiramente e depois inserindo sua opinião.

A escrita de Pedro tem marcas da oralidade citada por Koch e Elias (2008). Destas, constatou-se o discurso direto, que se caracteriza por um texto no estilo direto como se os interlocutores estivessem copresentes. Vê-se também a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, isto é, Pedro quase não faz uso adequado da pontuação e de elementos de transição ou ligação entre as ideias no texto.

Quanto às questões ortográficas, classificadas por Caglairi (2012) percebeu-se: transcrição fonética; modificação da estrutura segmental das palavras (no caso a omissão de sílabas e letras); uso indevido de letras; uso indevido de letras maiúsculas; acentos gráficos; problemas sintáticos.

Da perspectiva interacional do texto, dos conhecimentos ativados durante a escrita, Pedro demonstrou dificuldade no linguístico por aspectos já citados como a gramática e a ortografia, no entanto ele também mostrou dificuldade no que diz respeito ao léxico da língua, não por apresentar o número de palavras desejáveis, mas sim por não utilizar recursos que possibilitam o enriquecimento e prestígio da escrita.

No conhecimento enciclopédico, podemos evidenciar que no caso de Pedro, seu texto se modificava quando tratava-se de um assunto que ele havia vivenciado durante a infância até a adolescência, que era a agronomia. Nestes textos Pedro apresentava mais conteúdo e uma postura mais crítica no assunto, interagindo melhor no texto.

No conhecimento do texto, percebe-se a intertextualidade de maneira não explícita, pois vê-se pontos importantes do texto base (artigo de opinião) na escrita da resenha. Ele consegue perceber quais as informações pertencem aquele gênero e não ao outro.

A contextualização é fator decisivo para a construção de sentido na escrita, contribuindo para a coerência do texto. Alguns dados como autor, data, título corroboram para a contextualização, mas para além disso há o contexto sociocognitivo, que seria toda a bagagem de informações do escritor. Em outros textos, em que o assunto tratado fazia referência às experiências vividas pelo sujeito, Pedro expunha um texto com mais conteúdo, com maior contextualização. Ressalta-se que os problemas linguísticos também permaneciam.

Para progressão referencial, vê-se que ele usa a repetição dos termos “pessoal” e “pessoas” não optando pelo uso de pronomes, advérbios locativos (lá, aqui) que indiquem os sujeitos tratados naquele texto. Entretanto a troca de “pessoal” por “pessoas” indica o uso de sinônimos para progressão referencial.

A progressão sequencial foi mostrada através da repetição de termos, mesmo que estas tenham sido excessivas, sua função era de progressão. Outro aspecto importante é a recorrência e a mudança de tempos verbais, pois uns servem para narrar e outros para criticar. A progressão sequencial também está presente nos textos de Pedro.

5.2.3 Rendimento Acadêmico

Em seu histórico escolar, percebe-se que o sujeito revalidou muitas matérias por ser aluno de transferência externa. No entanto, já no primeiro semestre ele teve 4 repetições entre as 8 disciplinas que fazia. Após esse houve o declínio e o número de repetições em disciplinas aumentavam. Pedro está na universidade há 10 anos, ele conseguiu prorrogar o prazo para conclusão do curso, pois tem diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio do Processamento Auditivo. Este diagnóstico não só prorrogou o prazo de conclusão como favoreceu a assistência estudantil para o ele. No

semestre anterior ao da pesquisa ele tinha duas bolsistas o auxiliando. Durante esses 10 anos de educação superior ele trancou o curso duas vezes.

A história de Pedro mostrou características diferentes daquelas esperadas para um aluno ingressante na educação superior. De acordo com ele, pouco se lia e escrevia na sua casa. Isto nos leva à reflexão sobre os poucos eventos de letramento, o reduzido conhecimento e uso das manifestações, e sua influência no sucesso/fracasso acadêmico. No entanto, como já foi visto, a questão não está apenas na quantidade de eventos, mas na caracterização destes (LAHIRE, 2002).

Vale lembrar que sua mãe era professora, e mesmo “dominando” a leitura e a escrita, não passou esse capital à ele. Vê-se aí como é relevante não apenas que os pais sejam alfabetizados, mas que valorizem a leitura e escrita. Pois há casos de pais analfabetos que pelo incentivo à leitura e escrita, garantiram o sucesso escolar (Lahire, 1992).

As irmãs de Pedro, são atualmente formadas, e profissionalmente bem sucedidas (de acordo com a fala de Pedro). A questão é qual foi a grande diferença no processo escolar de Pedro? No caso, o próprio sujeito colocou que acreditava que sua “lentidão” seria causada pelas crises epiléticas na infância. Hipotetiza-se assim que os pais possam ter criado um discurso incapacitante sobre Pedro, ou mesmo a escola. Este discurso foi tomado para ele, pois relatava que sempre foi mais “sofrido” estudar, mas que conseguia seguir nas séries sem repeti-las constantemente. É possível, contudo, que as crises epiléticas tenham implicações na linguagem (ALGAVE, 2012). Não se pode descartar essa questão, embora não tenhamos nenhum laudo médico que relate o tipo de epilepsia que Pedro teve. Ele também não soube precisar, recorda apenas da época das crises.

Como verificou-se no caso anterior de Luiz a correlação entre dificuldades de leitura e escrita estão intimamente ligadas à consciência fonológica e ao processamento auditivo (RUSCHEL E MISORELLI, 2008; CAPELLINI E CAPELINNI, 2002).

Resumidamente Pedro apresentou uma escrita com características baseadas na sua oralidade. Há uma desorganização nas ideias desenvolvidas nos textos, assim como no diálogo. Apesar de suas tentativas, a relação com o texto e com o contexto educacional, parecem ser sempre sofríveis. Vê-se aí a importância do tratamento multidisciplinar.

É fato que nem a leitura, nem a escrita fazem parte da vida do sujeito, e do seu ponto de vista isto teria poucas chances de ser modificado. Ele não concebe a escrita

com um sentido, como interação, apenas como ferramenta para executar tarefas escolares. Assim no caso de Pedro, muito além dos “erros” dos seus textos, a primeira posição dos profissionais (sejam psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos) é de aproximar ele do texto escrito, e modificar a sua relação.

5.3 Izabel

Izabel tem 42 anos e cursa a 7ª fase de um curso da área da educação. Ela chegou à clínica com a seguinte queixa: “eu leio e as pessoas não compreendem” e “problema com aprendizagem”

Izabel cresceu no interior do nordeste. Nessa época, sua família era itinerante, morava seis meses próximo às margens de um rio e seis meses com os avós, pelo risco de cheia do rio. Justifica-se aí o fato de Izabel não ter livros disponíveis para pesquisa e/ou leitura. A sua mãe estudou até a quarta série e o pai era analfabeto. Teve 10 irmãos, sendo que 3 deles já faleceram. Dos seus irmãos apenas dois continuaram o estudo após a conclusão do ensino médio, uma fazendo magistério e o outro cursando, atualmente, direito. Os demais irmãos trabalham em empregos como pedreiro, balconista de padaria entre outros. De acordo com Izabel, três de seus irmãos tinham grandes dificuldades com a leitura e outros dois tinham pouca dificuldade.

Aos 9 anos de idade Izabel começou a trabalhar na casa de pessoas, e aos 12 anos fez a primeira comunhão e ganhou de presente o novo testamento da Bíblia. Esse foi seu primeiro livro. Ela disse que gostava muito de lê-lo, mas por vezes não o compreendia.

Quanto ao seu processo educacional ela relatou não ter dificuldades específicas, mas também que não se recorda de aulas de português com momentos de leitura ou produção escrita. Na sua escola não havia biblioteca. Lembra-se, porém, dos ditados, tabuadas e das cartilhas de ensino. Durante sua infância nunca via alguém lendo na família, com exceção de uma lembrança da mãe lendo literatura de cordel, quando Izabel tinha 10 anos. O estímulo para estudar veio do avô que, apesar de analfabeto, sempre falava da escola. Os avós maternos de Izabel tiveram 13 filhos e todos foram alfabetizados.

Ao concluir a sétima série da educação básica Izabel parou de estudar. Só retornou aos estudos com 20 anos, em São Paulo, quando fez um supletivo. Desde a sétima série até essa época Izabel não lia e nem escrevia. Aos 22 anos ela voltou a ler e

se interessou pela literatura brasileira, lendo o romance *Vidas Secas*. Na época ela trabalhava em casa de família e sempre que viajava para a casa de praia com os patrões, ela pegava biografias para ler, pois havia uma biblioteca nessa praia.

Durante o curso supletivo Izabel fez também um curso técnico em informática. Relatou escrever muito pouco durante essa trajetória, e que às vezes escrevia carta. Quando chegou ao 3º ano Izabel não tinha como fazer o estágio e desistiu, não concluindo o ensino médio. Só mais tarde, fez 4 anos de supletivo em um colégio particular.

Depois da conclusão do ensino médio, fez vestibular para escola técnica e entrou para o curso de mecânica, mas em um mês desistiu. E os seguintes sete anos foram de trabalho, apenas. Nessa época ela pouco escrevia e pouco lia. Soube, então, da existência de um cursinho comunitário o qual cursou por dois anos e depois de três vestibulares, ela entrou em 2011 na UFSC.

Logo que ingressou na Universidade ela recebeu um panfleto sobre o Apoio Pedagógico e entrou em contato com eles. Atualmente Izabel parece insatisfeita com o trabalho de inclusão realizado na Universidade através do apoio pedagógico. Reconhece que tem muitas dificuldades, mas discute sobre a oportunidade de ingresso e a dificuldade de permanência nas universidades federais. Segue um trecho da sua fala:

“Mas também eu sou bem franca, quando eu entrei na Universidade, eu cheguei e falei pra todo mundo que tava dentro da sala: escrevo errado, falo errado e é a realidade do povo brasileiro. Entendeu?”

Na época da aplicação do protocolo de linguagem escrita, Izabel já fazia fonoaudiologia há 2 anos. Houve um progresso significativo na leitura, com aumento na fluência, e ela passou, inclusive, a compreender alguns textos que necessitam de inferência.

Testes e Avaliações Realizadas:

Avaliação PA(C): No prontuário de Izabel contava apenas essa avaliação. A avaliação do PA(C) demonstrou alteradas as habilidades de ordenação temporal, resolução temporal, figura-fundo para sons verbais, fechamento.

3.5.2 Avaliação da Linguagem Escrita

Izabel não relatou uma queixa específica da oralidade, mas relatou que se vê como uma má falante. Da oralidade, ela não apresentou dificuldades. Não se afasta de situações dialógicas, com exceção da exposição oral de trabalhos acadêmicos como os seminários. Nestes momentos ela usa, ou deve usar, o recurso da escrita, no entanto é a presença da escrita que a deixa insegura.

Leitura:

Izabel sente-se muito constrangida com sua leitura, ela compara sua leitura com a dos demais colegas e inclusive demonstrou a dimensão de sua queixa, relatando que leu muito pouco para sua filha porque lia mal e sempre evita ler em voz alta. Desse modo Izabel se vê como uma leitora não eficiente. Vale ressaltar que ela está em atendimento fonoaudiológico e que já percebeu melhoras na leitura.

Nos aspectos discursivos relacionados a leitura percebeu-se que ela, atualmente, tem acesso aos diferentes gêneros, reconhecendo-os. Este aspecto foi bem percebido no reconhecimento do artigo e do veículo que o publicou, ela fez inferência com base no conteúdo do texto.

Na leitura Izabel consegue compreender a maioria dos textos lidos, extraindo deles as informações mais pertinentes. Teve dificuldades com tirinhas, crônica e charges, que necessitam de inferências. Apesar da leitura decodificada, o ritmo de leitura é suficiente para fazê-la compreender os textos. Durante as leituras usa como apoio o dedo indicador para guiar a leitura. Preferia a leitura silenciosa, pois apesar da mudança após a terapia fonoaudiológica, ainda tem vergonha de ler e relatou que compreende melhor o texto quando lê em leitura silenciosa. A seguir dois exemplos de leitura de Izabel.

Gênero: Charge

Trecho retirado de uma sessão de terapia

Data 28/07/2013

Leitura:

-Você e seus voos a jato! Como se não bastasse toda a limpeza que já tenho que fazer.

-Você não fica feliz fazendo limpeza? Não, tudo bem. Não vou mais dar uma sinfonada sem sentir um remorso terrível. Parece que a solidariedade moral não convence ninguém.

Leitura de Izabel:

Você e seus avós a jato. Você e seus voos a jato, é voos a jato. Como se não bastasse toda a limpeza que já tenho que fazer, você não fica, feliz, fazendo, limpeza.

Peraí, peraí... Você e seus voos a jato. Como se não bastasse toda a limpeza que já tenho que fazer, você não fica feliz fazendo limpeza.

Não. Tu...tu do bem. Não vou mais dar. dar Sig.. dar sin... Tudo bem, não vou mais dar.

Sinfo... sinfonadas. O que é sinfonada (olhando para I) Bariifada... Sem senti um remorso terrível

Parece que a solidariedade mora já, parece que a soli, so-li-da-ri-e-da-de moral já não com convence ninguém

Tudo nem não vou mais dar. Sinfonadas. Sem sentir um remorço terrível.

Gênero: Charge

Trecho retirado de uma sessão de terapia

Data 28/07/2013



Quando requerido que explicasse a tirinha ela disse:

Iv.: “A mãe desesperou pelo ato de ela está indo pra escola. A mãe tá preocupada por ser o primeiro dia de aula da Mafalda. Está com medo porque a filha nunca foi pra escola”.

A primeira leitura de Izabel mostrou uma falta de fluência devido à uma leitura decodificada (silabada), repetição, substituição e ainda uma leitura que não considera a multiplicidade de possibilidades da relação fonema/ grafema. Exemplo disto é o grafema “E” que pode ser lido como “i”, ê, ou é”, no caso, ela sempre lê esse grafema como “ê”. Na segunda leitura ficou claro a dificuldade de Izabel com inferência, ela recorre ao literal para explicar e usou de trechos que compreendeu para explicar toda a tirinha.

Escrita

Para a produção escrita Izabel fazia questionamentos, discutia o tema proposto e aí partia para a escrita. A reescrita é frequente, na maioria dos textos ela faz um rascunho e depois reescreve o mesmo texto em uma nova folha. A escrita é baseada no seu discurso oral, apesar de haver algumas modificações quanto a modalidade, o conteúdo refletiu o que o sujeito já tinha interpretado do texto base e adicionado de seu conhecimento de mundo.

Izabel está em terapia fonoaudiológica há quase dois anos. Seguem dois textos escritos em diferentes momentos para posterior análise.

Gênero: Resumo

Trecho retirado de uma sessão de terapia

DATA: 23/05/2013

Escrita:

O texto vai relatar sobre o pequeno príncipe. O livro do pequeno príncipe é uma fábula o que vai trazer uma viagem de uma criança que tem que cuidar de uma roza. O pequeno príncipe vai chegar em uma terra distante onde ele conhece uma raposa que se transforma em homem e também uma cabra mais tarde também encontra o aviador que fica sendo seu amigo. Porém tanto o aviador quanto o pequeno príncipe, pensam a ser amigos. E com isso há todo um diálogo. Sendo que o aviador querendo fazer o motor do seu avião funciona e o príncipe com o seu cuidado com a roza.

Esboço da Escrita 1

O texto vai relatar sobre o Pequeno Príncipe. O livro do Pequeno Príncipe é uma fábula que vai trazer uma lição de uma criança que tem que cuidar de uma rosa. ~~É sua maior preocupação~~ ~~é sobre~~ O Pequeno Príncipe vai ~~chegar~~ chegar em uma terra distante onde ele conhece um rospão que se transforma em homem e também em cobra. Mais tarde também ~~se encontra~~ encontra o aviador, que fica sendo seu amigo. Por fim ~~se~~ tanto o aviador quanto o Pequeno Príncipe, pensam a ser amigos. E com isso há todo um diálogo entre os dois. ~~se~~ sendo que o aviador querendo fazer o notar do seu avião ~~funciona~~.

Continuação do esboço 1:

e o Príncipe com o cuidado com a rosa.

Gênero: Resenha Crítica

Trecho retirado do protocolo

Data: 22/07/2014

Escrita:

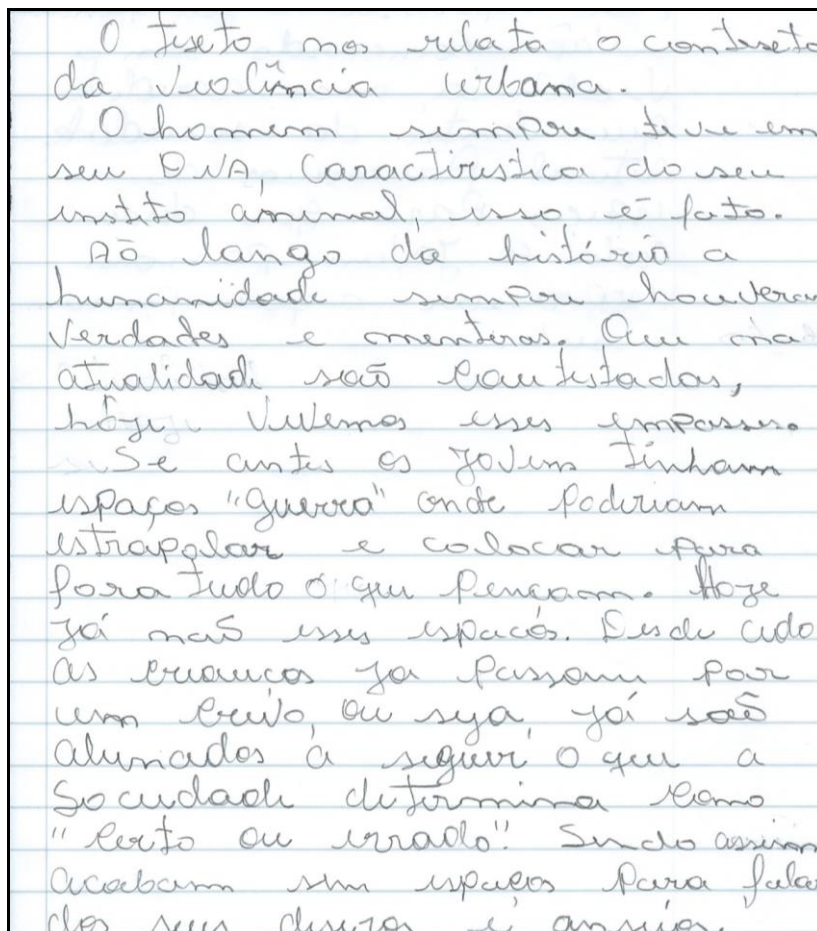
O texto nos relata o contexto da violência urbana.

O homem sempre teve em seu DNA, característica do seu instinto animal, isso é fato.

Ao longo da história a humanidade sempre houveram verdades e mentiras. Que na atualidade são contestada, hoje Vivemos esses empasses.

Se antes os jovens tinham espaços “guerra” onde poderiam extrapolar e colocar para fora tudo que pençam. Hoje já não esses espaços. Desde cedo as crianças já passam por um crivo, ou seja, já são alienados a seguir o que a sociedade determina.

Esboço da Escrita de Izabel 2:



O texto nos relata o contexto da violência urbana.
O homem sempre teve em seu DNA, característica do seu instinto animal, isso é fato.
Ao longo da história a humanidade sempre houveram verdades e mentiras, que na atualidade são contestadas, hoje vivemos esses empasses.
Se antes os jovens tinham espaços "guerra" onde poderiam extrapolar e colocar para fora tudo o que pensam. Hoje já não esses espaços. Desde cedo as crianças já passam por um crivo, ou seja, já são alienados a seguir o que a sociedade determina como "certo ou errado". Sendo assim acabam sem espaços para falar dos seus desejos e ansiedades.

Percebe-se que há diferenças nos textos. Tratando do primeiro texto percebe-se marcas mais evidentes da oralidade. Dentre elas o discurso direto. Izabel escreve como fala, os trechos “irá relatar” “vai trazer”, refletem o modo como ela reconta/explica o texto oralmente. Ele faz repetições de trechos e conteúdo, refletindo o circunlóquio da fala. Uma outra característica importante é a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, não há, por exemplo, paragrafação.

Nos conhecimentos linguísticos, um fator bastante perturbante na leitura, é a gramática e a ortografia. A pontuação não dá o ritmo adequado a leitura, afetando a compreensão do leitor. Na ortografia ela não acentuou as palavras: “príncipe”, “diálogo”, “fábula” e “é”. Dos erros citados por Cagliari (2012), como fazendo parte do processo de aquisição, ela cometeu: uso indevido de letras; uso indevido de letras maiúsculas; acentos gráficos; sinais de pontuação; problemas sintáticos.

Ainda no conhecimento linguístico, percebe-se uma limitação no léxico e nos recursos que desenvolvessem melhor o texto. Apesar da contextualização adequada no início, pois ela relatou que tratava-se de uma leitura específica, não houve uma continuidade no texto. Para dar continuidade ao texto ela inseria os personagens que recordará, mas sem uma lógica. Assim, não só o contexto foi prejudicado, mas a progressão referencial e a sequencial. Exemplificando ela não fez uso de estratégias que pudessem resgatar o “pequeno príncipe”, repetindo o termo 5 vezes durante o texto. Usou inadequadamente alguns conectores operadores, articuladores discursivos (Ex: e, porém), assim o texto não apresentava um encadeamento de ideias.

Tratando, agora da resenha crítica, é possível observar os conhecimentos linguísticos, de texto e enciclopédico são ativados. O texto mostra que dentro do aspecto interacional há um balanceamento entre informações dadas no texto base e as informações que emergem através do conhecimento de outros textos e do conhecimento de mundo por parte da autora.

Em seus textos há uma preocupação com o contexto, como, por exemplo, o adequado título dado à Resenha “o Homem é a violência”, enquanto o título do texto base era “A violência não é uma fantasia”. Sabe-se que os títulos são um dos fatores que contribuem para o contexto. Um outro fator importante para a contextualização é a focalização, quando o conteúdo do texto está tendo uma progressão temática. A adequada contextualização contribui para a coerência do texto.

5.3.3 Rendimento Acadêmico

O histórico de Izabel mostra que ela não teve nenhuma repetição. Seu índice Acadêmico está acima da média. Assim pode-se inferir que apesar das dificuldades, seu rendimento acadêmico não foi afetado, apesar de suas dificuldades serem muito significativas.

Izabel é, dos sujeitos desse trabalho, a que teve uma história escolar mais diferente da escolarização padrão. Estas indas e vindas, tiveram impacto na leitura e escrita de Izabel. Além disso ela não via ninguém lendo, e também não tinha livros em casa. Na escola suas memórias referem-se às cartilhas e exercícios. E ainda, por outro lado, não recorda de bibliotecas ou livros. Assim percebe-se que o contato com livros, e a significação destes vieram mais tarde, na fase adulta. Ao chegar nessa fase, ela carregava diversos problemas que dificultavam sua compreensão na leitura, deste modo mesmo com esforços, ela não conseguia manter uma ótima relação na leitura.

Vê-se que, mesmo com as dificuldades no percurso escolar, Izabel se engajou em entrar na universidade. Após a entrada, conhecendo suas limitações, ela procurou o apoio pedagógico que a encaminhou à fonoaudiologia da UFSC, sendo que ela refere que não teve a ajuda que precisava. Neste espaço ela pode criar, junto a fonoaudiologia, novas estratégias leitura e escriturais que modificaram seu desempenho.

Para o fator do rendimento acadêmico de Izabel não ter sido afetado em nenhum momento por suas dificuldades têm-se duas hipóteses. Primeiramente, hipotetiza-se que ela tenha criado estratégias, como ela mesmo relatou, avisando os professores da sua dificuldade antes do início das atividades. Outra questão levantada seria da metodologia do curso, que por ser da área da educação, teria uma maior diversidade abrangendo a heterogeneidade dos alunos.

A leitura e a escrita apresentavam sérios problemas quando Izabel entrou na universidade, uma escrita com muitas marcas de oralidade, uma leitura silabada e apresentando trocas, omissões e substituições.

Suas práticas, no contexto universitário foram mais efetivas, e assim, se modificaram ao longo do tempo. O curso de Izabel exige constantes leituras e apresentações de seminários. Com essa demanda, e auxílio fonoaudiológico, ela modificou suas estratégias tanto para leitura quanto para escrita, e ainda, ressignificou sua postura enquanto autora/escritora de seus textos.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa corroborou com os dados no INAF (2011), que relatam o nível básico e rudimentar de alfabetismo funcional na universidade. Isto porque os sujeitos Pedro e Izabel mostraram dificuldades semelhante àqueles alunos alfabetizando.

Os sujeitos eram distintos, quanto à história, queixa, rendimento acadêmico, no entanto, apesar da busca por uma justificativa da atual heterogeneidade na universidade, percebe-se que os alunos desta pesquisa não fazem parte do público que participou das novas políticas educacionais (por exemplo, ingresso por cotas). Aliás, apenas um dos sujeitos, Izabel, é cotista. Pedro entrou por transferência e seu ingresso foi em 2003. Luís entrou no processo seletivo comum, tanto em 2004 quanto em 2011.

As características de escrita de Izabel e Pedro, se assemelharam por apresentarem marcas da oralidade e erros ortográficos. O caso de Luiz é diferenciado. Apesar dos recursos e estratégias a dificuldade específica da prosódia da escrita permanecia. A leitura apresentou-se no caso de Izabel e Pedro com características daqueles que estão em processo de apropriação, como a leitura decodificada e lenta. Luiz não apresentou dificuldades na leitura.

A análise da escrita e leitura de diferentes gêneros mostrou as questões textuais e ortográficas permaneciam com problemas tanto nos gêneros primários, quanto nos secundários. No entanto, notou-se que as dificuldades aumentavam quando se tratava de gêneros secundários, estas dificuldades estavam relacionadas à compreensão do texto lido, que ficava ainda mais reduzida. Na escrita as dificuldades relacionavam-se mais aos aspectos ortográficos e no caso de Pedro, à progressão temática.

Embora a universidade tenha possibilitado o ingresso a esses alunos, afinal eles foram aprovados em um exame vestibular e ainda fizeram produção textual para o seu ingresso, ainda não há uma política de permanência que dê conta de facilitar a continuidade dos estudos para todos os alunos. Enquanto sujeitos como Izabel, sabiam das dificuldades que encontrariam, outros como Pedro, encontram na universidade seu grande obstáculo. Pedro relatou que as dificuldades na escola eram presentes, mas superáveis, diferente da esfera acadêmica, onde se sente incapaz e estagnado.

De igual modo a universidade tem um significado para cada um dos sujeitos. Geralmente, há uma expectativa maior daqueles alunos advindos de classes sociais mais baixas, pois suas expectativas estão centradas na superação dos níveis escolares já alcançados na família. Já aqueles alunos que sempre estiveram inclusos em ambientes onde eram comuns a formação superior, tendem a permanecer na mesma posição, pois isso lhe é o mínimo exigido. (CUNHA, 2012)

Todos os sujeitos mostraram uma dependência do outro para tornarem-se efetivos leitores e/ou escritores. Izabel pede auxílio à filha, Luiz aos amigos e colegas de trabalho. Já Pedro tem auxílio das bolsistas do apoio pedagógico.

Ressalta-se que o método avaliativo difere em cada curso, e que este fator pode ter impacto no rendimento acadêmico, como é o caso de Izabel que apesar das grandes dificuldades iniciais, conseguia superá-las em parte. Em seu discurso ela já havia relatado que a forma com que os professores a acolheram foi essencial no processo de aprendizagem. Já no curso de Pedro a metodologia inclui poucas avaliações com grandes pesos na média, além disso o curso de agronomia conta com disciplinas de cálculo, que estão entre as mais complexas e as que tem maior número de repetentes. Luiz cursa disciplinas na área de cálculo, que tem grandes índices de repetência, no entanto tem ótimo desempenho acadêmico.

Da Izabel percebe-se que mesmo que suas dificuldades não afetem sua nota, a sua condição enquanto autora e leitora a incomodava. O mesmo ocorre com Luiz, que tem dificuldades mínimas e embora tenha um bom desempenho acadêmico chegou a clínica com queixa, demonstrando a dimensão do sintoma em seu cotidiano.

Conclui-se assim, que a universidade tem recebido alunos que necessitam de apoio, não por suas incapacidades, mas pela trajetória escolar.

É necessário ainda destacar o papel da fonoaudiologia no contexto educacional e clínico, pois a fonoaudiologia dentro de suas habilitações, se propõe não somente ao trabalho terapêutico ou preventivo, mas ao trabalho de promoção das práticas de letramento. Esses alunos com dificuldades têm necessidades de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Contudo, este trabalho não precisa ser realizado necessariamente na clínica fonoaudiológica, mas pode haver uma parceria entre o apoio pedagógico e a fonoaudiologia contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos.

Em suma, a inclusão efetiva não ocorreu para Izabel e Pedro. Eles demonstraram uma significativa necessidade de apoio pedagógico e uma frustração com as ações realizadas pelo mesmo, inclusive relatando que já pensaram em abandonar a universidade mais de uma vez. Luiz não se colocou com relação a esse tema, pois não está mais na universidade como aluno e sim como técnico. De uma forma ou de outra, vemos que há a necessidade de maior reflexão com relação a ações conjuntas na universidade entre as áreas da saúde e educação, entre professores, alunos, projetos de pesquisa e de extensão para que se possa promover ações que favoreçam a promoção de letramento e que essas ações tenham implicações para permanência do aluno na universidade.

Uma verdadeira e desejável ação de política pública – lastreada nas Ações Afirmativas de forma inclusivas – demanda que uma vez o aluno egresso em algum curso universitário seja acompanhado permanentemente durante sua vida acadêmica, quando suas necessidades de aprendizado aflorarem, para que obtenha, através de acompanhamento sistemático e multidisciplinar, as reais e efetivas condições de ter um desenvolvimento bom e produtivo no curso e, de outro lado, possa vir, mais tarde, a ingressar no mercado de trabalho com plenas condições de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIA

ALGAVE, Danielle patrícia. ALTERAÇÕES DE LINGUAGEM NAS EPILEPSIAS: Um Estudo Neurolinguístico. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Unicamp, Campinas, 2012.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 21-40.

BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. Leitura e Produção Textual Acadêmica I. Florianópolis: Ufsc, 2011. 147 p.

BAXTER, Jacqueline. Who am I and keeps me going? Profiling the distance learning student in higher education. The International Review Of Research In Open And Distance Learning, Alberta, v. 13, n. 4, p.107-129, out. 2012.

BERTOTTI, Mauro. Inclusão social na USP: mérito e diversidade. Quím. Nova, São Paulo , v. 36, n. 2, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422013000200001&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422013000200001>.

BORDIEU, P. Escritos de Educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. . Decreto nº 6.571, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe Sobre O Atendimento Educacional Especializado, Regulamenta O Parágrafo único do Art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e Acrescenta Dispositivo Ao Decreto no 6.253, de 13 de Novembro de 2007. Brasília, DF, BRASIL. Constituição (2008). Decreto nº 6.571, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe Sobre O Atendimento Educacional Especializado, Regulamenta O Parágrafo único do Art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e Acrescenta Dispositivo Ao Decreto no 6.253, de 13 de Novembro de 2007. Brasília, DF

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de janeiro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013. Brasiliense. (1977/1992)

_____. Lei nº 12.771, de 29 de janeiro de 2012. Dispõe Sobre O Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e Dá Outras Providências. Brasília, DF.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de janeiro de 2010. Dispõe Sobre O Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes.2012.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.) Alfabetização e Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Cap. 3. p. 61- 86.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012. 176 p.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de aprendizagem versus Dislexia. In: PEREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora Maria; LIMONGI, Suelly Cecília Olivam. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2004. Cap. 67. p. 862-874.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando C.. Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In: SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Distúrbios de Leitura e Escrita. Barueri: Manole, 2002. Cap. 7. p. 225-258.

CARLINO, Paula (2002) Enseñanza de la escritura. Seminário Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación, Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza.

CHACON, Lourenço. Ritmo da Escrita: Uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 295 p.

Citação com autor incluído no texto: Chacon (1998)

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira .Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas, Relatório Final. 2008 CIES-ISCTE, IS-FLUP.

COSTA, José Fabiano da Serra. Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. Revista Eletrônica Sistemas & Gestão, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.27-68, abr. 2008.

FILHO, Roberto Leal Lobo e et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p.641-659, 00 dez. 2007.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Acta. Sci. Lang. Cult., Maringá, v. 30, n. 2, p.177-187, 2011.

FOCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 296 p.

FRANCHI, Carlos. "Linguagem- Atividade Constitutiva". In: Almanaque, 5. São Paulo:

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: Algo que se transmite entre as gerações? In: MASSAGAO, Vera Ribeiro. Letramento Brasil. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GEE, James Paul. Situated language and learning: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Discurso e sujeito. In: Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, Leandro Albano Monzo; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Impacto Socioeconômico do Programa Universidade Para Todos (ProUni): uma análise da política pública em uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p.210-227, 00 ago. 2012.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: Implicações para a diversidade, Alfa, São Paulo, v. 1, n. 52, p.57-79, 2008.

GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira; BARBOSA, Dulce Aparecida Silva. LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO AGENTE DE LETRAMENTO. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_2302.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

HARLOS, F. E.; HARLOS, F. C. G.; DENARI, F. E. Origens da categoria “deficiente” e da educação especial (re)pensada. Revista Géfyra, São Miguel do Iguaçu, v. 1, n. 2, jul./dez.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao_final_12072012b.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

INEP. Censo da Educação. Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

INGLESI, Ana Shitara. A leitura nas organizações não-governamentais e inter-relações com a escola pública: um estudo de caso. 2008. 286 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. 2009. Ler e Compreender. Os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto. 220 p.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. 2009. Ler e escrever. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto. 220 p.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo (SP): Ática, 1997. 366p. (Fundamentos, 136) ISBN 85-08-06601-5

MANGAS, Catarina Frade; SÁNCHEZ, José Luis Ramos. A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. Revista Ibero-americana de Educação, São Paulo, v. 53, n. 7, p.1-14, 10 out. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/413/1/3635Frade.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MASSI, Giselle. A dislexia em questão. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2007. 252 p.

MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. Paidéia, São Paulo, v. 21, n. 50, p.403-411, 00 dez. 2011.

MEC. Educação Superior. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124>.

Acesso em: 21 jan. 2013.

MEC. Declaração de Salamanca. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MOOJEN, et al. CONFIAS Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NETO, Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; PFITSCHER, Elisete Dahmer. Utilização de metas de desempenho ligadas a taxa de evasão escolar nas universidades. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, São Paulo, v. 2, n. 2, p.54-74, 00 ago. 2008.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; PEREIRA, Samara Cristina Silva. HERANÇA CULTURAL E ÊXITO ESCOLAR DAS CLASSES POPULARES NA UNIVERSIDADE: A FORÇA DO ETHOS NA MOBILIZAÇÃO DE CAPITAIS RENTÁVEIS AO PERCURSO ESCOLAR. Disponível em:

<http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_08.PDF>. Acesso em: 26 nov. 2013.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS DOS MEIOS POPULARES: MOBILIZAÇÃO PESSOAL E ESTRATÉGIAS FAMILIARES. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PRIMO, Alex . Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2008, Natal. Anais, 2008.

RAMOS, Ana et al. Relação entre o aproveitamento no ensino secundário e no ensino superior. São Paulo: Ensino Superior e Ciência, 2004. Disponível em:

<<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/984/1/Relação.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

SANTOS BAGGI, Cristiane Aparecida Dos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 16, n. 2, July 2011 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Nov. 2013.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>.

SECO, G.; ALVES, S. FILIPE, L.; PEREIRA, A. & SOUSA, C. (2009). "Dislexia no Ensino Superior: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante e do Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria". Actas I International Congress on Family, School and Society - "Special Education: From Theory to Practice" (EDUCARE). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 499-510.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes. O sentido do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz. 2013. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes. Os gêneros do discurso como proposta de ação fonoaudiológica voltada para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.5, p. 54-71, 1º semestre 2011.

SILVA, Elson da. Reflexões acerca do letramento: origem, contexto, histórico e característica. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian . Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). The write in world: studies in literacy thought and action. Nova York: Springer, 1988. p. 59-72.

APÊNDICE A – Entrevista Semi-Estruturada Alunos

- 1) Como foi sua educação antes da Universidade?
- 2) Com quantos anos entrou na escola? E na Universidade?
- 3) Quais escolas você frequentou?
- 4) Quantos anos passou em cada uma destas escolas?
- 5) Como eram os métodos de avaliação? Você o considerava eficaz?
- 6) Reprovações? Abandonou os estudos?
- 7) Quais as suas principais dificuldades escolares antes da Universidade?
- 8) Tinha mais dificuldades em uma disciplina específica?
- 9) Como se deu o processo de aquisição da sua língua materna? Com quantos anos falou? Alguma dificuldade no desenvolvimento da oralidade?
- 10) Você considera que tem dificuldades com a oralidade hoje? Se sim, quais?
- 11) Atualmente quais as dificuldades que você encontra? Há alguma disciplina específica?
- 12) Você se sente aprendendo?
- 13) Quais os métodos de avaliação no seu curso?
- 14) Você enfrenta dificuldades em sala de aula? Se sim, quais são? Quais delas interferem mais em seu processo de aprendizagem?
- 15) Como percebe as suas habilidades de leitura e escrita?
- 16) Considera que as dificuldades de leitura e escrita podem atrapalhar a apreensão de outros conteúdos?
- 17) Tem o hábito de ler? O que costuma ler?
- 18) Tem o hábito de escrever? O que costuma escrever?
- 19) Em que situações a leitura e a escrita são essenciais na sua vida?
- 20) É importante ler e escrever?
- 21) Qual a importância que a leitura tinha e/ou tem na sua família?
- 22) Alguma vez já sentiu vontade de desistir dos estudos? Por quê?
- 23) Como percebe a atuação dos professores?
- 24) E de seus colegas?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. As informações existentes neste documento são para que você entenda perfeitamente os objetivos da pesquisa, e saiba que a sua participação é espontânea. Se durante a leitura deste documento houver alguma dúvida você deve fazer perguntas para que possa entender perfeitamente do que se trata. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final este documento, que está em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável.

Título do Projeto de Pesquisa:

Fonoaudiologia, Linguagem e Inclusão

Pesquisador Responsável: Profa. Ana Paula Santana - **Telefone para Contato:** (48)37214912

INTRODUÇÃO

Os alunos público alvo da Educação Inclusiva podem apresentar deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem. Esses alunos podem apresentar queixas de alterações lingüístico-cognitivas e de comportamento tais como: disartrias, afasias, atrasos na aquisição de linguagem decorrentes de surdez e deficiência mental, atraso na aquisição da língua de sinais, dificuldades com a leitura e a escrita, dislexias, TDAH, déficits de comportamento. Essas dificuldades linguísticas podem comprometer o rendimento escolar dos alunos

FINALIDADE DA PESQUISA:

Analisar o processo de inclusão dos alunos com alterações lingüístico-cognitivas na escola básica e superior e propor ações fonoaudiológicas que possam contribuir para esse processo

PROCEDIMENTO:

As situações desta pesquisa relacionaram-se à gravação de episódios coletados nas interações que correspondem a entrevistas com pais, professores, intérprete de Libras, coordenadores pedagógicos, alunos da inclusão da educação básica e educação superior e acompanhamento de práticas escolares desses alunos. Também podem ocorrer discussões com a equipe pedagógica visando favorecer o processo de inclusão a partir das questões fonoaudiológicas que foram levantadas.

RISCOS E BENEFÍCIOS:

Não haverá nenhum risco para a sua saúde.

DESCONFORTO:

O desconforto será mínimo ou inexistente, pois a coleta consistirá de entrevistas.

CUSTOS:

Você não terá nenhum gasto com a pesquisa.

PARTICIPAÇÃO:

Caso você queira desistir de participar da pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo e no momento em que desejar. Durante o decorrer da pesquisa, caso você venha a ter alguma dúvida ou precise de alguma orientação a mais, use o telefone acima.

PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:

Você tem o compromisso dos pesquisadores de que a sua imagem e identidade serão mantidas em absoluto sigilo. No caso de novas informações no decorrer da pesquisa, estas serão submetidas à avaliação da Comissão de Ética para um novo parecer.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO:

Eu, _____, portador(a) do RG: _____, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa acima citada. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Florianópolis, ___/___/___.

Pesquisador Responsável/Colaborador

Assinatura do participante

Anexo A-Protocolo de Avaliação de Leitura e Escrita-

Orientação:

É importante que o avaliador conheça bem a história do sujeito, por isso a entrevista deve ser realizada primeiro e, de preferência, pelo avaliador.

Antes de iniciar cada item do protocolo, deve-se perguntar ao sujeito se ele reconhece aquele gênero.

1. Notícia.

Pedir que o sujeito leia e perguntar:

- Você reconhece esse texto? Sabe me dizer qual seria o gênero ou *tipo* de texto?

Quanto a compreensão do texto perguntar:

- Quantas pessoas morreram no deslizamento?

- Segundo a Embasa, porque a Marinha seria responsável pelo acidente?

Vazamento provoca deslizamento na Bahia

A Marinha e Empresa Baiana de Água e Saneamento(EMBASA) Vêm trocando acusações sobre a responsabilidade do acidente

Salvador. O Departamento de polícia Técnica da Bahia concluiu que foi mesmo o vazamento de um cano que provocou o deslizamento de terra no bairro da Barra, na semana passada.

“O acidente ocorreu por causa do vazamento no terreno da Marinha”, disse o delegado Ruy Pereira da Paz, da 1ª Delegacia, responsável pelo caso. ele anunciou que a próxima etapa da investigação é saber se a ligação de água é clandestina.

“Se isso for comprovado, vamos buscar quem fez essa ligação”. O deslizamento atingiu três edifícios da Rua Marquês de Caravelas, matando a engenheira Maria Janete Gonzaga de Araújo, a médica Lúcia Penteado e sua filha Alice, de 1 ano.

A Marinha e a Empresa Baiana de Água e Saneamento (Embasa) vêm trocando acusações. Aparentemente, a ligação do cano de água na rede pública foi feita pela Marinha para abastecer apartamentos de oficiais no Morro do Gavaza.No entanto, o 2º Distrito Naval entende que o reparo de vazamento é de responsabilidade da Embasa. A estatal divulgou nota afirmando que a ligação estava localizada no terreno da Marinha e era clandestina

2. Crônica.

Pedir que o sujeito leia e perguntar:

- Você reconhece esse texto? Sabe me dizer qual seria o gênero ou *tipo* de texto?

Quanto a interpretação do texto perguntar

- O que aconteceu com o príncipe?

A princesa e o Sapo

Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa linda, independente e cheia de auto-estima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.

Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... nem morta!

3. Charge.

Pedir que o sujeito leia e perguntar:

- Você reconhece esse texto? Sabe me dizer qual seria o gênero ou *tipo* de texto?

Quanto à interpretação do texto (inferência) perguntar:

- Qual a piada da charge?



4. Tirinhas.

Pedir que o sujeito leia e perguntar:

- Você reconhece esse texto? Sabe me dizer qual seria o gênero ou *tipo* de texto?

4.1 Tirinha “dicionário”.

Perguntar: Porque ela (Mafalda) acha que seu pai nunca terminará de ler o livro?



4.2 Tirinha” Aprender a escrever”.

Perguntar: O que a Mafalda quis dizer com ‘burocratas’ no final da tirinha?



4.3 Tirinha “Confortando à mãe”

Perguntar: Você acha que a Mafalda confortou sua mãe?

Porque?



5. Pedir que o sujeito leia e perguntar:

- Você reconhece esse texto? Sabe me dizer qual seria o gênero ou *tipo* de texto?

A VIOLÊNCIA NÃO É UMA FANTASIA

A violência nasce conosco. Faz parte da nossa bagagem psíquica, do nosso DNA, assim como a capacidade de cuidar, de ser solidário e pacífico. Somos esse novelo de dons. O pessoal, circunstâncias concretas, algumas escolhas individuais. Vivemos numa época violenta. Temos medo de sair às ruas, temos medo de sair à noite, temos medo de ficar em casa sem grades, alarmes e câmeras, ou bons e treinados porteiros. As notícias da imprensa nos dão medo em geral. Não são medos fantasiosos: são reais. E, se não tivermos nenhum medo, estaremos sendo perigosamente alienados. A segurança, como tantas coisas, parece ter fugido ao controle de instituições e autoridades.

Nestes dias começamos a ter medo também dentro dos shoppings, onde, aliás, há mais tempo aqui e ali vêm ocorrendo furtos, às vezes assaltos, raramente noticiados. O que preocupa são movimentos adolescentes que reivindicam acesso aos shoppings para seus grupos em geral organizados na internet. É natural e bom que grupos de jovens queiram se distrair: passear pelos corredores, alegres e divertidos, ir ao cinema, tomar um lanche, fazer compras. Porém correr, saltar pelas escadas rolantes, eventualmente assumir posturas agressivas ou provocadoras e bradar palavras de ordem não é engraçado. Derrubar crianças ou outros jovens, empurrar velhos e grávidas, não medindo consequência de suas atitudes, não é brincadeira. Shoppings são lugares fechados, com grande número de pessoas, e portanto podem facilmente virar perigosos túneis de pânico. Juventude não é sinônimo de grossura e violência (nem de inocência e ingenuidade). Neste caso, os que perturbam são jovens mal-educados (a menina endinheirada também não é sempre refinada...) ou revoltados.

Culpa deles? Possivelmente da sociedade, que por um lado lhes aponta algumas vantagens materiais, por outro não lhes oferece boas escolas, com muito esporte também em fins de semana, nem locais públicos de prática esportiva com qualidade (esportistas famosas como as tenistas irmãs Williams, meninas pobres, começaram em quadras públicas americanas). Parece que ainda não se sabe como agir: alguns jornalistas ou psicólogos e antropólogos de plantão, e gente de direitos humanos às vezes tão úteis, acham interessante e natural o novo fenômeno, recorrendo ao jargão tão gasto de que “as elites” se assustam por nada, ou “as elites não querem que os pobres se divirtam”, e “os adultos não entendem a juventude”. Pior: falam em preconceito racial ou social, palavrorio vazio e inadequado, que instiga rancores. As elites, meus caros, não estão nos nossos shoppings; estão em seus iates e aviões pelo mundo.

No momento em que as manifestações violentas de junho estão aparentemente calmas (pois queimam-se ônibus e crianças, há permanentes protestos menores pelo Brasil), achar irrestritamente bonito ou engraçado um movimento juvenil é irresponsabilidade. E é bom lembrar que, com shoppings fechando ainda que

por algumas horas, os empregados perdem bonificações, talvez o emprego. As autoridades (afinal, quem são os responsáveis?) às vezes parecem reatar uma postura mais firme e o exercício de autoridade: como pode ocorrer na família e na escola, onde reinam confusão e liberalismo negativo, queremos ser bonzinhos, para desamparo dessa menina.

Todos devem poder se divertir, conviver. Mas cuidado: exatamente por serem jovens, os jovens podem virar massa de manobra. Os aproveitadores de variadas ideologias, ou simplesmente os anarquistas, os violentos, estão sempre à espreita: já começam a se insinuar entre esses adolescentes, ou a organizar grupos de apoio a eles — certamente sem serem por eles convidados. Bandeiras, faixas, punhos erguidos e cerrados e palavras de ordem não são divertimento, e nada têm a ver com juventude. Não precisamos de mais violência por aqui. É bom abrir os olhos e descobrir o que fazer enquanto é tempo.

5.1 Explique a opinião do autor.

5.2 Você conhece o gênero Resenha Crítica? Já fez alguma? Pode me explicar a estrutura de forma sucinta? (SE O SUJEITO NÃO SOUBER DEVE-SE EXPLICAR À ELE COMO É ESTRUTURADA UM RESENHA CRÍTICA, EM QUE CONTEXTOS SÃO USADAS)

5.3 Elaborar uma resenha Crítica

6. Pedir que o sujeito escreva uma CARTA e/ou uma RECEITA. Da maneira que aprendeu, não é necessário que ele saiba fazer uma receita verdadeira.