

5.

Relatando experiências sobre o (des)conhecimento do distúrbio e a (in)diferença dos profissionais no contexto da escola

O primeiro capítulo de análise desse estudo focaliza narrativas com experiências que dizem respeito à vida escolar dos jovens universitários com dislexia entrevistados. Apontamos não só como os jovens narram as experiências e as recordações do período em que estiveram na escola, mas também de que forma emergem situações harmônicas ou desarmônicas com os profissionais que encontraram ao longo de suas trajetórias no ensino básico escolar.

As entrevistas individuais foram iniciadas com a apresentação da pesquisadora-professora que, após explicar a motivação da pesquisa e justificar o interesse pela temática, sugeria aos universitários que gostaria de ouvir experiências sobre a dislexia. Dessa maneira, os participantes começavam seus relatos sobre suas vivências com o distúrbio não só como forma de corresponder ao pedido da entrevistadora, mas também como possibilidade para promover tópicos, reflexões, entendimentos sobre as situações vividas, entre outras percepções, como observaremos ao longo da análise.

Através dos momentos de interação possibilitados pelas entrevistas, os jovens universitários com dislexia mostram também como constroem a identidade de alguns professores, coordenadores ou diretores e orientadores educacionais. De forma análoga, também atribuem identidades a eles mesmos, a partir de suas narrativas, na ordem discursiva, interacional e social.

Embora Isabela e Ricardo relatem experiências diferenciadas, em outros espaços e com outras pessoas, foi possível observar quando recordam momentos da escolaridade, com entendimentos que os aproximam, visto que apresentam visões parecidas não só sobre as relações que tiveram com a escola e seus profissionais na fase infantil e adolescente, mas também sobre os processos de estigmatização que sofreram e ainda sofrem em esferas educacionais.

5.1

Relações desarmônicas, atributos e categorizações

Nesta seção, a análise é apresentada a partir de uma seleção de segmentos das entrevistas realizadas com os participantes. Veremos como os jovens universitários com dislexia apontam algumas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Através da forma como relatam suas experiências, nesses segmentos, apontam processos de estigmatização, negligência e humilhação por parte de professores ou demais educadores que atuam na escola.

Iniciamos com a análise de trechos construídos com Isabela. Em seguida, com o intuito de propor uma observação de uma contraposição ou de uma concordância sobre questões apresentadas por Isabela, analisaremos como Ricardo constrói, junto à pesquisadora, entendimentos sobre as experiências selecionadas e desenvolvidas discursivamente por ele no decorrer da entrevista.

(i) *O momento de adesão à pesquisa e as vozes que, inicialmente, constroem Isabela*

A sequência 1 diz respeito ao momento inicial da interação com Isabela. Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora aponta sua motivação, a importância da participação da jovem universitária e a razão da insistência para que ela participasse, ressaltando suas qualidades e a contribuição que dará ao aderir à pesquisa.

Um pouco antes do trecho selecionado, a pesquisadora narrava sobre um aluno disléxico que faz acompanhamento particular com ela. As experiências com o aluno trazem a motivação inicial da pesquisa e, por essa razão, a pesquisadora inicia a entrevista, construindo considerações sobre ele até começar a sequência 1. A partir desse momento, é possível observar não só a argumentação que a pesquisadora-entrevistadora faz com Isabela, mas também as vozes que a participante traz, imediatamente, ao tecer comentários sobre a dislexia, tema da pesquisa.

Sequência 1

91 92 93	1	Talita	Só sei o que eu vejo. E às vezes eu fico assim. Às vezes é tão dolorido você tentar motivar e ele não ir. Por isso que eu falei várias vezes [com] você:
94	2	Isabela	[Sim].
95	1	Talita	“Isabela, a sua história [é rica
96	2	Isabela	[Hh
97 98 99	1	Talita	É maravilhosa, você precisa contar aonde você chegou, porque eu preciso passar isso para outras pessoas”, Entendeu?
100	2	Isabela	Sim.
101	1	Talita	Então, na verdade, é atrás disso que eu tô.
102	2	Isabela	Certo.
103 104 105 106	1	Talita	De pessoas que como você que possam me ajudar e falar assim “Olha, eu passei por i::sso, a minha história é e::ssa, eu me animei em determinado ponto da minha vida, eu fui em busca a partir desse ponto.”
107	2	Isabela	Certo.
108 109	1	Talita	E aí até começar a ver e mostrar para ele: “olha, você também pode.”
110	2	Isabela	Certo.
111	1	Talita	Né? Olha aqui as pessoas!
112	2	Isabela	Certo.
113 114	1	Talita	Certo. E aí eu encontrei você, encontrei outras três pessoas que também têm histórias tão...
115	2	Isabela	Ah, que bom.
116 117	1	Talita	O primeiro menino que eu entrevistei, eu fiquei <u>super</u> animada.
118	2	Isabela	Sim.
119 120 121 122	1	Talita	Eu falei “Ah, Meu Deus, depois eu tenho que correr atrás da Isabela::, não posso deixar ela ir” . E aí é isso. Na verdade, essa é minha motivação. Essa, essa, <u>de fato</u> , eu estou motivada com essa pesquisa, por isso que eu falei.
123	2	Isabela	↓ Não, é importante.
124	1	Talita	Eu insisti.
125 126 127 128 129 130 131	2	Isabela	É, eu acho assim, é (0.2) Esse tipo de::: foi o que te falei, nunca vi ninguém falando sobre isso, né? É um problema de fato assim... Quantas vezes, por exemplo, na escola, eu não fui taxada de “Ah, Isabela não presta atenção em nada”, “Isabela é, Isabela é um caso perdido”, “Ah, vai para fora de sala pra caramba, é bagunceira.” E parará... não é, é meio que fazendo uma meia culpa, né?

No segmento acima, a pesquisadora utiliza a primeira pessoa do singular (Só sei o que eu vejo – l.91) para fazer comentários sobre o aluno disléxico que faz acompanhamento com ela, colocando-se como centro dêitico (Levinson, 2007) das avaliações que constrói. Estabelece reflexões que apontam que não consegue motivá-lo e essa questão provoca incômodo, sendo essa a razão de ter iniciado a pesquisa e procurado a jovem universitária (E às vezes eu fico assim. Às vezes é tão

dolorido você tentar motivar e ele não ir. Por isso que eu falei várias vezes [com] você). Como forma de envolver a participante na atividade proposta, a pesquisadora ressalta a importância de Isabela para a pesquisa, em uma tentativa de aproximação com a interlocutora, revelando, assim, estratégia de envolvimento (Tannen, 1989).

Em seguida, inicia um processo argumentativo, construindo, através do discurso relatado e da pergunta retórica, a história de vida da jovem como significativa (“Isabela, a sua história [é rica – l.95] e que precisa ser contada com a finalidade de motivar outras pessoas que também possuem dislexia [É maravilhosa, você precisa contar aonde você chegou, porque eu preciso passar isso para outras pessoas”, Entendeu? – l.97-99]. Para convencer a participante a aderir à pesquisa com suas narrativas e histórias de vida, a pesquisadora mostra, novamente, habilidade ao fazer referência ao grupo de pessoas ao qual pertence a entrevistada, demonstrando o quanto poderá favorecê-lo com sua participação.

A pesquisadora avalia que estava em busca de pessoas como Isabela, que pudessem contar como superaram seus limites para que mostrasse ao aluno possibilidades de ultrapassar barreiras através de discursos relatados hipotéticos (mostrar para ele: “olha, você também pode.” –l108-109). É a partir de vozes otimistas de personagens criados pela entrevistadora que ela busca e incentiva o engajamento da participante no momento da interação.

Ao ouvir a pesquisadora, Isabela toma para si o turno e inicia uma avaliação interna (eu acho assim – l.125), revelando que enxerga a dislexia como um problema, mas que nunca havia visto ninguém falar sobre isso com ela (nunca vi ninguém falando sobre isso, né? É um problema de fato assim... – l.126-127), o que demonstra também, implicitamente, uma avaliação externa sobre a falta de informação e de interesse das pessoas por algo que considera, diretamente, como uma questão séria e real.

Em seguida, comenta que, na escola, por diversas vezes, ouviu comentários negativos sobre ela. Ao utilizar a palavra “taxada” (l.128), semanticamente pejorativa, sugere estigmatização (Goffman, 2008). Para dar mais autenticidade ao que relata, Isabela também faz uso do discurso relatado (Tannen, 1989), fazendo com que outras vozes – hipotéticas ou não – sejam trazidas ao momento da interação (“Ah, Isabela não presta atenção em nada”- l128 , “Isabela é, Isabela é um caso perdido” -l129, “Ah, vai para fora de sala pra caramba, é bagunceira.”-l130).. Essas vozes (Barros, 2011, Bakhtin, 1992) personificam a escola

e mostram não só as avaliações feitas pela instituição, segundo Isabela, em seu período escolar, mas as avaliações da própria Isabela que utiliza a palavra “meia-culpa” para também fazer alusão à inaptidão da escola para lidar com seu distúrbio.

As vozes presentes na escola, agora trazidas pelo discurso de Isabela, a construíam como uma aluna desinteressada, problemática, desorganizada e que não merecia atenção, pois era considerada um caso sem solução. Nessa construção de Isabela, vozes que se contrapõem, polifonicamente, ao discurso da pesquisadora marcam a alteridade de forma negativa, pois sujeita Isabela, vista como o outro, ao estereótipo e à marginalização.

Dessa forma, a polifonia traz a riqueza das construções, pois as avaliações da pesquisadora e da entrevistada, nas diferentes vozes relatadas que se contrapõem, traçam não apenas a importância de se falar sobre a dislexia, mas também sobre a estigmatização de quem precisa conviver com ela.

(ii) Isabela e *a vontade de ser representante de turma e a orientadora do Setor educacional*

As sequências 2 e 3 são partes da entrevista feita com Isabela em 21 de Junho de 2011. A pesquisadora havia feito sua auto-apresentação e Isabela iniciava seus relatos sobre experiências escolares. Nesses trechos, a participante faz considerações sobre a escola em que começou a estudar na quinta série, atual sexto ano do ensino fundamental II, apontando principalmente situações que envolveram processos de eleição para representação de turma. O tópico surge quando entrevistadora e entrevistada comentam sobre particularidades de alunos que estão no sexto ano de escolaridade. Na sequência 1, Isabela relata a primeira vez em que participou do processo de eleição. Na sequência 2, Isabela conta como foi a segunda vez em que participou no ano posterior.

Sequência 2

200	2	Isabela	E aí, eu me deparo com essa nova realidade: <u>quarenta</u> cabeças da sala, você tá acostumada com uma sala com vinte cabeças. Você vê quaren::ta pessoas. Lembro que uma vez chamei a professora de tia, todo mundo me zoou, porque tia não é mais tia, é professora.
201			
202			
203			
204			
205	1	Talita	Isso.

206	2	Isabela	E aí...
207	1	Talita	Eu passo bem por isso, eu dou aula para sexto ano.
208	2	Isabela	É muito. É ... essa virada.
209	1	Talita	Essa virada é muito difícil.
210 211 212 213 214 215 216 217 218	2	Isabela	Exato, e é a virada. Esses 10, 11, 12 anos é a virada de tudo na vida da pessoa. <Por exemplo>, é... foi quando eu tive minha primeira menstruação, foi quando as primeiras coisas acontecem é ali, né? E::: eu me deparei com isso e é::: eu falei assim “Eu quero ser representante de turma”. Eu sempre falei muito, sempre conversei com todo mundo, ↑na quinta série. Lá com meus onze anos de idade, né? E aí, eu lembro que eu recebi tipo, eu, a minha dupla e mais dois votos.
219	1	Talita	Hh
220 221 222 223 224	2	Isabela	E eu chorei, ((imitando choro de criança)) “Ahnn, ninguém gosta de mim” e aí daqui a pouco eu to começando a rir. Eu sempre fui ↑assim, não sei... não, depois eu fui entender o que que era, né? Aí a professora do SE, né? A...
225	1	Talita	Orientadora Educacional.
226 227 228 229 230 231 232 233 234 235	2	Isabela	A <u>orientação educacional</u> , a <psicopedagoga> ((voz de deboche)), ela olhou assim: “Que que é isso? Como é que você tava chorando, agora você tá rindo?” Eu falei “ah, ↑tem que levar a vida, e aí é isso, vida que segue.” E aí ela começou a ficar de olho, de olho torto pra mim, né? E aí:::, ela chamou minha mãe na escola, porque eu tinha tirado um <u>cinco</u> em ciências, né? E aí, po, “eu to encontrando dificuldade na Isabela, porque a Isabela é:::, ela se mostra um pouco, ah, ela tá risonha daqui a pouco ela tá, tá chorando, parará”.

Nessa sequência, Isabela traz a orientação de sua narrativa e já avalia como o cotidiano da nova escola parecia diferente da sua antiga realidade. Para isso, ela utiliza-se da dêixis de pessoa (Levinson, 2007) - primeira pessoa do singular - para fazer referência a uma experiência pessoal (**eu** me deparei com essa nova realidade: quarenta cabeças da sala) e orientar o início de sua narrativa. Em seguida, utiliza o pronome “você”, não-direcionado para a pesquisadora, mas como um pronome de noção genérica, para avaliar, de forma encaixada, o processo de estranhamento que é comum a jovens alunos que mudam de uma escola com poucos alunos por turma para um colégio que se organiza com um número maior de alunos por classe (**você** tá acostumada com uma sala com vinte cabeças. **Você** vê quaren::ta pessoas – l.202).

Para reforçar a ideia de que a nova escola era realmente diferente, Isabela constrói a ação complicadora de sua narrativa para indicar que a classe a deixou em uma posição constrangedora, porque ela tinha o hábito de chamar a professora de “tia” (Lembro que uma vez chamei a professora de tia, todo mundo me zoou, porque tia não é mais tia, é professora – l. 202-204). Isabela, nesse trecho, se constrói como uma aluna que ainda não se enquadrava no novo modelo escolar ao qual estava inserida. A identidade, nesse aspecto, pode ser relacionada à expressão, discussão e negociação de pertencimento a determinadas comunidades, visto que Isabela parece afastar-se do grupo escolar que “zoava” seu antigo hábito de fazer referência à professora.

Envolvida com o relato de Isabela, a entrevistadora-pesquisadora interrompe a narrativa de Isabela, projetando seu papel de professora de ensino fundamental, também através da primeira pessoa do singular, para coconstruir confirmando que a experiência de Isabela é vivenciada por outros alunos (Eu passo bem por isso, eu dou aula para sexto ano. – l.205-209), e também para avaliar que é um processo realmente difícil (Essa virada é muito difícil) - o que funciona como incentivo para que a entrevistada continue com seus relatos e retome o turno, reafirmando que a época que relata é um período de transformações para ela e para os pré-adolescentes de um modo geral. A interrupção da narrativa feita pela pesquisadora pode ser vista, dessa forma, como uma tentativa de se alinhar à jovem universitária, se colocar no mesmo lugar, buscando criar empatia e mostrar alto envolvimento interacional no momento do qual participam (Tannen, 1989).

Nesse contexto, Isabela faz um relato em primeira pessoa para, pela primeira vez, construir a vontade de ser representante de turma (“Eu quero ser representante de turma”). Inicia, através do uso de primeira pessoa, a partir desse trecho, não só uma nova narrativa, mas a construção de uma postura agentiva. Posteriormente, atribui característica a si mesma como uma pessoa comunicativa (Eu sempre falei muito, sempre conversei com todo mundo – l.215), apta para o cargo ao qual se candidatara. Nas linhas seguintes, ao utilizar o advérbio dêitico “lá” para fazer uma referência espaço-temporal, indicando retorno aos tempos de escola, avalia que a ideia de ser representante não foi bem aceita pelo grupo, pois havia recebido poucos votos dos colegas de classe (Lá com meus onze anos de idade, né? E aí, eu lembro que eu recebi tipo, eu, a minha dupla e mais dois votos).

Ao reproduzir sua reação diante do resultado da eleição construída pela turma através de um discurso elaborado no passado e reproduzido no momento da entrevista, Isabela indica a forma como se sentiu, reportando sua reação de forma a imitar o som do choro de uma criança. (E eu chorei, ((imitando choro de criança)) “Ahnn, ninguém gosta de mim” e aí daqui a pouco eu to começando a rir.). Nesse momento, a narrativa adquire, de forma explícita, contornos dramatúrgicos e a *performance* (Goffman, 1975) de Isabela emerge como num *show* para a pesquisadora. Isabela constrói, com vozes que entrecruzam presente e passado, sua própria imagem quando menor, isto é, uma pré-adolescente sensível que se viu rejeitada pela turma que queria representar.

Em seguida, a jovem universitária dá continuidade à narrativa, indicando que havia chorado e também mudado repentinamente de comportamento. Isabela faz referência à dislexia de forma indireta e através da pergunta retórica (Eu sempre fui t assim, não sei ... não, depois eu fui entender o que que era, né?), avaliando que durante aquele período não sabia por que se comportava da maneira como relatou, pois não tinha consciência de que tinha o distúrbio.

Na linha 223, é possível apontar pela primeira vez na ação complicadora de sua narrativa a presença da orientadora do SE (Serviço Educacional). Nos relatos construídos pela entrevistada, a orientadora emerge como pessoa que analisa de forma negativa os comportamentos da aluna diante do processo de eleição para representante de turma. Ela é construída como alguém que questiona a mudança de postura de Isabela frente à derrota nas eleições estudantis.

Para referir-se, pejorativamente, a ela, Isabela muda o tom de voz quando cita o papel social ocupado e a formação acadêmica da orientadora educacional (A orientação educacional, a <psicopedagoga>), estabelecendo que o relacionamento com essa profissional da escola não era harmônico. A construção da identidade, dentro da narrativa, pode estar relacionada à atribuição e à negociação de papéis sociais. Esses papéis podem estar de acordo ou se tornarem opostos aos que são atribuídos pelas comunidades ou pelos indivíduos. Para Isabela, o papel exercido pela orientadora é ironizado, alvo de deboche.

Através do discurso relatado presente na linha 227 (“Que que é isso? Como é que você tava chorando, agora você tá rindo?”), Isabela avalia a insatisfação da pedagoga ao notar que a jovem não mantém comportamento regular, o que acarreta a resposta da aluna (“ah, tem que levar a vida, e aí é isso, vida que segue.”) para

orientadora e sua própria construção novamente como agente, sentindo-se, posteriormente, perseguida pela orientadora que “começou a ficar de olho, de olho torto” – l.230.

Após estabelecer reflexões e construir a ideia de que se sentia observada pela orientadora, Isabela, em nova narrativa, relata que sua mãe havia sido chamada ao colégio pelo fato de ter tirado cinco em ciências (E aí::, ela chamou minha mãe na escola, porque eu tinha tirado um cinco em ciências, né?) e, novamente, através do discurso relatado, aponta comentários da representante da escola (“eu to encontrando dificuldade na Isabela, porque a Isabela é::, ela se mostra um pouco, ah, ela tá risonha daqui a pouco ela tá, tá chorando, parará). Na voz da orientadora, Isabela é construída como uma pessoa que possui dificuldades e comportamento irregular, digna de preocupação.

Novamente, nesse trecho, a polifonia marca diferenciações de vozes: a voz da orientadora que faz emergir a representação da escola como instituição que não sabe lidar com o comportamento de Isabela, e a voz da jovem universitária, que avalia e constrói posturas agentivas e contrárias àquelas reproduzidas pela voz da escola.

Sequência 3

282 283 284 285	2	Isabela	E aí::, na vida escolar né, voltando à vida escolar, na minha 6ª série eu falei: “eu vou ser representante de turma agora. <u>Agora</u> eu vou ser representante de turma.” Hh.
286	1	Talita	Agora eu vou.
287 288	2	Isabela	E aí fechei com a minha dupla, e a mesma orientadora da 5ª série foi minha orientadora na 6ª.
289	1	Talita	Uhun.
290 291 292 293 294 295 296	2	Isabela	E aí, ela me chamou pra uma conversa, até porque, hoje, eu tenho uma concepção diferente, mas naquela época, eu pensava assim: gente, pra que que serve o SE? Pra que que serve isso? Eu só vejo eles falando de, eleição de, °representante de turma°, eleição de grêmio, que nem tinha grêmio no colégio, mas enfim. Hh
297	1	Talita	Hh
298	2	Isabela	É, falando ↓isso, falando, nunca achei de fato
299	1	Talita	Uma função.
300 301 302 303 304 305	2	Isabela	Uma função. Quando eu sei que a função de um orientador é, tem que tá:: atrelada a outras n coisas, né? O acompanhamen::to do próprio aluno, né? E aí, eu nunca, eu não percebia isso. Pelo menos não com essa orientadora, e com outras orientadoras que eu tive pela, pela vida de estudante, né?

306	1	Talita	Uhun.
307 308 309 310 311	2	Isabela	E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::, é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.” Eu falei “e eu?”
312	1	Talita	Ué?
313 314	2	Isabela	“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso.”
315	1	Talita	Que isso...
316 317 318 320 321 322 323 324 325 326 327	2	Isabela	É. É. Eu falei: ↑Quê? “Não, o que você mostrou no ano passado, parará”. Eu falei: “Eu só uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n coisas”. “Não, mas você não tá assim, não tá assado.” Eu saí aos prantos da sala, porque você ser dige, eu fui, é um dê, desreconhecimento né,? Entre aspas, e eu falei: “Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?” E aí ela foi na <u>sala</u> falar que os representantes de turma eram esses e esses. Todo mundo: “mas peraí. Mas era a Isabela”. E toda a sala. Porque eu, eu sempre fui, eu, eu sempre tive um bom relacionamento com toda a sala.
328	1	Talita	Uhun.
329 330 331 332 333 334 335 336 337	2	Isabela	E aí, é, ela falou: “Não, mas a gente conversou, parará, a dupla é fulano e fulana.” Aí veio todo mundo pra, eu falei assim, e, e dela eu não tenho medo de falar o nome, eu falei: “Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida”. Isso com 12 anos de idade, que eu jamais me esqueço isso. “Você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.” E aí eu lembro que eu <u>chorei, chorei, chorei, Assim... chorei, chorei.</u>
338	1	Talita	Hum.
339 340	2	Isabela	E todo mundo da sala veio falar comigo. Eu falei: cara, agora eu agarrei um ódio.

Nesse trecho, Isabela retoma o tópico sobre o desejo de ser representante de turma, iniciando uma nova narrativa que remete à anterior. Para isso, ela utiliza o advérbio de tempo dêitico “agora”, em seu discurso relatado, para reafirmar ainda mais a vontade de tornar-se representante – o que revela novamente postura agentiva. Constrói-se, através do discurso relatado em primeira pessoa, com pronomes dêiticos, como alguém determinado, decidido a exercer o cargo que gostaria de ocupar. (Na minha 6ª série eu falei: “eu vou ser representante de turma agora. Agora eu vou ser representante de turma.”). Nesse momento, a pesquisadora coconstrói a orientação da narrativa, mostrando alto envolvimento e se posicionando como interlocutora que incentiva Isabela a continuar com a construção de sua história (Agora eu vou - l.286).

Após uma fala em que remete a sua dupla, na candidatura (l. 287), Isabela, ainda na orientação da narrativa, traz a construção da orientadora educacional de sua turma que permanecia a mesma (e a mesma orientadora da 5ª série foi minha orientadora na 6ª - l. 288) e que ela havia chamado para uma conversa (E aí, ela me chamou pra uma conversa l.290). Isabela interrompe o que seria o início da ação complicadora de sua narrativa, para trazer suas impressões sobre a eleição do grêmio escolar e ser representação de turma (ls. 291-296). Com encaixamentos, Isabela projeta, a seguir, seu *self* reflexivo sobre o papel de uma orientadora educacional e é incentivada pela pesquisadora, que participa com complementações, de modo a engajar-se e coconstruir a narrativa. Em seguida, Isabela alinha-se a pesquisadora através da palavra “função” e da pergunta retórica, avaliando que, em sua época de escola, não conseguia compreender a função de uma orientadora, pois não era acompanhada, enquanto aluna, com algum tipo de frequência. Nesse trecho, fica nítida a projeção de *self* crítico de Isabela através sua avaliação negativa sobre a ausência de acompanhamento durante o período escolar.

Para dar continuidade à ação complicadora, Isabela traz, em discurso relatado, que foi preterida e que a orientadora sugeriu que ela não participasse do processo eleitoral da escola (E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::, é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.” (ls 307 - 310). Isabela menciona que questionou seu posicionamento (Eu falei “e eu?”).

A seguir, além da participação da pesquisadora, que coconstrói de forma indagativa (l.312), Isabela dá continuidade aos diálogos relatados, alternando entre a voz da orientadora e sua própria voz (ls 313-314; 316-320), de forma questionadora. No diálogo construído da voz da orientadora, Isabela não tinha condições psicológicas para participar de uma atividade como o processo eleitoral (“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso.” ls 313-314). Diante do relato de Isabela, a pesquisadora também se apresenta indignada (Que isso...l. 315), mostrando apoio à jovem, o que sustenta o envolvimento conversacional de ambas e a continuação da narrativa. A voz da orientadora constrói Isabela como desacreditada enquanto a pesquisadora engaja-se, inclusive através de perguntas (Ué? – l.320) e reações que se intercalam com a história de Isabela. Os discursos relatados que ora representam Isabela quando mais nova, ora a orientadora

educacional da escola, atribuem à narrativa contornos dramáticos e mostram Isabela como narradora eficiente e disposta a envolver a ouvinte presente.

Isabela repete a cena novamente, questionando a decisão (Eu falei: 1Quê?), Isabela relata ainda, após a ação complicadora, as razões da orientadora sobre seu comportamento do ano anterior (“Não, o que você mostrou no ano passado, parará” l.316-317) e, embora argumentasse (“Eu só uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n coisas” l.318), a orientadora não permitiu que a jovem pudesse fazer parte da eleição (“Não, mas você não tá assim, não tá assado.”). Isabela relata, através do uso de primeira pessoa e de pergunta retórica, que se sentiu triste, sem reconhecimento e questionava por que aquilo havia acontecido com ela (Eu saí aos prantos da sala, porque você ser dige, eu fui, é um dê, desreconhecimento né,? Entre aspas, e eu falei: “Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?”). Constrói-se como aluna questionadora, embora frágil, sem apoio da escola e não legitimada pelos profissionais que lá atuavam. Há desacordo nas vozes de Isabela, da coordenadora e da turma, em expectativas não correspondidas.

Posteriormente, segundo Isabela, a orientadora foi à classe apresentar os candidatos à representação de turma e seu nome realmente não constava (E aí ela foi na sala falar que os representantes de turma eram esses e esses), o que fez a turma questionar sobre sua participação (Todo mundo: “mas peraí. Mas era a Isabela”. E toda a sala), pois, naquela série, tinha um bom relacionamento com os alunos. A orientadora manteve a posição de excluir Isabela do processo e Isabela conta, na linha 334, que enfrentou a orientadora, apontando que ela era um obstáculo a ser ultrapassado (“Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida.”) e que ainda encontraria outras como ela (“Você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.”). Nesse momento, suspende a narrativa e enfatiza que chorou (chorei, chorei, chorei – l.336), novamente construindo-se como fragilizada diante da instituição de ensino.

Na resolução de sua narrativa, Isabela relata que, a partir do momento em que foi excluída, a turma posicionou-se do seu lado (E todo mundo da sala veio falar comigo – l.339). Por fim, constrói a coda de sua narrativa, relatando sentia ódio por Maria Eduarda (Eu falei: “cara, agora eu agarrei um ódio.”). Na voz da orientadora, relatada por Isabela, a jovem é alguém incapaz de representar um grupo. Essa voz a afasta do grupo e a constrói diante dele como desacreditada. Na voz de Isabel, a orientadora é apenas a primeira repressora que enfrentará ao longo da vida, o que

a constrói como alguém determinada a enfrentar obstáculos e pessoas **que a** desqualificam.

(iii) Isabela e as “n” *referências em sala de aula*

A sequência 4 insere-se no momento em que Isabela fala sobre suas dificuldades em Matemática e em Ciências. A universitária refere-se ao momento em que começou a refletir sobre as dificuldades na escola e as categorizações que recebia no ambiente da sala de aula.

Sequência 4

375 376 377 378 379 380 381	2	Isabela	E eu, eu falava: “Por que eu não consegui fazer isso em matemática, ciências cara? Que dificuldade é essa que, que dificuldade é essa que eu tenho de não entender o que está escrito” né? E, e fui passando, fui ficando nas recuperações dessas matérias, >e parará<. E aí fui ter que começar a entender o porquê que eu tinha, o porquê que eu tava...
382	1	Talita	Com aquela dificuldade.
383 384 385 386 387	2	Isabela	Exato. Por que que aquilo, por que que aquilo era tão difícil pra mim, né? E aí:: você, eu me, eu me deparo com outras n transformações na minha vida, né? E aí::, é::, eu sempre, eu falo assim: essa a, por exemplo, a história do bullying é complicada, né?
388	1	Talita	Uhun.
389 390 391 392	2	Isabela	Então você imagina o que que é. Uma menina que não, co, conversa e não consegue entender a matéria, é a mesma menina que, é a ↑baixinha, <a <u>gorda</u> >, a que tem peito <u>grande</u> .
393	1	Talita	A falante.
394 395	2	Isabela	E aí, você acaba sendo referência de n coisas dentro da sala de aula. ((Gesticulando muito)).

Na sequência, Isabela alterna entre construções de diálogo construído e a sua voz reflexiva, ora no passado, ora presente. Em diálogo construído, Isabela avalia suas dificuldades ainda no período escolar (E eu, eu falava: “Por que eu não consegui fazer isso em matemática, ciências cara? Que dificuldade é essa que, que dificuldade é essa que eu tenho de não entender o que está escrito, né? -.375-378), o que aponta um *self* reflexivo diante do que relata. Avalia que compreendia que possuía uma dificuldade com os estudos e que precisava entender por que não tinha bom

rendimento em algumas disciplinas escolares. A pesquisadora coconstroi a narrativa, incentivando Isabela a continuar o relato (Com aquela dificuldade. – l.382).

Em seguida, com reflexões sobre o passado, Isabela aponta que tinha outras dificuldades em sua vida e recorda sobre a questão do bullying. (Exato. Por que que aquilo, por que que aquilo era tão difícil pra mim, né? E aí:: você, eu me, eu me deparo com outras n transformações na minha vida, né? E aí::, é::, eu sempre, eu falo assim: essa a, por exemplo, a história do bullying é complicada, né? Ls. 385-387).

Isabela avalia também as categorizações na escola, apontando a recorrência de atributos negativos e processos de estigmatização ligados não mais apenas à questão da dislexia, mas também a sua forma física, visto que além de não compreender as matérias ensinadas, a aluna não enquadrava-se no perfil estipulado pela sociedade, visto que era baixa, acima do peso e com seios grandes (Então você imagina o que que é. Uma menina que não, co, conversa e não consegue entender a matéria, é a mesma menina que, é a 1baixinha, <a gorda>, a que tem peito grande – ls. 389-392), o que a colocava na posição de “referência de n coisas dentro da sala de aula – l.394-395” . A pesquisadora tenta reavaliá-la trazendo para a narrativa um atributo mais positivo (A falante. – l.393), sem adesão da jovem universitária. Nesse segmento, fica claro também o movimento argumentativo de Isabela ao utilizar perguntas retóricas, o uso de um “você” genérico e o afastamento da narrativa ao construir “uma menina” como personagem que, no fundo, é ela mesma.

(iv) Ricardo e sua narrativa de experiências com a dislexia: do despreparo de professores às contradições no contexto escolar

A sequência 5 traz a narrativa de experiências com a dislexia de Ricardo na escola. A narrativa de Ricardo, como veremos, é diferente da narrativa de experiência pessoal laboviana, e traz várias situações que aconteceram no colégio onde estudou do jardim de infância (primeiros anos de escolaridade) até o quarto ano do ensino fundamental I.

Sequência 5

51	2	Ricardo	É:: Eu fui apresentando essa dificuldade, principalmente,
52			no Português, na parte de compreensão e na Matemática
53			até:: o quarto ano. Eu sempre muito chamado atenção,

54			muito cobrado, sempre, né, no linguajar popular, sempre
55			tomei muito esporro, sempre passei por situações
56			humilhantes na fase da esco::la. Ainda mais naquela época
57			por um despreparo ainda maior dos professores. Um
58			despreparo que eu vejo acontecer até hoje apesar da
59			informação. Ahh, se fala da dislexia na novela, mas o
60			material que se tem ace::sso, o intere::sse, né, é muito
61			pequeno. Até na formação de faculda::de. Mas isso a gente
62			vai ver lá para frente, né?
63	1	Talita	Uhun.
64	2	Ricardo	Quando chegou na quarta série, eu sempre apresentando
65			quadro depressi::vo. Por mais que fora da escola, eu fosse
66			muito ati::vo e participati::vo com os amiguinhos da escola
67			e tal, na época da escola, as professoras eram muitos
68			cruéis, eu usaria até essa expressão, com o aluno que não
69			era o queridinho, que não é bo::m, que não tira notas boas
70			e tal. Por mais que, em contra partida, eu sempre fosse
71			muito participativo dentro da <escola>, em festas de fim
72			de ano, participando da <ban::da> e tal, quando teve a
73			quarta série, né, os professores não sabiam como lidar
74			com a minha dificuldade e jogaram para cima dos meus
75			pais a responsabilidade de me reprovar ou não.
77	1	Talita	Meu Deus.
78	2	Ricardo	Mas, ó, ah. Aí meus pais falaram para não me reprovar,
79			mas me tiraram da escola.
80	1	Talita	Entendi.
81	2	Ricardo	Eu fui para um outro colégio, né, um colégio pequeno onde
82			a diretora era esposa de um conhecido do meu pai. Ela
83			achou muito interessa::nte a conversa que ela teve com
84			minha mãe em uma festa perto do fim do ano. Ela já tinha
85			ouvido falar coisas parecidas da fonoaudióloga da escola,
86			mas nem sabia o nome e tal. Foi a primeira vez que a gente
87			ouviu falar em dislexia, estudando na mesma escola desde
88			o jardim de infância. ... Tipo, modéstia a parte, eu me saía
89			bem em várias outras coisas que não ligadas ao Português,
90			meu vocabulário, várias pessoas diziam que era muito
91			bom, então era tudo atribuído a mim a má vontade.
93	1	Talita	Ahan.
94	2	Ricardo	Falta de esforço. “Ah, ele é vagabundo, ele não faz, porque
95			não quer.” E a criança vem ouvindo isso desde que, no
96			meu caso...
97	1	Talita	Se entende por gente.
98	2	Ricardo	Isso. “Ah, ele não faz isso, porque não quer. †Olha só, ele é
99			tão bom nisso, tão bom naquilo, tão comunicativo, mas faz
100			uma redação ridícula”. No caso, eu sei que é, mas, por
101			justamente ser tão ridícula, isso deveria despertar o
102			interesse. Por quê? Se essa criança é assim em tantas
103			outras coisas, isso não faz sentido. Enquanto eu ouvia,
104			quando criança e até depois que descobriram a dislexia,
105			“Ah, você tá sentado no tro::no da sua dificuldade”. Eu
106			acho que dizer que o aluno está sentado no trono da
107			dificuldade é dizer também que o professor está sentado
108			no trono do comodismo. Entendeu?

Logo no início, Ricardo apresenta um resumo de sua narrativa, indicando quando surge a dificuldade (Eu fui apresentando essa dificuldade, principalmente, no Português, na parte de compreensão e na Matemática até:: o quarto ano. Ls. 51-53). Ricardo constrói a orientação de sua narrativa de experiências com a dislexia, relatando em primeira pessoa do singular. Ricardo relata que os anos foram marcados por chamadas de atenção, muitas cobranças e “esporros”. Ele projeta um *self* crítico e relata que houve situações de humilhação (sempre passei por situações humilhantes na fase da esco::la), avaliando que elas geradas por um despreparo dos professores.

Ricardo suspende a narrativa relativa ao passado, situa-se no presente e avalia que o despreparo acontece até hoje, mesmo com a propagação das informações através de recursos midiáticos (Ainda mais naquela época por um despreparo ainda maior dos professores. Um despreparo que eu vejo acontecer até hoje apesar da informação. Ahh, se fala da dislexia na novela, mas o material que se tem ace::sso, o intere::sse, né, é muito pequeno). Ricardo constrói os professores como profissionais despreparados para lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

A seguir, Ricardo traz, em sua narrativa, as contradições do contexto escolar. Relata que, mesmo sendo ativo e participativo com os amigos, apresentava quadro de depressão e foi, mais uma vez e nas palavras do universitário, vítima da crueldade das professoras que teve nessa fase da escolaridade. Relata que “as professoras eram muitos cruéis [...] com o aluno que não era o queridinho, que não é bo::m, que não tira notas boas e tal”. Ricardo constrói as professoras como aquelas que destratam alunos que não possuem bom desempenho quantitativo, colocando-se no lugar daquele que passa pela experiência de não ocupar o lugar de preferido das professoras, isto é, aquele que não apresenta notas exemplares apesar de seus esforços para participar ativamente das atividades.

Ricardo constrói-se, novamente, como aluno participativo e interessado nas atividades escolares (Por mais que, em contra partida, eu sempre fosse muito participativo dentro da <escola>, em festas de fim de ano, participando da <ban::da> e tal) e, novamente, avalia o despreparo de suas professoras ao apresentarem aos seus pais a decisão para uma possível reprovação (os professores não sabiam como lidar com a minha dificuldade e jogaram para cima dos meus pais a responsabilidade de me reprovar ou não).

Nesse trecho, é possível perceber o jogo de contradições trazido por Ricardo à narrativa, pois existe um outro que o constrói e é construído por ele, sem deixar que exista uma construção de si diante daquilo que o outro constrói sobre ele. Ao mesmo tempo em que é visto como participativo e ativo, é visto pelas professoras como despreparadas e preconceituosas como um aluno ruim.

Ao ouvir o relato de Ricardo, a pesquisadora reage avaliativa (Meu Deus. - 177), de modo a confirmar a maneira como Ricardo constrói suas impressões, fazendo com que ele continue o relato, que se configura na opção dos pais de Ricardo em aprová-lo (Aí meus pais falaram para não me reprovar, mas me tiraram da escola.) e o fazerem mudar para uma escola cuja diretora era esposa de um conhecido do pai dele. (Eu fui para um outro colégio, né, um colégio pequeno onde a diretora era esposa de um conhecido do meu pai).

No episódio seguinte, em sua narrativa, Ricardo traz o início de mudança de perspectiva na escola, mas ainda com muitos estigmas. Ele narra que ouve, pela primeira vez, comentários sobre a dislexia e avalia que, mesmo sendo aluno desde o primeiro ano de escolaridade da antiga escola, ele e sua mãe nunca haviam ouvido algo a respeito, o que sugere uma crítica à negligência sofrida no antigo colégio (Foi a primeira vez que a gente ouviu falar em dislexia, estudando na mesma escola desde o jardim de infância).

Ricardo constrói-se como um aluno com muitas aptidões não ligadas ao ensino de língua portuguesa (eu me saía bem em várias outras coisas que não ligadas ao Português – 1.88-90). Relata que muitas pessoas elogiavam seu vocabulário (meu vocabulário, várias pessoas diziam que era muito bom ls. 90 - 91) e que, por essa razão, atribuíam-lhe a má vontade como motivo para que não apresentasse bom desempenho escolar (então era tudo atribuído a mim a má vontade). Ricardo complementa essa ideia, avaliando que a “falta de esforço.” também era mencionada quando falavam sobre o seu comportamento.

Através do discurso relatado por Ricardo, novamente, emergem vozes que o constroem. Através delas, surgem categorizações e adjetivos com carga semântica negativa. Agora Ricardo é construído como um aluno que não se importa com seu desempenho e não realiza as tarefas, pois não tem interesse por elas. (“Ah, ele é vagabundo, ele não faz, porque não quer.”). Assim como nos relatos de Isabela, as vozes personificam a escola como instituição que marginaliza, que estigmatiza. Ao selecionar essas vozes, Ricardo também avalia, implicitamente, o

que ouvia na infância e o comportamento dos profissionais que trabalhavam nas escolas onde estudou.

Nas linhas seguintes, Ricardo relata que ouviu de outras pessoas a vida inteira construções negativas ao seu respeito. Inicia, na terceira pessoa, apontando “a criança” como paciente da ação feita por outros e (a criança vem ouvindo isso desde que), em seguida, tomando para si o acontecimento (no meu caso...). Como Isabela, Ricardo utiliza-se primeiro de um personagem, um ser genérico que, futuramente, aparece em seu discurso.

Através de um novo aparecimento de vozes, Ricardo reafirma que era construído como aluno que apresentava construções textuais problemáticas, porque não se esforçava para estudar. (“Ah, ele não faz isso, porque não quer. Olha só, ele é tão bom nisso, tão bom naquilo, tão comunicativo, mas faz uma redação ridícula”). Através do discurso relatado, Ricardo seleciona adjetivos positivos e negativos para marcar as construções que serviam de justificativa para estigmatizá-lo ainda mais, o que possibilita envolvimento e atribui dramaticidade ao que narra no momento da interação.

Após apresentar a contradição das vozes que marcaram sua infância, Ricardo avalia que tem um desempenho escrito abaixo do desejável e projeta um *self* reflexivo para indicar que os profissionais da escola deveriam ter investigado as razões que o levavam a um rendimento escolar abaixo da média (No caso, eu sei que é, mas, por justamente ser tão ridícula, isso deveria despertar o interesse. Por quê? Se essa criança é assim em tantas outras coisas, isso não faz sentido.).

Por fim, avalia que, após ter descoberto que era disléxico, ouvia que usava o fato de ter o distúrbio para obter vantagens (“Ah, você tá sentado no trono da sua dificuldade”) e projeta um *self* crítico para construir a ideia de que, para professores, é mais cômodo culpar alunos a agir de forma ativa para amenizar um problema real de sala de aula (acho que dizer que o aluno está sentado no trono da dificuldade é dizer também que o professor está sentado no trono do comodismo). Confronta, dessa maneira, as vozes que traz à narrativa as suas próprias avaliações sobre as posturas dos professores.

As construções de Ricardo, nesse fragmento, servem como estágios para atuação, reflexão ou negociação de relações sociais, contribuindo, de forma eficaz, para perpetuá-las ou modificá-las de acordo com suas crenças e visões de mundo. Ao ser construído como aluno relapso, conformado e preguiçoso, Ricardo

não só se constrói como ativo e comprometido como atribui as categorias negativas aos professores que não modificam suas posturas em sala de aula.

(v) Cenas de estigmatização do disléxico em sala de aula e o ônus de cobrar direitos

A sequência 6 é parte do trecho em que Ricardo conta sobre suas primeiras visitas à fonoaudióloga que diagnosticou que ele possui dislexia. Novamente, assumindo a terceira pessoa, ele traz as vozes que estigmatizam na escola, e as influências nas crianças. O foco novamente é o professor na escola, trazido através da voz de Ricardo, com mudanças de footing do relato em terceira pessoa, para o diálogo construído, em que tem o papel de animador de sua voz e da voz do professor (Goffman [1979] 1998, p. 87-89).

Sequência 6

205	2	Ricardo	A criança também vai crescendo. Vai tendo noção ↑das coisas. Ela vai perceber, né, que, depois de um tempo, vai tendo conhecimento de vida para enfrentar com mais jogo de cintura, né, situações que acontecem em sala de aula como de um professor que diz que o aluno é idiota, nossa, que diz de um aluno que tem a grafia ↑horrorosa e que decide escrever com letra de forma, nossa, o professor ↑retardado, esse sim retardado, dizer que o aluno ↑tem que escrever com letra de mão. Falar “você não pode ser disléxico, porque você consegue amarrar seu sapato sozinho. Até um macaco sabe amarrar o sapato sozinho”. Coisas assim, sabe?
217	1	Talita	↑Que isso!? Você já ouviu coisas desse tipo?
218	2	Ricardo	Já ouvi isso, exatamente isso. Isso, porque eu tinha dito
219			que para mim era mais fácil escrever com letra de máquina. Disse que eu tinha dislexia e ele disse que eu não podia ser disléxico. Eu nunca havia falado, porque o ônus que se ↑paga por exigir os direitos que o disléxico ↑tem numa instituição educacional é ↑maior que o ônus de ficar quieto e se ferrar e ter que reprovar um ano.
220			
221			
222			
223			
224			

No excerto acima, Ricardo inicia seu relato em terceira pessoa, com foco na criança, e na aprendizagem de como lidar com essas situações na vida (A criança também vai crescendo. Vai tendo noção ↑das coisas. que, depois de um tempo, vai tendo conhecimento de vida para enfrentar com mais jogo de cintura,). Ele traz situações a serem por ela enfrentadas mediante exemplo de um episódio negativo em sala de aula (como de um professor que diz que o aluno é idiota, nossa, que diz de um aluno que tem a grafia

↑horrorosa e que decide escrever com letra de forma). Ricardo anima a voz do professor utilizando o termo “retardado” e constrói uma voz estigmatizante que diz: “você não pode ser disléxico, porque você consegue amarrar seu sapato sozinho. Até um macaco sabe amarrar o sapato sozinho”.

A entrevistadora faz um comentário, cocontruindo de forma avaliativa com questionamento (↑Que isso!? Você já ouviu coisas desse tipo?). Ricardo confirma (Já ouvi isso, exatamente isso), assume a primeira pessoa, e relata uma situação de experiência sua junto a um professor, que nega sua condição de disléxico (ls. 218-221). É interessante perceber as mudanças de footing de Ricardo, que inicia seu relato em terceira pessoa, utiliza diálogo construído, verbos no presente e no passado para, só depois, assumir a primeira pessoa junto à pesquisadora, em história que acontecera construíra com ele. Dessa forma, a cena, o discurso relatado que, de forma inicial, aparenta hipotético, muda do para o real.

Em seguida, Ricardo muda novamente de footing, e traz as razões de porque não se manifestava como disléxico, reivindicando seus direitos (Eu nunca havia falado, porque o ônus que se ↑paga por exigir os direitos que o disléxico ↑tem numa instituição educacional é ↑maior que o ônus de ficar quieto e se ferrar e ter que reprovar um ano.).

Sabe-se que o aluno com dislexia possui direitos previstos por leis vigentes, no entanto, no último relato de Ricardo, o jovem afirma que prefere omitir que possui dislexia por acreditar que há mais prejuízos em estabelecer a verdade do que em escondê-la, visto que vivenciou experiências em que revelar sua condição de disléxico não trouxe soluções, mas categorizações, descrenças e situações humilhantes como a de ser comparado com um macaco. Nesse sentido, observamos também o que Goffman (1988) aponta como manipulação de informação. Ao prever que passaria por um processo de estigmatização, o estigmatizado prefere optar por não revelar o atributo que gera o estigma que, normalmente, é atribuído a ele por apresentar alguma característica considerada desviante pelos demais membros de uma sociedade.

5.2

Relações harmônicas, incentivos e parcerias

Analisaremos, nos segmentos apresentados nessa seção, como os jovens universitários Isabela e Ricardo com dislexia apontam relações harmônicas, incentivos e parcerias construídas dentro do ambiente escolar. Através da forma como relatam suas experiências, nesses segmentos, apontam laços de afeto, de gratidão, de reconhecimento, apontando como isso contribuiu para enfrentar as complexas situações vivenciadas por uma pessoa com dislexia.

(i) Isabela: a professora que a “fez fazer História” e o tratamento de igual para igual

A sequência 7 é parte do trecho em que Isabela e pesquisadora conversam sobre a influência de um professor na formação social de um aluno. Nesse momento, Isabela se recorda de uma professora do tempo em que estudava e relembra que a pesquisadora havia perguntado se ela tinha feito algum tipo de acompanhamento particular em sua vida. Assim, Isabela inicia sua narrativa de experiências com Carla, a professora que, segundo Isabela, foi a principal responsável por sua escolha profissional.

Sequência 7

781 782 783	2	Isabela	Eu vou ensinar por ensinar? Você falou de aula particular, eu cheguei a ter aula particular sim no meu pré-vestibular ... com a professora que me fez fazer História.
786	1	Talita	Que legal.
787	2	Isabela	Né?
788	1	Talita	Desculpa perguntar, mas quem é?
789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802	2	Isabela	↓ É a Carla, o nome dela. Ela foi minha professora na oitava série, né? E aí, quando... ela sempre me deu muita força e era engraçado que, a partir da Carla, a Carla já me cobrava na oitava série, me cobrava “Fala mais”. Só me cobrava assim. ↑ E aí ela avisou para outra professora, que já era muito minha amiga também no colégio, e eu lembro que eu chegava na minha prova do primeiro ano, “Isabela, você poderia ter falado mais”, ↑ “Mas, eu falei”, “Não, você tinha que falado mais”. E elas começaram a me cobrar a partir de então. Porque eu só cheguei a ter professor bom a partir dali. Eu sempre tive bons professores de História. Não é desmerecendo os outros, eu tive bons professores de Matemática, eu tive bons professores de Química, mas os professores de História. Acho que porque me despertou

803			e me desperta mais, todos eles foram importantes na
804			minha formação, porque querer fazer História, né? Agora,
805			a Carta foi especial na minha vida. A Carla foi assim,
806			porque além dela ser professora, ela era <u>muito</u> muito
807			amiga da gente. Tinham uns alunos que falavam assim
808			“Mas ela é muito carrasca”, né? Eu lembro que uma vez ela
809			chegou assim para mim: “Isabela, fala todos os estados em
810			que a coluna Prestes passou”. Hoje, eu, agora, não lembro,
811			mas na época, eu ↑ “O quê? Pá pá pá pá!” Ela: “Muito bom,
812			continuando aqui a explicação...”
813			Hh
814	1	Talita	Hh.
815	2	Isabela	E eu “Porra, como assim?”. Porque eu já tinha
816			demonstrado interesse por aquilo. E aí ela foi me
817			cobrando, dizendo: “Não é isso, é aquilo, parará”.
818	1	Talita	Acho que o fato dela ter mostrado que ela se importava...
819	2	Isabela	Exato.
820	1	Talita	Que ela tinha atenção, que ela te percebeu.
821	2	Isabela	Exato.
822	1	Talita	Ela sabia que você era boa naquilo.

No segmento 7, Isabela inicia o resumo de uma nova narrativa, mencionando a existência de uma professora com quem fez um acompanhamento fora da escola (Você falou de aula particular, eu cheguei a ter aula particular sim no meu pré-vestibular ... com a professora que me fez fazer História.). Isabela revela que essa pessoa havia exercido bastante influência em sua escolha profissional (com a professora que me fez fazer História). A pergunta da pesquisadora (Desculpa perguntar, mas quem é?), funciona como incentivo para que Isabela conte sua narrativa com Carla. Isabela inicia com a orientação de sua narrativa, dando o nome da professora (É a Carla, o nome dela), Isabela inicia a construção identitária de Carla, apontando que já havia sido sua professora na escola (Ela foi minha professora na oitava série, né?) e que sua presença era bastante positiva (ela sempre me deu muita força). Isabela constrói a antiga professora como alguém que cobrava o conteúdo dela em sala de aula e incentivava sua participação (era engraçado que, a partir da Carla, a Carla já me cobrava na oitava série, me cobrava “Fala mais”. Só me cobrava assim.).

Isabela aponta, na ação complicadora de sua história, que a professora falava dela para outras profissionais da escola para que cobrassem dela uma posição mais ativa em sala de aula (ela avisou para outra professora, que já era muito minha amiga também no colégio – l. 793), (E elas começaram a me cobrar a partir de então – linha 797). Isabela traz a voz de Carla, diversas vezes, para sua narrativa,

construindo, novamente, a professora como uma grande incentivadora (“Isabela, você poderia ter falado mais” – linha 796), (“Não, você tinha que falado mais – linha 797). É através do discurso relatado que avalia, implicitamente, o desempenho de Carla de forma positiva em sua identidade profissional..

Em seguida, o relato de Isabela ganha contornos ainda mais avaliativos, com foco em outros professores da escola. Avalia positivamente os professores de História comenta como todos eles influenciaram a escolha por uma carreira, mas a Carla, dentre eles, era especial para ela (Agora, a Carla foi especial na minha vida – l. 805), o que sugere afetividade e afinidade com a professora. A universitária avalia que sentia que a professora era especial, pois ela era próxima dos alunos (“A Carla foi assim, porque além dela ser professora, ela era muito muito amiga da gente.”) e, embora, na voz de alguns alunos, fosse “carrasca” (“Mas ela é muito carrasca”, né? – linha 808), Isabela comenta sobre as atividades da professora que cobrava, por estava atenta às questões pelas quais ela mostrava interesse (Porque eu já tinha demonstrado interesse por aquilo. E aí ela foi me cobrando, dizendo: “Não é isso, é aquilo, parará”. – ls. 815, 816 e 817). Carla é novamente avaliada positivamente a partir de sua identidade profissional. A contraposição das vozes de Carla, dos alunos da turma e de Isabela apenas confirmam as avaliações de Isabela sobre a professora: ela era atenta, interessada e competente.

A pesquisadora, diante do relato de Isabela, corrobora com a avaliação positiva da professora, sugerindo que Isabela gostava da professora pelo “fato dela ter mostrado que ela se importava...”. A universitária confirma (Exato) e a pesquisadora novamente avalia que o afeto de Isabela está ligado ao fato da professora ter demonstrado que prestava atenção nela (Que ela tinha atenção, que ela te percebeu. Ela sabia que você era boa naquilo – l. 822).

A sequência 8 é um trecho que indica que a relação de Isabela com Carla durou anos após a oitava série. Além de ministrar aulas no colégio onde Isabela estudava, Carla foi também sua professora particular de História no período de pré-vestibular, aproximadamente, quatro anos depois.

Sequência 8

823	2	Isabela	E aí, quando eu tive aula particular com ela, eu ia pra casa dela, né? E aí, ficava trocando uma ideia com ela. Eu falava: “Pô, Carla, tá difícil”. Foi nesse período que eu voltei à aula no pré-vestibular. “Tá difícil”. E ela falava: “Você vai passar por isso, cara, o ansiolítico é foda mesmo,
824			
825			
826			
827			

828			mas você vai conseguir passar.” E de igual para igual.
829	1	Talita	Uhun.
830 831	2	Isabela	Sabe? Por exemplo, na sala de aula, você ocupa um espaço de superioridade, né?
832	1	Talita	Uhun.
833 834 835 836 837	2	Isabela	De conhecimento, de parará, o que não impede a troca do conhecimento. Mas, você tem que tratar a pessoa como é, de igual, sabe? Você não pode, ah porque eu sou, sou aquilo, eu vou te tratar desse jeito, até porque, como eu falei, você está lidando com a formação de pessoas.

No segmento, Isabela inicia outra narrativa com foco em Carla. Ela inicia pela orientação (ls 823 - 824). Isabela relata que tinha aulas particulares na casa de Carla, que com ela conversava (E aí, ficava trocando uma ideia com ela – linha 824). Observamos que a ação complicadora da narrativa está relacionada com a do segmento anterior, de ações da professoras, mas nesta é Isabela que desabafa sobre suas dificuldades (“Pô, Carla, tá difícil” – l. 825). Isabela volta a elementos de orientação, com foco no pré-vestibular (l. 826), e, em diálogo construído, anima a voz de Carla como quem a incentivava a continuar e superar os efeitos do ansiolítico, remédio que tomava durante o tratamento para ansiedade. (“Você vai passar por isso, cara, o ansiolítico é foda mesmo, mas você vai conseguir passar.” – l. 827). Através de Isabela, Carla é construída como alguém com quem se pode falar “de igual para igual” (l.828), ou seja, com mesma simetria, de forma como se ambas ocupassem a mesma posição social.

Isabela faz avaliações que indicam que, embora na sala de aula professores e alunos ocupem posições diferentes, isso não impede a troca de conhecimentos (Por exemplo, na sala de aula, você ocupa um espaço de superioridade, né? De conhecimento, de parará, o que não impede a troca do conhecimento.) e o tratamento simétrico deve ser construído independentemente de como as pessoas sejam, pois lidar com a formação de pessoas exige que se tenha um comportamento receptivo (Você não pode, ah porque eu sou, sou aquilo, eu vou te tratar desse jeito, até porque, como eu falei, você está lidando com a formação de pessoas). Avalia, dessa forma, como deve ser o papel dos profissionais da escola.

(ii) Ricardo: a recordação de pessoas que o ajudaram com os estudos

As sequências 9 e 10 dizem respeito às lembranças que Ricardo tem de uma vizinha que o ajudou no processo de alfabetização e um professor de inglês

que ajudava aos pais com a leitura de textos e pesquisas sobre a dislexia. No trecho a seguir, Ricardo falava sobre as dificuldades escolares.

Sequência 9

46	2	Ricardo	É ... no caso, eu tinha uma vizinha, que não tinha nenhuma
47			formação de professo::ra, mas, com muita boa vontade, foi
48			ela quem me alfabetizou em paralelo com o curso lá em
49			Friburgo.

No segmento 9, Ricardo constrói, rapidamente, a identidade da vizinha que, mesmo sem uma formação acadêmica para ser professora, era dedicada e tinha “muita boa vontade” (l. 47) para alfabetizá-lo junto ao processo escolar. A vizinha é construída como uma colaboradora.

No segmento 10, Ricardo relata experiência em outra escola, com a situação de pouco conhecimento sobre a dislexia.

Sequência 10

112	2	Ricardo	Enfim, fomos para outra escola, começamos a ouvir sobre
113			dislexia, e até o material que tinha era muito escasso.
114			Minha mãe conheceu a mãe de outros dois ou três
115			meninos disléxicos e um professor de inglês, que hoje ele
116			... ele já faleceu, mas ele era muito interessado e ajudava
117			as mães. >Ele era professor de inglês< e não tinha nem
118			aquela formação pesada em educação, mas ele era quem
119			ajudava as mães por se interessar no assunto, livros e
120			pesquisas do idioma que ele era professor.

Ricardo traz, inicialmente, a orientação de seu relato, em outra escola (l.112). Ele avalia que o material sobre dislexia “era muito escasso” (l. 113). As pessoas envolvidas em sua narrativa são a sua mãe, outras mães e um professor de inglês. O professor de inglês é construído por Ricardo como alguém interessado em ajudar as mães. Constrói também o professor como alguém que não possuía formação acadêmica aprofundada em educação, mas era quem lia livros e pesquisas em inglês para ajudá-las. É, na construção de Ricardo, um professor que colaborava no que podia ajudar. É bom, prestativo. (não tinha nem aquela formação pesada em educação, mas ele era quem ajudava as mães por se interessar no assunto, livros e pesquisas do idioma que ele era professor. – ls. 117 - 120). A escola surge, nas avaliações

de Ricardo, como sem conhecimentos aprofundados sobre a dislexia e sem profissionais de fato responsáveis pela orientação.

Vemos, no decorrer do capítulo, que tanto Isabela quanto Ricardo relatam boas e más experiências, com recordações do período escolar. As experiências avaliadas negativamente dizem respeito aos momentos em que foram estigmatizados e percebidos de forma negativa pelos profissionais da escola. As boas lembranças, por outro lado, foram reveladas através das experiências que construíram com pessoas que se dedicaram a ajudá-los, compreendendo suas reais necessidades.

Nos relatos de Isabela, vemos que a professora que demonstra entender suas particularidades e a incentiva é quem orienta escolhas importantes para sua vida pessoal e profissional. É com ela que desabafa e nota-se percebida por alguém. Vemos também que as orientadoras, normalmente responsáveis pela observação dos alunos em uma escola, são vistas por Isabela como barreiras, vigias e pessoas que a observam como incapaz de exercer um cargo importante para a turma e para ela. São, dessa forma, pessoas que não só a tratam de forma diferente, mas também a impossibilitam de conquistar objetivos.

Nos relatos de Ricardo, vemos a expressão de sentimentos negativos em relação ao professor que o agrediu verbalmente quando o jovem revelou que é disléxico. É possível notar também que o jovem considera que não informar sua condição de disléxico e cobrar seus direitos previstos por lei é uma atitude mais vantajosa, visto que o ônus de dizer a verdade é maior que o que de encarar um processo de se revelar, mais difícil para ele.

Ambos os entrevistados, quando desenvolveram considerações sobre o período escolar, recorreram a vozes que o construíram ora como incapazes, acomodados, desatentos e desinteressados, ora como pessoas que superariam suas dificuldades. É através do discurso relatado, das perguntas retóricas, das avaliações, da criação de personagens (a menina, a criança) e da personificação da escola que as vozes emergem e o engajamento entre pesquisadora e entrevistados se solidifica, apontando também um *self* crítico por parte dos participantes.