



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

A INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA:

UM ESTUDO SOBRE AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO PPNE

DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Joana D'Arc Sampaio de Souza

Brasília, março de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

A INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA:

UM ESTUDO SOBRE AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO PPNE DA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Joana D'Arc Sampaio de Souza

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFA. TITULAR DRA. MARIA HELENA FÁVERO

Brasília, março de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Joana D'Arc Sampaio
S 719i A inclusão universitária: um estudo sobre as narrativas
de estudantes do PPNE da Universidade de Brasília / Joana
D'Arc Sampaio Souza; orientador Maria Helena Fávero. --
Brasília, 2018.
198 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília,
2018.

1. inclusão. 2. ensino superior. 3. narrativas dos
estudantes universitários. I. Fávero, Maria Helena ,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof^a. Titular Dra. Maria Helena Fávero – Presidente

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Patrícia Tuxi (LIP/ UNB) - Membro

Instituto de Letras - Universidade de Brasília

Profa. Dra. Lúcia Helena Pulino (PED/UNB) - Membro

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Brasília, março de 2018.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”

(Mantoan)

Dedico este trabalho:

À Eduarda, minha filha, que me enche de luz e força todos os dias,

Ao Alexandre, meu companheiro,

Francisca e Arnaudo, meus pais,

Ceci e Rodrigo, meus irmãos,

Alice e Luis, meus avós paternos,

Aldenora e Chico Mano, meus avós maternos,

Maria de Jesus e Edite, in memoriam, minhas bisas queridas,

Valdelucy, in memoriam, avó postiça,

Nonata, minha madrinha,

Aos meus Familiares (tias e tios, primas e primos, sobrinhas, sobrinhos, cunhados e

comadres),

As mulheres da minha família, exemplos de força,

Aos meus Amigos

Dedico também a você leitor, os meus pequenos passos no mundo da pesquisa.

Agradecimentos

Agradeço em especial a Profa. Dra. Maria Helena Fávero pela:

dedicação, incentivo, apoio e por ser nesta caminhada, na qual foi mais que orientadora desta pesquisa. Um verdadeiro exemplo de profissional e educadora;

Por ter me ensinado o caminho da pesquisa com ética e respeito;

Por me apresentar novas possibilidades de ser e fazer ser;

Por me fazer acreditar que todos temos potenciais para serem estimulados;

Por me incentivar, as vezes com um olhar ou apenas uma palavra;

Por me fazer olhar para o meu olhar e despertar o que estava adormecido;

Por me ensinar sobre olhar e olhar e enxergar além, e, ir além;

Tenho tanto a agradecer a você professora, mas por fim agradeço por plantar a semente e semear tantos outros possíveis.

As amigas Isa, Márcia Denise, Ana Paula, Alexandra Flávia, Renatinha, Maria Juliana, Cleane, Marina, Lígia, Madelon, Martha, Renes, Rafaela, Madalena e Mallu e as amigas conquistadas ao longo da construção dessa pesquisa: Aline e Marluce, por acreditarem na realização deste estudo, pela torcida, incentivo e amor de sempre.

A Márcia Pontes (teatroterapia), Érica Nunes (Clínica Atma) e Laene (HUB-UnB), que com seus ensinamentos auxiliaram no meu desenvolvimento emocional e ajudaram em momentos de decisões importantes.

As professoras Patrícia Tuxi e Lúcia Helena Púlino pelas generosas contribuições a esta pesquisa.

Aos meus professores, mestres que me ensinaram a desejar conhecer!

Aos sujeitos da pesquisa, agradeço com carinho.

Agradeço a Faculdade Ceilândia, um campo vasto para a pesquisa qualitativa, aos diretores: Araken, João Paulo e a Diana, pela flexibilidade, ao Serviço de Orientação ao Universitário – SOU, por ser o motivador dos questionamentos iniciais e por ser um espaço de apoio e reflexões constantes sobre as relações acadêmicas e pessoais.

Agradeço a todos que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e o desenvolvimento deste trabalho.

Resumo

A educação inclusiva no ensino superior carece de estudos voltados para ações institucionais e psicopedagógicas que efetivem, de fato, a inclusão, uma vez que estudos apontam que os manuais que descrevem estratégias de acolhimento não são suficientes para garantir a efetiva inclusão universitária. Sendo assim, defendemos, nesta dissertação, a criação de uma situação que viabilizou a escuta de estudantes no processo de inclusão universitária. Participaram deste estudo estudantes da Universidade de Brasília, inclusos e oriundos de cursos diversos, foram convidados a falar sobre seu processo de inclusão considerando os seguintes eixos norteadores: minha história pregressa de inclusão escolar; o papel do apoio de minha família neste processo; o papel do apoio de amigos neste processo; as concepções que formulei sobre o que seria um bom aluno no ensino fundamental e no ensino médio; as concepções que formulei sobre o que seria um bom professor no ensino fundamental e no ensino médio; as concepções que formulei sobre as diferentes áreas de conhecimento; as áreas de conhecimento que me propiciaram mais desenvolvimento no ensino fundamental e médio; minhas hipóteses para explicar esse desenvolvimento; as minhas dificuldades no processo de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio; os pontos positivos em meu processo de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio; os desafios que tenho tido na inclusão universitária; os pontos positivos em meu processo de inclusão na universidade; o papel do apoio institucional em meu processo de inclusão na universidade; minha vida social na instituição universitária. As falas foram registradas em áudio e, depois de transcritas na íntegra, foram analisadas tendo a proposição como unidade de análise. Os resultados obtidos foram discutidos tendo em vista a sua contribuição ao processo institucional de inclusão universitária.

Palavras-chave: inclusão, ensino superior, narrativas dos estudantes universitários.

Abstract

Inclusive education in higher education requires studies aimed at institutional and psychopedagogical actions that actually effect inclusion, since studies indicate that the manuals that describe reception strategies are not enough to guarantee effective university inclusion. Therefore, we defend, in this dissertation, the creation of a situation that made possible the listening of students in the process of university inclusion. Students from the University of Brasília, included and from different courses, were invited to talk about their inclusion process considering the following guiding axes: my previous history of school inclusion; the role of my family's support in this process; the role of peer support in this process; the conceptions that I formulated about what would be a good student in elementary and high school; the conceptions that I formulated about what would be a good teacher in elementary and high school; the conceptions I formulated about the different areas of knowledge; the areas of knowledge that gave me more development in primary and secondary education; my hypotheses to explain this development; my difficulties in the process of inclusion in primary and secondary education; the positive points in my process of inclusion in primary and secondary education; the challenges I have had in university inclusion; the positives in my process of inclusion in the university; the role of institutional support in my process of inclusion in university; my social life in the university institution. The speeches were recorded in audio and, after transcribed in full, were analyzed having the proposition as unit of analysis. The results obtained were discussed in view of their contribution to the institutional process of university inclusion.

Keywords: inclusion, higher education, narratives of university students.

Sumário

Agradecimentos	viii
Resumo	ixx
Lista de Tabelas	xiii
Introdução	1
Parte I – Fundamentação Teórica	4
1.1 A Pesquisa Sobre Inclusão na Educação: Revisão de Artigos em Periódicos	5
1.1.1 A primeira categoria de artigos: o processo de inclusão nas universidades brasileiras....	7
1.1.2 A segunda categoria de artigos: os dispositivos legais sobre a inclusão	17
1.1.3 A terceira categoria de artigos: o processo de inclusão vivido por estudantes e docentes nas Universidades.....	23
1.1.4 Discussão Geral das categorias e conclusões.....	31
1.2 O paradigma da inclusão educacional	39
1.3 Inclusão na universidade	41
1.4 As narrativas dos estudantes sobre o processo de inclusão.....	44
Parte II – A pesquisa	47
2.1 Objetivos	47
2.2 O problema e o método.....	47
2.3 Participantes.....	49
2.4 Procedimento de coleta de dados	49
2.5 Procedimento de análise dos dados.....	50
Parte III: Resultados e Discussão.....	52
3.1 Dados obtidos na primeira etapa da pesquisa	52
3.1.1 Participante S1f.....	52
3.1.2 Discussão da narrativa da participante S1f	66
3.2 Participante S2f.....	72

3.2.1 Discussão da narrativa da participante S2f	90
3.3 Participante S3f	95
3.3.1 Discussão da narrativa de S3f	112
3.4 Participante S4f	117
3.4.1 Discussão da narrativa do Sujeito S4f	134
3.5 Participante S1m	138
3.5.1 Discussão da narrativa do participante S1m	151
3.6 Discussão geral dos resultados obtidos com as análises	153
3.7 Considerações finais	180
Referências.....	187
Anexo 1 - Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP (Conselho de Ética em Pesquisa)...	194
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	197
Anexo 3 - Carta de solicitação de dispensa ao aceite institucional.....	198

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Artigos que abordam o processo de inclusão nas universidades brasileiras.....	07
Tabela 2 – Artigos que abordam os dispositivos legais sobre a inclusão	17
Tabela 3 – Artigos que abordam o processo de inclusão vivido por estudantes e docentes nas Universidades.....	23
Tabela 4 – Narrativa da participante S1f	52
Tabela 5 – Narrativa da participante S2f	72
Tabela 6 – Narrativa da participante S3f	95
Tabela 7 – Narrativa da participante S4f	117
Tabela 8 – Narrativa do participante S1m	138

Introdução

O paradigma da inclusão educacional repousa nos direitos humanos universais e acolhe a diversidade em todos os aspectos da vida coletiva, de modo a promover a igualdade e o direito de todos. É neste contexto que este trabalho se insere.

No Brasil, com a ampliação do acesso à educação superior, o número de estudantes com necessidades especiais se tornou expressivo e vários estudos, como os de Felicetti e Morosini (2010), apontam a necessidade de pesquisas relacionadas ao processo do aluno em inclusão e é nessa perspectiva que esta dissertação se coloca. Podemos dizer que existe um consenso nos estudos sobre a inclusão no ensino superior no Brasil: a necessidade de ampliação de pesquisas que se centrem, prioritariamente, nas práticas que envolvam ações visando o combate à exclusão (Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011; Castro & Almeida, 2014). Castro e Almeida (2014) salientam que ainda são poucos os resultados de estudos que apontem para o sucesso desta inclusão.

Considerando esses pontos, nesta dissertação, retomaremos as contribuições dos estudos de Fávero (2007, 2015a, 2015b) no que diz respeito à inclusão educacional, sua análise sobre os princípios da inclusão e sua relação com as práticas institucionais do ensino formal, assim como nos estudos desenvolvidos por essa autora e colaboradores (Chiesa & Fávero, 2015; Fávero & Oliveira, 2004; Fávero & Pimenta, 2006; Fávero, Lopes & Chiesa, 2015, por exemplo). A contribuição de Fávero para o debate sobre a inclusão se inicia na defesa de que a “concepção de inclusão supõe a conexão interna com a noção de dignidade humana e com a concepção jurídica dos direitos humanos, demandando que a educação inclusiva se traduza em práticas educacionais” (Fávero, 2015a, p.11). Seguindo esse raciocínio, a autora argumenta que o paradigma da inclusão pressupõe que seus fundamentos

se traduzam em práticas institucionais e que, para que isso ocorra, é necessário que duas ideias particularmente significativas para este projeto sejam consideradas, a saber: “a ideia de diversidade em oposição à concepção de incapacidade e/ou dificuldade; a ideia de legitimidade da instituição escolar” (Fávero, 2015a, p. 11).

A autora argumenta que estas duas ideias supõem, por sua vez, duas premissas básicas: “os seres humanos apresentam um desenvolvimento diversificado que os torna indivíduos particulares; há necessidade de se procurar modos para que as situações de aprendizagem formal respondam a essa diversidade” (Fávero, 2015a, p. 11). Sendo assim, ela conclui que estas premissas “fazem referência direta à epistemologia do conhecimento e à epistemologia do ensinar e aprender” (Fávero, 2015a, p. 11). Dizendo em outros termos, a pesquisadora argumenta que “a ideia de diversidade e de legitimidade nos leva necessariamente a questionar o que entendemos por conhecimento e por conhecimento formalizado, a questionar como tais concepções sobre conhecimento fundamentam as concepções e práticas sobre o ensinar e o aprender” (Fávero, 2015a, p. 11).

Considerando o aporte teórico e conceitual da referida autora, esta dissertação está centrada no estudo da inclusão dentro da universidade, com foco particular nas narrativas dos estudantes de graduação incluídos. Para isso, assumiremos a tese de Fávero (2005) segundo a qual o desenvolvimento humano se dá na “articulação entre aspectos subjetivos, desenvolvimentais e cognitivos dos processos semióticos num contexto psicológico e o fundamento histórico, institucional e ideológico dos sistemas de signos num contexto sociocultural” (Fávero, 2005, p.17).

Abraçar a abordagem da referida autora, significa assumir que o ser humano é um ser psicologicamente ativo. Assim, uma das fontes de conhecimento sobre o processo de inclusão é a própria elaboração dos estudantes incluídos, considerando-se os processos de internalização e externalização, expressos por meio de suas narrativas.

Desse modo, na fundamentação teórica desta dissertação, retomaremos algumas questões específicas relacionadas à inclusão educacional, particularizando para a inclusão universitária. Além disso, abordaremos a importância da narrativa dos estudantes no que diz respeito à construção de conhecimento psicológico sobre o processo de inclusão educacional, considerando a construção subjetiva dos significados sobre esse processo.

Parte I – Fundamentação Teórica

Como já afirmado na introdução, nossa fundamentação teórica abrange três itens: 1) a pesquisa sobre o paradigma da inclusão educacional; 2) a pesquisa sobre a inclusão na universidade; 3) a pesquisa sobre as narrativas dos estudantes sobre o processo de inclusão. Assim, no primeiro item do nosso trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica que foi realizada nos periódicos de Psicologia, Educação e Educação Especial focada no paradigma da inclusão educacional.

No segundo item de nossa fundamentação teórica, discutimos a inclusão nas universidades brasileiras, tomando como base as contribuições contemporâneas de autores brasileiros, que se debruçaram sobre o tema, como Oliveira et al. (2016), Moreira, Bolsanello e Seger (2011) e de Castro e Almeida (2014). Retomamos, também, os autores que se propõem a realizar pesquisas de intervenção como é o caso de Fávero (2012) e de Lopes e Fávero (2015), que possam contribuir não só para o desenvolvimento psicológico, mas para fundamentar futuras intervenções sobre a prática de ensino com professores, bem como, evidenciar os aspectos comunicacionais e de desenvolvimento da inclusão nas instituições de ensino superior.

Para finalizar a fundamentação teórica, nos apoiamos no aporte teórico formulado por Fávero (2010) sobre a utilização de narrativas na pesquisa psicológica e nos trabalhos desenvolvidos por Fávero, Lopes e Chiesa (2015) e Fávero, Chiesa e Carvalho (2015) sobre as narrativas dos estudantes relativas ao processo de inclusão. Consideramos, também, o trabalho de Fávero e Maracci (2016) sobre os estudos com foco na elaboração e análise de narrativas. Este trabalho nos possibilitará estabelecer a relação entre escolarização, desenvolvimento psicológico e prática psicopedagógica.

1.1 A Pesquisa Sobre Inclusão na Educação: Revisão de Artigos em Periódicos

Com o objetivo de obter referências sobre a produção científica, relativa à inclusão nas universidades brasileiras, delineamos uma revisão de artigos publicados no período compreendido entre o ano de 2003 até o segundo semestre do ano de 2016. Em um primeiro momento, acessamos os artigos contidos no banco de dados Scientific Electronic Library – SCIELO, utilizando como palavras-chave os termos: Inclusão Universitária, Inclusão na Universidade, Inclusão no ensino superior, Processo de inclusão no ensino superior.

A partir dessa primeira busca, obtivemos publicações nos seguintes periódicos: *Caderno CRH* (Bahia), *Cadernos CEDES* (Campinas), *Cadernos Nietzsche* (São Paulo), *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), *Ciência & Educação* (Bauru), *Educar em Revista* (Curitiba), *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (Rio de Janeiro), *Estudos de Psicologia* (Campinas), *Paidéia* (Ribeirão Preto), *Psico-USF* (Itatiba), *Estudos de Psicologia* (Natal), *Psicologia Escolar e Educacional* (Maringá).

Em um segundo momento, acessamos os *sites* de revistas com Qualis A1 e B1, conforme categorização da Capes nas áreas da Psicologia e da Educação Especial, e realizamos a busca em cada um dos números dos volumes publicados no período acima mencionado. Os periódicos acessados, assim, foram: *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília), *Linhas Críticas* (Brasília), *Cadernos Pagu* (Campinas), *Educação em Revista* (Belo Horizonte), *Educação & Realidade* (Porto Alegre), *Educação e Pesquisa* (São Paulo), *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro), *Psicologia: ciência e profissão* (Brasília), *Journal of Research in Special Educational Needs* (Inglaterra), *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (Espanha), *Avaliação* (Campinas; Sorocaba), *Revista do Centro de*

Educação (Rio Grande do Sul), *Revista Educação Especial* (Rio Grande do Sul), *Ponto de Vista* (Florianópolis), *Psicologia Escolar e Educacional* (Maringá).

No total dessa pesquisa descrita, obtivemos 44 referências. Dessas, conservamos 21, relacionadas explicitamente à inclusão no ensino superior. Descartamos aquelas que não atendiam ao nosso critério e procedemos à leitura e análise de cada um dos artigos selecionados, como proposto por Fávero e Souza (2001), focando os seguintes itens: objetivo, tese, metodologia e conclusão. Essa análise nos permitiu organizar os artigos selecionados em três categorias: 1- O processo de inclusão nas universidades brasileiras; 2 – Os Dispositivos legais sobre a inclusão; 3 – O processo de inclusão vivido por estudantes e docentes nas universidades.

Em um procedimento de análise e síntese, tal como proposto por Fávero e Sousa (2001) e retomado por Fávero e Pina Neves (2012), Chiesa e Fávero (2015) e Lopes e Fávero (2015), apresentamos a categorização dos artigos em três tabelas. Cada tabela foi constituída por seis colunas. A primeira coluna correspondendo a um contador referente ao número de artigos lidos; a segunda apresentando a referência completa de cada artigo: título, ano de publicação e origem da publicação; a terceira descrevendo os objetivos; a quarta, a tese; a quinta identificando a metodologia utilizada; e a sexta e última, apresentando as principais conclusões.

Destarte, apresentamos cada uma das tabelas elaboradas, seguidas de análises e observações acerca do conteúdo contido em cada uma delas e, na sequência, uma discussão para cada uma das três categorias de artigos. Finalizamos com a discussão geral da revisão levantando os aspectos consensuais e os particulares.

1.1.1 A primeira categoria de artigos: o processo de inclusão nas universidades

brasileiras

Tabela 1

Artigos que abordam o processo de inclusão nas universidades brasileiras

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
1	Souza, A. M. D., Soares, D. L., & Evangelista, G. B. M. G. (2003). A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. <i>Linhas Críticas</i> , 9(16), 105-126.	Apresentar o histórico ações de implementação do Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais da UnB-PPNE.	A Universidade de Brasília – UnB, desempenha um papel importante na promoção e desenvolvimento de conhecimentos científicos e sociopolíticos.	Descritivo	A Universidade de Brasília buscou respeitar a rica diversidade existente no campus para adequar as necessidades especiais dos sujeitos; A UnB é pioneira na mudança de postura ao iniciar ações que respeitem os direitos dos portadores de necessidades especiais.
2	Benakouche, R. (2003). <i>Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social</i> . Ministério Da Educação, 131-138. Recuperado em 18 de setembro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra12.pdf	Apresentar a experiência do Projeto de inclusão da Universidade Zona Leste do Estado de São Paulo.	A inclusão social na universidade não garante oportunidades sociais de igualdade.	Descritivo	O mercado de trabalho deve preparar-se para absorver o profissional futuro fruto da inclusão.
3	Soares, M. V. A. & Rabelo, M. L. (2003). Atendimento a candidatas com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. <i>Linhas Críticas</i> , 9(16), 127-140.	Apresentar o funcionamento do atendimento a candidatas portadoras de necessidades especiais (PNE's) que participam dos concursos realizados pela Universidade de Brasília (UnB)	A tarefa de proporcionar igualdade de condições para todos os candidatas, que contemple indivíduos com diversos tipos de necessidades especiais. É um assunto de extrema complexidade, o qual permanece a consciência de que há muito a ser desenvolvido para uma educação inclusiva.	Descritivo	Conclui que os mecanismos de acessibilidade disponibilizados na prova do processo seletivo ampliaram o acesso dos estudantes deficientes aos cursos de graduação na Universidade de Brasília.

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
4	Ferrari, M., A. L. Dias, & Sekkel, Marie Claire. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. <i>Psicologia: ciência e profissão</i> , 27(4), 636-647. Recuperado em 18 de setembro de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006&lng=pt&tlng	Discutir os desafios ligados à entrada de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior brasileiro	A chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE – e, entre eles, os alunos com deficiência intelectual no ensino superior, Demanda discussões institucionais sobre a prática em sala de aula.	Levantamento bibliográfico	No ensino superior há três níveis de desafios a serem enfrentados na inclusão: a tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos; a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva; uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de novas estratégias.
5	Lamônica, D. A. C., Araújo-Filho, P., Simonelli, S. B. J., Caetano, V.L. S. B., Regina, M. R. R., & Regiani, D.M. (2008) Acessibilidade em ambiente universitário: Identificação de Barreiras Arquitetônicas no Campus da USP de Bauru. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 14, 177-188.	Identificar, descrever e mapear barreiras físicas no campus da USP de Bauru e apresentar as intervenções realizadas durante o período de 10-2001 a 12-2005.	A redução de barreiras arquitetônicas promove a integração de pessoas com deficiências.	Estudo descritivo-quantitativo dos espaços do campus Bauru.	As intervenções no espaço físico contribuíram para melhorar a acessibilidade de portadores de deficiência no campus. Há que se refletir que, melhorar a estrutura física não implica necessariamente na integração das pessoas.
6	Duarte, E. R., Rafael, C. B. da S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 19(2), 289-300. https://dx.doi.org/1	Levantar o número de alunos autodeclarados com deficiência em processo de inclusão no ensino superior nas instituições públicas e privadas de Juiz de Fora, 11 Instituições de Ensino Superior de Juiz de Fora	Há uma necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias em políticas educacionais, que considerem a diversidade humana e contemplem o Ensino Superior	Entrevistas com coordenadores de cursos, alunos universitários autodeclarados com deficiência, regularmente. As entrevistas foram submetidas à	Defesa da importância de estudos que visem ampliar as informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino brasileira, como estratégia para colher dados e viabilizar a sua chegada ao ensino superior e dar assistência aos profissionais envolvidos na ação pelo direito das pessoas

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
	0.1590/S1413-6538201300020001 1			análise de conteúdo.	com deficiência e sua inclusão, no meio educacional.
7	Fernandes, Z. B, (2016). Universidade Inclusiva: (trans) formação e cidadania. <i>Journal of Research in Special Educational Needs</i> . 16(1). 1067-1070.	Compartilhar experiências, aprofundar saberes e promover debates sobre o estudante universitário deficiente na Universidade do Amazonas (UNAMA).	O papel da universidade no processo de inclusão no ensino superior.	Estudo qualitativo, utilizou estudo de caso, vivências, entrevistas, observação participante, intervenções e ações voltadas para alunos, professores, gestores e familiares.	Todos os seres humanos merecem respeito aos seus direitos e a universidade tem papel importante na promoção de uma transformação das pessoas e da sociedade.
	Llorent, V. J., Santos, M. P. dos (2012). Legislação educacional e inclusão na universidade federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). <i>Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación</i> , 20, 7-23. ISSN: 1138-1663	Descrever o panorama dos processos de inclusão/exclusão e identificar as principais diretrizes que regulamentam a inclusão em uma universidade brasileira e uma espanhola	A Educação Superior possui importante papel na constituição das sociedades, bem como, na liderança nos processos de transformação desta.	Análise do grau de congruência entre as diretrizes e leis nacionais referentes a educação superior, estatutos e regulamentos das universidades participantes	O Brasil e a Espanha possuem instrumentos legais e ações que implicam em inclusão dos estudantes deficientes de modo que pode-se ter uma leitura promissora no que tange ao discurso contido nas leis e documentos analisados em termos de princípios inclusivos em educação superior
9	Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016) Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> (Marília) 22(3), 413-428.	Analisar as ações exercidas pelos núcleos de acessibilidades em favor da participação das pessoas com deficiência nas IFES.	A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente em nosso país.	Questionário, via formulário eletrônico, pelo recurso do Google docs	O estudo evidenciou que as universidades devem investir em ações de acessibilidade, realizadas pelos núcleos, como alterações no regimento interno, no projeto político-pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional em prol de uma educação menos excludente. Embora haja universidades que ainda desconhecem os núcleos de acessibilidade no espaço institucional.

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
10	Calheiros, D. S., & Fumes, N. L.F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na Cidade de Maceió- AL. <i>Avaliação</i> , Campinas (Sorocaba – SP), 21(2), 523-539.	Analisar e entender o processo de inclusão de universitários com deficiência em cursos presenciais de Graduação em Educação Física da cidade de Maceió, AL.	É essencial que as IES reflitam sobre seu papel no atendimento do universitário com deficiência, para que todos possam ter as mesmas oportunidades de participar com sucesso no sistema educacional.	Entrevista semiestruturada, com caráter reflexivo, realizada com estudantes deficientes e respectivos coordenadores.	Estes devem fazer parte da esfera administrativa para atuação em espaços decisórios das IFES O estudo conclui que as instituições pesquisadas devem repensar a inclusão no ambiente da sua instituição, de modo a planejar e executar ações que contribuam para esse processo no espaço acadêmico.

Fonte. Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Neste subitem, apresentamos a discussão da primeira categoria de artigos de nossa revisão de literatura. Nela estão os artigos que discutem, prioritariamente, os aspectos do processo de inclusão nos cursos de graduação de algumas instituições brasileiras de nível superior. Cada um dos artigos apresenta estudos institucionais e ações desenvolvidas para dar acesso aos sujeitos deficientes à educação universitária. Trata-se de ações voltadas para as avaliações de vestibular e metodologias já definidas em leis e ajustadas no cronograma didático pedagógico das universidades, bem como programas de apoio aos discentes deficientes.

Os estudos analisados são de natureza empírica e há predominância de estudos qualitativos. Nessa categoria, temos três estudos descritivos, isto é, um que descreve as ações realizadas para a implementação do Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais - PPNE da UnB (Souza, Soares & Evangelista, 2003), outro que descreve as ações implementadas para possibilitar o acesso à Universidade de Brasília de candidatos deficientes e com necessidades temporárias (Soares & Rabelo, 2003), e o último que descreve a experiência do projeto de inclusão da universidade Zona Leste do Estado de São Paulo

(Benakouche, 2003). Um estudo de levantamento bibliográfico (Ferrari & Sekkel, 2007) e um estudo descritivo-quantitativo, que descreve e quantifica as barreiras físicas existentes da Universidade de São Paulo – USP, campus Bauru (Lamônica et al., 2008). O restante são estudos que procederam à entrevista semiestruturada (Calheiros & Fumes, 2016; Duarte et al., 2013), questionários (Ciantelli & Leite, 2016), um estudo que utilizou estudo de caso, vivências, entrevistas, observação participante, intervenções e ações voltadas para alunos, professores, gestores e familiares (Fernandes, 2016) e um estudo comparativo entre Brasil e Espanha (Llorent & Santos, 2012).

A maioria das publicações justificam suas ações com vistas a minimizar as barreiras de acessibilidade institucional e arquitetônicas na tentativa de responder aos documentos internacionais, a respeito das pessoas com deficiências e aos aspectos legais para a inclusão brasileira como a Declaração de Jomtien em 1990, a Declaração de Salamanca em 1994, a Convenção da Guatemala em 1999 e a Declaração de Montreal em 2004. Nessa categoria, temos dois estudos desenvolvidos na Universidade de Brasília, publicados na revista *Linhas Críticas* em 2003 (Soares & Rabelo; Souza, Soares & Evangelista).

Os anos 2000, como se sabe, foi um ano de grande mudança paradigmática a respeito dos sujeitos deficientes no espaço universitário. Esses estudos apontam um aumento significativo de acesso à graduação de estudantes deficientes, principalmente, por exigência de que as IFES contassem com requisitos de acessibilidade para o reconhecimento e para o credenciamento de cursos, instituídos pela portaria ministerial n. 1.679/99 e pelo decreto n. 3.298/99 que regulou a lei n. 7.853/89 que dispõe sobre a Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que solidifica normas de proteção e outras providências.

Nesse sentido, desde a Declaração de Salamanca em 1994, leis e estratégias de ensino inclusivo foram inseridas nas escolas, criando um espaço cidadão para os deficientes. Os estudos referidos anteriormente e que dizem respeito à inclusão na Universidade de Brasília –

UnB (Soares & Rabelo, 2003; Souza, Soares & Evangelista, 2003) tratam das mudanças didáticas pedagógicas e estruturais implementadas para uma educação inclusiva. Ambos focam a acessibilidade às provas de vestibulares, que passam a contar com o apoio de leitores, provas em braile, sala reservada em piso térreo, mesa e cadeiras separadas, auxiliar para preenchimento da folha de respostas, auxiliar para a transcrição do texto definitivo das provas discursivas e ampliação do tempo de prova, interprete para a linguagem de sinais, bem como, salas especiais para candidatos com necessidades temporárias de adaptações, por exemplo, candidatas grávidas. Essa organização interna ocorre desde o ano 1998, para viabilizar a política de acesso dos deficientes ao espaço universitário da UnB, tais como a portaria do MEC n. 1.679/99, citada no parágrafo anterior.

Souza, Soares & Evangelista (2003) refazem historicamente a mobilização interna na Universidade de Brasília para institucionalizar as ações inclusivas, por meio do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE. Nesse artigo, são apresentados os diversos grupos de trabalho (GT) formados para mudar institucionalmente o acesso e apoio aos estudantes deficientes, entre os quais são descritos no artigo: o GT prefeitura, o GT Educação Especial, o GT CESPE (atual CEBRASPE), o GT Decanato de Ensino e Graduação (DEG), GT PNE – Universitário, o GT Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Essa organização enfatiza que as IFES precisam organizar-se, de modo que todos os setores que compõem uma universidade devem sistemicamente ter um projeto educativo no qual todos se envolvam em prol do sujeito aprendente.

Além disso, O estudo de Souza, Soares & Evangelista (2003) traz uma peculiaridade importante para esta dissertação, uma vez que ele detalha a criação e atuação do PPNE, que foi, como já dito antes, um marco para a Universidade de Brasília, que passou a ser uma das instituições pioneiras em ações de inclusão. Os poucos estudos relativos à temática da inclusão no ensino superior, no ano de 2003, não relatam com o mesmo critério, isto é, não

descrevem as ações realizadas, as parcerias com outras entidades para institucionalizar e pensar politicamente a inclusão no ensino superior.

Ainda sobre a acessibilidade institucional, salientamos dois artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial*. O primeiro é o artigo de Lamônica et al. (2008) que mapeia as barreiras físicas no campus da USP de Bauru (SP) e apresenta as intervenções realizadas no sentido de romper tais barreiras, que foram desenvolvidas entre 2001 e 2005. O segundo é o artigo de Ciatenelli (2016), mais recente, portanto, que traça um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidades em favor da participação das pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Embora ambas tratem das ações implementadas nas instituições visando à acessibilidade no campus universitário, o segundo tem a intenção de apresentar as ações realizadas nas IFES, com foco na acessibilidade, mas sustenta medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas e metodológicas que “(...) implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 4).

Para Benakouche (2003), as ações institucionais promovem a inclusão, uma vez que saem do patamar do conhecer, do detectar barreiras arquitetônicas e pedagógicas, de condicionar o olhar para os comportamentos estereotipados e focam nos benefícios sociais da prática da inclusão. O autor enfatiza que dar acesso à universidade, modificar a organização da instituição, bem como, a forma de ensino, tem como projeções a “reorientação de energia intelectual” (Benakouche, 2003, p.4) na universidade e está em acordo com Ferrari & Sekkel (2007), Duarte (2013) e Fávero (2014), que defendem que toda a comunidade acadêmica, em um processo de inclusão, aprende e desenvolve-se, ou seja, criam-se novas fontes e ações de saber.

Benakouche (2003) defende, ainda, a preocupação com o caráter econômico do processo de inclusão que, para ele, deve ser estruturado e pensado com vistas à economia nacional. Isso porque, após a formação de alunos que acessaram o nível superior, é imprescindível planejar onde eles serão alocados no mercado de trabalho. A pesquisa de Benakouche (2003) coaduna com os preceitos de Ciantelli e Leite (2016) que apontam a preocupação com todo o processo formativo dos estudantes deficientes e possibilita (re)construir novos posicionamentos e atitudes práticas no processo de incluir.

O estudo de Llorent e Santos (2012), focado, por sua vez, na identificação das diretrizes que regulamentam a inclusão em duas universidades públicas, uma no Brasil e a outra na Espanha, conclui que o discurso abarcado nos instrumentos legais, regimentos e ações realizadas para os alunos deficientes, nas duas instituições, aponta a autonomia das universidades como um fator positivo para a cultura, as políticas e as práticas de inclusão, pois implicam em igualdade de acesso e esforços para eliminar qualquer tipo de discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou incapacidades físicas (Llorent & Santos, 2012). Já o estudo de Calheiros & Fumes (2016) conclui que as instituições de nível superior pesquisadas, no Estado de Alagoas (AL), devem repensar as ações para a inclusão, o que inclui planejar e executar ações que contribuam para o processo inclusivo no espaço acadêmico. Nessa pesquisa, os autores identificaram, em uma das unidades pesquisadas, a concepção segundo a qual os alunos deficientes é que deveriam se adaptar à universidade e não o contrário. Isso, segundo o estudo, contribuiu para a evasão dos alunos com alguma deficiência.

A investigação de Calheiros & Fumes (2016) corrobora o estudo de Ferrari & Sekkel (2007), ao ressaltar a dessemelhança como um determinante, no espaço educacional, por favorecer a reflexão do cotidiano universitário, das práticas dos educadores e dos educandos, bem como o princípio da igualdade de direitos cidadão e condições a todos os seres humanos

(Fernandes, 2016). Essas pesquisas concluem afirmando o papel da universidade, sua autonomia enquanto instituição social que fomenta a transformação das pessoas e da sociedade. Na mesma perspectiva, elas relatam que ações precisam ser repensadas para o espaço universitário, principalmente aquelas que se referem à prática pedagógica que deve ser de responsabilidade da instituição como um todo, uma vez que os autores acreditam que o exercício coletivo da responsabilização é alicerçado no respeito às diferenças.

Nessa via de criar ações mais inclusivas, Duarte et al. (2013) apontam a importância da concretização de estudos que visem ampliar as informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino brasileira, que tratem do processo das dificuldades, lutas e superações até a chegada no ensino superior, bem como, refletir sobre o caráter assistencial e filantrópico dado a educação deste público e sobre estudos que relatem o processo de acesso e permanência nas IFES. Os autores acreditam que a ampliação de informações trará benefícios aos estudantes deficientes e a responsabilização dos profissionais que atuam na educação universitária. Possibilitará, também, maior acesso a informações, direitos, superação das dificuldades encontradas no ensino superior e oportunizará à comunidade acadêmica vivenciar ações que visem a cidadania a todas as pessoas, independente de suas limitações.

Ao contrário do que preconizou o estudo de Llorent & Santos (2012), Duarte et al. (2013) reforçam que, apesar dos aparatos legais serem importantes e necessários, a operacionalização destas leis precisa ser revista. Segundo os autores, há muitos entraves enfrentados pelos alunos deficientes e seus familiares, que ainda não garantem a dignidade e a qualidade de sua educação (Duarte, et al., 2013). Portanto, devem-se instituir políticas educacionais que digam como deverá ser o processo de inclusão nas IFES, estruturando condições para organizar “materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e, nas diversas instituições de

ensino, os dirigentes devem estar atentos a qualquer forma de atitude discriminatória” (Duarte et al., 2013, p. 297), com o objetivo de ampliar a educação para todos.

O principal consenso dessa primeira categoria diz respeito ao papel representativo que as universidades desempenham na sociedade, ou seja, por serem dotadas de autonomia, elas podem e são, também, responsáveis em criar ações para o processo de inclusão universitária, apoiadas nos embasamentos legais nacionais, internacionais e nas resoluções internas das IFES, que darão suporte para a implementação das modificações estruturais e pedagógicas destinadas à recepção dos estudantes deficientes nos cursos superiores. Desse modo, os artigos desta primeira categoria concluem que é importante o reelaborar de novos mecanismos para promover o desenvolvimento dos sujeitos com deficiências, bem como responsabilizar toda a comunidade para a promoção do processo de inclusão, de modo a garantir um espaço universitário diversificado e de desenvolvimento humano igualitário.

O fato de dar acesso aos deficientes nas universidades é um marco histórico importante para as realizações humanas, mas o processo acadêmico tem que sofrer modificações, no que tange ao olhar para a diversidade humana. Esses estudos revelam que há uma nova universidade, mais plural e diversa. Com essa nova roupagem, esse espaço de estudo e pesquisa deve organizar uma nova ordem institucional, repensar suas molduras. Por essas razões, a maioria dos estudos apostam na formação docente como uma proposta de mudança de mentalidade no que diz respeito aos sujeitos com deficiência e sua (re)construção social. Há uma preocupação em criar mecanismos de ação tanto para dar acesso e, promover a permanência, quanto para pensar o pós-universidade, ou seja, a inserção no mercado de trabalho dos alunos deficientes (Benakouche, 2003).

Veremos, na próxima categoria, as legislações e ações empregadas para as concretizações de uma nova estrutura educacional para acolher os estudantes com deficiências.

1.1.2 A segunda categoria de artigos: os dispositivos legais sobre a inclusão

Tabela 2

Artigos que abordam os dispositivos legais sobre a inclusão

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
1	Moreira, L.C. (2005). In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. <i>Revista do Centro de Educação</i> (UFSM). 25,1-6.	Levantar as propostas e dispositivos legais sobre a inserção e permanência do aluno com necessidades especiais na universidade	Incluir o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais é o desafio da universidade pública brasileira.	Bibliográfico e documental. Realiza o levantamento de algumas propostas e dispositivos legais que apontam para a inclusão educacional na universidade.	O amadurecimento da responsabilidade social e educacional das universidades públicas implica assumir suas possibilidades de transformação social e cultural. Para isso o aparato legal e os recursos pedagógicos são imprescindíveis.
2	Glat, R., & Pletsch, M.D. (2010). O Papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento <i>Revista Educação Especial</i> , 23(38), 345-356.	Apresentar e discutir as linhas de ação sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais	O currículo da maioria dos cursos universitários brasileiros não tem a inclusão social como norte e os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da sociedade aberta à diversidade.	Bibliográfico e análise de pesquisas e projetos de extensão, com agentes educacionais, para a efetivação da inclusão.	Concluem sobre a importância da universidade na operacionalização das políticas de inclusão educacional, sobretudo na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e demais profissionais.
3	Moreira, L. C. Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba,	Analisar a trajetória de ingresso e permanência de estudantes inclusos da UFPR à luz dos dispositivos legais.	As ações Institucionais que garantem a inclusão necessitam constante revisão.	Entrevista semiestruturada com estudantes egressos.	Concluem sobre o papel fundamental da universidade na defesa dos direitos dos alunos com deficiência, na lida com conceitos e

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
	n. 41, p. 125-143.				preconceitos e concepções segregadoras e excludentes
4	Oliveira, R. Q., Oliveira, S.M. B. Oliveira, N. A., Trezzas, M. C. S. F., Ramo, I. B., & Freitas, D. A. (2016). A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 22(2), 299-314.	Analisar a produção científica sobre educação inclusiva no ensino superior	As Instituições de Ensino Superior (IES) não estão preparadas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais.	Revisão integrativa da literatura. Analisou a produção científica sobre a educação inclusiva no ensino superior (Lilacs, Scielo, Cochrane, Medline, Pub Med) entre os anos de 2005 a 2014.	O estudo sugere um novo diálogo entre a comunidade universitária e os estudantes com necessidades especiais, bem como, novos estudos que possam promover a sua inclusão social e educacional.
5	Pereira, R.R., Silva, S.S.C., Faciola, R.A., Pontes, F.A., & Ramos, M.F.H (2016, jan./abr.). Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. <i>Revista Educação Especial</i> , 29(54), 147-160.	Analisar a produção científica acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior	Um dos papéis das instituições de ensino superior é gerar conhecimento: por meio de pesquisas, conscientizar a população acadêmica sobre a importância da valorização do ser humano, inclusive daqueles com deficiência, limitando o ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho, contribuindo, assim, para que elas ocupem seu lugar na sociedade.	Revisão sistemática da literatura. Foram selecionados artigos completos, empíricos e quantitativos, em língua inglesa, entre os períodos 2003 e 2013 e com foco na inclusão do aluno deficiente no ensino superior.	O estudo reafirma a importância de novos estudos sobre a prática de inserção universitária, salientando a importância do conhecimento de publicações internacionais com vistas à capacitação docente. Orientam para o fortalecimento dos serviços disponibilizados aos estudantes com deficiência.

Fonte. Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A categoria de estudos destacados na Tabela 2 apresenta e analisa os dispositivos legais que regem e garantem a inclusão de pessoas com deficiências. Esse conjunto de artigos apresenta: leis, regimentos e pareceres técnicos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC

e denotam a importância de maximizar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiências, sugerindo políticas institucionais mais eficientes, nas quais se enquadram a formação docente como uma preocupação eminente, bem como a produção de pesquisas sobre o processo de inclusão no ensino superior.

Segundo Moreira (2005) e Moreira, Bolsanello e Seger (2011), a preocupação em tornar a universidade acessível para os alunos deficientes acontece desde a década de 1990, que partiu inicialmente da educação básica, quando passou a priorizar a escolarização de estudantes deficientes em classes regulares, conforme a Lei das Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, que estipula que a educação dos alunos com alguma limitação deve se dar no ensino regular.

Sendo assim, as IFES passam a incorporar disciplinas de educação especial nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, seguindo a orientação da portaria do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP nº 1.793/1994. No ano de 1996, as instituições receberam do Ministério da Educação/ Gabinete do Ministro - MEC/GM o Aviso Circular nº277, sobre a necessidade de promover a entrada e a permanência desse alunado, ou seja, pensar na sua organização, na estrutura institucional no espaço acadêmico, bem como refletir sobre as mudanças que devem acontecer no âmbito das políticas internas sobre o processo de inclusão. Três anos depois, em 1999, o MEC lançou uma nova portaria, Portaria MEC nº 1.679, que passou a garantir aos estudantes deficientes a acessibilidade nos cursos universitários, o que inclui autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições de nível superior (Moreira, 2005; Moreira, Bolsanello & Seger, 2011). Para Marque e Marques (2003, conforme citado em Moreira, 2005, p. 4) e Glat e Pletsch (2010), um caminho para a inclusão real seriam programas desenvolvidos pelas universidades que englobassem ensino, pesquisa e extensão, ou seja, criar uma rede de apoio institucional para apontar as contradições e concretizar ações para uma inclusão efetiva.

Sobre a produção acadêmica, Oliveira et al. (2016) apontam que, no ensino superior, são “tênuas”, isto é, o quantitativo de pesquisas que tratam da inclusão de crianças é superior ao de adultos com deficiência. Muitas vezes a produção científica foca na assistência à saúde e não propriamente na inclusão no ensino superior; este aspecto também é ressaltado nas pesquisas de Moreira (2005), Duarte et al. (2013), artigo que elencamos na primeira categoria; Castro e Almeida (2014), e Oliveira (2013), artigos que incluímos na terceira categoria. Todos eles ressaltam que, mesmo havendo legislação, como as resoluções internas com foco nas ações inclusivas nas IFES, ainda são escassos os estudos que se ocupam das estratégias psicopedagógicas para promover o desenvolvimento educacional e psicológico dos deficientes no nível superior, “principalmente ao que concerne a prática inclusiva em si, diante das normalizações e legislações governamentais” (Oliveira et al, 2016, p. 312).

Oliveira et al (2016) complementam essas conclusões e apontam que as universidades ainda mantêm posturas preconceituosas e estereotipadas com relação às pessoas com deficiências. Desse modo, sugerem que, muitas vezes, as ações institucionais acabam por promover mais a exclusão do que o desenvolvimento humano desse público específico. O que está em jogo, assim, é o perigo de que determinadas ações promovam um olhar desumanizante das potencialidades dessas pessoas.

Essas pesquisas, além de apontarem para a escassez de estudos sobre a inclusão no ensino superior, sobre estratégias de permanência e políticas institucionais, que viabilizem o olhar para a grande diversidade nas universidades, ressaltam o papel que o nível superior exerce social e culturalmente, ou seja, refletem a responsabilidade que as universidades desempenham na produção do conhecimento humano, como ressaltado em particular no estudo de Moreira (2005).

Quanto às estratégias de permanência e políticas institucionais Moreira et al. (2011), Oliveira et al. (2016), Glat e Pletsch (2010) vêm afirmar a necessidade das instituições de

ensino superior reavaliarem as políticas internas, uma vez que as necessidades educacionais são subjetivas e os regimentos educativos podem não responder às demandas acadêmicas atuais, o que pode afetar a inclusão dos estudantes com deficiências. Moreira (2005) e Glat e Pletsch (2010) apontam a importância do papel das universidades na construção da inclusão e na desconstrução de posturas excludentes e segregadoras, bem como na eliminação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas, que são entendidos como fatores a serem levados em consideração para garantir o prosseguimento dos estudos dos alunos com alguma limitação.

A sugestão do estudo de Oliveira et al. (2016) é de um reposicionamento das instituições de nível superior, ou seja, um compartilhamento das responsabilidades. Assim, a proposta consiste em que a comunidade acadêmica – formada pelos estudantes com e sem deficiência, servidores técnicos e docentes – passe a participar do diálogo em busca de transformações das ações, com a intenção de promover um espaço acolhedor da diversidade humana. Propõe, ainda, a construção de novas pesquisas sobre a inclusão no ensino superior com o objetivo de olhar para uma inclusão mais ampla, social e educativa aos deficientes.

Essas questões, de ampliar o acesso, dar condições acadêmicas aos estudantes, englobam estrutura física e pedagógica e estão todas pautadas nos movimentos mundiais de atenção à pessoa com deficiência (Fischer 2010, conforme citado por Pereira et al., 2016), como: a Conferencia Mundial Para Todos, em 1990, em Jontiem, na Tailândia; a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Conferência Mundial de Necessidades Especiais, 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Superior, em 1998, a Declaração de Educação Superior e a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, ocorrida no ano de 2006 (Moreira, 2005; Moreira, Bolsanello & Seger, 2011; Pereira et al., 2016). Todas essas ações foram imprescindíveis para a criação de políticas e legislações para a iniciação da educação básica até o nível superior no processo de inclusão no Brasil e no Mundo.

O estudo de Pereira et al. (2016), que analisou a produção científica entre 2003 a 2013, com foco na inclusão do aluno deficiente no ensino superior, revela, conforme já afirmado no estudo de Oliveira et al. (2016), que há necessidade de ampliação de pesquisas nacionais e internacionais sobre a inclusão no ensino superior, sugerindo que haja qualificação dos docentes de nível superior, por ser um fator relevante para um maior entendimento da diversidade humana, bem como para instrumentalizar o trabalho didático em sala de aula.

Pereira et al. (2016) sugerem o uso de cursos *on-line* que apoiariam a formação do docente para uma atuação mais consciente de seu papel de educador, de modo a aguçar a criatividade e a postura de pesquisador de mecanismos pedagógicos para o ensino e aprendizagem na sala de aula, dando suporte à diversidade de estudantes. Essa pesquisa propõe, inclusive, que sejam reavaliados os serviços prestados pelas universidades aos estudantes deficientes e que estes sejam fortalecidos institucionalmente, na busca de oferecer uma orientação inclusiva.

Essa categoria de pesquisas vem afirmar que as políticas são importantes para dar visibilidade e para expandir o processo de inclusão, no que tange o conhecimento sobre as deficiências e de modo a instaurar ações (Oliveira et al. 2016). É importante destacar também o papel das universidades dentro do processo de construção cultural do conhecimento difundido socialmente, conforme os estudos de Moreira (2005), Glat e Pletsch (2010) e de Moreira et al. (2011). Os estudos citados revelam que a universidade, por ser espaço de produção de conhecimento, deve ser geradora de reflexões sobre determinados padrões de práticas relacionados à diversidade humana, fora e dentro da universidade.

Em resumo, essa categoria englobou artigos focados nas pesquisas que se dispuseram à retomada de documentos legais que possam subsidiar as ações institucionais da educação inclusiva no ensino superior. Os artigos apontaram: 1- que os deficientes físicos passaram a

ter mais acesso ao nível superior; 2- que ainda há a carência de ações institucionais para responder a demanda da permanência nos cursos superiores, o que engloba as práticas sociais das relações interpessoais no cotidiano institucional. Na categoria seguinte, selecionamos estudos de inclusão vivenciados pelos estudantes e agentes educacionais.

1.1.3 A terceira categoria de artigos: o processo de inclusão vivido por estudantes e docentes nas Universidades

Tabela 3

Artigos que abordam o processo de inclusão vivido por estudantes e docentes nas Universidades

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
1	Maiola, C. S., Boos, F., & Fischer, J. (2008) Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios. <i>Ponto de Vista, 10</i> , 79-93.	Analisar as concepções dos acadêmicos com necessidades especiais sobre seu processo de inclusão, com foco em aspectos pedagógicos, estrutura física, relações interpessoais, na Universidade do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina.	A inclusão de todos em qualquer instância acadêmica fortalece as discussões sobre qualidade de ensino, metodologias, recursos, currículo e avaliações, de modo a pensar e agir a partir de um contexto plural e diverso.	Entrevista estruturada, com os seguintes eixos norteadores: “Quando e como foi o processo de seleção para o ingresso na universidade? O que levou você a fazer esse curso?; O que espera ao concluir o curso frequentado?” A amostra foi composta por dois estudantes de psicologia e um de fisioterapia.	A inclusão proporciona benefícios no desenvolvimento aos alunos deficientes, professores e sociedade. No estudo foi apontada a necessidade de adaptação à estrutura física (facilitar o acesso aos espaços). As relações pessoais (colegas de sala, outras turmas e coordenação do curso) foram sendo construídas de forma gradativa durante o curso. A última consideração, diz respeito às áreas de formação e atuação escolhidas, que estão focadas na satisfação pessoal e na atenção ao outro; São cientes da complexidade que envolve a área por eles escolhidas e das adaptações para a realização de suas funções.

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
2	Alcaboia, S. A. C. (2008). A Inclusão De Alunos Com Deficiência Na Universidade: O Desafio Pedagógico. In <i>Seminário Sociedade Inclusiva</i> , 5, Anais. Belo Horizonte: PUC-MG.	Investigar os modos como os docentes da UNICAMP concebem as possibilidades de alunos com deficiência serem inclusos nos cursos oferecidos na instituição.	Há necessidade de mudança na educação superior para viabilizar a inclusão, uma vez que persiste a segregação.	Pesquisa qualitativa; Entrevista aberta com duas alunas da pós-graduação, uma delas com cegueira, professores da UNICAMP, uma bibliotecária e uma arquiteta.	Aponta que as barreiras atitudinais e pedagógicas são os maiores obstáculos ao processo educativo, muito mais que as barreiras físicas; Conclui que é importante que os espaços de apoio ampliem suas ações e visibilidade na instituição e defende um currículo universitário mais flexível com foco na inclusão e a troca de experiências entre a comunidade acadêmica.
3	Oliveira, C. B. (2013). Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 18(55), 961-984. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478201300040009	Investigar e apresentar a narrativa sobre o cotidiano de dezenove deficientes universitários e suas concepções sobre sua inserção no campus Francisco Negrão de Lima – Campus Maracanã – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), focando a pedagogia universitária e às relações com colegas, professores e gestores.	O acesso à educação em nível superior, balizado pelas chamadas políticas de ações afirmativas – da qual a reserva de vagas se apresenta como uma faceta prática –, é elemento que tenciona discussões, evidenciando dissonâncias, contradições e paradoxos, consensos e dissensos de estudantes cotistas de graduação na UERJ.	Entrevista, tipo depoimento, foi tratada como narrativa.	O estudo conclui sobre a escassa participação cultural dos estudantes inclusos que não integram redes de sociabilidade, não se reconhecem como parte de coletivos e enfrentam problemas relacionados à pedagogia acadêmica
4	Castro, S. F., & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. <i>Revista Brasileira</i>	Identifica ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as	Há a necessidade social de se ampliar as discussões, os processos investigativos e as ações, atentando para as condições	Pesquisa de campo, participaram da pesquisa 12 coordenadores de serviço de apoio, 30 alunos com deficiências (maior parte de Pedagogia e Psicologia) de 13 universidades.	Uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação

Nº	Referência completa	Objetivos	Tese	Método	Conclusões
	<i>de Educação Especial</i> , 20(2), 179-194. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003 .	barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.	de acesso dos educandos com deficiência ao ensino superior.	Usaram entrevista semiestruturada, análise de documentos, observações direta e informal e fotografias.	arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.
5	Silva, K. C. D., & Martins, S. E. S. D. O. (2016). Acessibilidade à educação superior brasileira: o que dizem os estudantes com deficiência. <i>Journal of Research in Special Educational Needs</i> , 16(S1), 116-119.	Estudar as concepções dos estudantes com deficiência matriculados em instituições de nível superior avaliam as condições de acessibilidade em três universidades públicas brasileiras.	O Brasil está em um momento de democratização o do acesso e permanência na universidade, possibilitando que grupos socialmente desfavorecidos , tenham condições de aprimorar seus conhecimentos em um curso superior.	Entrevista semiestruturada E análise de conteúdo	Dar acesso é importante, mas é imprescindível pensar em políticas públicas de ações afirmativas direcionadas para amenizar as condições de desigualdade e exclusão de pessoas com deficiências.
6	Fernandes, A. C. R., Oliveira, M.C.S.L. & Almeida, L.S. (2016). Inclusão de Estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 20 (3), 483-492	Explorar as concepções de estudantes com deficiência auditiva e visual sobre os desafios da experiência universitária portuguesa, e suas sugestões para melhorar sua integração.	A inclusão de estudantes com deficiências é uma importante iniciativa social da Universidade-	Entrevista semiestruturadas individuais e questionário online, analisados de acordo com um sistema de categorização aberto.	No ambiente da universidade de Portugal há pouco conhecimento disponível sobre o tema da diversidade e da inclusão entre docentes e estudantes, em geral; Os serviços institucionais de apoio aos estudantes com deficiências carecem de eficácia em distintos aspectos. Há necessidade de estudos futuros que expandam o debate sobre inclusão no ensino superior.

Fonte. Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A maioria das produções científicas dessa terceira e última categoria utilizou entrevistas semiestruturadas, sendo que um dos estudos utilizou o questionário *on-line*. Trata-se de estudos qualitativos focados nas concepções dos próprios estudantes universitários e

docentes e publicados em periódicos de educação voltados especificamente para a educação inclusiva.

Os pesquisadores, por meio de entrevistas, analisaram as visões de alunos deficientes. Um dos estudos colheu dados de coordenadores de serviços de apoio especializados e outro de professores, sobre os seus desejos, obstáculos e progressos frente ao desafio de ensinar e aprender segundo o paradigma da educação inclusiva (Maiola, Boos & Fischer, 2008; Alcobia, 2008; Silva & Martins, 2016; Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016). Tais estudos trazem reflexões a respeito do modelo de implementação da inclusão nas universidades, tais como: a escolha predominante de determinadas áreas de conhecimento pelos estudantes deficientes; a falta de estrutura física para atender as variadas necessidades desse grupo de alunos; a falta de políticas institucionais que viabilizem uma pedagogia para a diversidade.

Sobre a escolha de cursos nas diferentes áreas da graduação, Maiola, Boos e Fischer (2008) apontam, em uma seleção de cinquenta e nove estudantes, que apenas três alunos se encaixaram na limitação da pesquisa, isto é, estudantes que frequentavam cursos de saúde: dois do curso de psicologia (amputação congênita e déficit visual) e um do curso de fisioterapia (paralisia cerebral). Os pesquisadores concluíram que a opção de curso na graduação se revelou de acordo com o desejo individual de seguir essas carreiras e pela vontade de ajudar o próximo, deduziu-se no estudo que estes sujeitos “têm consciência da complexidade do conhecimento e limitações encontradas em determinadas áreas a serem estudadas” (Maiola et al., 2008, p. 90), o que vai ao encontro da defesa, a respeito das “concepções sobre o conhecimento e sobre o desenvolvimento psicológico que são, como quaisquer outras, construídas socioculturalmente”, como defendido por Fávero (2014, p. 16).

Maiola et al. (2008) finalizam, relatando que os sujeitos da pesquisa têm a compreensão sobre as adaptações que deverão fazer para executar suas funções no campo profissional, preocupação essa colocada por Benakouche (2003), estudo da primeira

categoria. Os autores focam também a importância da universidade no processo de inclusão, e a preocupação no desenvolvimento de políticas institucionais (Maiola et al., 2008; Calheiros & Fumes, 2012; Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016), nas construções de relações que, no caso da pesquisa, foi relatado que aconteceram gradativamente e não houve barreiras pedagógicas: adaptação curricular, avaliativas e interação em sala de aula (Maiola et al., 2008).

Podemos apontar um consenso nos artigos desta categoria no que se refere à política institucional: todos defendem que uma política institucional interna é de suma importância para o alcance de uma mudança de olhar sobre o conceito da pessoa humana deficiente. Todos consideram que, para a universidade oportunizar um espaço de desenvolvimento da mentalidade acadêmica e institucional com relação às pessoas com deficiência, é necessário promover uma organização acadêmica com instrumentos resolutivos e ações institucionais (Maiola et al., 2008; Alcobia, 2008; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014; Silva & Martins, 2016; Fernandes et al., 2016).

Sobre o papel social da universidade, estes estudos buscam trazer a responsabilidade da academia para a realização de ações concretas que promovam mudança da real condição vivida pelos estudantes com e sem deficiências. Assim, trouxeram à discussão a atribuição da educação superior na organização do ensino e enfatizaram seu papel em oportunizar igualdade de condições para a aprendizagem e garantir o acesso a uma formação mais completa pela universidade. Sobre o acesso aos cursos superiores, é consensual nos estudos que a ação de ampliar o atendimento dos estudantes deficientes em classes regulares na educação básica implicou diretamente no número crescente de alunos com deficiências no nível superior.

Ao tratar de uma formação integral, a pesquisa de Oliveira (2013), que investiga as narrativas de dezenove estudantes deficientes cotistas – das áreas: ciências sociais, educação

e humanidades, biomédica, tecnologia e ciências, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ –, evidencia a escassa participação cultural na universidade destes estudantes e que há pobre integração nas redes de sociabilidade, o que os leva a não se reconhecerem como parte de coletivos e a enfrentarem problemas relacionados à pedagogia acadêmica, dado não observado na pesquisa de Maiola et al. (2008), que concluiu haver integração social e pedagógica na Universidade do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina.

A constatação é de que o processo de inclusão na educação superior é uma realidade, mas que ainda carece de uma reavaliação conceitual tanto no que diz respeito às necessidades especiais, em relação aos instrumentos, regimentos e ações para uma educação inclusiva. Assim, a conclusão geral é de que se a intenção é devolver a cidadania a esses sujeitos, isso não seria conseguido apenas ofertando acesso aos cursos de graduação, mas possibilitando a ocupação de outros espaços universitários.

Nesse sentido, o trabalho de Silva e Martins (2016), que trata de políticas públicas e de ações afirmativas, defende que o fato de existir documentos para ações que fundamentem o direito dos estudantes deficientes já traz, por si só, um impacto positivo na eliminação de barreiras de acesso pleno à educação superior (nesse sentido, ver também Maiola et Al. (2008). Segundo Silva e Martins (2016), embora as políticas de ações afirmativas garantam o direito aos deficientes, dando-lhes acesso à academia, a inclusão deve ser entendida como mais que proporcionar a entrada: trata-se de dar humanidade a estas pessoas, garantindo seu acesso aos espaços acadêmicos e o usufruto de toda a potencialidade desenvolvimental que a comunidade acadêmica partilha.

No que diz respeito ao processo pedagógico, alguns artigos dessa categoria apontam para a falta de um conhecimento estruturado no que se refere à prática psicopedagógica que expresse as experiências de inclusão, tendo como foco a relação entre docentes e estudantes. Outros revelam que os serviços institucionais destinados ao suporte e apoio aos alunos

deficiente estão sucateados e necessitam de reformulações focadas nas ações e estudos de caso.

O estudo de Fernandes et al. (2016) corrobora outros estudos das categorias anteriores sobre a necessidade de ampliação de estudos dentro da universidade que aprofundem o debate sobre inclusão no ensino superior. Na visão de Alcaboia (2008), a universidade é tradicionalista e almeja atingir a igualdade, como resultado do processo formativo dos estudantes, ou seja, quando se trata de processo desenvolvimental humano, ela funciona na busca pela homogeneidade educativa. Para Alcaboia (2008), a igualdade deveria ser o ponto de partida para toda e qualquer situação educativa, de modo que todos os alunos fossem considerados iguais, com aptidões para aprender, lembrando que os caminhos do aprender são individuais. Assim, ela defende uma mudança curricular nos cursos superiores, em direção a um currículo mais flexível e uma aprendizagem mais autônoma. Isso porque, para a autora, as barreiras atitudinais e pedagógicas são os maiores obstáculos ao processo educativo bem sucedido, mais até que as barreiras físicas.

As barreiras físicas são tratadas em todas as categorias aqui apresentadas e analisadas. Como se sabe, trata-se de um aspecto defendido na legislação brasileira e nos movimentos e documentos internacionais, em defesa de mudanças estruturais importantes para a sociedade e que deve se refletir no campus universitário, de modo a reavaliar sua estrutura física interna para atender a nova organização social, assim como, para criar ações que promovam o desenvolvimento das pessoas que aprendem e das que ensinam (Maiola et al., 2008; Alcaboia, 2008; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014; Silva & Martins, 2016; Fernandes et al., 2016).

Apesar de todos os estudos mencionarem a estrutura física (arquitetônica) como uma meta a ser traçada e executada, é proposto também discussões sobre: o sentido que se dá à qualidade no processo de ensino e aprendizagem (Maiola et al., 2008), às questões curricular

e pedagógica, que necessitam de novas possibilidades, nas quais sejam valorizadas as características individuais, e às solicitações dos alunos (Rodrigues, 2004 conforme citado por Maiola et al., 2008, p. 86), bem como às formas de exclusão, veladas ou não (Moreira, 2005), que possam ser pontos de partida para as ações inclusivas. Reverbera, ainda, nos estudos que a formação docente em termos didáticos pedagógicos (Maiola et al., 2008; Alcaboia, 2008; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014; Silva & Martins, 2016, Fernandes et al., 2016), traria para a discussão a concepção de aluno ideal (Alcaboia, 2008) e modos de pensar e agir a partir de um contexto plural e diverso (Maiola et al., 2008).

Esta terceira categoria de artigos, a menor em número, justifica o nosso trabalho, uma vez que se trata de valorizar a percepção do estudante que usufrui da inclusão no espaço universitário. Assim, temos as vozes dos estudantes inclusos, salientando a necessidade de adaptações, por exemplo, as arquitetônicas: como rampas de acesso, elevadores, salas em piso térreo; didáticas: oferecer interprete de língua de sinais, impressora em braille, flexibilizar a correção das provas escritas, tempo adicional para a realização de provas e atividades (Moreira, 2005) e integração às práticas culturais universitárias (Oliveira, 2013), com a intenção de tornar os sujeitos deficientes parte da universidade, bem como desenvolver suas potencialidades. Outra sugestão foi melhorar a produção de materiais pedagógicos para atender alunos com deficiência e a eficácia aos serviços institucionais prestados nas universidades

As narrativas dos estudantes enriquecem a reflexão sobre a inclusão no ensino superior, sobre buscar ações para excluir a segregação na comunidade acadêmica, de modo a que promovam uma nova organização institucional. Para isso, os estudos defendem a implementação de políticas de ação e novos estudos, que possam contemplar a postura inclusiva socialmente.

1.1.4 Discussão Geral das categorias e conclusões

A análise das três categorias de artigos nos permitiu identificar que elas possuem pontos em comum. Primeiramente, pode-se destacar a relação que há entre as metodologias utilizadas. Na maioria dos artigos, identificamos que a metodologia de maior ocorrência é a da pesquisa qualitativa. Entre os principais instrumentos de coleta de dados, destacaram-se a utilização de entrevistas semiestruturadas e a análise documental. No referente à análise de dados, há uma grande diversidade, entre as quais cito: a dialógica temática, o sistema de categorização aberto, a descrição das análises e a análise de conteúdo.

Entre os principais pontos levantados pelas categorias, há a escassa produção de pesquisas voltadas para a inclusão no nível superior, como evidenciado nos estudos de, Duarte et al. (2013), artigo da primeira categoria, Moreira (2005), artigo da segunda categoria e Oliveira (2013) e Castro e Almeida (2014), artigos da terceira categoria.

De um modo geral, os artigos analisados evidenciam a complexidade que envolve a inclusão na universidade e a prática educativa que a pressupõe, de modo que permearam os estudos os seguintes aspectos: a relevância de políticas públicas; de efetivação de ações afirmativas; políticas institucionais; barreiras arquitetônicas; formação profissional, com ênfase particular na capacitação do professor e nas ações pedagógicas; e, não menos importante, a afirmação de serviços e núcleos de apoio aos estudantes com deficiência. A maior produção, em termos de discussão teórico-conceitual, a respeito da inclusão na universidade, tema da primeira categoria, denota a solidificação e a proposta do paradigma da inclusão.

Os artigos de todas as categorias prezaram pela afirmação das políticas nacionais e internacionais que fortaleceram o movimento da educação para todos e passaram a concretizar reflexões e ações para incluir estudantes que não acessavam o ensino superior. Os estudos de Souza (2003) e de Soares e Rabelo (2003) são exemplos de propostas e ações inseridas no

ensino universitário para uma organização institucional inclusiva; os estudos de Silva e Martins (2016), de Fernandes et al. (2016), Castro e Almeida (2014), Oliveira (2013), Maiola et al. (2008) e Alcobia (2008), todos da terceira categoria, são exemplos que contribuem para a visualização de medidas inclusivas nas universidades. Sendo assim, os dados coletados, nesta revisão de artigos, nos permitem concluir que o interesse dos pesquisadores prevaleceu sobre a descrição das ações realizadas para a inclusão no espaço universitário e nas conclusões pontos a serem melhorados institucionalmente.

O estudo de Llorent e Santos (2012), que fazem uma análise dos instrumentos legais da Espanha e do Brasil e concluem afirmando que, em termos de legislação e de ações, os dois países são modelos de inclusão. Os autores são categóricos ao afirmarem que essa relação entre legislações e ações é fundamental para uma promissora inclusão dos deficientes nas universidades. O estudo de Llorent e Santos (2012) traz como benéfico a política de leis e ações, mas não aponta a necessidade de atualização destas.

No que se refere às ações para efetivar a inclusão no espaço universitário, Souza (2003) descreve as práticas internas realizadas com as diversas diretorias e serviços da Universidade de Brasília – UnB para organizar pedagogicamente o acesso de estudantes deficientes. Foram criados grupos de trabalho e ações com a intenção de promover a permanência dos alunos no nível superior, com o auxílio do antigo Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais da UnB – PPNE, atual Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE. Soares e Rabelo (2003) apresentaram as ações implementadas para atender às necessidades específicas dos candidatos deficientes no Vestibular e no Programa de Avaliação Seriada - PAS, ambas as avaliações são processos seletivos para acessar os cursos de graduação da UnB.

Consideramos que os estudos citados anteriormente apresentaram ações institucionais, de acesso e permanência, para movimentar uma educação mais plural aos estudantes

deficientes, o que inclui, em outras palavras, os estudos das três categorias, que apontaram a necessidade de rever as ações já estabelecidas nos espaços universitários que já não correspondem à demanda atual. Um exemplo é a fortificação dos serviços e núcleos de apoios aos alunos deficientes e aos docentes, que devem ampliar a visibilidade e ações do seu papel institucional e a formação inicial ou continuada dos professores; foi salientado, também, que deve haver comprometimento dos gestores, diretores e demais responsáveis no planejamento, coordenação, implementação e avaliação do processo de inclusão para assegurar os direitos e o atendimento às necessidades educacionais dos deficientes (Moreira et al., 2011; Duarte, 2013; Oliveira, 2013; Pereira et al., 2016; Fernandes et al., 2016).

Como revelado anteriormente, é unânime dentro das categorias levantadas, a proposta de formação docente. As pesquisas apontam que, para uma educação menos segregadora e preconceituosa, a formação profissional é importante. Outros pontos comuns foram à adaptação pedagógica e o papel das universidades no processo formativo de alunos e profissionais, bem como a necessidade de responsabilização de toda a comunidade acadêmica para uma sociedade inclusiva, conclusões que podem ser vistas nos estudos das três categorias.

Em um estudo da terceira categoria, foi evidenciado que as práticas pedagógicas e as barreiras atitudinais são pontos relevantes em um processo inclusivo, mais do que as próprias barreiras físicas. Destacamos que esse posicionamento é visionário e assertivo por propor ações de permanência e de qualidade para o processo de ensino e aprendizagem, além de promover o desenvolvimento qualitativo dos sujeitos deficientes, não permitindo medidas assistencialistas que pouco contribuiriam para o desenvolvimento mental desses sujeitos. Esse posicionamento é destacado em um dos artigos da primeira categoria.

No que se refere às práticas pedagógicas, os estudos que mencionam a questão curricular e didática da universidade levantam que o desenvolvimento não seria apenas aos

estudantes que acessariam esses recursos inclusivos, e sim que tais recursos promoveriam uma mudança de mentalidade em toda a comunidade acadêmica. Os professores refletiriam seus posicionamentos e passariam a criar novas propostas de atuação e os estudantes seriam educados em uma nova visão de inclusão social. Esse posicionamento alinha-se à defesa de Fávero (2014) sobre refletir “a epistemologia do conhecimento e a epistemologia do ensinar e aprender, questões centrais nas discussões sobre ciência, sociedade e cidadania”.

Em relação a essa questão, um estudo da primeira categoria contribui para a afirmação relatada anteriormente e exprime que o fato de dar acessibilidade, de pensar nas barreiras arquitetônicas não implica necessariamente em uma educação cidadã para os discentes com deficiências, ou seja, refletir sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas são essencialmente necessárias a uma programação inclusiva nas universidades, reforçando a defesa da discussão da relação entre as concepções sobre o conhecimento e as concepções sobre as práticas de ensinar e aprender (Fávero, 2014).

Um aspecto identificado nessa revisão é o escasso interesse quanto ao desenvolvimento de ações psicopedagógicas na universidade. A maioria dos estudos descritos expõe as organizações estruturais e reforçam em suas conclusões que devem ser pensadas e estruturadas ações de cunho pedagógico para uma mudança de mentalidade social dos sujeitos deficientes, sem levantar a proposta de desenvolvimento dos próprios alunos deficientes frente às suas necessidades e à nova organização social.

Sobre esse aspecto psicopedagógico, Rodrigues (2004) acrescenta uma importante reflexão a respeito da condição do processo de alfabetização científica na universidade. Se há docentes preocupados em valorizar estudantes bons, onde fica a rica alternativa de criar novas possibilidades a quem não está alcançando o nível esperado? Eis um questionamento interessante, que o autor aponta: o que seria esse nível de excelência? A Universidade tem um papel social na construção dos saberes; se há uma responsabilização social, as universidades

devem proporcionar reflexões, criações pedagógicas e metodológicas transformadoras, que vislumbrem a formação cidadã do ser humano, essa seria naturalmente a inclusão necessária.

O estudo de Moreira (2005) levanta um dado importante em seu estudo a respeito do desenvolvimento dos alunos deficientes, que é afirmado mais adiante nos estudos de Castro e Almeida (2014) e Oliveira (2013). Os autores abordam as posturas preconceituosas e estereotipadas que mantêm os deficientes em um processo de aprendizagem aquém daquele que é reservado aos sujeitos sem deficiências, ou seja, permanece a descrença em suas pontencialidades desenvolvimentais, o que coloca esses sujeitos em um lugar de não reconhecimento de sua cidadania.

O estudo de Nunes (2011) vem complementar a visão sobre o público objeto desta dissertação. Para Nunes (2011), o deficiente na universidade é um público marginalizado e compreendido sob o olhar do cuidado, ou seja, há prevalência da concepção biomédica desse ser humano. O estudo conclui que o ambiente universitário mascara a exclusão com sentimentos de compaixão e comportamentos de favor. Esse comportamento implica em não priorizar o desenvolvimento dos sujeitos deficientes e não avança em novos discursos sociais transformadores. Defende que o dever das universidades é de implementar discursos sobre a deficiência como uma das riquezas da diversidade humana. A proposta é a não ruptura do ser humano, em conformidade com a defesa de Fávero (2014), de negar a dualidade, ou seja, normal e deficiente. A Universidade tem que ser espaço de construção, de diversidade, de expansão de capacidades, portanto, faz-se importante abandonar conceitos que minimizam a condição de desenvolvimento do outro.

As reflexões de Rodrigues (2004) são pertinentes ao panorama atual das universidades. São inúmeros os desafios para uma alfabetização científica, e a universidade deve questionar-se sobre esse processo de construção do conhecimento para o outro. As produções científicas a respeito do tema inclusão, em âmbito nacional e internacional, são

inegavelmente um grande avanço para o processo de valorização dos estudantes com necessidades educativas especiais, mas a grande questão é ressignificar o olhar sobre o (novo) ser humano que surge aos nossos olhos, frente aos desafios psicopedagógicos que aparecem dentro das universidades.

Compatível com essa ideia, Alcoba (2008), apoiada na criação de uma nova visão a respeito do processo educativo, que aposta nas potencialidades de cada cidadão, apresenta uma Universidade que, em pleno séc. XXI, ainda segue moldes de padronização do ser humano em relação à aprendizagem acadêmica, não respeitando a subjetividade de cada sujeito, e apoiada ainda em modelos didáticos tradicionais, que prezam pelo resultado muito mais que pela emancipação crítica da consciência do ser cidadão.

Para Fávero (2014), assumir uma postura tradicional de ensino é continuar reproduzindo uma postura dual de conhecimento, de aprendizagem e de ser humano, o que vai interferir no desenvolvimento psicológico do sujeito, bem como no processo de inclusão. Para a autora, o desenvolvimento dos sujeitos acontece por intermédio da troca entre atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular (Fávero, 2005a, 2007a, 2007b, 2009, 2014).

Esse entendimento caracteriza, como proposto pelos estudos das categorias, a mudança de postura e a responsabilização das ações para modificar o olhar preconceituoso e segregador difundido no espaço acadêmico e em outros contextos. A pesquisa de Moreira (2005) já tratava dessas questões quando concluiu que é importante pensar não só na infraestrutura adequada, mas em igual proporção no ingresso, no acesso e na permanência.

Para Castro e Almeida (2014), a universidade precisa, em nível de urgência, desconstruir as atitudes preconceituosas e inadequadas. Os autores tratam explicitamente de criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores. O que mais uma vez justifica a culminância de tantas pesquisas, aqui categorizadas, para a formação do

professor, assim como, relatado em alguns artigos, a ênfase nos serviços e núcleos de inclusão institucional.

Outro aspecto identificado em duas das publicações – Castro e Almeida (2014) e Moreira (2005) – é aquele relativo ao fato de que a universidade deve investir em materiais pedagógicos. Esses estudos, um da categoria que aborda artigos sobre o processo de inclusão nas universidades e outro na categoria de artigos sobre o processo de inclusão vivido por estudantes e docentes nas universidades, validam os estudos de Alcobia (2008) e Lamônica (2008) que também defenderam essa proposição. Os autores Silva e Martins (2016) acreditam que pensar em políticas públicas de ações afirmativas direcionadas para amenizar as condições de desigualdade e exclusão de pessoas com deficiências implicará na eliminação de barreiras de acesso pleno à educação superior.

Após essas análises, evidenciamos uma escassez significativa de pesquisas metodológicas de intervenção com estudantes deficientes, que, apesar de várias publicações apontarem sua necessidade, não há pesquisas voltadas para este âmbito. Salientamos que pesquisas como essas poderiam demonstrar a natureza do desempenho dos estudantes e fundamentar projetos de intervenção mais amplos, que pudessem contar com a participação de professores e servidores técnicos que atuam nos núcleos de atendimento às necessidades especiais dos alunos.

A análise de Pereira et al. (2016) defende que sejam realizados novos estudos, a capacitação de docentes com a disponibilidade de cursos *on-line* e a reforma educacional. Falar da reforma educacional implica em movimentar as instituições de nível superior para um olhar ampliado ao bem comum, a inclusão, ou melhor, para dar vazão a uma educação cidadã a todos os sujeitos. A proposição de Pereira et al. (2016) fortifica a defesa de Fávero (2015):

(...) que para se entender a cognição humana e sua relação com as competências escolares (...) é essencial entender a sua presença imbricada em todos os aspectos da atividade mental, o que supõe dois aspectos essenciais: 1 – A análise crítica e reflexiva da produção de conhecimento e sua afinidade com a prática profissional; 2 – A análise crítica dos elementos subjetivos dessa produção. (Fávero, 2015, p. 40)

É nesse sentido que acreditamos na pertinência da proposta teórica e metodológica de Fávero (2015a, 2015b), que afirma que é na dinâmica sociocognitiva que é possível analisar as regulações mentais e, nesse sentido, essa prática é necessária às práticas escolares inclusivas. A autora propõe uma abordagem que valoriza as características individuais e particulares do desenvolvimento psicológico, o que poderá promover, na formação do docente, bem como na formação dos sujeitos (deficientes e sem deficiências), uma nova roupagem social para a diversidade humana.

Por meio dessa abordagem, será possível compreender a metodologia usada na análise dos dados desta pesquisa. A sequência do texto abordará o aporte teórico e conceitual da referida autora (Fávero, 2007, 2010, 2014, 2015a, 2015b), assim como nos estudos desenvolvidos por essa autora e colaboradores (Chiesa & Fávero, 2015; Fávero & Oliveira, 2004; Fávero & Pimenta, 2006; Fávero, Lopes & Chiesa, 2015). Este projeto está centrado no estudo da inclusão dentro da universidade, com foco na elaboração de narrativas. Para isso, consideraremos o procedimento desenvolvido no estudo de Fávero e Maracci (2016), que tem por fundamento a referida formulação particular nas narrativas dos estudantes de graduação incluídos e retomamos algumas questões específicas relacionadas à inclusão educacional, particularizando para a inclusão universitária. Além disso, abordaremos a importância da narrativa dos estudantes no que diz respeito à construção de conhecimento psicológico sobre o processo de inclusão educacional, considerando a construção subjetiva dos significados sobre esse processo.

A tese de Fávero (2005), que referimos na introdução, e as questões que essa autora enuncia e que considera implícitas no paradigma da inclusão educacional requerem, como ela mesma afirma, “uma fundamentação teórica e metodológica que articule psicologia, conhecimento e educação inclusiva” (Fávero, 2015a, p.11). Para tanto, Fávero (2015a) defende quatro aspectos teóricos e metodológicos que ela relaciona, por sua vez, com quatro aspectos das práticas escolares:

“1. A evidência da interação entre as regulações cognitivas e as regulações sociais; 2. O papel da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico humano; 3. A relação entre representação, sistemas de signos e desenvolvimento psicológico; 4. A tomada de consciência como processo central do desenvolvimento psicológico. Por sua vez, considerar esses quatro aspectos nas práticas escolares significa: 1- considerar o sujeito humano como um sujeito ativo em interação dialética com a sociocultura; 2- admitir que as práticas escolares ocorrem em uma dinâmica sociocognitiva; 3- considerar que essa dinâmica sociocognitiva tem um papel nas construções cognitivas elaboradas e exploradas pelo indivíduo na situação. Portanto, isso implica enfatizar o desenvolvimento das construções individuais no contexto interacional” (Fávero, 2015a, p. 11-12).

Como veremos, nós consideraremos, neste trabalho, esses quatro aspectos teóricos e metodológicos, assim como consideraremos os três aspectos fundamentais explicitados acima e que se referem às práticas escolares. É desse ponto de vista que consideraremos a elaboração das narrativas dos universitários.

1.2 O paradigma da inclusão educacional

As discussões sobre a inclusão iniciaram-se no século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948), e continuam em pauta. O marco das

discussões a respeito dos significados das diferenças e do movimento sobre a inclusão ocorre na Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Emerge, assim, a Declaração de Salamanca – De Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) da qual foram signatários representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, incluindo o Brasil (Chiesa & Fávero, 2015; Fávero, 2015a; Sanches, 2005; Sasaki, 2005).

Após vinte e dois anos da Declaração de Salamanca, a inclusão educacional avançou, mas, segundo a análise de Ferreira (2015, p. 100), as políticas de inclusão sofrem um processo de institucionalização do “modelo médico-patológico como um modelo predominante de atendimento ao estudante com necessidades educacionais”, de modo que os profissionais que atuam em serviços de apoio ao deficiente pertencem a equipes multiprofissionais, mas mantém o foco predominantemente nas avaliações que procuram responder a um diagnóstico. Ferreira (2015) aponta também que as propostas inclusivas estão focadas mais em uma abordagem de cuidado do que efetivamente na promoção de desenvolvimento psicológico.

Portanto, a abordagem de Fávero (2015a), referida antes, traz um olhar diversificado para a questão. Para a pesquisadora, as concepções e os significados são construídos nas esferas institucionais, bem como nas interações sociais particulares de cada sujeito, e são socializadas em modos de partilha e negociação nas relações interpessoais. Dessa forma, a autora relaciona, como já salientamos antes, a psicologia e o conhecimento, estabelecendo uma relação direta entre o desenvolvimento psicológico, o conhecimento e o processo psicológico de tomada de consciência.

Nessa perspectiva de articulação teórica e metodológica, o estudo de Chiesa e Fávero (2015) apresenta, analisa e discute um conjunto de publicações brasileiras sobre a inclusão

escolar, com dois objetivos explícitos: a análise do ponto de vista teórico e metodológico e a identificação de possíveis aspectos consensuais, no que se refere tanto à fundamentação teórico-conceitual como ao relato de práticas inclusivas nas instituições educacionais. Nesse estudo, as autoras priorizaram as publicações fundamentadas explicitamente em um referencial teórico, epistemológico e filosófico sobre a inclusão e/ou sua prática, abrangendo o período de 2004 a 2013. Elas também priorizaram os periódicos de psicologia com avaliação Qualis A1, acessando todos os números dos seus volumes *on-line*.

A análise dos artigos selecionados apontou quatro categorias de publicações: as focadas nos aspectos teóricos e conceituais sobre a inclusão; as focadas nas concepções a respeito da inclusão; as focadas na prática escolar inclusiva e as focadas na relação entre competências profissionais e inclusão escolar. O estudo também evidenciou a predominância de publicações centradas na discussão teórico-conceitual sobre a inclusão e poucas publicações sobre as práticas inclusivas.

De acordo com a análise das autoras, isso pode se relacionar a dois aspectos: a dificuldade na implementação dessas práticas e a falta de sistematização das práticas já implementadas. Desse modo, Chiesa e Fávero (2015) concluem o trabalho defendendo a necessidade de estudos transversais e longitudinais centrados no desenvolvimento psicológico das pessoas que passaram pelo processo de inclusão educacional.

O presente estudo situa-se, portanto, nessa perspectiva, procurando obter dados da elaboração pessoal dos universitários inclusos, a respeito de sua história pessoal de inclusão, por meio de suas narrativas.

1.3 Inclusão na universidade

Estudos como os de Oliveira et al. (2016), Moreira, Bolsanello e Seger (2011) e de Castro e Almeida (2014) consideram como tênue a inclusão nas instituições de ensino

superior no Brasil. Castro e Almeida (2014) apresentam algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que criaram sistemas de apoio aos deficientes, entre as quais os autores citam a Universidade de Brasília e acrescentam que um dos diferenciais deste programa está no Manual do Candidato, construído a partir de dados coletados por meio de entrevistas com estudantes deficientes, auxiliados no processo de inscrição e na realização de provas no vestibular. Nesse mesmo estudo, o manual aparece como um instrumento que promove inclusão, na universidade referida. Trata-se de um instrumento operacional, que serve apenas para o momento da entrada do sujeito na universidade. Ele é resultado de uma parceria do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) com o programa da IFES, com o objetivo de auxiliar o candidato na inscrição e na realização da prova de vestibular.

Castro e Almeida (2014) concluem que é necessário realizar mais investimentos em ações para minimizar e combater as atitudes inadequadas e preconceituosas existentes na IFES analisada. Sendo assim, retomamos alguns dados relevantes sobre este programa que foi indicado, pelas autoras, como um dos que promovem a inclusão.

O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), criado no ano de 1999, tem como objetivo estabelecer “uma ‘política permanente’ de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB, assegurar sua inclusão na vida acadêmica, para garantir igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade” (PPNE, 1999, pára.1).

Segundo o PPNE, suas funções são acolhimento e inclusão aos estudantes que: apresentam deficiência sensorial, física ou intelectual, dislexia, transtornos globais do desenvolvimento ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. O sítio da instituição informa que realizam as seguintes ações: acompanhamento acadêmico; interação com Institutos e Faculdades; interação com a Prefeitura do Campus; parceria com o Laboratório

de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação; parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS); transporte no Campus; realização de cursos e palestras. Além disso, a universidade também possui o Programa de Tutoria Especial (PTE) em que os tutores são colegas de disciplina que têm a função de apoiar o tutorado dentro e/ou fora de sala de aula a partir de suas necessidades especiais acadêmicas.

Considerando o exposto e nosso objeto de estudo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica sobre inclusão, inclusão na universidade e sobre narrativas dos estudantes – *student's narratives*, priorizando os artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Levando em conta o conjunto das publicações obtidas, percebe-se um aumento na quantidade dos estudos relativos à educação inclusiva na universidade. No entanto, o foco principal são os documentos políticos, as deficiências específicas e o movimento institucional. Ou seja, tais estudos não têm como principal objetivo as ações inclusivas propriamente ditas.

Assim, a grande maioria desses trabalhos se detém em descrever as deficiências específicas atendidas, os aspectos burocráticos e as legislações. São poucos os que se propõem a realizar pesquisas de intervenção como defendem Fávero (2012) e Lopes e Fávero (2015), que possam subsidiar pesquisas e contribuir não só para o desenvolvimento psicológico, mas também para fundamentar futuras intervenções sobre a prática de ensino com professores, bem como, melhorar aspectos comunicacionais e de desenvolvimento de inclusão nas instituições de ensino superior.

Assim, como dissemos, nosso estudo terá como foco as narrativas de universitários sobre os seus processos de inclusão. Dessa forma, pretendemos obter conhecimento que possa atender à demanda de fundamentação de ações inclusivas de natureza psicopedagógica na universidade.

1.4 As narrativas dos estudantes sobre o processo de inclusão

Segundo Fávero (2015a), a educação inclusiva pressupõe a diminuição da exclusão e o aumento da participação social através das práticas escolares, implicando a construção de relações efetivas entre pesquisa e prática e a consideração da diversidade do desenvolvimento humano. É desse ponto de vista que a autora tem desenvolvido estudos sobre as concepções dos estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar, por meio da elaboração e análise das narrativas, como Fávero (2010) expôs teórica e metodologicamente.

Dois estudos recentes são particularmente interessantes para esta dissertação, Fávero, Lopes e Chiesa (2015) e Fávero, Chiesa e Carvalho (2015). Ambos têm o objetivo de desenvolver uma situação favorável à externalização dos sentidos e significados internalizados por estudantes sobre si mesmos e sobre suas competências e dificuldades na aprendizagem escolar da matemática, com vistas a estabelecer uma relação entre escolarização, desenvolvimento psicológico e prática psicopedagógica.

Nesses dois estudos citados, tomaram-se as narrativas de adolescentes, alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldades no desenvolvimento de competências matemáticas, com o objetivo de relacionar as dimensões: acadêmicas, cognitivo-desenvolvimentais e sociais da escolarização. Os adolescentes foram convidados a narrar suas experiências por meio de entrevista semiestruturada individual registrada em áudio, focando: história escolar, concepções sobre a escola, noção de tempo e espaço, relações sociais, concepções sobre escolaridade, sobre as próprias competências e dificuldades escolares, sobre as atividades escolares. As transcrições foram tomadas como textos no sentido da Semiótica da Cultura, considerando-se a proposição como unidade de análise no sentido bahktiniano, como fundamentado em Fávero (2005). A análise dos dados obtidos nos referidos estudos evidenciou dois temas comuns: a consciência das dificuldades

relacionadas à aprendizagem escolar e a aprendizagem da matemática como foco dessa dificuldade.

Na presente dissertação, assumimos esta proposta para fundamentar o procedimento que adotaremos no procedimento de coleta e no procedimento de análise dos dados obtidos por meio da elaboração das narrativas de estudantes universitários sobre o seu processo de inclusão educacional. Consideramos, também, a proposta de Fávero (2012) que defende uma abordagem particular para a consideração dessa elaboração, a saber:

uma concepção psicológica que evidencie o processo sociocultural da construção do conhecimento e a mediação da atividade humana, supondo um sujeito humano ativo, que constrói paradigmas pessoais, estabelecendo teórica e metodologicamente uma relação entre dados psicológicos e sociológicos e admitindo, através da construção ativa, a possibilidade de reconstrução pessoal, institucional e sociocultural. (Fávero, 2012, p.103)

Trata-se, como já dito antes, de uma proposta que possibilita compreender o sujeito humano como um ser ativo, considerando o seu contexto e a interação entre construções individuais, coletivas e institucionais e, nesse sentido, a autora enfatiza as representações sociais, a mediação semiótica e o desenvolvimento psicológico.

Sendo assim, a mediação semiótica tem um papel essencial nesse aporte, visto que entender o desenvolvimento psicológico significa considerar a interação dialética entre o sujeito humano e o mundo dos significados. Portanto, além de obter narrativas, a proposta desta pesquisa abarcou o diálogo com os estudantes sobre elas. Para isso, consideraremos o aporte teórico e metodológico já citado e elaborado por Fávero (2005, 2007, 2010) no que diz respeito aos estudos com foco na elaboração e análise de narrativas, assim como fundamentado no procedimento desenvolvido no estudo de Fávero e Maracci (2016) que retoma:

a proposta de Fávero (2010, 2012) em seus dois aspectos teórico-metodológicos: em primeiro lugar, sua defesa, em consonância com Barthes (1977), Bruner (1991) e Ricoeur (1991), da narrativa bibliográfica como uma produção pessoal que espelha a interação dialética do sujeito humano psicologicamente ativo e da dinâmica sociocultural, compatível, portanto, com a perspectiva de Chase (2008). Trata-se, como defendido por Gergen (1990, 2001), de considerar ambos: a narrativa como um texto e como um instrumento da mente na construção da realidade. (Fávero & Maracci, 2016, p.2)

Parte II – A pesquisa

2.1 Objetivos

Objetivo geral

Desenvolver uma situação favorável à elaboração de narrativas sobre os sentidos e os significados elaborados por estudantes universitários sobre si mesmos e sobre suas competências e dificuldades no processo de inclusão nas várias etapas da escolarização e, particularmente, na universidade.

Objetivos Específicos

- Obter conhecimento sobre a compreensão dos estudantes a respeito dos conceitos relacionados ao seu processo de inclusão escolar.
- Identificar o conhecimento dos estudantes sobre os conceitos relacionados à inclusão e sobre o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE).
- Construir conhecimento para subsidiar projetos de intervenção com foco no desenvolvimento psicológico.

2.2 O problema e o método

O Campus Universitário Ceilândia, situado na região administrativa de Ceilândia – Distrito Federal (DF) e integrado à Universidade de Brasília –, foi criado com a expansão da educação superior e contou com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O referido programa tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Dentro do processo de expansão, o número de estudantes na universidade cresce e os programas de assistência devem atender à demanda crescente. Hoje, na UnB, os estudantes contam com apoios: Assistência Estudantil e Serviço de Orientação ao Universitário nos campus Darcy Ribeiro, Ceilândia, Gama e Planaltina. Alguns programas permanecem apenas

no Campus Darcy Ribeiro, como o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE). Criado em 1999, o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE) tem a intenção de acolher estudantes com laudo de necessidade especial.

O PPNE tem o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade. (Universidade de Brasília, site PPNE/<http://www.ppne.unb.br/>).

Considerando o objetivo do PPNE, nosso estudo visa à construção de conhecimento sobre a inclusão universitária, por meio da elaboração de narrativas dos estudantes inclusos neste programa. Como explicitado por Fávero e Maracci (2016),

a proposta de Fávero (2010, 2012) em seus dois aspectos teórico-metodológicos: em primeiro lugar, sua defesa, em consonância com Barthes (1977), Bruner (1991) e Ricoeur (1991), da *narrativa bibliográfica* como uma produção pessoal que espelha a interação dialética do sujeito humano psicologicamente ativo e da dinâmica sociocultural, compatível, portanto, com a perspectiva de Chase (2008) e com os autores referidos no parágrafo anterior. Trata-se, como defendido por Gergen (1990, 2001), de considerar ambos: a narrativa como um texto e como um instrumento da mente na construção da realidade. (Fávero & Maracci, 2016, p. 2).

Nesse sentido a intenção foi instigar e não questionar, apresentar temas, para considerar os atos na análise e discussão das narrativas.

O projeto desta pesquisa foi apresentado ao comitê de ética em pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília e foi aprovado 29/08/2017 (Conforme

Anexo 1). Após a aprovação, entramos em contato com o PPNE e solicitamos os contatos dos estudantes inseridos no programa e realizamos os convidamos para participar da pesquisa.

2.3 Participantes

Participaram, deste estudo, cinco estudantes, 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades entre 18 a 39 anos. Nomeados neste trabalho de S1f, S2f, S3f, S4f e S1m, sendo S de sujeito, seguidos de um número que os identifica e da letra f para feminino e m para masculino. Eles eram dos respectivos cursos: Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Farmácia. Todos eram estudantes da graduação inseridos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE), do campus Ceilândia, da Universidade de Brasília – UnB.

2.4 Procedimento de coleta de dados

A pesquisadora é servidora da Universidade de Brasília, desde 2010, e em como parte de sua rotina de trabalho semestral o contato com estudantes e com seus parceiros de trabalho, o que inclui o PPNE. Por ser parte do cotidiano de trabalho, a servidora contatou o PPNE e solicitou a lista dos estudantes inseridos no PPNE, em um dos *campi* e por telefone foi feito o primeiro contato para um convite para a apresentação da pesquisa e para a solicitação de participação.

Na coleta de dados, os participantes foram convidados a narrar o seu processo de inclusão, considerando os seguintes eixos norteadores: minha história pregressa de inclusão escolar; o papel do apoio da minha família neste processo; o papel do apoio de amigos neste processo; as concepções que formulei sobre o que seria um bom aluno no ensino fundamental e no ensino médio; as concepções que formulei sobre o que seria um bom professor no ensino fundamental e no ensino médio; as concepções que formulei sobre as diferentes áreas de

conhecimento; as áreas de conhecimento que me propiciaram mais desenvolvimento no ensino fundamental e médio; minhas hipóteses para explicar este desenvolvimento; as minhas dificuldades no processo de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio; os pontos positivos de meu processo de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio; os desafios que tenho tido na inclusão universitária; os pontos positivos de meu processo de inclusão na universidade; o papel do apoio institucional ao meu processo de inclusão na universidade; minha vida social na instituição universitária. Com o consentimento prévio dos participantes, as narrativas foram registradas em áudio, transcritas e posteriormente analisadas.

2.5 Procedimento de análise dos dados

Os registros das narrativas, obtidos em áudio, foram transcritos na íntegra e as transcrições foram analisadas, tomando-se cada narrativa como textos no sentido da Semiótica da Cultura, como proposto por Fávero (2005), e considerando-se a proposição como unidade de análise no sentido bahktiniano, como fundamentado por Fávero e Trajano (1988) e retomado por Fávero e Maracci (2016), que ao:

Converter este conteúdo em proposições, isto é extrair os sentidos de uma forma linguística mais complexa - o parágrafo, o período - através de uma forma linguística mais simples, a frase afirmativa. (...) Seguindo esta linha de raciocínio, a proposição é o resultado da articulação do sentido, tomado na sua forma menos complexa e mais explícita, com a estrutura linguística, tomada na sua forma menos complexa e mais explícita. Portanto, assumindo a abordagem da semiótica da cultura, podemos eleger a proposição como uma unidade de análise. (Fávero & Trajano, 1998, pp. 230-231)

Em complemento a esta análise para levar em conta a situação qualitativa da elaboração das narrativas, procedemos à análise das interlocuções tomando-se os atos da fala como unidade de análise. Para isso, adotamos a proposta de Fávero (2005, 2007) que faz

análise dos atos da fala por meio das esferas e suas respectivas categorias, como reelaborado por essa autora, a partir da proposta de Chabrol e Bromberg (1999) e de Fávero (2005), da qual descrevemos as seguintes categorias:

1. Esfera da Informação – que corresponde a todo ato da fala que visa descrever, categorizar, definir, considerar os objetos do mundo e sua relação de maneira não avaliativa.
2. Esfera da Avaliação – que corresponde a todo ato da fala que exprime um julgamento de valor ou uma apreciação.
3. Esfera da Interação – que corresponde a todo ato da fala que visa à coelaboração das identidades dos parceiros e a cogestão das suas relações.
4. Esfera Acional – que corresponde a todo ato da fala que propõe o fazer, que incita e exorta o fazer e o engajamento.
5. Esfera Contratual – refere-se a todo ato da fala que visa regular a comunicação em função dos objetivos, dos jogos de ações e do contrato de comunicação. (Fávero, 2012, p. 107)

Os resultados da pesquisa foram estruturados em forma de tabelas, sendo uma tabela para cada um dos participantes. As tabelas foram divididas em quatro colunas. Na primeira coluna, temos as perguntas realizadas pelo pesquisador e a resposta do sujeito da pesquisa. Na segunda coluna, temos o tema baseado nos eixos norteadores. Na terceira coluna, temos as proposições e as análises das narrativas dos sujeitos. Na quarta coluna, apresentamos as esferas dos atos da fala.

Esta análise facultou a discussão dos dados sobre a elaboração dos estudantes sobre seu próprio processo de inclusão e seus significados para sua vida e seu desenvolvimento psicológico. Esperamos, assim, contribuir para a construção de conhecimento psicológico sobre tal processo.

Parte III: Resultados e Discussão

3.1 Dados obtidos na primeira etapa da pesquisa

A Seguir, apresentamos os resultados obtidos com as narrativas, organizados em forma de tabelas específicas, conforme descrito na parte II deste estudo. Ao final da apresentação de cada tabela, temos a descrição dos dados obtidos com a análise das narrativas de cada sujeito seguida de uma discussão geral sobre elas.

3.1.1 Participante S1f

Tabela 4

Narrativa da participante S1f

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
P - Vamos iniciar falando de você, nome, curso. S1f – Meu nome é: S1f, faço terapia ocupacional.	Curso atual	Faço graduação em terapia ocupacional (TO)	Contratual
P - Porque você escolheu este curso para sua formação na graduação? S1f - A escolha é, eu já queria tá no meio da saúde, há um tempo. Por causa da experiência que tive no hospital Sarah Kubistchek, aí eu já queria estar na saúde, inicialmente fisioterapia, fui conhecendo outros cursos da saúde, principalmente os daqui da Ceilândia e me interessei por TO (Terapia Ocupacional).Eu já fazia o curso de ciências naturais lá em Planaltina e aí eu passei no vestibular seguinte para TO, aí eu larguei lá (campus Planaltina) e vim pra cá (campus Ceilândia).		- Eu sempre quis me dedicar a área da saúde; - A minha escolha se justifica pela experiência que tive no hospital Sarah; - Eu quis inicialmente cursar fisioterapia; - Depois que eu conheci outros cursos da área da saúde me interessei por Terapia Ocupacional. - Antes do meu curso eu fui aluna no curso de Ciências Naturais. - Deixei o curso de Ciências Naturais quando passei no vestibular para Terapia Ocupacional.	Acional Informação
P - Você mora aqui perto? S1f - Não, eu moro na cidade ocidental, mais ou menos 45 km, da minha cidade até a faculdade Ceilândia.	Relação entre localização do campus e residência	-Eu moro a 45 km do campus	Informação
P - Me conta um pouco sobre sua história escolar, no ensino fundamental e médio? Como foi o seu acolhimento, em relação a inclusão. Teve inclusão, não teve inclusão? S1f - Eu nunca estudei em escolas que	-História escolar do ensino fundamental e médio/ inclusão	- Eu sempre estudei em escolas inclusivas - As escolas inclusivas nas quais estudei não me davam tratamento diferente - Eu não fui tratada como inclusiva	Avaliação Acional Informação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>tivessem alguma coisa relacionada à minha deficiência física. Sempre foram escolas inclusivas, mas não havia nenhum tratamento especial que me colocasse, é, inclusa dentro da instituição, sabe! Foi normal. Eu sofri algumas coisas na minha infância, mas na minha adolescência foi tranquilo.</p> <p>P - Nada que te...</p> <p>S1f - Não, tirando a minha infância, pois criança é muito maldosa.</p>		<p>nestas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas escolas inclusivas que estudei recebi o mesmo tratamento das outras crianças não inclusas. - Eu fui discriminada na minha infância. - Eu não fui discriminada na adolescência. <p>-Criança é maldosa.</p>	
<p>P - E com os amigos, como funcionava? Você e seus amigos?</p> <p>S1f - Em toda a parte da minha escolaridade?</p> <p>P - Sim!</p> <p>S1f - Então, eu tinha, na minha infância eu tinha poucos amigos. Eu tinha uns dois amigos, uma coleguinha e um coleguinha e depois na adolescência fui fazendo mais amizades, tal, é isso.</p>	Relações sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Eu tinha poucos amigos na infância - Eu tinha dois amigos na infância: uma coleguinha e uma coleguinha; -Na adolescência fiz mais amizades 	Acional Informação
<p>P - E na família, eram muitos cuidados?</p> <p>S1f - Minha mãe sim era um hipercuidado. Tinha medo de eu sofrer qualquer tipo de discriminação... e sempre foi muito protetora, foi isso.</p> <p>P - Tem irmãos?</p> <p>S1f - Tenho dois irmãos homens, um mais novo e um mais velho.</p>	Relações familiares	<ul style="list-style-type: none"> -Minha mãe tinha muito cuidado comigo. - Minha mãe tinha medo que eu sofresse discriminação - Minha mãe foi sempre muito protetora. - Tenho dois irmãos. Eu sou a do meio. 	Informação Avaliação
<p>Pra você o que é ser um bom aluno? Me fale sobre isso no seu ensino fundamental e no seu ensino médio?</p> <p>S1f - Pra mim nesta época era tirar notas boas, independente se eu tava feliz ou triste, entendeu, se eu estava gostando do que eu estava estudando ou não.</p> <p>P - Se você estava aprendendo ou não</p> <p>S1f - Exatamente, ter notas boas era o que eu considerava ser um aluno bom, entendeu. Ter um desempenho acadêmico bacana era o que eu considerava ser um bom aluno. Até no meu ensino médio.</p>	Definição de bom aluno	<ul style="list-style-type: none"> -No ensino fundamental e médio eu achava que bom aluno era aquele que tirava boas notas. -Para mim era mais importante as boas notas do que se eu era feliz ou triste. -Para mim era mais importante as boas notas do que se eu estava gostando ou não do que estava estudando. -Ser um bom aluno era ter boas notas. -Esta era minha concepção até o ensino médio 	Informação Avaliação
<p>P - O que significa ser um bom professor?</p> <p>S1f - Ser um bom professor?</p> <p>P - Nessa época de sua formação básica.</p> <p>S1f - É fazer com que a turma tenha boas notas. Risos. Nessa época era o que eu imaginava.</p> <p>P - O que o professor tinha que fazer para que S1f turma tivesse boas notas?</p> <p>A - Explicar a matéria bem, tinha que, é, basicamente isso. Explicar a matéria que</p>	Definição de bom professor	<ul style="list-style-type: none"> -Um bom professor, seria? -Ser um bom professor é promover um bom rendimento acadêmico. Promover notas boas. -Essa era a minha compreensão no ensino fundamental e no ensino médio -Um bom professor deve ter domínio sobre o conteúdo, ter instrumentos para facilitar a compreensão dos estudantes. Saber informar, 	Informação Avaliação Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>seja entendida. Conseguir passar aquilo que tem que passar para os alunos.</p>		<p>comunicar seus conhecimentos aos alunos.</p>	
<p>P - Certo! E hoje, o que você pensa sobre ser um bom professor? S1f - Ser um bom professor, é, tá muito ligado a isso também, de que você seja entendível, pra quem você esta dando aula para que aquilo que você sabe, não seja só status acadêmico. Que saiba lidar com as diferenças das pessoas e que, né, as pessoas não são iguais, e que ele respeite isso, entendeu, sabendo lidar com a diversidade e com, por exemplo, alguma criança que tem algum atraso de aprendizagem não diria nem atraso, mas uma diferença de aprendizado e que ele saiba lidar com as diferenças de aprendizagem dos alunos, entendeu, isso é o que eu considero o que seja um bom professor. P - Você acha então que pensar em métodos diferenciados dentro de uma sala e uma diversidade avaliativa, isso implica em ser um bom professor? S1f - Sim! Com certeza. Lidar com a turma num geral. Não ter um método predefinido, que aquilo não seja uma questão imutável, sabe, isso torna um professor legal.</p>	<p>Definição de bom professor universitário</p>	<p>-Na universidade, ser um bom professor é ter domínio do conteúdo, ter instrumentos para facilitar a compreensão dos estudantes. Saber informar, comunicar seus conhecimentos aos alunos. -E que essa forma de passar o conhecimento não implique em vaidade acadêmica, que haja preocupação com a aprendizagem do outro. Que haja compreensão sobre as diferenças, os sujeitos não aprendem da mesma forma, é imprescindível que o docente saiba e compreenda isso. -Ter sensibilidade com as diferenças é sinônimo de um bom profissional da educação. -Ser um bom professor é saber lidar com todos os sujeitos da sala de aula - Ter métodos flexíveis são itens que tornam o professor um ser humano mais próximo dos alunos.</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>
<p>P - Dentro da universidade como tem sido pra você, você encontrou essa diversidade , esse bom professor que você acaba de relatar? S1f - Sim! Eu encontrei professores maravilhosos dentro da universidade. Só que também encontrei professores muito ruins nesse quesito de não aceitar que as pessoas aprendem de maneira diferente. Encontrei muitos professores irredutíveis nesta questão de não estarem nem aí com pessoas, que, por exemplo, não é nem no aprendizado em si, mas pessoas por exemplo que não vem do mesmo lugar, aqui na Ceilândia por exemplo, tem muitas pessoas que não moram aqui na Ceilândia, muitas pessoas que são daqui de dentro também da Ceilândia, que pensei que não fossem tantas, mas são bastante, pensei mais que fosse a galera que veio de fora para um curso daqui, e que é bem complicado isso, mas enfim, é, voltando, é , professores que não enxergam a diferença e realidade dos alunos como um todo, Partem do princípio que é isso e é isso que vou dar e se não aprender, você é jubilada.</p>	<p>Desenvolvimento Acadêmico e inclusão</p>	<p>-Na universidade eu encontrei docentes que se preocupam com os estudantes, mas conheci também docentes preconceituosos e que não aceitam as diferenças de aprendizagem. -Docentes muitas vezes inflexíveis no olhar e no lidar com os diferentes estudantes e suas singularidades, inclusive de localidade. -Há docentes que não observam seus alunos, que não compreendem suas possibilidades e não almejam criar novos rumos a quem não alcançou o esperado resultado. -Partem do pressuposto que não aprendem e a responsabilidade é individual e não coletiva. -Se o aluno não aprende tem que ser excluído da universidade, tem que sair da universidade, será jubilado. -Na Universidade, nos variados cursos, os docentes estão mais preocupados com o calendário, com datas para concluir as atividades acadêmicas do que com o processo de aprendizagem dos estudantes.</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P - Então é como se fosse, assim, Eu não estou preocupado com o seu processo de desenvolvimento acadêmico, com a sua construção de conhecimento dentro da academia.</p> <p>S1f - Exatamente, ele tá preocupado mais com data de fechar é calendário, isso a gente ver em vários aspectos, em várias áreas daqui, de turmas.</p>			
<p>P - Dentro da universidade, pensando também em todo o seu processo escolar, ensino fundamental e médio, quais foram as matérias que mais te despertaram</p> <p>S1f - Eu gostava muito de biologia, gostava muito também de história, sociologia, filosofia também gostava bastante, que eram matérias que os professores tavam é com o intuito de passar, entendeu, realmente pra gente aquilo. Eu tive também muitos professores de matemática que foram bons e que, queriam passar realmente isso para gente, mas muitos professores que era aquela coisa, então, to fazendo isso aqui para você se sair bem no vestibular, pra você se sair bem no ENEM, e é isso que você tem que aprender, entendeu, se você não aprender isso aqui bem, você vai se sair mal no vestibular e você tem que passar no vestibular, entendeu,</p> <p>P - A meta era o vestibular!</p> <p>S1f - É</p> <p>P - E pra você o que ficou, a meta era o vestibular ou existia uma outra meta para estas matérias</p> <p>A - Então como eu te falei, é, já passei por muitos professores, que alguns é por mais que a meta fosse o vestibular também, eles estavam preocupados, tipo, por exemplo, eu tive um professor muito bom no elefante branco, em época de eleições, em 2010, que ele tava muito preocupado com o nosso posicionamento político a respeito das eleições e ele tirou um bimestre inteiro para explicar pra gente como funcionava. (P- era qual matéria?), Era de sociologia, o Ericeira, não sei se você o conhece. Ele é sensacional, Ele tirou um bimestre no ano letivo para ensinar para a gente como funcionava o legislativo, o judiciário, as eleições, como funcionava eleições em branco, de voto é nulo, ele tirou um bimestre para explicar pra gente, eu achei sensacional! Não era o que eu esperava encontrar em uma escola, no ensino médio e nunca encontrei outro pra me ensinar como funcionava a política brasileira, que</p>	<p>Desenvolvimento escolar – fundamental/médio</p>	<p>-No ensino médio eu gostava muito de biologia, história, sociologia e filosofia,</p> <p>-Os professores desejavam que nós aprendêssemos, eles eram bons professores. - Alguns professores de matemática eram bons e tinham o interesse de ensinar e preocupavam-se com a aprendizagem.</p> <p>- Outros professores tinham a preocupação voltada para provas seletivas, ENEM, VESTIBULAR para o acesso à universidade. - Muitas vezes reforçavam a preocupação com as provas seletivas, mostrando o que era importante aprender para passar no vestibular.</p> <p>-Aprender a passar no vestibular era a meta.</p> <p>-Estou informando para você que tive contato com variados professores, mas por mais que a meta fosse o vestibular alguns tinham o interesse no processo de aprendizagem.</p> <p>- Alguns dos professores estavam preocupados com a nossa aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos processos reflexivos, nos nossos posicionamentos políticos.</p> <p>- Era época de eleição. O professor de sociologia tirou um bimestre para nos esclarecer como funcionavam os poderes Legislativo, Judiciário e o sistema eleitoral, o voto nulo, o voto em branco.</p> <p>-Ele apresentou esses conceitos em um bimestre, preocupou-se com nossa compreensão sobre política, já que era ano eleitoral, foi sensacional.</p> <p>-Foi uma surpresa, eu não imaginava que dentro da escola eu iria aprender sobre o sistema eleitoral brasileiro, um tema que eu não tinha o menor conhecimento.</p> <p>-No ensino fundamental eu não lembro se tive um professor tão dedicado, que desejasse ensinar conceitos além da que deveria ser</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>eu não tinha a mínima noção de como ela era.</p> <p>P - No ensino fundamental, tinha alguma matéria como essa, de sociologia?</p> <p>S1f - Eu tive, acho que estudos sociais. Mas eu não lembro muito bem como era.</p>		<p>praticada em sala, bom, acho que em ciências sociais aprendi um pouco sobre política.</p> <p>-Na verdade, não lembro como eram as aulas nesta época.</p>	
<p>P - Existiu alguma dificuldade no seu processo de inclusão no seu ensino fundamental e médio? Se em algum momento você achou que foi adequado, ou que poderia ter sido melhor? Sua mãe precisou ir à escola?</p> <p>S1f - Minha mãe foi à escola, quando eu estava no ensino fundamental, abaixo da quinta série. Minha mãe teve que ir na escola porque eu sofria muito <i>bullying</i>, pela minha deficiência física, aí eu me queixava muito para minha mãe e aí ela foi até a escola, para saber o que estava acontecendo, se iria continuar daquele jeito e o que eles poderiam fazer para me ajudar naquilo. (P - Era escola pública?) Era! Eu fiz até a segunda série na escola particular só. E aí foi isso.</p> <p>P - Não existiu da escola uma conscientização, que aquilo deveria ser, desenvolvido de uma maneira distinta, não só com você, mas ...</p> <p>S1f - Não houve, não houve nenhuma medida.</p> <p>P - E no ensino médio?</p> <p>S1f - Então, depois disto, destes episódios na minha infância, no meu ensino médio não me ocorre ...</p> <p>P - Você mudou de escola?</p> <p>S1f - Mudei, mudei,</p> <p>P - No ensino fundamental?</p> <p>S1f - Eu fiz até o primeiro ano do ensino médio lá na Ocidental, depois eu vim para o plano para fazer o ensino médio aqui, aí foi isso. Depois do ensino fundamental, eu não me recordo de nenhum, ocasião que tenha, sido... (inaudível)</p> <p>P - No seu ensino médio tem algo, na escola elefante branco, que te fizesse sentir parte daquela escola, com relação a inclusão?</p> <p>S1f - Não diretamente à mim. Mas o elefante branco é uma instituição muito bacana pra pessoas com pessoas com deficiência auditiva, por exemplo, lá eles tem uma estrutura sensacional, tem umas máquinas que eles usam pra digitação e que são pra pessoas cegas também e foi isso que conheci de lá, não diretamente a mim, a inclusão não diretamente a mim,</p>	<p>Inclusão (ensino fundamental e médio – história escolar) e apoio familiar</p>	<p>-No ensino fundamental minha mãe precisou ir à escola para conversar sobre as discriminações que eu sofria por conta da minha deficiência física.</p> <p>-Eu me queixava muito sobre as discriminações que eu sofria, devido a minha deficiência física, - devido as discriminações que eu sofria, a minha mãe tomou a atitude de ir até a escola para compreender o que acontecia e saber o que a instituição iria propor de intervenção para mudar e auxiliar a minha aceitação naquele espaço.</p> <p>-Eu estudei em escola particular até a segunda série. (Atual terceiro ano). Não houve nenhuma medida didática, nenhuma intervenção pedagógica para mudar as discriminações naquele espaço escolar.</p> <p>-Eu mudei de escola.</p> <p>-Após esses episódios de discriminações que sofri nesta escola, na minha infância, não recordo de mais nada.</p> <p>-Discriminação no ensino médio não houve.</p> <p>-Eu fiz o ensino fundamental na cidade onde moro e o ensino médio estudei em escolas de Brasília, no plano piloto.</p> <p>-Após o ensino fundamental eu não recordo de nenhum episódio que eu tenha passado por situações constrangedoras e discriminatórias. A escola do ensino médio que estudei, é uma escola com proposta inclusiva. Atende especificamente pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual.</p> <p>-Tem uma estrutura sensacional para atender esses estudantes com deficiência auditiva e visual.</p> <p>-Possuem equipamentos para facilitar o processo de aprendizagem deles.</p> <p>-A Inclusão não se dava apenas para mim.</p> <p>- Havia na escola a preocupação com pessoas que tinham necessidades diferentes, certas características</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>mas era nítido com outras pessoas que tinham uma deficiência que atrapalhasse o ensino delas, por exemplo, entendeu?</p>		<p>particulares podem gerar dificuldades no desenvolvimento acadêmico.</p>	
<p>P - Existia um super cuidado na escola, ou todos tinham um tratamento distinto? S1f - Então, é, tinha uma separação de pessoas surdas e de pessoas não surdas, por mais que a escola fosse inclusiva, né, que aceitava pessoas com deficiências e que adequava isso, mas a gente, no meu social mesmo, tinha uma separação nítida das pessoas que tinha a deficiência das pessoas que não tinha essa deficiência, mesmo com a comunicação, tinham alguns aprendendo com eles, tinham uns até sacaneando bastante a galera, e foi isso assim. Existia uma separação, mas acho que não por parte da instituição, mas era uma parada mais social mesmo, que eles se separavam, mas tinha um pouco de sociabilidade, mas não era muito. P - E com relação a você, era tranquilo? S1f - Sim, era tranquilo. P - Você tinha amigos surdos? S1f - Não eu não tinha amigos lá, Por eu ter um pouco de dificuldades com as mãos, e aí eu não, sabe, e não tive tempo de aprender lá.</p>	<p>Inclusão (ensino fundamental e médio – história escolar)</p>	<p>-Apesar de a escola ser inclusiva existia uma nítida separação entre os grupos de estudantes cegos e surdos e os demais -Havia alguns estudantes que aprendiam a libras com os surdos e se comunicavam com eles. - Havia estudantes que debochavam dos surdos. -Era visível a separação dos sujeitos com deficiência (visual e auditiva) - A separação dos alunos surdos e cegos, se dava por uma questão de discriminação social. - minhas relações sociais na escola eram boas. -Eu não tinha amigos nesta escola. -Eu não tinha amigos surdos, por eu ter dificuldades com as mãos, devido a minha deficiência física.</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>
<p>P - E na universidade, como você se viu em processo de inclusão, aqui dentro desta instituição UnB? S1f - Inclusão em qual sentido? P - Como foi sua inserção no processo de inscrição do vestibular, precisou de algum apoio? Depois que você passou, primeiramente no vestibular para o campus Planaltina, como foi a sua recepção, como os professores te viram, e se havia alguma distinção? S1f - Entendi! Lá na FUP, eu fui logo na assistente, pois eu morava muito longe e precisava de recursos para permanecer na universidade, fui muito bem recebida lá. Com alguns professores por conta do horário eu tive que, por exemplo, eu tinha uma aula de laboratório de química era uma aula de 14h às 16h, aí ele dividia a turma e tinha uma turma que ela dava aula das 14h as 16 e outra turma de 16 as 18h, aí, conversando com o professor expliquei que morava longe e se tinha como eu fazer a aula de 14h as 16h, com a primeira turma, porque ele tinha me colocado na segunda turma, aí, ele disse que sim, expliquei que ficaria tarde para eu chegar em casa saindo de lá as seis</p>	<p>Inclusão (Universidade)</p>	<p>-Qual o sentido de inclusão você deseja saber? - Na Universidade, no campus de Planaltina, procurei a assistência estudantil por residir distante do campus universitário. -Eu precisava de recursos financeiros para permanecer na universidade. - Fui bem recebida pela assistente social. - Houve compreensão de professores com relação a horários de disciplinas. - O docente fez a mudança do meu horário com outro estudante. - De um modo geral os docentes não criavam vínculo. - Eu fiz um semestre no campus de Planaltina e depois me submeti a um novo vestibular, para outro curso de graduação. - Fui aprovada no curso de Terapia Ocupacional no campus Ceilândia. - Vim para o campus da região administrativa de Ceilândia. - Quando realizei a inscrição para o novo vestibular custeei a taxa com o auxílio do programa da assistência estudantil do campus Planaltina.</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>horas, aí ele disse que tinha como sim, ei te coloco aqui nesta turma das 14h e transfiro outro aluno para o outro horário. Aí foi isso, alguns outros professores, não ligavam muito para outras conversas, para saber mais da gente, aí eu segui, fiz um semestre lá, depois passei para cá.</p> <p>P - E como que foi aqui, na faculdade Ceilândia?</p> <p>S1f - Então, aqui o processo de inscrição de vestibular e tudo, eu tive auxílio da própria UnB, porque eu recebi os auxílios, eu paguei o vestibular com os próprios auxílios da UnB e aí eu passei, vim pra cá. Fui bem recepcionada pela galera do meu curso. São pessoas maravilhosas, e depois os professores também, com os professores do meu colegiado, que são sensacionais, alguns professores de básicas , porque a gente tem, algumas matérias básicas aqui, é CS, ATV e algumas outras que foi um pouco complicado, que eu não tive um bom rendimento.</p>		<p>-Fui bem acolhida no campus Ceilândia pelos estudantes do curso de Terapia Ocupacional.</p> <p>- Fui acolhida pelos docentes de Terapia Ocupacional</p> <p>- Os professores deste curso são pessoas maravilhosas.</p> <p>- Fui acolhida pela coordenação do curso de terapia ocupacional.</p> <p>-Eu não tive um bom rendimento nas disciplinas básicas do curso.</p>	
<p>P - Como é que foi essa complicação?</p> <p>S1f - Então, minha mãe teve um acidente quando eu tava ainda lá na FUP, no finalzinho do semestre, quando eu tava na FUP, em 2014, aí, ela sofreu um acidente, uma complicação no ombro, não lembro direito o que foi, termos médicos, mas aí ela precisou passar por cirurgia, e como foi pelo SUS ela passou um bom tempo sem fazer a cirurgia e com o braço machucado, aí ela teve afastamento do trabalho e tal é, isso, ocupou uma grande parte do meu tempo, ela sentia muita dor, aí, esperando muito tempo a cirurgia e depois que ela fez a cirurgia, isso, todo o processo, foi todo lá em Goiânia, eu não sei direito quantos são os quilômetros lá da ocidental mas são muitos, são umas duas horas e meia, três horas e aí tinha uma meio de transporte lá da prefeitura, que levava a gente lá pra Goiânia , ela começou tendo depois da cirurgia , ela começou ter que ir para Goiânia duas vezes na semana e passava o dia todo lá, aí tinha alimentação, tinha que ter companhia, não podia ficar sozinha, aí foi isso, a minha vida acadêmica ficou bem em dívida com minha vida familiar, com a saúde da minha mãe.</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico na universidade</p>	<p>- Tive dificuldades acadêmicas no curso por causa de cuidados com minha mãe.</p> <p>- Para minha mãe ir para Goiânia era necessária uma companhia, devido ao deslocamento da cidade ocidental para Goiânia,</p> <p>- Eu precisava acompanhar minha mãe em tratamento de saúde, minha vida acadêmica ficou em segundo plano, ou seja, a minha vida acadêmica ficou dividida com os cuidados com minha mãe.</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>
<p>P - Você estava me dizendo que as disciplinas básicas ela não tem fator de inclusão, não tiveram esse cuidado de</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico</p>	<p>- Eu não expus em nenhum momento a minha situação familiar aos docentes e ao Colegiado de Terapia</p>	<p>Informação Avaliação Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>compreender o que estava se passando? S1f - Assim, eu não conversei com nenhum dos professores sobre o que estava acontecendo. Nem com os professores do meu colegiado. É ... cheguei a conversar com a JA, pois no primeiro semestre eu fiz com a Elaine, e eu não sabia quem era a Elaine, me ofertaram , aí não tinha como recusar, aí eu peguei com a EL. Depois eu fiz com o AI, é... e o método avaliativo tinha acabado de mudar, ele usava outro método avaliativo, que era muito mais inclusivo, que ele passava disparadores, os disparadores são meio que uns trabalhos pra gente fazer, valiam dois pontos, se você tivesse feito todos. E no semestre que eu peguei com ele, eram só provas como método avaliativo, por mais que eu gostasse da matéria, porque assim, eu tenho dificuldade na matéria, mas por mais que eu gostasse, dela, não deu, eu fiquei com menos de três pontos na matéria dele.</p> <p>P - Você me disse que gostava muito de biologia e porque agora relata dificuldade nessa matéria, porque ela trabalha com conceitos da biologia?</p> <p>S1f - Sim! Trabalha com bastante biologia, são outras coisas, coisas que eu nunca vi na minha vida, por exemplo: anatomia, eu não tinha a mínima noção do que estudava, entendeu, e aí eu tinha um pouco de dificuldade, por mais que eu gostasse da matéria, eu gosto muito da matéria, apesar de eu ter dificuldade nela. Não é ATV, por exemplo, que eu não gosto e tenho dificuldade, sabe, é... e foi isso, eu não conversei com os professores e só falei com a JÁ., na minha terceira vez que estava fazendo a matéria e falei pra ela que estava em condição e tudo, eu fiquei com 4,2, na média.</p> <p>- É como você se viu nesse processo de desenvolvimento de competência dentro destas disciplinas. Como você se desenvolveu dentro destas matérias?</p> <p>S1f - Então, a matéria agora, esta um pouco menos assustadora, ela tá mais de boa, pois já fiz três vezes ela, né. Acredito que eu vou fazer de novo, é ...vai ser mais tranquilo. Da professora EL., ela é muito grossa, eu tenho medo dela, tinha medo de perguntar, ela dava muita patada na gente, e eu não perguntava nada, eu não conhecia aqui o campus, né, eu não sabia como funcionava, eu peguei aula no Darcy e la na FUP também, mas eu não sabia como</p>	<p>e inclusão na universidade</p>	<p>Ocupacional. - Cheguei a conversar com a docente J. sobre o meu desempenho acadêmico. - No primeiro semestre fiquei retida na disciplina básica. - No segundo semestre refiz a disciplina básico com o docente A, cujo, o método avaliativo era mais inclusivo, usava disparadores. - O docente A. mudou o método avaliativo, adotou só provas. - Por mais que a matéria me interessasse esse modelo avaliativo não me favorece, não me inclui. - Avaliações de aprendizagem com modelo único não permitem que eu apresente resultado satisfatório. - Reprovei novamente a disciplina básica. - a disciplina que fiquei retida pela segunda vez tem conteúdo especificamente biológico. - é uma biologia que não faz parte do meu conhecimento. É uma biologia que eu nunca vi na minha vida. - eu gosto do conteúdo de CS, apesar da dificuldade nessa matéria básica. - a matéria básica ATV eu não gosto e tenho dificuldade. - bom, eu não conversei com os professores sobre meu problema familiar. - Conversei com a J. sobre meu desempenho acadêmico, porque era a terceira vez que eu estava cursando a disciplina básica. - Relatei para a J. que estava em situação de risco de desligamento. -Fui desligada do curso de Terapia Ocupacional - A matéria básica que cursei três vezes tornou-se menos assustadora. - eu acredito que cursar pela quarta vez, a matéria básica, terei um melhor resultado. - A docente EL. é muito grosseira, tenho medo da docente E. - Eu tinha medo de perguntar para a docente E. - Eu intimidada não perguntava nada. - Como eu era novata no campus Ceilândia não perguntava nada. - Eu não conhecia a cultura institucional do campus Ceilândia no campus Planaltina e no campus Darcy Ribeiro. - Eu tinha medo por não conhecer o</p>	<p>Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>aqui funcionava, então, além de ter medo, aqui, porque era uma coisa totalmente desconhecida para mim, a professora não dava nenhum tipo de abertura pra gente conversar sobre a matéria mesmo, que é uma coisa muito diferente da JA. A JA se dispôs a dar muitas coisas, que eu não dava nem bom dia para a EL, porque eu tinha medo dela e a JA é tolamente diferente, é muito receptiva, o Airton também, mas o método avaliativo que ele adotou na minha turma, não foi legal pra mim, eu não me adaptei, com os meios só de provas de avaliação que ele usou. Com a JA eu achei muito interessante ela, achei muito interessante fazer a matéria com ela.</p>		<p>campus Ceilândia. -Era um campus totalmente estranho para mim no primeiro período. - A docente EL. não permitia qualquer tipo de inserção para questionarmos o conteúdo da disciplina em comparação com a condução em sala de aula da professora JA. - eu tinha medo da professora EL. - a JA. é receptiva, é paciente. - O docente A. também é acessível, mas o método avaliativo adotado não foi adequado para a minha construção de conhecimento. - eu gostei da condução da JA. na disciplina. - eu me adaptei bem a didática da professora JA.</p>	
<p>P - O que essa docente traz de diferente? S1f - Assim, a matéria é muito extensa, e ela falou até de uma reformulação que estão fazendo nas básicas e aí ela me avisou, e falou, Sf1, quando você voltar, vai ter isso, e não sei o quê, vai dar tudo certo. Aí a matéria dela ela usa os disparadores, que são trabalhos que valem dois pontos, como método avaliativo e ela usa três provas, a última prova dela ela foi muito extensa, a primeira prova dela a gente aprendia é ... das células mesmo, no geral, aliás eram só duas provas, eu que me enganei, antes ela usava três, que ela me falou, e a segunda prova é articulação, músculo e osso, então é uma prova muito mais extensa que a primeira prova, é, a primeira prova eu não fui muito ruim e também não fui muito bem, eu fiquei na média, mas eu precisaria tirar uma nota boa na segunda prova também e não aconteceu pois ela era muito extensa, assim, a última matéria que ela deu foi músculo, então eu estudei pra caramba músculo, tava muito fresco ne minha cabeça, e tanto que eu acertei a parte de músculo na parte prática toda, e só que ainda tinha articulação e osso, e aí foi isso que ela me falou, Então A., você foi muito bem aqui na parte de músculo, mas na parte de osso e articulação, você não foi muito bem, e aí a primeira prova era tudo junto e na segunda prova que eu estava mais tranquila, fiquei na média, não tirei uma nota acima da média. Eu precisaria de uma nota também na média na segunda prova, mas eu não tirei. Eu tirei, 3, 9, por aí.</p>	<p>Inclusão (Universidade)</p>	<p>- A matéria básica (CS) tem uma quantidade vasta de conceitos para tomarmos conhecimento. - a professora JA. falou da reformulação que irá acontecer nas disciplinas da cadeia das básicas. - quando eu retornar pelo processo de reintegração à universidade vou acessar uma nova proposta das disciplinas básicas, que irá ser mais interessante para a minha aprendizagem. - A JA. tem como método avaliativo: disparadores, aplica provas. - Bom, nas avaliações a JA. tinha como foco alguns conceitos trabalhados em sala, a primeira avaliação era sobre as células. - devido nota média na primeira prova eu precisava ter um melhor desempenho na segunda prova. - a segunda prova era muito extensa e eu não consegui melhorar meu desempenho. - A professora JA. me deu um feedback. Falou, “você foi excelente na conceituação de músculos, mas osso e articulação você não foi muito bem”. - a primeira avaliação eram conceitos de células interligados e eu consegui a média na prova. - a segunda avaliação, eu me sentia mais segura, mas eu não fui aprovada na disciplina.</p>	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P - Como você se percebe, dentro desse momento com a JA., em relação ao seu conhecimento, ele aumentou, você se sentiu mais segura.</p> <p>S1f - O método dela, e como ela é receptiva com todo mundo, foi muito melhor do que a minha experiência com o AI. e EL., foi muito bom mesmo, tanto que eu pretendo continuar e fazer CS1 agora quando eu voltar , com a JA.</p> <p>P - Então você esta afirmando que a relação entre aluno e professor influencia (com certeza) no desenvolvimento, na aprendizagem.</p> <p>S1f – Funcionou comigo! Nessa experiência que eu tive, a mesma matéria com três professores , não foi uma coisa que eu queria ter, mas aconteceu.</p> <p>P - É um fato, nós enquanto aluno, procurar em um professor, ou em uma professora, a acolhida, de percebê-la como uma mãe?</p> <p>S1f - Acho que sim, acho que, não necessariamente como uma mãe, mas você é ser..., não ter ,medo do professor, acho que você não ter medo do professor, já é uma grande vantagem. Risos. Na minha primeira vez que fiz CS, não tinha onde tirar dúvidas, ela falava para tirarmos dúvidas com os monitores, entendeu, e se perguntássemos qualquer coisa na aula, ela dava uma patada muito grande e o que inibia muita gente de perguntar, na nossa primeira aula de laboratório, é..., isso a gente nunca tinha tido uma aula de laboratório, aqui na FCE, e aí , a gente foi para o laboratório e atrasou uns cinco minutos, quando a gente entrou, nossa, ela marcou a gente o semestre todo, entendeu! “A galera chega atrasada na minha aula e que não sei o que”, isso, porque, uma vez na aula de laboratório, foi a primeira vez, né, acredito que nossa fama aconteceu aí! E aí foi isso, ela, ela, mas era assim com todo mundo, não era uma coisa especial dela odiar só a gente, (risos). Ela era assim com todo mundo! Isso vai ser publicado? Não? Né?</p> <p>P - Não! Se você não quiser.</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico na universidade</p>	<p>- A minha experiência de aluna com a professora JA. foi significativa ao meu processo de aprendizagem, melhor que a minha experiência com os outros docentes.</p> <p>- Eu desejo cursar novamente a disciplina básica com a docente JA.</p> <p>- No meu caso a interação com o professor é uma variável para meu desempenho.</p> <p>- Esta interação aluno-docente não pode ser mediada pelo medo.</p> <p>- ao cursar a primeira vez a disciplina básica não sabia como sanar minhas dúvidas a respeito da disciplina.</p> <p>- a postura da docente inibia os estudantes de manifestarem suas dúvidas, era dura e corriqueira com outros estudantes.</p>	<p>informação avaliação interação acional</p>
<p>P - Como relação ao PPNE, como funciona pra você.</p> <p>S1f - Quando procurei o PPNE, foi</p>	<p>Inclusão (Universidade)</p>	<p>Busquei o PPNE para mudar uma situação socioeconômica que vivia.</p> <p>- no Campus Ceilândia estudantes</p>	<p>Informação Avaliação Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>quando busquei uma ajuda para sair da pecúnia¹ da moradia e ir pra CEU (Casa do estudante universitário) e aí, eles me falaram se eu tivesse apoio do PPNE, como eu era PPNE, é eles, ia ser mais fácil de conseguir um apartamento, por exemplo, um específico para pessoas do PPNE, lá na CEU. Então, fui lá no PPNE, precisava só de um laudo, fui lá e me escrevi no PPNE, aí eles me explicaram algumas coisas que eu tinha o direito, de por exemplo de eu ter dois ou quatro semestres, não sei bem, não me recordo bem, de tempo extra dentro da universidade (P- Para poder formar), tipo isso, para poder formar, e cartas de pra eu ter tutores em matérias, eu mesmo escolheria o meu tutor, aí eu mandaria lá pra eles, aí eles resolverem lá , a parte burocrática. E também a carta pro professor, que poderia gravar as aulas, mas a EL. não deixava gravar as aulas dela e nem nada, a JA., também não deixa, e aí eles me informaram lá que com a carta, que eles me dariam, eu poderia ter acesso as aulas dos professores, o que eles estavam falando e tudo, só que eu nunca fui atrás disso! Eu pensei em ir atrás disso, na minha última vez que fiz CS, agora semestre passado (2016/1) só que eu não fui atrás. Quando eu, é.. ia atrás, eles tinham mandado o e-mail que tinha acabado a parte da inscrição lá, da carta, alguma coisa assim, relacionada, o período, porque eles enviam essa carta aos professores.</p> <p>P - Você acha que se você tivesse em prazo hábil, ter entregue essa carta ao docente, o que poderia ter acontecido em relação a sua aprendizagem?</p> <p>S1f - Então, P. , como a JA. me explicou, ela tentou fazer muitas coisas de , pra , uma coisa na minha nota, faltou oito décimos para eu passar, ela fez uns cálculos lá, mudou a forma de calcular, só que, mesmo assim não dava pra ela me ajudar e, assim, eu me esforcei pra fazer essa matéria, mas acho que não foi o suficiente, pela falta do meu tempo, que foi bem na época que minha mãe estava fazendo terapia ocupacional lá em Goiânia, ela tinha que ir duas vezes na semana pra lá, e então, cara, foi muito do meu tempo nisso, e aí eu não sei se a carta teria ajudado para eu estudar em casa</p>	<p>Desempenho acadêmico na universidade</p>	<p>que residem longe recebem em pecúnia auxílio moradia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu desejava deixar de receber a pecúnia e solicitar a moradia na casa do estudante universitário (CEU). - Eu sou PPNE e isso facilitaria a minha solicitação para residir na CEU, em apartamento adaptado a pessoas com alguma deficiência. - Fui ao PPNE e eu precisava de um laudo que falasse da minha deficiência física. - O PPNE explicou sobre o tempo adicional para poder concluir a graduação, das cartas, sobre os tutores para auxiliar nas matérias. - Sobre a carta, são cartas de apresentação aos docentes onde temos o direito de solicitar a gravação das aulas. - Mas a docente EL. e a docente JA. não permitem a gravação em áudio das aulas. - O PPNE informou que após a minha inserção e com direito a carta de apresentação ao docente isso me garantiria o direito de gravar as aulas das professoras. - Mesmo tomando conhecimento de um apoio didático que poderia me auxiliar na minha dificuldade eu não fui solicitar esse auxílio em nenhum período. - Só pensei em ir buscar os apoios do PPNE na terceira vez que cursei a disciplina básica, mas não fui ao PPNE solicitar os apoios. - O PPNE envia a carta aos docentes e o prazo havia se encerrado, já havia passado a semana inicial das aulas. <p>- A docente JA. reviu as minhas notas, informou que mudou até a forma de realizar os cálculos, mas mesmo assim as minhas notas não chegavam a média necessária para a aprovação na disciplina que mais tive dificuldade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acredito que me esforcei muito para essa disciplina, mas não foi o suficiente para ser aprovada. - a minha divisão entre estudos e família acabou tomando muito do meu tempo. - A terceira vez que cursei a 	<p>Acional</p> <p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

¹ forma de pagamento apresentado através de notas e/ou moedas aos estudantes contemplados com auxílio estudantil.

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>sozinha, eu sinceramente, não sei.</p> <p>P - Você teve apoio de algum amigo nesse momento?</p> <p>S1f - Então, meus amigos sabiam o que estava acontecendo com minha mãe, que ela estava fazendo tratamento lá em Goiânia, só que P, pra falar a verdade, nem eu, sabia que isso estava me afetando. Assim, eu sabia que eu não tinha tanto tempo para estudar, assim, porque eu moro um pouco longe da universidade, e, por causa disso da minha mãe, eu achava que era uma obrigação minha dar conta de ir com minha mãe e ter tempo para estudar, eu vim parar para refletir isso, quando eu comecei fazer um acompanhamento no CAEP, foi quando eu me dei conta, caraca, o que tá acontecendo com minha vida? Uma bagunça. Eu achava que eu tinha a obrigação disso, de ajudar minha família e ter um bom rendimento na universidade, só que não tava rolando na universidade, eu não estava com um bom rendimento na universidade, desde o primeiro semestre.</p>		<p>disciplina foi bem no momento em que minha mãe precisava ir para Goiânia, duas vezes na semana.</p> <p>- Bom, eu não consigo dimensionar se o apoio do PPNE, neste momento teria auxiliado em outro resultado nesta disciplina.</p> <p>- Eu não conseguia enxergar até que ponto a minha situação familiar estava me afetando emocionalmente.</p> <p>- Eu tinha a consciência que o meu tempo estava reduzido. Eu tinha que dar conta de estudar, morar longe e acompanhar minha mãe em tratamento de saúde em outro Estado.</p> <p>- Eu passei a refletir sobre essas questões após terapia no CAEP. Passei a compreender o momento da minha vida, que estava uma bagunça.</p> <p>- Eu acreditava que eu tinha a obrigação de ajudar a minha família e ter um rendimento acadêmico favorável.</p> <p>- Mas não foi bem assim. Eu não estava conseguindo apresentar um bom rendimento na universidade.</p>	
<p>P - E seus irmãos?</p> <p>S1f - O meu irmão mais velho não morava com a gente, ele voltou, ele morava no rio, ele voltou ... do Rio em 2015, foi ano passado, e aí, ele nunca foi muito presente pra gente, e, enfim, não muda muita coisa, ele trabalha e tal, mas, é, com ajuda, da minha mãe em ir para Goiânia, ele não podia porque ele trabalhava o dia todo e meu irmão mais novo, tem dezesseis anos, então, assim, eu não sei se tá afetando ele academicamente também, mas minha mãe tá, tendo alguns confrontos com ele porque ele saiu de uma escola particular e foi para a pública e ele não tá muito contente com isso, aí eu não sei se o rendimento dele foi por isso.</p>	Apoio familiar	<p>- Meus irmãos não podiam auxiliar. Um trabalha e o outro é menor de idade.</p>	Informação Avaliação Interação Acional
<p>P - Hoje você mora na CEU?</p> <p>S1f - Não, eu continuo morando lá na ocidental. Eu não consegui lá na CEU. Eu continuo recebendo o auxílio em dinheiro, pois eu desisti, depois que aconteceu isso com minha mãe, é que eu desisti, para continuar em casa pra ajudá-la financeiramente e com o que tava acontecendo.</p>	Inclusão na universidade	<p>- Eu desisti de morar na CEU, para ajudar minha mãe financeiramente após o acidente dela.</p> <p>-Continuo recebendo pecúnia, auxílio moradia.</p>	Informação Avaliação
<p>P - E sua vida social aqui na universidade, como é que acontece? E o seu envolvimento com os movimentos sociais,</p>	Vida social na universidade	<p>- Eu conheci pessoas da Terapia Ocupacional e tenho uma boa relação com elas.</p>	Informação Avaliação Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>me conte um pouco sobre isso.</p> <p>S1f - Sim, quando eu entrei aqui, eu conheci pessoas muito bacanas da TO é.., eles me apresentaram um grupo social que já tinha aqui, o AFLORA, que existe aqui desde 2011, por aí, e aí eles me apresentaram para o AFLORA e...eu fazia parte do AFLORA, mas agora não estão tendo mais reuniões, é isso. Tenho bons amigos aqui.</p> <p>P - O que faz o AFLORA?</p> <p>S1f - Então, o AFLORA discuti a repressões no geral, tanto de gênero, quanto racial, quanto com pessoas com deficiência, de, várias opressões, é..., sexualidade, de repressões no geral.</p> <p>P - Como funcionava o AFLORA?</p> <p>S1f - Ele tinha reuniões semanais, fazíamos reuniões, nós chamávamos a galera para discutir alguns temas e abria para debate, conversávamos sobre, trazíamos texto pra ler pra galera e depois a gente abria para o debate, pra discussão, do que a galera achava disso, tipo, por exemplo, se sofriam, se mulheres negras sofriam preconceito de racismo aqui dentro da universidade, porque apesar de ser um campus na periferia, a gente não vê pessoas negras como maioria aqui na universidade, e basicamente era o que a gente falava em nosso grupo e que a galera, mais velha daqui e que foi se formando e quando o AFLORA foi deixando a desejar no quesito de quantidade de pessoas, de se organizar, e foi isso.</p> <p>P - Então o aflora, irá deixar de existir?</p> <p>Eu não sei, eu não sei P, de verdade, eu queria que ele ficasse, mas este semestre, por exemplo, que eu não estou vindo muito aqui na FCE, é ... ele não teve nenhuma reunião, semestre passado a gente tentou fazer, algumas reuniões , é, mas poucas pessoas vinham para nossas reuniões, sabe, então, assim, a FCE é um pouco coxinha (risos), não tinha muita adesão, a gente tenta fazer algumas intervenções, de cartazes, de alguns desenhos também , eu já tentei fazer alguns cartazes de desenhos para tentar colar aqui na faculdade, e tal, arrancaram risos, inclusive, a galera falando, a gente tentou fazer uma ato, por exemplo...</p> <p>P - Os cartazes tinham qual temática?</p> <p>S1f - Vários temas, de lesbofobia, racismo, de muitas coisas, violência contra as mulheres (J- que são temas para que a</p>	<p>de</p> <p>Inclusão</p>	<p>- os meus colegas de terapia ocupacional, me apresentaram um grupo social, o AFLORA, que funciona desde 2011 no campus da Faculdade Ceilândia.</p> <p>- Eu fiz parte do AFLORA.</p> <p>- O AFLORA é um grupo de discussão sobre sexualidade, gênero, negritude e opressões.</p> <p>- No AFLORA as pessoas eram convocadas para refletir sobre temas variados, principalmente sobre preconceito as mulheres negras, já que o campus fica na periferia e a maioria dos alunos não são negros.</p> <p>- O AFLORA foi perdendo força, pois os estudantes mais antigos foram concluindo a graduação.</p> <p>- Os estudantes não estão interessados em discussões de políticas de inclusão.</p> <p>- O grupo AFLORA fez cartazes informativos sobre preconceito dentro do campus, mas foi menosprezado, serviu de chacota.</p>	<p>Acional</p> <p>Informação Avaliação Interação Acional</p> <p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>universidade tome consciência dos fatos que realmente acontecem) exatamente. As pessoas são um pouco agressivas, com a gente, quando a gente tentou fazer essa intervenção dos cartazes, dos desenhos em si, entende, teve uma vez que uma vez uns meninos da enfermagem colocaram ali no Centro acadêmico de TO, “Vai ter ga , vai ter lesbica sim, dentro da universidade, e aí, no outro dia apareceu em baixo, “vai ter opressão sim!, assinado Jair Bolssonaro” sabe, a gente fez um ato, em relação a isso, a gente fez um beijaço aqui, que não foi muito bem recebido pela comunidade católica, inclusive um membro (J- que é forte aqui na FCE), bastante! E um membro da comunidade, é... se referiu a nós como “filhos da puta” e nos seus grupos de WhatsApp, falando, que “os filhos da puta estão tentando atrapalhar a nossa missa, vamos chamar mais gente”. Eu fiquei, gente, isso que é um bom cristão! (Risos) É isso!</p> <p>P - Eu te pergunto, há inclusão dentro da universidade?</p> <p>S1f - Então, P., parece que não, a gente tenta para que sim. Os próprios alunos, nós mesmos tentamos que sim, por mais que seja um grupo pequeno, mas, definitivamente, não tem não! Ainda mais aqui neste campus. (J- No Campus Titular, como seria?) No Titular, assim, é uma proporção maior de pessoas, tem muito mais cursos lá, não digo que seja diferente lá, que não existam pessoas que não são de confronto, que não querem esmagar a gente, que querem nos deixar marginalizados, mesmo, não estou dizendo que isso não acontece lá no Titular, mas a proporção que acontece aqui, a concentração é muito grande dessas pessoas, sabe. (J- Então aqui no campus não é permitido, a discursão sobre grupos minoritários, sobre a exclusão?) Sim, não é permitido de uma forma velada, é permitido, mas ninguém vai, entendeu, as pessoas não aderem, não estão querendo conversar sobre isso. E que isso não existe em nosso campus, não existe racismo em nosso campus.</p> <p>P - Existe dentro do campus Ceilândia alguma experiência positiva de inclusão, que você possa me relatar?</p> <p>S1f - Nesses meios?</p> <p>P- No geral, no contexto social , acadêmico, em geral?</p> <p>A -De Inclusão?</p> <p>P- Sim.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - O grupo AFLORA não conseguiu fazer repercutir seus ideais políticos para a inclusão da diversidade no campus. - Os temas que o AFLORA aborda variam entre lesbofobia, racismo, violência contra as mulheres, que são temas que a universidade deve discutir. - o AFLORA organizou um movimento para ter visibilidade, mas uma maioria de universitários hostilizaram o nosso movimento. - O campus Ceilândia tem muitas pessoas religiosas que ficaram incomodadas com ação de visibilidade da diversidade que uma universidade deveria acolher. - o AFLORA foi hostilizado nas redes sociais. - eu fui desrespeitada, discriminada, não estou incluída. - No campus que estudo a quantidade de universitários que segrega as minorias é grande - Os universitários, do campus onde estudo, agem como se não houvesse discriminação, preconceitos as minorais. - Há discussão sobre inclusão de minorias no campus, mas as pessoas não se envolvem, preferem não falar sobre isso. - Negam a existência do outro diferente. - O AFLORA é um movimento de inclusão - no AFLORA eu me reconheci, me identifiquei com as pessoas. - O AFLORA me acolheu na universidade. - Tive a sorte de conhecer o AFLORA no inicio da minha graduação. - Não existem na FCE outros grupos que tenham a mesma característica do AFLORA. - Não há métodos de ensino e acolhimento que são inclusivos na universidade. 	<p>Informação Avaliação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>S1f – Olha o AFLORA foi um movimento de inclusão social, que eu conheci , assim que cheguei aqui, e que eu fiquei muito contente em conhecer, de fazer parte do grupo, e tudo, (P – Você se identificou com o grupo?) Sim! Me identifiquei, e isso foi bem bacana, porque , assim que eu entrei , de imediato, logo, eu tive afinidade com as pessoas daqui, é por mais que elas sejam minorias, eu já as conheci, logo que eu entrei, elas foram me recepcionar na minha matrícula, que eu vim fazer, e eu tive a sorte de já conhecê-las, de imediato. Então, foi bem bacana.</p> <p>P - Existem outros grupos, fora o AFLORA?</p> <p>S1f - Não. Não existe.</p> <p>P - Academicamente existe algum método inclusivo?</p> <p>S1f - Acho que não. Eu não conheci. Acho que é isso.</p>			
P - Obrigada S1f por sua participação.	Fim da Participação		Contratual

Fonte. Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

3.1.2 Discussão da narrativa da participante S1f

A narrativa foi descrita de acordo com os eixos referidos no método. Com a primeira participante S1f, a duração de sua participação foi de 43min 19seg e iniciamos solicitando a identificação do sujeito e o relato de suas lembranças escolares, o qual corresponde ao primeiro eixo da pesquisa. Os atos da fala posicionaram-se nas categorias avaliação e informação, seguidas das categorias acional e de interação.

S1f justificou sua escolha pelo curso na área da saúde devido à sua experiência pessoal relacionada aos tratamentos médicos aos quais se submeteu. Afirmou ter sempre estudado em escolas inclusivas, mas, ao mesmo tempo, afirma que não teve nenhum tratamento institucional especial por conta de sua deficiência. Revelou vida social restrita na adolescência, ao mesmo tempo em que mencionou que suas relações na adolescência foram tranquilas, o que permitiu que na nossa hipótese entrasse na discussão: vida social restrita na

adolescência e, embora contradiga tal hipótese, ainda podemos mantê-la visto que não foi aprofundado o tema relações sociais vividas na adolescência em sua narrativa, o que gerou a dúvida se ela não criou vínculos ou se não foi possível constituir os vínculos afetivos devido a sua deficiência física.

No eixo apoio familiar, ao se referir à mãe, ela a avalia como hipercuidadosa e justifica esse cuidado materno com base em seu medo de que ela sofresse discriminação. Quando instigada a falar sobre o conceito de boa aluna, ela fez referência à tristeza na sua fala. É algo a ser considerado, por justificar estar preocupada em ter boas notas, e não porque houvesse preocupação com a aprendizagem significativa ou felicidade em aprender. Fica mantida a concepção restrita às boas notas, confirmando os trabalhos sobre o tema (Fávero, 2007; Fávero, 2014). Os atos da fala permanecem na informação e avaliação.

S1f evidencia seu pensamento reflexivo sobre a concepção do que seria um bom professor. Para ela, ser um bom professor está relacionado à competência didática do docente, o que inclui sua habilidade em lidar com as diferenças individuais dos estudantes. Referiu-se ao status acadêmico o que pode ser interpretado como crítica à prática do educador na universidade. S1f define o bom professor como aquele que relaciona a sua área de conhecimento com as questões socioculturais dos sujeitos, ou seja, aquele que promove a contextualização significativa dos conceitos. Ela critica claramente os professores que são voltados apenas para os exames para entrada na universidade, o que sugere a reflexão de qual é o papel do educador nas escolas.

Ao se posicionar em relação à realidade do aluno, não se refere apenas às condições de inclusão: podemos dizer que ela avalia professores da IFES pública e faz julgamento sobre a concepção dos docentes sobre a relação entre desempenho do aluno e classe social. A narrativa de S1f deseja enfatizar que a situação socioeconômica é um fator que promove a

exclusão no espaço universitário. Seu ato da fala sugere que o aluno sem rendimento acadêmico não deve usufruir da universidade, deve ser “jubilado”.

No tema inclusão escolar no ensino fundamental, mencionou o assédio discriminatório em razão da sua deficiência física e apontou que sua genitora passou a intervir, por meio de conversas com a direção da escola, o que contradiz o início da narrativa quando afirmou que na escola não havia nenhuma discriminação. Na interação, ela deixa claro o final de discriminação neste período escolar, quando relatou não recordar de outros períodos que tenham lhe trazido desconforto pela diferença física.

Ao avaliar a escola da rede pública do Distrito Federal, na qual fez o ensino médio, salientou a preocupação da escola com a diversidade dos sujeitos e com as características das ações realizadas na instituição. Ela narrou claramente que a escola tinha uma preocupação genuína com a inclusão educacional. Porém, descreveu comportamentos discriminatórios dos outros alunos com os estudantes cegos e com os estudantes surdos. Apontou também a separação de grupos sociais entre estes e os demais e também narrou a resistência dos estudantes não surdos e não cegos.

No eixo vida social, lembrou a sua boa relação com os colegas, mas afirmou que não tinha amigos no ensino médio. Isso, mais uma vez, confirma os estudos que apontam a questão do isolamento social de portadores de deficiência, principalmente no que tange a deficiências físicas visíveis. Quando instigada a falar sobre sua vida social na universidade, relatou vínculos apenas com os colegas do curso e sua inserção no grupo AFLORA, que apontou como um espaço de interação importante relativa a sua inserção social na universidade, porém, esse é um grupo que perdeu força no campus por não ter tido apoio nas discussões sobre as minorias: negros, homossexuais e sobre gênero e opressões, por não ser interesse da coletividade do campus ou por não encontrar força representativa.

Sobre suas lembranças no ensino médio, a respeito do eixo processo de inclusão, ela atribuiu a sua não aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - à sua deficiência nos membros superiores. Com relação à inclusão na universidade, a estudante relatou a compreensão de alguns professores e o distanciamento de outros, mas com referência à relação entre professor e aluno. Ressalte-se que não há descrição específica em relação à sua deficiência, ou seja, relata assuntos gerais relacionados às aulas, mas que não estão particularmente vinculados à inclusão ou a sua história de inclusão na universidade.

Narrou que foi bem recebida no curso de terapia ocupacional do qual é estudante. E se refere aos docentes como pessoas maravilhosas, mas não justifica. Relata dificuldades, mas não relaciona estas a sua deficiência, e sim com um acidente com sua mãe que demandou intervenção cirúrgica e, portanto, cuidados e acompanhamento por parte dela. Afirma não ter comunicado institucionalmente suas dificuldades relacionadas ao acompanhamento de sua mãe em tratamento médico.

No eixo desenvolvimento acadêmico, fez referência a um método de avaliação utilizado por um professor e que, em sua opinião, era mais inclusivo. Instigada pela pesquisadora, ela explica porque teve dificuldades em algumas matérias, distinguindo entre aquelas que ela não tem motivação e tem dificuldades e aquelas para as quais tem motivação, mas também tem dificuldades. Mesmo instigada pela pesquisadora, ela não descreveu seus métodos de estudo ou seu processo de desenvolvimento como solicitado, relatou basicamente seu julgamento sobre os docentes, qualificando-os como inadequados, aqueles que não conversam com os alunos e aqueles com os quais ela se sentia à vontade para conversar. Isso nos remete a refletir sobre o quanto a interação e o papel relacional são pontos relevantes para o processo educativo.

Instigada a falar de métodos inclusivos, pontuou o sistema de avaliação dos docentes, mas nada que relacionasse seu desenvolvimento, seu método de estudo e a natureza da avaliação. Diante da solicitação que explicasse a natureza das avaliações, ela avalia seu desempenho nas avaliações, avalia os professores e todos os comentários dizem respeito a ela como estudante e não necessariamente ao processo de inclusão.

Quando instigada a falar sobre o PPNE, narrou que não o procurou por ser deficiente, e sim por sua necessidade financeira e desejo de morar na casa do estudante universitário-CEU. Pelo relato de S1f, se deduz que o PPNE não elabora uma avaliação psicopedagógica do caso, apenas informa o que a pessoa necessita para ser integrada ao programa e obter as vantagens, como, por exemplo, gravar aulas; e a questão chave é a apresentação de um laudo médico. Nesse sentido, refletimos sobre quais as garantias de segurança que são dadas aos professores que tiverem suas aulas gravadas? E ainda: o quão há de pedagógico nessa estrutura apresentada aos estudantes que buscam apoio para serem incluídos?

No eixo desenvolvimento acadêmico, ela reforçou em sua narrativa seu desempenho insatisfatório nas disciplinas básicas e os relacionou com a demanda de cuidados médicos e acompanhamento de sua mãe. Não apontou como causas desse desempenho a sua deficiência, os docentes ou a avaliação. Afirmou a falta de apoio para gerenciar a necessidade de acompanhamento de sua mãe no tratamento médico e justificou a falta de compromisso dos seus irmãos. Nesta situação, relatou desistência de morar na casa do estudante universitário – CEU, mais uma vez, por causa da situação de saúde da mãe.

Ao ser indagada sobre discriminação na universidade, ela relatou mais propriamente sentir exclusão com relação a outras questões e não necessariamente em relação a sua deficiência. Por essa razão, narrou sua participação no grupo AFLORA relacionado à discriminação das minorias, como citado anteriormente, e de outros tipos no contexto do

campus universitário. Apontou as atividades do grupo aflora e discorreu sobre a sua participação nele.

A questão da pesquisadora tornou-se dúbia porque não especificou, na interação, se S1f se refere à inclusão universitária. Tudo que a participante relatou poderia ter sido relatado por outras estudantes fora do programa. S1f colocou a não adesão das pessoas às atividades socioculturais e aos movimentos sociais no campus. Portanto, é difícil se afirmar algo sobre a observação dela de que não há inclusão. S1f é uma estudante e recebe ajuda financeira. Fica clara a negação de ter recebido algum atendimento na universidade relacionado à inclusão, como nega antes o mesmo para as escolas nas quais cursou o ensino fundamental e o ensino médio.

3.2 Participante S2f

Tabela 5

Interação com a participante S2f

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
- Fale um pouco da sua vida escolar, desde o início, quando foi pela primeira vez à escola.			Contratual
<p>S2f – Estudei em uma escola menor perto da minha casa, aí depois fui para uma escola da rede pública e eles me voltaram uma série, pois disseram que eu estava muito adiantada.</p> <p>P - Como foi para sua família, ter que voltar você uma série?</p> <p>S2f - Minha mãe acha que eu mudei um pouco, pois como eu vi coisas que eu já sabia, ela acha que fui meio que desestimulada.</p> <p>P - Quando sua família descobriu o TDAH?</p> <p>S2f - Quando eu tinha nove anos, eu já fazia fonoaudiólogo, pois eu falava muito rápido. E tinham algumas palavras que eu trocava, e tal, ai eu tinha um histórico escolar, desde a primeira série, e tal, nem lembro direito, o que tá anotado lá, mas fala sobre essas trocas, fala , não sei se fala mais outra coisa, aí, foi histórico que juntou, não só acadêmico, como histórico pessoal. Aí como eu fiz fono até os meus catorze anos, e quando eu já estava com catorze anos, a médica me passou um medicamento para eu poder dormir. Mas ele era um medicamento para dor, mas eu não entendi muito bem pra que que que era não, só que tomei por um período, era o amitriptilina, aí eu tomei por um período, aí quando eu percebi que eu estava dormindo dentro de sala de aula, aí eu parei de tomar. Porque eu já tinha insônia desde pequena, eu nunca fui assim de ter um sono, um, quando eu era pequena, eu até tinha, mais assim, com nove anos, eu comecei a ter um sono curto e eu demorava pra dormir, comparado com minha irmã e com todo mundo lá de casa, porque minha mãe deitou e dormiu.</p> <p>P - Quando a escola começou a relatar a troca nas letras? Era na fala ou na escrita?</p> <p>S2f - Nos dois, pois eu escrevia de acordo com que eu falava.</p> <p>P - E como sua família lida com essa questão.</p> <p>S2f - Eu pegava o convenio do meu tio que era PM, aí eu entrei pela policlínica, aí minha mãe já foi atrás da fono. É alguém orientou ela a ir atrás da fonoaudióloga, aí ,</p>	História escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Quando eu era menor estudei em uma escola pequena próxima da minha residência. - Eu mudei para uma escola maior da rede pública do distrito federal e fui matricula em uma série de acordo com minha idade escolar. - Eu era alfabetizada e tinha condições de acompanhar uma turma de idade superior a minha. - minha mãe acredita que fui desestimulada por ter voltado uma série. - Aos nove anos fui encaminhada pela escola à fonoaudiologia porque eu falava rápido e trocava algumas palavras. - Fui atendida por fonoaudiólogo dos 9 aos quatorze anos de idade. - aos catorze anos de idade passei a tomar medicação, o amitriptilina, para dormir. - eu não compreendi o motivo de tomar um medicamento para dor se a prescrição era para dormir. - a medicação me deixava sonolenta durante as aulas. - eu parei de tomar a medicação por estar dormindo em sala de aula. - Desde meus nove anos de idade eu tinha dificuldade para dormir. - Ao comparar o estágio de sonolência da minha família com meu processo para adormecer, chego a conclusão que durmo muito pouco. - Eu trocava letras na fala e na escrita. - Com o apoio da minha família tive o primeiro acesso ao fonoaudiólogo, não era um profissional muito conhecido nesta época. - eu tratei com a fonoaudióloga durante cinco anos - eu trocava a letra D pela letra T, F pela letra V, em inglês as pronuncias eu trocava, por exemplo: Gre com Gle. - Eu não percebia a troca de letras, só quando alguém me pedia para eu realizar uma repetição de palavras. Era 	Informação Avaliação Acional

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>naquela época não era tão conhecido. Aí eu comecei a fazer a fono dos nove e fiquei até os nove catorze anos.</p> <p>P - E para você, o que significava tudo isso? Você conseguia visualizar que faltava alguma letra?</p> <p>S2f - Na verdade eu tocava D com T, F com V, em inglês algumas palavras eu falava GLE e era com GRE, aí eu conseguia, não, eu percebia porque , os outros, de vez em quando acontecia de alguém me pedir para falar várias palavras, seguidas, tipo uma trava línguas, aí eu percebia, porque era um feedback de quem estava em volta.</p> <p>P - Na escola houve algum momento que não te incluía por conta disso?</p> <p>S2f - Não, talvez faltou falta de atenção, talvez, uma dedicação, talvez um pouquinho diferente, tal, até porque eu também era bem avuadinha, acho que não, até porque minha mãe foi orientada a procurar um fono, não sei se foi na escola, não sei onde é que foi. E eu sempre estudei em escola pública, (P – onde?) Em Ceilândia, tudo escola pública. Na infância, não tinha muita coisa, porque eu não tinha dificuldade de aprender, eu tenho só dificuldade de prestar atenção, aí eu tinha as vezes reforço de familiares ou de primas, ou ainda, minha mãe pagava algum reforço pra mim. Na escola cheguei a pegar também muito reforço.</p> <p>P - Quem dava esse reforço na escola? Eram em todas as matérias ou era em algumas específicas?</p> <p>S2f - Não lembro. Acho que era em alguma. Não, não lembro, mas depois que eu fui para o fundamental, eu mesma procurava, mais em matemática, né, eu procurava reforço em matemática. E eu sempre estudava um dia antes da prova, eu não tinha o hábito de estudar antes, não. Aí eu sempre estudei um dia antes, dois dias antes da prova. Na aula eu já não presto tanta atenção, aí eu estudava sempre um dia antes, isso sempre, até o ensino médio.</p> <p>P - E quando você precisava revisar a matéria para a prova, como você fazia?</p> <p>S2f - Eu estudava um dia antes. Eu copiava. Como passava muito no quadro, e as vezes eu não prestava muita atenção, mas algumas coisas eu ainda mantinha atenção, agora na matemática eu sempre pegava com alguém, eu tinha um amigo meu que sempre me ajudava. Estes dias até estávamos comentando isso, que recentemente. Eu nunca tive dificuldade pra aprender, eu tenho dificuldade pra prestar atenção.</p>		<p>um <i>feedback</i>, onde eu percebia a troca da letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu não percebi o envolvimento da escola com o meu desenvolvimento por ser uma criança dispersa. - Eu não percebia se eu era incluída ou sofria discriminação. - A escola preocupou-se com o meu desenvolvimento escolar, minha mãe foi orientada a procurar uma fonoaudióloga - Não recordo se foi a escola que indicou a profissional. - Na minha infância eu não tinha dificuldades de aprendizagem, só não tinha atenção. - Eu tinha reforço escolar e meus familiares me auxiliavam com as tarefas escolares - Eu procurava o reforço escolar em matemática no ambiente escolar - Por ter o hábito de revisar a matéria um ou dois dias antes da prova eu passava o final de semana estudando o conteúdo todo da prova. - Nas atividades escolares no ensino fundamental eu não solicitava ajuda de amigos. - Eu discutia com os colegas as atividades escolares, quem fez, quem não fez, não recordo com detalhes . - Eu sempre utilizei os serviços do reforço escolar em matemática. - Eu tinha um desempenho razoável nas outras disciplinas porque eu sou boa em interpretação de texto. - eu não precisava estudar as outras matérias por conta da minha boa interpretação de texto. - geralmente em avaliações extensas com textos eu sou ótima para interpretar, me dou bem nas avaliações. - Em matemática o que era mais difícil eram as regras e as fórmulas. 	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>Porque antes eu também estudava um dia antes, só que na faculdade é diferente, não dá pra estudar um dia antes, dois dias antes, aí eu sempre estudava no final de semana a matéria toda pra prova.</p> <p>P -Quando você tinha que fazer dever de casa, no seu ensino fundamental, você precisava de ajuda de alguém pra realizar ou precisava do auxílio de alguém?</p> <p>S2f -Sozinha.</p> <p>P - Não precisava da ajuda de alguém, para realizar a tarefa?</p> <p>S2f - É assim, a gente discute entre os demais, quem fez e quem não fez, mas eu não lembro. Ah eu precisei de reforço em matemática, né, sempre matemática precisei. Português eu tenho uma boa interpretação de texto, então assim, né, as outras matérias eu não era tão má por causa da interpretação, e aí, como eu tenho uma boa interpretação, eu pegava só matemática, porque assim, mesmo eu não tendo estudado, como eu tenho uma boa interpretação se for uma coisa com muito conteúdo, com algum texto de referência, geralmente eu consigo responder.</p> <p>P -O que na matemática era mais difícil pra você?</p> <p>S2f -As regrinhas, as, as formulas.</p>			
<p>P -O que é ser um bom professor para você?</p> <p>S2f -É perceber, né a dificuldade de cada aluno, relatar para os pais ou então fazer isso, porque , eu acho que eu só tive uma professora que relatou em meu histórico, depois eu precisei pegar o meu histórico, e lá tava escrito algumas coisinhas, mas não tava muito, aí é tipo assim, é uma coisa assim, que talvez, os pais não pegam tanto, não tenham a ciência, mas é importante esse negócio de relatar e deixar no histórico arquivado. Pra fazer o diagnóstico, porque como eu fiz o diagnóstico com dezoito anos, vinte, vinte anos, aí, faz um regresso todinho, ai, além de você continuar apresentando tudo, você tem que voltar e ver as outras, aí vai pra confirmar né, então essas coisas assim, então, as vezes o pai e a mãe não lembra mais, aí tando escrito, pelo menos o principal né,</p> <p>P - Isso auxiliou, no seu processo, para você ter um diagnóstico, é isso?</p> <p>S2f -É, quando eu me diagnostiquei mesmo , foi assim com vinte anos, eu já tinha algumas pessoas que falava né, mas eu não sei se falava porque tinha conhecimento mesmo, da falta de atenção, sempre falavam</p>	<p>Definição de bom professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Um bom professor seria um profissional sensível as dificuldades de cada aluno, atento as dificuldades e comunica a família a situação escolar - Na minha história escolar eu só tive uma professora que estava atenta ao meu desenvolvimento escolar e relatou no relatório escolar. - A dedicação da professora permitiu que eu tivesse acesso a minha vida escolar, como era o meu desenvolvimento, como era a minha aprendizagem. - O relatório escolar é um documento importante para observar o desenvolvimento escolar do estudante. - as informações do relatório podem auxiliar na confirmação de um diagnóstico - eu fui diagnosticada aos vinte anos de idade com transtorno de déficit de Atenção e hiperatividade. - Fui ao médico porque haviam pessoas que falavam que eu tinha características de TDAH, - queria compreender essa falta de atenção relatada pelos outros. 	<p>Informação Avaliação Acional Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
da falta de atenção, mas aí, vai diagnosticar mesmo , aí eu fui no médico, né.			
P -Quais as matérias que você considerava ser uma boa aluna? S2f - Filosofia, sociologia, Geografia, História, português, artes, educação física, era mesmo só matemática, física, química, que até hoje, é química tenho que revisar sempre.	Desempenho escolar	- Eu sou uma boa aluna em disciplinas teóricas, humanas, filosofia, sociologia, geografia, história, português, artes, educação física. - Eu não sou uma boa aluna em matemática, física e química. - Eu não sou uma boa aluna em química, tenho que revisar sempre.	Avaliação Informação Interação Acional
P - E o que é ser um bom professor? S2f -Hoje na faculdade? P -Em seu contexto escolar. S2f -Hoje na faculdade um bom professor é ser flexível e que domine o conteúdo, acho só que tem que ser flexível.	Definição de bom professor	- Ser um bom professor universitário é ser flexível e dominar o conteúdo - Ser um bom professor universitário é ser flexível	Informação Avaliação
P - E o que é ser um bom aluno? S2f - Estudar a matéria antes, com antecedência, acho que é isso, estudar a matéria todo dia, ou tirar um horárinho, ser mais regular.	Definição de bom aluno	- Ser um bom aluno é ter rotina de estudo diária.	Avaliação
P - Quais foram as matérias que mais te despertaram, que você consegue relatar aprendizagem S2f - Por incrível que pareça, matemática, algumas coisas, algumas fórmulas, mas ainda sou muito ruim, mas tem formula que lembro até hoje, coisas que eu estudava, estudava com tanta antecedência, hoje na faculdade, não tem matérias assim, português (inaudível) , não tem na verdade. P - Alguma matéria da universidade? S2f - Nã , não tem. Eu tenho o conhecimento pouco de cada coisa, eu tenho um conhecimento geral, assim, eu não tenho domínio assim de algo específico, eu sei de algumas coisas, mas eu não sei dizer assim, a isso eu domino! Não tem nada que eu domine. P -Você relatou que em língua portuguesa você tem uma boa interpretação S2f - É só que eu perdi um pouco. Agora que eu recuperei um pouco, na faculdade, esse semestre eu tive que fazer muita síntese. Só que eu reparei que eu tinha perdido muito. E depois que eu comecei a ser medicada, eu perdi mais ainda. P -Perdeu o quê? S2f -A interpretação, hoje eu demoro mais para interpretar, parece, pegar os pontos do texto, hoje eu sinto uma dificuldade maior, parece que eu demoro mais.	Desempenho escolar	- Eu aprendi matemática, apesar de ter dificuldade nesta matéria, recorde de algumas formulas - Eu me sinto insegura por não dominar uma área específica de estudo da Fisioterapia. - Tenho o domínio geral dos estudos dentro da Fisioterapia. - Eu percebi que meu domínio em interpretação de textos estava ruim. - Na graduação recuperei um pouco a minha capacidade de interpretar pois precisei fazer muita síntese. - Quando passei a tomar a medicação eu perdi a capacidade de interpretação. - Com a medicação eu demoro mais para compreender o que leio. - Percebi que anterior à medicação eu era mais criativa por ser mais agitada - Estou mais lenta, deve ser por estar mais velha. - pode ser que a medicação não me deixe lenta e sim a idade.	Avaliação Informação Acional

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>P -Então a medicação atrapalhou isso?</p> <p>S2f -Exatamente isso, eu achava que eu era mais criativa antes, por ser mais agitada, pegava as coisas assim mais rápido, aí hoje estou me achando mais lenta, mais pode ser a idade, em vez de ser a medicação.</p> <p>P - Qual foi a disciplina, no seu período escolar, que você acredita ter te desenvolvido, que você começou a ter uma percepção diferente, uma visão mais crítica do mundo ao seu redor?</p> <p>S2f -Pode ser sociologia e história.</p> <p>P -Pra você o que fez com que você se desenvolvesse nestas matérias, foi o empenho do docente? A sua curiosidade?</p> <p>S2f -Porque sociologia ela é mais prática, não é aquela coisa maçante teórica, não passa tanta coisa no quadro, né, você mais discute. E história entra no mesmo esquema, de muita discussão, tanto teoria e tal, é mais fácil de prestar atenção, tem mais participação do aluno, tem uma troca, pelo menos um debatizinho, em sociologia principalmente, mas em história, tem umas coisas mais interessantes, eu acho.</p> <p>P -Você falou outra disciplina?</p> <p>S2f -Sim, a filosofia, que também é semelhante a sociologia, né. Também tem debate e tal.</p> <p>P -Então, você acha que o fato de ter o debate, de fazer com que você falasse a respeito de um determinado conceito, isso fez com que você observasse em você um desenvolvimento maior?</p> <p>S2f -Sim!</p> <p>P -Mas um desenvolvimento em relação a quê? A se expor? A argumentar?</p> <p>S2f -Argumentar, porque filosofia a gente tinha que escrever muita coisa, né, aí, era na mesma aula, então, sociologia, nem precisava, mas, assim, era mais debate, só que você tinha que, né, tipo, interpretar pra poder debater.</p> <p>P -Apesar de aparecer a troca das letras, isso não foi uma barreira pra você se desenvolver, né! Nessa questão da interpretação.</p> <p>S2f -Não, na verdade a troca da letra, eu escrevo do jeito que eu falo, né, então eu não sei diferenciar muito o T com o D, então se eu não sei diferenciar, as vezes tem algumas palavras que eu consigo chutar. Aí, eu fiz fonoaudiólogo, que melhorou muito, muito, muito mesmo, mas uma ou outra palavra as vezes ainda dou, não consigo diferenciar, hoje eu sei diferenciar o som de cada uma, T com D, mas teve uma época que eu não sabia diferenciar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - As disciplinas que mais me despertaram para o mundo foram sociologia e história - foram disciplinas que exigiam uma maior interação do aluno em sala de aula. - o fato de ter debate em sala de aula faz minha aprendizagem ser mais efetiva. - Me desenvolvi bem na arte de argumentar. -Em filosofia e em sociologia tinha que interpretar bem para argumentar nos debates. - O fato de trocar letras na hora da fala não influenciou na minha desenvoltura em interpretar. - A troca de letras influenciou mais a minha escrita. - Algumas palavras eu não sei diferenciar o T do D então arrisco o acerto ou o erro na escrita. - A terapia fonoaudiológica me ajudou a diferenciar o som de cada palavra. - Em alguns momentos eu ainda pronuncio errado. - Eu tinha dificuldade de diferenciar o som de qualquer palavra que fosse nova ou que já fizessem parte do meu repertório. - O psiquiatra que diagnosticou o TDAH - Para o psiquiatra o não diferenciar uma letra da outra tinha causa na desatenção. - Essa avaliação do psiquiatra ajudou no diagnóstico de TDAH - O treinamento fonoaudiológico auxiliou a minha percepção dos sons das letras T e D. 	<p>Informação Avaliação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>P -Então eram só as palavras que você não conhecia que você sentia dificuldade na hora da escrita</p> <p>S2f –Não, era qualquer palavra, que fosse com T e com D, pois eu não sabia diferenciar, eu não sabia falar assim “T” e “D”, eu não sabia diferenciar o som de uma da outra. O meu psiquiatra que me diagnosticou, ele falou que era falta de atenção mesmo, de manter a atenção nas pessoas quando falam, aí eu não captava o detalhe do som de uma para outra. Isso tudo colaborou para o histórico, do diagnóstico. Aí eu fiz fono uns quatro anos e melhorou muito, aí eu consegui, depois de muito tempo, hoje eu sei o som com T com D.</p> <p>P - Quais foram as disciplinas ao longo de sua formação, ensino fundamental e médio, que você considera ter se desenvolvido menos.</p> <p>S2f - Física, química.</p>			
<p>P - Você sabe me dizer porque acha que não se desenvolveu nestas matérias?</p> <p>S2f -Teve uma época que o professor faltou demais, e quando vinha, já vinha no final, as aulas tavam mal planejadas, não era toda a estrutura, aí eu acho que teve muita falha, do sistema mesmo.</p> <p>P - Nesse momento, que você observou essa falha no sistema, você buscou alguma alternativa, para sanar a sua dificuldade nestas disciplinas?</p> <p>S2f - Eu busquei mais, depois que eu entrei na faculdade, antes não.</p> <p>P -Você não sentiu necessidade antes?</p> <p>S2f -Eu só senti necessidade antes de provas. Ia ter prova aí eu ia lá e revisava. Aí eu estudava um pouquinho, mas foi mais quando eu entrei na faculdade, pois na faculdade tem umas coisa de bioquímica, química, aí eu ...</p> <p>P -Aí você sentiu necessidade de ter se desenvolvido nestes conceitos nestas disciplinas. Mais de Química?</p> <p>S2f – Mais de Química.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Eu não me desenvolvi em física e química porque os professores compareciam no fim dos bimestres, as aulas eram mal planejadas houberam falhas pedagógicas, ou seja, o sistema educacional do distrito federal falhou. - Eu não busquei alternativas para aprender estas disciplinas. - Quando eu fui aprovada no vestibular senti necessidade de aprender física e química - Eu estudava física e química antes de realizar as provas no ensino médio, esse era o momento em que eu mais me dedicava as disciplinas. - Eu passei a dar mais importância a estas disciplinas na graduação por ter disciplinas com enfoque bioquímico e químico. - Eu senti necessidade de me desenvolver mais em química na minha graduação 	<p>Avaliação Informação Acional</p>
<p>P - Com relação a inclusão, como foi isso no período de escolarização? No ensino médio existia alguma diferença, por você não identificar o som?</p> <p>S2f -É aquilo, quando uma pessoa é deficiente em qualquer coisa, de atenção, como é o meu caso, ela cria macete, né, pra, ela desenvolve né, as vezes eu não vou saber talvez expressar, o que é que eu desenvolvi, mas como eu não prestava</p>	<p>Inclu- são escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando alguém tem alguma função (cognitiva, física ou sensorial) reduzida ela cria estratégias de ações para auxiliar no dia a dia , no meu caso para auxiliar na falta de atenção. - Eu não vou saber dizer quais os mecanismos de ação que desenvolvi para me auxiliar no dia a dia. - Eu não focava a atenção em detalhes de conversas ou explicações. 	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>muita atenção em conversa, talvez eu pegava uma coisa ou outra, e aí eu não tenho dificuldade para aprender , então assim, se eu revisar se eu ler as vezes é o suficiente, entendeu, eu não acho assim, a matéria em si difícil , minha questão é sentar e estudar , o meu problema maior é sentar e estudar , se eu conseguir sentar, me concentrar , geralmente, hoje eu tô vendo mais dificuldade, mas antes, se eu conseguisse lê, pronto acabou! Pegava!</p>		<ul style="list-style-type: none"> - eu aprendo. - mesmo não prestando atenção se eu ler eu consigo compreender. - eu não acho as disciplinas difíceis - eu não consigo me concentrar para estudar - Hoje eu sinto mais dificuldade para reter as informações quando estudo - Antes eu sentava lia e já retia as informações dos estudos na memória. 	
<p>P -Então em seu ensino médio você não necessitou fazer grupos de estudo? S2f -Não, até porque a média era cinco e aí eu tinha uma boa interpretação, acho que tudo foi por conta da minha interpretação , mais do que estudo, foi tudo mais de interpretação, até o vestibular mesmo foi interpretação, acho que eu tinha uma interpretação muito aflorada, e aí eu lia e capitava muita coisa, e aí, eu usava o meu senso, sei lá , do meu cotidiano, mas assim, foi assim que eu fui fazendo, aí quando eu passei no vestibular, a gente só confirmou isso, né, porque eu passei no vestibular , eu consegui uma classificação na prova que eu fiz, não fiz muitas provas de concurso, mas eu consegui uma classificação em uma prova da caixa, e eu estudei umas duas semanas antes só, assim, pouca coisa, então assim, a minha dificuldade não é aprender, hoje eu acho que estou com um pouco de dificuldade de lê e me concentrar, de colocar aquilo na mente, acho que estou com mais dificuldade de decorar, antes eu tinha uma facilidade de decorar, talvez por não ter essa atenção toda, na hora que eu parava para ter atenção, eu conseguia parar para decorar. P - Você já consegue distinguir de aprender de decorar? S2f - Já, hoje, só que hoje, assim, eu sei a diferença, né, percebo, mas, talvez eu não consegui entrar tanto no aprender. Porque o aprender tem que ser contínuo, né . E Eu tenho dificuldade de parar, sentar e estudar, aí eu fico adiando, pra pressão, espero quando estiver bem perto da prova , aí vem a pressão , estuda ou não estuda, aí se torna mais obrigatória.</p>	<p>Desempenho escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - eu não via a necessidade de fazer grupos de estudos por ter uma boa interpretação textual - A minha aprovação no vestibular foi devido ao meu bom desempenho em interpretação textual. - Sempre que eu lia eu compreendia de imediato o que o texto falava. - Eu compreendia porque usava a minha experiência pessoal - Por usar esses mecanismos de ação eu fui tendo bons resultados e fui aprovada no vestibular - Ao ser aprovada no vestibular confirmamos que minhas ações para melhorar a atenção era funcional - Eu consegui ser classificada em uma prova de concurso da caixa econômica federal - Eu não me esforcei muito para essa prova - Eu estudei duas semanas antes do concurso acontecer. - Eu não tenho dificuldade de aprender - Eu tenho hoje, dificuldade de concentração. - Eu tinha facilidade de decorar as coisas que eu lia - Eu decorava por não ter atenção - Eu decorava quando eu retinha a atenção - Eu sei a diferença entre aprender e decorar - Eu não aprendia eu decorava - Aprender tem que ser progressivo. - Eu tenho dificuldade de parar, sentar e estudar. - Eu não tenho rotina de estudo - Eu adio os momentos para estudar - Fico ansiosa - Estudo quando está muito próximo de alguma avaliação, me sinto ansiosa -Estudar mais próximo da prova é obrigatório. 	<p>Informação Avaliação Acional Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>P - Então, no seu ensino médio, você sofreu alguma discriminação?</p> <p>S2f -Minha nota não era das melhores não. Então assim, sempre rola um favorecimento aos alunos mais aplicado, assim, eu não me importo muito assim, não, são coisas assim ,que , talvez hoje na faculdade por você conviver mais tempo com os professores, isso significa mais coisa, talvez tenha uma diferença maior, mas eu , no ensino médio , eu não...</p> <p>P - Você pode me falar um pouco dessa diferença maior em seu relato agora?</p> <p>S2f -Porque hoje a gente tem um convívio maior, ainda mais na universidade federal, né, pública, você convive muito com professor , então, tem aquela abertura maior de formar caráter, não tipo , ter uma definição, de como é que é a outra pessoa, então , eu acho tipo, que o professor consegue formar, esse é um aluno bom, esse é um aluno que pega as coisas com facilidade, esse é uma aluno que não pega as coisas com facilidade e eles conseguem, é mais difícil, né, a nossa que é faculdade de saúde, que é menor, é muito normal o professor saber o nome do aluno, de quase todo mundo, então o convívio eu acho que deixa a gente mais pressionado, acho também que é a maturidade da gente, querer atingir , de melhorar e tal, incomoda mais do que a gente é mais novo, né, pra mim não incomoda muito não, se eu não reprovasse tava bom.</p> <p>P - Havia algum colega que te discriminava?</p> <p>S2f -Tinha, mas acostuma né! Tinha por causa da dificuldade de fala, né.</p> <p>P - Algum professor ou a escola chegou a realizar alguma intervenção?</p> <p>S2f -Não, eu já , tem coisas , agora que você falou eu me lembrei de algo muito delicado, mas eu não vou querer falar, foi com um professor, que foi bem sério assim, e na época eu acho que poderia ter rolado até um processo, mas principalmente meu pai não fazia questão de briga. Não foi só um, teve alguns.</p> <p>P - E a família entrevistou?</p> <p>S2f -Teve uma vez que minha mãe pegou uma discussão com uma professora, no pré ainda, no ensino médio , não, eu que resolvia. Agora no pré minha mãe entrevistou, porque eu fiquei sabendo, e eu fiquei sabendo pela boca dos alunos, acho que ele saiu comentando, mas achei que não foi ruim não, ainda bem que ela entrevistou. Aí eu acho que eu era tão lerda, que ela ficou</p>	Inclu- são	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não era uma estudante destaque. - Eu não me importo de não ser notada. - Na graduação por ter mais contato com os docentes ser destaque seria importante - No ensino médio ser aluna destaque não tinha importância, não renderia nada no futuro. - Na Universidade Federal o convívio com os docentes é muito intenso por ser publica - A relação mais próxima com o docente universitário impacta na formação do caráter do estudante, você passa a ver o outro. - O Docente enxerga os estudantes - O docente sabe dizer qual é o bom aluno <p>O docente sabe distinguir o estudante que tem facilidade de aprender daquele que não tem facilidade de aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os docentes sabem o nome dos alunos por ser uma faculdade pequena - O fato dos docentes saberem quem são os estudantes provoca ansiedade. - a ansiedade é questão de maturidade - o fato do docente saber quem é o aluno provoca no aluno desejo de ser melhor -eu não me incomodo se o professor me conhece - eu não sou tão jovem - Se eu não reprovar nas disciplinas está bom - Eu não me incomodo de ser a melhor da turma. - eu já fui discriminada por conta da troca de letras na minha fala e na minha escrita. - a escola não chegou a realizar nenhuma intervenção. - eu me recorde de coisa que aconteceram na minha época escolar que não quero falar - tive o apoio da minha mãe, que me defendeu na pré escola por conta da discriminação que eu sofria -no ensino médio eu me defendia das discriminações que eu sofria. - na pré-escola a minha entrevistou eu soube pelos meus colegas de sala - um aluno saiu comentando que minha mãe foi a escola. - Foi muito importante a intervenção da minha mãe na escola - eu não recorde de ter contado para minha mãe as discriminações que eu recebia naquele ambiente escolar. 	<p>Avaliação Informação Acional Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>sabendo disso tudo , aí eu não sei se eu falava sem querer, porque pra mim eu não tinha comentado nada, só fui saber depois, que falaram, a mãe da angélica foi lá e discutiu não sei o que, e falou isso, aí eu fiquei, eu não lembro ter falado, comentado isso com ela, aí falaram coisas bem detalhistas que acontecia em sala de aula, que eu fiquei assim, depois, porque hoje eu fico pensando que eu deveria ter falado mais coisas, sabe, minha mãe poderia ter intervindo em várias outras coisas, assim, mais vezes, porque uma vez que ela entreviu, fez uma diferença. Mas na época eu não sei se foi só discriminação por questão de quesito acadêmico, também não sei se teve racial no meio. Nossa, tinha uma professora que me tratava muito mal, muito, aí, eu refletindo, que é, que gente mais sem noção, que é que eu lembro que teve esse fato e que bom que eu comentei, se não era mais uma que eu ia carregar, poxa, as pessoas , mas antigamente as pessoas tinham mais essa liberdade de fazer e ficar escondida né, hoje em dia, já não é tanto, as pessoas tem mais consciência do que pode, e até que ponto a pessoa pode vir em mim e até que ponto não pode. Aí, antes eu era muito lerda, nem respondia, não falava nada, só escutava, aí hoje, aí uma vez eu fui lembrar, nossa eu devia ter... mas é uma coisa que vou fazer diferente, né! Vou ficar mais atenta.</p> <p>P - Importante!</p> <p>S2f - Mas aconteceu mesmo, é porque a agente esquece tanta coisa, né, várias situações com professor assim que, mas aí tem coisa que eu já não lembro tanto, na época, não me afetava tanto, acho que eu tinha um emocional que não associava tanto, eu não entendia tanto, aí quando você não entende tantas coisas, você não sabe se tá te tratando mal, só isso, você aceita, não fere, nem faz você ter, tipo assim, você ficar triste, talvez dá uma preensão mas não machuca tanto quando você tem consciência, né.</p> <p>P - Sim! É verdade.</p> <p>S2f - Aí eu lembro assim, fui revisar assim, nossa como aquele professor era ruim, aí eu lembro que minha mãe brigou, e achei que foi bom, achei positivo.</p> <p>P - Isso foi no ensino fundamental?</p> <p>S2f -Não foi no pré, mas teve uma situação muito chata que aconteceu no fundamental, mas esse eu não quero falar. Esse vai ser tempo para eu superar.</p> <p>P - Ok A., não há necessidade de falarmos</p>		<ul style="list-style-type: none"> - eu soube depois pelos alunos que a minha mãe foi a escola e expôs tudo o que estava acontecendo. - eu deveria ter contado mais detalhes para minha mãe sobre as discriminações que eu sofria pois ela poderia ter intervindo antes e mais naquele ambiente escolar - não recordo se a discriminação era só pela questão acadêmica - Não recordo se havia discriminação racial - eu recordo de contar para minha mãe que uma professora me tratava mal - Se não tivesse contado para minha mãe eu estaria com mais essa discriminação na minha memória. - antes as pessoas discriminavam as outras e isso não tinha repercussão criminal - As pessoas tomaram mais discernimento do que falar uma para as outras. - Quando eu sofri estas discriminações eu ficava calada - hoje penso que deveria ter me defendido - Vou ficar mais atenta as atitudes discriminatórias das pessoas - Penso que na época que sofri. discriminação eu não compreendia o que estava acontecendo eu não me importava - Eu não compreendia a forma como as pessoas me tratavam. - Eu aceitava a forma que as pessoas me tratavam. - Eu resgatei na memória o quanto aquele professor me tratava mal, me discriminava. - Foi importante a intervenção da minha mãe naquele momento. - As discriminações aconteciam na pré-escola. - Eu fui discriminada no ensino fundamental e ainda carrego marcas deste dia. - Eu vou demorar a esquecer a discriminação que sofri. 	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>desde os treze anos, porque eu achava que era um curso que mais me adequava, mas era porque eu achei que ele fosse mais dinâmico, sabe! Ai eu fui amadurecendo essa ideia, depois, né com dezoito, porque a minha percepção na época é um curso que mexe com muitas pessoas, eu gosto de pessoas, era um curso que eu achava social, aí eu achei que eu ia gostar. Mas assim, depois que eu comecei o curso, nada disso foi coerente, nada se confirmou, foi só expectativa de leiga. A universidade pública federal , não é assim uma meta tão distante, mas na minha época, Nas escolas que eu estudei, os professores não geravam expectativas que mais que cinco alunos da rede pública de ensino entraria na universidade pública federal. Então assim, eram poucas coisas faladas, na verdade era aquele grosso, sabe, que a gente tinha da educação e parece que hoje está pior. Eles não alimentavam muito o aluno para uma expectativa de entrar na universidade pública, ter um curso superior, davam aula, faziam seu papel, seu teatro, mas, não era aquele incentivo grande, então, assim, não tinha informação não! Eu tive mais informação depois, no ensino médio, que melhorou um pouco, havia um pouco mais de expectativa de professores, que tinham, que você sentia, que tentava passar aquilo para o aluno, que é possível, e tal. Eu tinha um amigo muito bom, que o interesse dele era entrar na universidade pública federal e me influenciou muito, me ajudou.</p>			
<p>P - E na universidade, como tem sido o seu processo de inclusão? S2f -Bom, só que assim, acho que falta muito conscientização do professor, até em ética, assim, de não perceber que esta fazendo certo comentário, como eu já cheguei a comentar contigo, é difícil eu apresentar a carta, mas uma vez que apresentei eu não me incomodo quando alguém me apressa para fazer prova , aí, aconteceu com uma professora né, eu apresentei a carta pra ela e depois que eu apresentei a carta ela ficar me apressando, a primeira vez que fala pra ti, ó, tá terminando, pronto acabou, eu já sou a única da sala , aí você fica na cabeça, poxa, a professora vai sair mais tarde por causa de mim, é um motivo pra ela ficar com um pé atrás já comigo, nossa , agora esse semestre eu tô toda, um dia que é pra eu sair mais cedo, que é dia de prova, eu vou sair sempre mais tarde. Ai a pessoa vira assim, vc tá</p>	<p>Inclu- são</p>	<p>Falta conscientização do docente no quesito inclusão. - Os docentes fazem comentário sem perceber que estão sendo antiéticos. - Eu não gosto de apresentar a carta do PPNE aos docentes devido a comentários antiéticos. - Eu entrego a carta do PPNE para ter direito a uma hora adicional para realizar as provas - Eu apresentei a carta do PPNE para a docente e no dia da avaliação ela não respeitou o tempo adicional à prova. - Eu fico encabulada por causar do tempo adicional à prova. - Eu penso que estou prejudicando o horário de trabalho da professora por conta do tempo adicional para realizar a prova. - A professora em dia de prova me perguntou se eu já estava concluído a avaliação.</p>	<p>Avaliação Informação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>terminado S2f? Pô acabou a prova, a vontade que dá é , pode pegar, agora pode pegar, aí eu nesse ponto eu fiquei, aconteceu algumas vezes com uma das professoras, que eu tenho o carinho por uma e pela outra nem tanto, mas eu achei que foi indelicado, nessa situação, teve uma vez que ela me pediu desculpa , depois que eu entreguei a carta, né, é que toda vez que eu saia atrasada ela fazia alguma piadinha, mas ela sempre deixou eu ficar um tempinho a mais, só que como ela não sabia, talvez não me feria, não ligava, aí ela , pediu, “nossa eu fiquei com tanta dor na consciência, , aí eu, não mas a senhora não sabia. Só que depois que eu entreguei a carta , aconteceu na última prova, que eu fiquei fazendo a prova sozinha na sala , aí ela pegou e me perguntou, né, aí eu fiquei chateada.</p> <p>P - Porque ela já sabia?</p> <p>S2f -É ela já sabia, se tem uma hora lá, pronto não pergunta, só conta uma hora e deixa eu fazer, não vira pra mim, o tá terminando, pronto, aí eu vou ficar , poxa véi, sabe, acaba a linha de raciocínio, só que assim, hoje eu lido melhor, mas assim, por isso, talvez eu, eu, no, começo quando a gente tava falando eu não lembrava tanta coisa, mas hoje eu lido de uma forma melhor ,mas eu já passei por situações e situações, né, que me deixava muito fragilizada, em relação a isso, e tal. Mas hoje, melhorou muito, melhorou um pouco, eu consigo falar ainda o que eu tenho pra outras pessoas, mas ainda é uma coisa, assim, quando eu começo a relembrar, igual a gente tá fazendo agora, aí eu fico relembrando situações que passei, que eu achei delicado. Parece bobo, mas quando a gente tem, carrega uma malinha, aí você é frágil naquela área , aí a pessoa vem sempre naquela área, aí você fica assim, sabe.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Eu fiquei envergonhada e sem atenção para concluir a avaliação. - A docente permitia que eu entregasse a avaliação com atraso mas fazia comentários jocosos. - Os comentários jocosos não me feriam por ela não saber que tenho TDAH. - A docente me pediu desculpas e eu fiquei com dor na consciência por não ter relatado logo o TDAH. - Eu penso que ao receber a carta e tomar ciência do tempo adicional de prova a professora deve contar uma hora a mais para o fim da prova. - Quando a professora pergunta se estou concluído a prova o meu raciocínio fica prejudicado. - Quando iniciamos a interação eu não recordava tantas coisas que vivenciei após o meu diagnóstico. - Eu me sento frágil com tantas discriminações que passei. - Eu já consigo falar para as pessoas sobre o TDAH. - Eu carrego muitas mágoas, ressentimentos, dores e marcas das situações que vivenciei da minha infância até agora. 	
<p>P - Dentro da universidade, tem alguma disciplina , que você considera que aprendeu</p> <p>S2f - Creio que tem, xô vê, pode ser que seja MAD, mecanismo de defesa, células ao sistemas 1, a um principalmente, epidemio, apesar que eu reprovei primeiro epidemio, mas , eu fiz com a F., fantástica, a F., ela tem o melhor método de ensino que eu já vi.</p> <p>P - Qual o diferencial dela?</p> <p>S2f -Ela é muito detalhista, e ela chega a ser até um pouquinho redundante, mas eu acho que a forma , porque como eu não tenho muita facilidade de prestar atenção na</p>	<p>Desempenho escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu aprendi os conceitos trabalhados nas disciplinas MAD, CS1 e Epidemiologia. - Eu reprovei epidemiologia - O método de ensino da professora F. é excelente, ela é muito detalhista. - A professora F. é muito repetitiva. - As aulas da F. eu não tinha tanto interesse mas recordo muitos conceitos trabalhados por ela. - Eu admiro a didática da professora FR. - Cursei novamente epidemiologia com outra docente e o que sei da matéria 	<p>Avaliação Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>aula, então se eu presto atenção na aula, dependendo da aula, tem algumas que eu tenho interesse, normalmente as que eu tenho interesse eu costumo ter mais atenção, agora a da F. eu não tinha tanto interesse, mas eu consigo, lembro até hoje dos slides, coisa que ela comentava, porque ela é bem detalhista, bem caprichosa, ela é uma das professoras que eu tenho mais admiração, ela é muito detalhista, ela sabe o conteúdo, só que ela é muito exigente, eu reprovei na disciplina dela, mas, aí eu fiz a disciplina com outra professora, mas o que eu carregou da disciplina foi da F.. Porque assim, mesmo, por ela ser tão detalhista e depois ela repetia, fazia uma revisão e ela faz isso de uma maneira bem detalhista e com data show e enfim, que é, além de falar a visão da gente, não é a disciplina que eu mais gosto, mas é a que mais lembro (P – ela passava exercícios?) Passava, acho que no finalzinho de toda aula tinha.</p> <p>P - Como funcionava a aula dela? Ela trazia o conteúdo?</p> <p>S2f -Acho que ela dava o conteúdo e depois ela dava um exercício. Aí fazia em dupla, mas era exercício curto, pois quando é exercício grande, também.</p>		<p>são recordações das aulas da F..</p> <ul style="list-style-type: none"> - O método da F. consistia em revisão e repetição. - Essa não é a disciplina que mais gosto mas é a que mais lembro dos conceitos abordados. - A F. trabalhava a parte teórica seguida de exercícios práticos. 	
<p>P - Dentro desse seu processo de inclusão na universidade, com relação à carta do PPNE, o que você pode me relatar de positivo?</p> <p>S2f -Ah, o que fez diferença foi a gravação de aula, não hoje, mas quando eu voltei, né, eu usei, e foi muito bom, tipo assim, se eu tivesse usado desde o começo, eu tava no fluxo , a gravação de áudio é muito bom, porque, eu reparei o quanto eu não presto atenção dentro de sala de aula, e o quanto o que eles falam em sala de aula é a prova, com a gravação.</p> <p>P - Dentro destes períodos que você está na universidade você precisou de auxílio de algum colega para revisar a matéria?</p> <p>S2f -Precisei, praticamente todas as específicas, não todas, as duas primeiras não, mas as específicas de fisioterapia, eu precisei.</p>	<p>Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Um dos recursos didáticos indicados pelo PPNE e que mais me auxiliam é a gravação de áudio. - Gravar as aulas em áudio poderia ter me auxiliado a não reprovar disciplinas. - Eu percebi após a escuta dos áudios o quanto eu não tenho atenção nas aulas. - Eu percebi que as aulas teóricas são as provas. - Eu contei com o auxílio de colegas na graduação para estudar as disciplinas específicas da fisioterapia. - Eu utilizei o recurso monitoria para sanar dúvidas de algumas disciplinas em período de provas. - Eu utilizei o recurso tutoria para sanar dúvidas de algumas disciplinas em período de provas - Eu realizava mais cópia dos cadernos dos meus colegas por que eu não copiava os conteúdos em sala de aula. 	<p>Avaliação Informação</p>
<p>P - E monitoria?</p> <p>S2f -Eu peguei algumas monitorias, peguei boas monitorias, não peguei monitoria de muitas disciplinas, peguei de ATV, ATV3 e de... não lembro mais, mas as que eu pegava</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Eu uso a monitoria muito mais vezes que a tutoria. - Eu usei a tutoria apenas para uma disciplina que eu estava com dificuldade. 	<p>Avaliação Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>com monitor era, como era a prova, tal, o que que foca, é assim, eu tive uma monitora muito boa, de específica, uma tutora, na verdade, de uma específica, foi de trofismos, depois as demais, eu só pegava muito caderno emprestado, pois eu não copio muito na aula.</p> <p>P - A tutora, tem haver, com o PPNE, é isso?</p> <p>S2f -Também, aí, as vezes eu pego mais monitoria e a tutoria eu deixo mais para compartilhar as anotações, e tal.</p> <p>P - Ainda hoje, você usa desse recurso da tutoria?</p> <p>S2f -A tutoria eu comecei usar no trofismo, aí, eu acho que eu peguei só pra trofismo, somente. E aí, depois eu peguei pra ATV e não lembro se peguei alguém pra MAD, aí eu continuei pegando mais pras específicas. E pra específica até hoje eu pego. Aí outra coisa, muito bom, foi uma hora extra, né.</p> <p>P - Então estes apoios que o PPNE traz, fez uma diferença?</p> <p>S2f -Fez uma diferença grande, eu já toda vida, aí entra mais uma coisa que é história, eu sempre fui a última a terminar a prova, sempre, seja em concurso, seja em vestibular, ENEM, eu sempre sou aquela que assina os três últimos candidatos. Até hoje, toda vida, toda vida, eu sempre sou a última a terminar, eu sou sempre, a última em tudo praticamente, muito difícil é uma exceção, muito raro, é uma em dez, eu não ser a última, porque a primeira nunca acontece, mas não ser última é raro assim.</p> <p>P - E o que acarreta em você ser a última?</p> <p>S2f -Talvez seja a distração, as vezes eu tô lendo, para um pouco para ter atenção em outras coisas, dou umas voadas, e aí volto a ler de novo, as vezes eu li uma vez e eu não peguei, aí volto a ler de novo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Eu usei os meios didáticos indicados pelo PPNE. - Dos mecanismos didáticos do PPNE o que me favorece é a hora adicional de provas. - Os apoios do PPNE fazem uma grade diferença para a minha permanência na universidade. - Eu sempre sou a última a entregar qualquer avaliação, em concurso, no vestibular, no ENEM. - Eu me distraio fácil com outras coisas por essa razão sou sempre a última a entregar a prova. - Eu preciso ler mais de uma vez para compreender o texto ou questão, o que me faz perder tempo e ser a última a entregar a prova. 	
<p>P - Como funciona sua vida social dentro da universidade?</p> <p>S2f -É regular (P - é regular!) hum rum!</p> <p>P - Tem muitos amigos?</p> <p>S2f -Não, tenho mais colegas. Já foi assim pior, mas hoje tá mais ou menos.</p> <p>P - E porque não tem tantos amigos?</p> <p>S2f - (Silencio). Na faculdade em si, (silencio), Não sei! Talvez seja pro, por ... falta de favorecimento, sei lá, (risos), no sentido de as vezes não ter muito a oferecer, eu não sou tão CDF, o CDF é sempre o mais rodeado na faculdade, a história muda, os, as que são mais CDF dentro de disciplina tem mais. Além disso tem também a questão</p>	<p>Vida Social na Universidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não fiz amigos na universidade. - Eu tenho colegas na universidade. - Houve um período que eu não tinha nenhuma amizade na universidade. - Eu não tenho amigos porque não sou boa o suficiente para as pessoas. - Não sou uma estudante de excelência. - Os alunos que tiram as melhores notas são os que mais tem amigos. - Fazer amizade tem relação com amadurecimento. - Eu não tenho amigos porque a cada semestre estou em uma turma diferente. - Eu não tenho amigos porque reprovei 	<p>Avaliação Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>de maturidade, tem um fator que a gente não pega as disciplinas sempre com o mesmo pessoal, tem o fator que eu reprovei algumas disciplinas, sai do fluxo, então o pessoal que eu entrei, quando eu entrei ainda tinha mais, né era uma turma, mas depois que você fica trocando de turma pra turma aí então fica difícil você tipo fazer alianças.</p>		<p>e não peguei disciplinas com ninguém conhecido. - Eu não tenho vínculo com ninguém.</p>	
<p>P - Qual foi a disciplina que você teve maior dificuldade dentro da FCE S2f -A que eu tive mais dificuldade ou a que eu mais reprovei? Não é a mesma coisa, né, porque assim eu reprovei muito a CS2, mas não foi dificuldade, eu não sei nem explicar. Nossa e a última vez que eu reprovei foi por décimos, a primeira vez que eu reprovei foi porque eu não estudei mesmo, porque a prova não era difícil. A segunda vez foi porque eu cheguei tarde e perdi uma prova, aí aconteceu a mesma coisa com epidemio, cheguei tarde aí eu perdi a prova. P - E a mais difícil? S2f -A mais difícil foi ATV, a primeira vez, a segunda vez, ATV3, ou Do átomo a vida 3, Do átomo a vida 2 também, não, não Do átomo a vida 2, não foi não, aí além dessa, mecanismo de defesa 1 e Trofismo que é de fisioterapia. Essas foram as mais difíceis. P - E quais foram os meios que você encontrou para superar essa sua dificuldade? S2f -Foi a gravação, exceto da ATV1 que , ô , Do átomo a vida 2, que não precisou de gravação, e eu reprovei uma vez e a segunda vez, não tinha como reprovar de novo, né. P - E você acredita, que dessas disciplinas que você me relatou, S2f -As gravações e as horas extras de provas, na maioria, aí uma ou outra, eu peguei monitoria, tutoria. Tutoria de ATV3, do átomo a vida 3, foi importante, só que essa aí, eu não peguei um tutor meu, eu peguei um tutor que era da disciplina, porque nessa disciplina , além de monitor, abriu um tutor, aí eu peguei aula com um tutor. Eu não reprovei nenhum ano que eu peguei aula com ele, mas no segundo, se ele não tivesse me ensinado umas coisas, eu não tinha lembrado, eu não ia lembrar, eu não ia saber. P - Dessas disciplinas que você superou, que houve aprovação, você considera que houve uma aprendizagem? S2f -Sim! Ficaram de todas praticamente, hoje, talvez todas as disciplinas, como eu falei, eu não domino, mas se eu pegar</p>	<p>Desempenho escolar</p>	<p>- Reprovei por não ter me dedicado e por não ter chegado no horário exato para realizar a prova. - As que tive dificuldade os mecanismos de inclusão colocados pelo PPNE me auxiliaram, principalmente a gravação das aulas e a hora adicional ao tempo de prova. - A tutoria disponibilizada pela disciplina foi importante para o meu aprendizado e conseqüentemente para a minha aprovação. - Eu considero que aprendi as disciplinas que cursei até o momento na graduação.</p>	<p>Avaliação Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>qualquer coisa pra revisar é bem mais rápido, de modo como eu nunca estudei. Todas, todas, todas praticamente, com exceção de uma ou outra, que eu vou ter ver realmente, sabe, muita coisa detalhadamente, mas na verdade nem precisa, se eu pegar um final de semana eu consigo revisar elas em menos de um dia, praticamente tudo que eu aprendi.</p>			
<p>P - Quando você decide que é necessária a entrega do PPNE ao docente? S2f -Depois que eu realizo a primeira prova, quando eu via que eu não conseguia terminar a primeira prova no horário, eu não me incomodava em perder tanto ponto, nessa primeira prova, sempre quando tinha, porque geralmente em alguma disciplina, eram três provas né, aí na primeira prova eu vejo a flexibilidade de professor, tem professor que dá cinco, dez minutinhos a mais, mas tem professor que não tolera, quem terminou, terminou, aí eu analisava isso, professor que era mais flexível não ia precisar. P - Então você criou alguns critérios, para poder apresentar a carta. S2f -É quando a prova não é muito grande, não precisa de muito texto, de tanta interpretação, também não precisa, aí eu já fiz a primeira prova, não fiquei muito tempo, sempre fico uns cinco, dez minutinhos, mas se eu visse a primeira prova e conseguisse terminar, assim, geralmente , prova que todo mundo sai onze e meia, onze horas, eu vou sair 12h , então se eu terminei 12h, tá bom! Mas os demais terminaram 11h30, é tipo assim , ele dá muito tempo para a pessoa fazer a prova, aí quando eu vejo que é um professor que dá muito tempo, porque os outros saíram 11h30 , aí ele dá o tempo adicional até 12h , mas aí quase todo mundo terminou as 11h30, então, né, terminou mais cedo, teve uma prova pra você terminar antes, aí dá pra mim, porque, eu sempre fico a mais, mas ai dá pra mim.</p>	<p>Inclu- são</p>	<p>- Eu entrego a carta do PPNE somente após a primeira avaliação, após verificar a postura e a condução flexível do docente. - Eu sempre avalio a condução do docente, segundo critérios que eu criei para apresentar a carta do PPNE. - Se eu verificar que o docente é inflexível entrego a carta do PPNE para apresentar os apoios que necessito para me desenvolver na disciplina. - Se o docente é flexível, não entrego a carta do PPNE.</p>	<p>Avaliação Informação</p>
<p>P - Defina pra mim o que é esse professor flexível? S2f -Hum, difícil determinar, quem é o flexível? Assim, os professores mais rígidos, que eu tive...(P- me fale uma característica), Do flexível? A primeira coisa é essa, ele não se apega tanto a detalhes como chegar pontual ou não, ele acredita que você, que o aluno consegue estudar sozinho, em certo ponto, aí por isso</p>	<p>Defini- ção de bom profess or</p>	<p>- O professor flexível é aquele que acredita no potencial de desenvolvimento do aluno, não é criterioso com o horário e com a frequência. - O professor flexível não é pontual, não impõe normas e regras em sala de aula.</p>	<p>Avaliação Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>que ele não faz esse critério de chegar tão tarde, porque assim, tem realmente tem pessoas que, eu praticamente estudo sozinha, e estudando sozinha eu pego muito mais coisas que dentro de sala de aula, por mais que a sala de aula por causa de presença, não significa que tudo o que ele tão dando ali não é importante, mas eu dentro de sala de aula eu não consigo absorver, depois eu reparei melhor isso, eu tive uma noção maior quando eu comecei a gravar as aulas de quanta coisa eu perdia dentro de sala de aula, por não prestar atenção, mas em casa que a gente grava a aula, né, quando tô com o celular e escuto aí eu consigo prestar atenção, mas envolta de um monte de gente eu não me interessa, e da forma que eles dão né, não sei se é porque é uma hora que eu tenho que prestar atenção, tem o tempo aí aumenta, aí geralmente eles não são muito criteriosos com horário, com chamada, com algumas avaliações assim, em si, eles são professores que acreditam que o aluno tem a capacidade de estudar a parte, aí geralmente estes são os mais flexíveis. Agora os demais, geralmente quando são eles, eles são flexíveis até mesmo por eles mesmo né, só é o professor que não é tão pontual, não é tão rigorosinho.</p>			
<p>P - Você se considera uma aluna incluída dentro da universidade? Em todos os aspectos</p> <p>S2f - Sim! Não posso reclamar, por que eu sou bolsista, eu faço parte do PPNE, eu recebo a carta, eu tenho a tutoria, descobri o quanto sai caro a tutoria para a faculdade, dão uma bolsa, né, pra cada tutor, e tal, e aí, não tenho assim, fui atendida pelo SOU, e graças ao SOU que eu não sai da faculdade de novo! Porque, um probleminha lá, né, uma falta de orientação, errada, do coordenador, né, que perigou eu ser desligada dessa vez, aí graças ao SOU, eu fui orientada, então assim, eu não tenho o que reclamar nesse ponto não.</p> <p>P - Em relação às atividades que ocorrem na universidade, você se considera informada, incluída dentro dessas outras atividades?</p> <p>S2f - Não, mas aí pode ser também falta de interesse meu, talvez, né, por não acessar, mas assim, eu acho que repercute mais em, não repercute tanto aqui dentro informações de algumas coisas por estar acontecendo, é, aí acaba repercutindo mais em rede social, Facebook, que não acesso tanto.</p> <p>P - A faculdade em si, ela proporciona que você tenha acesso as informações que</p>	<p>Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sou uma aluna incluída na universidade. - Eu sou assistida pela assistência estudantil e pelo PPNE, sou orientada pelo SOU. - Me considero incluída na universidade. - Eu não acesso outras formações na universidade por falta de interesse e por não acessar redes sociais, que é o principal canal de informação na universidade. - Com relação à estrutura de acesso, o campus onde estudo, falta internet de qualidade, computadores e o espaço da biblioteca é pequeno. - Os docentes são acessíveis e disponíveis em momento de dúvidas. 	<p>Avaliação Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA	
<p>acontecem aqui dentro?</p> <p>S2f -Em quesito de estrutura a internet do prédio que a gente estuda, não tem, nunca funciona, computador aqui também não facilita a vida de ninguém, não tem outros, se a gente não trazer o nosso, o celular, nesse ponto não. A biblioteca é muito pequena e aí não tem <i>wifi</i> que funcione bem, que pegue bem, e tem as greves, com a biblioteca fechada, acabou, não tem onde você estudar, você não estuda, aqui não, ou em casa, mas em casa você não pode controlar também , minha mãe é que faz barulho, né, aí nesse sentido, pra estudar , ambiente para estudar e favorecimento a necessidade, no quesito acadêmico talvez , neste ponto de pesquisa, de internet, e tal, acho que tem, aqui, pelo menos na FCE, falta.</p>			
<p>P - Os professores são acessíveis?</p> <p>S2f -A maioria sim. Assim, na verdade os professores flexíveis, o professor das básicas, né, são os que são os mais acessíveis, são os da básica, os da especifica também, mas uma ou outro, só que não é. A maioria são, sim!</p>			
<p>P - Em um contexto geral como você se vê em processo de desenvolvimento? Dentro dessa sua formação em fisioterapia, você tem se desenvolvido bem?</p> <p>S2f -Eu acho que eu tenho um potencial na prática, teórica talvez nem tanto, mas na prática sim! Na prática acho que eu tenho uma percepção maior. Quando eu tenho aula prática eu consigo ter um envolvimento muito maior com ela, então, sei lá, acho que na prática eu vou conseguir ter um desenvolvimento, algumas coisas favoráveis.</p> <p>P - E você consegue fazer um <i>link</i> com a prática com determinado conceito que você viu na teórica?</p> <p>S2f -Sim, as vezes sim. Principalmente na prática, a teórica quando eu estudo só , quando eu estudo dentro de sala não dá não , dependendo da disciplina, dependendo do professor, que tem professor que consegue manter eu a atenção na aula, né, dependendo da aula quando eu tiver atenção aí quando vai pra prática eu consigo.</p> <p>P - Quem é o professor que te chama a atenção?</p> <p>S2f -Hoje eu tenho a VR., que eu já tive aula, lá atrás com ela, a VR que já foi coordenadora de fisio, tem a docente AT.</p> <p>P - O que elas fazem que te chama atenção na aula?</p>	<p>Desempenho acadêmico</p>	<p>-Eu tenho um excelente potencial para o exercício prático da fisioterapia.</p> <p>- Em alguns momentos consigo compreender no exercício prático a teoria vista em sala.</p> <p>- O fato de ter uma experiência anterior com conceitos para serem trabalhados com maior profundidade e ter conhecimento cotidiano auxiliam a minha compreensão e aprendizagem.</p> <p>- O conhecimento prévio/cotidiano é um potencializador da minha atenção nas aulas teóricas.</p>	<p>Avaliação Informacional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA PROPOSIÇÕES	ATOS DA FALA
<p>S2f -Talvez porque a disciplina, hoje talvez eu não leio tanto quanto eu já li, hoje até reparei diferenças que coisas que eu fazia e que também colaborou com meu desenvolvimento na escola, eu assistia muito jornal desde pequena, desde nove anos eu assistia jornal, eu sempre optava por jornal em vez de desenho, hoje, já não, eu quase não assisto jornal, aí como eu tive um episódio de insônia , né, nessa fase de nove anos, eu assistia aqueles jornais da madrugada até três horas da manhã então talvez isso, me ajudou a ter uma flexibilidade de conteúdo, e era nisso que me ajudava nas provas, porque eu tinha um pouquinho de conhecimento, e a interpretação, aí eu acho que eu usava um ou outro, hoje em dia eu já não assisto tanto jornal, mas eu continuo lendo muita coisa, então assim, a mesma matéria que eu leio que tá inserida em muito fato cotidiano é mais fácil prestar atenção porque eu já tenho um conhecimento. Ai acaba que a matéria que as professoras dão, a da VR, na verdade, é porque eu já via ela em algumas vezes, né , a matéria de cardio, eu já vi outras vezes em outras disciplinas, não é um conteúdo muito novo pra mim, aí já facilita a atenção.</p> <p>P - Então você já teve um contato com o conceito e está aprimorando ele, isso faz com que você tenha uma maior atenção.</p> <p>S2f - É, quando eu tenho umas disciplinas, que eu já tive que estudar outras vezes pra prova , aí nessas poucas vezes que eu estudei pras provas, ai junta com a atual, aí eu, por uma vez eu já ter estudado mantém alguma coisa, tipo assim, eu não domino mas se eu pegar e lê e tal eu consigo relacionar , aí eu consigo lembrar, dá uma relacionada, aí são matérias que eu já tive contato ou na básica ou peguei uma como optativa e tal aí eu, são mais fáceis, aí eu pegando uma coisa ou outra dá mais fácil, e quando é mais dinâmico né , mais prática menos teoria , mais prática.</p> <p>P - Obrigada S2f .</p>		

Fonte. Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

3.2.1 Discussão da narrativa da participante S2f

A duração da interação com S2f foi de 40min 36seg. Na narrativa de Sf2, prosseguimos como descrito no método. Ela narrou a experiência de sua inserção na escola

pública do Distrito Federal e afirmou ter sido obrigada a voltar um ano escolar. Avaliou que, para sua mãe, isso a deixou desestimulada a dar continuidade aos estudos. Os atos da fala posicionaram-se nas categorias da informação, avaliação, seguidos das categorias acional e interação.

Ela narrou que, apesar de adulta, não sabe como foi diagnosticada com TDAH e nem porque tomou medicação. S2f informou que sentia sonolência nas aulas e atribuiu isso ao medicamento. Acrescentou que tinha certa dificuldade para conciliar o sono por volta dos 9 anos.

No início, a sua narrativa se manteve nas condições sociais de como foi viabilizado o atendimento fonoaudiológico, que se referiu a um período de cinco anos de atendimento, dos 9 aos 14. Instigada a falar sobre o significado dessa situação para ela, a participante descreveu suas dificuldades na pronúncia de GLE e GRE e na troca de letras. Sua referência diz respeito a trocas consideradas comuns do ponto de vista psicopedagógico do letramento. S2f não deu nenhuma informação se esta dificuldade permaneceu nos 5 anos de atendimento fonoaudiológico.

Em sua narrativa, S2f não relata ter sido excluída de alguma atividade na escola e afirma que era desatenta usando o termo “avuadinha”. Ela contradiz a informação inicial de ter sido a escola a encaminhá-la para a fonoaudiologia. Faz referência ao reforço escolar e ao auxílio dos familiares e, embora tenha relatado sua dificuldade no letramento, afirma que procurava mais frequentemente o reforço em matemática.

Aparece na narrativa a reafirmação da dificuldade em matemática e não se refere à dificuldade na escrita. Reafirma também não ter tido e não ter dificuldade em aprender, e sim em prestar atenção. S2f queixa-se de decorar a matéria, para ela a matemática não tem sentido, pois ela não a compreende. Mesmo instigada, ela não relata dificuldades nas atividades escolares e reafirma pela terceira vez sua dificuldade em matemática.

A participante relatou que, em seu desenvolvimento acadêmico, ela é boa em interpretação textual. Esse ponto é interessante, pois nos leva a refletir que sua dificuldade era pontual e relacionada às determinadas trocas de sílabas e letras. Não há explicação aqui para cinco anos de atendimento fonoaudiológico. Isso demonstra que ela conhece as dificuldades e tem parceria com a família.

No eixo definição do bom professor, ela o define como aquele que percebe a dificuldade de cada aluno e que a relata aos pais. Sua narrativa foca na importância dos relatórios escolares, feitos pelos professores, para justificar e garantir um diagnóstico futuro. Seu diagnóstico como TDAH deu-se na vida adulta. Para S2f, o TDAH fez sentido para explicar a sua falta de atenção e o reforço que a família reproduzia a tal condição, a desatenção. O TDAH para S2f veio como uma justificativa para o seu comportamento que todos repreendiam. Mas, mais uma vez, afirmou sua condição de aprendiz. O que fica claro é a ênfase em mostrar que é um sujeito com capacidades de aprender, apesar de acreditar que um diagnóstico a define enquanto ser humano.

O posicionamento de S2f reafirma nossa hipótese do comentário anterior, em que o diagnóstico médico torna-se a única via para uma mudança na condição educacional da estudante. Mas uma vez, não há nenhuma referência à avaliação psicopedagógica que garanta a essa aluna uma reavaliação de sua condição de ser humano e das suas percepções enquanto aluna.

Ainda dentro do eixo de definição do bom professor, ela o define como flexível, mas não há explicação para fundamentar esta afirmação. No eixo bom aluno, ela o enxerga como aquele que mantém em dia seus estudos. Entretanto, não fica claro se ela se considera uma boa aluna.

A pesquisadora a instigou a narrar sobre a sua aprendizagem. Para S2f, o ato de aprender envolve uma rotina de estudos diários, e ela revelou que não aprendia por ter

dificuldade de focar nos estudos, ou seja, não organizava rotina diária. Ao ser indagada sobre discriminação, a estudante referiu-se novamente aos bons alunos e revelou que suas notas não eram as melhores e que, nessa situação, sentia que não tinha atenção e pouco se importava com essa atenção não dada pelos professores em sala de aula. Na universidade, ela alega ser mais notada pelos docentes, acredita por ter mais contato com eles e essa aproximação representa a distinção, feita pelos professores, dos alunos que são bons academicamente.

Revelou ter sido discriminada pela pronúncia de certas palavras e que sua mãe interviu diversas vezes na escola. Considerou ter sido discriminada, na pré-escola e no ensino fundamental, não apenas pela pronúncia, apesar de relatar não recordar, não soube dizer se houve algo racial. Hoje reflete que deveria saber defender-se dos tratamentos que lhe trouxeram sofrimentos e marcas, faz uma reflexão sobre seu estado emocional.

Sobre a graduação, S2f narrou que buscou cursos que se encaixassem no seu perfil, primeiro Educação Física, mas logo definiu que desejava a área da saúde, por ter atendimento ao público e que fosse um curso mais prático que teórico. Ela fez crítica à escola por não estimular o interesse pelo nível superior, somente no ensino médio passa a pensar sobre cursos de graduação, principalmente sobre o acesso à universidade pública.

No eixo inclusão na universidade, S2f queixou-se de sofrer assédio por parte dos docentes que a deixaram desconfortável em situações em que ela já havia comunicado a sua necessidade, enquanto aluna inserida no programa de apoio as pessoas com necessidades especiais. Sobre o PPNE, S2f relatou que o mecanismo carta de apresentação, fornecido pelo programa, não é um recurso utilizado com frequência, por não desejar ser exposta, já que alegou ter sofrido discriminações anterior e após o seu diagnóstico de TDAH, memória esta despertada após as perguntas da pesquisadora.

Ao ser instigada a falar da sua aprendizagem, S2f focou-se em relatar que aprendeu em algumas disciplinas, fez elogios ao trabalho desenvolvido por algumas docentes, mas na

narrativa não apareceu suas habilidades e competências para ter aprendido as disciplinas citadas por ela. Com relação ao PPNE, afirma que um dos recursos oferecidos como possibilidade de auxílio à aprendizagem é a gravação em áudio das aulas, o que ela considera interessante; pois se queixa de não reter atenção na aula, e acredita que, assim, a gravação das aulas pode auxiliá-la a não ficar retida em algumas disciplinas. Ao mesmo tempo, ela cita alternativas que foram importantes para o seu desenvolvimento acadêmico, como: monitoria, tutoria e parceria de amigos para estudar. Outro ponto levantado pela estudante é a hora adicional para a realização de avaliações que, para ela, é importante, mesmo quando cita que em algumas matérias não precisou desse recurso.

Na universidade, sua vida social é restrita; ela relacionou o fato de não ter amigos ao seu desempenho acadêmico. Afirmou novamente que o PPNE é importante para o seu processo acadêmico e que os recursos apontados – gravação das aulas e tempo adicional para realizar as provas – são imprescindíveis para o seu desenvolvimento acadêmico; ao mesmo tempo, ela se referiu à tutoria como importante apoio para a sua aprendizagem. O fato de que a tutoria foi importante para a sua aprendizagem nos remete à constatação de que a interação é importante ao processo de desenvolvimento acadêmico, conforme defendido nos trabalhos de Vygostky e Piaget.

Ao se referir à carta do PPNE, ela revelou que a flexibilidade do docente é o termômetro para entregar a carta de apresentação. Ao ser instigada a descrever essa flexibilidade do professor, ela relatou ser aquele que acredita no potencial do aluno e que não é criterioso com presença e horário, mesmo estando em um curso de graduação presencial. Ela afirmou que acredita ser uma aluna incluída por ter acesso à assistência estudantil e a outros serviços que a universidade oferece, e que se não conhece outras oportunidades, dentro da universidade, é por falta de interesse próprio, o que revela compreender que seu desenvolvimento acadêmico é de responsabilidade unilateral, somente do aluno.

S2f afirmou ser boa em interpretação textual, o que revelou ser uma estudante que tem atenção e, ao apontar sua facilidade em fazer conexão entre a teoria acadêmica e os dados cotidianos, verificamos que essa é uma condição importante para a aprendizagem, o que é uma característica para dar significado à teoria científica, ou seja, dar sentido. Enfim, ela reafirmou mais de uma vez a sua aptidão para a prática, mais do que para dados teóricos, mesmo quando pontuou sua expertise para compreensão textual.

3.3 Participante S3f

Tabela 6

Interação com a participante S3f

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
P - Boa tarde PL. Gostaria que você se apresentasse. S3f – S3f de S. A., tenho 23 anos e faço fonoaudiologia.		Sou PL, tenho vinte e três anos completos e curso graduação em fonoaudiologia.	Contratual
P - Certo, S3f eu queria que você me contasse um pouquinho da sua história escolar, da pré-escola, do ensino fundamental, como que foi esse processo de iniciação no ensino, foi tranquilo, não foi tranquilo? O que você se recorda da pré-escola? S3f – Hum. O que eu me recordo, minha mãe tinha falado né, não sei se foi alguma professora que falou para ela que eu sempre tive dificuldade de aprendizagem e assim a gente nunca foi atrás para saber o quê que era, mais ai os professores ficavam mais atento né, em relação a mim, (P - Então teve uma professora específica desse ensino, da pré-escola, que...) , se eu não me engano, que eu lembro mais foi do ensino fundamental, que minha mãe chegava e avisava os professores, nunca cheguei pra ela e perguntei. P - Então teve alguém que se preocupou, que alertou sua mãe? S3f- Isso!!! P- Mas teve algum momento que sua mãe levou você para fazer algum tratamento? S3f - Não, em nenhum momento, (P – Tá!, foi só a professora, que falou assim, olha ela tem um pouco de dificuldade! Ela	História escolar e apoio familiar	- Para a professora eu tinha dificuldade de aprendizagem. - Minha mãe comunicava aos professores sobre minha dificuldade de aprendizagem. - No ensino fundamental, os professores passaram a ficar a tentos. - Eu nunca perguntei sobre a minha dificuldade de aprendizagem. - Eu não fui diagnosticada com dificuldade de aprendizagem. - Uma professora comunicou minha mãe sobre sua percepção, que eu tinha dificuldade para aprender. - Eu tinha dificuldade em todas as matérias. - Em algumas matérias eu tinha facilidade em aprender. - Eu recebia ajuda da minha irmã para realizar as tarefas de casa, na maioria das vezes realizava as atividades de casa para mim. - Eu não conseguia fazer os meus deveres escolares. - A minha irmã me explicava exaustivamente as atividades escolares - Em alguns momentos eu compreendia	Informação. Avaliação. Interação. Acional

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>falou em qual matéria?), não, na verdade eu tive em todas, não tinha uma matéria, e assim, tinha algumas que eu tinha facilidade e , mas a dificuldade era em todas e minha irmã sempre me ajudava e às vezes ela fazia meus deveres porque eu não conseguia fazer de jeito nenhum, mas ela ficava ali me explicando, explicando, explicando e quando eu conseguia pegar eu fazia, mas tinha vez que eu tava esgotada e ela mesma fazia pra mim, sim, em calculo eu sempre foi péssima, ela me explicava as formulas e eu conseguia decorar, mas fazer, o cálculo...</p> <p>P - Então no teu ensino primário, sua irmã, sua irmã é mais velha que você,</p> <p>S3f - Sim, ela sempre tava dando esse apoio, ahamm, (P - então ela te ajudava no dever de casa), isso! E chegava até realizar a atividade, eu achava que até na faculdade isso ia passar um pouco, mas até hoje ela me ajuda, não fazendo mas explicando mesmo, (P - Tentando te orientar), ahamm, tá.</p>		<p>as explicações e executava as atividades sozinha.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu ficava muito cansada. - A minha irmã fazia as minhas atividades escolares quando eu estava cansada. - Eu sempre tive dificuldade em cálculo. - A minha irmã explicava como funcionavam as formulas. - Eu decorava as formulas, mas não conseguia fazer os cálculos matemáticos. - Minha irmã é mais velha e era meu suporte nos estudos. - Eu pensei que na faculdade eu não teria tanta dificuldade em aprender. - Eu preciso da minha irmã para compreender os conceitos que estudo. - A minha irmã me orienta nas minhas dúvidas acadêmicas. - A minha irmã não faz mais os meus deveres de casa. - A minha família nunca ficou preocupada com minha dificuldade escolar, porque eu era aprovada nas séries. 	
<p>P - E como era o papel da tua família nessa situação?</p> <p>S3f - Ai, minha família assim nunca ligou, nunca, nunca se preocupou com isso, ai em sempre passava, eu cheguei a reprovar só a quinta série, ai meu pai me colocou em uma escola particular, uhum, ai eu entrei numa escola particular, que dá da quinta até o terceiro ano.</p> <p>P - Qual a escola?</p> <p>S3f - É, no começo era chamado de AD1, ai faliu, uhum, e ai foi pra Unisaber, ai faliu e ai tive que procurar outra escola e eu fui pro, ai a gente conseguiu uma bolsa na 3ª escola, (P. -uhurm), lá é ótimo, (P - É!)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Eu reprovei a quinta série e meu pai me matriculou em uma instituição privada. - Eu cursei a quinta série até o terceiro ano em instituição privada. - Eu passei por três escolas particulares. - A primeira e a segunda escola faliram. - A terceira escola eu consegui uma bolsa de estudos. 	
<p>P – Então, nessa 3ª escola, que você está me dizendo “foi ótimo”, você teve um apoio diferenciado?</p> <p>S3f - Não que eu tive, um apoio diferenciado.</p> <p>P - Porque é ótimo?</p> <p>S3f - Foi a explicação dos professores, eles eram professores de cursinhos até, e eles tinham muito macete, muita coisa eu conseguia pegar apesar de eu ter reprovado na parte de química, física e matemática, ai eu tinha conversado com um diretor já, falando da minha dificuldade tudo, ai eles me passaram, deixaram, né, tinha , foi por pouca nota,</p>	<p>Inclusão (ensino fundamental e médio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não tinha apoio para as minhas dificuldades na terceira escola. - As explicações dos professores tinham dicas que facilitaram a minha aprendizagem. - Eu reprovei nas disciplinas exatas, química, física e matemática. - Eu procurei o diretor da escola e falei sobre a minha dificuldade de aprendizagem. - A escola me aprovou porque faltavam poucos pontos para alcançar a média. - Eu gostava da escola. - Os docentes explicavam de forma diferenciada a matéria e eu entendia. 	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>assim, ai e eu gostava muito de ir lá, porque, a forma de eles explicarem e diferente, algumas coisas eu entendia, tinha vez que até eu chorava na aula, pela dificuldade que eu queria, tentava, ficava estudando e as vezes não conseguia pegar, só que a maioria eu conseguia, e eu gostava muito, e eu lembro que, quando eu passei no vestibular, não quando fiz o, tava fazendo o vestibular, éhh, algumas questões que eu tinha aprendido lá, de que eu tinha aprendido na 3ª escola, tinha caído, ai eu ficava, nossa eu sei essa questão, eu ficava muito feliz, porque era muito difícil né, ai, só que eu acho estranho e que quando eu fiz fonoaudiologia eu não sabia nenhuma das questões, nenhuma, e os professores sempre falavam assim oh, faça somente o que você sabe e deixa as que você não sabe, então eu sempre fiz isso, fazia só as que eu sabia e nunca atingia a nota para a redação ser corrigida, então dessa vez, quando não tinha caído nada nem do que eu tinha estudado na 3ª escola tudo, eu acabei chutando as questões, ai eu fiz todas, todas as questões, ai eu passei (risos).</p> <p>P - Então no seu primeiro vestibular qual foi a sua primeira opção de curso? S3f - Eu sempre fui muito indecisa, no que eu queria fazer, eu não sabia, eu não, eu não queria quase nada, não queria ser professora, não queria ser médica, não queria ser advogada, nada, nada, nada, ficava muito indecisa, eu acho que a primeira opção foi enfermagem, não sei porque (risos)..enfermagem.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Eu chorava na aula por ter dificuldade de entender. - Eu estudava e não conseguia entender. - Eu conseguia entender uma boa parte do que era explicado em sala de aula. - Eu fui aprovada no vestibular. - Eu fiquei muito feliz ao ver questões que eu sabia solucionar na prova de vestibular. - O vestibular da Universidade de Brasília é muito difícil. - Fiz um novo vestibular para o curso de fonoaudiologia. - Eu sempre segui a orientação de marcar no gabarito só as questões que eu tinha certeza da resposta correta. - Mas eu nunca alcançava a nota média para a minha redação ser corrigida. - Na prova de vestibular que fiz para fonoaudiologia eu marquei todas as alternativas, mesmo não sabendo da resposta correta. - Eu fui aprovada no vestibular de fonoaudiologia. - Eu era indecisa sobre qual graduação queria cursar. - Eu defini que não queria algumas profissões. - Meu primeiro vestibular foi para o curso de enfermagem, mesmo com dúvidas. 	<p>Informação. Avaliação. Interação. Acional</p>
<p>P - Você, você chegou a mencionar aqui que a sua mãe chegava ir a escola e as vezes explicar a tua situação para os professores, (S3f – arhamm) , você, você não pensa que, isso era um papel que ela estava tentando, ajudar, dar um apoio. S3f – Sim! Também né! Mais ai, no que tange assim, que você estava me explicando, que não teve um apoio da família que não buscaram outros profissionais para tentar entender, é, o que estava acontecendo. P - Hurum, hurum, tá!</p>	<p>Apoio familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A minha família me auxiliava no que ela conseguia para sanar minha dificuldade de aprendizagem. - A minha família não buscou apoio de outros profissionais para entender as minhas dificuldades de aprendizagem. 	
<p>P - O que você me relata assim, o que, qual a sua dificuldade de fato? você consegue explicar isso pra mim? S3f - É bem difícil, e que to pensando</p>	<p>Desenvolvimento escolar na universidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É bem difícil descrever a minha dificuldade de aprendizagem. - Eu comecei a pensar sobre essa dificuldade de aprendizagem agora na graduação para esclarecer aos docentes. 	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>nisso agora né, para explicar para os professores né, eu até tento, até tutoria já, e, é não, é assim, eu fui diagnosticada com TDA, ai, é, em dois mil, no final do semestre passado, do ano passado em 2015, eu tive um surto psicótico, ai, em janeiro fui internada e eles me proibiram de tomar ritalina, porque foi um surto não identificado, ninguém sabe a causa, mas a ritalina possa ter ajudado, e falaram que não sou TDA, ai eu até expliquei no programa, eles falaram que por enquanto eu poderia continuar no programa e quando tivesse um diagnóstico certo, ai eu falaria pra eles, ai eu vou fazer os exames tudo já, por um psiquiatra, do processo (inaudível), audiometria, p300, vou fazer a avaliação com a neuropsicóloga, também, ai ano que vem eu mesma faço, (P – Certo!), ai, e assim minha psicóloga explicou que talvez eu não fosse TDA, ai ela me explicou porque na verdade é o foco, os professores estão explicando eu foco, eu não consigo assimilar o conteúdo que ele ta passando, eu não consigo entender, ai, esse é uma das dificuldades também.</p> <p>P - Você já tentou também pensar porque você não consegue assimilar?</p> <p>S3f - Não sei, às vezes quando como eu lia os livros da AB. mesmo que ela escreveu sobre TDA eu me identifiquei muito com o livro, então eu achei realmente, eu, em tudo no livro eu tinha me identificado, realmente achei que eu fosse TDA, muita as vezes também dispersa, eu vejo isso em mim, e muita coisa que ela fala lá, tipo eu me identifiquei mesmo, só que os profissionais alguns não acredita, minha psicóloga também não. Isso eu não sei dizer que eu não entendo, tem muita coisa mesmo que eu tenho dificuldade, seminário, trabalho em grupo, é uma coisa assim que eu não gosto de jeito nenhum, precisaria, tipo de alguém pra ta me ajudando a fazer, falando, oh, você deve pesquisar isso, isso e isso, quando minha amiga, que as vezes minha amiga vai lá em casa, ai ela fala ai oh, pesquisa isso, isso e isso, faz isso, quando tem uma orientação eu consigo fazer, mas nem tudo que eu leio eu entendo, eu não consigo entender artigo científico, muita coisas que tem em livro, então, eu procuro meios mais fácil, as vezes na internet. (P - uma linguagem mais fácil para você compreender). Isso, que os professores</p>	de	<ul style="list-style-type: none"> - Devido a minha dificuldade, tenho uma tutora para me auxiliar. - Eu fui diagnosticada com Transtorno de déficit de atenção no segundo semestre do ano de 2015. - Eu tive um surto psicótico após o uso de um medicamento psicotrópico. - Os médicos me proibiram de administrar o psicotrópico. - Segundo os médicos que me avaliaram foi um surto psiquiátrico sem causas identificáveis e o psicotrópico possa ter ajudado na crise psicótica. - A equipe me reavaliou e chegaram a conclusão que não tenho Transtorno de Déficit de Atenção – TDA. - Eu esclareci ao PPNE que não sou TDA. - O PPNE me aceitou mesmo sem um diagnóstico. - O PPNE aguardará a nova avaliação. - A minha terapeuta colocou em dúvida o meu transtorno. - A minha terapeuta explicou que tenho foco mas não assimilo os conceitos explicados em sala de aula, por essa razão não entendo o que o professor fala. - Não sei porque não assimilo. - Li livros que falam do TDA e me identifiquei com as características citadas. - Eu achei que eu fosse TDA. - Eu sou dispersa. - Alguns profissionais e a minha psicóloga não creem que tenho Transtorno de Déficit de Atenção. - Eu não entendo porque tenho dificuldade de aprendizagem. - Eu tenho dificuldade em realizar atividades que não gosto: em seminário, trabalho de grupo. - Eu tenho a necessidade de que alguém mande eu realizar de determinada maneira. - Quando alguém orienta minhas ações eu consigo executar. - Eu leio e não compreendo o que li. - Eu não entendo a linguagem de artigos científicos e a linguagem acadêmica. - Eu entendo as linguagens mais populares. - Eu recorro a internet para acessar uma linguagem mais acessível. - Os docentes da academia não assentem conteúdos de base não científica, como o Yahoo. - Eu acesso sites de busca para 	<p>Avaliação Informaçã</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>não aceitam o “yahoo” resposta por exemplo, mas ai eu vou porque é uma forma de eu tentar entender o que está sendo passado, e quando eu não tenho essas orientações, eu não consigo realmente fazer um trabalho, e jogava, você vai ficar com tal parte, igual é, ontem mesmo, ontem foi quinta né, me falaram , você vai ficar com a avaliação de leitura, mas tinha que saber bem o conteúdo para poder explicar, ai eu fui e expliquei, oh meninas eu tenho dificuldade, eu tenho que fazer uma fala porque não também não sabia o que falar, eu sempre que, tem gente que acha muito estranho né, é, no primeiro semestre mesmo minha amiga fazia uma fala, ou até mesmo eu poderia tentar fazer, mas é, tenho que decorar, mesmo por mais que eu entenda, assim, eu tenho que decorar e falo assim do mesmo jeito sem mudar nada, eu não consigo improvisar e eu tenho, é decorando mesmo, falar tudo, até o eu, é, tudo decorado.</p>		<p>compreender conceitos acadêmicos. - Quando eu não tenho uma linguagem acessível eu não produzo conhecimento nenhum. - Na divisão temática de trabalhos em grupo eu explico as colegas que tenho dificuldade e que preciso de uma fala para apresentar o trabalho para a turma. - No primeiro semestre da minha graduação uma amiga fazia as falas das apresentações dos trabalhos em grupo. - Eu podia escrever as minhas falas. - Eu preciso decorar a fala mesmo dominando o conteúdo. - Eu decoro sem mudar nada. - Eu não consigo improvisar na hora das apresentações.</p>	<p>Avaliação Informacional</p>
<p>P - No seu ensino fundamental era assim também? S3f - Era, era, era sim, sempre foi. (P - No médio?) Sempre, eu não conseguia improvisar nada, por mais que eu entendesse do assunto, minha irmã me explicava eu não conseguia chegar na hora sem o papel, não, eu até lia o decorado sem o papel, até conseguia, mas não improvisava, mas se alguém fizesse uma pergunta eu também não saberia o que fazer, porque eu só decorei aquilo, eu não entendia o conteúdo em si, sim. (P -Tinha haver com vergonha?) Eu acho que não, é mas por não entender mesmo, de você passar aquela informação, isso. Não consigo passar a informação, tô até com medo do TCC, porque não ter minha amiga pra tá me ajudando, ai eu fico, nossa como é que eu vou fazer, realmente não sei. E ai minha amiga foi é fez minha fala, só que ai como foi ontem mesmo, foi na quarta que a gente fez, ai não deu tempo de decorar ai eu tive que ler, mais ai eu avisei pras meninas, eu tenho dificuldade, a JE. fez minha fala e a gente dividiu a conclusão, ai foi assim mesmo e deu tudo certo. Deu tudo certo.</p>	<p>Desenvolvimento escolar no ensino fundamental e médio</p>	<p>- Eu sempre tive dificuldades de apresentar trabalhos no ensino fundamental e médio. - Eu precisava da minha fala escrita no papel. - Eu decorava minha fala do trabalho escolar. - Se houvessem questionamentos sobre a minha fala, eu não saberia responder. - Eu só decorava a fala, não entendia nada do conteúdo. - Eu não tinha vergonha. - Só não sabia como passar a informação aos meus colegas e professores da sala de aula. - Me sinto insegura. - Estou com medo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), eu não terei minha amiga para me auxiliar. - Na apresentação de trabalho a minha amiga fez a minha fala para a apresentação. - Eu li o que estava escrito no dia da apresentação do trabalho. - A minha amiga JE. fez a fala do que eu deveria dizer e dividimos a conclusão para apresentar o trabalho da disciplina. - Deu tudo certo nesta apresentação de trabalho.</p>	
<p>P - No ensino fundamental, você além do apoio de sua irmã na ajuda de realizar as</p>	<p>Apoio familiar e</p>	<p>- No ensino fundamental e médio eu tinha a minha irmã que me ajudava nas tarefas escolares e nos dias de</p>	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>tarefas, você tinha ajuda de algum amigo que também fazia esse papel? S3f - No fundamental não, não. (P - Não). P - E no médio? S3f - No médio não, só lembro que tinha quem fazia o trabalho todo, que fazia o trabalho e dividia as falas, aí eu meio que acostumei né, alguém que sempre tá fazendo a fala pra mim porque eu não consigo fazer. P - Mas você já tentou? S3f - Já (risos), se você me der às orientações eu tento, mas aí você tem que me explicar o monte de coisas que eu não entender, tipo assim, eu não entendi isso, isso, isso, assim, aí você vai me explicar, isso quer dizer isso, tal e você precisa fazer assim, assim e assim, aí eu vou lá e faço, mas eu preciso de uma orientação. (P - Tá!).</p>	de amigos	<p>apresentação de trabalho. - No ensino médio havia um colega que sempre executava o trabalho inteiro e dividia as falas da apresentação do trabalho. - Eu me acomodei com essa forma de trabalhar em grupo. - Eu sempre tive alguém para fazer a fala para eu apresentar os trabalhos. - Eu não consigo fazer a fala da apresentação de trabalhos, apesar de ter tentado. - Eu consigo fazer a fala da apresentação do trabalho se tiver uma orientação detalhada. - Eu preciso que me digam o passo a passo para a realização da fala do trabalho.</p>	
<p>P - O que seria ser um bom aluno para você? S3f - Como assim? P - O quê que na sua cabeça, vem assim, com relação ao conceito de ser bom aluno, o que é ser um bom aluno? S3f - Um aluno que... se dedica, um aluno que... (pausa, riso), ah não sei, é difícil. (P - É?) Araham.</p>	Conceito de bom aluno	<p>- Um bom aluno é aquele comprometido com as tarefas escolares, acadêmicas. - É difícil definir o que é um bom aluno.</p>	
<p>P - E um bom professor, você consegue conceituar? S3f - O professor que tem didática. P - O que é didática? S3f - É, aí, o que te consegue explicar, explicar de uma forma assim que você entenda, começa assimilar com outras coisas assim. (P - Coisas do cotidiano?). Isso, isso!</p>	Conceito de bom professor	<p>- O bom docente é aquele que tem didática. - O bom professor é aquele que consegue esclarecer os conceitos apresentados em sala de aula. - O bom professor é aquele que faz você ter conexão com outros conhecimentos.</p>	Avaliação Informacional Interação
<p>P - Eu queria que você me falasse qual matéria, do ensino fundamental e médio que você mais dominou, você diz assim, essa aqui eu me destaquei? S3f - Vixi, nenhuma (risos). (P - Nenhuma?) Eu estudava tanto que e só conseguia a média, e quando conseguia. P - Independente de média, uma que você acredita sim, bom essa aqui realmente eu aprendi! S3f - Ixi, a que realmente eu aprendi. (P - É, que ficou algum conceito, ficou alguma coisa na cabeça?) Não sei realmente. (P - Não? Matemática?) Ixi, era horrível. (P - História, ciências?) Uhuhum, (P - Não?)</p>	Desenvolvimento Acadêmico (ensino fundamental e médio)	<p>- Eu não me interessei por nenhuma matéria no ensino fundamental e no ensino médio. - Eu penso que a única matéria que me sai bem foi artes. - Eu acredito que alcancei um bom desempenho em artes devido uma menção superior à média. - Eu fiquei feliz com essa nota acima da média. - A professora conseguia reter a minha atenção. - Eu toco um instrumento musical. - Eu toco piano. - Eu sempre quis desenvolver meu lado</p>	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>Eu acho que, não sei tanto, mas eu acho que artes. (P - Artes?) É! (P - Você tem essa habilidade manual, essa coordenação para desenhar, pintar?) Eu consigo desenhar quando já tem um desenho por baixo, assim, coisa simples igual ,criança faz, só assim. E uma foto, por exemplo, ai eu consigo desenhar quando tá por baixo. P – Aharam. Sim, mas você está me dizendo que teve um destaque em artes. S3f - Foi só porque, no ensino médio, só, que eu consegui tirar oito, ai eu fiquei feliz com a nota.</p> <p>P - O quê que a professora fez na sala de aula para você alcançar essa nota que você ficou tão contente?</p> <p>S3f - Não lembro. (P - Não lembra?). Não lembro, ele explicava muita coisa, muito bem, eu acho que nessa prova tinha que fazer, não sei se era uma redação, não sei bem, fazer alguma coisa lá que eu acho que eu tinha entendido bem, e consegui dominar (pausa) e eu toco piano. (P - Você toca piano!!) . Uhrum.</p> <p>P - Me fala um pouquinho sobre isso, como é que é isso? Como é que você começou se envolver com esse lado musical?</p> <p>S3f - Foi assim, é assim, eu sempre quis ser cantora, meu sonho, ai eu contratei um professor pra me dar aula de canto, ele acabou comigo, ele falou que eu tinha a voz de ratazana (risos) era do (inaudível), ai foi ele falou, tive uma ideia, porque você não aprende piano para entrar lá na escola de música, eu te preparo seis meses, ai eu tá, pode ser e assim , ele foi um professor que tem muita didática, muita, muita mesmo, e cada exercício que ele passava eu treinava todos os dias, direto, e treinava muito, dedicava muito, e ai me lembro que em seis meses, eu fiz o teste na escola de música e passei. Ai já comecei já fazendo apresentações, lá na escola de música mesmo, às vezes lá, uma vez lá no hospital da criança com câncer e fazia apresentações fora também, ai quando vinha professora levava, só que eu senti diferença foi na didática do professor, eu tipo tinha aprendido muito mais quando meu professor tava me ensinando para entrar quando eu entrei mesmo. Ai eu vi que sentia muita dificuldade e eu não sabia o que era, não sabia assim, dessa dificuldade toda, ai eu fui perceber mesmo aqui na faculdade, só que assim, eu tentava, eu ia, às vezes a</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico na universidade</p>	<p>artístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu queria ser cantora. - Eu contratei um professor de canto. - O professor de canto disse que eu não tinha a menor vocação para cantar. - O professor disse que a minha voz era ruim. - O professor propôs me ensinar piano para ser aprovada na escola de música do Distrito Federal. - Eu confiei no professor e fiz as aulas de piano. - O professor de música tinha muita prática para ensinar. - Eu treinava piano todos os dias, eu queria muito ir para a escola de música. - Eu realizei o teste da escola de música após seis meses de treino e fui aprovada. - Eu iniciei na escola de música fazendo apresentações. - Eu senti dificuldade quando mudei de professor de piano. - Eu passei a pensar sobre a dificuldade na faculdade. - Eu tenho dificuldade de aprender, mas essa dificuldade não é responsabilidade minha apenas. - O professor também tem responsabilidade com a minha aprendizagem. - A didática foi importante para a aprendizagem do piano. - Eu me empenhei e aprendi muito sobre piano, técnicas e artistas pianistas. - Não me desenvolvi em outras áreas do conhecimento. 	<p>Informação Avaliação Interação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>professora brigava porque eu esquecia algumas músicas, tipo, já toquei a música e esquecia, depois não sabia mais tocar. (P - Quando você fez essa aula de piano com professor particular ele era exclusivo para você?) Isso! (P - É lá na escola de música tem isso, tem um professor só pra você ou não? É um para a turma?) É um professor só pra mim, só que minha professora é diferente dos outros porque às vezes ela juntava todos os alunos também para escutar a gente, ela era a única que fazia isso, os outros professores era tudo separadinho mesmo, só que eu achei que foi melhor assim, porque deu para agente interagir, tirar dúvidas, e tudo, ai, ai esse foi à diferença que eu percebi e eu acho que aprendo mais dependendo do professor, não é tanto uma dificuldade, pode ser uma dificuldade minha, mas depende também do outro né, como ele vai me ensinar, como. (P – Uhrum).</p> <p>P - Quando você estava estudando partituras? (S3 – Isso), do piano, quando o professor lhe passava, como que era pra você, porque é um instrumento também que tá ali medindo a tua aprendizagem, era tranquilo, você olhava e reproduzia no piano?</p> <p>S3f - Isso, eu só nunca aprendi a leitura a primeira vista, eu tenho que parar e estudar mesmo, (P -tinha que ouvir ele tocar?) Não, minha professora fez uma, ela falou que eu tenho um ouvido muito bom, que ela tipo me proibiu só para fazer um teste, me proibiu de escutar a música e eu ir tocar, estudar e tocar, e assim, quando eu fiz saiu certinho, como se fosse o original mesmo. (P – Uhrum). Foi mais pela didática mesmo, ele ensinou já o ritmo e como é o pensamento de cada compositor, porque Bach (Johann Sebastian Bach) você tem que tocar e soltar logo, não pode ficar muito tempo apertando, então ele foi me ensinando cada um.</p> <p>P - Tá, as técnicas? (S3f – Isso!) Então isso facilitou para você? (PL- Muito). Tô vendo que você conseguiu se desenvolver na área da música, (S3f – sim), tem alguma outra, assim, é, alguma outra área do conhecimento que você, esse aqui também acho que eu consegui me desenvolver. (S3f - Não, acho que só essa mesmo).</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico na universidade</p>		<p>Informação Avaliação</p> <p>Informação Avaliaçao Acional</p>
<p>- Você está no primeiro semestre agora?</p>		<p>- Curso o quinto semestre da graduação</p>	<p>Informa</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>(S3f- Não, tô no quinto). No quinto já! E dentro da fonoaudiologia, dessas múltiplas disciplinas que você já teve acesso, qual que você acredita que foi importante, que você se destacou, que você falou assim, bom essa realmente eu me desenvolvi? S3f - Nenhuma. (P - Nenhuma ainda). Nenhuma ainda. (P - Você fez a disciplina de básica do primeiro semestre?) Fiz. (P - Como é que foi isso?) Foi bem difícil, as básicas do primeiro semestre. E foi o professor mesmo que me orientou a procurar um profissional, o professor de uma das disciplinas básicas, é neurologista, ele sempre dava reforço positivo, porque assim, a primeira nota eu tirei 1, primeira prova, depois eu tirei 3, depois 5,5 e foi aumentando, e assim eu sempre ficava com baixa autoestima, porque eu estudava, estudava, todo dia, quando dava aula né, estudava, estudava, e só tirava nota baixa, e, eu não, eu cheguei até chorar na sala, e não, tinha reprovado. (P - Você tinha já um tutor nessa época?) Não, porque eu não sabia nada, nem que eu era, porque, foi só depois que eu fui procurar um neurologista. (P - Ah, certo!). Por enquanto eu só vim, tava só com a dificuldade de saber nada.</p>		<p>em fonoaudiologia. - As disciplinas da cadeia das básicas foram muito difíceis. - Eu chorei em sala por não ter desempenho. - Eu não era assistida por nenhum setor de apoio na universidade. - Eu não tinha diagnóstico. - O professor me orientou a procurar um profissional. - Eu me queixava de não compreender nada.</p>	<p>-ção Avaliação Acional</p> <p>Informação Avaliação Acional</p>
<p>P - Então na verdade você teve um diagnóstico após você ter entrado na universidade? S3f - Isso, isso, eu entrei no segundo de dois mil e quatorze, quando terminou as aulas mesmo, aí em dezembro eu procurei um neurologista. Ai....ai assim o professor sempre tentava motivar né, assim, ele não falava diretamente para mim, mas eu sabia que era comigo, ele, não gente é porque tem gente que é assim mesmo, no começo começa tirando notas ruins, aí depois vai aumentando, quer dizer que a pessoa está progredindo, não sei o quê, aí eu vi que ele tentava motivar, mas eu sempre ficava com essa baixa autoestima, vou reprovar, não sei o quê, até que chegou na última prova eu comecei a estudar mesmo, pegando resposta, pegando coisas que dava pra eu entender e eu marquei monitoria, só que os monitores falaram que não pegaram essa matéria porque era na época da copa e o professor tinha, deixou né, essa matéria de lado, aí eu fiquei estudando sozinha mesmo. Até cheguei a passar mal, porque estudei o dia</p>		<p>- Eu fui diagnosticada com TDA após o primeiro semestre na universidade. - O professor motivava a turma dizendo que era assim mesmo, começamos a tirar notas baixas e depois progredimos. - Eu tinha baixa autoestima, achava que ia reprovar. -Estudei até passar mal. - O modelo de prova, questões fechadas, facilitou o meu entendimento das questões da prova. - Eu fui aprovada na disciplina básica, após meu empenho, eu estudei muito, tirei a maior nota da turma. - Eu não lembrei da aula e sim dos meus esquemas de estudo, usei desenho, criei um estudo dirigido, busquei dados na internet. - Eu estava dominando o assunto e orientei meus colegas antes da avaliação.</p>	<p>Informação Avaliação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>inteiro e depois fiquei com a cabeça doendo, passei mal, mas ai eu não desisti, ai quando chegou na prova o professor viajou, ai ele deixou as questões só verdadeiro ou falso, não tinha nada de escrever e eu prefiro assim, ai eu tirei oito, foi a maior nota da turma.</p> <p>P - Então na interpretação você se dá melhor?</p> <p>S3f - Depende, sempre me falaram que no ensino fundamental que na interpretação eu não era muito boa, mas me explica assim, mais ou menos, o que é, pra ver se eu entendi?</p> <p>P - Então, você fez uma prova de ATV, para V ou F, você teve que ler para poder compreender o que ele estava pedindo ali, para você marcar se era verdadeiro ou falso, você entendeu a questão e conseguiu dizer se era verdadeiro ou falso.</p> <p>S3f - É porque eu tava dominando o assunto mesmo, tanto que, antes do professor chegar e porque ele tinha viajado e uma professora ia substituir e ela postou no moddle, gente eu vou atrasar e só vou nove ou dez horas, só que ninguém viu essa mensagem no moddle, ai quando tava todo mundo na sala esperando, ninguém sabia o conteúdo e eu mesma tava dando a monitoria, ai eu gente e assim, assim, assim, pelo que eu entendi, tudo que eu tinha pesquisado na internet, ai eu gente isso é isso, isso, nossa você tá dominando, ai eu fazia, fiz uns desenhos nos slides, desenhei tudo as moléculas, tudinho fiz tipo um, como se fosse um estudo dirigido, desenhei, escrevi o que que era, coloquei a fórmula, e fiz tudo o que eu podia fazer, tudo no desenho mesmo, a matéria, gente isso aqui não lembro mais de nada, mas a “minha amiga” (nome substituído para preservar o sujeito) me disse é isso, isso faz isso e isso, isso ai eu fui meio que dando a aula pro povo antes da prova, (P – uhrum), ai quando chegou na prova, ai eu vi o que o professor fala uma coisa, e eu não, isso aqui tá errado, isso é isso, ai. (P - Você recordou da aula?) Isso, não, do meu estudo. (P - Do seu estudo?) Isso! (P - Muito bom!)</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico na universidade</p>		
<p>P - Eu queria que você me falasse um pouquinho agora S3f dessas matérias que você acredita que você não teve um bom desenvolvimento, você acredita que não teve um bom desenvolvimento nelas,</p>	<p>Desenvolvimento escolar no ensino fundamental</p>	<p>- Dou um exemplo de uma matéria prática, para treinar a avaliação fonoaudiologica em pacientes idosos, eu estava com um modelo da prática e não consegui executar a atividade.</p>	<p>Informação Avaliação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>porque? O que você não conseguiu alcançar que faz com que você tenha essa fala, de que não fui boa nelas?</p> <p>S3f - Olha, um exemplo que tive semana passada, eu acho assim, pra responder e a falta de pratica, porque é, semana passada agente foi fazer uma avaliação, com uma senhora idosa e a assim agente tava com um protocolo e tudo, só que eu não consegui fazer nada, nada do que tava ali, e muita coisa mesmo, e que ta lá no protocolo a gente tem que falar de uma linguagem mais fácil que é pro paciente entender e muita coisas eu não entendo nem o que tá no protocolo, o que eu vou fazer, como vou avaliar e eu fiquei meio que desesperada, até chorei, depois pensei em até desistir da fono. Eu não, eu não quero ser mais ser fono, não quero mais esse curso, porque chegou na hora e não conseguia fazer nada, não conseguia fazer uma simples anamnese, eu não sabia nem conversar com o paciente. Não consegui nada, ai como meus amigos que fizeram a avaliação eu fiquei observando e eu fiquei filmando também, só que acabou que a gravação nem deu certo, ai, e assim eu fiquei assim, nossa eu nem acredito, como que eu vou fazer agora, eu meio que queria que os professores é, que eles explicassem primeiramente assim pra mim, porque muitas as vezes na aula não consigo pegar né, a parte da avaliação e tudo eu precisava de um acompanhamento aqui, deve ser feito isso, avaliado isso, tal, tal, tal pra quando eu chegar no paciente saber o que fazer, que eu fiquei mesmo com medo de, como é que eu vou, como que eu realmente vou fazer assim, fiquei com medo e ai.</p>	tal e médio	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não entendo o protocolo que precisa ser seguido. - Eu fico ansiosa por não saber como fazer e choro. - Pensei em desistir por não saber como vencer esse obstáculo na minha aprendizagem. - Comecei a observar como meus amigos realizavam a avaliação e filmei. - Sinto a necessidade de um docente que acompanhe a minhas dificuldades e diga onde preciso melhorar. - As aulas teóricas não são significativas para eu aplicar na prática. - Acredito que um suporte e um treinamento antes da prática auxiliaria muito meu desempenho acadêmico. - Na verdade eu senti medo e insegurança de realizar a prática com o paciente que não fosse eficaz. 	
<p>P - E no ensino fundamental, qual era a disciplina assim que você relatou aqui pra mim que não foi tão bem e porque você não foi tão bem nelas? O S3f - No ensino fundamental eu não sei dizer porque não fui bem, porque eu me dedicava muito, estudava muito, mas sempre tirava nota baixa e já tava acostumada com isso e nem ligava ai não. (P - E no médio?) No médio continuou eu acho, mesma coisa só que era mais puxado, como eu tinha mudado de escola, (P – uhrum), era muita mais puxado eu estudava, eu lembro que matemática eu conseguia fazer os cálculos e foi a primeira vez que me vi fazendo calculo na vida com os macetes que que o</p>	Inclusão ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - No meu ensino fundamental eu me esforçava muito, mas não conseguia um desempenho que fosse satisfatório. - Eu não me importava com as notas ruins. - No Ensino médio eu tinha que estudar muito mais coisas. - No ensino médio percebi que eu era capaz de realizar atividades em matemática, devido a forma como os professores ensinavam. - Eu tinha a ajuda da minha irmã e de duas amigas para estudar. - Elas me auxiliavam no que podiam. 	Avaliação Informacional Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>professores passavam. P - Você estudava em grupo?</p> <p>S3f - Não, sempre estudei só, quando não era com minha irmã né, só que eu tinha mais duas amigas e quando dava agente estuda mesmo na sala, ela tentava me explicar mais algumas coisas, como eu tinha muita dificuldade nem tudo ela conseguia me responder, ai ela não, você tá me fazendo pergunta muito difícil, eu sei fazer mas não sei explicar, elas falavam assim, ai elas me ajudam no possível.</p>			
<p>P - É dentro de todo esse seu relato assim, você vai falando que tinha dificuldade, que tirava nota baixa, você acha que algum momento a escola se envolveu nessa situação no teu ensino fundamental para poder incluir essa tua situação de não conseguir se desenvolver nas disciplinas, a escola ou ao mesmo algum professor?(S3f - Não deu pra entender a pergunta).</p> <p>P - Então, se dentro do teu, da tua escolarização do ensino fundamental teve algum momento que a escola, falou assim, olha, essa estudante tá precisando de um apoio maior, se a escola se envolveu nisso. Se teve algum professor que falou, olha percebi que a S3f precisa de tais recursos para melhorar nisso, existiu isso?</p> <p>S3f - Não, pelo que eu saiba não, talvez eles possam ter falado em alguma reunião, pra mim não chegou nada. (P - E no ensino médio?) No ensino médio também não.</p> <p>P - Você se sentia excluída no ensino fundamental?</p> <p>S3f - No ensino fundamental sim, é porque sempre fui muito quietinha, não sou muito de fazer muita amizade, ficava muito no meu canto, minha mãe até falava que os professores falavam pra ela que, que eu ficava na sala o dia, o tempo todo, não saia e quando era na hora do intervalo todo mundo saia pra brincar e eu ficava sozinha ali na sala, ai, (P - eles não faziam nada em relação a isso?) Não!, E eu não sou muito de falar com as pessoas, de dar bom dia, tudo, sabe assim, eu sou muito na minha, muito quieta.</p>	<p>Vida Social</p>	<p>- Não recordo da escola, no ensino fundamental e médio, criar mecanismos ou movimentos que olhassem para o meu processo de aprendizagem.</p> <p>- Eu me sentia excluída no ensino fundamental</p> <p>- Eu era muito tímida, não falava com ninguém.</p> <p>- Eu ficava sozinha na sala, inclusive na hora do intervalo.</p> <p>- Ninguém olhava para essa dificuldade de relacionamento na escola.</p> <p>- Eu sou quieta.</p>	<p>Avaliação Informacional</p>
<p>P - Você tem muitos amigos?</p> <p>S3f - Não. (P - No ensino fundamental?) Não. (P- Em casa?) Geralmente eu tenho é sempre que, que eu acho assim é, estranho né, desde a minha vida toda de escola</p>	<p>Inclusão ensino médio</p>	<p>- Eu não tenho muitos amigos.</p> <p>- Na minha vida escolar recorde de ter sempre um único amigo.</p> <p>- Não tenho amigos na minha vizinhança.</p>	<p>Avaliação Informacional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>sempre tenho um amigo, um amigo. (P - Você mora em casa?) Moro em casa. (P - Na rua você tem amigos, na rua?) Não. Tem um monte de gente, mas eu não falo com ninguém (risos).</p> <p>P - E no ensino médio, assim, você percebeu que teve algum processo de inclusão, você, alguém se preocupou, olha ela tá com dificuldade vamos fazer isso? S3f - Não pra, assim acho que ninguém percebia esse lado até mesmo eu, não falava aquela coisa, olha tenho dificuldade, eu não tinha isso, eu assumi isso aqui na faculdade.</p>	Desenvolvimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> - No meu ensino médio eu não relatei dificuldade de aprendizagem, eu não sentia que eu tinha dificuldade para aprender - Eu assumi para mim a dificuldade de aprendizagem quando cheguei na universidade. 	Avaliação Informacional
<p>P - Quando você resolveu falar com o diretor lá na terceira escola, dessa sua dificuldade, ah, porque você resolveu falar com ele? S3f - Porque, porque eu via que tava me esforçando demais, tava tirando nota muito baixa, tava vendo que eu poderia reprovar, e acabei reprovando mesmo né, só que ele me passou, e eu não, tenho que falar alguma coisa, porque o professor precisa saber, e não é por eu ser preguiçosa e não tá estudando e não, to me esforçando mais, ai eu precisava sim falar mesmo que era uma dificuldade, até eu não sabia, falava que tinha hipotireoidismo, mas não tem nada a ver um coisa com a outra.</p>	Ponto positivo do desenvolvimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> - A minha intenção de falar com o Diretor da escola, no ensino médio, sobre a minha dificuldade nas avaliações era para mostrar que eu havia me esforçado e não queria ser reprovada. - Eu disse que tinha hipotireoidismo, para justificar meu desempenho nas avaliações. - Quem tem hipotireoidismo tem dificuldade de aprendizagem. 	Avaliação Informacional Interação
<p>P - Mas foi você que teve a autonomia de, bom vou falar pra ele isso, é, ou alguém falou assim, PL você precisa falar. S3f - Não, fui eu. (P - Você tem hipotireoidismo mesmo?) Tenho. Só que eu não sabia a relação ai eu pensei deve ser hipotireoidismo, o professor deu aula e explicou fala que a pessoa fica meio lerda, deve ser isso (risos).</p>	Ponto positivo do desenvolvimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> -No ensino fundamental , em língua portuguesa eu não aprendia, fiquei de recuperação. - Estudei até decorar a matéria e fui muito bem na avaliação. - Eu não tive um feedback do professor, a única coisa que falou é que eu estava aprovada. - Senti necessidade de ver a prova para ver o que eu havia acertado. 	Avaliação Informacional Interação
<p>P - Você consegue me dizer um ponto positivo no teu ensino fundamental, em relação ao seu desenvolvimento mesmo escolar? S3f - Vixi, no ensino fundamental. É, tenho sim, é um professor de português ele passava a matéria de um jeito muito difícil, você tinha que saber todo o detalhe de oração subordinada, não sei o que, não sei o que, isso pra mim sempre foi difícil pegar, e ai eu tinha feito a prova e eu sempre estudei com minha irmã, mas eu sempre tirava nota baixa, ai eu fiz a prova</p>		<ul style="list-style-type: none"> - No ensino médio não me recordo. - Particpei de uma gincana no terceiro ano do ensino médio, essa é uma experiência boa que recordo. - A turma estava muito unida e empenhada para a execução da atividade, uma dança. - Nós ganhamos a gincana. - Eu já tinha experiência no estilo de dança hip-hop. - Eu gosto de dançar. - Eu treinei muito, mas no dia da apresentação eu errei e me culpei por um 	Avaliação Informacional Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>e reprovei, fiz de novo e reprovei de novo e aqui fala a condição e lá é recuperação, ai quando entrou assim, na fez recuperação reprovei e quando foi a ultima, que assim, ou você reprova ou passa ai eu tava estudando desde o começo, continuei estudando, só que desta vez eu acho que consegui pegar um pouco mais, ela me explicou de uma maneira assim que meio de uma maneira que eu consegui decorar o que cada uma queria dizer, não sei como, não lembro da estratégia mesmo do que eu usei, foi mais ou menos assim, e eu vi que tirei uma nota muito boa, muito boa, só que o professor não quis dá, não devolveu a prova pra gente, não falou nada, só falou passou, e eu fiquei assim, queria ver a minha nota e queria saber se pela primeira vez tinha tirando um nove pelo menos, não sei porque eu vi, eu vi que eu fui muito boa e que isso aqui tô acertando tenho certeza que é isso, ai só que o professor num, não devolveu a prova, não falou a nota, falou passou.</p>		<p>bom tempo. - Quando eu erro me sinto frustrada, impacta diretamente na imagem que tenho de mim.</p>	
<p>P - E no ensino médio, consegue relatar uma coisa assim bem positiva? S3f - Vixi, deixa eu pensar, porque eu to pensando no JK, já falei do Unisaber que foi um pouco do ensino fundamental até o segundo ano, ai só no terceiro ano que eu fiz no JK, é qualquer coisa positiva ou em relação a nota, uma, uma? (P - Qualquer coisa positiva, assim, você acha sim, eu aprendi isso e realmente me desenvolvi, nisso aqui). Tem que ter a ver com o conteúdo? (P - Não necessariamente.) É porque assim, a gente teve uma gincana. (P - Ótimo.). Como eu era do terceiro ano né, tá, e assim, foi muito legal a gente era líder de torcida, fizemos uma dança lá e assim quando começou a música a gente começou a dançar, todo mundo começou a gritar e ficou muito bom mesmo, gostei muito e assim, e assim, a gente tinha se dedicado bastante para essa gincana, era, era, como era terceiro ano, tudo, era nossa primeira gincana assim, naquela escola e assim, foi muito legal, a turma inteira se reuniu, todo mundo unido e uma coisa assim que eu gosto né, de ver todo mundo fazer aquilo junto, (P – uhrum), e a gente tinha até chorado muito quando foi a despedida porque era realmente todo mundo unido, a gente ia pra casa do outro, as vezes tinha churrasco, era, era uma</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico na universidade</p> <p>Inclusão na universidade</p>	<p>- Na faculdade quando não executo bem alguma atividade penso até em desistir.</p>	<p>Avaliação Informacional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>união mesmo, e assim eu gostei mesmo foi dessa gincana, que a gente ganhou até.</p> <p>S3f - Tá, então teve um desenvolvimento no desempenho corporal ali, (P – isso), você dançou o quê?</p> <p>S3f - Eu dancei, ai como é que era mesmo, é meio pop, um pouco hip-hop, é porque eu também, eu lembrei lá no Unisaber eu fiz, não sei se foi um ano de hip-hop também, tinha feito dança lá, a gente fez umas apresentações também.</p> <p>P - Isso é uma coisa que você gosta de fazer então? (S3f - É.) Você vê que se desenvolve? (S3f - Urum.) É, tem haver com a questão de treinar bastante?</p> <p>S3f - Também, tem que treinar, tem que treinar. Digo até um momento que no último dia de ensaio minha irmã ela, vou com minha irmã de carro, e ela se atrasou um pouco, a gente perdeu esse ensaio eu comecei a chorar e falei, nossa eu não vou conseguir, eu precisava ensaiar, e eu chorei, ai o professor já me deu um certificado, oh, aqui tá o seu certificado, se você quiser comparecer vai ser bem vinda, tipo, ele poderia me dá o certificado e eu não ir para a apresentação final, (P – urum) , ai eu não, ele me deu e eu fui, só que eu vi que tem uma parte na gravação que eu me perdi, ai eu errei, eu não sei, na hora que todo mundo ficar parado eu dei um passo pra trás, ai eu caracas, pra que eu fiz isso! Na hora tava vendo porque eu fiquei um pouco perdida, tava passando a música era um monte de gente olhando e eu o que é pra fazer, esqueci completamente o próximo passo, e ai fiquei aquela assim, e agora, eu dei um passo pra trás e depois eu lembrei, ai eu, ai tenho eu na gravação, ai o que quê eu errei, (risos) , eu fico me culpando muito as vezes quando eu erro, eu também já errei na apresentação de piano, eu fiquei lá, não acredito, é é é, eu fico muito mal assim quando eu erro.</p>			Avaliação Acional
<p>- E quando é assim na faculdade?</p> <p>S3f - Como assim, com relação, mas a quê? (P - Em relação às matérias, porque aqui você já tá tendo atividades práticas na fono?)</p> <p>S3f - Só, foi só essa avaliação. (P - Essa questão que você falou que teve que fazer uma avaliação de anamnese), isso, eu chorei muito, fiquei muito mal mesmo, (P - você fica frustrada?), fico, urum, pensei em desistir só por causa disso, tá.</p>	Vida social na universidade	<p>- A coordenação do meu curso me informou que tenho direito a uma professora tutora.</p> <p>- Eu pude escolher quem seria minha tutora, isso me deu segurança.</p> <p>- Eu sinto que tenho apoio da universidade.</p> <p>- Estar inserida no PPNE é um suporte a minha aprendizagem.</p> <p>- As cartas de apresentação dadas pelo PPNE oportunizam a gravação das aulas.</p>	Avaliação Informaçã Acional Interaçã

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>né, (S3f – uhum) , se chama introdução a fonoaudiologia, é assim que chama? (S3f – É). Daquela introdução que você teve um contato com a profissão, vamos dizer assim, até esse momento você acha que se desenvolveu, aquilo que você aprendeu lá você está sabendo mais agora</p> <p>S3 - não sei porque, eu sinto que não to aprendendo, realmente assim eu fico desesperada, falando, falando que quando acabar a faculdade realmente eu não sei o que vou fazer porque, parece que o professor passa o conteúdo, mas não fica, e eu parece que não entendi o que tá sendo falado, tipo, até hoje, desde o primeiro semestre e assim, ai, o que me ajuda quando alguém vem e me orienta, por isso que eu fiquei muito feliz quando a professora diz que eu tinha uma tutora e que ela iria tirar todas as minha duvidas de todas as matérias.</p> <p>P - Mas você já está utilizando a tutora esse semestre?</p> <p>S3f - Sim, sim, eu tive, ontem foi quinta, foi ontem.</p> <p>P - Que bom, ai você faz como? Anota as suas dúvidas e senta com ela e conversa, como é que funciona?</p> <p>S3f - Foi assim, como eu tinha falado pra ela que eu fiquei com essa dúvida do protocolo, ela falou assim, então vou te explicar o protocolo, você vai ter que dominar o protocolo primeiro pra depois avaliar no paciente, ai você pode fazer em casa, geralmente faço com minha mãe, com minha irmã, e poderia ser com ela também, fazendo as perguntas pra ela, e ai eu falei, tá, então na quinta-feira eu levo, mas como na quinta-feira de manhã eu tive uma aula e a professora falou que na próxima quinta seria a prova, próxima semana né, e ela começou a falar de novo dos conteúdos que ia cair, e eu fiquei, caraca, eu não sei nada disso, ai cheguei na tutora e falei, vamos fazer essa parte do protocolo pra depois e vamos, e vamos estudar isso aqui que a minha professora falou, ai falei que tenho dúvida disso, não sei isso, não sei isso, e ela foi me explicando.</p> <p>P - E você considera que está mais apta agora?</p> <p>S3f - Ahram, agora sim.</p> <p>P - Com os seus colegas da, de sala hoje, das disciplinas que você tá matriculada você, mesmo que você não, não tenha se sentido a vontade pra falar a respeito da</p>		<p>- Com a tutoria eu me sinto mais segura e pronta para enfrentar as avaliações de fonoaudiologia.</p> <p>- Eu me sinto incluída na universidade.</p>	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
tua dificuldade, você se sente incluída? S3f - Sim. Sim. Uhrum.			
P- Então S3f, é isso! Eu agradeço você ter vindo aqui me conceder essa interação ,(P: Eu que agradeço!), que bom ter te conhecido, né, saber sobre você, entender da dificuldade, que não tá entendendo, mas você trás muitos pontos que você, você demonstra que consegue compreender de fato, (P – uhrum), igual a sua, a sua...inaudível.	Finaliza- ção da interação		

Fonte. Elaborado a partir dos dados coletados na pesquisa.

3.3.1 Discussão da narrativa de S3f

A duração da interação com S3f foi de 44min 03seg. A narrativa foi descrita de acordo com os eixos referidos no método. S3f iniciou com a explanação de sua experiência de inserção nas escolas e seu histórico de dificuldade desde o ensino fundamental, que tem acompanhado todas as fases de escolarização. Isso nos fez perceber que há uma identidade com essa característica dada a ela desde a sua infância.

S3f relatou que foi a instituição escolar a primeira a apontar sua dificuldade de aprendizagem e, a partir dessa colocação, os docentes ficavam atentos a sua característica de estudante com dificuldade. Nesse contexto, a família, sem questionar quais as dificuldades, passou a comunicar aos docentes do ensino fundamental tal condição. Afirmou que a instituição ficava atenta, mas não foi instigada a mencionar quais atenções eram dadas a sua situação de dificuldade, ou seja, não é possível identificar se a escola mobilizava-se para modificar essa dificuldade relatada.

A estudante narrou que não tinha diagnóstico de dificuldade de aprendizagem. Inferiu-se que, para ter uma atenção diferenciada, a sua queixa de não aprendizagem deveria estar vinculada a um laudo médico e não à questões psicopedagógicas. Para S3f, é tão natural

assumir a característica de não aprendente que chegou a afirmar sua dificuldade em todas as matérias.

A estudante mencionou que sempre tinha o suporte de um terceiro para realizar as atividades escolares, o que sugere falta de desenvolvimento da autoestima e autonomia para superar obstáculos. Mais uma vez, a instituição não é vista como um ambiente de estímulo e desenvolvimento das potencialidades do estudante.

Apesar de afirmar que tinha dificuldade em todas as matérias, ela fez referência ao seu desempenho insatisfatório em língua matemática. Relatou ter tomado consciência da sua dificuldade de aprendizagem na universidade; e acreditamos que isso ocorreu por ser exigida mais autonomia do sujeito nas atividades acadêmicas. No contexto universitário, ela foi orientada a buscar um especialista da área médica para compreender sua dificuldade de aprendizagem. Isso reforça que a educação ainda se pauta na afirmação médica, muito mais que na psicopedagógica. Essa medida, nos leva a crer que há uma característica institucional que apoia a medicalização e descaracteriza a função educativa do espaço institucional, além de apontar que a aprendizagem só possui uma perspectiva, a biológica. Assim, não se possibilita ações psicopedagógicas para buscar as potencialidades do sujeito e o seu desenvolvimento.

A estudante narra que está inserida no PPNE, mas informou que seu diagnóstico inicial está em aberto. Mais uma vez, recorre a laudos médicos para se identificar como um sujeito que necessita de apoios educacionais. O fato de seu diagnóstico estar em aberto foi seguido de sua primeira crise psicótica, logo após a iniciação medicamentosa.

S3f buscou uma explicação para a sua não aprendizagem, mas é uma busca solitária, uma vez que não há institucionalmente nenhum serviço ou programa que a oriente neste processo de compreensão de não acompanhamento das atividades acadêmicas. S3f chegou a relatar ter se identificado com o conceito de TDAH após a leitura de um livro escrito por uma

docente conhecida. Isso revela uma busca constante para encaixar-se socialmente em algum distúrbio, transtorno, entre outros.

Em nenhum momento da interação, a estudante colocou-se no lugar de capacidade e de auto-observar suas potencialidades e, a partir delas, modificar suas dificuldades mencionadas. Não apontou nenhum espaço educativo que a auxilie na reflexão sobre sua transição acadêmica e, por fim, de sua relação com a sua dificuldade relatada, uma vez que aparece na sua narrativa a sua dificuldade de compreensão com a linguagem acadêmica. Mais uma vez, afirmou sua dependência para realizar as atividades acadêmicas. Deduz-se que há falta de autonomia, de iniciativa e baixa autoestima, todas essas são questões que não foram resolvidas, pois ela foi estimulada a permanecer com essas características, ou seja, S3f desacreditava do seu potencial de aprendizagem. Em alguns momentos, ela apresentou grau de iniciativa, mas durante toda a escuta reforçou sua necessidade de auxílio permanente para a realização de tarefas.

Para S3f, o bom aluno é o que tem comprometimento. Relatou dúvida em dar uma definição de bom aluno. O bom professor tem boa didática e relaciona conceitos científicos com exemplos cotidianos, ou seja, ele dá significado ao conhecimento apresentado. A estudante relatou que sua experiência com o ensino fundamental e médio não acrescentou muitas mudanças a sua aprendizagem, pois acredita que não aprendeu nada. A narrativa de S3f sempre vem acompanhada de um olhar diminutivo da sua concepção enquanto ser aprendiz. Ao ser instigada pela pesquisadora a falar de seu desempenho acadêmico satisfatório em uma disciplina de ensino médio, resumiu o fato narrando que esse sucesso só ocorreu devido a ação do docente em sala de aula. Colocou toda a responsabilidade de seu bom desempenho no outro, em terceiros.

Em certo período, ela relatou seu encantamento com as artes, principalmente o desenvolvimento para a música. “Toco piano!” Ao relatar seu envolvimento com um

instrumento musical, apresentou suas habilidades, ou seja, a estudante tem foco, coordenação motora, atenção, dedicação e vontade própria. A professora de piano desafiou sua capacidade, apesar de ter percebido que conseguiu realizar a atividade sem um passo a passo, ainda insistiu no padrão de aprendizagem de dependência de um terceiro. A docente percebeu sua facilidade auditiva para os sons, ou seja, um ouvido musical e a fez realizar a tarefa musical, que saiu a contento.

A sua narrativa é carregada de reflexões sobre o ensinar e o aprender. Falou da sua necessidade de conceituação para organizar sua estrutura cognitiva, da responsabilidade que um educador tem ao ensinar. Refletiu a postura do docente enquanto educador e sua dificuldade, quando falou que o educador pode mudar sua estrutura cognitiva.

Revelou sua autoestima vinculada ao seu desempenho acadêmico, o que inclui quem sabe seu autoconceito estudantil de não ser capaz de realizar as atividades. Ao entrar na universidade, buscou um neurologista para compreender sua queixa de dificuldade. A estudante demonstrou claramente a construção do seu perfil acadêmico baseado no que os outros disseram. Ela compreende que eles têm sua premissa da aprendizagem

Refletiu sobre a sua insegurança com seu aprendizado. Sempre se refere a sua necessidade de ser acompanhada em sua aprendizagem. Isso sugere a falta de desenvolvimento da autonomia para a busca do conhecimento, bem como para identificar suas capacidades de aprendente, de sua responsabilização por não aprender.

Ela revelou, em sua narrativa, ter sido excluída, no ensino fundamental, devido ao seu comportamento de “quietinha”. Não interagia com os outros alunos, chegando a ficar isolada no período do intervalo entre as aulas. Não relatou a escola realizando intervenções para buscar a socialização, nem no papel de criar possibilidades de inclusão no momento do intervalo entre as aulas.

Na interação entre S3f e a pesquisadora, refletiu com estranhamento seus poucos vínculos de amizade. Mais uma vez, a socialização aparece como um fator importante ao processo de desenvolvimento do sujeito.

Revelou que, apesar de não ser uma aluna com as melhores menções, não sentia que ter dificuldade de aprendizagem fosse algo para dar atenção, sentiu necessidade de entender essa condição na universidade. Narrou da necessidade de apresentar sua dificuldade ao docente. Mas apenas para justificar seu desempenho e não para criar estratégias de aprendizagem e ensino. Apontou ter feito a justificativa sobre sua dificuldade com base em uma questão biológica, ou seja, apontou uma disfunção da tireoide para fazer-se compreendida na sua queixa. O que nos revela que toda condição de não aprendizagem é trazida como pertencente ao sujeito e não ao processo educativo.

S3f comentou sobre a falta de possibilidade de uma didática mais significativa. Tratou do impacto negativo que o não resultado acarretou a sua autoimagem. Ela nos apontou na narrativa o quão a aprendizagem está vinculada ao resultado e não ao processo de aprender e o quão o resultado está vinculado à pessoa sentir-se capaz e autônoma.

Ao tratar do processo de desenvolvimento mental, ser um “aluno nota dez” impacta diretamente nas construções psíquicas do sujeito. Ou seja, as crenças em sua incapacidade de aprender vão perpassando os níveis de ensino. É necessária a desconstrução do padrão de significação do processo de aprendizagem desses sujeitos e criar mecanismos de ação para que se observem as competências e habilidades já desenvolvidas para modificar as não aprendizagens, uma vez que partimos do pressuposto de sujeitos ativos.

Após a inserção no PPNE, a estudante adquiriu o direito de ter uma tutora e, por ter esse recurso, sentiu que a universidade estava olhando a sua necessidade. Observamos que a estudante sempre buscou alguém para dar suporte a sua necessidade, mas que essa postura faz

com que ela permaneça buscando um auxílio que não possibilita transformar a postura de aluna ativa, sempre afirmando a sua posição estável frente a sua aprendizagem.

Ao ser instigada a falar sobre a tutoria, ela relatou que a tutora esclarece suas dúvidas, mas em nenhum momento a estudante deixou claro se é desafiada a não necessitar de suporte de um terceiro para sentir que aprende. O recurso “cartas” ofertado pelo PPNE dá, segundo a estudante, a possibilidade de gravar as aulas, mas o fato de só ouvir os áudios não garante a aprendizagem. Apesar de ter um ouvido musical, a aluna relata sentir a necessidade de transcrever o que ouve. Fica a dúvida se essa transcrição é um apoio para a sua aprendizagem, ou seja, qual o papel pedagógico desse auxílio possibilitado à estudante?

Sobre sua vida social na universidade, ela afirmou que não estabeleceu vínculos e que as amigas são acadêmicas. S3f sente-se incluída na universidade por ter apoios que não tinha antes nos outros níveis de ensino. Entretanto, compreendemos que a inclusão é permitir o caminhar do estudante, não alimentar uma postura que o leva a não enxergar suas potencialidades.

3.4 Participante S4f

Tabela 7

Interação com a participante S4f

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
P - Boa tarde S4f, me conte um pouco da sua vida escolar.	Início		Contra-tual
S4f- Eu sempre estudei em escola de padres, eu estudei no La Sale, minha vida toda, e teve uma demanda muito grande de matérias, artes cênicas, educação artística, educação física, gigantons, grêmios estudantis, então eu fui dessa época, e do primeiro grupo do PAS, entendeu, então assim, você entrou no ensino médio, o antigo ensino médio, o primeiro ano você já era focado para a UnB, não existia outra universidade, até hoje é a UnB.	História escolar	- Eu estudei em instituição de base católica. - A minha formação tinham muitos estímulos educacionais. - A escola tinha foco no vestibular da universidade pública do DF e esse deveria ser o foco dos alunos também.	Informação Avaliação
P - Na tua estória escolar, desde o pré, o que	Desenvol	- Eu iniciei meus estudos aos dois	Informa

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>ficou na sua memória? E quais as facilidades que você tinha no período.</p> <p>S4f – No pré? Ah, brincar demais, ler, eu sempre gostei muito de ler. (P – você aprendeu ler com qual idade?) Aos dois anos eu já estava na escola, alfabetização! Fora essa idade não, só que quando você entra nas series iniciais, você brinca, só que é o brincar dentro da escola, aí você aprende a dividir, você aprende a juntar, você aprende a compartilhar aquilo que você tem que não é só seu, você tem que dividir com outro coleguinha, mas o que ficou marcado muito pra mim, foi ensino religioso?, não sei se eu tinha no pré, gente o que que ficou marcado pra mim? A professora, do meu pré, ciências, (P – Já no ensino fundamental), gente do pré, só a professora, a tia Lola.</p>	vimento escolar	<p>anos de idade.</p> <p>- Essa fase ficou marcada pelas brincadeiras e pela professora.</p>	-ção Avaliação Acional
<p>P - O quê que ela fazia que te marcou tanto?</p> <p>S4f – Era o jeito de ensinar! (P – como era o jeito de ensinar?) Repetição, e foi isso que eu levei para o meu estágio na particular quando eu fiz, e deu muito certo! Repete, bota os meninos pra repetir e escrever, funciona demais P. você não tem ideia! Você fala aí você explica e agora é com vocês, aí você finge que esqueceu, aí você pergunta, o que é o gerúndio mesmo? Então quando você dá a explicação, aí eles falam assim, “Não professora isso aqui é o gerúndio!” Então pra mim o que ficou marcado foi a professora, o jeito de explicar, era a repetição, era gravuras, eram figuras, eram trabalhos em grupo, de você sentar virar sua carteira e sentar junto com os outros colegas e fazer atividades, e ela supervisionava todo mundo. Então assim, antigamente era só uma professora para uma turma, mas hoje em dia tem a professora e a assistente, então o negócio mudou um pouco.</p>	Ponto positivo do desenvolvimento escolar – ensino fundamental	<p>- Aprendi por repetição.</p> <p>- A minha prática profissional eu usei a repetição e funcionou.</p>	Informação Avaliação Acional
<p>P - E do seu ensino fundamental o que você se recorda assim? De primeira a quarta série (S5– De primeira a quarta série) Qual a matéria que você mais se identificava, que tinha um bom desempenho.</p> <p>S4f – Português, matemática. Olha que minha mãe é professora aposentada de matemática, eu detestava, detesto. É ciências, ensino religioso, a gente já viu um pouco, novo testamento, antigo testamento, nós íamos a missa, quando tinha dentro do La Sale, e aí, eu já parti para a catequese, (P - anhrã).</p> <p>P – Dentro dessas disciplinas do ensino fundamental, que você citou, Português Ciências, o que te despertava nessas disciplinas</p> <p>S4f – No português, acredito que eram as teorias, do sujeito, do predicado, do substantivo, do adjetivo, (P - anhrã).</p>	Ajuda escolar	<p>- Eu tinha bom desempenho em matemática e língua portuguesa, ciências e ensino religioso.</p> <p>- Minha mãe é professora de matemática.</p> <p>- Eu não gosto de matemática.</p> <p>- Eu me apropriava bem das teorias de língua portuguesa.</p> <p>- Eu sou uma aluna disciplinada.</p>	Informação Avaliação Acional

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P – E como a professora trabalhava isso, para você ficar tão estimulada</p> <p>S4f – Ela escrevia no quadro. Ela escrevia no quadro e trabalhava com gravuras, então assim, ela colocava assim, “casa, substantivo ou adjetivo”, tinha ditado, mas hoje em dia tem alguns professores que não aceitam esse método utilizado. Fazia muito ditado e tinha as tarefas de casa também, eu sempre fui muito disciplinada.</p>			
<p>P – Você precisava de ajuda para realizar suas tarefas</p> <p>S4f – Não! Mas na área de matemática sim.</p> <p>P – Quem te ajudava?</p> <p>S4f – Minha mãe.</p> <p>P – Sua mãe?</p> <p>S4f – Aos gritos! Por isso que quando eu casei, gente eu não aguento grito, porque perdia a paciência muito fácil. Agora nas outras disciplinas geralmente eu me dava bem, eu estudava sozinha. Então já chegava em casa, já fazia, porque eu não gostava de deixar nada para o final de semana, porque eu queria brincar na sexta, sábado e domingo, o dia todo! Então pra mim era bom por causa disso. Agora matemática...</p>	Apoio familiar	<p>- Eu precisava de ajuda para realizar as atividades de matemática.</p> <p>- Minha mãe não tinha paciência para ensinar.</p>	Informação Avaliaciona
<p>P – E da quinta a oitava série? Qual era a disciplina que mais te prendia o olhar?</p> <p>S4f – Continua ainda o português, (P – Teve algum professor que te marcou nessa fase?) Teve uma professora que se acidentou, de português de gramática, é português gramática, como era o nome dela? Gente ? Vânia, não, não lembro, eu penso que era a Vânia, aí vem a química, física, aí...e a matemática, são as três que eu não sei pra quê que existem! Eu odeio com todas as forças, e olhe que eu casei com um químico (risos). Eu falo isso pra ele, ele falta morrer.</p>	Desenvolvimento escolar	<p>- Eu sempre me dediquei à língua portuguesa.</p> <p>- Eu não gosto de disciplinas exatas.</p> <p>- Eu não sei porque disciplinas de matemática, química e física existem.</p>	Informação Avaliaciona
<p>P – Não havia nenhum professor nessas disciplinas que te despertavam?</p> <p>S4f – Não! A Vânia sim, de português e ela falava em sala, a aula parava, aluno levantar a voz para ela jamais, inadmissível em uma sala, para nenhum professor, coisa que eu vejo e eu presenciei a dois anos a traz, aluno enfia o dedo na cara do professor, gente, dentro de sala de aula, eu estava na sala, fazendo avaliação, gente o que é isso, quando que na minha época eu fazia isso!! Mas mudou, hoje em dia, você não pode encostar a mão em um aluno, que você é processada.</p> <p>P – Nessa época de ensino, do teu pré até a oitava série, o que ficou de significado, do que é ser um bom professor?</p> <p>S4f – Ser pontual, ser disciplinado, ter</p>	Conceito de bom professor	<p>- O bom professor é disciplinado, pontual, tem conhecimento sobre sua área e sabe passar esse conhecimento aos alunos.</p>	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
conhecimento, passar conhecimento, para seus alunos, ah , pra mim isso é importante demais.			
<p>P – E o que é ser um bom aluno?</p> <p>S4f – É estudar todo dia! E respeitar o professor acima de tudo, pois o professor não é seu amigo. É o que eu vejo aqui também, eles conversam comigo, mas parou ali, mas aqui eu vejo que é diferente, sabe, o professores saem com os alunos, é uma bagunça, meu Deus! Como assim?! Eles vão em manifestação junto com os alunos, então, a UnB é muito intensa. Dos professores assim, pra ser um bom aluno pra mim é isso!</p>	Conceito de bom aluno	<ul style="list-style-type: none"> - O bom aluno tem que ser dedicado aos estudos. - Deve respeitar o profissional da educação. - ter interação com os docentes 	Avaliação
<p>P – Você tinha amigos?</p> <p>S4f – Não! (P – No teu ensino fundamental?) Dificilmente!!! Porque no L.S. e, já tinham seus grupos e geralmente eu ficava sozinha. Primeiro porque eu era a mais feia da sala, segundo porque eu nem sei como eu casei, porque, segundo eu, dificilmente algum aluno conversava comigo. Então assim, o estilo do L.S. e que eu acredito que até hoje, são as meninas loirinhas, branquinhas, bonitinhas, cabelinho lisinho, (P – Então você não se sentia incluída dentro dessa escola?) É!</p>	Vida social	<ul style="list-style-type: none"> - Não tenho amigos. - No meu ensino fundamental eu era excluída por ser feia. - A escola preza por um padrão de beleza que eu não correspondia. 	Avaliação Acional Interação
<p>P – E a escola não tinha nenhum trabalho pedagógico.</p> <p>S4f – Tem! Existe até hoje, mas nunca fui orientada não.</p> <p>P – Algum professor percebeu isso, seu isolamento? Você chegou a falar com alguém a respeito disso S4f.</p> <p>S4f – Não! (P– Sua mãe?) Não, nem um pouco eu comentei. Eu andava sozinha.</p> <p>P – Como funcionava, você andava sozinha e isso não te deixava... (S4f – Não! Eu sempre gostei de ficar sozinha! Aí é que tá, eu não me incomodo)</p> <p>P – E quando tinha as atividades em grupo?</p> <p>S4f – Eu fazia, eu participava, eu participava. Mas eu participava, fazia minha parte do grupo, o grupo também me ajudava.</p> <p>P – O que você considera ser feia?</p> <p>S4f – Querida, eu não sou nenhuma Gisele, né! E nenhuma Graciane Barbosa! (risos) Na minha adolescência, nossa, terrível. Até para namorar, eu não namorei muito, porque tem do auge da mulher, acredito que aos 18 anos, é aquela mulher que todo cara quer comer, aí os caras me viam, aí, eu nunca fui de ficar, mas ficava duas vezes, “aí vamos?” Aí eu, pra onde? “vamos ali no motel” Eu não! Você não é nem meu namorado. E a maioria das vezes que eu saia era para dançar. Eu sempre gostei muito de dançar! (P – mas você saia sozinha?) As vezes sim! (P – Não tinha grupo de amigos?) Dificilmente, eu</p>	Inclusão no ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - A escola não criou estratégias pedagógicas para me incluir socialmente. - Eu nunca falei com ninguém sobre ficar isolada na escola. - Eu gostava de ficar sozinha. - Eu não criei vínculos de amizades. 	Avaliação Acional Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>andei pouco, quando eu morava na asa sul, eu andei um pouco nas quadras onde eu conhecia umas pessoas, aí agente andava junto. Mas fidelizar mesmo uma amizade, não!</p>			
<p>P – Voltando a questão do ensino. Qual a matéria que você mais se identificou no seu ensino fundamental inteiro, e que realmente diz: eu aprendi! S4f – Português! P – E as outras porque você considera que não aprendeu? S4f – Era obrigação! Português eu sempre gostei! O que que eu posso falar da língua portuguesa, por mais que eu tenha dificuldade, e eu ainda sou formada na língua, é... sabe, aqueles textos longos, aquela coisa deslumbrante, nossa gente eu vejo os professores falando, eu fico deslumbrada, aí eu falei anjo, olha como eles falam bem, aí ele fala “ e qual o problema de você ser igual a eles”, peraí, deixa eu fazer minha pós, meu mestrado, aí ele fala, amor...olha onde você tá? Olha o lugar que você esta? Você está no lugar que você sempre quis estar. E você é, muito natural você ter contatos com eles e eles quererem conversar com você, só que pra mim, voltando ao assunto, é português, as outras não, as outras, química, física, matemática... P – Porque a matemática não? S4f – Não! (P – o que aconteceu?) Até a tabuada, ok! A partir das equações de primeiro e segundo grau, baskaras, tá tranquilo, aí problema, soma, subtrai, dali a matemática é legal, P – Não houve nenhum professor que trouxesse uma atividade diferente que te despertasse. S4f – Não ! Nenhum... P – E na universidade? Vamos iniciar sobre sua primeira graduação. Foi letras, né! Como funcionava? P – Na instituição privada, eu comecei antes da lesão. Antes de eu ter a lesão, meu segundo semestre, tive AVC (P – Você já era casada nessa época?) Não era noiva, casei e fui para o hospital de apoio , fui ao Sarah, e aí sou paciente do Sarah até hoje, diga-se de passagem, né! Aí retomei, muito a contra gosto do Sarah. O Sarah o que ele puder falar o que não é pra você fazer, não faz, (P - Então você retomou suas atividades, a partir do segundo semestre de letras? Foi!</p>	<p>Desenvolvimento escolar</p>	<p>- Eu sempre me destaquei em língua portuguesa. - Eu me graduei em língua portuguesa. - Eu não me destaquei nas disciplinas exatas. - No segundo período da minha primeira graduação eu sofri um acidente vascular cerebral - A equipe médica do hospital onde eu realiza os acompanhamentos não queriam que eu retomasse a minha vida acadêmica</p>	<p>Avaliação Acional Interação</p>
<p>P – Como foi a sua inserção novamente no curso de letras? Como foi sua inclusão? Como os professores te receberam? S4f – É igual aqui. Só que lá é assim, eu não tinha relatório, é...esse relatório chegou via correio, em casa, a primeira semana eu estava no</p>	<p>Inclusão na universidade e apoio dos colegas</p>	<p>- A instituição privada realizou a minha matricula, mas não exigiu laudo da minha nova condição de saúde. - A instituição de saúde queria me convencer que eu não deveria</p>	<p>Avaliação Acional Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>segundo andar da instituição privada, (P - Qual o relatório você fala?) O relatório do Sarah! (P – A respeito da tua situação de saúde!) Isso, descrevendo tudo, que não recomendavam que eu estudasse, só que do nada, eu falei, gente eu vou voltar e eu vou formar. (P – O próprio Sarah fez um relatório). Ele condena! Você quer que eu traga, eu trago para você lê, o que eles escreveram, (P – Que Você, não deveria voltar, retomar seus estudos?) Antes de eu obter alta, eles fizeram uma reunião com meu marido, o RO, inclusive que está lá no Sarah até hoje, ele foi o que mais falou de mim, “eu não recomendo que ela retome os estudos, vai ser um perigo, não é indicado, só que eles não te explicam o porquê! Porque não é indicado, diferente daqui, porque não é indicado. Então é um questionamento diário, entendeu! Aí tá, recebi o relatório, aí o RA (Marido de S4f) falou assim “ E aí, você vai voltar?” Eu vou voltar deste jeito aqui que eu estou e eu vou formar na instituição privada*, pra quê que eu falei isso, ele falou “a é!” Destranquei a matrícula, só que os meu veteranos que já estavam no último semestre, eles já estavam sabendo que eu tinha retornado, só que eu não lembrava de ninguém (risos) aí voltei, meu Deus do Céu! No segundo andar da instituição privada, se você conhece essa instituição, já entrou lá dentro, tem um elevador que é espelhado, quando você entra é vidro pra tudo quanto é lado, e eu tenho problema com altura (risos). E pra entrar e sair desse elevador era um problema e o pessoal querendo passar e era um problema, eu não deixava ninguém passar, ninguém entrar, e todo mundo preso comigo dentro do elevador, a sorte é que eles foram muito assim, se compadeceram muito pela minha, não a gente vai ficar com ela dentro de elevador, porque ela tá com medo, tem brigadista na instituição privada, né, coisa que aqui não tem, aqui eu conto muito com a ajuda dos colegas de turma, de outros cursos, né! E aí foi uma semana, quando o relatório do Sarah chegou, aí a gente foi procurar a coordenadora da instituição privada, ela leu o relatório, e falou assim, “S5 eu vou providenciar a sala” sexta feira ela me mandou um relatório, um resposta falando o seguinte, “olha, você vai tá na 9004, a partir de segunda feira, e eu cheguei. (P – E essa sala era no térreo?) Era no térreo! Sala no térreo, banheiro no térreo, tudo perto! E eu mesma assim tinha dificuldade de ir ao banheiro, aí vira e mexe eu tinha que contar com a ajuda das pessoas para eu ir ao banheiro, para voltar do banheiro, fiquei até formar lá!</p>	Desenvol	<p>retomar meus estudos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu retomei minha vida e formei. - Foi um grande desafio retomar a minha rotina acadêmica, mas eu tinha suporte dos meus colegas. - Atualmente na Universidade Pública eu tenho suporte de colegas do curso e de outras graduações. -O Hospital Sarah fez um relatório que foi levado a instituição privada. - Imediatamente a instituição adaptou uma sala no piso térreo. - Os desafios para ir e vir eram constantes, principalmente para ir e voltar do banheiro, pois necessitava de um acompanhante. - A instituição privada organizou-se para me inserir após o relatório do hospital. <p>- Os docentes não adaptaram muitas</p>	Informa
P – E como foi o seu desenvolvimento nas	Desenvol	- Os docentes não adaptaram muitas	Informa

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>disciplinas? S4f – Terrível! (P – O que você chama de terrível? O que aconteceu?) Por que eu voltei , é... os professores não mudam muitas coisas por causa de aluno. (P – Tá, você se refere a sistema avaliativo?) É, sistema avaliativo (P – a forma como dar aula). Só que lá o MIVA que era a professora AL, brava pra caramba, e eu fazia prova alí, quando essa documentação chegou, aí ela começou a interferir. Ela reuniu os professores, para ver a conduta com você me sala, porque você é diferente, então você vai ter um tratamento diferente junto com a turma. E aí, (P – Ela dizia que você ia realizar tarefa distinta a dos seus colegas) Não! Prova era tudo igual! É igual aqui, não mudam. (P – então tinha uma equidade?) Exatamente. A prova não era mudada, eu não fazia prova ali, eu fazia a prova no MIVA, aí, preconceito existiu, até porque, então uma professora me excluiu, na frente de todo mundo, de todo mundo! Aí, nós íamos fazer uma atividade no prédio do direito, que comada a instituição privada, depois de medicina, ou medicina tá pau a pau com direito, uma coisa assim, ela virou na frente da turma e falou assim “você fica e o resto da turma vai, fazer a atividade no outro prédio” aí eu falei, não professora, eu vou junto com a turma, “eu já falei que você vai ficar” aí eu falei, professora e já falei que eu vou com a turma, minha colega passou, levou minha mochila e aí o pessoal começou a sair e eu pensando comigo, como eu vou para o outro prédio? Ele estudando, porque tava estudando IFAR para concurso público, e aí, eu falei, eu vou, quando eu pensei, que não, tava a turma toda indo junto comigo, ela já tinha ido embora, ainda passou na sala dos professores e falou, você não quer ficar aqui? Eu falei, professora eu vou junto com a turma. Entramos no prédio do direito o pessoal de letras, a gente encheu o elevador, chegamos, fizemos as atividades, e ela me encarando o tempo todo, cheguei atrasada, fiz a atividade, desci, da mesma forma que eu subi eu desci, quando cheguei no carro que meu marido estava me esperando, eu falei assim, ô, aconteceu isso, isso e isso. O RA falou assim, “é uma pobre coitada né! E o que aconteceu com você que não aconteça com ela”. Aí ficou um clima muito esquisito e tudo, eu, ela, a gente não se falava dentro de sala, (P – essa disciplina era de quê mesmo?) Semântica! (P – Semântica!) Inclusive ela terminou o doutorado na Universidade Pública - DF, M.A., uma esquisitona, (inaudível), e aí é, contei pra ele e contei pra minha mãe, pra quê! Minha mãe falou assim, “A é! Eu vou baixar lá na Instituição Privada”. Minha mãe, P., é porque você não</p>	<p>-vimento acadêmico</p>	<p>coisas na disciplina. - Uma docente em particular convocou os professores daquela unidade e realizou uma sensibilização a respeito das adequações necessárias a minha nova condição física. - Eu não tinha um tratamento diferente dos meus colegas de sala, mas realizava as avaliações em um outro ambiente.</p>	<p>-ção Avalia-ção Acional Intera-ção</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>conhece, no dia que você, conhecer, ela fala alto que todo mundo de longe escuta, até a reitora M., que é a nova, ela escuta, fala auto pra quem quiser ouvir, e é barbaqueira, por isso quando teve a confusão aqui, ela queria o telefone pra ligar para a diretora, eu falei, “Mãe você não vai fazer isso! “Não, eu vou ter que ligar pra ver se essa mulher se toca, ela não esta te fazendo um favor, é dever dela providenciar uma sala no térreo, e é muito simples isso”, aí, fiquei nessa turma até formar.</p>			
<p>P – Voltando a questão mãe, sua mãe sempre foi protetora com você? Desde a sua infância? S4f – Não. Ela é minha mãe adotiva, pois minha mãe de verdade eu a perdi, quando eu tinha quinze anos. Quando você vê, você vai dizer, você é a cara dela. Porque nós somos muito parecidas, só que ela nada também de bengala, mas ela é mais desvolta, do que eu. Agora ela não é protetora. É porque você não conhece a minha irmã. (P – E sua mãe biológica, era protetora?) Minha mãe biológica era santa! Era doce, era negra de cabelo curto, linda!!! Só que eu só descobri que eu era filha dela, quando ela faleceu. Ela faleceu eu tinha quinze anos, ela tinha a doença de chagas, ela faleceu no hospital de base. P – Então você foi criada pela sua mãe adotiva? S5 – Pela minha mãe, mas a minha figura de pai era meu avô. Porque meu avô paterno, ele foi meu pai. Educação, modos a mesa, isso tudo foi ele, passar o garfo, tudo foi ele, então assim, como sentar à mesa, tudo isso foi ele. Minha mãe era mais histérica, minha mãe é terrível, e assim, eu evito muito que ela venha a UnB, porque meu deus do céu. P – Você falou da sua irmã (S5 - É minha irmã legítima, ela é filha da minha mãe) Mas ela tem essa coisa de te proteger também ? (S5 – A minha irmã é preconceituosa, P! A minha irmã sente vergonha de andar comigo. Pra quê que ela vai andar com uma sequelada de AVC, pra quê, porquê? A minha irmã formou na instituição privada o ano passado, em designer gráfico, não trabalha, não dirige, vive com o pai na asa norte, tem um carro que é do pai, e a vida ali tá boa, alô, outro dia falou assim, que que eu vou fazer minha irmã, eu vou fazer igual você fez, eu vou juntar dinheiro e vou comprar um carro, e aí eu falei, boa sorte pra você aí minha irmã! Tomara que você consiga, comprar e quitar a dívida do carro, inclusive a manutenção, viu! Porque não é importante só ligar e desligar.</p>	<p>Apoio familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sofri preconceito de uma professora, que organizou uma atividade que precisava de um deslocamento longo e ela disse que eu ficaria na sala enquanto a turma iria se deslocar e realizar a atividade. - Eu me neguei a obedecer; - A turma me apoiou e me auxiliou durante o longo percurso. - Eu executei toda a atividade programada, demorei para chegar ao local, mas venci esse obstáculo. - Eu não aprendi semântica, a relação entre a docente e eu ficou instável. - A minha mãe quis interferir, mas eu não deixei. - formei com minha turma. Sou graduada em letras portugues. - Na instituição pública minha mãe desejava mediar uma conversar com a Direção do campus para solucionar a questão da sala de aula no piso térreo. - Eu interferi, minha mãe causa alvoroço. - Eu tenho mãe adotiva, só soube disso aos quinze anos, quando a minha mãe biológica faleceu. - A minha mãe adotiva não é protetora. - O meu avô é meu pai. - Minha mãe é nervosa. - A minha irmã é preconceituosa. - Eu sou esforçada. 	<p>Informação Avaliação Interacção</p>
<p>P – Então S4f, dentro da tua formação em letras, como você se viu desenvolvendo dentro das</p>	<p>Desenvolvimento</p>	<p>- Eu não me desenvolvi bem na área da semântica.</p>	<p>Informação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>disciplinas? Você acredita que realmente aprendeu, como é que foi isso? Teve também alguma disciplina que você teve dificuldade. S4f – Semântica. (P – com essa professora) Com essa professora e também com a KT., que era terrível, que é da Universidade pública do DF também.</p>	acadêmico	<p>- Eu domino a área da gramática. - Eu não me desenvolvi na área da semântica por não ter afinidade com a docente e a didática era ruim.</p>	Avaliação Acional Interação
<p>P - Como que era essa dificuldade, você consegue me explicar? S4f – É de aprender, explicação, conteúdo, informação, sabe, eu não sei nem como se descreve semântica, gente! O que eu sei de semântica / linguística, porque é forte na Universidade pública do DF, na área de letras, é que assim, você vai estudar a língua, aí você estuda fonema, entendeu, agora o que realmente me cativou muito, foi a parte de gramática. P – Você me disse que tinha uma habilidade maior com a língua portuguesa, e quando chegou na faculdade, na universidade de letras, porque essa parte da semântica não foi tão desenvolvida? S4f – A professora! A professora! Em compensação a área de gramática, foi a minha paixão. P – Então a questão, relação professor aluno tem haver com sua aprendizagem? S4f – Tem! Aí foi difícil, e a área de gramática, com um professor que eu tinha, eu parava tudo, pra poder assistir a aula dele. Primeiro PM., ele tá dando aula na Universidade pública do DF, só que tá ele e também tá o R., que também foi meu professor. Um galegão alto, Ele dá aula para o mestrado, o professor PM da aula para a graduação de letras, licenciatura. Eles não sabem que eu estou estudando aqui, e teve a semana de extensão só que eu fiquei aqui, eu não fui para o campus asa norte da Universidade pública do DF. Eu não fui ao campus asa norte da Universidade pública do DF, eu não sei nem como será quando eu topar com eles, “eles vão, o que você esta fazendo aqui” Professor eu tô formando aqui daqui a pouco (risos). Porque vai ser muito legal! (P – Com certeza S5.!) Porque assim, minha mãe, voltando ao assunto Universidade pública do DF, ela falou para todo mundo, P., todo mundo, que eu estudo aqui, parece que ela apagou a universidade privada. E olha que é formada no universidade privada, em matemática, ela fala pra todo mundo que eu estudo na Universidade pública do DF. Todo mundo! Quando as pessoas perguntam como esta a saúde da S5, ela responde “tá na Universidade pública do DF!”, Não N., eu quero saber da saúde, não ela tá bem! Você entendeu! P – É isso mesmo S5, você está bem!!! S4f – Mãe não fica falando, ser da Universidade</p>	Desenvolvimento acadêmico	<p>- A didática da docente interferiu o meu desenvolvimento na matéria. - A questão relacional na aprendizagem é importante.</p> <p>- É um orgulho para minha família eu estar estudando na Universidade pública do DF - Eu me sinto importante por ser aluna da Universidade pública do DF. - O método que os docentes usavam era o tradicional. - Não existia adaptação de prova. - Eu tinha que dissertar atingindo um total de cinquenta linhas. - Eu era a última a entregar a prova. - eles sabiam da minha limitação e tinham que ter sensibilidade.</p>	Avaliação Acional Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>pública do DF é ser praticamente de uma sociedade secreta! (risos) Você não fala isso pra ninguém! Meu pai eterno!</p> <p>P – Então na tua formação, em letras, houve a dificuldade em Semântica e qual foi a outra disciplina?</p> <p>S4f – Linguística! (P – Mas o restante você?) Gramática, crítica literária, é fera demais!</p> <p>P – O que você considera que fez com que você tivesse sucesso na aprendizagem dessas disciplinas?</p> <p>S4f – A contribuição dos demais dos professores (P – o que eles faziam em sala de aula, pra ser diferente?) Olha, o Professor R., trabalhava muito com slides, dificilmente tinha alguma outra atividade, a explicação longa, a noite toda. Já o professor P., não, muitas vezes ele usava o quadro, ele explicava e tudo e aí, dificilmente você via um slide dele.</p> <p>P – Como era a atividade avaliativa, depois dessa organização da forma que iam trabalhar com sua turma, existia alguma distinção?</p> <p>S4f – Não, era uma prova de cada, com uma questão com cinquenta linhas. (P – Você tinha que dissertar, como era a questão do tempo pra você?) Era igual aqui, eu era a última a acabar a prova. (P – Eles foram orientados a saber que...) Pelo nível, exatamente, que eles não podiam forçar a barra.</p>			
<p>P – Em algum momento, chegaram a falar pra você, olha S4f. isso aqui ficou bom, isso aqui não ficou muito bom na sua escrita?</p> <p>S4f – Não, não tinha retorno! (P – Não tinha retorno. Faziam a atividade e finalizava por ali). Não tinha retorno, dificilmente teve. Você não tem leitura, mais na faculdade particular. Você que é cria daqui, você sabe, a gente lê muito, gente!!! Eu lia um texto pra quinze dias, aqui eu tenho que ler um texto pra dois dias. Eu leio um texto, quando eu tô terminando o professor já tá com outro. Tá na pasta, não sei o quê, não, vou disponibilizar no moodle, quando você vê você é 15 páginas, se tá na quarta, você tem que ler para quinta feira. Então aqui você lê muito! Tudo é leitura, agora eu tô no semestre que é relatório, tudo é relatório, você faz o relatório, você debate, você entrega, porque eles querem saber o que escreveu, o que você entendeu. (P – Tem que ter uma elaboração, né!)</p>	Inclusão acadêmica	<p>-Eu não tinha <i>feedback</i> das elaborações.</p> <p>- Na Universidade pública do DF eu sou mais desafiada na minha aprendizagem.</p>	Avaliação Acional Interação Informação
<p>P – Certo! Dentro da letras, existiu algum ponto positivo dessa inclusão?</p> <p>S4f – Ponto positivo? Só se for a turma! (P – a turma!) E alguns professores. (P – E a organização da faculdade?) Só a troca de sala. (P – A troca de sala! Que você permaneceu...) a</p>	Ponto positivo acadêmico da inclusão	Pontos positivos na unidade privada foram: ter formado com a turma de início, alguns professores que me incentivaram e a permanência da sala no piso térreo, pois tenho dificuldade de	Avaliação Acional Interação Informação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
troca de sala, até eu formar, na mesma sala!		locomoção e acrofobia.	-ção
<p>P – Algum ponto negativo?</p> <p>S4f – Na instituição privada? A acessibilidade lá é melhor do que aqui! (P – então isso é um ponto positivo!) Pois é! Porque, agora que eu tô indo ao banheiro sozinha, porque isso antigamente eu conseguia ir sozinha aqui! Então, gente, por exemplo, meu marido falou assim, “esse semestre, eu não vou poder ficar com você o tempo todo, como é que vai ser?” Aí eu falei, não eu vou me virar! Aí, quando eu passo determinados apertos, ou fulano vamos ali! Vamos ali no banheiro, “mas eu não quero fazer não”, mas você vai me acompanhar! Só que as vezes, vem umas dez pessoas para me levar ao banheiro (risos) (P – tem acompanhante até demais agora!). Eu tenho acompanhante até demais, eu não posso recusar, sabe, agora que tá todo mundo acostumado comigo, exceto calouro, as pessoas já me veem, não S5 então vamos! Entendeu! Então é muito legal! As vezes quando não tem lugar para eu sentar, as meninas são educadíssimas, falam, “fulano sai daí, que aí é o lugar dela!” Dentro da sala, o professor fala assim, “ Você tá chegando agora e tudo, porque assim eu não tenho tempo ruim para entrar na sala. (P – Então existe um lugar que é o melhor para você sentar, que é o melhor para você escrever?) Sim! (P – Qual é esse lugar S4f.?) Na frente! (P – Na frente?) Sempre! (P – Independente da carteira, na frente?) Na frente sempre, independente do lugar, eu não sou aluna de fundão. Você não vai me ver, pode não ter lugar, eu puxo uma cadeira lá de traz e puxo e venho empurrando, aí eu faço aquele barulho, aí incomoda, o pessoal já começa a se manifestar. (P - e no fundamental era assim também?) S4f – Sempre na frente! (P – no médio também?) (Balança a cabeça com sentido de positivo) Nunca gostei de sentar no fundo. Atrapalha você se distrai, se dispersa, você conversa.</p> <p>P - Você, eu queria saber um pouquinho dos desafios da sua inclusão aqui na Instituição Pública do DF?</p> <p>S4f – (Risos) (P – Foram muitos?) (Risos) Agora tá melhor, pois tem uma ordem lá de cima. Do primeiro semestre foi bom! Só que eu pensei que os semestres todos poderiam ter sido iguais ao primeiro, mas não foi assim, até chegar, onde chegou. Foram várias reuniões com a DI, é.. professor AK, os coordenadores de terapia ocupacional, que eu nunca vi na minha vida! Entendeu! A psicóloga escolar da instituição inclusive esteve em uma delas, sabe, então, eu fui muito paciente. Quando eu encontrava minha</p>	<p>Ponto negativo acadêmico da inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na instituição privada foi oportunizada maior acessibilidade do que na instituição pública do DF. - Precisei criar alternativas de comunicação e postura para vencer barreiras na instituição pública do DF. - Atualmente consigo me deslocar sem o apoio de terceiros. - A minha inclusão na Universidade Pública do DF foi boa no primeiro semestre. - Nos semestres subsequentes poderiam ter seguido o modelo inicial, mas não foi bem assim. - O modelo que tenho hoje de acessibilidade só ocorreu porque eu acionei meus direitos. - Foram muitas reuniões com a direção e com a coordenação do meu curso que eu nem sabia quem eram. - Venci muitas barreiras para a minha inclusão, não imaginava que seria tão difícil. - Não planejei a minha inclusão nas salas no piso térreo. - Mande e-mail para a coordenação do meu curso informando com antecedência a minha necessidade específica e não obtive retorno. - Disseram que iriam fazer algo para solucionar a minha necessidade específica. - Preciso de uma sala no piso térreo. - A Defensoria Pública me liga todo semestre. - O meu desejo era ter minha necessidade atendida sem ter que recorrer à defensoria pública. - Eu levei novamente com antecedência a minha necessidade de sala no piso térreo para a coordenação do curso. - Caso não seja atendida irei a defensoria. - Eu penso que a adaptação é uma obrigação e não um favor. - O meu processo de inclusão está melhor hoje, mas se precisar irei a defensoria pública para ter meu direito assegurado. 	<p>Avaliação Acional Interação Informaçã</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>mãe, eu falava, mãe o quê que eu faço? “ Me dá esse telefone, que eu vou ligar para essa mulher, e eu vou falar o que você tem, que eu não vou” (Aos gritos). Aí eu falava calma mãe, pelo amor de Deus, não arruma confusão dentro da Universidade Pública do DF. E aí, foi os semestres que, foi difíceis! Só que eu sabia assim, que pra eu estar aqui, eu tinha que passar por dificuldades, mas eu não pensei que eram tantas!</p> <p>P – Quais eram as dificuldades?</p> <p>S4f – O segundo andar! (P – a questão de ter de subir ?) De ter que subir! Levei a demanda para a professora NZ., já mandei por e-mail, ela não me respondeu. (P – esse semestre, você fala?) Do primeiro de dois mil e dezessete, inclusive para o verão! Porque eu só posso fazer verão até dia 18, porque ele vai entrar de férias, e em janeiro ele falou, pode esquecer Universidade Pública do DF, “depois que eu entrar de férias, você não vai entrar na Universidade Pública do DF, porque você tá desde seu segundo semestre fazendo verão, então você vai pegar disciplina de dois créditos, que é com resenha, que é uma coisa que você gosta de escrever, entregou passou, depois só em março” E a inclusão hoje em dia tá melhor porque, gente, eu só quero uma sala no térreo! Qual a dificuldade nisso! Fui levar para ela e ela vira para mim e fala, “vou tentar fazer o que eu posso por você”, eu fiquei olhando pra ela assim, só que eu não quero fazer com a defensoria, mas eles me ligaram, quinta-feira passada, querendo saber como está minha grade. Eu estou toda crente que eles esqueceram de mim, mas vira e mexe, o telefone toca, eles ligam e perguntam, “Como é que tá S4f, J. da Defensoria, ‘como é que tá as disciplinas’, aí eu tá, eu tô no térreo! “e semestre que vem”, bom eu já levei a demanda para a coordenadora e estou aguardando uma demanda dela. Aí ele, “então tudo bem, a gente aguarda aqui também”, morreu o assunto ali! Só que assim, eu vou tentar, gente, ela não tá me fazendo um favor, é uma obrigação dela!</p> <p>P – E como você se vê nesse seu processo de solicitar, você se vê se desenvolvendo nisso?</p> <p>S4f – Pra melhor! Pra melhor! Pra melhor!</p> <p>Porque assim, eu peço, e foi uma coisa que o RA. ainda falou, “vamos levar, a gente leva até, dia x de mês x, ano que vem. Se você estiver no primeiro andar, você nem vai! A gente vai para defensoria direto, e a gente joga o nome da professora NZ agora na reta”, porque assim, eles ligaram, eles mandaram o ofício, não sei como foi o tramite lá do outro lado, (P – Unhrum), ela mandou, ela voltou, aí eles falaram se você tiver algum problema você entra em contato com agente de novo, (P – Certo!) quer dizer, você sabe.</p>			

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P – E dentro das disciplinas como é que tem sido?</p> <p>S4f - Gente, tá melhor! (P – você acha que os professores estão se organizando de uma maneira mais adequada para que você se desenvolva dentro das matérias?) Quando eu chego com a carta do PPNE, eles falam que vão ler, só que agora eu tô recolhendo a assinatura deles, desde o ano passado eu tenho recolhido as assinaturas. Porque quando se esquecem, olha, eu olha, você assinou, eu quero que você, viu a minha prova, agora eu quero que você diga pra mim, porque, junto comigo você, você pode considerar, se virar pra mim e dizer S4f eu te perguntei uma coisa e você me respondeu uma coisa completamente diferente, eu pego a bengala e falo OK! Semestre que vem estou na disciplina de novo. Agora assim, eu entrego, diz que vai ler e esquece da carta, tem a prova, eu estudo o que posso e o que eu não posso, pra poder entender a disciplina. Eu não sei por qual milagre eu tenho ido bem esse semestre, porque, você sabe, quando você está de saco cheio, eu tenho chegado em casa, eu ligo a TV e fico, em frente a televisão e fico! Coisa que eu não fiz semestre passado. E foi o que ele falou, leva a Universidade Pública do DF na manha, você tá levando a Universidade Pública do DF muito a ferro e fogo! Com relação aos professores, eu acredito que eles não precisam modificar nada! Eles não precisam se organizar em nada! O que eu peço é uma hora a mais de prova! (P – Sim!) Não precisa adaptar minha prova, como o professor OT. o fez na primeira, não precisava, nada, não precisa.</p> <p>P – tem algum professor que já te chamou para conversar sobre, para falar de alguma dificuldade que analisou em alguma avaliação?</p> <p>S4f - Nenhum até agora! Nenhum! Nem da terapia ocupacional , nenhum, nenhum, nenhum</p> <p>P – Então todos estão te dando um retorno positivo em relação ao seu desempenho?</p> <p>S4f – Agora assim, de fato tem coisas que eu não aprendo! Porque você vim com muita coisa na cabeça, assim.</p> <p>P – O que você não aprende, por exemplo?</p> <p>S4f – Evidencias 1, W.! O MO., eu fiquei olhando, eu olho a explicação e fico, gente o que essa representação tá explicando.</p> <p>P – Qual a linguagem que ele utiliza S4f?</p> <p>S4f – P...(palavra chula, não transcrita), f...(palavra chula, não transcrita)..., vai t...(palavra chula, não transcrita) (risos) (P – eu balancei minha cabeça, não acredito, arregalei os olhos) Eu tô te falando, como é que são as aulas dele (risos). Eu tô te falando como são as aulas dele. É desse jeito! Professor, como foi, foi sete</p>	<p>Desenvolvimento acadêmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A minha inclusão nas disciplinas não é uma questão simples. - A carta do PPNE não é lida pelos docentes. - Eles não sabem quais as adaptações precisam ser feitas para minha necessidade especial. - Eu peço para eles assinarem a carta do PPNE como garantia de ter meus recursos didáticos garantidos. - Além da sala no piso térreo eu solicito uma hora adicional ao tempo de prova, devido a minha mobilidade reduzida em um dos membros superiores e uma avaliação qualitativa, que seja considerado ao máximo o meu raciocínio na avaliação. - Eu sou exigente com minha aprendizagem. - Esse semestre estou me dedicando menos as matérias. - A aprendizagem deve ser considerada um processo e não um sofrimento. - Eu não desejo uma avaliação adaptada, a única coisa que necessito é uma hora a mais no tempo para a realização da avaliação. - Nenhum professor nunca me chamou para conversar sobre meu desempenho acadêmico. - Eu não consigo aprender quando há muita informação em uma única aula. 	<p>Avaliação Acional Interação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>de setembro independência (risos), você foi a esplanada? Gente, eu nunca ri tanto em toda minha vida, fiquei horrorizada, eu tive que gargalhar muito com ele, professor, então você foi a esplanada, ver o sete de setembro, o desfile, ver o presidente andando no carro aberto com a esposa, primeira dama? Aí ele, “S4f. aqui para o Temer!” Entendeu! “Eu tinha mais o que fazer do que ir para a esplanada” gente, aí eu, professor, você tá xingando o cara, “eu fico revoltado”.</p>			
<p>P – mudando de assunto S4. Na sua formação em letras, foi licenciatura? Você se vê uma professora de língua portuguesa? Uma profissional de língua portuguesa? S4f – Tá faltando coisa aí! (P- É) Não só eu, mas nas outras que formaram junto comigo. Primeiro o curso fechou! Nós fomos as últimas turmas, a formar! Formaram onze! Poucos alunos. Porque ninguém quer ser professor, não dá dinheiro, não dá um recurso, recurso não, não dá retorno significativo. P – Mas se hoje você precisasse atuar como uma professora de língua portuguesa, você atuaria? (S4f – Não!) E dentro da terapia ocupacional, como você se vê atuando, dentro desse processo de formação, de terapeuta ocupacional? S4f – Na área neurológica! Na área neurológica, eu não gosto de saúde mental, eu não gosto da OTA, detesto essas duas coisas. EU DESTESTOOOO. Eu já te falei isso P.! Eu detesto a OTA e a saúde mental, eu detesto, eu detesto, detesto! W., JO., FM., CA., CE., tudo é mental gente! Eu tô pra ficar doida. Eu falei na cara da professora, eu não gosto da OTA e não gosto de saúde mental, aí ela, “mas porquê?” Não sei se foi a professora FM., meu primeiro contato, não sei, não gosto de saúde mental, gosto de neurologia. Aí tá, pego professora AR., picareta!</p>	Desenvolvimento acadêmico	<p>Eu não desejo atuar na área educacional, não desejo lecionar, não há retorno financeiro. - Na Terapia Ocupacional eu desejo atuar na área neurológica.</p>	
<p>P – O que fez você se despertar para a área neurológica? S4f – O que eu tive! O que eu tive! P – Então , você é seu objeto de pesquisa? S4f – SOU! E é isso que ele fala, você ainda não viu a dimensão da terapia ocupacional na sua vida! Você aplica em você! P – Quando você falou no Sarah, estou retomando meus estudos, formei em letras, como foi a reação lá? S4f – Eles não sabem que eu formei. (P – Não!) Eles não sabem que eu formei não! (P – E quando você disse que ia retomar seus estudos) Eles condenaram, não apoiavam de jeito nenhum! Não tem indicação, é perigoso ela retomar os estudos. P., eu vou pegar esse relatório, é que sou estarei aqui na quarta. Você esta a partir das duas, né? (P</p>		<p>- A docente que ministrou aula de neurologia não era comprometida. - A minha doença é minha inspiração para atuação profissional. - Os médicos que me acompanharam não recomendavam o meu retorno aos estudos, após um ano de tratamento. - Hoje ficam perplexos com minha recuperação. - eu tive comprometimento cognitivo. - eles não sabem que eu formei. - Na Universidade Pública do DF eu adaptei a minha forma de solicitar orientação aos docentes.</p>	Avaliação Acional Intera-

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>– Tô). Vou deixar a cópia para você lê, e você vai ver, gente, eles me mataram! De fato, eu estava com medo, é obvio! Eu tava vindo de um acidente vascular cerebral, eu passei pelo hospital de apoio, eu fui pro Sarah, pra depois de um ano, e eles falando que eu não tinha indicação.</p>		<p>- Eu sou uma sobrevivente da Universidade Pública.</p>	<p>ção Infor- mação</p>
<p>P – Mas porque a indicação, era tão perigoso? Era o fato de você entrar em contato com outras pessoas?</p>			<p>Avalia- ção</p>
<p>S4f – Boa pergunta. (P – Ah, eles não disseram, né! Ficou uma incógnita) Pra eles não tinha indicação, pra eles tudo não é indicado. Eu tive que repetir todos os exames lá, porque os exames dos meus médicos, que me acompanham até hoje, eles não levam em consideração! O meu neuro, ele fica, eu entro no consultório e ele fica assim, gente, como é que fala bem, né! Como que se comunica bem! (P – Isso mesmo!) Ele fica assim, ele para e, as vezes ele fica bem assim, gente como é que pode?</p>			<p>Acional Intera- ção Infor- mação</p>
<p>P – Teve alguma área afetada? Não teve né?</p>			<p>Avalia- ção</p>
<p>S4f – Cognição! (P – Cognição!) A cognição afetou, aqui eu aprendi o outro lado da moeda.</p>			<p>Infor- mação</p>
<p>Você responde aquilo que seu professor pergunta, e eu já tava trazendo muita coisa da instituição privada, que eu tava, “porque você esta dizendo isso, eu não te perguntei isso?” E aí o Rafael começou, aqui funciona assim, intervalo você aborda, ou final de aula você aborda. (P – Pra tirar dúvida?) Exatamente, pra tirar dúvida! Na hora do batidão de aula, evita, perguntar, se você interromper, você interrompe com uma pergunta de acordo com a aula. E aí eu comecei a fazer isso, aí eles começaram a me dar ouvido. Mas interessante é quando você fala da área de</p>			<p>Avalia- ção Acional Intera- ção Infor- mação</p>
<p>pesquisa, nossa gente, professor AX., professora LA, conversam demais com os dois. Porque é uma coisa que o Rafael ainda falou pra mim. “Você quer saber quando você vai se tornar interessante para eles, quando você falar da área de pesquisa deles”. Chega para eles e pergunta, professor qual a sua área de pesquisa”. O olho chega enche d’agua.</p>			<p>Avalia- ção Acional Intera- ção Infor- mação</p>
<p>P – S4f uma coisa muito importante que precisamos falar agora, é que, quando tivemos nosso primeiro contato, eu senti dificuldade, assim, eu achei que você não compreendia, demorava um pouco para processar e agora, percebo, uma grande diferença (S4f – É!), você tá mais rápida! Tá muito rápido! Eu pergunto, você já entende, já me devolve a resposta. Eu acho que na verdade, quando o Sarah, falou “não pode”, isso ia ser um limitador muito grande pra você, e, o fato de você ter falado, eu vou, isso só demonstra que você teve desenvolvimento. Está tendo muito mais desenvoltura, né! Isso foi favorável à você!</p>	<p>Desenvol vimento Acadêmi -co</p>		<p>Contra- tual</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>S5 – Obrigada! Eu sou uma sobrevivente aqui dentro! Você tá me vendo aqui agora e nem imagina o tanto de texto que eu tenho que ler. (risos)</p> <p>P – Vamos lá! Dentro da universidade quais foram, que apoios institucionais você teve como apoio nesse processo de inclusão.</p> <p>S4f – Você. (P – O Serviço de Orientação), dos alunos demais! (P – dos colegas) Demais! De chegar ao ponto e falar assim, se você continuar sendo tratada desse jeito aqui a gente vai chamar os CA’s (centros acadêmicos) do Darcy. Foi nesse esquema, aí eu falei, gente pelo amor de Deus, não faz, não fazem isso. (J – E o PPNE nessa história?) PPNE, são cartas, EU sento com o professor, EU converso com ele.</p> <p>P – O PPNE em nenhum momento se dispôs a vir e conversar com algum docente, a respeito da situação que você estava vivendo?</p> <p>S4f - Não, eles vieram aqui, inclusive foi aqui que eu conheci o JR., e aí, que ele foi até o RU, depois aí que ele começou a falar, “gente, cadeirante, tá complicado aqui, deficiente físico piorou!” Elevador quebrado, isso quebrado. Quando eles vieram aqui, eles foram lá na coordenação, à direção! Mas conversar com professor (P – Tá) Não mesmo! Assim, agora os alunos aqui.</p>	<p>Inclusão na universidade</p>	<p>Apesar de ter apoio institucional e de colegas, apenas entrego as cartas de apresentação do PPNE, que é o único instrumento que me garante acessibilidade dentro da universidade.</p> <p>- Eu entrego a carta e converso com cada professor, solicito que assinem a carta do PPNE.</p> <p>- O PPNE visitou a instituição e observou as adaptações que eram importantes serem realizadas, mas não realizou nenhuma intervenção com os docentes do curso.</p> <p>- O PPNE, no meu primeiro semestre, conversou com os coordenadores do curso e com a direção.</p>	
<p>P – Então vida social na universidade é muito boa?</p> <p>S4f – Assim , alguns não gostam, que é natural, mas eu também não forço. (P – Não gostam de quê?) De mim! Aluno, na aula de reab., umas três alunas, a menina parou, me olhou dos pes a cima e falou, “a universidade é feita de gente perfeita e não de gente com defeito”. Eu tava parada, na hora do intervalo, aí eu, ela me olhou do pé a cabeça e continuou andando (risos), só que o problema todo, aí tá, terminou a aula, eu fiquei calada. Ele chegou, aí o Rafael chegou, perguntou se tava tudo tranquilo, eu disse, tá. Mas disse que a gente precisava conversar lá no carro, eu contei pra ele e ele, “o quê? Me diz o nome, pois quem vai mandar fechar isso aqui sou eu, que absurdo é esse, defeito, defeito deve ser ela”. Eu lembro que respondi para ela o seguinte, querida eu prestei vestibular igual a você, eu passei pela mesma prova, ela ainda ficou calada, olhando pra minha cara.</p> <p>P- Deu até dor de estomago. Então tá!</p> <p>S4f – risos.</p>	<p>Vida Social</p>	<p>Minha vida social é regada de vivencias preconceituosas.</p> <p>- Eu acessei a universidade nas mesmas condições que todos, fiz prova e fui aprovada.</p> <p>- Desejo respeito e igualdade de condições.</p>	
<p>P – Voltando, o quê que pra você nesse processo, dentro da terapia ocupacional, nessa nova estrutura acadêmica você entende o que é ser um</p>	<p>Conceito Bom aluno</p>	<p>- Ser um bom aluno é aplicado.</p>	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>bom aluno? S4f – Aprender, acho que aprender é fundamental. Dedicção, empenho, esforço, eu acredito que é isso.</p>			
<p>P – E um bom professor? S4f – Nesse semestre? (P – Pode ser, dentro desse teu período todo dentro da TO) Que eu tô aqui? (pausa) Peraí, tem dois, três que eu paro para poder escutar! (P – Qual o diferencial deles) Ensinar de uma maneira completamente diferente. (P – como foi isso S4f) Além dos slides que é uma coisa muito utilizado aqui dentro, a forma que passa a informação pro aluno, não é uma coisa rápida, é uma coisa pausada, é uma coisa, que cara, eu tô aqui explicando, mas o aluno tem que ter tempo de processar o que eu tô falando, que é muita informação. Então pra mim foi o professor LZ, a professora GZ, entende? E a professora LA.. São os três, gente, e muita gente não gosta da professora GZ.</p>	<p>Conceito Bom professor</p>	<p>- Bom professor é aquele que prende a minha atenção e tem boa didática. - Conhece o processo de aprendizagem.</p>	
<p>P – Tem duas falas sua, aqui na nossa interação a que você falou sobre os <i>slides</i>, o fato de ter <i>slide</i> facilita tua compreensão? S4f – um pouco. Mas eu sou de livro! Eu aprendi com o professor LZ. que quando, eu passei com ele, ele apontou na minha cara e falou assim, “olha, aluno da Instituição Pública do DF estuda pelo livro! Não quero ver você pegando slides não! Slide eu tô pegando coisa da internet, tem estudar pelo livro S4f” Aí toda vez que eu tô acessando a internet, opa, olha o livro aqui, aí eu pego o livro eu leio o livro, eu grifo o livro, anoto as partes mais importantes. P – Então você funciona assim, vai pontuando (S4f – É!). Lê em voz alta? Você grava a aula. (S4f – Leio em voz alta e gravo quando é necessário). Todos os professores permitem que você grave as aulas ? S4f – Não. Mas a documentação do PPNE me dá o direito. Então assim, eu gravo. P – Quem te ajuda nas tarefas da faculdade? S4f – Ele aí fora, ele já saiu fora! (P – Só no início?) Só no início! (P – na época da letras, quem te auxiliava?) Ele! Agora é diferente, porque eu tô na casa dele (se referindo a Instituição Pública do DF, o esposo é graduado em química). Então assim, ele quer que eu seja aluna “SS”, quando eu tiro “MM”, ele nossa, poderia ter sido um “MS”, né. (P – Ele cobra?) Já cobrou mais. Os amigos que também são formados aqui, dizem, “RA., não pega pesado com a menina, RA”, “Não tô pegando não”. Tá sim, isso é na frente deles, lá em casa é diferente (risos). Hoje em dia tá mais fácil! (P – Sei!) P – Mas naquele período que ele sentava com</p>	<p>Desenvolvimento Acadêmico</p>	<p>- Tenho necessidade de registrar o que aprendi e as partes que mais precisam ser destacadas. - Eu leio em voz alta para memorizar os conceitos, isso me auxilia na aprendizagem. - Eu aprendi com esse modelo, memorização. - Escrever é outra forma que me auxilia a memorizar. - O meu esposo me auxilia nas atividades acadêmicas.</p>	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PROPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p> você pra revisar? S4f – Era bom! Principalmente a área de química. (P – Foram as disciplinas básicas!) Básicas!!! Que foi um passo, né! S4f - Como você aprende? Só escrevendo! Você falando comigo aqui agora, eu dificilmente vou esquecer, mas se fosse para eu redigir, eu ia redigir tudo o que a gente conversou, porque aí eu memorizo! Muitas vezes. P – O fato de você memorizar, isso implica em aprendizagem? S4f – Isso! Eu só aprendo assim. P – Na época do ensino fundamental, você disse que a professora trabalhava memorização, aquilo lá ficou? Não sumiu da sua cabeça? S4f – Nem um pouco! Funciona desse jeito! Desse jeito! Se você conversar comigo uma coisa que não foi importante, eu esqueço. Agora se você fala, S4f. você tem que pensar nisso, aí eu vou pra casa e fico. Pensando até ter uma solução. Aí eu escrevo. Ele não! Se falou uma coisa pra ele, ele guarda. Nunca vi uma coisa dessa. Se fala pra ele, ele guarda! Aí as vezes eu esqueço, ele lembra! Lembra que se falou? Não! Falou! Tal dia e tal horário você falou pra mim. P – Vamos encerrar S4f S4f – Acabou! P – Obrigada pela disponibilidade. </p>			<p>- Eu memorizo e aprendo.</p> <p>Finaliza- ção da interação</p>

Fonte. Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

3.4.1 Discussão da narrativa do Sujeito S4f

A duração da interação com S4f foi de 51mi 13seg. A narrativa foi descrita de acordo com os eixos referidos no método. Iniciou-se solicitando que S4f relatasse suas lembranças escolares. Ela narrou sua experiência de inserção nas escolas e seu histórico voltado ao vestibular da universidade pública. A estudante apontou a intencionalidade educativa das instituições do ensino básico que focam no nível superior, das universidades federais, muito mais que no desenvolvimento de capacidades mentais.

Ao ser questionada sobre seu aprendizado, ela relatou ter aprendido por repetição e enfatizou que a didática da docente foi significativa para o seu aprendizado. Após sua primeira graduação, em letras, reproduzia e afirmou a funcionalidade da repetição na sua

prática profissional. Mencionou a sua disciplina para aprender nas séries iniciais. Apesar de não gostar de matemática, tinha boas notas.

Para S4f, o que define um bom professor são atitudes comportamentais como: pontualidade, disciplina, e o domínio da sua área de conhecimento, bem como, a competência para transmitir aos estudantes seus saberes. Mais adiante na interação, ela fez menção ao bom educador, pontuando-o como aquele que conhece como funciona o processo de aprendizagem, mas não fez menção à diversidade que envolve uma sala de aula.

Ela afirmou, também, focando em comportamento, que o bom aluno é o que é dedicado, aplicado e o que respeita o docente. Nesta interação, faremos a seguinte observação: S4f foi alfabetizada nos anos 1980, por essa razão, as construções das definições “bom aluno” e “bom professor” estão voltados a conceitos comportamentais. Nesta mesma impressão, ela revelou a forma tradicional de ensino que ainda segue, de memorizar, que é compreendida por ela como um mecanismo eficaz para a sua aprendizagem. Esse fato confirma nossa impressão sobre o período em que foi alfabetizada, ou seja, suas representações do que significa ser aluno e ser professor estão vinculadas as suas vivências da infância, mesmo que ela tenha tido outras experiências após esse período de escolarização, em sua primeira graduação, ainda percebe como funcional suas experiências escolares da infância.

Sobre a sua vida social, ela relatou que não estabeleceu vínculos de amizade em nenhuma fase escolar. Fato este que vai ao encontro, mais uma vez, de nossa hipótese sobre a constituição de vínculos restritos.

No eixo inclusão, em uma nova condição física, ela relatou que as adaptações realizadas pela instituição privada só ocorreu após o laudo médico. Melhoraram o acesso a sala de aula, a qual foi realocada em sala no piso térreo e feita a sensibilização dos docentes. Relatou não ter tratamento diferenciado, mas informou que as avaliações eram realizadas em

ambiente diferente de seus estudos. Não foi instigada a falar mais sobre essa postura da instituição, o que gerou a dúvida: se era possível assistir aula com os colegas por qual motivo pedagógico era tirada da sala para realizar a avaliação?

A estudante, apesar de informar que a instituição privada se organizou para fazer adaptações de acordo com sua condição física, lembrou uma situação em que se sentiu excluída da atividade planejada por uma docente. Segundo S4f, a professora solicitou que ela permanecesse em sala de aula enquanto os outros alunos realizassem o trabalho planejado para aquela aula. S4f recusou-se e, mesmo com dificuldade de locomoção, realizou toda a atividade orientada para a turma. A narrativa de S4f apontou sua autonomia para definir seus limites de aprendizagem.

Na instituição pública, no primeiro semestre, foi dado à estudante condições de cursar a graduação com adaptações físicas, uma delas a sala em piso térreo. Alegou que, nos semestres seguintes, uma de suas necessidades já não era atendida e relatou ter sentido, mais uma vez, a exclusão, quando não atenderam ao pedido de adaptação da sala de aula no piso térreo, o que causou um grande transtorno para a estudante. Ela buscou, inclusive, a Defensoria Pública para ter garantido o seu direito estudar e ir e vir na instituição pública. E tem usado desse mecanismo para ter garantidas suas adaptações quando necessita. O que se infere é que nem o PPNE e nem outro serviço ou programa institucional realiza a mediação educativa ou a instituição não tem normativas para auxiliar em situações em que aluno e docente não encontram uma possibilidade educacional para a inclusão.

S4f relatou que o fator relacional prejudicou seu desenvolvimento acadêmico na época em que cursava a primeira graduação, principalmente por ter vivenciado a experiência de exclusão em uma atividade acadêmica. O fator relacional é algo importante para o processo de ensino e aprendizagem como mencionado anteriormente.

A estudante relembrou alguns fatores importantes para a conclusão da sua primeira graduação: como a sala no piso térreo, o incentivo de alguns docentes e o fato de ter estabelecido vínculo com a turma da graduação.

Ao tratar do eixo inclusão, ela apontou como positivo a disponibilidade dos colegas para auxiliar no seu deslocamento dentro da instituição e como desejava que a instituição olhasse para as adaptações físicas como uma obrigatoriedade. Sobre o PPNE, fez referência às cartas de apresentação, mas que deixam de ser funcionais porque os professores não leem as cartas para realizarem as adaptações didáticas e/ou físicas necessárias. Revelou explicitamente não necessitar de adaptações nas avaliações e que precisava apenas do tempo adicional para realizar as provas.

Ao falar do seu processo de inclusão, a estudante mencionou os apoios importantes: colegas, mas do ponto de vista de suporte assistencial, e o PPNE – referiu-se às cartas como apoio. O PPNE veio até a faculdade e apontou melhorias a serem pensadas, mas apenas na estrutura física, nada foi realizado do ponto de vista de orientação pedagógica ou de modo a que possibilitasse um diálogo para dar mais autonomia à estudante.

Ela revelou ter sofrido discriminação na graduação, mas afirmou que tem exigido respeito e igualdade de condições. Ao referir-se à situação que vivenciou, não mencionou se essa queixa foi institucionalizada. O que supomos é que as relações não saudáveis não são apontadas institucionalmente para serem refletidas para uma proposta educativa.

Para S4f, a carta do PPNE é um instrumento institucionalizado para dar o direito aos estudantes de gravar as aulas, o que ocorre mesmo sem a autorização do docente. Viu-se que em nenhum momento foi mencionada uma contrapartida, no sentido de que no ato de gravar as aulas existe uma intenção educativa e que sugira aprendizagem significativa. A carta do PPNE é muito mais um instrumento de apresentação do que um mecanismo para possibilitar

a reflexão sobre a diversidade de alunos e de pensar a sala de aula como um lugar de pesquisa para uma educação voltada para a cidadania.

3.5 Participante S1m

Tabela 8

Interação com o participante S1m

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
P - Boa tarde S1m, vamos começar com você falando o seu nome, curso, se puder falar a idade			Contratual
S1m - Me chamo S1m, tenho vinte cinco anos, sou do curso de Farmácia, entrei aqui em dois mil e nove, terceira turma de Farmácia.		Sou da terceira turma do curso de Farmácia.	Informação
P – Ok! Queria que você me relatasse um pouquinho Rodrigo, sobre a sua história escolar, no teu pré, o que você recorda? S1m - Confesso que eu não lembro.. P – No ensino fundamental? S1m – No ensino fundamental a primeira parte do ensino fundamental, eu era um completo vagabundo, sempre gostei muito de desenhar, então passava, tipo assim, as aulas ao invés de prestar atenção, eu ficava desenhando não prestava atenção, é.... em algum momento, assim da sexta e sétima serie eu não sei o que aconteceu que eu comecei a melhorar, comecei a prestar mais atenção na aula, e tal, e aí levei assim até o ensino médio.	História Escolar	- Eu não recorro da minha experiência escolar da pré-escola. - Nas séries iniciais do ensino fundamental eu me considerava um aluno disperso nas aulas, eu adorava desenhar. - Somente na sexta série comecei a me dedicar mais aos estudos - Eu não recorro muitas coisas das primeiras séries	Informação Avaliação Interação
P – Tá! No ensino fundamental ainda, o que você acredita que dentro desse primeiro momento do teu ensino fundamental fazia com que não despertasse a sua atenção? Era o quê? A forma como o professor trazia, era a escola? S1m – Olha eu não sei, eu tenho transtorno de déficit de atenção, só que eu só descobri já adulto. Então, talvez eu já devia apresentar alguns sintomas no ensino fundamental, só que eu não sabia disso, é, mas assim eu lembro das professoras dando bronca por que eu era muito descarado, saca, o professor dando aula, e eu aqui desenhando nos cadernos, certo! (P – Certo!). P - E como era a questão da aprovação, como você fazia, tinha uma atividade avaliativa, como eles te avaliavam? S1m – Sim, sim, então, tinha aquelas disciplinas de recuperação, que normalmente você faz no final do ano, você tinha recuperação, eu bombava nas provas o ano inteiro, mas passava na recuperação, ai passava de ano.	Desenvolvimento Escolar (ensino Fundamental)	- Eu fui diagnosticado com TDAH tardiamente. - Eu acredito que desde pequeno sou TDAH. - Eu recorro das professoras me chamando a atenção por eu não prestar atenção nas aulas. - Eu normalmente ficava para a recuperação final e era aprovado. - Eu estudei até em escola pública até a terceira série após essa série só particular. - Eu passei a ficar interessado nos estudos a partir da sétima série em diante.	Informação Avaliação Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P - Você estudava em escola pública? S1m – Não, não, eu estudei em escola pública até quarta série, não, até a terceira série, a partir da quarta foi só particular.</p>			
<p>P - Quando você chegou no ensino médio, determinados conceitos, que você deveria ter tido lá no teu ensino fundamental, você sentiu falta disso, ou não? S1m – Então, como eu estava te falando, eu virei gente a partir da sétima série, oitava, é, então, alguns conceitos eu já tinha trago de lá.</p>	Desenvolvimen -to escolar ensino médio)	- Para estudar eu fazia resumos, lia repetidas vezes para decorar, fazia aulas de reforço e no ensino médio eu passei a frequentar curso preparatório para o vestibular.	Infor- mação Avalia- ção Intera- ção
<p>P - Como você fazia para estudar? S1m – Então, depende, é.. eu pegava normalmente alguns cadernos que eu tinha, estudava por eles, fazia resuminho mesmo, lia várias vezes, para decorar o que tava ali, e foi assim, do finalzinho do meu ensino médio até o nível superior. A partir do médio também, é.. eu já fazia essas aulas de reforço, fazia também cursinho preparatório, no ensino médio inteiro eu estudava em escola preparatória para o vestibular. Então, assim, era um aluno mais focado.</p>		- Me tornei um estudante mais focado em meu objetivo, passar na prova de vestibular.	
<p>P - No teu ensino fundamental, você precisava pegar aula de reforço, você tinha ajuda de alguém para fazer as atividades de casa ou não? S1m – Não, até eu tive, mais assim, é, por exemplo, eu fiz kumon, numa época, é assim, basicamente é matemática, esses cálculos mais básicos, para você aprender a fazer de maneira rápida, sabe, era basicamente pra isso. P – Houve alguma disciplina específica no seu ensino fundamental que você se destacou, que você compreendeu o aquilo que o professor estava trabalhando em sala? S1m – Olha, um comportamento meio esquisito que eu tinha, durante o meu ensino médio e fundamental, é que normalmente eu me destacava melhor nas disciplinas do qual eu gostava mais do professor. Então, a medida que eu passava, tipo assim, que eu mudava de escola, ou então que mudava e o professor, saía, é, no destaque, mudava, dependendo da matéria, então, é mais ou menos isso! Por exemplo, o meu primeiro ano do ensino médio eu era muito bom em geografia, aí o professor aposentou e no segundo ano, nessa escola não era mais o mesmo professor, aí eu comecei tirar muita nota na média é..é, de geografia, aí eu comecei a gostar de um professor meu de literatura, de literatura eu comecei a gostar. A única matéria que independente do professor, tipo assim, que normalmente me dou bem é na química, inclusive essa foi uma das coisas que me indicou a entrar no curso de farmácia. (P – Certo!)</p>	Desenvolvimen -to Escolar (ensino Fundamen- tal)	<p>- No ensino fundamental eu fiz kumon e não necessitei de reforço. - O meu bom desempenho dependia da minha relação com o docente. - Se mudava o professor meu desempenho caía. - Mas uma matéria que eu me destacava era química, independente da minha relação com o docente. - Eu gosto tanto de química que essa matéria me direcionou para o curso de Farmácia. - O fato de estar motivado pelo conteúdo ajuda o meu desempenho.</p>	Infor- mação Avalia- ção Intera- ção

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P - E você conseguiu dentro do seu processo de aprendizagem, perceber o que fazia, além da questão da relação com o professor, o que fazia dentro dessa matéria você se destacar, compreender melhor, gostar dela.</p> <p>S1m – Te confesso que nada, gostar da disciplina, que eu tô estudando, eu tive isso no superior, no ensino médio e fundamental você é obrigado a estudar coisas que você não gosta ou que você não acha tão interessante, e eu não tive isso no ensino médio, superior dentro do curso de farmácia eu gosto de algumas coisas, eu gosto mais do que outras, mas assim, tipo assim, da sua própria natureza instigante, então assim, eu acho que isso melhorou a minha performance pelo fato de o conteúdo ser mais agradável (P – Certo!)</p>			
<p>P - O que você considera ser um bom aluno, em todas essas fases?</p> <p>S1m – Olha, eu acho que aprender o que foi passado, eu não acho que seja trabalho, se você saiu da série, da disciplina, se você aprendeu alguma coisa dali eu acho que isso pode ser considerado ser um bom aluno.</p>	<p>Conceito bom aluno</p>	<p>- Se você aprendeu algo você é um bom aluno.</p>	<p>Informação Avaliação Interação</p>
<p>P - E um bom professor?</p> <p>S1m - Eu acho que um bom professor é o que domina o conteúdo que consegue passar de forma didática para os alunos. (P – Certo!)</p> <p>S1m - agora esse meu trekk porque, a didática depende do aluno também, saca, alguns alunos vão se adaptar melhor a determinada forma de passar o conteúdo por um professor do que outro normalmente não entenderia... Tem uma professora aqui de farmacologia a (M.), normalmente os alunos não gostam por que ela é meio terrorista na sala de aula, saca, eu também não gostava, até eu sacar a seguinte coisa, que normalmente quando estou assistindo a aula e chega uma explicação, uma explicação, que vamos supor uma reação bioquímica que tem vários passos, eu olhava para aquilo, e eu falava, cara, não vou conseguir aprender isso, é muito detalhezinho, é muitos passos, tem uma sequência que eu vou precisar decorar, e eu falava assim, meu acho, eu não fazia nenhum esforço mental para eu aprender isso aqui, bom, em casa eu aprendo, em casa eu releio estudo e aprendo isso. Com ela não funcionava assim! Com ela era assim, ela acabava de explicar e apontava para um aluno, “me explica o que eu acabei de explicar”, é... muita gente não sabia responder, daí ela apontava pra outro aluno e “ajuda o seu coleguinha”, então esse terrorismo que ela fazia em sala de aula, esses tópicos que eu normalmente deixava para estudar em casa eu comecei a prestar mais atenção e eu pegava esses detalhes é... aí eu precisava estudar menos da disciplina dela quando eu chegava em casa, e isso da</p>	<p>Conceito Bom professor</p>	<p>- Bom professor é o que domina o conteúdo e passa de forma didática aos alunos.</p> <p>- Mas a didática é subjetiva, pois cada aluno aprende de uma maneira.</p> <p>- Eu passei por uma experiência que me fez perceber essa diferença, eu amava a forma que a docente dava a aula e outros colegas não gostavam.</p> <p>- Ela pedia a um aluno qualquer que explicasse a matéria que ela havia acabado explicar, isso transformava os conceitos em algo mais próximo para mim.</p>	<p>Informação Avaliação Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>semestre, e tal, e tentei, é, é.. eu já fazia consulta no CAEP aqui da UNB, só que no CAEP, tipo assim, só é acompanhamento psicológico, não tem psiquiatra, aí tentei pelo HUB e não consegui pelo HUB, tentei pelo SUS também não consegui, saca, daí, eu ô mãe, foi quando eu levei o problema pra dentro de casa, e cara, vou precisar de um particular, aí tem esses problemas mesmo de mãe, que tipo assim, é ... “Não S1m., isso é falta de Jesus na sua vida”, é... não, “se você se alimentasse melhor, se você dormisse melhor, se fizesse não sei o quê” e tal, ... tipo assim, colocando a culpa pra cima de mim... mas é aquela coisa de mãe mesmo, saca!</p> <p>P – Sim! E houve algum momento da tua vida escolar que, no início, que sua mãe se preocupou com algum detalhe, por exemplo: “Ele não está estudando” algum professor que levou alguma problemática, (S1m – Não!!!), assim, S1m vamos sentar aqui, o que está acontecendo?</p> <p>S1m – Professor não, mas minha mãe sempre foi assim, tipo assim, muito invasiva com relação ao meu desempenho escolar, quando eu entrei na UnB, isso deixou de ser tão frequente, mas, ainda pergunta, “você tá fazendo qual disciplina e tal, você passou em tudo”.</p> <p>P – Então , tinha uma questão de proteção? Mais por parte da mãe?</p> <p>S1m – Tinha! Mas parte da mãe!! E não é só na, na, dentro da educação, é em tudo, saca! É!</p>	<p>Apoio Familiar</p>	<p>- Minha mãe primeiramente me culpou, dizendo que era falta de DEUS.</p> <p>- Minha mãe sempre foi muito preocupada com o meu desempenho escolar. Ficou menos preocupada com a minha entrada na universidade.</p> <p>- Minha mãe é muito protetora em todos os aspectos da minha vida.</p>	
<p>P – Tá! Tem alguma disciplina que você sente que está se destacando? Compreende muito bem?</p> <p>S1m – Olha, não te digo exatamente uma disciplina, é ..; eu faço, é... PIBIC, é... gosto bastante de lá, e eu acho que me destaco LÁ! Muitas das coisas que as vezes me saio um pouquinho melhor nas disciplinas são coisas que eu aprendi no projeto de pesquisa, é, que , na minha área de estudo, tipo, não tem muito haver com algumas matérias específicas daqui da faculdade, inclusive é uma das minhas maiores frustrações porque, tipo assim, galera de outras áreas, tipo assim, porque tem outras áreas, daquilo que eles estão estudando, tipo da pós graduação, e eu não tenho isso, eu trabalho com nano e eu não tenho uma matéria de nano, por exemplo, aqui, saca! E as vezes, tipo assim, por exemplo, tem uma aula de farmacotécnica, que o professor estava falando de <i>estrutura de coloides</i>, por exemplo, e aí ele chegou no slide e disse “gente isso não é importante não, vou passar” aí eu fiquei assim, caralho, eu estudo isso no meu grupo de pesquisa, talvez para o cenário, para o mercado de trabalho, você não vai usar, mas, enfim, eu acho que me destaco lá, mas não nas disciplinas, é...é..</p> <p>P – Lá é uma atividade mais prática? (S1m – Também!) Tem um momento que você senta para</p>	<p>Desenvolvimento Acadêmico</p>	<p>- Eu me destaco muito bem em um projeto científico que participo.</p> <p>- Eu não me destaco tão bem nas disciplinas.</p> <p>- No Projeto eu aprendo a fazer pesquisa, eu aprendo a prática e a teoria, isso tem um grande diferencial para a aprendizagem.</p> <p>- Passei a me destacar nas atividades práticas de algumas disciplinas devido a minha inserção no projeto de pesquisa.</p> <p>- Os meus colegas de disciplina ficam impressionados com minha destreza em determinadas atividades práticas.</p> <p>- Os professores me elogiaram.</p>	<p>Avaliação Interacional Informacional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>estudar?</p> <p>S1m - Também! Principalmente, tipo assim, é... fazia algumas análises químicas que eu não tive nas matérias daqui, então assim, eu tenho que aprender técnicas, tenho que saber como se interpreta os resultados, é... a gente, vai aprese...submeter trabalho , é.. Escrever pré projeto,, escrever a introdução, tem que fazer pesquisa bibliográfica, (P – Sim.)</p> <p>P – E ... eu queria saber, mais detalhado, minucioso, porque você considera que lá você se destaca, o que faz você ter um destaque maior lá do que aqui?</p> <p>S1m – É porque assim, vamos supor, as vezes vou tá em uma disciplina e o professor comenta alguma coisa, só que se lá comenta por cima , lá projeto eu vi isso, eu fiz isso, eu discuti isso, ou então as vezes sei lá, ele tá de (inaudível)... eu peguei um artigo que embora falou que não era disso, mas falava disso, então eu sabia algumas coisa a respeito, ai eu tava sabendo algumas coisas a respeito, é que eu tive que ler um artigo para pesquisa, ou então , eu fiz uma análise disso por exemplo, (P – Hurum)</p> <p>P – Então a partir do momento que você teve um conhecimento prévio sobre determinado assunto, você se vê como se destacando nisso, principalmente lá por ter uma coisa, você tem um foco (R – Sim)</p> <p>S1m – E também, por muitas disciplinas práticas que também, é... aconteceu isso esse semestre, inclusive , é...lá eu vou mexer muito com vidraria, e coisa, assim, eu já tenho uma destreza maior pra aquilo, é..., então eu tenho uma disciplina de farmacotécnica que eu, o professor falou uma vez que o meu xarope...(inaldivel) de potássio, foi o melhor da sala, e fazia tempo que ele não via um xarope que estava tão bom...é tem uma outra vez que numa aula de bromatologia, que a gente foi pesar não sei o que , e a galera, a gente fazia uma filinha pra pesar as coisas e a galera estava demorando horrores, chegou na minha vez eu pesei rapidão e fui embora, a galera, comentou assim, “Rodrigo como você faz isso tão rápido? Então, são coisas que eu só faço lá mesmo... sabe. (P – Lá você pratica) e acabo trazendo pra cá.</p> <p>P – Esse PIBIC, é algum professor aqui da Faculdade que desenvolve? (S1m – Hurum, eu comecei lá...) funciona onde?</p> <p>S1m – Funciona na FCE agora, acho que tem um ano, mas teve um tempo que era só no IQ, instituto de Química, (P – lá do Darcy Ribeiro?). Isso! (P – Então você se deslocava para lá?) Uma época, agora estou só no CEM 04.</p>	Processo de	<p>- Não recordo se foi o SOU ou o CAEP que me encaminhou ao PPNE.</p> <p>- No PPNE me esclareceram dos direitos que eu tinha por ter uma</p>	Avalia-
<p>P – Sobre inclusão, você encontrou algum desafio dentro desse processo de inclusão? Como foi sua inserção no PPNE?</p> <p>S1m – Ah, sim, eu não lembro, acho que foi alguma coisa de , não sei se foi aqui no SOU, ou se foi no</p>			

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>CAEP que pediram para eu colocar, não sei se foi alguma coisa assim, mas assim, lá, eu chego lá e eles comentam alguns direitos que eu tenho como pessoa portadora de necessidade especial, só que assim, é uma coisa meio burocrática, tem muita coisa que me recuso a fazer, tipo assim, é, por exemplo, eles comentam que eu poderia solicitar o tempo de 50 por cento maior para fazer avaliação, então, eu não peço esse tipo de coisa, (P – Você não sente necessidade desse tempo adicional?) Eu não sinto, não só necessidade, mas tipo assim, mesmo que eu precisasse eu também não pediria, por que sei lá, eu não vejo como um direito, eu vejo como uma regalia, eu não quero esse tipo coisa, principalmente porque, tipo assim, é ... esse meu transtorno de déficit de atenção tem mais sintomas relacionados a hiperatividade do que desatenção, então assim, eu não tenho problema de aprendizagem, de dislexia, eu não tenho isso, então assim, eu não acho que a questão do TDAH seja limitante para mim.</p> <p>P - Dentro da universidade você encontrou algum entrave, Por ter TDAH?</p> <p>S1m - Não!</p> <p>P – Você chegou a mencionar essa questão para algum docente? Você usou a carta de apresentação do PPNE?</p> <p>S1m – Não! Eu solicitei uma vez, mas não cheguei a entregar para o professor. Se precisar eu entrego, e cheguei a conclusão que eu não precisava.</p> <p>P – Você se sente apoiado na universidade?</p> <p>S1m – Isso é meio pesado de dizer, porque...Sim! Mas acho que sou minoria, é... por exemplo, na época que eu tava, encarando a depressão, eu consegui com alguma facilidade o acesso pelo CAEP, mas eu só consegui, porque algumas semanas antes, é... uma colega de turma, da enfermagem, não sei se você vai lembrar da A., ela cometeu suicídio, então, eu acho que eu consegui, a vaga, porque, teve essa, esse clima ruim, do suicídio dela, e também acho que foi na época que vocês fizeram parceria com o CAEP de lá. E, aí eu consegui, então assim, acho que precisou de um evento catastrófico, pra eu conseguir um apoio, hoje em dia eu não sei como esta funcionando. Eu parei o atendimento no CAEP, já há um bom tempo.</p> <p>P - Fora esse apoio do CAEP, dentro da academia, aqui, você se sente apoiado pelos professores, colegas, pelos servidores do Campus.</p> <p>S1m - Vou dizer que sim, mas assim, mas tipo assim, eu vejo um apoio, não vejo um tratamento diferente de mim e dos outros alunos e eu não acho que exista necessidade disso.</p>	<p>Inclusão</p>	<p>necessidade especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na minha opinião o PPNE é burocrático. - Dentro dos direitos esclarecidos, me recuso a solicitar o tempo adicional para realiza a avaliação. - Eu não sinto necessidade do tempo adicional de prova, que é uma regalia. - O TDAH não é limitante para o meu desenvolvimento. - Eu não tenho dificuldade para aprender. - Eu solicitei a carta para o PPNE, mas não entreguei a nenhum professor. - Eu não preciso usar as cartas de apresentação do PPNE. - Acho que sou uma porcentagem pequena que teve apoio rápido na universidade. - Penso que o acesso rápido ao CAEP foi devido a uma situação traumática no campus. - Atualmente não sou mais acompanhado pelo CAEP. - Me sinto incluído na universidade. - Não tenho tratamento diferenciado e não tenho necessidade de um tratamento ou recursos diferenciados. 	<p>ção</p> <p>Acional</p> <p>Intera-</p> <p>ção</p> <p>Informa</p> <p>-ção</p>
<p>P – Como funciona sua vida social dentro da universidade?</p> <p>S1m – Depois que eu me afastei da UnB que voltei, tipo assim, a maioria dos meus amigos já tinham</p>	<p>Vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A minha vida social mudou após ter trancado o curso. - Antes eu usava os intervalos entre uma aula e outra jogando 	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>vazado, aí ficou bem debilitada, é... e aí eu comecei a ter a seguinte estratégia, que do meu ponto de vista é boa, mas tem os seus problemas... é antes da minha saída, eu passava muitas das minhas janelas, o horário de almoço jogando truco com o pessoal e tal, na época eu fumava, então, a gente ia lá para os grupinhos e ficava fumando e assim a minha vida social, nessa época era mais intensa. Na época que sai da UnB e voltei, esse pessoal tinha sumido, é... eu comecei a optar em usar as minha janelas, meu horário de almoço para fazer coisas da faculdade, é ... só não usava para estudar, é...relatório, seminário, para alguma coisa assim, eu usava esse tempo, pra justamente não levar trabalho para casa, então assim, meu tempo livre aumentou bastante, eu consigo preencher meu tempo em hobbies e tal, saca, é, mas em compensação a minha vida social na instituição caiu drasticamente, eu basicamente só tenho contato com os alunos, tipo assim, que eu tô pegando muitas disciplinas é... alguns alunos tão atrasados quanto eu, e aí a gente se esbarra é o pessoal do grupo de pesquisa, minha rede social dentro da instituição se limita-se a isso. Eu mantenho ainda contato com os alunos da UnB que já formaram, que já saíram.</p> <p>P – Então, tipicamente, atividades acadêmicas (S4 – Isso!) , é, mas assim, festas , sair para conversar em determinado ambiente distinto da faculdade, existe isso?</p> <p>S1m – Mais ou menos, com o pessoal do grupo de pesquisa, sim! A gente sai para jantar, churrasco, essas coisas, mas é, agora, até tenho vida social, só que não é com as pessoas da UnB, da FCE, amigos meus de outros campus, mas eu não os conheci dentro da instituição. (P – Certo!)</p>	Social	<p>truco e fumando, minha vida social era intensa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após o meu retorno adotei uma nova estratégia, uso meu tempo livre na universidade realizando atividades de grupo e relatórios. - Meu tempo livre aumentou e gasto com atividades prazerosas. - Não tenho vida social, amigos, no campus. - Eu tenho amizade com que já formou. - Tenho interação fora do campus com os colegas do grupo de pesquisa. - Tenho vida social com outras pessoas fora da instituição. <ul style="list-style-type: none"> - Eu crio estratégias para me ajudar a decorar os conteúdos. - Crio tabelas, releio slides, escrevo as informações novamente. - Tem funcionado para ser aprovado na média. 	Avaliação Acional Interação Informaçã
<p>P – Nesse meio de estudos acadêmicos, você criou alguma estratégia para fixar conceitos de todas as matérias que você teve contato na FCE? Você criou algum critério? Essa aqui preciso revisar dessa e dessa maneira?</p> <p>S1m – Não, acho que não. (P– Criou um método?) Não, não.</p> <p>P – Como você estuda então, me conta um pouquinho</p> <p>S1m – Normalmente eu pego os slides do caderno, eu releio, aí eu repasso essas informações para um outro papel, eu faço isso, de maneira, até eu saber que as coisas que eu li eu aprendi, saca, que eu decorei, enfim, é tem algumas matérias que eu preciso decorar coisinhas e aí eu faço tabelinhas, é. É... com aquilo , e assim, eu leio, eu vejo a tabelinha, aí eu faço ela de novo, pra ver se não passou nada, e fico fazendo assim, até saber, tipo assim, todos os detalhes, uma coisa que tem me ajudado , mas assim, mais ou menos, é que , não sei se (inaudível) pra isso, se tem um grupo de coisas que você precisa, sei</p>	Desenvolvimento acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Os serviços que a universidade oferece são funcionais, só não consegue atender toda a comunidade acadêmica. - O PPNE tem a preocupação de me liga todo inicio dos semestres para saber se estou precisando de algum suporte. - O PPNE tem computadores para uso dos alunos, mas é distante, não temos esse suporte aqui no campus. - O CAEP tem profissionais mas para a minha situação especifica não demos continuidade. - O SOU é um suporte acadêmico, mas para mim não funcionou. 	

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>lá por exemplo, eu sei que o professor vai me perguntar alguma coisa, sobre a classificação de alguma coisa, aí, sei lá, vamos supor, que exista dez classificações daquilo, aí, na, vou precisar citar todas na prova, é... pra eu ter certeza que não vou esquecer de nada, então, tipo assim, sei lá, pego a primeira letra de cada coisinha e formo uma palavra por exemplo, aí a palavra eu decoro, aí na hora da prova, esse A aqui é de quê? Esse C aqui é de quê? E as vezes sai, tem dia que não sai, coloquei essa letra aqui pra quê, eu não lembro (risos) mas enfim, eu uso esse recurso, mas não é um recurso muito eficiente não, mas assim, na falta de outros recursos vai esse!</p> <p>P – Certo! É interessante, é uma estratégia, você faz uma relação...O que você vê de positivo nessa sua forma de estudar?</p> <p>S1m – Acho que é simples, rápida, e relativamente efetiva. Não acho que é suficiente para gabaritar prova, tira SS mas, eu consigo ficar no MM, tá sendo efetiva.</p>			
<p>P - Dentro desse sistema, onde temos o apoio do PPNE, CAEP, o que tem de positivo, para você, desses serviços?</p> <p>S1m – Acho que é benéfico, pois acho se não fosse o SOU me encaminhar, para o CAEP, e eu ter toda assistência que eu tive lá, talvez eu não tivesse por aqui, sabe, então, assim, é...eu acho que é um serviço de acompanhamento interessante, acho efetivo. Não acho que ele cobre toda a instituição, mas, enfim.</p> <p>P – Você consegue citar um aspecto específico desses serviços que seria interessante, por exemplo, isso aqui é bom, nesse serviço, isso aqui foi interessante nesse serviço,</p> <p>S1m - Não assim, o PPNE eles me ligam com uma relativa frequência, principalmente em início de semestre, “Ai Rodrigo, tá tudo bom? Tá precisando de alguma coisa?” eles perguntam se eu quero ir lá, é... pedir lá o negócio das cartas, é... enfim, acho que eles tem esse cuidado, é... já fui lá algumas vezes, lá no Darcy, eles tem uma estrutura específica para receber esse tipo de gente, então, sei lá, vamos supor...uma vez estávamos comentando que eles tem uns computadorinhos lá, e “no dia que você estiver precisando você pode vir aqui e usar o computador”, não tem problema, só que é lá no Darcy, nós não temos isso aqui, é...no CAEP eu tive toda essa atenção, esse acompanhamento psicológico, foi de extrema importância, e pelo HUB também eu tive acesso lá ao psicólogo e ao psiquiatra, só que foi muito rápido, não deu certo, mas, enfim, existe, é...agora do SOU aqui é... eu sei que algumas vezes que eu vim, fazer tipo aqueles roteiros de estudos, fiz algumas vezes mas, nunca deu muito certo, pois eu não colocava aquilo em prática, no papel era lindo, saca!</p>	<p>Inclusão na universidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sou da Ciência. - Fui assertivo ao escolher o curso de Farmácia, apesar de gostar de desenhar. - Eu não me sentia estimulado pelas outras disciplinas no meu ensino fundamental e médio. - A única matéria que eu me dedicava era química. - Na faculdade a química é muito mais interessante. - Fui estimulado a gostar da química por gostar de personagens que usavam a química, por exemplo na confecção de venenos. - Cheguei a imaginar que a atuação do profissional de química era igual as séries de investigação criminal. - Não desejo atuar profissionalmente na área de toxicologia, que antes era um fator estimulante. - Não me desenvolvi na universidade em análises clínicas. - Não me identifiquei com a matéria e não tenho interesse na área. - Busquei outras matérias para complementar meu saber. - Não me desenvolvi na área industrial da farmácia por conta da oferta de disciplina no 	<p>Avaliação Acional Interação Informa-ção</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>P – É verdade, aquele planejamento de estudo, as vezes ele não é tão efetivo assim, mas, é uma proposta de trabalho que nós continuamos, tentando adequar, sabendo que alguns alunos não vão seguir, mas, isso é individualizado, e não é uma proposta única de auxiliar o estudante, estamos tentando encontrar mecanismos para trabalhar, pois você ter só um planejamento de estudo, realmente é pouco, é importante criar estratégias aos alunos que buscam o serviço e dizem “estou com dificuldade nisso” assim, a gente tá tentando uma comunicação mais próxima ao docente, explicando que o aluno trouxe determinada demanda e o que em parceria é possível realizar para o aluno ultrapassar a demanda. Não é um trabalho fácil. O Serviço de Orientação esta com uma proposta de reformulação. A intenção é mudar o foco individual, para isso propor trabalhos que envolvam uma quantidade maior de estudantes e docentes, ampliar a rede de apoio para mudar algumas realidades do Campus.</p>		<p>campus. - No ensino fundamental e médio eu não me desenvolvi nas matérias em que eu não gostava do professor. - Eu gostava das aulas interativas. - Eu me relacionava bem com a matéria por conta das aulas interativas. - Na faculdade não há aulas interativas, a postura dos professores é diferente. - Eu nunca cheguei a pensar sobre a minha relação com o professor e meu interesse na matéria. - Me sinto mais autocrítico atualmente.</p>	
<p>P – Bom, quais são as suas concepções sobre as diferentes áreas de conhecimento, o que você pensa sobre elas, história, geografia, matemática</p> <p>S1m – Acho que são importantes, mais para o ensino fundamental, para o ensino médio, acho que é legal você conhecer um pouco de tudo, para formar você como cidadão, e também para você ter uma ideia para saber o que você quer fazer da vida. Mas assim, mas aprofundado, faz sentido para especialistas, tipo assim, sei lá, tô formando em farmácia e acho certas coisa, por exemplo, sei lá, sociologia, história, geografia, literatura, começa deixar de ser relevante, de ser importante, é até curioso isso, por exemplo, comentei aqui contigo que no, no, meu ensino fundamental eu era meio artista, gostava de desenhar, é, queria a área, trabalhar nessa área, hoje tô na farmácia, (risos) sou um homem da ciência, não mais das artes, é...ainda desenho, mais muito pouco, mais para passar o tempo, não mais como hobbie, é... na época mesmo que fui escolher vestibular, por um pouquinho assim, eu não fui para a arquitetura, de vez enquanto penso assim, talvez teria sido melhor eu ter ido para a arquitetura, mas não troco a farmácia por nada (risos), é acho, que é meio que isso! (P –É!)</p>	<p>Desenvolvimen -to acadêmico co (Ensino Funda- mental, médio e superior)</p>		<p>Avaliação Acional Interação Informação</p>
<p>P – Bom, eu penso assim, as outras áreas são importantes também, influenciam na nossa formação crítica, do nosso pensamento reflexivo, a respeito de determinadas coisas, acho que se você não tivesse contato com elas antes, como seria hoje a farmácia pra você?</p> <p>S1m – Elas são importantes, mas, nessa questão que comentei com você, nessa ideia de ensino fundamental e médio, pra você ter uma visão geral, do que você pode escolher sabe, então por exclusão</p>			<p>Acional</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>ficou a farmácia.</p> <p>P - Para você chegar nesse curso, a farmácia, quais as áreas do conhecimento te influenciaram mais? (S4 – Pra escolher o curso?)</p> <p>S1m – Olha, comentei com você que eu tinha a tendência de gostar mais de uma matéria, quando eu gostava mais de um professor, a única matéria que não se aplicava essa teoria, digamos assim, era a química, que independente se eu gostasse do professor, eu ia bem nessa disciplina, eu sempre gostei de química, achava interessante, embora, eu acho que agora no ensino superior, eu acho que a forma que é apresentada aqui é mais instigante do que era apresentada no ensino fundamental e médio, porém, fugindo um pouco dessa estrutura educacional, mesmo, eu sempre fui muito fã de vídeo game, RPG e sempre eu tinha uma fascinação, de como funcionavam os venenos, então, assim, sei lá, eu jogava vídeo game, eu escolhia o personagem que utilizava ataques venenosos por exemplo, sei lá, para jogar Pokémon, eu escolhia o Pokémon de veneno, por exemplo, eu achava isso muito divertido, e eu sempre quis entender como funcionava isso. É...também tem uma estrutura, uma relação, é... inclusive macabra, eu assisti um filme, uma série, uma coisa assim, eu achava muito mais interessante uma cena, sei lá, o vilão, vai tentar matar alguém usando veneno, do que uma arma, uma espada, sei lá, saca, é e ai essa curiosidade de como funciona, aprendendo toxicologia, é... me incentivou para a área, que é mais engraçado, entrei na faculdade, pensando quero a formação de toxicologista, CIS (<i>serie norte americana de investigação criminal</i>) e agora é a última coisa que me chama atenção (risos) acho que eu fantasiava muito de como funcionava, eu cheguei aqui, e tipo, não era tudo isso.</p> <p>P - Tem alguma área do conhecimento, que você consegue dizer para mim, essa não consegui me desenvolver de fato</p>			Interação Informação
<p>S1m – Análises Clínicas! Acho nojentinha, não acho legal, é... sei lá, é porque assim, o currículo da farmácia hoje em dia é um currículo generalista, e você é obrigado a pegar várias áreas do conhecimento. Não tem mais aquela coisa, você entrava e você tinha um título, sei lá, farmacêutico industrial, farmacêutico de alimentos, analista clínico, hoje em dia não tem mais isso, é na UnB ainda tem alguns cursos que são assim, você faz comunicação social aí você escolhe se faz jornalismo, ou você quer algo visual ou você quer propaganda e o curso de farmácia era assim antes, agora não é mais. Então por exemplo eu sou obrigado a pegar disciplinas das análise clinicas, que eu vou ser bem franco, se eu pudesse eu não pegaria, é... em compensação tem áreas que eu gosto mais, por exemplo a farmácia industrial que eu acho bem interessante. Eu gostaria de pegar, não tem nem</p>			Acional Interação

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>oferta aqui na FCE, eu peguei algumas no Darcy, e mesmo assim no Darcy não é legal de pegar, não é que não seja legal de pegar, é que não é fácil de pegar, e primeiro tem os pré-requisitos e os pré requisitos de lá não combinam com os daqui, então assim, tem o transporte é...impossível você pegar uma matéria, aqui você faz das duas as quatro e lá das quatro as seis, é impossível, não dá! Eu peguei uma disciplina lá de física industrial, e foi até muito engraçado, porque eu peguei num horário, que era um horário que dava pra mim, aí eu cheguei lá e o pessoal achou super esquisito de eu ter pegado essa disciplina porque era considerada uma disciplina de pegar com um professor que era considerado difícil lá, e como era uma matéria, que embora tivesse pré-requisito, era uma matéria que não tinha aqui como obrigatória e nem como optativa aqui, provavelmente vai entrar como modulo livre, então assim eu pude pegar qualquer outra coisa, cartografia, canto e coral, dança, mas eu decidi pegar física industrial, é ... eu gostei pra caramba da disciplina, tirei MM, mas foi o maior da turma, metade da turma reprovou (risos) saca, e aí o pessoal, tipo assim, se quisesse pegar física industrial, pegasse com a professora da manhã que era mais fácil, não pegasse esse professor não, é, mais enfim, peguei gostei, saca, gostaria que tivesse mais matérias nessa área aqui na FCE, o problema é que o perfil dos professores não é esse, temos professores aqui das análises clinicas muito bons, mas carecem de profissionais da área da indústria, tem pouco aqui, acho que é isso, fugi muito da pergunta? (P – Não!) Nem lembro mais qual era a pergunta mesmo? (P - Qual você achou que não se desenvolveu? E qual você se desenvolveu) Ha sim, eu acho que desenvolvi pouco na área industrial pela falta de oferta mesmo, não tenho muita opção, até as obrigatórias que poderiam ter alguma coisa relacionada a indústria, fogem um pouquinho, por exemplo, vou citar de farmacotécnica, é na farmacotécnica, aqui é muito focado em farmácia de manipulação, lá no Darcy, a impressão que eu tive, é porque, eu não peguei lá, quando eu peguei física industrial, o pessoal já tinha feito farmacotécnica. E eles tem uma farmacotécnica meio geralzona, tipo assim, eles comentam da farmácia de manipulação e comentam da indústria, quando eu comentei para você, das estruturas dos coloides, que interessante para a indústria não é para a manipulação, você não vai trabalhar com larga escala, por isso o professor, falou “isso não é importante, vou pular” é eu também não me desenvolvi bem na área das análises clinicas, mas é porque eu não tenho interesse na área.</p> <p>P – E no teu ensino fundamental tem alguma disciplina? Essa aqui eu não gosto mesmo, não tenho interesse de me desenvolver muito nessa.</p> <p>S1m – Não, tem haver com aquela mesma coisa que te falei com relação ao professor, é...vou usar o</p>			<p>Informação Avaliação</p>

TRANSCRIÇÃO	TEMA	PREPOSIÇÃO	ATOS DA FALA
<p>exemplo da literatura, é, no meu primeiro ano tinha um professor de literatura muito legal, eu gostei dele pra caramba, é...interessava na matéria. No segundo ano não tive, então assim, passava na média, já no terceiro ano tive uma professora fantástica, até melhor que do primeiro, eu lembro dela até hoje, é...depende de novo, então saca, é...assim.</p> <p>P – Você consegue me dizer assim, porque você fez esse elo, essa questão relacional para poder ir bem na matéria? Não tem um motivo específico?</p> <p>S1m – Bom, eu acho, que a forma como o professor dava a aula, a aula ficava mais, tipo assim, interessante, mais entretetiva, mais de entretenimento, assim, (P - de coisas práticas?) Não, porque assim, aqui no ensino superior até tem essa ideia da praticidade, eu acho que, no ensino médio tem uma questão de ser mais divertida a aula, a aula era legal, o professor começa a fazer piada, ok, não vejo isso no ensino superior, aqui todo mundo tem uma postura, vou dizer, mais profissional mesmo, mas esse profissional é meio despersonalizada, é até engraçado, por exemplo, vou citar o comportamento do meu orientador do grupo de pesquisa que em sala de aula ele é grosseiro, ele é mandão, é enfim, mas fora de sala de aula ele é um amor de pessoa, é...tal, tudo bem, talvez pra ele seja uma questão de persona, conseguir moral dentro de sala de aula, de controlar os alunos , mas assim, sei lá, talvez a situação reversa, é ... eu perdi o fio da meada,</p> <p>P – O que caracterizava assim, essa tua ligação com a relação.</p> <p>S1m – Ha sim, tinha essa questão do próprio entretenimento, que acho que eu me divertia com a situação, e aí as aulas não ficavam mais maçantes, eu conseguia prestar mais atenção e tudo, o período de tempo mais comprido, eu acho , também que essa coisa divertida, eu me apegava emocionalmente ao professor, então essa de me apegar emocionalmente, eu vou estudar pra eu não ir ruim, para não decepcionar determinado professor, saca. (P – Tá)</p> <p>Mas eu acho que o professor não tava nem aí, mas enfim, eu antecipava receber bronca, eu não quero receber bronca desse professor, e o professor que eu não gosto eu não me importo de receber bronca, (tá, tinha isso da bronca?) Eu acho que tinha, eu acho que tinha, eu nunca pensei nisso profundamente naquela época, saca, acho que agora eu sou mais autocrítico, naquela época eu não era não.</p> <p>Obrigada S1m!!!</p>	<p>Fim da interação</p>		<p>Contra- tual</p>

3.5.1 Discussão da narrativa do participante S1m

A duração da interação com S1m foi de 40min 55seg. A narrativa de S1m foi descrita de acordo com os eixos referidos no método. O participante narrou não recordar das suas experiências nas escolas, mas lembrou que era disperso e que sua única vontade era desenhar. Informou que, porém, a partir do ensino fundamental, nas séries finais, passou a ficar mais atento às aulas. Não foi solicitado ao estudante que falasse da sua dispersão e do seu interesse em focar nos estudos nos períodos finais do ensino fundamental, mas afirmou que passar no vestibular era um estímulo.

S1m revelou seu diagnóstico tardio em TDAH e, por essa razão, passou a fazer conexão com as lembranças escolares, quando se refere às professoras chamando sua atenção por estar disperso em sala de aula. Para ele, o seu desempenho acadêmico positivo estava ligado ao vínculo que estabelecia como o docente, mas apontou que não era em todas as disciplinas que tinha essa relação. Exemplificou quando faz referência à disciplina de química que o despertou até para a escolha da graduação que, independente de ter vínculo com o docente, estava estimulado a estudar.

No eixo temático o bom professor, S1m o definiu como sendo o que conhece o conteúdo e sabe ministrar a aula, de forma didática que, a nosso ver, se refere a trazer o conteúdo de forma clara e com exemplos cotidianos. Ele apontou que a didática é subjetiva, ou seja, se cada aluno aprende de uma maneira, a didática pode não ser efetiva para todos. Nessa situação, quando referiu-se à didática, é provável que apontou uma única metodologia de ensino, o que não corresponde a um modelo didático eficiente quando se trata de uma sala de aula diversificada.

Sobre sua história escolar, o estudante narrou ter sentido exclusão na universidade, mas refletiu que a exclusão era fruto de sua mente e não necessariamente gerada pelos colegas. Não relatou ter sofrido qualquer exclusão nos outros níveis de ensino, devido ao seu

modo disperso, mesmo quando revelou que as docentes chamavam a sua atenção, e não ficou explícito se a escola fez algo no sentido de reter a atenção do aluno.

O estudante demonstrou que traz a responsabilidade de sua aprendizagem para ele próprio no momento em que refletiu sobre a necessidade de mudar de postura para continuar seus estudos, ao relatar um nível maior de estresse e ritmo de estudos que não estava acostumado na universidade. Esse dado já foi levantado por outros estudos que tratam da rotina acadêmica iniciada por calouros que está diretamente ligada à evasão da universidade.

S1m percebeu que não estava bem psiquicamente e buscou auxílio médico, logo após foi diagnosticado com TDAH. A pesquisadora deduziu que o estudante buscou auxílio médico para justificar suas dificuldades acadêmicas. E, atualmente, ele está inserido no PPNE.

Mesmo inserido no PPNE, ele relatou não concordar com a forma como o programa estrutura seu apoio institucional aos estudantes. Ele narrou que não sente necessidade dos apoios sugeridos e conclui que o fato de ter um transtorno não o limita, ou seja, não o difere de ninguém. Relatou sentir-se incluído na universidade.

No eixo vida social, S1m revelou que sua vida social era intensa antes do trancamento no curso. Logo após foi diagnosticado com depressão. Quando retomou seus estudos, não tinha mais vínculos de amizade, e houve a necessidade de retomar uma nova postura, e, a partir de então, seus vínculos tornaram-se apenas acadêmicos.

Quando instigado a falar a respeito dos métodos que criou para reter conhecimento, o estudante relatou algumas técnicas que utiliza para reter informações e logo se referiu a elas como importantes para garantir menção. Ele não fez nenhuma associação a criar mecanismos para aprender, e sim para ser aprovado. Dentro do já estudado, ainda prevalece a menção e não a aprendizagem.

Para S1m, a universidade tem suporte acadêmico para os estudantes, mas em número insuficiente para acolher as demandas de toda a comunidade acadêmica. Em sua interação, reforçou sua identidade voltada para as disciplinas exatas e seu interesse em aulas cujos professores eram mais dinâmicos e interativos com os alunos. Mas nunca chegou a refletir sobre o fator relacional com os docentes e a sua aprendizagem, apesar de mencionar, no início de sua narrativa, que seu desenvolvimento estava vinculado à relação que estabelecia com o educador.

3.6 Discussão geral dos resultados obtidos com as análises

Neste item, desenvolveremos uma discussão geral a partir da análise e da discussão de cada uma das narrativas dos participantes. Com isso, pretendemos evidenciar os aspectos comuns das cinco narrativas e os seus aspectos particulares.

Nossa discussão terá como foco dois aspectos principais do trabalho: o aspecto metodológico e o aspecto teórico conceitual. Nós desenvolveremos cada um deles com vistas aos dados referidos no parágrafo anterior.

Do ponto de vista metodológico, a opção pela elaboração de uma narrativa a partir de uma situação de interação entre pesquisadora e participante, significou a explicitação da consideração dessa interação de modo a levar em conta ambos, participantes e pesquisadora. O desafio aqui foi de instigar e não questionar; apresentar grandes temas e não questões. O desafio foi também o de considerar estes atos na análise e discussão das narrativas, como referido no método. Uma vez que assumimos a proposta teórica e metodológica de Fávero (2005; 2007; 2010; 2014, entre outros), esta questão tornava-se imprescindível para responder à coerência da própria proposta teórica e metodológica dessa autora.

Neste sentido, a escolha da situação interacional com vistas à elaboração de narrativas no momento mesmo da interação, se mostrou adequada aos objetivos do trabalho, evidenciando o agir psicológico nos modos particulares de reagir ao incitamento da situação e na elaboração da narrativa. Trata-se de uma proposta teórica e metodológica que evidencia, portanto, a capacidade psicológica dos participantes da situação e argumenta, assim, a favor da pertinência de considerar esta abordagem psicológica como fonte de fundamentação psicopedagógica ao paradigma da inclusão social e educacional.

Isso porque as análises das narrativas elaboradas evidenciaram a complexidade do trabalho psicológico e expuseram, desse modo, o intercâmbio entre a pessoa humana, as instituições e a sociedade mais ampla, como discutido por Fávero (2010), ao defender a utilização da narrativa como fonte de pesquisa a partir do fundamento da Semiótica da Cultura e da Teoria das Representações Sociais. Sendo assim, os dados que obtivemos espelharam a articulação teórica e metodológica da abordagem defendida por Fávero (2005; 2007; 2010; 2014; 2015) sobre o Desenvolvimento psicológico Humano e sua pertinência para os estudos sobre a inclusão.

Os pontos comuns que a análise das narrativas evidenciou foram: o documento médico utilizado para possibilitar o apoio aos estudantes inclusos na universidade; os recursos didáticos dados pelo programa de inclusão universitária; a solicitação exclusiva de apoio docente e não institucional; o foco no resultado; a vida social restrita na história escolar e na universidade.

Sobre os auxílios utilizados nas instituições universitárias para dar suporte ao processo educacional, os estudos referenciados na fundamentação teórica, em todas as categorias estudadas, tocam exaustivamente no suporte à acessibilidade. Há, também, algumas pesquisas que enfatizam os suportes educacionais, que devem incluir a formação docente, a ampliação das informações acadêmicas, a estruturação de materiais pedagógicos

apropriados, a infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência, como enfatizado no estudo de Duarte et al.(2013).

Nesse sentido, as narrativas evidenciadas apontaram que a responsabilidade para a promoção da inclusão é do docente. Os sujeitos narraram que ele é o único que pode auxiliar nas demandas de aprendizagem e de inclusão, mas que, por fim, essa responsabilidade da inclusão é repassada ao aluno pelo docente também, o que acaba caracterizando um processo educativo que individualiza o sujeito e individualiza a inclusão. A nosso ver, o docente, que é parte da instituição, e, muitas vezes, não tem informações sobre o funcionamento de programas de inclusão e sobre as ações institucionais que existem para aprimorar a sua dinâmica em sala de aula, é o cerne para modificar a estrutura didático-pedagógica para a inclusão. É inegável a importância do suporte institucional, bem como da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as necessidades dos alunos, que são os sujeitos centrais dentro de toda essa dinâmica educativa, que, no entanto, deve ser planejada, elaborada pelo professor e amparadas institucionalmente.

Portanto, o nosso entendimento é que a postura institucional sobre a inclusão deve ser ressignificada, assim como deve ser ressignificado o olhar sobre o sujeito que está no processo educacional, ou seja, as ações educacionais para a inclusão deveriam tornar-se institucionalizadas e pensadas para quem irá usufruir delas, como defendido por Marques e Marques (2003, conforme citado em Moreira, 2005, p. 4), Glat e Pletsch (2010); bem como por meio da criação de estratégias psicopedagógicas para promover o desenvolvimento educacional e psicológico dos estudantes no nível superior, como apontado por Oliveira et al (2016) e Fávero e Souza (2015).

Desse modo, é necessária a promoção de uma organização acadêmica com instrumentos resolutivos e ações institucionais (Maiola, Boos & Fischer 2008; Alcaboia, 2008; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014; Silva & Martins, 2016, Fernandes, Oliveira &

Almeida, 2016), além de se elencar propostas de ampliação de estudos dentro da universidade que possam aprofundar o debate sobre a inclusão no ensino superior, como defendido no estudo de Fernandes, Oliveira e Almeida (2016). Outra proposta pontuada na pesquisa de Alcobia (2008); no sentido de promover a mudança curricular nos cursos superiores, em direção a um currículo mais flexível e a uma aprendizagem mais autônoma, compreendida como uma indicação a pensar o processo educativo colaborativo e que não fosse focado nos resultados, em menções, como enfatizado no trabalho desenvolvido por Fávero e Souza (2015). Dessa forma, pensar o aluno e a prática pedagógica é essencial para a transformação do processo educativo por ser uma troca de quem ensina e de quem aprende, na qual há construções e (re)construções que perpassam concepções filosóficas, epistemológicas e ideológicas, como defendido por Fávero (2012, p. 104).

Outro fator comum, evidenciado nas narrativas, foi o modo como ocorre a inserção no programa de apoio aos estudantes com algum transtorno ou deficiência, no qual é prioritária a apresentação de um laudo médico. Se a intenção do programa é apoiar no processo educacional os estudantes, por qual razão é tão importante o laudo médico? Compreendemos que se o estudante aponta queixas, essas deveriam ser investigadas e estudadas individualmente e, posteriormente, na coletividade, ou seja, a intencionalidade deve ser o desenvolvimento do estudante na academia e para além dela.

Em nossa análise, as intervenções citadas pelos sujeitos, em relação ao programa de apoio, caracterizam a individualização e uma transferência da responsabilidade ao docente, bem como ao aluno, e não necessariamente uma parceria institucional em prol do sujeito a ser incluído, do ponto de vista do suporte educacional, com o propósito de favorecer a inclusão institucional, a fim de modificar o olhar para com os alunos deficientes. Como mencionado anteriormente, há pesquisas que defendem a fortificação destes serviços e ou programas de apoios institucionais e, no caso em questão, compreendemos que a inserção em programas de

apoio e de inclusão deve ter a intenção educacional, mas se a contrapartida é um laudo médico, essa postura, além de ser individualizante, dá lugar sempre a diferença. Nesse sentido, não há a promoção da diversidade em sala de aula, e sim um destaque ao diferente, bem como à segregação. Observando essa condição, é imprescindível que os serviços e programas de apoio realizem uma reflexão sobre o significado de suas ações pedagógicas, de sua atuação institucional, bem como do processo que envolve a filosofia da inclusão, a intencionalidade educacional, como citado na pesquisa de Calheiros e Fumes (2016).

As estudantes S2f, S3f e S4f, inseridas no programa de apoio, utilizam os apoios do PPNE, que são indicados pela carta de apresentação ao docente, por exemplo: gravar as aulas, tempo adicional para realizar avaliações e tutoria especial. No entanto, nenhuma delas cita se o programa realizou alguma intervenção ou a criação de possíveis ajustes didáticos com os educadores que tivessem como fim sensibilizar a utilização dos recursos para promover a inclusão da aprendizagem e/ou institucional. Os sujeitos apenas mencionam que a carta auxilia na garantia dos apoios descritos nela. Também não ficou explícito, nas narrativas, em qual momento o docente fica ciente das adaptações que precisará promover para incluir o aluno deficiente e/ou com transtorno.

Compreendemos que os recursos indicados na carta do PPNE aos docentes é uma construção realizada com o discente, mas apenas com o discente, o que pode reforçar uma dinâmica focada apenas nas dificuldades do sujeito, eliminando, assim, a possibilidade de uma construção inclusiva da educação entre os professores, os alunos e os profissionais que atuam neste programa especificamente, bem como a possibilidade de uma ação institucional.

As narrativas dos sujeitos S2f, S3f e S4f enfatizaram que a carta de apresentação do PPNE é uma ferramenta importante para que as suas necessidades educativas sejam atendidas, mas não há a reflexão individual na interação que esse mecanismo serve para pontuar a diferença e não para possibilitar uma estratégia de inclusão em sala de aula ou

mesmo em outros espaços da academia. O que fica claro é que essa postura não possibilita a reflexão sobre a posição em que os estudantes são colocados dentro do processo educativo, no qual, na verdade, há um reforço do lugar de sujeitos incapazes. Eles não vistos no lugar de sujeitos ativos e capazes de superar ou pontuar suas necessidades, anteriormente apontadas como necessárias a sua inclusão.

Um dado interessante colocado pelo Sujeito S1m é o apontamento da carta como uma “regalia”. Nesse sentido, é possível dizer que passa a refletir apenas sobre os recursos dados e não a respeito da simbologia reprodutiva do mecanismo carta, a respeito da diferenciação dos outros alunos. Essa reflexão vai ao encontro dos estudos de Fávero (2016) e de Duarte et al.(2013), que defendem que algumas práticas mais excluem do que promovem a inclusão ou ações educacionais sugestivas da diversidade.

As estudantes S2f, S3f e S4f utilizam os apoios indicados pela carta do PPNE, por exemplo: gravar as aulas, tempo adicional para realizar as avaliações e a tutoria especial, mas nenhuma delas cita se o programa realizou alguma intervenção ou a criação de possíveis ajustes didáticos com os educadores, de modo a que tivessem como fim sensibilizar a utilização dos recursos para promover a inclusão da aprendizagem e/ou institucional. Os sujeitos apenas mencionam que a carta auxilia na garantia dos apoios descritos nela.

Compreendemos que os recursos indicados na carta do PPNE aos docentes é uma construção realizada com o discente, o que pode reforçar uma dinâmica focada apenas nas dificuldades do sujeito. Retira-se, assim, a possibilidade de uma construção inclusiva da educação entre os professores, alunos e os profissionais que atuam neste programa especificamente.

Outro dado relevante na análise das proposições dos estudantes S3f e S2f são seus diagnósticos, que passam a ser tratados com a medicalização. S3f relata que teve como consequência um surto psicótico; S2f teve sono a ponto de perder sua criatividade, conforme

foi mencionado pelas próprias participantes da pesquisa. Chagas e Pedroza (2016) discorrem sobre a temática e apontam que a medicalização tem estado, cada vez mais, presente nas etapas das vidas humanas, onde o fim é o controle dos corpos. E, na vida escolar, a intenção é tirar a responsabilidade do sistema educativo. Os autores apontam que é importante discorrer sobre essa questão no espaço universitário.

Outro fator levantado na interação a respeito das relações sociais na universidade, diz respeito ao vínculo apenas acadêmico e não para além dessa relação, ou seja, as relações são estabelecidas para a realização das atividades da rotina acadêmica, dado contido na fala de S1m, S4f, S1f e S2f. O sujeito S1f chegou a afirmar a não adesão das pessoas às atividades socioculturais e de movimentos sociais no campus. Esse dado é levantado também na pesquisa de Oliveira (2013), que evidenciou a escassa participação cultural destes estudantes, o que resultou em pobre integração nas redes de sociabilidade, o não reconhecimento dentro da coletividade e problemas relacionados à pedagogia acadêmica.

Outro ponto a ser notado refere-se ao fato de que os sujeitos permanecem reproduzindo os processos não desenvolvidos na infância com relação à criação dos vínculos de amizade, bem como o fator interação não é colocado como um ponto relevante a ser desenvolvido no processo de escolarização em nenhum nível de ensino. Esse dado não foi observado nas narrativas, como colocado na fundamentação teórica, o que se verifica é a grande preocupação em evidenciar os bons alunos e não necessariamente a variedade de processos mentais a serem desenvolvidos dentro do vasto campo que é a aprendizagem humana.

Piaget (1965, conforme citado por Fávero, 2014, p.199), aponta que a adaptação das aprendizagens não inclui somente a reprodução de comportamentos experienciados do passado, mas segue um processo de adaptação da significação de novas soluções, que evolui na medida em que haja transformações nos caminhos percorridos pelo sujeito, ou seja, se

forem proporcionadas ações para modificar um padrão estabelecido, poderá ser possível oferecer outras possibilidades adaptativas aos sujeitos, de modo a viabilizar uma nova organização mental. Então, se estimulados os espaços de aprendizagens, é possível modificar a ação que os sujeitos exercerão futuramente em novos contextos sociais.

O fator relacional, que está intimamente ligado à interação entre os pares, é uma questão a ser considerada na promoção da aprendizagem, dentro da proposta de uma educação ativa (Piaget, 1965 conforme citado por Fávero, 2014, p. 198). Assim, o desenvolvimento das funções mentais superiores, bem como a construção subjetiva e a identidade dos sujeitos configuram um dado a ser estudado com a intenção de desenvolver metodologias interventivas, psicopedagógicas, que estimulem processos mentais estagnados e que possam auxiliar na eliminação de possíveis canais que repercutam no processo de inclusão, ou seja, de valorização de determinado grupo de estudantes, os politicamente bons, em detrimento dos outros. Isso pode ser observado na fala do sujeito da pesquisa S2f, que afirmou não ter amizades devido ao seu desempenho acadêmico insatisfatório, e no relato de S3f, que atribuiu sua não inclusão ao fato de ser muito quietinha, ou mesmo da fala de S4f, que afirmou não se importar em ficar sozinha.

Quando pensamos em processo de desenvolvimento, é imprescindível considerar que o espaço institucional tem responsabilidade na (re)criação de suas ações acadêmicas, ou seja, deve pensar em todos os espaços dentro da escola para modificar situações de discriminação e ousar na modificação dos padrões de comiseração, dados aos alunos deficientes, argumento levantado na pesquisa de Nunes (2011).

Nesse sentido seria importante, conforme defendido por Fávero (2005a, 2007a, 2007b, 2009 e 2014), compreender que somos todos seres humanos em construção permanente e que há evolução em todas as etapas do desenvolvimento, dentro de uma dialética entre a atividade psicológica individual e as atividades que contextualizam um meio

sociocultural particular. Não se pode negar que quando o espaço educacional não realiza “nenhuma medida” (Sujeito S1f, tabela 1) ele tira o direito do sujeito, ou melhor, dos sujeitos, de elaborarem uma nova mentalidade do processo educativo que legitime o outro, tanto quanto o sujeito individual.

Na pesquisa desenvolvida por Alexandersson (2011), foi realizado um estudo de caso em que apresenta a interação e a comunicação de uma aluna com deficiência intelectual com seus colegas de classe e com o seu professor, em um ambiente inclusivo. Essa pesquisa aponta o quão é necessário para o indivíduo o momento da interação, por refletir no desenvolvimento de ambos, aluno deficiente e não deficiente. Vygostky (1981, conforme citado por Alexandersson, 2011, p. 116) defende a importância da interação entre os pares para a promoção de desenvolvimento das funções superiores, portanto, se temos um aluno ativo, tal qual defendido também por Fávero (2014), é preciso um professor ativo e um ambiente ativo que deem possibilidades de progresso tanto da aprendizagem, quanto do desenvolvimento psicológico destes sujeitos, isto é, “(...) a aprendizagem depende da interação entre pessoas e somente através da interação as pessoas podem desenvolver-se ainda mais (...)” (Vygotsky, 1981 conforme citado por Alexandersson, 2011, p. 116). Portanto, é na interatividade que observamos os processos cognitivos dos sujeitos e, como enfatiza Alexanderson (2011)

“(...) human being is born to a social world and therefore become somebody, but without getting access to interaction and communication we can also become nobody (von Wright, 2000)” (...um ser humano nasce de um mundo social e, portanto, se torna alguém, mas sem ter acesso à interação e a comunicação também pode nada se tornar”) (von Wright, 2000, conforme citado por Alexandersson, 201, p. 117)

Com isso, é fundamental a interação ao progresso das funções mentais superiores, e é importante compreender que o processo desenvolvimental humano perpassa fatores além do

biológico, isto é, somos seres sociais e fatores internos e externos nos constroem na multiplicidade do complexo que nos compõe, como apontado por Valsiner (2007 conforme citado por Pinto & Maciel, 2011, p. 227), e afirmado por Fávero (2014), ou seja, “o ser humano se desenvolve por meio da construção dialética da interação e adaptação com o meio sociocultural, (...) de modo que as práticas sociais têm fundamento explícito e implícito, que lhes dão significado” (Fávero, 2007 conforme citado por Fávero 2014, p. 316).

Com base nos autores citados, podemos afirmar que, para haver construção de conhecimento e tomada de consciência da própria subjetividade (Fávero, 2014, p.199), a interação é imprescindível. Assim, foi analisado nas falas dos sujeitos da pesquisa que, em algum momento do processo escolar, o desenvolvimento de alguma habilidade e ou competência para fazer vínculos de amizade pode não ter ocorrido, principalmente quando negaram a existência de ações institucionais para transformar as realidades externalizadas nas suas narrativas.

Ao entrar no eixo da pesquisa conceito de um bom professor, temos nas proposições dos sujeitos opiniões muito próximas de quais características esperam encontrar no docente. Para os sujeitos S1f, S4f, S3f e S1m, ser um bom professor está relacionado à competência didática, para a qual eles associam conceitos científicos com exemplos cotidianos, o que inclui a habilidade em lidar com as diferenças individuais dos estudantes. Desse modo, eles esperam que haja flexibilidade com o processo de desenvolvimento individual e social, como pode ser exemplificado nas afirmações dos sujeitos S2f e S1f. Outra qualidade apontada pelo sujeito S4f, é a pontualidade e a disciplina, que é uma característica, a nosso ver, que pressupõe o comprometimento do educador, bem como, ter conhecimento sobre processos de aprendizagem. Para o sujeito S1m, a didática é subjetiva, ou seja, se cada aluno aprende de uma maneira, a didática pode não ser efetiva para todos.

A conceituação dos sujeitos da pesquisa sobre um bom docente nos revela a necessidade de aceitação de suas especificidades e a importância de que esses sujeitos sejam respeitados nas suas diferenças, de modo a que seja efetivada a busca pela inclusão real. Outro fator importante levantado nas narrativas se refere ao docente preparado para acolher a diversidade; neste caso, foi pontuado que o professor seja um profissional que esteja em permanente atualização de seus saberes, o que corrobora com as pesquisas categorizadas, como, as de Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Oliveira (2013), Duarte (2013), Pereira et al (2016) e Fernandes, Oliveira e Almeida (2016). Há uma crítica ao ensino médio, que é voltado apenas para os exames para entrada na universidade; essa informação aparece nas narrativas dos estudantes S2f, S3f, S4f e S1m. Todos mencionam a intencionalidade educativa voltada para o exame de vestibular. O sujeito S1f faz menção a um docente que não seguiu essa ótica no ensino médio e que foi a experiência educativa mais significativa para ela.

Outro dado a ser ressaltado diz respeito à natureza dos atos da fala, fruto da análise das interlocuções entre a pesquisadora e os participantes. Em sua maioria, os atos da fala dos participantes se centraram nas seguintes categorias: informação, avaliação, interação, acional e contratual da parte dos participantes e da parte da pesquisadora, por sua vez, nas seguintes categorias: interação, acional e contratual. Isso significa que esta última se focou principalmente em instigar ao relato e ao esclarecimento de questões focadas nos eixos delimitados para a interação, enquanto que os participantes se focaram em: informação, avaliação, acional e contratual.

Do mesmo modo, a análise das narrativas mostrou aspectos particulares. O primeiro diz respeito à escolha do curso, que a maioria dos sujeitos enfatizou em suas narrativas a busca por cursos de áreas de interesse voltadas para o cuidado com o outro. S1f, cuja análise se apresenta na tabela 1, justificou sua escolha para o curso na área da saúde devido à sua

experiência pessoal relacionada aos tratamentos médicos aos quais se submeteu. O sujeito S4f (tabela 4), no mesmo propósito, afirmou que o desejo de fazer uma graduação na área da saúde ocorreu após ter recebido cuidados de profissionais da área da saúde, bem como a sua nova condição física tornou-se de seu interesse para pesquisas posteriores. Lembrou, também, o desejo de ser aluna de uma universidade pública federal.

Ainda sobre a escolha do curso de graduação, o sujeito S1m (tabela 5) relatou seu interesse pela área de exatas, principalmente química, quando enfatizou seu interesse por séries televisivas e videogames que tinham como base experiências químicas, como é possível visualizar na tabela 4, o que o levou a buscar um curso que fosse ao encontro de seus interesses pessoais. O que não aconteceu com S3f (tabela 3), que demonstrou dúvidas quanto ao curso de graduação que pretendia seguir, a sua única definição era o desejo de seguir a carreira na área da saúde. O Sujeito S2f (tabela 2) afirmou que sua escolha pelo curso de fisioterapia se deu por acreditar que teria uma formação mais prática, e que ficou surpresa após a entrada no curso. A intenção era cursar uma graduação que não exigisse tanto tempo em sala de aula, que fosse voltada ao atendimento ao público e que envolvesse mais atividades práticas que teóricas.

As narrativas de S1m, S1f, S3f e S4f vêm corroborar a defesa de Fávero (2014) a respeito da ideologia da naturalização, por meio da qual as pessoas são separadas em duas categorias: homens e mulheres, e mantêm a concepção da neutralidade, objetividade e racionalidade do conhecimento científico, ou seja, a construção de que o sexo masculino tem aptidão para áreas matemáticas, áreas exatas, e que o sexo feminino tem aptidão para seguir carreiras que estimulem sua natureza do cuidar (Fávero, 2014, p. 314). A defesa da pesquisadora Fávero (2014) exprime essa construção da realidade, em que, baseados no fundamento histórico, institucional e ideológico do sistema de signos num contexto

sociocultural, podemos inferir que as representações do que é ser homem e ser mulher, bem como sobre o que é ser deficiente e não deficiente, são partilhadas e mantidas socialmente.

Isso pode ser notado também na interação realizada com o sujeito S4f, S2f e o sujeito S3f, quando narraram as suas escolhas profissionais e o insucesso escolar nas matérias exatas. O sujeito S4f foi enfático quando revelou não gostar de matemática, apesar de que sua mãe seja docente da área. O sujeito S3f revelou não ter aptidão para áreas exatas. O indivíduo S2f lembrou que o reforço escolar sempre foi em língua matemática, apesar de frisar sua dificuldade na fala e na escrita. Os sujeitos também definem que desejavam seguir carreira profissional ligada à área da saúde, ou seja, vinculada ao cuidado com o outro.

Este dado, escolher cursos voltados ao atendimento ao público, foi levantado na pesquisa de Maiola, Boos e Fischer (2008) e no estudo de Oliveira (2013). Para esses pesquisadores, há uma tendência de alunos com alguma deficiência terem seus interesses voltados para o atendimento ao público e para aqueles que não exijam muitas adaptações. Outro fator importante é a tendência, construída, de o sexo feminino seguir carreiras voltadas ao cuidado, em conformidade com os estudos desenvolvidos por Fávero (2010, 2014) que apresenta a defesa de que as áreas de conhecimento “têm representações sociais próprias, partilhadas e mantidas tanto no âmbito interno como no contexto social mais amplo” (Fávero, 2014, p. 314), constatação esta que foi identificada nas falas de todos os estudantes participantes da pesquisa: S1f, S2f, S3f, S4f e S1m (ver tabelas 1, 2, 3,4 e 5).

O segundo aspecto particular evidenciado nas histórias escolares dos sujeitos S1f, S4f e do sujeito S2f e relativo às memórias de preconceito e estigmas que elas trazem. A inserção de S2f na escola apresentou traços de discriminação. Ela lembrou quando a mãe realizou intervenção e a retirou da escola, por entender que aquele espaço educativo estava promovendo sofrimento e não o desenvolvimento de sua filha, tal qual lembrou S2f sobre a ida de sua mãe à instituição na pré-escola. Para S4f, o fato de não sentir-se socializada no

ambiente escolar ocorreu por existirem padrões estereotipados de beleza, o que implicou na sua percepção de exclusão. O sujeito Sf3 evidenciou o sentimento de exclusão no ensino fundamental devido ao seu comportamento de “quietinha”. Assim, ela não interagiu com os outros alunos, chegando a ficar isolada no período do intervalo entre as aulas. Ela não relatou a escola realizando intervenções para buscar a sua socialização, nem no papel de criar possibilidades de inclusão. O sujeito S1m relatou não ter passado por nenhuma exclusão nos níveis básicos de ensino.

Ficaram evidenciadas, na narrativa de S2f, as discriminações pelas quais passou. Isso possibilitou que ela realizasse reflexões, no momento da interação, e que tivesse a tomada de consciência, na qual afirmou que não ficará desatenta às discriminações que possa vir a vivenciar em um momento futuro. Ao analisarmos as proposições dos sujeitos, avaliamos que o espaço escolar carece refletir sobre suas construções e traçar ações que possibilitem a inclusão e a desconstrução de padrões que venham a excluir os sujeitos dos ambientes de aprendizagem. Para isso, acreditamos que ações psicopedagógicas podem auxiliar nesse sentido, uma vez que possibilitam a tomada de consciência individual como salientado no trabalho de Fávero, Lopes e Chiesa (2015).

Os dados apresentados vão ao encontro do processo de significação que cada situação vivida trouxe a estes sujeitos, e pode ser que haja implicações nas vivências acadêmicas atuais, ou seja, em seus paradigmas pessoais e na construção de novos, o que estabelece teórica e metodologicamente uma relação entre dados psicológicos e sociológicos. Nesse sentido, admitimos que por meio de uma construção ativa, há a possibilidade de reconstrução pessoal, institucional e sociocultural, conforme defende Fávero (2012).

O terceiro aspecto particular diz respeito à vida social restrita. Como sugeriram as narrativas, os estudantes com deficiências mais aparentes, desde a infância ou não, tendem a carregar um estigma para as futuras relações, como referido na narrativa de S4f. Quatro

sujeitos narraram não ter vida social na universidade, apesar, de mencionarem terem colegas para auxiliarem nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, refletimos que se não há vida social entre eles, sujeitos deficientes ou não deficientes, não há compartilhamento de ideias sobre a inclusão, não há discussão de pontos de vista da inclusão no coletivo.

O único sujeito da pesquisa que mencionou ter contato social na universidade foi S1f que, durante toda a interação, se referiu aos colegas do curso de Terapia Ocupacional e aos docentes como “pessoas maravilhosas”, “pessoas sensacionais”, mas não explicou essa característica dada a esses sujeitos. Vale salientar que não foi aprofundado o tema: relações sociais na adolescência do sujeito S1f, apesar de mencionar que na adolescência fez mais amizades e enfatizar as boas relações sociais. Porém, afirmou que não tinha amigos na escola no ensino médio. Esse dado é interessante e sugere que o fato de fazer mais amizades nesse período do desenvolvimento pode estar relacionado ao conhecimento do politicamente correto, inserido desde os anos 1990 no trato com as pessoas deficientes. Nesse sentido, para Nunes (2011), as relações com o deficiente muitas vezes são pautadas em sentimentos de compaixão e comportamentos de favor, o que acarreta discursos biologizantes e não discursos sociais transformadores.

O sujeito S1f relatou que a sua infância foi marcada por poucos vínculos de amizade. Acreditamos que isso ocorreu por sofrer discriminação, como já mencionado pela própria estudante, dado este pautado na defesa de Fávero (2014), sobre o fato de que as pessoas são divididas em uma categoria dual, no caso desta pesquisa, em sujeitos deficientes e não deficientes, o que os coloca em uma posição desvalorizada, muitas vezes inconsciente. No contexto escolar, prevalece essa divisão, como pode ser exemplificado no relato de S1f (tabela 1), em que é possível identificar esse dado. Em uma das exposições, o sujeito S1f informou que a escola não realizou intervenção que promovesse uma nova condição no

espaço educativo para a estudante. Isso, mais uma vez, confirma outros estudos que apontam a questão do isolamento social de portadores de deficiência.

O sujeito S2f faz uma relação entre vínculos não estabelecidos com seu desempenho acadêmico. Podemos dizer que o sujeito S2f acredita que fazer amizade está relacionado ao fato de dar algo em troca. Nesta situação vivenciada por ela, este elemento de troca seria o bom desempenho escolar, isto é, ter amigas na universidade só acontece se você for um bom aluno. Para o sujeito S1m não ter vínculos de amizade na universidade ocorre devido à disposição curricular da graduação, na qual, a cada semestre, você pode ter interesses formativos diferentes dos seus colegas, o que acarreta não permanecer com as mesmas relações por muito tempo. Para S4f, suas experiências sociais na universidade são cheias de preconceitos. A estudante chegou a relatar que uma aluna mencionou que “a universidade é feita de gente perfeita e não de gente com defeito”. S4f refletiu que só desejava ser tratada com dignidade e ter seus direitos educacionais respeitados. Os estudos de Castro e Almeida (2014) e Oliveira (2013), apontam a existência de posturas preconceituosas e estereotipadas, que colocam os sujeitos com alguma limitação em situação de não reconhecimento frente aos outros.

Quando se trata do espaço inclusivo, há contradição nas falas transcritas dos participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo em que descrevem a inclusão no espaço escolar, eles também relatam as condições de sua não inclusão, como revelado na fala de S1f. O Sujeito S1f afirmou ter sempre estudado em escolas inclusivas, mas, na sequência da interação, também afirmou que não houve nenhum tratamento institucional especial devido à sua deficiência (deficiência física em um dos membros superiores). Já em sua fala, S2f apontou não recordar se foi a instituição ou a família a tomar a iniciativa de propor a busca por um especialista da fala.

Essas contradições podem estar imbuídas da não percepção e da não compreensão do que significa estar e ser incluído. A pesquisa de Moreira (2005) lembra bem essa característica quando aponta a inserção brasileira na política de inclusão, a partir da década de 1990, que causou incertezas e inquietações a respeito da garantia de uma educação que realmente respeitasse as diferenças e que garantisse o direito à educação e à igualdade de oportunidades (Moreira, 2005, p.2), ou seja, se a nova visão da educação para todos promoveria o desenvolvimento dos sujeitos deficientes. Já Oliveira (2013) aponta a questão dos estudantes com deficiências de assumirem “o discurso da não necessidade da diferença de tratamento em suas experiências socioculturais e escolares, retirando do contexto social a responsabilidade do seu isolamento e admitindo serem os únicos responsáveis por ele” (Oliveira, 2013, pp. 981-982).

O quarto aspecto particular refere-se ao apoio familiar, em que a ação de proteger vinculou-se à discriminação. Essa é uma questão levantada na fala da aluna S1f, que tem deficiência física, ou seja, uma característica pessoal mais aparente. Vale salientar que, ao se referir à mãe, o sujeito S1f a avalia como “hipercuidadosa” e justifica esse comportamento com base no medo de que a filha sofresse discriminação no ensino fundamental. Já na situação do sujeito S4f, a proteção aparece após a sua infância, no período universitário, momento em que a instituição negligenciou a adaptação ao seu direito de aluno com limitação física, acometida na fase adulta. Isso foi verificado que não ocorreu na fala dos outros sujeitos da pesquisa, o que creditamos ao fato de suas necessidades educacionais não serem visuais. Para S1f e para S4f, a proteção materna foi importante para autopercepção dos direitos sociais e pode ser que tenham significado a compreensão da diferenciação frente aos outros estudantes, nas situações, no ensino fundamental para o sujeito S1f e no nível superior para o sujeito S4f, o que afirma novamente a postura dual na qual somos educados e na qual construímos nossas subjetividades. Portanto, existe uma classificação para o ser humano, que

passa a ocupar o lugar de estranho no processo educativo e, por essa razão, esse ser é protegido por suas famílias.

Ainda dentro do eixo apoio familiar, o sujeito S3f apontou questões a respeito do seu processo de ensino bem peculiares, nas quais a irmã realizava as tarefas de casa para ela, em alguns momentos, devido à dificuldade que sentia para realizar as demandas escolares. Na falta da irmã, havia sempre outra pessoa para assumir esse lugar; por exemplo, uma amiga no ensino médio e, atualmente, no ensino superior. A estudante descreveu que a família não se importava com a sua queixa de aprendizagem. S3f afirmou que a família nada fazia, além de comunicar aos docentes, não havia nenhuma outra solicitação para novas possibilidades, para reconhecer-se como aprendente. Na pesquisa, não foi possível identificar se as escolas onde a aluna estudou mobilizaram-se para modificar a dificuldade de aprender. O que se pôde deduzir foi que houve um reforço dado à dificuldade e nenhum esforço para compreender os motivos que levavam a tal condição, bem como verificou-se a falta de percepção da estudante sobre suas reais possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, mais uma vez, os dados vêm afirmar a defesa de Fávero (2010), com a qual pactuamos, a respeito do processo de construção do sujeito, em que, por meio da interação entre a atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualiza um meio sociocultural particular (Fávero, 2005b conforme citado por Fávero, 2010, p.42), são construídos os paradigmas individuais e sociais, o que implica compreender, nesta pesquisa, alguns aspectos do processo educacional dos sujeitos com deficiências.

O quinto aspecto particular é sobre o bom docente e ele foi referenciado por S2f. A estudante enfatizou a importância das observações dos professores nos relatórios escolares, próprios das séries iniciais, por realizar um contato mais próximo com os pais, de modo a que podem auxiliar na contextualização das dificuldades escolares do aluno e mesmo na orientação de documentos que justifiquem diagnósticos médicos futuros. Observamos que

este relato com foco nos relatórios vem reafirmar nossa hipótese relatada anteriormente, sobre a garantia e a importância de um laudo médico para justificar uma incapacidade, e sem nenhuma referência à avaliação psicopedagógica, ou seja, o que prevalece é a visão médica. Já o sujeito S1f faz referência ao *status* acadêmico, que pode ser interpretado como crítica à prática do professor na universidade, ou seja, ele critica o distanciamento estabelecido entre o que domina o saber e o não detentor do saber acadêmico, o que infere diretamente no estabelecimento das relações, bem como interfere no processo de ensino e da aprendizagem. Ao se referir à realidade do aluno, ela não se refere apenas às condições de inclusão: podemos dizer que ela avalia os professores da universidade pública, público com o qual realizamos o estudo, e faz julgamento da concepção dos professores sobre a relação entre desempenho do aluno e classe social.

O sexto aspecto particular referido é sobre o conceito de bom aluno. Os sujeitos mencionaram que para ser um bom aluno é preciso ter comprometimento, é ser dedicado, é manter seus estudos em dia e respeitar o docente. O sujeito S3f, apesar de posicionar-se ficou na dúvida em dizer o que seria um bom aluno e, durante toda a interação, afirmou que não é uma aluna exemplar, assim como S2f que deixou subentendido, quando revelou não ser “cdf” e justificou sua não aprendizagem por não ter uma rotina. Já o sujeito S1m mencionou na proposição que “se você aprendeu algo, você é um bom aluno”. Aqui, observamos que há um consenso entre os participantes, todos focam no aspecto individual do ser um bom aluno, e deduzimos que negam a responsabilidade institucional e/ou docente para tornarem-se construtores de seus conhecimentos.

O sétimo aspecto particular na narrativa de S1f avaliou a escola da rede pública do Distrito Federal na qual fez o ensino médio, a respeito da inclusão, salientando a preocupação da escola com a diversidade e características particulares. A estudante apontou claramente que a escola tinha uma preocupação genuína com a inclusão educacional. No entanto,

descreveu comportamentos discriminatórios dos outros alunos com os cegos e com os surdos. Apontou também a separação de grupos sociais entre estes e os demais, ou seja, resistência dos estudantes não surdos e não cegos.

Ao questionar o sujeito S3f sobre seu desenvolvimento acadêmico, o oitavo aspecto particular, ela afirmou que o ensino básico nada acrescentou a sua aprendizagem, pois revelou não ter aprendido nada. Entretanto, quando instigada a falar sobre uma matéria que julga ter ido bem, revelou que foi devido à forma como o docente ministrava as aulas. Tal relação pode ser notada na narrativa de S1m que, no seu ensino médio, lembrou que seu desempenho acadêmico era reflexo da dinâmica do docente. O Sujeito S3f colocou toda a responsabilidade de seu bom desempenho no outro, em terceiros. Ele não visualiza suas capacidades de aprendente, como já deduzido anteriormente. Relatou seu encantamento com as artes, principalmente o desenvolvimento para a música. “Toco piano!” Ao relatar seu envolvimento com um instrumento musical, apresentou suas habilidades, ou seja, a estudante aparenta ter foco, coordenação motora, atenção, dedicação e vontade própria.

S3f apontou que, apesar de mencionar sua dificuldade em todas as matérias e muitas vezes ficar angustiada com essa situação, chegou a justificar que tinha problemas de saúde para pontuar a não aprendizagem. Entretanto, ela acreditava que não era algo para dar atenção, pois sentiu a necessidade de observar-se somente quando iniciou seus estudos universitários. Ao se deparar com conceitos novos e com uma nova rotina de estudos, passou a ficar angustiada por não compreender o conteúdo ministrado e, apesar de acreditar que o educador a confortava, dizendo que era natural sentir-se assim, orientada por ele, então ela buscou um neurologista para compreender suas dificuldades. Aqui, observamos, mais uma vez, a associação da aprendizagem a questões apenas biológicas, o que justifica um problema apenas do sujeito, como colocado por Nunes (2011), cujo trabalho foi citado em nosso estudo teórico.

Ao ser instigada a falar do seu processo de aprendizagem, em nenhum momento da interação a estudante colocou-se no lugar de ser capaz e de auto-observar suas potencialidades e, a partir delas, modificar suas dificuldades. No entanto, ela demonstrou interesse em falar da sua dificuldade aos professores, mas sempre com o intuito de justificar seu desempenho acadêmico e não para solicitar a criação de estratégias de ensino e aprendizagem que se adequassem às suas necessidades. Também não foi mencionado nenhum espaço educativo que a auxiliasse na reflexão sobre suas potencialidades para modificar sua aprendizagem. Porém, mencionou que a professora de piano a desafiou e ela conseguiu observar que era capaz naquela situação, ou seja, percebeu seu ouvido musical, sua habilidade com os sons. O que se observou foi que sempre reforçou sua necessidade de auxílio permanente para a realização de tarefas, ou seja, para sentir-se incluída.

S3f refletiu sobre o que seria o ensinar e o aprender. Falou da sua necessidade de conceituação para organizar sua estrutura cognitiva e da responsabilidade que um educador tem ao ensinar, bem como sobre o quão a sua aprendizagem está vinculada a resultados, ao sentimento de capacidade e autonomia e não ao processo de aprender. Tratou do quanto sua autoestima é afetada por seu desempenho acadêmico insatisfatório e que sentia a necessidade de ter alguém para acompanhar sua aprendizagem.

As percepções de S3f nos apontam as premissas de como ela se vê no processo de desenvolvimento acadêmico. Quando pensamos no processo de desenvolvimento mental, “ser o aluno nota dez”, isto é, a figura idealizada pelo docente, é um ideal que nos revela o impacto nas construções psíquicas dos sujeitos, ou seja, as crenças nas suas incapacidades de aprender que vão perpassando os níveis de ensino, bem como os contextos de aprendizagem, como apontado por Fávero e Sampaio Souza (2015). Constatamos também que o olhar individualizado do fracasso escolar está contido em uma “instância individual, coletiva e institucional” conforme apontado por Fávero (2014, p.423). Na pesquisa de Rodrigues

(2013), encontramos o entendimento de que é necessária a desconstrução do padrão de significação do processo de aprendizagem desses sujeitos, de modo a (re)criar mecanismos de ação pelos docentes e pelos programas que acompanham institucionalmente estes alunos, no sentido de que se observem as competências e as habilidades já desenvolvidas para modificar as não aprendizagens, uma vez que partimos do pressuposto de que os sujeitos são ativos. Logo, reforçamos a responsabilidade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, instituição, docente e aluno.

Como proposto por Fávero e Souza (2015), é necessário que as parcerias viabilizem uma mudança de postura, uma alteração na forma de enxergar o aluno, bem como a prática pedagógica. Isso porque o processo educativo é, sem dúvida, uma construção e (re) construção das concepções de quem ensina e de quem aprende, e tal processo perpassa as concepções filosóficas, epistemológicas e ideológicas (Fávero, 2014; Fávero & Souza, 2015).

Com relação à inclusão na universidade e a inserção no PPNE, a nona questão particular, a estudante S1f afirmou que procurou o PPNE por ser deficiente e essa condição lhe garantiria uma vaga na residência estudantil, mas em nenhum momento essa inserção no programa é referida a sua solicitação de recursos didáticos institucionais para sua inclusão por ter deficiência física. Pelo relato se deduz que o PPNE não elabora uma avaliação psicopedagógica do caso, isto é, apenas informa o que a pessoa necessita para ser integrada no Programa e obter as vantagens, como, por exemplo, gravar aulas. E a questão chave é a obtenção de um laudo médico, como mencionado na pesquisa de Nunes (2011). O que podemos indagar é: quais as garantias de segurança que são dadas aos professores que tiverem suas aulas gravadas? E as transcrições destas aulas garantem a compreensão do que é trabalhado em sala de aula, uma vez que a aula não foi significativa naquele momento? Essa gravação tem fundamento pedagógico? Quem acompanha esse recurso, é um pedagogo, um

psicopedagogo, um psicólogo escolar? Em nenhum momento, os estudantes tocaram nesses pontos.

Para S1f, a instituição de nível superior não é um espaço inclusivo, mas é difícil afirmar algo sobre essa assertiva dela, de que não, não há inclusão. Ela é uma estudante que é assistida pela assistência estudantil, ou seja, recebe ajuda financeira. Ela nega novamente ter recebido algum atendimento na universidade relacionado à inclusão, como nega antes o mesmo para as escolas nas quais cursou o ensino fundamental e o ensino médio.

O sujeito S4f chegou a mencionar que o PPNE, em seu primeiro semestre, realizou uma reunião com a direção do campus e com os coordenadores do curso onde cursa a graduação, e lhe foram dadas condições de cursar as disciplinas com adaptações físicas, uma delas a sala em piso térreo; porém, como já informado, nos semestres seguintes não foi realizada uma sensibilização com os docentes, fato esse que, muitas vezes, a fez se sentir excluída do processo de aprendizagem, até porque uma de suas necessidades deixou de ser atendida. Afirmou ainda que a carta de apresentação dada pelo PPNE é importante, mas que deixa de ser funcional porque os professores não leem tal instrumento para realizarem as adaptações didáticas necessárias, que no seu caso seriam: as salas no piso térreo, devido à ausência de mobilidade dos membros inferiores, uma hora adicional ao tempo de prova, devido a sua mobilidade reduzida em um dos membros superiores e uma avaliação qualitativa, em que seja considerada ao máximo o sua cognição nas avaliações.

A estudante enfatizou a importância do direito de gravar as aulas, mesmo quando o docente nega essa possibilidade. Ela tratou como positiva a disponibilidade dos colegas para auxiliar no seu deslocamento dentro da instituição. E também relatou o modo como tem desejado que a instituição olhe para as adaptações físicas como uma obrigatoriedade.

Mesmo apresentando pontos negativos da sua inclusão, S4f acredita que tem apoio institucional, como o do SOU e dos colegas de sala. Para ela, falta ao PPNE maior

envolvimento com a sensibilização para modificar as ações e posturas dentro da instituição, pois, segundo a estudante, só as cartas não garantem a inclusão. Ela chegou a afirmar que é “uma sobrevivente na universidade” ao lembrar das suas necessidades não atendidas, e relatou que, em alguns semestres, buscou inclusive a Defensoria Pública para ter garantido o seu direito para estudar e ir e vir na instituição pública e tem usado desse mecanismo para ter garantidas as suas adaptações quando necessita. As questões que se colocam são: quais espaços inclusivos essa aluna tem como suporte para ter seus direitos ouvidos? Esses espaços são respeitados institucionalmente?

Anterior ao PPNE, a estudante S4f vivenciou outro período de adaptação em uma instituição privada de nível superior. Ela relatou que foi não diferente da instituição pública, visto que tal instituição só passou a modificar sua forma de atender as necessidades da estudante após o laudo médico. Entretanto, conforme ela narrou, mesmo sendo atendida em uma das suas especificidades, passou por uma não adaptação em uma atividade curricular de sua primeira graduação e afirmou também não ter tido diferenciação didática por ser deficiente; as únicas mudanças eram a sala em piso térreo e a sala para realizar as avaliações, que era em um espaço diferente de seus colegas. No nosso entendimento, a estudante não percebeu que era tratada com diferença e que havia uma única mudança, a adaptação física, a sala no piso térreo. E que não havia outras reflexões para que sua inclusão fosse real, assim como podemos observar em outras pesquisas que tratam dessa mesma organização institucional e que apontam uma inclusão que se efetiva apenas na estrutura física. A grande e importante mudança estaria no olhar sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas, como sugerido nos estudos Rodrigues (2004), Moreira (2005), Alcoba (2008) e Fávero (2014).

Para o sujeito S3f que está inserido no PPNE com transtorno de déficit de atenção, como mencionado anteriormente, viu-se que essa estudante buscou um neurologista para afirmar o seu problema de aprendizagem, tal qual ela já vinha se identificando quando leu um

livro sobre TDA, escrito por uma docente conhecida. O médico passou a administrar metilfenidato, mas, após um surto psicótico, teve seu diagnóstico inicial refutado e tem passado por novas avaliações. Nestas circunstâncias, o PPNE a acolheu e permanece como discente assistida pelo programa. Não foi realizada nenhuma outra intervenção com a ela, como já mencionado com os outros sujeitos, ela apenas teve aceito seu laudo médico e lhe foi dada a carta como suporte inclusivo.

Quando indagada sobre o recurso “carta”, ofertado pelo PPNE, ela afirma que é um bom apoio, pois garante a possibilidade de gravar as aulas, que por si só não garante a aprendizagem, e, apesar de ter um ouvido musical, a aluna relatou sentir a necessidade de transcrever o que ouve, mas nem sempre é possível fazer a transcrição, devido ao tempo que perde fazendo isso. Ela apontou ainda a garantia de ter uma tutora e, por ter esse recurso, explicou que sente que a universidade está olhando a sua necessidade. Mais uma vez, avaliamos que é impossível a efetivação da inclusão na universidade sem um apoio psicopedagógico que acompanhe e oriente o sujeito em seu desenvolvimento.

Observamos que a estudante sempre busca alguém para dar suporte a sua necessidade e essa postura faz com que permaneça em uma busca permanente de um outro sujeito para ocupar o lugar de suporte da aprendizagem. Assim, ela nega a sua rica possibilidade de se ver como construtora da sua aprendizagem. Vimos que, muitas vezes, o auxílio que recebe não lhe possibilita transformar a sua postura de aprendente e, em toda a nossa interação, essa situação é que lhe permite colocar-se em posição estável frente a sua aprendizagem.

Ao ser instigada a falar sobre como acontece a tutoria, ela relatou que a tutora esclarece suas dúvidas, mas em nenhum momento a estudante deixou claro se é desafiada a não necessitar de suporte de um terceiro para sentir que aprende. A discente sente-se incluída na universidade por ter apoios que não tinha antes nos outros níveis de ensino. Entretanto,

acreditamos que a inclusão é permitir o caminhar do estudante, não alimentar uma postura que o leve a não enxergar suas potencialidades.

Para o estudante S1m, a universidade o inclui, dá suporte acadêmico para os estudantes, mas em número insuficiente para acolher as demandas de toda a comunidade acadêmica. Apesar de fazer parte do PPNE, ele explicou que não concorda com a forma como o programa estrutura seu apoio institucional aos estudantes, pois o vê como uma organização “burocrática”. Ele afirmou não sentir necessidade dos apoios sugeridos na carta, e que os enxerga não “como um direito”, os vê “como uma regalia” e conclui que o fato de ter um transtorno não o limita, ou seja, não o difere de ninguém.

Do ponto de vista institucional, podemos ressaltar dois aspectos fundamentais: aquele sobre a organização institucional e aquele sobre a prática psicopedagogia adotada. A organização institucional, como ressaltado no referencial teórico, deve ter resoluções que afirmem a inclusão e que façam a ponte entre as ações para a sua efetivação com revisão periódica, conforme defendido nos trabalhos de Bolsanello e Seger (2011), Oliveira et al (2016) e Glat e Pletsch (2010). As interações mostram que há um programa de apoio aos estudantes, que é possível que nem todos os estudantes acessem, devido a necessidade de um laudo. Outro fator constatado é que nas narrativas não foi possível identificar a criação de uma estrutura que garanta recursos didáticos e ou pedagógicos aos estudantes que sejam garantidos institucionalmente.

A prática psicopedagógica é um caminho a ser adotado pela instituição, por ser uma ação profissional que pode proporcionar um olhar individual e, ao mesmo tempo, garantir o foco no todo. Desse modo, e, assumindo, como proposto por Fávero (2014), que o ensinar não ocorre desvinculado da formação moral do educando, ou seja, se nas narrativas ficaram evidenciadas as construções sobre seus processos educacionais, que envolvem a uma inclusão

focada na diferença, esta precisa ser transformada por meio de uma prática que assuma ensinar para a cidadania.

Por fim, nossa análise das proposições, além de coadunarem com o que foi proposto em nossa fundamentação teórica, nos forneceram insumos para argumentar sobre o processo de inclusão dos estudantes inseridos em um programa na universidade e sobre a lógica inclusiva existente nas práticas analisadas na pesquisa. Dessa forma, compreendemos que os sujeitos deste estudo, apesar de se sentirem apoiados em determinado âmbito institucional, quando foi proposto a cada indivíduo pensar sobre o processo de inclusão na universidade, colocaram-se a favor do instrumento (carta para comunicar os docentes sobre o estudante com deficiência ou transtorno), mas fizeram a observação de que ela não é um meio de se propiciar a inclusão. Relataram, também, que a forma como os estudantes são inseridos no programa é um tanto quanto burocrática. Em nosso entendimento, a carta, entendida como um fim para o processo de inclusão, não é um mecanismo que auxilie na transformação do olhar do educador frente à diversidade de estudantes que a universidade recebe semestralmente. E a burocratização mencionada mais serve para naturalizar uma justificativa médica e problematizar o sujeito do que para dar suporte didático e transformar o ambiente universitário em inclusivo.

Nesse sentido, de acordo com os estudos desenvolvidos por Fávero (2015), compreendemos que é imprescindível a descentralização dos diagnósticos pautados em um modelo médico que mantêm o foco prioritariamente nas dificuldades. Observamos que as narrativas dos sujeitos estão implicadas da construção de suas aprendizagens focadas apenas nas suas dificuldades e não observamos falas que revelassem as suas potencialidades para, então, modificar um suposto problema de aprendizagem, foco e/ou concentração. Nesta análise, concluímos que os estudantes não compreendem a inclusão como um processo

cidadão, e que o privilégio de ter mecanismos desenvolvidos especialmente para eles não implica em transformar suas vidas para tornarem-se pessoas autônomas.

Concluimos, dessa forma, que as proposições levantadas nas interações arrematam a hipótese de que estudantes, em seus contextos de estudo, carregam seus estigmas ao longo de sua caminhada escolar e que a mudança desse lugar de comiseração requer esforços tanto da instituição, quanto dos educadores, bem como dos alunos, ou seja, de toda a comunidade acadêmica. Sabemos que o fato de ecoar a mudança é importante. Compreendemos que a transformação para um mundo mais igualitário de direitos, com foco na diversidade, é processual. Portanto, defendemos a criação de espaços institucionais reflexivos e de uma prática psicopedagógica para analisar as demandas educacionais, pautada nas necessidades de quem usufrui o espaço educativo e com o suporte de profissionais capacitados para atuarem nessa nova perspectiva. Defendemos, ainda, como colocado no início desta análise, novos estudos com foco psicopedagógico na universidade.

3.7 Considerações finais

A inclusão é uma realidade do sistema educacional brasileiro, o que inclui as instituições de nível superior, que constituem um espaço de muitas pesquisas sobre o tema. Entretanto, como evidenciado nas interações com os sujeitos e no referencial teórico que foi escolhido para este trabalho, verificamos que esse espaço requer reflexões sobre suas práxis, particularmente no que se refere a quais transformações educativas são necessárias para efetivar uma sociedade inclusiva, uma sociedade que respeite a diversidade humana.

Isso porque compreendemos que é necessário romper com a intenção de dividir os sujeitos em categorias de aprendentes, que é preciso realizar a busca de um sujeito inteiro, como defendido nas pesquisas de Fávero (2014), uma vez que há uma tendência do ser

humano ser visto como um complexo de duas substâncias, o que caracteriza um modo restrito de compreender o sujeito.

Como evidenciado em nossa pesquisa, nossos participantes, narraram histórias comuns e particulares sobre seus processos de escolarização, sobre suas percepções sobre a inclusão e sobre o espaço universitário. Eles deixaram explícito suas concepções sobre as práticas educativas e as experiências de ensino e aprendizagem que vivenciaram. Laudo médico, acesso aos programas de inclusão, ausência de adaptações espaciais, relações sociais restritas, baixa autoestima são exemplos das concepções que foram apontadas nas interações.

Em nosso referencial teórico, como apresentado nas três categorias e pontuado na introdução desta pesquisa sobre inclusão na universidade, vimos que os autores apontaram a necessidade de reflexão constante sobre as ações institucionais, ou seja, sobre o processo de inclusão, sobre questões pedagógicas da inclusão, bem como, sobre o sucesso das práticas institucionais. Para isso foi imprescindível criar a situação interacional, como proposto por Fávero (2014), de modo a que os sujeitos pudessem evidenciar as concepções que envolvem a temática da pesquisa. Foi nesse sentido que a proposta metodológica de Fávero (2014, 2010, 2007, 2005) evidenciou por “meio da interação dialética as práticas sociais e as construções psicológicas que têm um fundamento que lhes dão significado” (Fávero, 2007, p. 324).

Portanto, ao analisar as narrativas dos participantes foram evidenciados pontos institucionais a serem repensados na IFES sobre a inclusão. A primeira situação diz respeito à responsabilização institucional sobre a inclusão, ou seja, como essa administração acadêmica posiciona-se a respeito do processo educacional e sobre a diversidade humana e a multiplicidade que envolve esse processo. Nesse sentido, é importante ter clareza, como defendido por Fávero (2014), sobre a complexidade que há sobre a “articulação entre desenvolvimento psicológico humano e desenvolvimento do conhecimento, que por sua vez

implica uma questão mais ampla: aquele que diz respeito à interação entre conhecimento individual e sociedade” (Fávero, 1995 conforme citado por Fávero, 2014, p. 381).

A segunda situação refere-se ao programa de apoio aos estudantes com alguma deficiência ou transtorno, especificamente sobre a inserção dos estudantes no programa que atualmente, está vinculada à apresentação de um laudo médico. Como foi visto, somente o documento médico é valorizado, situação essa que precisa ser observada, pois a instituição é educacional, ou seja, o que deve ser garantido ao sujeito com necessidades especiais é o seu processo desenvolvimental e não a sua limitação. A outra questão diz respeito à forma como esse aluno percebe os recursos oferecidos pelo PPNE, que reforça a percepção de ser especial, sem a contrapartida desenvolvimental que a inclusão aponta, ou seja, é preciso que as particularidades de aprendizagem, que envolvem cada sujeito nas situações de ensinar e aprender, sejam levadas em conta nesse processo.

A respeito do programa para pessoas com necessidades especiais, concluímos que é um espaço valorizado pelos alunos, mas que requer reformulação de suas práticas instituídas, pois essas, comumente, têm reforçado uma descaracterização do ser humano ativo, agindo burocraticamente em função de um diagnóstico. Sugerimos que, além de aumentar o quantitativo de servidores atuantes neste serviço, sejam destinados profissionais com qualificação específica para atuar junto ao processo educativo do estudante, ou seja, profissionais que sejam psicopedagogos. Isso porque esses profissionais, além de auxiliar na especificidade apontada pelo estudante, poderão dar o suporte no desenvolvimento acadêmico e/ou auxiliar nas adaptações específicas, visto que, cada vez mais, teremos estudantes deficientes acessando o terceiro grau.

Outro ponto a ser salientado é a interação entre a administração acadêmica e os serviços que dão suporte aos estudantes que, muitas vezes, é subaproveitado institucionalmente por não serem caracterizados com competência para atuar nas questões

educacionais ou por falta de entendimento sobre os mesmos, os chamados “vieses culturais e políticos”, como pontuado por Fávero (2014, p.421). Nesse sentido, o que deve ser significado é a distribuição de responsabilidades pedagógicas na instituição, mas com o entendimento de trabalho parceiro, coletivo, com a intenção de não perder o sujeito de vista, como defendido por Fávero (2014) e de favorecer a inclusão institucionalizada. Sugerimos se não houver corpo técnico especializado, que sejam ofertados insumos para que essa capacitação ocorra, bem como seja de interesse e responsabilidade da IFES oferecer capacitação aos docentes para fazerem parte de todo o processo educacional.

Uma questão que consideramos importante é a abertura de espaço para a universidade fazer intervenção psicopedagógica, que poderiam dar o suporte em uma situação particular, com a intencionalidade focada no desenvolvimento do sujeito, e a instituição também ganha com isso, uma vez que seria o espaço não apenas de produção de conhecimento, mas de estudos práticos sobre a inclusão no espaço acadêmico. Sendo assim, a intenção seria a de pluralizar a diversidade e não enfatizar a diferença. É nesse sentido que a proposta de Fávero (2009, 2012, 2014, 2015a, 2015b) é um desafio para a estrutura educacional tradicional, por sugerir partir das competências dos sujeitos para, então, realizar desdobramentos nos processos de dificuldade indicados ou sinalizados pelos estudantes, técnicos e docentes. A intenção, além transformar a autoestima dos sujeitos, é fazer com que o estudante, o educador, o técnico e a instituição sejam também responsáveis pelo sucesso de toda a pluralidade que envolve a educação. Assim, a aprendizagem se tornaria uma parceria e não apenas um processo de quem ensina e de quem aprende.

Neste estudo, ao nos referimos às narrativas, concluímos que é imprescindível a escuta qualificada dos sujeitos por ser uma possibilidade de apontarem suas particularidades, e porque as proposições podem nos garantir extrair as construções cognitivas referentes às

vivências, de modo a explicitar pontos positivos, negativos, desenvolvimentos e dificuldades dos processos de escolarização dos sujeitos.

Outro ponto importante desta pesquisa diz respeito ao processo interacional na universidade, apontado pela maioria dos sujeitos como inexistente. Entendemos que a interação é muito importante para o desenvolvimento e para a elaboração de novas regulações cognitivas, como defendido por Fávero (2014). Dentro desse posicionamento, a instituição é responsável também pela criação de mecanismos que oportunizem uma maior circulação dos sujeitos deficientes nas atividades que oferece à comunidade acadêmica que, muitas vezes, fica restrita a um grupo seletivo. Outro fator a ser evidenciado é a participação coletiva da comunidade acadêmica, como defendido por Ciantelli e Leite (2016), no diálogo em busca de transformações das ações educativas e na promoção da inclusão, com a intenção de promover um espaço acolhedor da diversidade humana, como sugerido por Oliveira et al. (2016). Assim, será possível aguçar a criatividade e a pesquisa de mecanismos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula ou em outros espaços acadêmicos.

Esses pontos levantados são necessários para uma maior inserção dos grupos reconhecidos como minorias nos campi para transformar e (re)criar uma nova organização na comunidade acadêmica. Se existem minorias, assim denominadas, há a exclusão e, no fim, somos todos humanos desejosos de reconhecimento de nossa diversidade, enquanto diferentes em vários aspectos o que inclui as necessidades educativas.

Essa é uma realidade que estará presente nas universidades, devido a Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Entra, assim, em vigor cotas para deficientes da escola pública. Neste panorama atual, é imprescindível que a instituição venha a refletir sobre sua

postura política e sobre sua dinâmica de atuação, bem como sobre os serviços de apoio aos estudantes.

Refletimos que essa pesquisa trouxe pontos positivos e limitações. O primeiro deles é referente ao tempo para a realização da pesquisa, que foi adequado e permitiu a coleta de dados, havendo como facilitador o fato da pesquisadora trabalhar na instituição, atuar em um setor que acolhe academicamente estudantes da graduação e a parceria que foi estabelecida entre a servidora e o programa de apoio aos estudantes com deficiências ou transtornos. A limitação se deu no âmbito de criar outros momentos de interação para viabilizar espaços de mediação semiótica e provocar os estudantes a refletirem sobre seu processo desenvolvimental na universidade, o que nos permite relacionar, como citado no trabalho desenvolvido por Fávero e Lopes (2015, p. 196), “que construções conceituais requerem um longo período para se consolidarem”. O que confirma que nem todas as particularidades poderiam ser apresentadas, uma vez que o prazo limitaria a análise dos dados.

Este estudo trouxe, ainda, reflexões sobre as políticas e sobre o papel institucional, bem como sobre a prática exercida pela pesquisadora na universidade que, além de ressignificar a responsabilidade sobre o processo educacional, que envolve a defesa de um espaço que abrace a diversidade, passou a ressignificar a postura institucional adotada, bem como a olhar para o sujeito como um eterno vir a ser. Outro fator importante a ser considerado é a postura frente às demandas narradas pelos estudantes, em que a pesquisadora passou a buscar informações sobre suas competências e a criar momentos de interação com os docentes. Outra questão a ser considerada é o desenvolvimento da pesquisadora, visto que sua intencionalidade inicial era buscar insumos para a sua atuação profissional e, no processo, foi percebendo suas limitações enquanto ser humano em construção, em processo constante de olhar e olhar para as situações que envolvem o processo educacional.

Portanto, acolher a diversidade com uma postura política institucionalizada para iniciar reflexões e ações poderia ser uma iniciativa importante dentro do espaço universitário. Isso porque nele poderiam ser pensadas as possibilidades de melhorar a inserção institucional, a permanência e a inserção na vida acadêmica de todos os estudantes.

Referências

- Alcaboia, S. A. C. (2008). A inclusão de alunos com deficiência na universidade: O desafio pedagógico. In *Anais do Seminário Sociedade Inclusiva*, 5. Belo Horizonte: PUC-MG.
- Alexandersson, I. (2011). Inclusão na prática: situação da Sofia para a interação. *Revista internacional de educação especial*, 26(3), 114.
- Benakouche, R. (2003). *Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social*. Ministério Da Educação, 131-138. Acessado em 05 de maio 2017, em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra12.pdf>
- Calheiros, D. S., & Fumes, N. L.F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na Cidade de Maceió- AL. *Avaliação*, 21(2), 523-539.
- Castro, S. F., & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 20(2), 179-194. ISSN 1413-6538. Acessado em 28 de agosto de 2016, em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016) Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 413-428.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L.S. (2016). Patologização e Medicalização da Educação Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), e32ne28. Epub March 23, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>
- Chiesa, A. A. P., & Fávero, M. H. (2015). Analysis and synthesis of Brazilian publications on school inclusion: The concepts and practices. In *Program and abstracts of the 17th Conference of the European Association of Developmental Psychology (ECDP17)* (pp. 36-37). Braga, Portugal: European Association of Developmental Psychology (EADP).

Acessado em 28 de agosto de 2016, em:

http://ecdprbraga2015.com/docs/ECDP_Programme%20Overview.pdf

Declaração de Salamanca (1994, Junho 7-10). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha.

Duarte, E., Rodrigues, R., Silva, C. B. da, Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C.

(2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Revista Brasileira de Educação Especial, 19(2), 289-300.

<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>

Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25.

Fávero, M. H. (2007). Psychopedagogic practice in school inclusion and in research in the development of numeric competence. In E. M. Martinez & C. A. P. Gamba (Eds.). *Anais da 12ª Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Investigación Internacional en Educación Matemática* (pp. 1-9). Santiago de Querétaro, México: Edebéméxico.

Fávero, M. H. (2010). *Psicologia do Gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações*. Curitiba: ed. UFPR, 435p.

Fávero, M. H. (2012, jan./mar.). A Pesquisa de Intervenção na Construção de Competências Conceituais. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 103-110.

Fávero, M. H. (2015a, maio). Educação Inclusiva, Matemática e Práticas Escolares: a relação entre psicologia e conhecimento. Conferência de abertura do 2º Colóquio Internacional de Psicologia do Conhecimento: Educação inclusiva, matemática e práticas escolares. In M. H. Fávero (Org.). (2015). *Anais do II Colóquio Internacional de Psicologia do Conhecimento: Educação inclusiva, matemática e práticas escolares*. (pp. 11-12).

Brasília, DF: Technopolitik. Acessado em 18 de janeiro de 2016 em: <http://www.coloquio2psiconhecimento.com.br/IIColoquioInternacionalLivroResumos2015.pdf>

Fávero, M. H. (2015b, maio). A Sistematização da Prática Psicopedagógica: a articulação entre intervenção e pesquisa no desenvolvimento de competências matemáticas. In M. H. Fávero (Org.). (2015). *Anais do II Colóquio Internacional de Psicologia do Conhecimento: Educação inclusiva, matemática e práticas escolares*. (pp. 39-40). Brasília, DF: Technopolitik. Acessado em 18 de janeiro de 2016 em: <http://www.coloquio2psiconhecimento.com.br/IIColoquioInternacionalLivroResumos2015.pdf>

Fávero, M. H., Chiesa, A. A. P., & Carvalho, M. J. F. (2015). Difficulties in mathematics reports: Considerations schooling, cognitive development and psychological practice. In *Program and abstracts of the 17th Conference of the European Association of Developmental Psychology (ECDP17)* (pp. 417-418). Braga, Portugal: European Association of Developmental Psychology (EADP). Acessado em 28 de agosto de 2016, em: http://ecdprbraga2015.com/docs/ECDP_Programme%20Overview.pdf

Fávero, M. H., Lopes, M. J. F. C., & Chiesa, A. A. P. (2015, Novembro). “Eu não sou bom em conta”: as dificuldades de aprendizagem escolar nas vozes dos estudantes. In *X Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*. Congresso organizado pela Associação Brasileira do Desenvolvimento Humano, Belém. Acessado em 28 de agosto de 2016, em: <https://icongresso.itarget.com.br/tra/arquivos/bpd.2/599.pdf>.

Fávero, M. H., & Maracci, I. L. (2016). A Interlocação de Narrativas: Um Estudo sobre Papéis de Gênero. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), e322220. Epub 27 de outubro de 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322220>

- Fávero, M. H., & Sampaio Souza, J. D. (2015). A bioquímica na voz dos alunos universitários adultos e de seus monitores: a psicopedagogia na universidade. , il. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional). Universidade de Brasília, Brasília, 58 f. Acessado em 28 de agosto de 2016, em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/11121>
- Fávero, M. H., & Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. *Educar, Dossiê Educação Especial.*, 23, Curitiba: Editora UFPR, 65-85.
- Fávero, M. H., & Pimenta, M. L. (2006). Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 225-236.
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, 2. Acessado em 29 de setembro de 2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., & Almeida, L.S. (2016). Inclusão de Estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(03), 483-492
- Fernandes, Z. B. (2016). Universidade Inclusiva: (trans) formação e cidadania. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(s1), 1067-1070.
- Ferrari, M., Dias, A. L., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4), 636-647. Acessado em 18 de setembro de 2017, em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006&lng=pt&tlng
- Ferreira, W. B. (2016). 20 Anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos?. *Poíesis Pedagógica*, 13(1), 87-106. Acessado em 01 de outubro de 2016, em:

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40278762/20_anos_depois_de_Salamanca_onde_estamos_e_para_onde_vamos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475617961&Signature=N9RgrlrdKtnm6JkW6%2F1crt%2Bj9zI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D20_anos_depois_de_Salamanca_Onde_estamos.pdf

- Glat, R., & Pletsch, M.D. (2010). O Papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356.
- Lamônica, D. A. C., Araújo-Filho, P., Simonelli, S. B. J., Caetano, V.L. S. B., Regina, M. R. & Regiani, D.M.(2008) Acessibilidade em ambiente universitário: Identificação de Barreiras Arquitetônicas no Campus da USP de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14, 177-188.
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. dos S. (2012). Legislação educacional e inclusão na universidade federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20, 7-23. ISSN: 1138-1663.
- Maiola, C. S., Boos, F., & Fischer, J. (2008) Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios. *Ponto de Vista*, 10, 79-93
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingress and stay in the University: students with disabilities in focus. *Educar em Revista*, 41, 125-143. Acesso em 28 de agosto de 2016, em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>
- Moreira, L.C. (2005). In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista do Centro de Educação (UFESM)*, 25,1-6.

- Nunes, T., Rodrigues, R., Lamela, D., Costa, R.N. (2011) Perspectiva social sobre os discursos opressores da deficiência na universidade. *Psico, Porto Alegre*, Rio Grande do Sul, v.42, n.1, p.123-133. Acessado em 28 de agosto de 2016, em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7024>
- Oliveira, R. Q. de, Oliveira, S. M. B. de, Oliveira, N. A. de, Trezza, M. C. S. F., Ramos, I. B., & Freitas, D. A. (2016). A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 299-314. Acessado em 28 de agosto de 2016, em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>
- Oliveira, C. B. (2013). Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 961-984. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400009>
- Pereira, R. R., Silva, S. S. C., Faciola, R. A., Pontes, F. A., & Ramos, M. F. H. (2016, jan-abr.). Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 29(54), 147-160.
- Sanchez, P.A. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, 1(1), 7-18.
- Sasaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, 1(1), 19-23.
- Silva, K. C. D., & Martins, S. E. S. D. O. (2016). Acessibilidade à educação superior brasileira: o que dizem os estudantes com deficiência. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 116-119.
- Soares, M. V. A. & Rabelo, M. L. (2003). Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. *Linhas Críticas*, 9(16), 127-140.

Souza, A. M. D., Soares, D. L., & Evangelista, G. B. M. G. (2003). A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. *Linhas Críticas*, 9(16), 105-126.

Universidade de Brasília. (1999). *Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE*. Acessado em 28 de agosto de 2016, em: http://www.ppne.unb.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=11&Itemid=12

Anexo 1 – Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP (Conselho de Ética em Pesquisa)

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE:
UM ESTUDO SOBRE AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Pesquisador: JOANA D ARC SAMPAIO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71748117.0.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.245.145

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de julho de 2017 emitido pelo CEP/CHS, salvo pela menção ao fato da pesquisadora não detalhar no projeto original qual seria a sua estratégia para abordar e recrutar tais participantes, visto que na versão revista do projeto ela explicita isso à página 18. Fica claro também, nessa versão revista, que a pesquisadora de fato não recrutará menores de idade, tendo ela excluído o termo de assentimento da documentação anexa, e que ela ampliou o número de participantes de cinco para nove estudantes, sete do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 18 a 43 anos, dos cursos de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Farmácia, inseridos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE) do campus Ceilândia da UnB – informação esta consistente entre os diferentes documentos.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de julho de 2017 emitido pelo CEP/CHS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de julho de 2017 emitido pelo CEP/CHS, salvo pelo fato da pesquisadora ter mencionado agora os riscos relativamente

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.245.145

insignificantes no TCLE – mantendo a referência aos mesmos na carta de revisão ética e no formulário de informações básicas do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de julho de 2017 emitido pelo CEP/CHS, salvo pelo fato das pequenas inconsistências entre os conteúdos da documentação apresentadas terem sido todas sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de julho de 2017 emitido pelo CEP/CHS, salvo pelo fato das correções e adequações sugeridas terem sido incorporadas pela pesquisadora ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), aos instrumentos de coleta de dados e aos cronogramas – indicando nestes, expressamente, o novo dia previsto para o início da coleta de dados (03/09/2017).

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e inadequações a serem consideradas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_895285.pdf	07/08/2017 17:49:57		Aceito
Outros	cep_ih_carta_de_encaminhamento_JoanaDArcSampaio.doc	07/08/2017 17:48:48	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	07/08/2017 17:41:19	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Joana_DArc_Sampaio_Souza.pdf	07/08/2017 17:39:41	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Outros	cep_ih_unb_carta_solicitacao_de_dispenso_aceite_institucional.docx	07/08/2017 17:33:52	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Outros	Carta_Resp_Pendencias_CEPFS.doc	07/08/2017 17:19:58	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_JOANA.docx	07/08/2017 17:17:18	JOANA D ARC SAMPAIO DE SOUZA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.245.145

Outros	Carta_de_Revisao_Etica.pdf	07/08/2017 16:52:25	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados.docx	07/08/2017 16:40:27	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_ih_tcle_JoanaDArcSampaio.docx	07/08/2017 16:37:46	JOANA D ARC SAMPAIO DE SOUZA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_MariaHelenaFavero.pdf	05/07/2017 09:21:40	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_JoanaDArcSampaioSouza.pdf	05/07/2017 09:20:44	JOANA D ARC SAMPAIO DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 29 de Agosto de 2017

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A Inclusão Na Universidade: Um Estudo Sobre As Narrativas Dos Estudantes**”, de responsabilidade de Joana D’Arc Sampaio de Souza, aluna de *mestrado* da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é “*Desenvolver uma situação favorável à elaboração de narrativas sobre os sentidos e os significados internalizados por estudantes universitários sobre si mesmos e sobre suas competências e dificuldades no processo de inclusão nas várias etapas da escolarização e particularmente na universidade*”. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será desenvolvida em duas etapas. Na primeira, os participantes serão convidados a narrar o seu processo de inclusão. Na segunda fase os participantes serão convidados a esclarecer aspectos da primeira fase e corrigir nossa análise. Os participantes gravarão suas respostas em local e data previamente agendados, essas respostas serão transcritas e analisadas, adotaremos o procedimento descrito em FÁVERO & MARACCI (2016). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Espera-se com esta pesquisa obter conhecimento sobre a compreensão dos estudantes a respeito dos conceitos relacionados ao seu processo de inclusão escolar; Identificar o conhecimento dos estudantes sobre os conceitos relacionados à inclusão e sobre o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE); Construir conhecimento para subsidiar projetos de intervenção com foco no desenvolvimento psicológico, ou seja, contribuir para a construção de conhecimento psicológico sobre o processo de inclusão. Quanto aos riscos de participação a esta pesquisa, não há riscos, mas acredita-se que, pelo fato de serem indagados a respeito de sua história de inclusão escolar, pode haver timidez, lembranças que não desejem que sejam expostas, ansiedade na voz, caso ocorram serão respeitadas e atendidas as solicitações de não exposição das narrações à pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 985214975 / 61 3107-8941 ou pelo e-mail joanasouza@unb.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail. Podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3 – Carta De Solicitação De Dispensa Ao Aceite Institucional



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS)

Carta De Solicitação De Dispensa Ao Aceite Institucional

A realização da pesquisa “**A Inclusão Na Universidade: Um Estudo Sobre As Narrativas Dos Estudantes**”, de responsabilidade da pesquisadora Joana D’Arc Sampaio de Souza aluna de *mestrado* no **Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS) da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de Prof. Dr^a Maria Helena Fávero**, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH. Tem a pretensão de ser realizada em ambiente estruturado, adequado e confortável ao sujeito da pesquisa, poderá ser realizada na residência do entrevistado ou em lugar que se sinta à vontade a narrar suas experiências escolares sobre a inclusão, em período de férias acadêmica, por esta razão solicito a dispensa do aceite institucional para ser coletado os dados.

O estudo envolve a realização de *entrevista semiestruturada e análise das narrativas*. Os participantes serão convidados a falar sobre seu processo de inclusão considerando os seguintes eixos norteadores: *minha história pregressa de inclusão escolar; o papel do apoio de minha família neste processo; o papel do apoio de amigos neste processo; as concepções que formulei sobre o que seria um bom aluno no ensino fundamental e no ensino médio; as concepções que formulei sobre o que seria um bom professor no ensino fundamental e no ensino médio; as concepções que formulei sobre as diferentes áreas de conhecimento; as áreas de conhecimento que me propiciaram mais desenvolvimento no ensino fundamental e médio; minhas hipóteses para explicar esse desenvolvimento; as minhas dificuldades no processo de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio; os pontos positivos em meu processo de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio; os desafios que tenho tido na inclusão universitária; os pontos positivos em meu processo de inclusão na universidade; o papel do apoio institucional em meu processo de inclusão na universidade; minha vida social na instituição universitária, com estudantes da Universidade de Brasília, inseridos do Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais e oriundos de cursos diversos*. A pesquisa terá a duração de seis meses, com previsão de início em setembro/2017 e término em março/2017.

Brasília, de agosto de 2017 .

Joana D’Arc Sampaio Souza