

NARRATIVA DE UMA ESTUDANTE DISLÉXICA MARGINALIZADA NO ESPAÇO ESCOLAR: A PERSISTÊNCIA DA ESTRUTURA CENTRO-PERIFERIA NA ERA DA SUPERDIVERSIDADE

Talita Rosetti Souza Mendes¹
Glauber Souza Lemos²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as noções de centro-periferia relacionadas ao âmbito escolar na era da superdiversidade construídas em narrativas sobre a trajetória de uma estudante disléxica em movimentos interacionais construídos entre entrevistadora e entrevistada. Além disso, visa ao desenvolvimento de inteligibilidades sobre as temáticas que emergem a partir dessas construções. A arquitetura teórica, em perspectiva interdisciplinar, fundamenta-se em pertinentes estudos sobre a globalização (STREGER, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), a superdiversidade (VERTOVEC, 2007, ESTEFOGO, 2017) e a centro-periferização no espaço escolar (EARP, 2007), com contribuições da Linguística Aplicada (DAVIES, 2007 [1999]; COOK, 2003; PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO 2006; KLEIMAN, 2013) e dos estudos da Narrativa (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2004; ROLAND, 2003). A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa, foram analisados três segmentos de uma gravação de áudio. Os resultados da análise apontam não só para o apagamento da dislexia, como também uma tentativa de diminuição de questões relacionadas à diversidade em sala de aula, uma vez que comportamentos diferentes foram impedidos de ocupar o papel de representação – o que gerou marginalização e periferização da aluna disléxica. Não houve, nesse sentido, uma noção multicultural ou plural, mas a necessidade de uma resposta a um padrão de comportamento que, quando não correspondido, vetou o direito de voz no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Narrativa. Escola. Centro-Periferia. Superdiversidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze the notions of central-marginal related to the school environment in the era of superdiversity built on narratives about the trajectory of a dyslexic student in interactional movements built between interviewer and interviewee. In addition, it aims at the development of intelligibilities on the themes that emerge from these constructions. The theoretical architecture, in an interdisciplinary perspective, is based on pertinent studies on globalization (STREGER, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), superdiversity (VERTOVEC, 2007; ESTEFOGO, 2017), and center-peripheralization in school environment (EARP, 2007), with contributions from Applied Linguistics (DAVIES, 2007 [1999]; COOK, 2003, PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013), and Narrative studies (LABOV, 1972; BASTOS, 2004; ROLAND, 2003). From an interpretative qualitative research methodology, three segments of an audio recording were analyzed. The results of the analysis point not only to the erasure of dyslexia, but also an attempt to reduce issues related to diversity

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: talita.rosetti@gmail.com.

² Doutorando em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: glauberlemos@gmail.com.

in the classroom, since different behaviors were prevented from occupying the role of representation - which led to marginalization and peripherization of the dyslexic student. There was, in this sense, no multicultural or plural notion, but the need for a response to a behavior pattern that, when uncorrected, vetoed the right of voice in the school.

KEYWORDS: Dyslexia. Narrative. School. Central-marginal. Superdiversity.

Introdução

De origem neurológica, a dislexia é um distúrbio de aprendizagem resultante de um déficit no componente fonológico da linguagem. Por essa razão, pessoas disléxicas, entre outros obstáculos, apresentam muita dificuldade para ler e para escrever – ações fundamentais não apenas para o desenvolvimento acadêmico do indivíduo, mas também para a condição social do sujeito portador, visto que as práticas de letramento são cotidianas e, muitas vezes, supervalorizadas nas trocas e nas negociações sociais, fazendo com que aqueles que tenham um domínio menos esperado dessas habilidades sejam estigmatizados em determinados espaços, principalmente, em instituições de ensino, e, conseqüentemente, existam processos de invisibilidade e de marginalização que reforçam uma visão pejorativa e irreal do que é ser disléxico e ter um transtorno específico de aprendizagem como a dislexia (FRANK, 2003; PEDRO, 2010; BONINI *et al*, 2010; MENDES, 2013).

A escola, no entanto, precisa ser um espaço que propicie o convívio e as trocas de saberes entre todos, porque se destina a socializar o conhecimento e a possibilitar a (res)significação da cultura, das identidades e de diversos contextos sociais, democraticamente, e, sobretudo, em períodos de crise econômica, política e social – sejam elas em quaisquer esferas. Não cabe mais, dessa forma, conceber ambientes pedagógicos, conforme Bohn (2013), como um espaço em se que legitima os alunos como “errados” e “inadequados”, colocando-os em uma posição de subalternos e de assujeitados a um sistema de poder assimétrico.

Neste artigo, pretendemos ecoar a voz de uma estudante cujas narrativas fazem emergir inteligibilidades sobre a posição da marginalidade no modelo de centro-periferia no ambiente escolar na era da superdiversidade. Os dados são de Isabela, uma estudante disléxica que constrói narrativas sobre suas experiências na Educação Básica em uma escola privada, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Assim, os objetivos dessa pesquisa, diante dos dados gerados, consistem em: (i) investigar como são reafirmadas as noções de centro-periferia nas narrativas desenvolvidas pela participante pesquisada; e (ii) refletir sobre inteligibilidades construídas, a partir dos processos de marginalização que emergem nas narrativas durante o encontro para a pesquisa.

Consideramos pertinente, para a análise, revisitar os estudos de globalização (STREGER, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; ESTEFOGO, 2017) e de centro-periferização no espaço escolar (EARP, 2007), com contribuições da Linguística Aplicada (DAVIES, 2007 [1999]; COOK, 2003; PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO 2006; KLEIMAN, 2013) e dos estudos da Narrativa (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2004; ROLAND, 2003). A metodologia da pesquisa, por sua vez, tem caráter qualitativo (DENZIN, LINCOLN, 2006), com entrevista de pesquisa em que emergem narrativas coconstruídas, entre entrevistadora e entrevistada (MISHLER, 1986).

A seguir, iniciamos a revisão de estudos da globalização e da centro-periferização no espaço escolar. Em seguida, abordaremos as perspectivas teóricas relacionadas à Linguística Aplicada e aos estudos da Narrativa. Na sequência, a metodologia de pesquisa, a análise e as nossas considerações provisórias.

A superdiversidade e as noções de centro-periferia na escola

A *globalização* é um fenômeno, segundo Streger (2003), calcado em uma série multidimensional de processos que não só criam e multiplicam, mas também alargam e intensificam câmbios e interdependências sociais, em nível mundial, na mesma medida em que proporciona às pessoas profunda consciência entre o ‘local’ e o ‘distante’. Para Kumaravadivelu (2006), na atualidade, é possível observar questões bem definidas em relação à globalização quanto à distância, ao tempo e à fronteira: ao passo que os dois primeiros diminuíram, a última parece desaparecer. Isso, porque, segundo Estefogo (2017), ao mesmo tempo em que a revolução tecnológica, desenvolvida ao redor dos aparatos de informação, de telecomunicações e de transporte, se fortaleceu nas últimas décadas, a independência das economias em escala global, modificou a relação entre governos e sociedades, transformando, assim, a paisagem social da vida humana – que, contemporaneamente, tem sido frenética, imediatista, intensa e complexa.

A *superdiversidade*, por sua vez, é um conceito cunhado e desenvolvido por Vertovec (2007) para fazer referência à “diversificação da diversidade”. Em síntese, o termo significa uma visão aprofundada da complexidade que perpassa os diferentes contextos sociais – desde os globais aos locais. São superdiversos os inconstantes aspectos oriundos dos movimentos sócio-históricos que exercem influência sobre o modo como as pessoas vivem, interagem, se

relacionam, se movimentam, entre outros. Com o fluxo intenso de movimento, aquilo que já era diversificado – o mundo e seus habitantes dentro de seus espaços – passou a ter constante e carregada troca, tornando-se ainda mais diverso e, nesse sentido, multicultural, multidimensional, entre outras características bastante plurais.

Se a superdiversidade é uma realidade em todos os lugares, é bem verdade que ela avança com mesma intensidade para dentro das salas de aula – local que tem sido cada vez mais *lócus* privilegiado de pesquisas, principalmente, porque ela tem resistido à pluralidade e se mantido monocultural (CANDAU, ANHORN, 2000). É nesse espaço, segundo Estefogo (2017), que há necessidade de se refletir não só como se articulam noções acerca das sociedades modernas, mas também que aluno se pretende construir para interagir de forma a ser protagonista na vida que se vive na contemporaneidade.

Enquanto as barreiras do mundo globalizado constantemente se diluem, as barreiras presentes na escola parecem resistir, uma vez que elas continuam limitando espaços para estudantes que possuam algum tipo de característica diferente daquilo se que espera como padrão, fazendo também emergir aquilo que Earp (2007) denomina de estrutura ou metáfora “centro-periferia em sala de aula”.

A autora, que desenvolveu estudos sobre a “cultura da repetência”, defende, a partir dessa possível topografia do espaço escolar, que professores não ensinam para todos. Ela aponta que eles focam em alguns discentes como se eles estivessem em situação de privilégio na relação de ensino na sala de aula e outros não. No *centro*, dessa forma, estariam aqueles a quem o professor dirige (ou com quem constrói) o ensino ao passo que, à *margem*, estariam aqueles com quem não dialoga, não interage, não direciona, muitas vezes, práticas outras.

Esses dois grupos, conforme Earp (2007), podem ser identificados por meio de procedimentos presentes na relação de ensino como modos de perguntar, de responder, de assistir, entre outras, que configuram interações e relações dentro desse espaço de aprendizagem. Os alunos “do centro” ou “da periferia” variam, assim, de acordo com professores e seus valores, e a estrutura é vivida como natural, sendo, muitas vezes, mais forte do que as intenções dos mestres. Nesse sentido, vale ressaltar, consoante à autora, que estudar as *relações centro-periféricas*, sob essa perspectiva, não se trata de acusar o docente, mas de buscar compreender o que se passa dentro dos meandros escolares que (re)produzem desigualdades. Não se trata, assim, de demonizar profissionais ou de entendê-los como pessoas perversas ou “do mal”, que agem conscientemente - de modo a excluir alunos, mas de buscar

inteligibilidades sobre uma cultura que, assim como centro-periferiza do lado de fora, também seleciona e marginaliza dentro dos muros da escola, inclusive, de modos, muitas vezes, automáticos e alienados.

Earp (2007) focou seus estudos em discentes com baixo rendimento escolar. Apontou que os repetentes não estão no centro da sala de aula. Neste artigo, ampliamos esse olhar e apontamos que, além da sala, há também uma centro-periferização em outros espaços da escola, o mesmo comportamento dos professores em outros profissionais de ensino e alunos com outras características sendo postos à margem: os alunos com diagnóstico de dislexia.

A Linguística Aplicada como possibilidade de trazer ao centro as vozes periféricas

A criticidade da Linguística Aplicada, doravante LA, por meio de uma “virada INdisciplinar”, foi calcada sobre o estudo de pequenas histórias nos entre-lugares, muitas vezes, atenta em indicar alternativas para o nosso presente e “para uma vida social mais justa e ética” (MOITA LOPES, 2013, p. 233). Dessa forma, atualmente, é transparente nas pesquisas dos linguistas aplicados críticos uma preocupação com “o idiossincrático, o particular e o situado” e em um “mundo de conflitos” contemporâneo (Moita Lopes, 2013: 17, 19). Fica evidente, assim, a percepção de que os seres humanos estão sendo atravessados pelos conflitos sociais e identitários dadas às mudanças sociais, em um contexto de instabilidades, de desessencializações e de superdiversidades (MOITA LOPES, 2013, p. 19-20).

Cook (2003, p. 20) retrata que “a tarefa da Linguística Aplicada é mediar” a linguística e o uso da linguagem. Desse modo, a Linguística Aplicada é uma área investigativa inter/multi/pluri/trans/disciplinar, tendo como responsabilidade abarcar e discutir elementos da vida cotidiana, tais como: a língua e a linguagem, o discurso, as formas contemporâneas de conhecimento, os textos e as pessoas. Tem também como propósito investigar os saberes, as construções identitárias e as relações sociais das “vozes do Sul” e da “Periferia Cultural”, ou seja, aqueles que estão periféricamente invisibilizados das pesquisas acadêmicas (KLEIMAN, 2013, p. 40-45). Nesse caminho, buscam-se teorias que dialogam com elas, considerando, de fato, a compreensão de novos tempos e possibilitando abertura para investigar a partir de visões alternativas, como pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas, feministas, *queer*, dentre outras (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23). Assim, a Linguística Aplicada “INdisciplinar” e “mestiça” (MOITA LOPES, 2006, p. 27) busca observar as práticas sociais, mediante o ato de agir e de resistir, pautada na agenda das histórias de quem somos e nas formas

com o que nos socializamos, com atravessamentos identitários, em um mundo globalizado, exigindo a todo o momento que se reescreva a vida social.

Considerar uma LA dessa natureza, segundo Fabrício (2006), nos proporciona deslocamentos constantes, tirando o ângulo de análise das hegemonias dominantes e se debruçar sobre as “franjas do sistema globalizado, para organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores, para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento”. Essa mudança no olhar, conforme a autora, não se compromete com a “salvação” de grupos marginalizados, mas encontra, nesses contextos, nesses grupos, nessas análises, a emergência de novas formas de percepção e de organização da experiência diferentes de pensamentos e de lógicas antes cristalizados.

É interessante nos alinharmos à Linguística Aplicada Crítica, porque abarca as questões cotidianas do mundo superdiverso e das vozes periféricas, preocupando-se em escutar e em entender as identidades, as sexualidades, os desejos, as formas de acesso, as construções éticas, as disparidades, as diferenças, as alteridades (DAVIES, [1999] 2007, p. 1; PENNYCOOK, 2004, p. 803-804). Assim sendo, a LA está preocupada com a inclusão, a diversidade e as identidades multi/inter/culturais. Nessa perspectiva teórico-metodológica, compreendemos que o linguista aplicado não é mais pesquisador, mas, sim, um *participante-que-ouve* frente a um *participante-que-fala*. Há uma reconstituição nessa relação, porque se pretende coparticipar, coconstruir e cooperar, fazendo ecoar, juntas, as vozes. Por fim, a Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica anseia criar inteligibilidades sobre as situações cotidianas e em contextos formal-institucional, mas se debruçando em ouvir as “vozes” êmicas (GEERTZ, 1997).

Nesta investigação a que nos propomos, a LA ecoa a voz de uma estudante disléxica, muitas vezes, silenciada em ambientes acadêmicos. Aqui, sua narrativa, generosamente, está partilhada por ela. Vejamos considerações sobre a importância das narrativas a seguir.

As narrativas e as experiências escolares

Labov (1972), em perspectiva canônica sobre estudos da narrativa, salienta que a narrativa é um ato de verbalizar e de situar experiências. Essa verbalização narrativa, para Schiffrin (1996), pode ser entendida também como simbolização, transformação e reorganização da experiência vivenciada, representada por eventos ou por episódios inseridos

em contextos específicos. Para Lopes Dantas (2001), por sua vez, é possível entender que, na verbalização de uma experiência, vemos uma construção situada não só global (dentro de contexto cultural), mas também localmente, visto que o “aqui” e o “agora” são tão relevantes quanto à audiência e as questões de ordem interacional e interpessoal.

A narrativa passa a ser vista, conforme Bastos (2004), além de uma representação do que se relatou, porque é compreendida como uma construção social em que consta o filtro afetivo que gera a lembrança e as especificidades da situação de comunicação. Dessa forma, podemos entender que “a narrativa é uma forma de organização básica da experiência humana a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (p. 119). É, a partir dela, que tentamos normalizar o extraordinário, organizando-o por meio daquilo que relatamos.

Em Santos e Bastos (2009), entendemos que, ao narrar, construímos – no presente – nossas questões passadas. Também realizamos uma seleção e/ou um recorte, tendo em vista, entre outros elementos, os objetivos comunicativos. Por essa razão, as escolhas que fazemos ao desenvolver uma narrativa estão, diretamente, submetidas aos diferentes propósitos, tais como fortalecer ou criar relações interpessoais, convencer as pessoas de que nossa opinião é mais aceitável do que outras, mostrar que somos capazes de lidar com determinadas situações, entre outras intenções, que sempre nos posicionam em relação ao nosso presente, ao trabalho de criação e ao fortalecimento de redes sociais (SANTOS, BASTOS, 2009).

Como o foco de análise dos dados presente neste estudo encontra-se nas histórias narradas por uma jovem disléxica, é preciso também destacar a abordagem de “histórias de vida” apresentada por Linde (1993), pois, ao contar experiências vivenciadas na esfera escolar, a participante aponta o modo como observa a sua história e os personagens que dela participam – incluindo ela mesma. Assim, as histórias de vida, segundo Linde (1993), “são unidades orais de interação que expressam nosso sentido de ser e de pertencimento”, ou seja, contar a sua história envolve uma organização do discurso e da vida social, descrevendo a cultura em que vivemos e, ainda, indicam os modos de ação legitimados ou não por essa mesma cultura.

Ao contarmos histórias, adquirimos, conforme Rolland (2003, p. 118), conhecimento sobre quem somos, construindo nossa identidade social. Em uma história de vida, há de se constar uma avaliação acerca do narrador ou de um acontecimento na vida dele. Dessa maneira, é também uma apresentação do sujeito, sendo o seu caráter avaliativo uma maneira de estabelecer quem ele é. (LINDE, 1993, p. 21-22).

Diante disso, conforme Mendes (2013), o ato de narrar não apenas constrói situações que configuram experiências, mas também construções identitárias capazes de apontar quais ações são desenvolvidas ao longo de uma narração sobre experiências. Nos dizeres de Roland (2003, p. 118), temos:

Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em relação discursiva com o interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção de mundo, de (re)construção de identidade e também estamos reafirmando nossa presença nesse mundo.

Ocupar o lugar de ouvinte atento, em um processo de pesquisa que visa à observação de questões ainda problemáticas no que diz respeito à organização educacional brasileira, indica um percurso necessário, visto que, ao longo das histórias aqui analisadas, emergem testemunhos de periferização e de exclusão durante processo de escolarização.

Metodologia da pesquisa

A metodologia de pesquisa escolhida para este estudo situa-se em uma abordagem qualitativa interpretativa (DENZIN, LINCOLN, 2006), no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986). Optamos por analisar entrevistas de pesquisa, pois têm como foco a perspectiva êmica mediante “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles as demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24). E, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013; dentre outros), há preocupação com as questões idiossincráticas e situadas dos seres humanos.

Os dados gerados em entrevistas com Isabela (*nome fictício*), jovem universitária com dislexia que compõem este artigo, apresentam narrativas que constroem suas histórias de vida, envolvendo, ao longo desse percurso, situações escolares. Isabela, no momento da entrevista, era estudante de graduação do Curso de História da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Sempre estudou em colégios da rede privada e foi diagnosticada com dislexia no Ensino Médio – com, aproximadamente, 16 anos. Brasileira, solteira e de etnia branca, tinha 21 anos e pais separados. Residia com sua mãe, com seu padrasto e com sua irmã, no bairro de Santa Rosa, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Com ela, a entrevista individual, durou cerca de uma hora e meia, e foi registrada com um gravador de áudio. Assim, para análise dos dados orais presente neste artigo, utilizaram-se

convenções baseadas nas normas de transcrição de Atkinson e Heritage (1984), incorporando-se símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) no âmbito da Análise do Discurso³.

Comportamentos diferentes não podem simbolizar a liderança

Na entrevista realizada com Isabela, foram pontuadas questões, tais como: os relacionamentos na escola, os processos de inclusão e de exclusão, as dificuldades e as vitórias escolares até a conclusão do Ensino Médio. No excerto abaixo, Isabela narra que foi impedida de se candidatar ao cargo de representante de turma pela Orientadora Educacional que acompanhava o grupo de estudantes.

Fragmento 1 – “A Isabela não está preparada psicologicamente para isso”

302	Isabela	E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma
303		terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::,
304		é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.” Eu falei “e eu?”
305	Talita	Ué?
306	Isabela	“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso.”
307	Talita	Que isso...
308	Isabela	É. É. Eu falei: Quê? “Não, o que você mostrou no ano passado, parará”. Eu falei: “Eu
309		sou uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n
310		coisas”. “Não, mas você não tá assim, não tá assado.” Eu saí aos prantos da sala,
311		porque você ser dige, eu fui, é um dê-, desreconhecimento né? Entre aspas, e eu
312		falei: “Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?” E aí ela foi na sala falar
313		que os representantes de turma eram esses e esses. Todo mundo: “mas perai. Mas
314		era a Isabela”. E toda a sala. Porque eu, eu sempre fui, eu, eu sempre tive um bom
315		relacionamento com toda a sala.
316	Talita	Uhun.
317	Isabela	E aí, é, ela falou: “Não, mas a gente conversou, parará, a dupla é fulano e fulana.” Aí
318		veio todo mundo pra, eu falei assim, e, e dela eu não tenho medo de falar o nome,
319		eu falei: “Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida”. Isso
320		com 12 anos de idade, que eu jamais me esqueço isso. “Você é só a primeira Maria
321		Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.”

No fragmento 1 acima, Isabela traz, em discurso relatado, que foi preterida e que a orientadora sugeriu que ela não participasse do processo eleitoral da escola como candidata a

³ Os símbolos da transcrição dos dados foram: (...) a pausa não medida; (.) a entonação descendente ou final de elocução; (?) uma entonação ascendente; (,) uma entonação de continuidade; (-) uma parada súbita; (**sublinhado**) ênfase; (° °) tom baixo; (: ou ::) alongamentos; (“ ”) a fala relatada como reconstrução de um diálogo; (↑) uma subida na entonação; (↓) uma descida na entonação.

representante de turma (*E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::, é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.”* – linhas 302-304). Isabela menciona que questionou, de modo agentivo, o seu posicionamento (*Eu falei “e eu?”* – linha 304).

A seguir, além da participação da pesquisadora, que coconstrói de forma indagativa (linha 305), Isabela dá continuidade ao turno, lembrando e alternando entre a voz da orientadora e a sua própria voz, mas de forma questionadora.

Na reconstrução da voz da orientadora, Isabela era construída como uma aluna que não tinha condições psicológicas para participar de uma atividade como o ‘processo eleitoral’ (*“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso.”* – linha 306) – o que, novamente, sugere processo de periferização, uma vez que, ao querer ocupar espaço central como ‘representante’, é impedida na frente da turma.

Vemos, em sua narrativa, como pontua binarismos entre os alunos que podem ocupar esse espaço (centro) enquanto outros não, já que são vistos como inconstantes em tarefas que nem sempre dizem respeito à questão da representação de turma. Essa decisão é tomada pela orientadora na frente da classe e não coletiva e democraticamente, ou seja, conforme deveria ser um democrático processo eleitoral.

Diante do relato de Isabela, a pesquisadora também se apresenta indignada, mostrando apoio à jovem, o que sustenta o envolvimento conversacional de ambas e a continuação da narrativa. A voz da orientadora constrói Isabela como desacreditada enquanto a pesquisadora engaja-se, inclusive através de perguntas (*Ué?* – linha 305) e as reações que se intercalam com a história de Isabela.

Os discursos relatados que ora representam Isabela quando mais nova, ora representam a orientadora educacional da escola, atribuem à narrativa, contornos dramáticos e mostram Isabela como narradora eficiente e disposta a envolver a ouvinte presente. Isabela repete a cena novamente, questionando, de modo agentivo, a decisão (*Eu falei: “Quê?”* – linha 308). Aqui, vemos que Isabela relata as razões da orientadora sobre seu comportamento do ano anterior (*“Não, o que você mostrou no ano passado, parará”* – linha 308) e, embora argumentasse (*“Eu sou uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n coisas”* – linha 318), a orientadora não permitiu que a jovem pudesse fazer parte da eleição (*“Não, mas você não tá assim, não tá assado.”* – linha 310).

Isabela relata, por meio do uso de primeira pessoa e de pergunta retórica, que se sentiu triste, sem reconhecimento, e questionava por que aquilo havia acontecido com ela (*Eu saí aos prantos da sala, porque você ser dige, eu fui, é um dê-s-, desreconhecimento né,? Entre aspas, e eu falei: °“Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?”*° - linhas 310-312). Constrói-se como aluna questionadora, embora frágil, sem apoio da escola e não legitimada pelos profissionais que lá atuavam.

Há desacordo nas vozes de Isabela, da coordenadora e da turma, em expectativas não correspondidas. O lugar de Isabela, por ter um perfil não-padrão, é o da marginalização. Há uma punição pelo comportamento não homogeneizado esperado em uma escola.

Posteriormente, segundo Isabela, a orientadora foi à classe apresentar os candidatos à representação de turma e seu nome realmente não constava (*E aí ela foi na sala falar que os representantes de turma eram esses e esses – linhas 312-313*), o que fez a turma questionar, também de forma agentiva e alinhada à agência inicial de Isabela, sobre sua participação (*Todo mundo: “mas peraí. Mas era a Isabela”. E toda a sala – linhas 313-314*), pois, naquela série, tinha um bom relacionamento com os alunos – o que permitiu que, coletivamente, se posicionassem, agentivamente, modo a questionar a forma como a orientadora agia.

A orientadora manteve a posição de excluir Isabela do processo e ela conta que enfrentou a orientadora, apontando que ela era um obstáculo a ser ultrapassado (*“Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida” – linha 319*) e que ainda encontraria outras como ela (*“Você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.” – linhas 320-321*), dignas de enfrentamento.

Trazida por meio do discurso relatado, a agência de Isabela, dentro da narrativa, constrói sua identidade como alguém disposta a enfrentar pessoas que a estigmatizassem ao mesmo tempo a partir do apoio dos colegas de classe.

O apagamento da dislexia no contexto escolar

A seguir, trazemos o segundo excerto. Nele, Isabela narra como desconfiou de que poderia fazer parte de um quadro de dislexia, no último ano de escolaridade.

Fragmento 2 – “Ninguém nunca chegou perto de você?”

- | | | |
|-----|---------|--|
| 428 | Talita | Quando você descobriu, assim, que você tinha dislexia? |
| 429 | Isabela | De fato, concretamente? |
| 430 | Talita | Uhun. |

- 431 Isabela Eu falei assim: †“Tem algo diferente mãe”.
- 432 Talita Tem algo errado né...
- 433 Isabela Tem algo errado, ela fa-, concretamente no pré-vestibular.
- 434 Talita Engraçado, o outro menino que conversou comigo foi a mesma história
- 435 Isabela Porque...
- 436 Talita Foi uma história parecida assim, foi no segundo ano.
- 437 Isabela É, porque assim, é...
- 438 Talita Então quer dizer, você passou pela tua vida escolar...
- 439 Isabela Toda
- 440 Talita Ninguém
- 441 Isabela Sem.
- 442 Talita Nenhum professor?
- 443 Isabela Exato.
- 445 Talita Em nenhum momento imaginou, ninguém nunca chegou perto de você?
- 446 Isabela Não.
- 447 Talita Da tua mãe?
- 448 Isabela Não.

No fragmento 2, a entrevistadora questiona, no primeiro turno, quando, de fato, a estudante descobriu que era disléxica (*Quando você descobriu, assim, que você tinha dislexia?* – linha 428). Isabela pede a confirmação da pergunta na linha 429 (*De fato, concretamente?*) e a pesquisadora reafirma a pergunta anterior (linha 430 – *Uhun*). Por meio do discurso relatado, a estudante aponta o que teria dito à mãe (*Eu falei assim: †“Tem algo diferente mãe”*. – linha 431) e a pesquisadora interrompe, alinhando-se à entrevistada (*Tem algo errado né...* – linha 432), que valida o alinhamento e segue com a narrativa (*Tem algo errado, ela fa-, concretamente no pré-vestibular* – linha 433).

Nesse momento, novamente é possível observar a interrupção da pesquisadora para entrecruzar a história de Isabela com a de outro entrevistado (*Engraçado, o outro menino que conversou comigo foi a mesma história* – linha 434). Isabela insiste em sua narrativa (*Porque...* – linha 435) e, novamente, é interrompida pela pesquisadora (*Foi uma história parecida assim, foi no segundo ano.* – linha 436) que compara as histórias, chamando atenção para o recorte temporal, pois ambos descobriram a dislexia ao final do processo escolar, ou seja, passaram suas vidas dentro de instituições conflituosas sem que entendessem por que não aprendiam como os demais alunos.

Isabela, novamente, tenta retomar o turno (*É, porque assim, é...* – linha 437) e a pesquisadora indaga de forma mais direta (*Então quer dizer, você passou pela tua vida escolar...* – linha 438) e Isabela completa (*Toda* – linha 439), confirmando que a dislexia não foi diagnosticada ao longo de todo processo.

Ao insistir no tópico, a pesquisadora diz “*Ninguém*”, na linha 440, Isabela coopera “*Sem.*”, na linha seguinte. A pesquisadora indaga de modo mais claro (*Nenhum professor?* – linha 442) e a entrevistada confirma: *Exato* – linha 443. Novamente, a pesquisadora insiste no questionamento: *Em nenhum momento imaginou, ninguém nunca chegou perto de você?* – linha 445). Isabela diz que “*não*” (linha 446) e a pesquisadora pergunta se a mãe havia sido procurada. Isabela nega novamente (linha 448).

Por meio da análise do excerto, é possível pensar no lugar da invisibilidade da dislexia nas escolas. Ao passo que muitos profissionais desconhecem os sinais de sua existência, muitos alunos e muitas famílias sequer são chamadas ao diálogo.

Isabela narra uma profunda invisibilidade – marcada pela falta de diálogo entre pais, professoras e a escola como um todo, o que acaba por acarretar uma descoberta tardia do problema. Essa aluna, certamente, não ocupava o lugar ao centro da sala de aula.

A necessidade de diálogo entre família e escola

No excerto abaixo, Isabela cria inteligibilidades a partir de suas experiências. Aponta que se sentiu nas periferias da sala de aula, invisibilizada e que o papel da escola é propor diálogo entre as partes.

Fragmento 3 – “Se passar uma mosca, Isabela presta atenção na mosca, mas não presta no quadro”

- 703 Isabela Tem que ter a comunhão de PA::i, me::dico, orientador pedagó::gico. Tem que ter todo,
704 toda essa galera falando “Vamos pensar juntos”, sabe?
705 Talita Com certeza. Antes de, antes de de rotular, né? Antes de...
706 Isabela Não adianta você vir de deboche, falando que o aluno tem TDAH, que o aluno é bipolar.
707 E que o aluno é isso, é aquilo. ↓E que se explodam os problemas da escola. Vai além,
708 você está lidando com a formação de pessoas. É só um primeiro passo, por exemplo, a
709 escola é só o primeiro passo na formação da vida das pessoas. Hoje quando as pessoas
710 me perguntam: “Você vai ser professora, você vai dar aula no Colégio B?” Eu falo assim:
711 “Bom, o sonho de todo ex-aluno é dar aula no próprio colégio, mas não sei se eu estaria
712 adequada a esses moldes”. Sabe?
713 Talita É muito difícil.
714 Isabela [Em que você tem um serviço de orientação educacional que passa e fala
715 assim “Mãe, aqui a listagem de psicólogo indicada pela a gente para você levar seu
716 filho”. Porra, por que está acontecendo isso, sabe? Quando ela teve problema, na
717 quinta série? Por que não chamou a professora, a minha mãe, a orientadora e
718 perguntou: “Olha só, o que que tá acontecendo?” Eu lembro que era a mesma
719 professora que falava “Se passar uma mosca, Isabela presta atenção na mosca, mas
720 não presta no quadro”. Eu falei ↓“Eu não consigo.”

No excerto 3, acima, Isabela salienta que deve existir diálogo entre os profissionais que acompanham os alunos disléxicos e os profissionais da escola, que todos devem pensar juntos sobre o cotidiano da criança. (*Tem que ter a comunhão de PA::i, mé::dico, orientador pedagó::gico. Tem que ter todo, toda essa galera falando “Vamos pensar juntos”, sabe?* – linhas 703-704). Na sequência, a entrevistadora alinha-se à Isabela e aponta que essa união deve acontecer anteriormente a um movimento de periferação (*Com certeza. Antes de, antes de de rotular, né? Antes de...* – linha 705). Isabela sustenta esse tópico e continua, dizendo que os profissionais não devem debochar ou salientar outras questões relacionadas a outros distúrbios ou a outras doenças (linhas 706-711), mas que a escola, em primeiro lugar, deve ser um local de formação de pessoas e que deve zelar por esse processo. E, em segundo lugar, que a escola deve centralizar a vida daqueles que a constituem em sua pluralidade.

Nesse momento, sugere que não trabalharia na escola onde estudou, porque não estaria alinhada aos valores daquele local. Constrói essas noções, novamente, por meio de discursos relatados (*“Você vai ser professora, você vai dar aula no Colégio B?” Eu falo assim: “Bom, o sonho de todo ex-aluno é dar aula no próprio colégio, mas não sei se eu estaria adequada a esses moldes”* – linhas 709-711). A pesquisadora alinha-se, novamente, à entrevistada (*É muito difícil* – linha 713). Nas linhas seguintes, explica, de forma mais clara, posicionamentos dos quais discorda: *Você tem um serviço de orientação educacional que passa e fala assim “Mãe, aqui a listagem de psicólogo indicada pela a gente para você levar seu filho”* (linhas 714-716). Por meio de discurso relatado, sugere que a orientadora da escola apenas entregou uma lista de psicólogos aos pais sem dialogar sobre o cotidiano do estudante na escola. Isabela, nesse mesmo turno, nas linhas 718 e 719, questiona: *Quando ela teve problema, na quinta série? Por que não chamou a professora, a minha mãe, a orientadora e perguntou: “Olha só, o que que tá acontecendo?”*, refletindo sobre a ausência de ação diante dos conflitos gerados pela dislexia no âmbito escolar.

Em seguida, ao final do excerto selecionado, aponta: *Eu lembro que era a mesma professora que falava “Se passar uma mosca, Isabela presta atenção na mosca, mas não presta no quadro”. Eu falei ↓“Eu não consigo”* – linha 720. Novamente, por meio de discursos relatados, constrói a indiferença e o desconhecimento dos profissionais da escola para lidar com a diferença, marginalizando-a como aluna. Por fim, encerra o turno, salientando que demonstrava sentir dificuldade com as tarefas da escola.

Considerações e reflexões provisórias

A partir da narrativa de Isabela, é possível perceber que, além da invisibilidade da dislexia, marcada pela falta de diálogo entre família e escola, há uma tentativa de diminuição de questões relacionadas à diversidade em sala de aula, uma vez que comportamentos diferentes não “servem” para ocupar o papel de representação – o que gera a marginalização e a periferização da aluna disléxica. Não há, nesse sentido, uma noção multicultural ou plural, mas a necessidade de uma resposta a um padrão de comportamento que, quando não correspondido, não exerce o direito de voz. O papel de representante que poderia trazer ao centro a autoestima de uma estudante disléxica foi vetado sem que se consultasse à turma qual era, de fato, o seu desejo.

Quando age dessa forma, a escola, por meio de seus profissionais, não permite uma real horizontalidade entre os alunos. Além disso, na verticalização entre funcionários e discentes, reforça que ainda há predileção por aqueles que devem ocupar a centralidade e que há uma depreciação daqueles que ocupam os espaços que sobram. Nesse fluxo, a escola não valoriza as experiências individuais e não possibilita novas formas de atuações educacionais e sociais – parece apenas evitar o trabalho de percorrer novas estratégias para incluir os excluídos, estagnando, assim, as multiformas pedagógicas e democráticas dentro de um contexto escolar.

Acreditamos, diante disso e alinhados à Estefogo (2017), que a escola deve desenvolver-se para abarcar e vivenciar a superdiversidade por meio de novas práticas educacionais em seu plano político-teórico-didático cotidiano, permitindo, assim, que os alunos sejam agentes efetivamente e para que haja a construção da cidadania como papel crítico. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa trouxe interessante contribuição no que tange à criação de entendimentos sobre a forma como ainda se reafirmam fronteiras pedagógicas e discursivas, dentro da escola, mesmo diante de um mundo globalizado e superdiverso.

Consideramos, assim, que esta investigação pode servir como base para aqueles que desejarem dar continuidade aos estudos sobre a dislexia e sobre os seus desdobramentos, em ambientes escolares-pedagógicos – sobretudo sobre quando consideradas narrativas ecoadas ou revozeadas por alunos, assim como Isabela, que vivenciam ou que já vivenciaram práticas que devem ser revistas/transformadas para legitimação do espaço escolar como direito de/para todos. Histórias auxiliam pesquisadores, que produzem pesquisas e mobilizam a sociedade, sendo possível, dessa forma, fazer com que a centralidade da sala de aula se expanda e abarque muitos outros estudantes, diminuindo cada vez mais espaços de invisibilidade e de

marginalização que ferem e que marcam, profundamente, sujeitos que são submetidos a esses locais. Diminuir o espaço da exclusão precisa ser uma prática constante.

Referências

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Transcript notation. In: *Structures of Social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. IX-XVI.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. *Revista Scripta*, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem., 2004.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

BONINI, FV et al. Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, nº. 27, v. 83, pp. 310-22, 2010.

CANDAU, V. M. F., ANHORN, C. *A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

DAVIES, A. *An Introduction to Applied Linguistics: from practice to theory*. 2ª ed. UK: Edinburgh University Press, 2007 [1999].

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

EARP, M. L. S. Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 137-150, dez, 2011.

ESTEFOGO, F. The School Model and The Contemporary 'Life That One Lives': Incompatibility of two worlds. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n.2, ago-dez, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 45-66, 2006.

FRANK R. *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books do Brasil; 2003.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 129-148, 2006.

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Phil.: University of Pennsylvania Press. 1972.

LINDE, C. *Life Stories*. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LOPES DANTAS, M. T. Diferente construções do “eu” em narrativas sobre loucura e arte. In: TELLES RIBEIRO, B.; COSTA LIMA, C.; LOPES DANTAS, M. T. *Narrativa identidade e Clínica*. Rio de Janeiro. Edições IPUB/CUCA, 2001.

MENDES, T. R. S. *Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

MISHLER, E. G. *Research Interviewing*. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica - interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 15-38.

PEDRO, D. L. *O estado e a família: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social*. 2010. Monografia (Pós-Graduação) -Departamento de Letras Pedagógica, Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, pp. 397-420.

ROLLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (organizador). *Discursos de Identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, W. S.; BASTOS, L. “Me tire de todos os laços que eu não agüento mais” – memória e a construção do sofrimento em uma narrativa de conversão religiosa. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. In: _____. *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1987. P. ix-x

_____. Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity, *Language in Society*, 25, pp. 167–203, 1996.

STREGER, M. *Globalization: a very short introduction*. Oxford University Press. 2003.

TANNEN, D. Appendix 11. Transcription conventions. IN: *Talking voices*. Repetition, dialogue, and intagery in conversational discourse. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 202-3.

VERTOVEC, S. 2007. *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies*, v. 29, n. 6, 1-42.