

Fátima Ali Zahra lak

Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender
por pessoas com dislexia

Universidade São Marcos
São Paulo, 2004

Fátima Ali Zahra lak

“...eu não tenho só dificuldades para ler... dificuldades para escrever... tenho dificuldades até para ler o mundo”

Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender
por pessoas com dislexia

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação da Universidade São Marcos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Processo Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Ghiringhello

Universidade São Marcos

São Paulo, 2004

**Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender por
pessoas com dislexia.**

Fátima Ali Zahra lak

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lucia Ghiringhello

Profª Drª Wanda M. Junqueira Aguiar

Profª Drª Cleide M. Nébias

Dissertação defendida e aprovada em: ___/___/2004

São Paulo - SP

Dedico o presente estudo ao meu filho Samer,
que respondeu com amplas aprendizagens aos desafios impostos
pela dislexia.

Agradecimentos:

À Profª Drª Lucia Ghiringhello, orientadora competente e segura que me conduziu com confiança e serenidade neste trabalho.

À Profª Drª Wanda M. Junqueira Aguiar, cuja produção científica e adequadas sugestões no exame de qualificação indicaram caminhos coerentes para o desenvolvimento e finalização desta pesquisa.

À Profª Drª Cleide M. Nébias, que me apresentou, além da teoria desenvolvida por Vygotsky, possibilidades de crescimento que superam os propósitos acadêmicos referentes à construção e transmissão de conhecimentos.

Aos professores do Programa de Mestrado em Psicologia, da Universidade São Marcos, além dos meus agradecimentos, minhas homenagens ao seu trabalho, eficiência e dedicação que muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Aos meus colegas de Mestrado, companheiros acolhedores com os quais tive o prazer de compartilhar essa caminhada e estabelecer amizades que permanecerão pelos novos caminhos a serem percorridos.

Ao Pedro Santo Rossi, pelo incentivo, auxílio e importantes sugestões.

À minha filha Moara, cuja prazerosa convivência trouxe mais leveza e suavidade ao processo de produção.

À Universidade São Marcos, pela possibilidade de desenvolver o presente estudo.

À Capes, pelos recursos financeiros concedidos.

A letra

*Assim foi. E assim será. Nas serras
calcáreas, à beira
da fumaça, nas oficinas,
há uma mensagem escrita nas paredes
e o povo, só o povo, pode vê-la.
Suas letras transparentes se formaram
com suor e silêncio. Estão escritas.
Amassaste-as, povo, em teu caminho
e estão sobre a noite como o fogo
abrasador e oculto na aurora.*

Pablo Neruda.

IAK, Fátima Ali Zahra. **Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender por pessoas com dislexia.** Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos - São Paulo, 2004.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos, por pessoas com dislexia de evolução, ao aprender, entendido nesta pesquisa como apropriação de conhecimentos e aquisição de habilidades que se apresentam como necessários em seu meio. A partir do relato temático dos participantes sobre suas histórias de vida, apresenta uma compreensão sobre os diferentes contextos com os quais, em uma relação dialética, constituíram o seu modo de pensar, sentir e agir. Essa compreensão possibilitou reunir, em uma construção investigativa, os afetos, os motivos que levam à atividade e revelam os sentidos presentes em suas histórias. Como referencial teórico elegeu-se a Psicologia Sócio - Histórica. O estudo, em sua parte teórica, apresenta um registro sobre a evolução histórica do conceito de dislexia; caracterizações sobre a síndrome em seus variados aspectos; um recorte na teoria de Vygotsky sobre as funções psicológicas elementares e superiores; e investiga o sentido na perspectiva Sócio-Histórica. O estudo de campo foi desenvolvido por meio de entrevistas não diretas, com três adultos, diagnosticados como portadores de dislexia, que chegaram ao ensino superior. As entrevistas foram submetidas à análise qualitativa e os resultados revelam que a dislexia se apresenta como um transtorno que pode gerar dificuldades variadas na vida cotidiana de uma pessoa. Porém, as habilidades que os entrevistados reconhecem em si proporcionam a superação dessas dificuldades. A experiência da dislexia foi vivida de modo diferenciado por cada um dos participantes e, com isso, é revelada, na pesquisa, a singularidade da atribuição de sentidos constituídos na relação dialética da pessoa com o meio, a partir dos afetos, dos motivos presentes em seus variados contextos.

Palavras-chave: Dislexia; Psicologia Sócio-Histórica; funções psicológicas superiores; sentido; o aprender.

IAK, Fatima Ali Zahra. **A study on attributed senses when learning in people with dyslexia.** Dissertation (masters) presented on the Post Graduation Program in Psychology, University of São Marcos-São Paulo, 2004.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the meanings that people with evolutionary dyslexia attribute to learning, considered in this survey as knowledge appropriation and acquisition of skills that are necessities in their environment. Through interviews using history of life focused on thematic reports, it shows an understanding of the different contexts in which, in a dialectic relationship, they constituted their way of thinking, feeling and acting. This understanding allowed the bringing together, in an investigative construction, of the affections, the reasons that promote activity and that reveal the senses of their histories. The adopted theoretical frame is the socio-historical Psychology. The study presents in its theoretical part the historical evolution of the concept of dyslexia, the syndrome's characteristics in its most varied aspects, cutout in Vygotsky's theory about psychological elementary and superior functions. It also investigates the meanings in a socio-historical perspective. Field study was developed through non-directive interviews with three adults diagnosed as dyslexic, who managed to get to higher education. Interviews were submitted to qualitative analysis and results show that dyslexia is referred as a disability that can generate diverse difficulties in daily activities of a person. However, the skills that the interviewed people recognize in themselves enable them to overcome these difficulties. Dyslexia was experienced by each of the participants in a different way. This reveals the singularity in meaning attribution as constituted in the dialectic relationship of the individual with their environment, from their affections and the reasons that are present in their different contexts.

Key words: Dyslexia, socio-historical psychology, superior psychological functions, senses meanings, learning.

Sumário

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. DISLEXIA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÕES	20
2.1- <i>Evolução histórica do conceito de dislexia</i>	20
2.2- <i>Caraterizações, diagnóstico e classificações da dislexia</i>	35
3. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO	43
3.1- <i>Vygotsky: aportes teóricos para fundamentação da pesquisa</i>	44
3.2- <i>Funções psicológicas elementares e superiores, signo, significado e sentido</i>	46
4. MÉTODO	67
5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	77
<i>Primeiro momento de análise - construção de núcleos de significação</i>	78
<i>Segundo momento de análise – funções psicológicas superiores</i>	141
<i>Terceiro momento de análise - a apreensão dos sentidos</i>	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
<i>II - Bibliografia - dislexia</i>	163
Filmografia.....	164
<i>III - Bibliografia – geral</i>	164

ANEXOS

Apresentação

Meu contato com a dislexia e suas implicações deu-se quando me deparei, no ano de 1996, com um diagnóstico formal de dislexia, atribuído ao meu filho. Era o momento de nomeação de um distúrbio que vinha sendo o foco da atenção familiar e para o qual eu não media esforços no sentido de compreender e cuidar.

O caminho percorrido não tinha sido pequeno. Como mãe e psicóloga, observava as aquisições daquela criança que apresentava amplas facilidades de aprendizagem no contexto pré-escolar, período em que se mostrava precoce e brilhante, de fato surpreendente. Acompanhá-lo mostrava-se como algo estimulante e o foi, apesar dos rumos inesperados que se apresentaram ao dar-se início o seu processo de alfabetização - *"o príncipe virou sapo"*. Continuava a adquirir conceitos verbais rapidamente, acima do que seria esperado para sua idade. Mas não escrevia. Efetuava os raciocínios matemáticos iniciais com precisão, mas não aprendia a tabuada. Era um teórico sem possibilidades de execução.

No início das indagações, surgiu a primeira possibilidade: visão deficiente. E foi a um oftalmologista geral. Na seqüência: algum tipo de deficiência auditiva? E fez teste audiométrico comum. Problemas com a psicomotricidade fina? E fez avaliações. Questões emocionais? E foi ao ludoterapeuta. Como resultado da investigação diagnóstica desses profissionais especializados, eu recebia apenas a informação de que era de fato muito inteligente e que o problema não estava aí. Ficou, então, aos cuidados de um psicopedagogo que se recusava a emitir um diagnóstico, dizendo repetidamente: *"é apenas um garoto divergente, capaz de aprender tudo que lhe é ensinado, não lhe darei rótulos"*.

E assim estive *divergente e aprendente* aos cuidados de quem assim o percebia, durante três anos, até que mudanças no contexto escolar impuseram o retorno à busca, que não

considero encerrada. Apenas cito que, naquele novo momento, entrou em cena uma equipe multidisciplinar com um neurologista, especializado em psicolinguística, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. O transtorno tinha enfim um nome: dislexia. Um nome, mas não uma solução. Agora era um garoto que enxergava diferente, processava auditivamente diferente, recebera uma herança genética e outras caracterizações que faziam dele uma criança com dislexia.

Para consolo, vinha a informação de que nem tudo seriam perdas. A avaliação do seu potencial intelectual o favorecia. E as citações (que certamente não podem ser comprovadas) de que Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Franklin D. Roosevelt, Anwar Sadat e Padre Antonio Vieira, entre outros, eram disléxicos. E, as comprovadas, Loreta Bender (autora do teste psicológico Bender), Pablo Picasso, Tom Cruise, Agatha Christie, entre outros, presentes no catálogo de disléxicos famosos, deixavam um certo alento. Tais citações vinham acompanhadas da idéia de que quem processa as informações de forma diferenciada, provavelmente, teria a possibilidade de oferecer respostas diferenciadas sobre o aprendido.

Ao buscar saber sobre dislexia, entrei em contato com uma grande variedade de trabalhos no modelo médico e com pesquisas, algumas ainda em curso, em fonoaudiologia, oftalmologia, genética e estudos em neuroimagem. O diagnóstico multidisciplinar, que é atualmente indicado como sendo o procedimento mais eficiente dada a abrangência da avaliação, também se encontra muito bem fundamentado em seus diversos aspectos investigatórios. Porém, localizo carência de trabalhos em psicologia, especialmente voltados para a pessoa com dislexia e não para a síndrome que a acomete.

A necessidade que motivou esta pesquisa foi a de desenvolver um estudo que buscasse no indivíduo com dislexia, informações sobre a sua condição que, ao que me parece, mostra-se, para ele mesmo, como contraditória. É comum ouvir jovens e adultos com dislexia, referindo-se a si mesmos como se fossem uma farsa. Esta afirmação sugere a desconcertante situação de ambivalência vivida em seu cotidiano, na qual uma adequada capacidade de compreensão e resolução de problemas, confronta-se com a ineficácia dentro do contexto escolar, marcada pela inabilidade para ler e escrever palavras relativamente simples. Bauer (1997), ele próprio um portador de dislexia, nomeia esta condição de "O Complexo de Impostor do Disléxico", para definir a perplexidade de se perceber sendo capaz de compor

estruturas mecânicas complexas, em oposição à incapacidade de ler ou soletrar palavras simples.

Em meu trajeto, de acompanhamento do desenvolvimento cotidiano de uma criança que foi comum até o momento em que se iniciou o seu processo de alfabetização, configurando uma vida escolar repleta de transtornos e, em seguida, os desafios da adolescência, surpreendo-me com a quantidade de aprendizagens que pude presenciar. Permanece a indagação sobre como alguém cuja vida escolar esteve quase sempre abaixo da média convencional de aprovação aprende, e adquire conhecimentos variados (muitos até referentes aos conteúdos acadêmicos), utilizando-se dos meios disponíveis nos diferentes contextos em que está inserido.

Esta pesquisa voltou-se para a possibilidade de compreender, a partir do relato de pessoas com dislexia, aspectos que constituem os sentidos, por elas atribuídos, ao aprender. A experiencição diária da dinâmica do seu próprio funcionamento, mesmo não estando de posse das nomeações e conceitos isolados ou interdependentes que os fazem assim, foi a condutora deste traçado, o qual não será definitivo, dado o caráter humano de seres em contínuo processo de tornar-se, de vir a ser. Com isso, pretendo integrar aos estudos realizados sobre o tema, os quais de maneira geral fragmentam a figura da pessoa com dislexia em várias possibilidades de desacertos biológicos, o aspecto que se refere aos sentidos atribuídos por ela ao ato de aprender preconizado em nossa cultura.

Concluindo, espero que este estudo que registra informações colhidas em meu trajeto que conjuga a condição de mãe de pessoa com dislexia à de pesquisadora possa contribuir com profissionais e familiares, envolvidos com o ensino e cuidado dessas pessoas.

Registro, também, o desejo de que este trabalho possa servir para que pessoas com dislexia encontrem no relato de vida de outras pessoas que viveram a experiência da síndrome, referências com a sua própria história e que possam, a partir dessas referências, refletir sobre meios de superação para suas possíveis dificuldades.

Introdução

O presente estudo nasceu do desejo há muito acalentado de saber sobre dislexia, a partir do referencial de quem nasce com esse transtorno, que pode expandir-se para além dos domínios da leitura e escrita, inscrevendo-se na subjetividade da pessoa, permeando sua vida pessoal, familiar e social.

Dislexia de evolução tem sido o termo utilizado como critério de diferenciação para com outras dislexias: as adquiridas - atualmente mais denominadas de afasias. A dislexia de evolução caracteriza-se por dificuldades na aquisição da leitura e escrita, embora a criança não apresente *déficits* intelectuais, comprometimentos neurológicos ou privações que possam justificar sua defasagem. Na afasia, síndrome geralmente resultante de eventos que dão origem a lesões cerebrais, é possível que a pessoa também fique impossibilitada ou limitada na sua capacidade de leitura e escrita. Esta pesquisa se volta exclusivamente para a pessoa com dislexia de evolução a qual, no decorrer do trabalho, será referida apenas por dislexia. Tal simplificação tem sido amplamente utilizada pelas associações internacionais e pela ABD (Associação Brasileira de Dislexia).

Segundo o DSM - IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 1994), a dislexia está classificada sob o código 315.00 como "Transtorno de Leitura", na seção sobre transtornos de aprendizagem, incluída na categoria de "Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira vez na Infância ou Adolescência". Essa classificação, de certo modo, esclarece o termo "evolução" como complemento da palavra dislexia, uma vez que essa síndrome se torna visível, a partir de um dado momento da história da criança, aquele em que

se inicia o processo de alfabetização, isso porque, até a idade escolar, seu desenvolvimento pouco se diferencia do de outras pessoas.

Segundo Nico (2000), pesquisas realizadas pela ABD indicam que a prevalência do distúrbio de dislexia de evolução no Brasil repete as estatísticas internacionais, divulgadas pelas associações de dislexia dos Estados Unidos e do Reino Unido, estando em torno de 10% da população, sendo que entre 60% a 80% dessas pessoas pertencem ao sexo masculino. Esta classificação também pode ser encontrada no DSM IV. Porém, vale indicar que, no Simpósio Internacional - Dislexia, Cognição e Aprendizagem, realizado em São Paulo, em outubro de 2002, profissionais nacionais e internacionais que atuam com pessoas com dislexia observaram que, em sua prática diária, atualmente parece haver uma diminuição na diferença entre portadores dos sexos masculino e feminino, embora esses dados não estejam sistematizados.

No histórico de estudos relativos à dislexia e suas implicações, poucas são as referências sobre a pessoa que se vê exposta às possíveis limitações decorrentes desse distúrbio. Na observação cotidiana de quem convive profissionalmente ou no contexto familiar com pessoas portadoras de dislexia, percebe-se que o insucesso na vida escolar pode dar origem a dificuldades em outras esferas de suas vidas. Além das questões mais formais, relacionadas com atividades que demandam as habilidades de leitura e de escrita, existem as implicações sócio-culturais que possibilitam o surgimento de comprometimentos emocionais.

Na unidade teórica desta dissertação, encontra-se um estudo documental, realizado por meio de um levantamento da literatura especializada nacional e internacional que permitiu registrar a evolução histórica do conceito de dislexia e as caracterizações dessa síndrome, e constatar que a ênfase das pesquisas e conceitualizações localizam-se nos aspectos biológicos da pessoa.

Os estudos documentais sobre a dislexia indicam que a maior parte das pesquisas estão voltadas para os aspectos referentes à identificação da pessoa como disléxica ou não, visando, por meio do olhar do profissional, a um diagnóstico eficiente sobre a síndrome e, a partir daí, a possíveis modos de intervenção. Podemos citar os trabalhos de Ellis (1995); Capovilla & Capovilla (2000); Condemarin e Blomquist (1989) entre outros.

Nesse material teórico, encontram-se as conceitualizações de dislexia como uma síndrome com bases orgânicas multicausais, geradora de dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita, definindo os indivíduos com dislexia como pessoas que se encontram dentro dos padrões normais de inteligência ou, mais frequentemente, apresentam uma classificação acima da média para a idade, contrastando esses dados com o baixo rendimento escolar. Verificou-se que os estudos sobre dislexia foram realizados geralmente no modelo médico.

Neste momento, tentar ampliar, dar mais abrangência ao tema é olhar para o conhecimento estabelecido sem o propósito de negá-lo, ao contrário, este estudo busca pesquisar e integrar ao conhecimento já existente, um novo aspecto, uma compreensão sobre os sentidos atribuídos por pessoas com dislexia ao aprender, presentes na história temática de vida dos participantes.

Nesta pesquisa, a palavra aprender é entendida segundo Houaiss: "adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se; (...) adquirir habilidade prática (em); (...); vir a ter melhor compreensão (de algo), pela intuição, sensibilidade, vivência" (2001). A opção por esse termo justifica-se pela constatação de que os participantes apresentaram em seus relatos referências sobre suas atividades em geral, nas quais estão presentes as aprendizagens tanto acadêmicas, quanto profissionais, assim como a aquisição de habilidades variadas. Com isso, a palavra aprender, desprende-se, nesta pesquisa, do conceito que remete ao processo ensino-aprendizagem e adquire o caráter de um aprender referente às necessidades experimentadas pela pessoa, em seu meio.

A presente pesquisa parte do princípio de que uma pessoa portadora de dislexia é também portadora de amplas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. O aprender é visto, neste estudo, como acessível à pessoa com dislexia, embora, em muitas circunstâncias, o meio escolar possa estabelecer associações entre a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita e *déficits* na capacidade geral de aprender.

Fundamentado na Psicologia Sócio-Histórica, com suas raízes no materialismo dialético, este estudo apresenta uma introdução teórica dos pressupostos dessa abordagem psicológica e efetua recortes nos estudos desenvolvidos pelo bielo russo Lev Semyonovich Vygotsky, considerados importantes para os objetivos deste trabalho.

Ao efetuar esses recortes, a pesquisa enfoca as funções psicológicas elementares e superiores relevantes para a compreensão que se deseja estabelecer segundo a teoria de Vygotsky, e detém-se na apresentação de sentido na abordagem Sócio-Histórica.

Com isso, compõe-se um modelo de estudo que pretende efetuar a desejada unidade corpo-mente, apontada por Vygotsky, como apropriada para a realização de estudos sobre o objeto da psicologia: o homem, considerando-se também o seu contexto sócio-cultural.

Com esse tipo de estudo, pode-se localizar bases para pensar o processo de aquisição de conhecimentos, conforme a citação: "O processo de conhecimento, para a dialética materialista, se dá como um processo do pensamento e no pensamento que parte do concreto (o real, dado), passa pelo abstrato (conceitos, categorias, relações gerais, determinações), e retorna ao concreto no pensamento" (GAMBOA, 1987, p.23). É, a partir desse referencial, que se buscará levantar indicadores sobre os sentidos que permeiam o aprender, segundo os indicadores presentes no discurso de pessoas com dislexia.

Gamboa (1998), ao discutir a visão de homem em diferentes abordagens, mostra que, em pesquisas educacionais desenvolvidas sob o enfoque crítico dialético, o homem é visto como sujeito histórico, social, ativo, participante, criativo e interagente com o seu contexto sócio-cultural, tendo a possibilidade de efetuar transformações na natureza, por meio do trabalho, adaptando o meio às suas necessidades.

A partir dessa visão na qual o homem é simultaneamente produto e produtor do seu mundo, estando ambos em permanente transformação, as indicações sobre esse homem e seu meio, ambos em constante constituição dialética, é possível delinear uma compreensão da construção de conhecimentos, por sua vez, também não estanque, em constituição permanente, permeada pelos diferenciados sentidos que lhe são atribuídos.

Buscando responder às questões que Gamboa propõe aos investigadores: "(...) para quem, para que tipo de homem e em função de que tipo de sociedade realizam suas investigações" (GAMBOA, 1998, p. 99), esta investigação pretende agregar novos conteúdos aos estudos sobre dislexia, com o propósito de, ao colher da própria pessoa com este transtorno, informações sobre seus processos subjetivos, contribuir para uma compreensão mais abrangente sobre o distúrbio. Dessa forma, a pesquisa pode vir a ser de utilidade para

quem necessita desse tipo de conhecimento no desenvolvimento de atividades junto a esse tipo de pessoa.

Além disso, empenhar-se em um estudo sobre dislexia, hoje, mostra-se relevante, a partir do momento em que situamos essa síndrome no contexto de vida do homem atual, sabendo-se que fazemos parte de uma sociedade genericamente letrada. Nossa cultura está firmemente fundamentada no modo escrito de registrar e transmitir conhecimentos. E, a demanda pelo ato de ler é fato presente nas atividades mais corriqueiras do dia a dia das pessoas. Ler, já não se faz necessário apenas como meio de instrução ou de lazer, mas apresenta-se como habilidade fundamental no que se refere às mais variadas necessidades presentes em nosso meio, como por exemplo, a locomoção em uma grande cidade.

Nas culturas modernas, a escolarização é peça fundamental no modo de formação das pessoas. A criança que reside nos centros urbanos vai cada vez mais cedo para a escola, local onde passa a maior parte do seu tempo, aprende, troca experiências, socializa-se, desenvolve-se.

A expansão de vagas e a obrigatoriedade de ingresso no ensino formal têm gerado um maior acesso à escola, acesso esse um pouco mais facilitado até mesmo para os que estão em redutos mais distantes. Segundo o último Censo IBGE (2000), o analfabetismo no Brasil vem apresentando um declínio constante e o número de crianças brasileiras matriculadas em escolas mostra efetivo crescimento, com um percentual em torno de 95%, ou seja, oficialmente registram-se números de matriculados que se aproximam da totalidade de nossas crianças. Certamente esses são dados positivos e servem para indicar ainda mais a necessidade de se conhecerem os transtornos que dificultam o processo de aprendizagem, uma vez que, em oposição aos dados positivos, verifica-se, no mesmo Censo IBGE (2000), o registro de que mais da metade da população brasileira (59,5%) com mais de dez anos não chegou a concluir o ensino fundamental.

Estando nossa cultura bastante fundamentada no modo escrito de registrar e transmitir conhecimentos, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de um modo geral, dá-se em grande parte no ambiente escolar por meio da interação entre seus pares, professores e demais figuras presentes nesse contexto, sendo que os conteúdos acadêmicos são transmitidos quase que exclusivamente pela leitura - escrita. Ao ficar à margem desse processo, uma criança

certamente estará também excluída de importantes possibilidades de desenvolvimento em seu contexto sócio-cultural. Apresentando-se a dislexia como um transtorno que gera um processamento deficiente da leitura e da escrita, uma criança portadora dessa síndrome, supõe-se, poderá sofrer danos generalizados em seu processo de aquisição de conhecimentos, podendo até ser dada como portadora de *déficit* intelectual. Entretanto um dos pilares, hoje aceito pelos pesquisadores e associações internacionais voltadas para o estudo da dislexia, é justamente o de que o indivíduo com esta síndrome geralmente está dentro dos padrões avaliativos, considerados como normais de inteligência pelos modelos estatísticos vigentes.

A universalização da escrita como meio de comunicação é movimento recente na humanidade. Antes disso qualquer dificuldade na leitura ou na escrita poderia simplesmente ser atribuída a uma falta de empenho, falta de habilidade ou falta de talento específico. A obrigatoriedade da alfabetização e o próprio desenvolvimento cultural da sociedade denunciaram a existência de distúrbios de aprendizagem; entre eles, a dislexia.

A escrita, denominada por Vygotsky como o segundo sistema de sinais, já que o primeiro é a palavra, está historicamente registrada como instrumento que acelerou o progresso da humanidade, por meio do registro e da difusão dos conhecimentos do homem, expandindo a civilização no mundo antigo.

A primeira revolução nas comunicações humanas ocorreu quando os sumérios, e logo em seguida os egípcios desenvolveram sistemas de escrita. Com a escrita, os indivíduos puderam registrar seus feitos e seus negócios, dar uma forma duradoura a seus pensamentos e visões, e preservar suas leis e mandamentos (História em Revista - "A era dos reis divinos" - 1991, p. 37).

Esta pesquisa se volta para o estudo de pessoas com uma síndrome que, provavelmente, tenha acompanhado o homem no decorrer da sua história; porém, em tempos anteriores, é possível que a dislexia de evolução não tenha sido de grande relevância para seus portadores, nem lhes causado grandes transtornos, dadas as condições sócio-culturais em que transcorreu a história da humanidade, no que se refere à necessidade do domínio da leitura e da escrita.

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de modelo qualitativo. O trabalho de campo contou com a participação de três adultos, do sexo masculino, na faixa etária de dezenove a quarenta e um anos de idade, com diagnóstico formal de dislexia. São

peças que chegaram ao ensino superior, concluindo ou não, em diferentes áreas do conhecimento, e com atividade regular e até marcante no mercado de trabalho.

O instrumento de aquisição de informações empíricas, utilizado na realização deste trabalho, foi a entrevista aberta, não diretiva. Como procedimento de análise dessas entrevistas, foram construídos núcleos de significação a partir do discurso dos participantes. Nesses núcleos, as entrevistas são objeto de análise sobre os modos de constituição dessas pessoas inseridas em seus diferentes contextos, buscando a compreensão das origens do fenômeno investigado. Realiza-se uma compreensão dos motivos que as conduzem à atividade e, em um momento seguinte, investigam-se as funções psicológicas superiores mais relevantes em cada um dos discursos. A partir destas construções, busca-se a apreensão dos sentidos que foram constituídos nas trajetórias dos participantes da pesquisa, mais especificamente sobre o aprender, que se apresenta como demanda necessária em nossas vidas.

Tendo presente o constante, e desejado, desenvolvimento dos conhecimentos científicos, este trabalho espera despertar o interesse por novas pesquisas que tenham por objetivo a compreensão dos processos psicológicos de pessoas com dislexia, sujeitos portadores de um distúrbio específico de aprendizagem, porém com amplas possibilidades de desenvolvimento pessoal, cultural e social.

O plano de trabalho deste estudo segue o seguinte traçado:

- Um capítulo inicial referente à dislexia, apresentando primeiramente a evolução histórica desse conceito, desde a sua primeira localização na literatura específica, no final do século XIX, até as definições mais recentes. Nesse mesmo capítulo, apresentam-se as classificações do distúrbio e os diferentes aspectos do diagnóstico multidisciplinar, atualmente indicado pelas associações de dislexia. Para se referir à dislexia, serão usadas livremente as expressões "transtorno" (utilizada no DSM -IV), "síndrome" (adotada entre outros por GRÜSPUN, 1979) e "distúrbio" (adotada pela International Dyslexia Association e coligadas).

- Um capítulo referente aos recortes da teoria de Vygotsky que fundamenta esta pesquisa, mais especificamente as funções psicológicas e a compreensão de sentido segundo a Psicologia Sócio-Histórica. São apresentados os conceitos de signo, significado e subjetividade, os quais oferecem subsídios para a compreensão dos sentidos que se pretende investigar neste trabalho.

- Um capítulo sobre método que se refere ao Materialismo Dialético e ao pensamento de Vygotsky sobre essa questão, fazendo uma passagem para a Pesquisa Qualitativa segundo González Rey, que é o modelo de pesquisa utilizado neste estudo. Nessa unidade, são apresentados também os procedimentos utilizados nesta pesquisa.

- Um capítulo com os procedimentos e as análises das entrevistas.

- Considerações finais.

- Bibliografia: para proporcionar maior facilidade de consulta, as referências bibliográficas são apresentadas da seguinte forma: 1) referências bibliográficas sobre as citações encontradas no texto; 2) bibliografia consultada referente à dislexia, incluindo filmografia 3) bibliografia geral.

No anexo, o modelo do termo de consentimento apresentado e assinado pelos participantes.

DISLEXIA: histórico e caracterizações

Este capítulo será dedicado a apresentar a dislexia - a evolução histórica do conceito, as caracterizações e classificações do transtorno e o diagnóstico multidisciplinar. O objetivo é efetuar um registro sobre o conhecimento estabelecido com relação ao tema.

2.1 Evolução histórica do conceito de dislexia

Situar historicamente a dislexia de evolução é percorrer um caminho norteado por uma concepção organicista, com ênfase na visão de um sujeito que carregava, em seu aparato biológico, as capacidades ou incapacidades de realizações.

As primeiras referências à dislexia nascem no âmbito da medicina, no final do século XIX, frutos da busca de alguns profissionais que consideraram estar diante de um problema: por que alguns sujeitos, ao iniciarem o aprendizado da leitura e escrita, não conseguiam desenvolver essas habilidades, embora apresentassem desenvolvimento dentro do esperado em situações do seu cotidiano, hábeis em diferentes atividades, com inteligência normal ou, mais intrigante ainda, superior?

Inicialmente objeto de estudo de oftalmologistas, a dislexia passou o século XIX sendo investigada e diagnosticada dentro das diversas especialidades médicas, apresentando como foco de pesquisa a perspectiva biológica, inatista (hipótese segundo a qual a estrutura da linguagem estaria inscrita no código genético da natureza humana e seria ativada pelo meio após o nascimento do homem). A partir do século XX, encontra-se um olhar mais abrangente sobre o distúrbio considerado de origem constitucional, agora ampliado para uma visão

orientada para o transtorno como de origem multicausal - mas ainda orgânica. De algum modo, mesmo prevalecendo a visão dos aspectos biologicamente funcionais, há uma abertura para uma perspectiva mais ampla dessa síndrome, ao se agregar mais de um possível fator como causa do seu estabelecimento.

O interesse pela dislexia foi despertado em um momento histórico em que as concepções relacionadas às deficiências já tinham adquirido caráter de patologia. Essa constatação surgiu em oposição aos enfoques de períodos anteriores em que transtornos no desenvolvimento infantil estiveram relacionados a outras possibilidades, como, por exemplo, as de caráter sobrenatural.

A dislexia não é, hoje em dia, vista como uma deficiência. Entretanto, ainda é possível ocorrer que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem em geral possam ser incluídos na designação genérica para as incapacidades: a de deficiência, usada para nomear deficiências intelectuais, motoras e mesmo transtornos emocionais, entre outros, indistintamente. Atualmente as dificuldades de aprendizagem conduzem à designação de "crianças com necessidades especiais". Nesse grupo se inserem crianças com deficiência mental, física, assim como crianças com dislexia. No caso da dislexia, a necessidade especial localiza-se na educação, embora não se possam desprezar as questões emocionais decorrentes de um transtorno que permeia a vida sócio-cultural do portador de dislexia.

Segundo Pessotti (1984), inicialmente vistas com muitos preconceitos, as deficiências, assim como muitas patologias, tinham sua origem atribuída ao sobrenatural. Nos registros localizados a partir da Idade Média, a condição sub-humana em que viviam os portadores de deficiências e o olhar com que eram percebidos na sociedade da qual eram verdadeiramente excluídos permitiam, sem questionamentos, atos em direção ao extermínio dessas pessoas, que eram banidas, abandonadas, eliminadas pelos próprios familiares ou pela comunidade. Era uma época em que o culto à estética, ao atletismo e aos cidadãos hábeis para possíveis guerras necessitava de pessoas que correspondessem àqueles ideais. Possivelmente, até aquele período, os transtornos decorrentes da dislexia não fossem de grande relevância, uma vez que suas dificuldades não se relacionavam às habilidades privilegiadas por aquela sociedade. A difusão do ensino da leitura e escrita ainda não estava generalizada.

Pessotti (1984) localiza, na propagação do cristianismo na Europa (séc. IV), as primeiras indicações para o acolhimento de crianças portadoras de deficiências. O deficiente passa a ser visto como possuindo alma, filho de Deus e, portanto, merecedor da caridade cristã. Não mais eliminado pela sociedade, o deficiente, agora um humano, passa a ser acolhido pelos religiosos que detinham o poder moral sobre os fiéis. No século XIII, encontra-se, na Bélgica, a primeira instituição para abrigo de deficientes, prática que passa a ser, por longo período, o modo de abordagem para os alegados cuidados com as deficiências.

A história da deficiência mental repete os conceitos que se devem considerar de um modo geral ao se abordar qualquer tema em particular, historicamente constituído. A variação e a evolução do conceito, do tratamento e da profilaxia estão inseridos em um momento, em um contexto que deve ser social, política e economicamente considerados.

Ainda segundo Pessotti (1984), os deficientes passaram por um momento de eliminação sumária, pois a sociedade não precisava dos que não considerava como humanos. Depois, foram piedosamente, acolhidos por determinação da Igreja, com suas posses sendo confiscadas pelo poder, para custear os seus cuidados. Posteriormente, foram vítimas da Inquisição, devido aos alegados demônios pelos quais seriam possuídos.

Nas primeiras décadas de 1500, o estudo sobre a deficiência mental inaugurou um novo período, com Paracelsus e Cardano, ao revelar o aspecto orgânico dessa deficiência que passa a ser vista como patologia - enfermidade que necessita de cuidados e não de extermínio, intencional ou por negligência socialmente consentida.

O interesse de médicos oftalmologistas sobre a dislexia se deu no período considerado como a Idade Moderna da Medicina, cujo princípio é tributado a Andrés Vesalio, com o Tratado de Anatomia de 1543, que exclui a dislexia daquele enquadramento anterior oferecido às deficiências e a coloca, já nas primeiras pesquisas, sob a ótica da então moderna medicina.

Encontramos, nesse período, uma definição oficial da deficiência e da loucura que pode, ainda hoje, trazer desconforto aos que se dedicam ao estudo da dislexia. Refere-se à jurisprudência inglesa, de 1534, que estabelece como norma o que, com o progresso da ciência, estava estabelecido como patologia.

E se chamará bobo ou idiota de nascimento à pessoa que não pode contar até vinte moedas nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, quantos anos tem, etc.. (...). Mas se tem um conhecimento tal que conhece e compreende suas letras e lê mediante ensino ou informação de outro homem, então não deve considerar-se bobo ou idiota natural. (PESSOTTI, 1984. p. 17)

O momento seguinte, ainda segundo Pessotti (1984), é o do estabelecimento do caráter organicista da deficiência, em meados de 1600, com a obra do inglês Thomas Willis, enfocando a neurofisiologia, um período em que a hegemonia médica se fez presente, impulsionada pelas descobertas e avanço da ciência.

A obra de Willis, típica da fisiologia seiscentista, junta às sólidas descrições anatômicas e morfológicas conceitos fisiológicos hipotéticos que só serão abandonados com o advento da eletricidade como recurso de pesquisa e como princípio explicativo. (PESSOTTI, 1984. p.18)

Segundo Ellis (1995), ao se buscarem os registros sobre o conceito científico de dislexia e sua evolução no decorrer da história, localizam-se a partir do século XIX, as primeiras indagações sobre dificuldades de aprendizagem e de decodificação de símbolos em pessoas com adequadas capacidades e habilidades para o aprendizado de tarefas em outras áreas da atividade humana.

Encontramos em "O Nascimento da Clínica":

Ligadas às condições de existência e às formas de vida dos indivíduos, as doenças variam com as épocas e os lugares. Na Idade Média, na época das guerras e das fomes, os doentes estavam entregues ao medo e ao esgotamento (...) no século XVIII, a procura do prazer passa pela imaginação; vai-se ao teatro, lêem-se romances, exaltam-se os ânimos em conversas vãs; vela-se à noite, dorme-se de dia; daí as histerias, as hipocondrias, as doenças nervosas. (FOUCAULT, 2001, p.36 e 37)

Ao estabelecer um paralelo com esse pensamento, é possível dizer que a busca por definição de um distúrbio que geralmente não se nota até o início do processo de alfabetização surgiu no momento histórico em que o acesso ao aprendizado da leitura e escrita ampliou-se e, embora ainda elitista, teve seus domínios expandidos para além da classe religiosa e profissional dos chamados escribas. Com a popularização da escola, o ensino tornado obrigatório e seu alcance geográfico expandido, a dislexia, que até então poderia passar despercebida, faz-se presente.

Registros nos Anais da International Dyslexia Association (1999), instituição fundada por Samuel Orton, em 1949, nos EUA, indicam que os primeiros estudos foram desenvolvidos

por médicos oftalmologistas e que suas pesquisas concluíram que a dificuldade não era de potencial visual, mas sim de funcionamento das áreas de linguagem no cérebro. A expressão "não são os olhos que lêem, mas o cérebro" passou a ser usada de modo corrente nesse meio. Esses anais registram ainda que, por volta de 1800, ocorreram as primeiras indagações sobre as dificuldades apresentadas por algumas pessoas em reconhecer e decifrar os símbolos musicais e os ortográficos.

Efetivamente era difícil para um médico de vinte e poucos anos, em 1800, admitir que a deficiência - fosse ela idiotia ("idiotismo"), imbecilidade, amênia ou oligofrenia - pudesse ser confiada a pedagogos de seu tempo, seja pelo completo desinteresse das doutrinas pedagógicas pelo assunto, seja porque não havia qualquer tradição didática para a educação especial, seja ainda porque, tradicionalmente, desde Paracelso e Cardano, amênia e demência eram processos de patologia cerebral e, portanto, assunto privado médico. (PESSOTTI, 1984, p.42)

Porém, Pessotti indica que, em 1800, Jean Itard desenvolveria o que se considera como o primeiro programa de educação especial: "(...) que, formula, agora com sólida base filosófica e crítica, a visão naturalista da atividade intelectual com suas inevitáveis implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência mental" (ibidem p.21). Essa perspectiva educacional foi baseada na teoria do conhecimento de John Locke, filósofo inglês, cujo pensamento indica que as idéias vêm ou da experiência de sensação ou da experiência de reflexão.

Em 1896, o inglês James Hinshelwood (apud DOYLE, 1996) localizou a primeira referência histórica sobre o tema, ao deparar-se com a utilização por um médico austríaco, Küssmaul, em 1877, do termo "alexia", para definir, como cegueira verbal - com provável origem em lesão cerebral, um tipo específico de dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

Não sabemos qual o contexto sócio-cultural dos primeiros sujeitos que apresentavam os indicadores do que se mostrava como uma patologia, porém, nos Anais da Associação Internacional de Dislexia, localiza-se a citação atribuída a Küssmaul para referir-se ao distúrbio: "dificuldade para ler em pessoas com visão normal que vêem letras e palavras claramente mas não podem interpretar o que está escrito ou impresso" (THE INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 1999, p. 27).

No final do século XIX, a medicina já caminhava a passos largos em direção a especializações do conhecimento. Os oftalmologistas ingleses James Hinshelwood, em 1895, e W. Pringle Morgan, em 1896, estudaram casos de crianças com dificuldades de aprendizagem e elaboraram uma teoria que afirmava existirem, no cérebro, áreas separadas para os diferentes tipos de memória. Assim, haveria em primeiro lugar uma memória visual do tipo geral, em segundo lugar uma memória visual de letras e, por último, uma memória visual de palavras. A visão da dislexia, como resultado de problemas constitucionais e de provável origem hereditária, foi defendida por ambos os pesquisadores.

A dificuldade para o aprendizado da leitura seria um indicador de danos na memória visual. Nessa época, Hinshelwood verificou, em seus trabalhos, uma maior ocorrência do distúrbio em pessoas do sexo masculino, fato esse que só recentemente vem sendo revisto na história da dislexia.

Alterações históricas no modo de vida das pessoas, a partir da Revolução Industrial, no século XIX, trouxeram novas necessidades. Observa-se um início de passagem do poder da Igreja para a medicina. Surgem os hospitais, a loucura passa ser vista como uma doença. O olhar que se tem para essa instituição é o de trazer proteção "Proteção das pessoas sadias contra as doenças; proteção dos doentes contra as práticas das pessoas ignorantes... proteção dos doentes uns com relação aos outros" (FOUCAULT, 2001, p.45).

Conforme "Orton Dyslexia Society, Dyslexia...Samuel Orton and His Legacy" (1999), o termo dislexia foi usado pela primeira vez, em 1887, por Berlin, oftalmologista alemão, professor em Stuttgart, ao descrever seis casos de pessoas com leitura prejudicada que foram estudados por ele, durante vinte anos. Berlin atribuía essa dificuldade a algum tipo de prejuízo ou patologia de origem cerebral. É interessante notar que, tendo Berlin acompanhado por vinte anos essas pessoas, o registro que nos chega do seu trabalho é a indicação de "prejuízo ou patologia de origem cerebral". Teria ele feito alguma tentativa no sentido de descrever as características individuais desses sujeitos? De que contexto social seriam provenientes? Suas dificuldades estariam restritas ao âmbito escolar? Estas, entre outras questões, permanecem.

Encontramos, em Doyle (1996), a indicação dos primeiros passos dados em uma direção diversa da até então verificada, ou seja, do caráter exclusivamente médico dos estudos. Refere-se aos pesquisadores Meringer e Mayer que, em 1895, acreditando que a visão objetiva

das letras não significava necessariamente a sua compreensão, buscaram, no trabalho "Erros da Expressão Oral e Leitura", regras que pudessem apontar para a existência de um determinado mecanismo psíquico, em que estivessem correlacionados os sons de uma palavra e de palavras entre si. Estariam esses pesquisadores muito remotamente antecipando noções que seriam posteriormente objeto de estudo da lingüística e da fonoaudiologia? Poderíamos olhar para as indagações de Meringer e Mayer como um ensaio em direção aos futuros estudos que nos remetem à questão de que compreender o texto lido ultrapassa a decodificação dos fonemas e grafemas pelas rotas de leitura semântica e lexical atualmente aceitas como o modo de funcionamento do complexo sistema que utilizamos para a mecânica da leitura? Poderíamos ir adiante e a questão levantada chegar ao pensamento contemporâneo sobre a complexidade do ato de ler, com seus signos, semântica e demais componentes intrincados com a própria subjetividade do leitor?

Em 1917, Hinshelwood publicou a monografia "Cegueira verbal congênita" na qual se refere à dislexia como sendo de origem orgânica, levantando também a possibilidade de que seria hereditária. Morgan, na Inglaterra, nesse período, diagnosticou um garoto de 14 anos, apresentando uma visão da dislexia de evolução como um problema constitucional. Essa concepção de Morgan sobre a dislexia de evolução como um problema constitucional já havia sido também defendida por James Kerr em 1897. Esses históricos estão registrados nos Anais da Associação Internacional de Dislexia de 1999, mostrando-se como pensamento corrente desde o final do século XVIII.

Pelo que se percebe, a preocupação estava voltada para a localização do distúrbio, tido como orgânico. Isso poderia nos remeter à possibilidade de que o diagnóstico tinha um fim em si mesmo, já que não se encontram, nesse período, indicações de possíveis intervenções, e, caso houvesse, de que tipo seriam. Uma vez diagnosticada uma disfunção do tipo constitucional, na área cerebral, existiriam providências possíveis a serem tomadas no sentido de minimizá-las?

Muitas décadas se passaram até a instituição do diagnóstico com valor qualitativo, a partir do qual os dados obtidos servem como indicadores para atuação junto ao sujeito com dislexia.

Ao se deparar com *déficits* que se relacionam com comprometimentos em algumas áreas ou desempenhos superiores, indicando maiores habilidades em outras especificidades, o diagnóstico passa a servir como instrumento indicador de caminhos a serem construídos. Porém, esta é uma prática recentemente adotada para a abordagem dos problemas de aprendizagem relacionados com a dislexia.

Nico (1999) considera que, até o início do século XX, poucos foram os trabalhos de psicólogos e pedagogos, envolvidos com pesquisas relacionadas a distúrbios específicos de linguagem, estando eles mais voltados para as questões pedagógicas em si.

Segundo Doyle (1996), de grande relevância histórica foram os trabalhos desenvolvidos pelo psiquiatra e neuroanatomista americano Samuel Torrey Orton, a partir de 1925, que estabeleceu relação entre as dificuldades na linguagem oral na pré-escola e posteriores dificuldades apresentadas nos primeiros anos da vida escolar, por algumas crianças. Esse pesquisador observou que a dificuldade de leitura remete a um transtorno básico anterior nas funções da aquisição da linguagem. Segundo ele, a dificuldade tinha origem em uma disfunção cerebral de base congênita. Porém, introduziu, um dado diferenciado, que permitiu estender observações para além da constatação orgânica em si. Orton relacionou esse tipo de disfunção à questão da não dominância de um dos hemisférios cerebrais nesses indivíduos; contudo, ao remeter um olhar ao desenvolvimento anterior da criança, agregou, à disfunção, uma visão da história do sujeito.

Encontramos a tradução de uma definição de Orton para o termo dislexia, elaborada na segunda década do século XX, que apresenta uma visão descritiva mais abrangente de um quadro de dislexia, introduzindo esta nova possibilidade: a de que alguns indicadores poderiam ser detectados antes do período da manifestação efetiva do distúrbio.

(...) é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um (ou seja, a cada três meninos que nascem com dislexia, apenas uma menina nasce disléxica (apud: INHAEZ, 2002, p.21).

Orton levantou dados para traçar o processamento do ato da leitura, indicando que, para ler, a pessoa faz uso dos dois hemisférios cerebrais, registrando e armazenando a informação em ambos. No hemisfério dominante, a informação seria armazenada de forma organizada e no não dominante, de maneira desordenada e confusa, invertida e em espelho. No momento da leitura, o hemisfério dominante assumiria o comando, anulando o não dominante.

Orton denominou as dificuldades de leitura por ele registradas em consequência da não dominância de um dos hemisférios, no caso especificamente da dislexia, de estrefosimbolia, para: "... designar um tipo de dislexia que produzia símbolos invertidos devido a dominância hemisférica cerebral ambígua" (TARNAPOL e TARNAPOL, 1981, p.6).

Para Pessotti (1984), é em meados do século XX que se observam evidentes progressos nos estudos da psicologia, biologia e da genética e a intervenção da pedagogia, oferecendo subsídios para uma nova compreensão das deficiências e criando a possibilidade de um olhar diferenciado do até então dominante, a visão médica de caráter organicista.

Porém, estudando a questão específica da dislexia, encontramos indicações de que as pesquisas aprofundam-se cada vez mais na questão constitucional do sujeito, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos.

Doyle (1996) registra que, a partir de 1928, Orton passa a se utilizar da expressão "*Specific Reading Disability Strephosymbolia*", para se referir à síndrome por ele estudada. Conclui-se que, nesse momento, a dislexia é vista por Orton como uma dificuldade específica, dentre as demais dificuldades de leitura, indicando os "símbolos invertidos" como uma característica particular.

O conceito de não dominância cerebral como um indicador de dislexia de evolução, desde que integrado a outros dados, tem permanecido como uma constante nas pesquisas que apresentam como enfoque a questão orgânica desse distúrbio. Registram-se os trabalhos, desenvolvidos nesta linha, de Miklebust em 1954, Penfiel e Robets em 1959, Zangwill em 1960, Seperry em 1964 e Masland em 1967.

O pesquisador Albert Galaburda (1985), estudioso contemporâneo do tema, mantém como afirmativa a ocorrência da não-dominância cerebral como um dos indicadores de dislexia, embora estabelecendo associação com outros fatores, chamando-a de multicausal.

O fato que contribuiu para os estudos sobre a dislexia, nos Estados Unidos, foi a necessidade surgida no pós-guerra, com o grande número de lesionados que retornavam portadores de afasias. Nesse período, estabeleceu-se a distinção entre a dislexia adquirida por algum tipo de lesão e a chamada dislexia de evolução, entendida como constitucional, congênita. O estudo das afasias e a necessidade de desenvolver modos de reabilitação para os portadores de lesão cerebral trouxeram a preocupação com a busca por procedimentos de intervenção.

Em meados dos anos 40 do século XX, observou-se o início dos estudos de psicólogos e educadores com as disfunções perceptivas como foco, surgindo, a partir da década de 50, algumas classificações dividindo os aprendizes em geral entre visuais e auditivos. Encontramos, registrada na Série Cadernos ABD (reedição continuada, n. 07), a contribuição da psiquiatra norte-americana, Laretta Bender, portadora de dislexia, que dedicou mais de meio século ao trabalho e ao estudo da questão, tendo, em 1945, iniciado pesquisas com quinze crianças que apresentavam dificuldades de leitura. Os estudos privilegiavam as de aspectos neurológicos e perceptivos dos sujeitos em questão.

Bender utilizou-se largamente do Teste Gestáltico Viso Motor Bender do qual é autora para pesquisar o nível de maturação da função gestáltica, por meio das cópias das figuras de seu teste, efetuadas por essas crianças. Bender cujos trabalhos se orientaram para o contexto neuro-psicológico, ao se reportar a um trabalho de Teicher de 1941, indica que o estudo registrou que padrões de motricidade na infância são bem definidos e que esses padrões de alguma forma se encontravam alterados nas crianças com dislexia.

As pesquisas realizadas por Bender, focalizadas na maturação do sujeito, indicaram que "distúrbios de leitura podem ser previstos já na faixa de três a cinco anos, em crianças que estão demonstrando atraso em várias áreas de funcionamento, apesar de apresentarem inteligência normal" (ABD - Série Cadernos, n. 7 p.3). Essa visão desenvolvimentista procede, assim, a uma verificação dos dados apontados por Orton em sua definição anterior (conforme p. 22 deste trabalho).

A orientação de Bender era para que se procurasse ver a criança como um todo, observando-se as relações entre o cérebro, o comportamento, os componentes emocionais e os distúrbios de linguagem.

O resultado dos trabalhos de Bender deu continuidade ao pensamento que atribuía, às alterações na dominância dos hemisférios cerebrais, a base constitucional da dislexia.

O aspecto quase que isolado, dominado pelo modelo médico, dos estudos específicos sobre dislexia causa certa estranheza, pois não se pode deixar de apontar que tanto na Europa, quanto nos EUA, antes mesmo da década de 40, proliferavam estudos que apresentavam diversificadas visões sobre o desenvolvimento da criança tanto normal quanto portadora de deficiências em diversas áreas. Podemos citar Henri Wallon, neuropsiquiatra e psicólogo francês que, em 1925, apresenta o "L'enfant Turbulent", estudo sobre atrasos e anomalias do desenvolvimento motor e mental. As pesquisas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil tiveram ampla divulgação. Dentro desta perspectiva, os estudos de Freud sobre a infância e o psiquismo também divergem das pesquisas claramente enfocadas no biológico.

Ajuriaguerra (1952) em: "Dislexia - uma Análise Crítica", tendo a psiquiatria como formação, associa conceitos da neurologia, biologia e psicodinâmica no desenvolvimento de seus estudos. O autor afirma que não há uma causa única que justifique os diferentes casos de dislexia. Relata que as dificuldades de lateralidade, os problemas de linguagem, e as questões emocionais, interferem na organização léxica e que, essas dificuldades que podem apresentar-se de modo conjunto, não ocorrem igualmente para todos os disléxicos.

Temos assim, com Ajuriaguerra, a indicação de se buscar a especificidade do sujeito na apresentação de um distúrbio. Apesar de o autor citar a organização léxica, remete igualmente para a diversidade com que cada um apresentará o transtorno. Trata-se de um olhar para o modo individual do sujeito apresentar esta ou qualquer outra disfunção, desenvolvido a partir dos estudos em psicomotricidade da escola francesa.

Em The International Dyslexia Association (1999), encontram-se dados que informam que nos Estados Unidos, Gillingham, em 1955, utiliza-se da expressão: *specific language disability*, e Orton, a partir de 1962, também faz opção por essa expressão. Retira-se, aqui, a estrefosimbolia ou símbolos invertidos como designadora da síndrome, provavelmente

considerando que não se justifica eleger uma das possíveis indicações de dislexia, entre tantas outras também possíveis.

Em artigo publicado nos Cadernos da Associação Brasileira de Dislexia, há referência ao trabalho do neurologista MacDonald Critchley, de 1962, "*Reading Disability*", que apresenta uma definição um pouco simplista em relação ao pensamento da década de 60, período já voltado para a possibilidade de atribuir um olhar mais amplo à dislexia: "dislexia significa leitura defeituosa. Esta leitura defeituosa pode ser devida à incompetência em consequência de lesão cerebral ou degeneração; ou pode representar um fracasso evolutivo para tirar proveito das instruções de leitura". Em 1991, Che Kan Leong, da Universidade de Saaska-Tchewan no Canadá, publica um artigo "*Annals of Dyslexia*", questionando tal definição:

leitura defeituosa significa dificuldade apenas com a palavra ou também o discurso, além do nível da palavra? Se apenas da palavra, significa decodificar e se, de que maneira? Se for a (sic) nível de compreensão, significa "gramática funcional de sala de aula e/ou compreensão geral? Além disso, qual o papel da capacidade de raciocínio na capacidade específica de leitura? (ABD- Série Cadernos. São Paulo. Reedição contínua)

A atualidade de tal questionamento se expande para além dos limites do estudo da dislexia e nos conduz a interessantes indagações que poderiam dar origem a pesquisas em diversas áreas do conhecimento e sob diversificados enfoques.

Em 1962, Myklebust apresenta um olhar mais relacionado aos processos de abstração do sujeito, embora não desconsidere uma base orgânica para a dislexia. A discrepância a que se refere entre a aquisição objetiva da leitura e escrita e o desempenho esperado para a idade da pessoa é atualmente, no Brasil, apontada como sendo em média de dois anos de atraso. Myklebust conceitua:

É uma desordem de linguagem que impede a aquisição de sentido através das palavras escritas, por causa de um déficit na habilidade de simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congênita ou adquirida. As limitações na linguagem escrita são demonstradas por uma discrepância entre a aquisição real e a esperada. Estas limitações derivam-se de disfunções cerebrais, manifestadas por perturbações na cognição; não atribuídas a impedimentos motores, sensoriais, intelectuais ou emocionais, nem ensino inadequado ou falta de oportunidade. (apud INHAEZ, 2002, p. 22)

Durante o período até aqui apresentado, a utilização da designação dislexia de desenvolvimento ou simplesmente dislexia foi, de certa forma, usada de modo opcional pelo autor de cada estudo. Em 1968, a World Federation of Neurologia convencionou o uso da expressão dislexia de desenvolvimento ou apenas dislexia, estabelecendo assim a diferenciação entre as dislexias adquiridas, atualmente denominadas mais especificamente de afasias, e a dislexia considerada como congênita. No Brasil, registramos a definição do Professor de psiquiatria infantil, Haim Grünspun no final dos anos 70:

Dislexias são as incapacidades parciais ou totais (alexia) que a criança apresenta para aprender a ler quando esta incapacidade se apresenta de maneira específica, isto é, independente do grau de desenvolvimento intelectual e da capacidade geral de aprendizado. As dislexias são resultantes de vários fatores etiológicos, sendo por nós considerados mais como síndrome de características psicológicas, características psicomotoras, características sensoriais e características neurológicas. (GRÜSPUN, 1979, p. 382)

Na Série Cadernos ABD (reedição contínua) encontra-se artigo com a informação que, em 1987, Frank R. Vellutino, da State University of New York at Albany, com base em estudos lingüísticos, em artigo publicado no Scientific American, atribui a dislexia a uma sutil deficiência de linguagem: "dislexia é um termo genérico aplicado a crianças de inteligência normal que têm dificuldades para identificar a palavra impressa como resultado de defeito no sistema viso-espacial. É caracterizada por versos e espelhamentos e indefinição da lateralidade". O autor afirma também que a criança cuja primeira língua levará a uma escrita alfabética é mais suscetível de apresentar o problema. Além disso, entende que a dislexia pode ser corrigida por ensino muito estruturado e treinamento viso-espacial. Após dois anos da publicação do artigo, o próprio Vellutino reconsiderou suas afirmações e propôs que cada um dos critérios por ele apresentados fossem revistos. Em seus estudos, Vellutino enfatiza o papel das habilidades verbais ou lingüísticas, sugere que maus leitores têm dificuldades em usar códigos semânticos, sintáticos (estrutura gramatical) e ou fonológicos (associação som-símbolo, significado-significante), tanto para armazenar, como para resgatar informações. Em 1988 e 1989, Siegel & Stanovich propuseram que habilidades lingüísticas gerais são importantes componentes no conceito de inteligência, mas que a dificuldade de leitura independe da inteligência, sendo considerada mais *déficit* fonológico específico do que deficiência lingüística geral.

Vários autores contemporâneos buscam oferecer uma visão da dislexia voltada para o contexto de aprendizagem escolar. Assim, Baroja 1989; Rueda 1995 e Sabater 1989, referem-se à dislexia como um transtorno específico na compreensão e reprodução dos símbolos escritos, o que resulta em dificuldades que se apresentam a partir do início do período de alfabetização.

Em consonância com as anteriores definições que apontam o caráter constitucional da dislexia, encontramos em nosso país a posição de Camargo (1996), para quem a dislexia "constitui um conjunto de sintomas específicos que implicam em disfunções subcorticais, freqüentemente de origem constitucional, que afeta o aprendizado e o uso da linguagem escrita" (referida por ALVAREZ, 2002, workshop ABD).

A International Dyslexia Association, no bojo das descobertas possibilitadas pelo avanço das pesquisas em fonoaudiologia, elaborou no Comitê de Abril de 1994 a definição oficial de que atualmente se utiliza e que é aceita pelas Associações de outros países a ela coligadas:

A dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra [a pessoa com dislexia] uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e ausência de distúrbios cognitivos, a criança falha no processo de linguagem, com freqüência incluídos aí os problemas de leitura, quanto à aquisição e capacidade de escrever e soletrar.

Essa definição é produto das conceituações e da evolução do conceito que vem sendo historicamente estudado por autores distintos entre 1925 e 1996: Orton 1925; Herman 1959; Eisenberg, Money, Rabinovich e Saunders 1962; Crichley, Cole e Walker 1964; Flover e Lawson 1965; Thompson 1966 e outros mais.

Finalizando, podemos observar que o movimento histórico da humanidade, suas crenças, descobertas, evoluções científicas, guerras e mudanças sociais observadas no decorrer dos séculos, desde a primeira definição sobre o transtorno de dislexia até os dias atuais, certamente contribuíram para o modo atual de conceituar esse distúrbio, conceito esse que não pode ser visto como definitivo, pois não permanecerá estático, já que seu contínuo processo de transformação estará sempre, como os demais, em constante formação.

O presente capítulo procurou caminhar pelo percurso histórico da síndrome dislexia de evolução, mais precisamente sobre a sua conceituação ao longo do tempo, desde a sua primeira caracterização até referências mais recentes. Nos estudos encontrados sobre o tema, registrou-se abundante fundamentação orientada para o caráter biológico, organicista do transtorno, mantendo-se comuns alguns elementos para os diferentes autores, como por exemplo, a hereditariedade, a não-dominância hemisférica cerebral, o déficit relacionado à aquisição da leitura, escrita e soletração, entre outras questões, originando dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto de concordância entre os autores - que parece ser o que inicialmente despertou o interesse por se pesquisar essa síndrome - encontra-se no fato de que os sujeitos com dislexia apresentam desempenho considerados como adequados, dentro dos padrões convencionais, para outras atividades, mostrando, no entanto, inabilidade específica para a leitura e escrita.

Verifica-se que as investigações sobre esse transtorno refletem, durante longo período, a hegemonia do modelo médico nos estudos sobre a questão. Porém, com o desenvolvimento das pesquisas, constata-se a preocupação com um olhar mais abrangente ao portador de dislexia que não apresenta um quadro fechado em si mesmo, idêntico em todos os modos de manifestação, mas particular e específico de cada sujeito. Apresenta-se como relevante que os psicólogos investiguem essa síndrome, contribuindo com a integração de novos aspectos aos já existentes.

2.2. Caracterizações, diagnóstico e classificações da dislexia

A dislexia é considerada como um problema de linguagem que dá origem a dificuldades de aprendizagem, mais especificamente na aquisição da leitura e escrita.

(...) os assim chamados distúrbios de aprendizagem têm relação com problemas no desenvolvimento da linguagem, particularmente em aspectos que são importantes para o desenvolvimento da expressão oral, da compreensão da linguagem falada ou mesmo do processamento de informações auditivas e visuais (GIACHETI, 2002, p.37).

Doyle (1996), sustentado pela literatura sobre dislexia, informa que os indícios sobre esse distúrbio só se dão por conhecer no início do processo de alfabetização, embora, em casos mais severos, a criança possa apresentar, anteriormente, um atraso na aquisição da fala.

Muitos são os aspectos considerados como implicados nos quadros de dislexia, que dão origem aos transtornos decorrentes dessa síndrome. Encontram-se informações sobre possíveis alterações nos sentidos visual e auditivo; na lateralidade; na orientação espacial e na memória de curto prazo.

Com relação ao aparelho visual, segundo Sampaio (2002), a acuidade visual em pessoas com dislexia, geralmente, é normal ou corrigida em ambos os olhos, apresentando visão de cores normal e campo visual dentro dos padrões de normalidade. O que ocorre, no aspecto visual, são os escapes de visão, ou seja, a alteração no seguimento de objetos, em especial quando esta movimentação se dá da esquerda para a direita, justamente o movimento utilizado na leitura. A pessoa perde momentaneamente o foco. Essa falta de estabilidade no movimento do olhar tem relação com o tamanho do objeto, acentuando-se à medida que

precisa se fixar em signos cada vez menores. O chamado movimento sacádico, que no momento da leitura nos permite a orientação na passagem da linha de cima para a de baixo, também se apresenta prejudicado e, ainda segundo Sampaio (2002), registra-se, nas pessoas com dislexia, uma imprecisão na coordenação viso-espacial.

Observa-se que crianças com dificuldades de leitura e sem causa ocular evidente apresentam pior estabilidade no movimento do olhar durante a fixação de pequenos objetos, amplitude de vergência menor, movimento sacádico instável e seguimento de objetos alterado em especial quando o alvo move-se da esquerda para a direita. (in ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. SAMPAIO, 2000, p.30)

No que se refere à audição, segundo registros da literatura internacional aceitos pela Associação Brasileira de Fonoaudiologia (ZORZI, 2001), convencionou-se que a pessoa com dislexia possui capacidade de audição dentro dos padrões normais, apresentando, porém, transtorno no processamento auditivo central, o que gera dificuldades na decodificação de sons. Em um levantamento efetuado no setor de Fonoaudiologia da UNIFESP com indivíduos diagnosticados como portadores de dislexia, encaminhados pela ABD, em uma seleção de dez protocolos, todos os indivíduos apresentaram desordens de processamento auditivo "inadequação do mecanismo fisiológico de discriminação de sons em seqüência e/ou padrão de sons em oito protocolos. E, inadequação do mecanismo de atenção seletiva em escuta monótica e/ou dicótica nos dez protocolos" (PEREIRA, Workshop ABD, 2001).

Profissionais que atuam com portadores de dislexia verificam que é comum a existência de confusões no estabelecimento da lateralidade e de orientação espacial, o que pode ocasionar respostas pouco eficientes, por parte dessas pessoas, a determinadas situações. Essas dificuldades não são exclusivas dessa síndrome, porém, nos quadros de dislexia podem estar relacionadas às questões de não dominância hemisférica cerebral. A dificuldade de coordenação motora em pessoas com dislexia é referida por diferentes autores, entre eles Nico (2000).

É possível que a discriminação visual que no disléxico pode encontrar-se alterada, a não dominância hemisférica que interfere no sistema de trocas de informações entre os hemisférios e a memória de curto prazo que se mostra prejudicada, sejam fatores que contribuem para o *déficit* de atenção em pessoas com dislexia. Encontra-se uma queixa

comum entre os que lidam com essas pessoas, queixa essa referente ao baixo índice de concentração, a uma atenção flutuante e ao pouco tempo que conseguem permanecer envolvidas no desempenho de tarefas.

Com relação à memória, há um consenso entre os mais variados pesquisadores sobre o déficit da memória de curto prazo em pessoas com dislexia. A referência sobre o tema é repetida nos trabalhos de Ellis (1995); Condemarin (1989); Critchley (1975); Rueda (1995), entre outros autores. Outro consenso é o de que a memória de longa duração se estabelece satisfatoriamente nessas pessoas com dislexia.

Luria (1999) traz a informação de que falhas ou omissão na memória de curto prazo podem, na verdade, significar falhas na percepção. Com isso, surge a indagação se o *déficit* na memória de curto prazo dos disléxicos não poderia de fato estar ligado às suas dificuldades perceptuais, estas localizadas na visão e na audição, mais especificamente na decodificação de sons. Registra-se, aqui, essa indagação que se mostra merecedora de um elaborado estudo.

Ao considerarmos que a memória de curto prazo é utilizada no momento da leitura para resgate e encadeamento dos conteúdos inscritos, esse pode ser um fator que contribui para a dificuldade da pessoa com dislexia em compreender textos. Na prática cotidiana pessoal e nos relatos dos que trabalham com essa população, verifica-se também a dificuldade das pessoas com dislexia na utilização desse tipo de memória, por exemplo, ao precisarem reter, por instantes, o número de um telefone, ou compreender uma instrução com grande número de pormenores.

A dificuldade de as pessoas com dislexia adquirirem uma segunda língua, especialmente a língua inglesa, considerada como extremamente irregular em comparação com a portuguesa, está presente em listas de dificuldades comuns aos portadores da síndrome (NICO, 2000).

Os diversos fatores que constituem o transtorno de dislexia produzem um *déficit* no processamento fonológico central e, com isso, os processos de decodificação de grafemas e de fonemas fica prejudicado. Nas pessoas com dislexia, os aspectos funcionais envolvidos nos processamentos auditivo e visual de identificação de palavras e não palavras geralmente são

deficitários. Capovilla & Capovilla (2000) afirmam que há correlação entre baixa capacidade de processamento fonológico e dificuldades de leitura e escrita.

O fracasso escolar do aluno com dislexia, um sujeito que geralmente se sabe capaz de outros tipos de aprendizado, tem sido associado a distúrbios de comportamento como agressividade, baixa auto-estima e isolamento, entre outros.

Na dislexia, classificada como um problema de linguagem, a elaboração e funções ligadas aos processos cognitivos não se apresentam prejudicadas. Como é possível verificar, historicamente, pessoas portadoras de dislexia foram responsáveis por importantes descobertas científicas e um grande número delas se destaca nas mais variadas áreas da atividade humana: na física, na literatura, nas artes e na política. Da mesma forma, é possível que um grande número de pessoas com dislexia tenham sido limitadas em seu desenvolvimento global, em decorrência da soma das dificuldades originadas pela síndrome com outras do seu contexto sócio cultural, restringindo suas possibilidades.

Encontra-se referência a um estudo realizado na Universidade de Washington, estudo esse que, constatou que crianças com dislexia "usam quase cinco vezes mais área cerebral do que as "normais", enquanto realizam uma simples tarefa de linguagem. Longe de ser "preguiçoso", o cérebro da criança com dislexia trabalha, na verdade, em alta velocidade" (FRANK, p. 06).

É importante compreender que tudo demora mais para a criança com dislexia: escrever, ler, seguir direções, estudar. Ela tem de se empenhar mais do que seus colegas. Mesmo se usar todas as estratégias de cópia disponíveis, ainda vai demorar mais que a maioria das outras crianças para terminar sua lição. Uma tarefa simples como procurar um número na agenda de telefones, pode se tornar complicada para uma criança ou adulto com dislexia (...). (o disléxico) Não é pouco inteligente. O cérebro dele está trabalhando mais que o seu – ele só está levando mais tempo para obter as respostas (FRANK, 2003, p. 10).

Neste trabalho, assume-se a posição de que os aspectos do contexto de uma criança que nasce com dislexia, os quais serão significativos em seu desenvolvimento, poderão influir tanto positiva quanto negativamente na deficiência primária. No entanto, pretende-se também, expandir o olhar para os prejuízos que podem ocorrer, caso a dislexia se estabeleça como um *déficit* real de aprendizagem, quando passa a extrapolar os limites das dificuldades de leitura e escrita.

Diagnóstico

Atualmente, para um diagnóstico de dislexia despreza-se a apresentação de indicadores isolados, já que muitos são considerados como parte do processo natural de maturação do indivíduo. Considera-se que só um diagnóstico multidisciplinar pode realmente indicar um quadro de dislexia em uma criança que esteja apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

Devido à concorrência de fatores variados nos quadros de dislexia, a IDA (International Dyslexia Association) recomenda o diagnóstico de caráter multidisciplinar como o mais indicado para estabelecer indicadores para que a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança com dislexia sejam efetivados.

No diagnóstico que procura excluir a possibilidade de patologias, verificam-se os aspectos variados do desenvolvimento da pessoa. Neurologistas procuram investigar inicialmente a existência ou não de algum tumor ou lesão cerebral. Exames especializados apontam indicadores que vão além de um teste audiométrico comum o qual pode diagnosticar uma deficiência auditiva que não apresenta relação com dislexia. Um oftalmologista com exames específicos pode detectar alguns aspectos que podem estar relacionados ao processamento visual diferenciado da criança com dislexia. Os procedimentos em fonoaudiologia encontram-se bastante avançados com relação ao diagnóstico de dislexia. Às especialidades anteriores, é de máxima validade acrescentar um diagnóstico psicológico que reúne a verificação dos conteúdos intelectuais, perceptivos, motores e emocionais.

Segundo Topczewski (2001), ainda não há um exame indiscutível para efetuar este tipo de diagnóstico. Usa-se, atualmente, a cintilografia cerebral, exame bioquímico que busca verificar a simetria ou assimetria entre os lóbulos temporais (apesar de não estar totalmente estabelecido que este seja um dado de fato comprovador da existência ou não de dislexia em um indivíduo). Exames com neurologistas buscam investigar como foi o desenvolvimento neurológico da criança e a verificação da possibilidade de exclusão de patologias neuronais.

Segundo Alvarez (2001), em fonoaudiologia, um dos procedimentos é avaliação do processamento auditivo central. São efetuados testes mononeurais de baixa redundância (fornecem dados sobre as habilidades auditivas); testes dicóticos verbais (fornecem dados

sobre a maturidade das vias, áreas associativas e conexões intra e inter-hemisféricas); testes de padrões sequenciais não verbais que fornecem dados sobre áreas de dominação hemisférica e conexões inter-hemisféricas.

Na clínica oftalmológica, segundo Sampaio (2001), após a verificação da acuidade visual, buscam-se indicadores no teste de pós imagem, na estabilidade no movimento do olhar e na taxa de acomodação visual.

O diagnóstico psicológico é mais de exclusão. Inicialmente se exclui a possibilidade de *déficit* intelectual, perdas motoras, visuais e auditivas, transtornos emocionais e outras variáveis que prejudicam o desempenho escolar. Utiliza-se a bateria WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) como teste de avaliação de potencial intelectual; é efetuada uma avaliação psicomotora por meio do Bender-Gestalt Test, ou semelhante, e são realizados testes projetivos como o H.T.P. (House-Tree-Person).

A equipe técnica da Associação Brasileira de Dislexia considera, como o grande traço diferencial do diagnóstico, o nível de inteligência que deve estar situado necessariamente a partir da média. Indica ainda que, embora avaliações precoces sejam importantes para o acompanhamento do desenvolvimento de uma criança com suspeita de dislexia, apenas a partir dos oito anos de idade, esse diagnóstico adquire um grau mais preciso de avaliação.

Classificações da dislexia:

Segundo Ellis (2001), pode-se fazer uma comparação, embora cautelosa, entre o funcionamento dos processamentos de leitura e escrita pelos portadores de dislexias adquiridas e pessoas com dislexia de desenvolvimento. Esse autor ressalta que a avaliação das dislexias adquiridas são efetuadas por meio de um padrão adulto de reconhecimento das palavras e que as dislexias de desenvolvimento devem ser observadas pela ótica do esperado desenvolvimento normal da leitura. Ellis mantém uma posição de que não existem dislexias puras, mas um misto dos diferentes aspectos nas dislexias em geral.

Esse autor apresenta, como exercício teórico, os termos "dislexia fonológica de desenvolvimento" e "dislexia de superfície de desenvolvimento". Com a denominação "dislexia fonológica de desenvolvimento", de Temple e Marshal, de 1983, citada por Ellis

(2001), os autores se reportam ao atendimento de um caso de dislexia no qual se estabelece a semelhança no padrão de leitura entre portadores de dislexias fonológicas adquiridas e os disléxicos de desenvolvimento. Ambos os tipos apresentam prejuízos nas habilidades fonológicas de leitura, produzindo leitura deficiente em voz alta, tanto de palavras familiares quanto das não-palavras. Possuem um padrão de leitura em que as palavras são percebidas inicialmente no todo. Ellis encontra, nas pesquisas de Holmes de 1973 e de 1978 e nas de Coltheart, de 1983, indicadores das semelhanças da dislexia de superfície do desenvolvimento entre disléxicos com a síndrome adquirida e os de desenvolvimento, o que se caracterizaria por uma possibilidade de leitura para as palavras regulares e a troca ou substituição de palavras irregulares.

Alvarez (2001) distingue a dislexia a partir dos modos de processamento fonológico, denominando de dislexia de compreensão ou verbal aqueles em que se observa uma baixa decodificação fonêmica para a leitura e escrita, notando-se substituições, omissões de letras ou baixa compreensão do texto lido; dislexia visuo-espacial quando se verificam dificuldades relacionadas com a entonação da leitura, acentuação gráfica e dificuldades ortográficas do tipo ão/am, lentidão na leitura e escrita e reconhecimento visual prejudicado; e dislexia mista, apresentando-se as características anteriores e indicando baixa maturidade nos processos inter-hemisféricos.

Cool (1995), apresenta as classificações da dislexia segundo Elena Boder:

dislexia disfonética

Relaciona-se aos aspectos auditivos. Dificuldades para estabelecer diferenciação na análise, síntese e discriminação de sons; dificuldades temporais referentes à percepção da sucessão e duração de sons. Trocas de fonemas e grafemas, alterações na ordem das letras e sílabas, omissões ou acréscimos, apresentando maior dificuldade com a escrita do que com a leitura. Observa-se também a substituição de palavras por sinônimos. Como esses sujeitos percebem as palavras de forma global podem efetuar trocas de palavras por outras semelhantes.

dislexia deseidética

Caracterizada por dificuldades visuais. Disfunção na percepção gestáltica, na análise e síntese e dificuldades espaciais relacionadas à percepção das direções, da localização espacial e das relações de distância. Essas condições teriam como consequência uma leitura silabada, dificuldade em estabelecer sínteses, aglutinação ou fragmentação de sílabas e/ou palavras, troca por equivalentes fonéticos, apresentando uma dificuldade maior para a leitura do que para a escrita.

dislexia mista

Reunião dos sintomas anteriores.

No próximo capítulo, apresenta-se a Psicologia Sócio-Histórica, que oferece fundamentação para este trabalho. O elo que se propõe é a passagem da contextualização da dislexia como síndrome historicamente configurada como constitucional para uma reflexão por meio de uma teoria que efetua com propriedade o movimento de unidade entre corpo - mente situados em um determinado contexto social.

A Psicologia Sócio-Histórica como referencial teórico

"Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz si mesmo"

Berger e Luckmann (1991) A
Construção Social da Realidade.

Este estudo fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica por meio do legado científico de Lev S. Vygotsky, assim como adota outros autores com produção nessa abordagem que contribuem para o alcance do objetivo que norteia esta pesquisa. Os pilares epistemológicos desta teoria, nascida na Rússia no período pós Revolução, firmam-se no materialismo dialético e introduzem, na psicologia, uma visão de homem em constante processo de interação com o meio, do qual é simultaneamente produto e produtor, em um permanente processo dialético.

Nessa perspectiva teórica, a possibilidade de desenvolvimento do homem, em direção ao estabelecimento de funções complexas, superiores, chegando à consciência sobre o mundo e sua própria existência, deu-se a partir do trabalho. Encontramos a este respeito: "O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem" (LEONTIEV, 1964, p.76).

Para Vygotsky (1984), os pilares básicos da Psicologia Sócio-Histórica estão assentados em: 1) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; 2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico; 3) a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Os pressupostos dessa abordagem oferecem sustentação para este estudo que parte de uma visão de homem como um todo complexo e indissociável cuja constituição integra a historicidade, o contexto social, material, emoção e cognição.

Este estudo, ao buscar indicadores sobre os sentidos atribuídos por pessoas com dislexia ao aprender, considera a base material, que é fundamental nessa teoria, como sendo a possível origem orgânica da síndrome. Com um transtorno específico, as pessoas que participaram desta pesquisa construíram um modo de pensar, sentir e agir, cujo desenvolvimento se buscou compreender a partir das suas histórias de vida, com o objetivo voltado para a compreensão dos sentidos atribuídos ao aprender constituídos em sua trajetória.

Para essa abordagem, a consciência dos processos internos é possibilitada pelos diferentes sistemas de mediação entre o homem e o meio, sendo a linguagem o modo mais significativo para a construção dessa especificidade humana. Justifica-se assim, a escolha desse referencial como suporte para esta pesquisa que pretende verificar aspectos subjetivos de pessoas com dislexia, a constituição de sentidos, resultante de uma condição material contextualizada no social, que é entendida nesta teoria como uma unidade de contrários.

Com referência à concepção de ciência nesta abordagem, encontramos: "concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano" (GAMBOA, 1987, p.7).

3.1 Vygotsky: aportes teóricos para fundamentação da pesquisa

Encontra-se o nascedouro da teoria Sócio-Histórica marcado pela formação interdisciplinar de Vygotsky cuja obra apresenta relevantes conteúdos que têm servido de apoio a estudos variados, no decorrer do tempo, especialmente em psicologia e educação.

Nesse momento, torna-se conveniente retomar a visão de homem nessa teoria que nos apresenta um sujeito interativo que se constitui na relação com o outro, não sendo, porém, mero receptor, mas estabelecendo um movimento dialético de mútua construção com o meio. Segundo os pressupostos dessa abordagem, o homem, inicialmente um ser biológico,

torna-se um ser social, pela relação com o outro. Essa transformação não é fruto de evolução biológica, ou uma mera transposição do social para o pessoal, mas sim um processo em constante construção entre o homem e o sócio-cultural, entre o indivíduo e seu contexto. No dinamismo dessa relação, compõem-se os processos que tornam o histórico e o cultural, em pessoal, que retorna ao meio social, estando essas duas unidades em constante processo de constituição dialética.

Como resultado de suas proposições, Vygotsky apresentou um modo de estudo com enfoque na visão da gênese dos processos que dão origem aos fenômenos, os quais são vistos como históricos, em constante movimento e mudança, na relação dialética entre o sujeito e o meio. Centrando seus estudos nas funções psicológicas superiores, atribuiu o desenvolvimento dessas funções à relação entre a pessoa e o contexto sócio-cultural.

O passo dado por Vygotsky para a construção de um novo modelo que respondesse às necessidades de conhecimento do objeto investigado: o homem - partiu daquilo que ele apontou como singular na condição humana: o processo de significação. Para ele, o processo de constituição do sujeito passa pela significação interna que ele confere ao que se dá no meio, envolvendo todos os segmentos do seu contexto. A possibilidade de captar esta significação se dá por meio da linguagem.

Vygotsky propõe uma compreensão do homem de forma contextualizada, promovendo a idéia de uma constituição humana que ocorre de forma mediada em um contexto sócio-cultural. Para o autor, essa compreensão considera as relações dinâmicas presentes entre o funcionamento cognitivo-afetivo do sujeito e a contínua relação com o meio.

Essa visão de homem em que não se privilegiam aspectos isolados do ser, mas antes os associam como formadores de um complexo sistema de funcionamento integrado, em constante desenvolvimento, mostra-se adequada ao objetivo do presente estudo que busca promover uma compreensão sobre os sentidos constituídos sobre o aprender por pessoas com dislexia, considerando-se que esse processo não se trata de um fenômeno isolado, mas de uma construção do sujeito com todas as suas variantes, materiais, psicológicas, sociais e históricas.

É bem verdade que existem dificuldades de aprendizagem. Problemas tais como disfunção cerebral mínima, dislexias e impulsividade, podem gerar e, freqüentemente geram distúrbios escolares. Mas a magnitude desses problemas só será melhor aquilatada, quando se leva em conta a relação entre condições de aprendizagem e condições de desenvolvimento. (CARVALHO, 2001, p.17)

A síndrome de dislexia implica a existência real de questões materiais que não podem ser ignoradas. Porém, assume-se como pressuposto que o desenvolvimento humano relaciona-se às possibilidades de seu contexto e que, na relação dialética com o seu meio, a pessoa constitui sentidos sobre essas próprias questões materiais. Dessa forma, estudar o transtorno da dislexia sob esse enfoque de ordem dialética poderá oferecer uma compreensão mais adequada do aluno, como componente da unidade ensino-aprendizagem.

3.2. Funções psicológicas elementares e superiores, signo, significado e sentido

Este estudo tem como ponto de partida as investigações de Vygotsky sobre o desenvolvimento do homem, em sua condição primeira de ser biológico o qual, por meio da aquisição de signos socialmente constituídos, estabeleceu seu diferencial em relação aos outros animais, desenvolvendo as funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1984, p. 52), "A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas", a composição entre o biologicamente inato e o sócio-culturalmente desenvolvido.

Eleger as funções psicológicas como ponto de partida para este estudo teve por objetivo buscar, na teoria Sócio-Histórica, subsídios para compreensão do desenvolvimento do psiquismo, iniciando por seus aspectos primários e caminhando em direção a uma compreensão do modo de ser, estar e agir da pessoa, desenvolvido em constituição dialética com o seu meio. Esta compreensão, associada à das necessidades e a dos motivos, proporciona a apreensão dos sentidos.

A dialética entre a existência biológica da criança e o seu meio, os signos nele presentes, os significados e os sentidos que a criança confere a eles orientam-na em seu percurso que é individual, embora socialmente constituído.

Este trabalho se deterá, nesse momento, na perspectiva material (as funções elementares), tendo em vista que a dislexia confere a um sujeito, que é biológico e social, peculiaridades com as quais será inserido em seu contexto. Essa condição primária da dislexia, com maior ou menor relevância estará presente nos momentos seguintes do desenvolvimento da criança como ser cultural.

Funções elementares

Para chegar à formulação de uma teoria das funções psicológicas superiores, Vygotsky iniciou sua construção pelos processos elementares, a partir do que chamou de reações, o modelo mais geral de resposta a um estímulo. Esse modo de resposta está presente até mesmo nas formas mais primárias de vida, como em vegetais e em espécies animais desprovidas de sistema nervoso. "As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental" (VYGOTSKY, 1984, p. 44).

Esse padrão de comportamento é composto pela percepção, como o aspecto sensorial, a elaboração como uma função central e a reação propriamente dita, como uma resposta motora ao estímulo, constituindo esse conjunto um aparato geral fundamental para a preservação das espécies. A esse respeito, encontramos: "Vemos assim que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade para os animais de se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação" (LEONTIEV, 1964, p.64). Esse autor também adota a posição de que a necessidade cria modificações ou adaptações nos órgãos dos animais e essa necessidade é que fez com que funções superiores se desenvolvessem.

Vygotsky (2003) denomina os comportamentos mais rudimentares do ser humano também de reação. Ao optar pela utilização desse termo, ratifica o pensamento evolucionista, com a concepção de raízes comuns no desenvolvimento da vida biológica.

Para a teoria Sócio-Histórica, que fundamenta o presente estudo, possuímos inicialmente um fator biológico em nosso comportamento. Esse fator, hereditário, como já foi anteriormente citado, apresenta-se composto por três unidades: um sistema receptor, um aparelho central e um aparelho de resposta.

Sistema receptor: engloba os nossos órgãos dos sentidos: olhos, ouvidos, boca, nariz e pele. Como diferencial tipicamente humano, encontramos a seguinte referência:

Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também com sentido e significado. (VYGOTSKY, 1984, p.37).

Um aparelho central: função cerebral de análise e de elaboração dos estímulos captados pelo aparelho receptor.

Um aparelho de resposta: Seguindo os passos de Vygotsky, com relação à história do desenvolvimento, verificamos que os animais que adquiriram um sistema nervoso apresentam a possibilidade de emitir respostas fisiológicas sobre os estímulos, que podem tanto ser herdados quanto condicionados, inatos ou adquiridos. O autor nos aponta:

Entre as características distintivas dos reflexos devemos destacar, em primeiro lugar, o fato de que são uma ação de respostas a qualquer excitação; em segundo, que são automáticos, involuntários e inconscientes, pois com freqüência o ser humano não pode reprimir um determinado reflexo; em terceiro lugar, na maioria das vezes eles são biologicamente úteis. (VYGOTSKY, 2003, p.50)

Encontramos, nessa perspectiva, a presença de uma idéia de desenvolvimento tanto para os comportamentos hereditários quanto para os adquiridos. Nos hereditários, a reação seria a resposta mais primária; o reflexo sendo possível com o surgimento em algumas espécies do sistema nervoso; e os instintos, um conjunto de reflexos, como o modo mais complexo de reação hereditária.

Ao dar prosseguimento à compreensão do comportamento entendido como resposta a estímulos, encontramos os comportamentos condicionados pelo ambiente como a possibilidade de um modo diferenciado de ação. É nessa modalidade, no homem adquirida socialmente, que se abre o espaço para a formação individual do sujeito. "As reações

adquiridas, pelo contrário, são extraordinariamente diferentes, de acordo com as particularidades históricas, geográficas, de sexo, classe social e individuais" (VYGOTSKY, 2003, p.50). Segundo esse autor, os comportamentos herdados são a base dos condicionados, sendo esses uma adaptação desenvolvida segundo as necessidades do contexto.

Torna-se importante apontar para a complexidade de funcionamento dos comportamentos condicionados pela multiplicidade de encadeamentos que podem dificultar o estabelecimento da relação com suas raízes materiais, biológicas.

Na base do desenvolvimento de novas e mais complexas formas de comportamento, está situada a inibição dos reflexos que tanto pode ser externa quanto interna. A inibição funciona como reguladora, ou selecionadora de respostas motoras. No sistema nervoso, a quantidade de fibras receptoras é excessivamente superior a de fibras motoras, o que gera a necessidade de uma espécie de coordenação interna pela seleção do ato motor que dará a resposta a determinado estímulo. Na perspectiva adotada por esta pesquisa, esse "mecanismo de coordenação de reflexos; (...) está na base da unidade da personalidade e do importantíssimo ato da atenção; (...)" (VYGOTSKY, 2003, p. 64).

Funções psicológicas superiores; signo, significado e sentido

Encontramos na teoria Sócio-Histórica, a formação e constituição do homem como ser social – condição propiciadora da sua existência humana. Para Vygotsky, a passagem das formas naturais de comportamento para o modo mais desenvolvido de funcionamento psicológico se dá a partir do momento em que a ação da criança desprende-se diretamente do objeto e ela passa a operar com signos, já que, "no caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam causa imediata do comportamento" (VYGOTSKY, 1984, p. 44).

A história social estabelece a diferenciação entre o homem e os animais e possibilita a existência, no homem, das funções psicológicas superiores, de origem sócio - cultural, integradas ao funcionamento humano por meio da linguagem, pois "(...) ao contrário dos

animais, no ser humano existe uma história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue dos animais" (VYGOTSKY, 2003, p.62).

Não se pode olhar para as complexas funções humanas como independentes da sua condição biológica primária original, mas também não se pode considerá-las determinadas por estas. Mente e corpo compõem uma unidade que Vygotsky procura conjugar em seus trabalhos.

O homem, em seu desenvolvimento, adquire atividades nervosas superiores que se revelam como respostas aos estímulos. Esses mesmos estímulos, presentes em seu meio, são os propiciadores de novos e complexos modos humanos de reação.

As funções psicológicas superiores são designadas como processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais e sócio-culturalmente constituídos. Em outras palavras, "todo processo psicológico é volitivo, sendo que a vontade é inicialmente social, interpsicológica e posteriormente intrapsicológica" (MOLON, 1999, p. 110).

Ao estabelecer relações com o seu meio, a criança internaliza os conteúdos presentes em seu contexto, transformando-os de interpsíquicos em intrapsíquicos. Em seu desenvolvimento psicológico, as funções elementares, de caráter natural ou hereditário na nossa espécie, passam a adquirir graus de autonomia que levam ao controle consciente das ações. A passagem dos processos psicológicos de interpessoais para intrapessoais se faz pela mediação. A linguagem é o mediador por excelência para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Embora essas funções necessitem dos processos elementares, de origem biológica, como condição básica para o seu desenvolvimento, não se trata de uma simples evolução, um produto de maturação das funções elementares, mas de uma possibilidade surgida a partir desses elementos e conjugada aos aspectos sociais.

Vygotsky trabalhou com as duas linhas de desenvolvimento do comportamento humano: a biológica (natural) e a histórica (cultural), tanto na filogênese (relativa ao desenvolvimento da nossa espécie) quanto na ontogênese (relativa ao e própria do sujeito). Na

ontogênese, ocorre algo como uma fusão, interligando as duas linhas de desenvolvimento, social e biológica dando origem à formação da personalidade na criança.

É na práxis que o homem, em um contínuo processo de interação dialética com o meio, no qual tanto influi quanto é influenciado, desenvolve-se. Pela internalização das práticas do seu meio, ocorre o desenvolvimento que impulsiona os processos relacionados às funções psicológicas superiores como: atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção, imaginação e motivação. Essas funções são entendidas como unidades de um mesmo sistema de funcionamento e vistas como presentes nas ações humanas de modo integrado, alternando-se em relevância de acordo com a necessidade que se apresenta.

Atenção e memória

Atenção e memória são unidades que podem ser compreendidas em uma relação de interdependência. Essas duas funções mostram-se como fundamentais nos processos humanos, tanto no que se relaciona à própria sobrevivência, como no direcionamento específico para a aquisição de novos conhecimentos. A atenção está presente como princípio para a memorização, uma vez que armazenamos os conteúdos que, de um modo ou de outro, mobilizaram a nossa atenção.

Pensar em atenção é pensar em seletividade. Para que a eficiência da atenção se estabeleça, sempre haverá a necessidade de outra função, a inibição. Luria (1999) refere-se à atenção como a seleção da informação, diante da necessidade de uma escolha que possibilite o estabelecimento e controle de uma ação.

Para Vygotsky (2003), a atenção é inicialmente um ato motor, ou seja, há uma movimentação ou postura que pode ser fisicamente observada em quem se coloca em atenção para com alguma situação. Refere-se a Kohler, como um pesquisador entre outros que "notaram que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática" (VYGOTSKY, 1984, p.40). Com isso, podemos nos referir à atenção como fundamental para a aquisição de conhecimentos, dos aprendizados que compõem os nossos conteúdos de memória.

Para Stanislavski (1968), cujo pensamento voltado para o teatro foi acompanhado de modo próximo por Vygotsky, além da atenção ao que é externo, possuímos aquela que denominou de "atenção interior". A "atenção interior" é, assim, entendida como um direcionamento voluntário à busca dos registros internos sobre nossas experiências objetivas e sentimentos vivenciados, registrados em nossa memória, e que podem ser resgatados e revividos no que ele chamou de "circunstâncias imaginárias".

Sobre a memória, encontramos: "A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado, como também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente" (VYGOTSKY, 1984, p.41).

Essa função psicológica foi objeto de estudo de Luria (1999) que considerou que a evolução do sistema de memória foi possível, no homem, pela aquisição da fala. Para esse autor, a fala é a ferramenta básica da memória, o que vale dizer que armazenamos a abstração de nossas experiências, as quais passam pelo processo humano de linguagem.

Magila (1997) também trabalha com a idéia da memória como um conjunto de sistemas e efetua uma distinção entre os tipos de memória: memória de curta duração, memória de longa duração e memória operacional. Considera que a memória de curta duração relaciona-se especificamente ao tempo de trânsito dos conteúdos pelo sistema, entende a memória de longa duração como depositária dos conteúdos permanentes e registra a memória operacional em uma categoria particular de funcionamento ou modo de processamento, distinta dos sistemas anteriores tendo como função a utilização desses dois sistemas como propiciadores da aprendizagem humana. Considera que os múltiplos sistemas de memória sustentam-se em bases tanto funcionais quanto biológicas e que a interação entre os sistemas tem por base fluxos dinâmicos de captação, de armazenamento e de recuperação dos conteúdos. Encontramos em Rocha (1999), a indicação da base biológica da memória, como localizada no hipocampo.

Segundo Vygotsky (1999d), para se estudar a memória, é necessário remeter-se à compreensão do dado material, no qual ela se estabelece: o cérebro. O autor cita Spinoza ao referir-se à vontade que se estabelece na base da memória: "Intenção é memória". Em sua teoria sobre essa função, Vygotsky nos diz que a memória não apresenta um desenvolvimento linear, que ocorrem mudanças em seu estabelecimento, durante a vida da pessoa, e que na

infância encontra-se a maior concentração de sua capacidade. Quanto mais nova a criança, mais seu pensamento reflete a sua memória - na infância, "*pensar é recordar*" e na adolescência, "*recordar é pensar*" (VYGOSTKY, 1999c, p. 46). Além disso, Vygotsky afirma que no curso do desenvolvimento da memória, verifica-se o surgimento de condições mediadas de memorização. Isso remete à visão da memória como volitiva, firmada pela vontade, e sendo subordinada aos objetivos humanos. Vygotsky aponta as relações interfuncionais nos processos psicológicos superiores. Para o autor, faz-se importante que o estudo da memória, que apresenta mudanças durante o desenvolvimento da criança, tenha o foco voltado para o lugar que esta ocupa no interior de outras funções psicológicas.

Entende-se que a memória e a atenção, funções que se apresentam como interdependentes têm sua base na motivação, e são permeadas pelos afetos, pelas emoções presentes na vida da pessoa.

Signo, Pensamento e Linguagem

Na teoria sócio-histórica, o conceito de signo refere-se a instrumentos internamente dirigidos, presentes na cultura, relacionados aos significados do meio.

Sobre esse conceito encontra-se: "Elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro" (JAPIASSÚ, 1998 p.247). Essa definição sucinta é congruente com a posição da abordagem sócio-histórica que nos apresenta a linguagem, tanto oral como escrita, como sistemas de signos capazes de representar o mundo em seus diferentes aspectos. Por meio do signo, a pessoa estabelece contato com o meio e com seus próprios processos internos de pensamento. Assim, temos a representação de um objeto pela palavra que o designa, e a construção, por exemplo, de um poema que representa o pensamento.

Nessa perspectiva teórica, a possibilidade de lidar com signos emerge do processo de desenvolvimento do homem cuja atuação, em um primeiro momento, dá-se por meio das funções sensório-motoras, que geram uma ação direta da criança com o meio. Em um

momento seguinte, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, surge a capacidade de abstração e simbolização e essa atuação passa a ser indireta, pelos signos internalizados que se tornam mediadores entre a criança e o seu mundo. "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (VYGOTSKY, 1984, p.45).

Nessa teoria, o homem interage com o seu ambiente por meio de instrumentos. Esses instrumentos tanto podem ser materiais, as ferramentas físicas propriamente ditas, como psicológicos, os signos, sendo a linguagem o mais significativo desse sistema de mediação, ou seja:

No processo de constituição do sujeito, as atividades humanas reprodutoras e criadoras são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos, que são meios de comunicação e meios de conexões das funções psicológicas superiores, presentes em todo processo de constituição do sujeito. (MOLON, 1999, p. 115)

Ao perceber o seu meio pelos signos, a criança desenvolve, especialmente por meio da linguagem, a capacidade de planejar e regular a própria atividade.

A linguagem constitui a função básica e mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É a expressão de um processo de aspectos variados e interagentes. Ao mesmo tempo em que comunica, reflete, integra e reorganiza o pensamento, é também meio de aquisição do conhecimento.

(...) o momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1984, p.27).

Para esse autor, a linguagem é decisiva na organização e estruturação do pensamento e fundamental para o desenvolvimento dos processos de construção do conhecimento, nos quais estão presentes as outras funções psicológicas.

Na teoria que fundamenta esta pesquisa, está presente o conceito de internalização. Este conceito indica que, inicialmente, tudo o que irá constituir o homem psicológico, com

suas funções, consciência e ações planejadas, é, antes, externo ao sujeito, dá-se no meio. Esse plano, o sócio-cultural é denominado interpsicológico, no qual se dão as trocas em funcionamentos sociais. A criança aprende e internaliza a linguagem do seu meio, e, assim como ocorre com os outros processos da atividade humana, ocorre uma passagem para o interno, para o intrapsicológico.

Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, em dois planos: primeiro no nível social e, depois, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico) (VYGOTSKY, 1984 p.64).

Não sendo uma modalidade estática, a linguagem transforma-se, evolui. Para Vygotsky, esse desenvolvimento passa por estágios. Inicialmente a linguagem da criança é dirigida de modo global para o exterior, é multifuncional, e refere-se ao momento específico.

Em um momento seguinte a linguagem passa por um estágio intermediário, denominado fala egocêntrica, que é um falar consigo mesmo, e que acompanha a ação da criança.

Esses estágios desenvolvem-se em direção ao estabelecimento de uma fala interior: que é linguagem e é pensamento. Com a fala interior, a criança adquire a possibilidade de antecipar, no pensamento, suas ações: "A linguagem interna, portanto, que tem origem nos primeiros intercâmbios comunicativos da criança com adultos, torna possível atividades metacognitivas tais como o planejamento e a regulação do comportamento" (MARTIN e MARCHESI, 1995, Vol. 3, p. 29). Com isso é possível compreender que diferentes estágios conduzem ao desenvolvimento da fala interior que pode ser conceituada como uma passagem do social, do coletivo (interpsíquico) para o individual (intrapíquico).

(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência socio-cultural na criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 1999, p. 62).

Para Luria, a palavra extrapola a simples referência ou relação com o objeto, pertencendo a um sistema de significados:

Cada palavra, não somente designa um determinado objeto ou relação, mas está incluída em um sistema hierarquicamente organizado de significados. Cada unidade léxica da linguagem entra em um sistema hierarquicamente organizado de relações semânticas, que analisam o mundo externo e garante a inclusão do fenômeno dado em uma rede de conceitos (LURIA, 2001, p. 227)

O homem, por meio da linguagem, interage e modifica a si, ao outro e por extensão ao meio como um todo.

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

A aquisição da linguagem possibilita o desenvolvimento dos processos cognitivos. Luria (2001) considera que a abstração e a generalização, possibilitadas ao homem pela palavra, são as funções mais importantes do pensamento. Deste modo: “(...) a linguagem e o pensamento estão inter-relacionados em um movimento permanente, no qual manifestam suas diferenças, pois o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes, tanto no desenvolvimento filogenético quanto no desenvolvimento ontogenético” (MOLON, 1999, p. 127).

Segundo seus estudos sobre a obra de Vygotsky, Molon (1999) apresenta: “O pensamento e a linguagem se unem formando o pensamento verbal através do significado da palavra (...). Na relação entre pensamento e a palavra, o significado faz o elo entre os dois por meio de um processo permanente de transformações no qual um depende do outro”(ibidem, p. 128-129)

Nessa perspectiva, o enunciado dos conceitos é o modo de comunicação do pensamento que se constrói pela generalização e pela abstração, sendo a palavra - além de expressão de visão de mundo - a diferenciação da nossa condição de humanos como espécie. Pensamento e linguagem são funções interdependentes: "O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se

se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento" (VYGOTSKY, 1999a, p. 150).

Como elo de passagem para o próximo item, encontramos:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "por que" de nossa análise de pensamento. (VYGOTSKY, 1999a., p. 187)

Motivação, emoção e imaginação - significado e sentido

Na perspectiva que sustenta esta pesquisa, as motivações são apresentadas como presentes inicialmente no interpsicológico, no contexto sócio-cultural. A motivação recebida do meio, ao retornar ao mesmo como ação, o faz carregada dos sentidos atribuídos pela pessoa. Segundo o enfoque sócio-histórico, a criança constitui seus modos de ação a partir das motivações externas, pois "novas motivações socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança" (VYGOTSKY, 1984, p. 41).

Stanislavski (1968), em seus ensinamentos para atores, conduz os alunos a refletirem sobre as forças que conduzem à ação. O autor considera que os "instrumentos interiores" (que podem nos remeter às funções psicológicas superiores presentes na obra de Vygotsky) são construídos na prática e precisam de um elemento que acione o seu funcionamento. Refere-se aos sentimentos, à presença da emoção, como condição fundamental para o desempenho. Porém, clama por uma "vontade" que tem de ser despertada. Com isso, utiliza-se de um termo: "força motiva" que impulsiona para a ação, permeada pelos sentimentos, pelo pensamento e afetos experimentados que são convidados a empenhar-se por um objetivo. Para esse autor, a presença real de um objeto não significa necessariamente o despertar da vontade. Esse despertar é possível quando está presente a emoção. Com isso declara: "a gente primeiro se deixa levar pelos sentimentos; os desejos são subseqüentes" (STANISLAVSKI, 1968, p. 265).

Leontiev (2004), para estudar os motivos, introduz a compreensão da atividade humana como meio de satisfação de necessidades, as quais entende como historicamente desenvolvidas. A atividade é vista como composta por ações que viabilizam a obtenção dos objetivos buscados. Porém, o autor detém-se em sua teoria sobre as relações, as interconexões dos motivos que levam à ação. Com isso, refere-se à impossibilidade de se estabelecer uma

"aritmética de motivos", uma vez que esses se apresentam como construções em movimento, nascidas da relação entre conexões variadas, podendo até serem divergentes, e geradoras de novos motivos.

Para Leontiev: "A estrutura da personalidade representa, em si, uma configuração relativamente estável de linhas principais de motivação arranjadas hierarquicamente dentro dela" (2004, p.28). Porém, o autor também apresenta a importante reflexão que considera que essa hierarquia não pode ser entendida como estática na predominância de motivos presentes na atividade da pessoa. Com isso, os motivos mais presentes ou a conjugação de motivos mais fortes apresentam-se como os formadores de sentido na vida de uma pessoa, constituintes da sua personalidade, sendo que esses motivos podem ser conscientes ou não.

O desenvolvimento das necessidades, segundo esse autor, revela-se assim: "Começa com a ação do sujeito no sentido de sustentar sua existência; leva à situação em que o sujeito sustenta sua existência com o fim de agir, de levar adiante os afazeres de sua vida, de realizar seu propósito humano" (ibidem p. 31).

Relacionados às necessidades que tanto eliciam como levam à ação, estão os motivos. Permeando as atividades da pessoa, estão as emoções que marcam a singularidade na constituição dos sentidos presentes na ação.

Segundo Leontiev:

As emoções preenchem as funções de sinais internos, internos no sentido de que não aparecem diretamente como um reflexo psíquico da própria atividade psíquica. A característica especial das emoções reside no fato de que refletem relacionamentos entre motivos (necessidades) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realizar a ação do sujeito que responde a esses motivos. (ibidem p. 12).

A atividade humana é composta por ações que buscam alcançar objetivos, de acordo com os motivos que as impulsionam. Na ação estão presentes os sentidos de cada um, de modo individualizado, que permitem considerarem-se as próprias possibilidades, as do meio, as situações anteriores e as atuais nas quais a pessoa encontra-se envolvida. Como base para as ações, está presente inicialmente a necessidade, que é premissa para a atividade, permeada pelos afetos, emoções e modos de relação da pessoa com o meio.

González Maura, et al. (1995) conduzem seus estudos pelo enfoque da personalidade como tendo um caráter dinâmico, uma vez que sua formação e desenvolvimento se dão na atividade. Para esses autores, as diferentes atividades presentes no cotidiano da pessoa, embora de natureza diversificada, possuem uma estrutura geral, e são desenvolvidas com o objetivo de satisfazer as necessidades que se apresentam, as quais podem ser materiais ou não.

Chamamos *atividade* aos processos mediante os quais o indivíduo, respondendo a suas necessidades, se relaciona com a realidade, adotando determinada atitude para com a mesma. A atividade não é uma reação nem um conjunto de reações. (...) a atividade é um processo em que ocorrem transições entre os pólos sujeito-objeto em função das necessidades do primeiro (1995, p. 91).

Para esses mesmos autores, não existe uma atividade que não seja motivada. A motivação encontra-se na base de toda atuação, mesmo que o motivo que a impulsiona não seja conscientemente conhecido pelo sujeito. Nessa perspectiva, “o motivo confere à atividade da personalidade sua direção, orientação e sentido (...)” (ibidem, 1995, p. 92). Para esses autores, a motivação humana, que conduz à ação, é entendida a partir da compreensão das necessidades e dos motivos.

No início de seus estudos sobre emoção, encontramos, em Vygotsky, o posicionamento da origem dessa função no modo instintivo de comportamento, ligada ao impulso biológico que procura o equilíbrio entre o ser e o meio.

(...) tudo nos permite afirmar que é verdade que a emoção é um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos (...) O sentimento não surge sozinho em um estado normal. Sempre é precedido de um determinado estímulo ou causa, externa ou interna (VYGOTSKY, 2003, p. 115).

Vygotsky, com relação ao desenvolvimento emocional, apresenta também, os aspectos fisiológicos e psicológicos como constituintes do processo, em consonância com o seu modelo de estudo que considera mente-corpo como unidade.

Para o autor: "(...) estas [as emoções] são uma espécie de resultado da avaliação, feita pelo próprio organismo, de sua relação com o ambiente" (VYGOTSKY, 2003, p.117). Assim, como a motivação, e as outras funções psicológicas superiores, a emoção não poderia ter seu desenvolvimento pensado, a não ser a partir do contexto social da pessoa.

Para Vygotsky, a imaginação, um processo exclusivamente humano, desenvolve-se a partir da ação da criança. Inserida em um meio sócio-cultural, ela significa o que percebe nesse meio e, com o recurso da imaginação, pode criar representações sobre os objetos e os fatos do seu contexto. Vygotsky confere importância significativa ao brincar, ao jogo na infância, para o desenvolvimento da criança.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (...) a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1984, p. 118).

É pelo jogo que a criança cria a possibilidade de ver necessidades internas satisfeitas e, ao submeter-se a regras, aprende sobre a regulação do próprio comportamento

O autor compreende que há dependência entre a imaginação e o desenvolvimento da linguagem: "a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si algum objeto que não tenha visto e pensar nele" (VYGOSTY, 1999d, p. 122). Essa relação foi por ele estabelecida ao verificar por meio de seus estudos, que a imaginação apresenta-se de modo pobre nas crianças surdas e ocorre uma diminuição da fantasia em pessoas com afasia.

Uma definição para a imaginação que, para o autor, encontra-se interligada à emoção, é localizada em: "pensamento sem palavras, em imagens, simbólico, que penetra na estrutura de uma série de imagens e não é comunicável" (VYGOTSKY, 1999d, p. 118).

Assim como as demais funções humanas, a imaginação, segundo Vygotsky, também passa por processos de desenvolvimento. Inicialmente o brincar na criança relaciona-se diretamente com os objetos e o meio real, e expressa um funcionamento composto, de modo difuso, pela percepção e motivação. Nesse momento inicial, a criança pode manipular, de modo criativo, objetos concretos que a motivaram, porém se encontra presa às percepções objetivas desse objeto.

No desenvolvimento desse processo, o período seguinte é o do "faz de conta" e, nesse momento, dá-se uma separação entre percepção e motivação. Nesse estágio, a existência de

um objeto real que sirva de base perceptiva para a representação torna-se desnecessária. A imaginação da criança prescinde de objetos concretos como aliciadores da sua motivação.

Ao chegar à adolescência, a imaginação passa a relacionar-se estreitamente ao pensamento, ocorre a intelectualização e a imaginação surge como uma nova função, como é possível perceber em:

(...) a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação (VYGOTSKY, apud MOLON, 1999, p. 116).

Ao abordar as questões referentes à psicologia da arte, Vygotsky (1999c) apresenta a posição de que, para realizar esse estudo, os aspectos a serem privilegiados são os sentimentos e a imaginação vistos de maneira entrelaçada. Em suas reflexões, o autor faz uma extensa referência aos teóricos que se dedicaram ao estudo dos sentimentos em relação à arte e conclui:

(...) nenhuma das duas teorias do sentimento estético está em condição de explicar a relação interna que existe entre o sentimento e os objetos suscetíveis da nossa percepção; para tanto, temos de nos apoiar em sistemas psicológicos que baseiam as suas interpretações na relação existente entre a fantasia e sentimento (VYGOTSKY, 1999c, p. 263).

Porém, o próprio autor diz que esses dois aspectos, fantasia e sentimento, não possuíam, em sua época, uma teoria que servisse de apoio aos estudos. Com isso, elaborou suas formulações nas quais trabalhou com a idéia de que a arte é a *técnica social dos sentimentos*. A idéia que pode ser captada deste conceito é a de que a arte, que provém do meio social, apresenta-se como uma ferramenta com função equilibradora das emoções pessoais e, em um movimento para o exterior, equilibradora também das tensões do indivíduo com o meio. Segundo o autor, por meio de uma catarse, os sentimentos que não podem ser efetivados em uma ação objetiva (por exemplo, a raiva sendo extravasada por um murro) realizam-se de modo efetivo, embora não objetivo, pelas emoções possíveis de serem experimentadas quando em contato com a arte. O autor postula: "poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominante no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes" (VYGOTSKY, 1999c, p. 267).

Para Vygotsky, a emoção é um gasto de energia nervosa, e necessita, de modo direto da fantasia, pois: "(...) todas as nossas emoções têm uma expressão não só do corpo mas também da psique". Referindo-se a Ribot, dá continuidade ao desenvolvimento da idéia, na qual o sentimento: "se plasma e se fixa em alguma idéia, como melhor se verifica no delírio persecutório" (RIBOT apud VYGOTSKY, 1999c, p. 263). Com isso, Vygotsky deduz que: "Logo, a emoção não se expressa nas reações mímicas, pantomímicas, secretórias e somáticas do nosso organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia" (ibidem p. 263). Para justificar essa idéia de modo mais extremo, Vygotsky usa o exemplo de pessoas acometidas por fobias, condição na qual, mesmo que não exista um motivo real, a pessoa tem um sentimento de sofrimento o qual, por meio de sua fantasia, faz com que ela sinta que todos a perseguem. O sentimento, aqui, é visto como eliciador da fantasia que proporciona à pessoa uma localização no meio, do que se passa em sua mente.

Embora esse exemplo sirva para apresentar a força da correlação entre sentimento e fantasia, Vygotsky considera que o funcionamento patológico se dá de forma inversa ao normal. Para ele, o processo presente no homem sem danos psicológicos seria o inverso: o fato externo, objetivo - a perseguição viria antes, eliciando como consequência o sentimento de medo. Porém, Vygotsky ratifica que: "toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem a vezes de uma segunda expressão" (ibidem p. 264).

A reflexão do autor sobre esse tema tem continuidade no pensamento de que sentimento e fantasia funcionam de modo interligado, pois o que a pessoa sente mostra-se como real para ela, independentemente da existência de um objeto que justifique tal sentimento. Com isso, referindo-se às emoções despertadas pela arte - seu objeto de estudo- o autor estabelece um paralelo:

Creio que só desse ponto de vista é possível focar a arte, que parece suscitar em nós emoções extraordinariamente fortes, emoções essas que ao mesmo tempo não se manifestam em nada. A meu ver, essa diferença enigmática entre o sentimento artístico e o sentimento comum deve ser interpretada como sendo o mesmo sentimento sendo resolvido por uma atividade sumamente intensificada na fantasia. (ibidem p. 266).

Nesta pesquisa, a motivação e a emoção oferecem a possibilidade de uma passagem articulada para a reflexão de sentido. A linha condutora da parte teórica desta pesquisa passou

pela apresentação das funções elementares, em seguida das funções superiores tendo esse caminho a continuidade com a busca do sentido em consonância com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Cada pessoa constrói, em sua trajetória de vida, sentidos individualizados, por meio dos estímulos, dos signos sociais, e de significados comuns do seu meio em uma relação dialética com os seus conteúdos pessoais internos, suas emoções, seus afetos e também a sua imaginação.

É mister, pois, compreender os sentidos, sem nos limitar à aparência, de modo a encontrar explicações que revelem e explicitem as formas de pensar, sentir e agir. Mediante a apreensão dos sentidos e a busca de determinações, poderemos investigar a constituição social-histórica, única e irrepitível do sujeito (AGUIAR, 2001, p.106).

O sentido é algo individual, embora constituído a partir do significado, que é social. A pessoa confere aos significados sociais a sua individualização, para a qual contribuem a sua história, a sua dinâmica de funcionamento, o seu modo individual de elaboração e de atuação - a sua subjetividade.

Sentidos são entendidos como unidades constitutivas da subjetividade; neles estão implicadas as experiências de vida, os relacionamentos, afetos e emoções que motivam o comportamento humano. Para González Rey: "o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão se desenvolvendo no decorrer da sua (do sujeito) história" (2003, p. 235).

Para promover a apreensão de sentido, toma-se essencial refletir sobre as necessidades a serem satisfeitas, uma vez que estas conferem motivo à ação da pessoa. Com isso, entende-se que o sentido é apreendido a partir do motivo presente. De acordo com Szymanski (org.2002), na pesquisa do sentido, a partícula que se emprega é "para quê?".

Para falar sobre sentido, torna-se necessário fazer referência, mesmo que de forma breve, a conceitos interdependentes para essa compreensão: significado e subjetividade que serão abordados com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão de sentido, na perspectiva que fundamenta este trabalho.

Com relação a significado, encontramos o termo como sendo uma referência a algo: "A referência é precisamente a relação entre o signo lingüístico e o real, o objeto designado pelo signo" (JAPIASSÚ, 1998 p. 247).

Podemos dizer que um dado objeto de um determinado meio possui um significado que é mais ou menos estável, atribuído pela cultura e compartilhado pelos seus membros.

Leontiev (2004) entende que os significados como presentes desde os momentos iniciais do desenvolvimento da criança, quando os cuidados que recebe são mediados pelo meio, pelos objetos da cultura. Para exemplificar, cita os utensílios, as vestimentas e suas funções, objetos esses com significados funcionais socialmente atribuídos.

Presentes no contexto em que a pessoa vive, os significados são internalizados, a partir da subjetividade de quem os percebe, com eles atua e deles faz uso. Essa passagem não se dá como simples interiorização de conteúdos intra-subjetivos, mas com o traço pessoal, no qual está presente a emoção, as motivações de quem percebe, atribuindo sentido aos significados, pois:

No processo de significação encontra-se uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. O significado aparece como sendo próprio do signo, enquanto o sentido é produto e resultado do significado, porém não é fixado pelo signo sendo mais amplo do que o significado (MOLON, 1999, p. 131).

Com relação à subjetividade, dando continuidade ao modelo aqui adotado de definições, encontramos a afirmação: "Característica do sujeito; aquilo que é pessoal, individual, que pertence ao sujeito e apenas a ele, sendo, portanto, inacessível a outrem e incomunicável. Interioridade" (JAPIASSÚ, 1998, p. 254).

No referencial sócio-histórico, a subjetividade constitui-se nas e pelas relações sociais, nas experiências socialmente compartilhadas, na história e na cultura, pressupondo a interação com um outro. No enfoque assumido neste estudo, a subjetividade pode ser apreendida pela linguagem que permite ao um ter acesso ao pensamento que o outro comunica.

Com os registros do mundo externo, cria-se um mundo psicológico com sentidos pessoais e isso faz com que, ao transformar os conteúdos intersíquicos em intrapsíquicos, esses integrem o espaço interior de vivências de modo individualizado. O mundo

psicológico, a consciência da pessoa, reflete-se em suas atitudes, pensamentos e ações. Tem lugar, então, o seu modo único de ser, estar e interagir com o mundo e consigo mesmo: a sua subjetividade.

Diante do enfoque eleito para este estudo, o conceito de subjetividade apresentado por González Rey traz elementos que possibilitarão pensar a subjetividade no contexto de pessoas com dislexia:

(...) não o definimos como uma instância estática e intrapsíquica, substancializada, em certas formas concretas da psique humana, senão como um processo que representa uma forma diferente de constituição do real, caracterizada pela constituição de sistemas simbólicos, de significação e de sentido nos quais aparece constituída a experiência humana (GONZÁLEZ REY, 1997, p.03).

Essa visão conduz à idéia de um processo em constante construção, que envolve o social e o pessoal, permeado pelas experiências vivenciadas e pela cultura, constituindo uma dimensão em que os conteúdos se integram e constituem uma nova instância, dinâmica, atualizável, em constante processo.

Para referir-se a sentido, Japiassú, cita Frege: (...) "o sentido é o modo pelo qual se designa o objeto" (JAPIASSÚ, 1998, p. 245).

Encontramos em Leontiev a referência a sentido como modo de escolhas no processo de interação da criança com o seu meio: "a análise das forças motoras do seu desenvolvimento conduz-nos inevitavelmente aos tipos de atividades fundamentais da criança, **aos motivos que as impulsionam e, portanto, por consequência, ao sentido** que têm para ela os objetos e os fenômenos do mundo que a rodeia" (LEONTIEV, 1964, p. 333) (grifo acrescentado).

Essa citação de Leontiev oferece subsídios para sustentar o foco de investigação desta pesquisa. A idéia de que a ação, tanto objetiva no meio, quanto objetivada no pensamento, é impulsionada por motivos, os quais possuem em sua base a emoção, e que esses motivos carregam sentidos, conduzem o presente estudo.

A pessoa com dislexia, com necessidades a serem realizadas, com predisposições hereditárias e com sua história de vida, confere sentidos aos significados do seu contexto. Na

personalidade dos sentidos construídos, os modos de agir adquirem o caráter de ação permeada pela base afetivo-volitiva constituída nas experiências de cada um.

Finalizando o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, nesta unidade, a proposta foi a de apresentar um estudo que parte das bases biológicas do funcionamento humano, os processos elementares e, em seguida, as funções psicológicas superiores. No momento seguinte, na busca de fundamentos para uma compreensão da pessoa que integra os aspectos corpo-mente em associação dinâmica com o contexto sócio-cultural, apresentou-se um recorte sobre o sentido.

No próximo capítulo, será apresentado o método e os procedimentos escolhidos para desenvolver esta pesquisa que busca, a partir da compreensão da constituição do modo de pensar, sentir e agir dos participantes, apreender os sentidos que essas pessoas com dislexia conferem aos significados do seu contexto e, com isso, constituem o seu sentido particular para o aprender, presente em variados aspectos de suas vidas.

Método

O presente estudo apóia-se nos parâmetros da pesquisa qualitativa como método de trabalho, utilizando-se dos seus procedimentos, porém, ao embasar-se na teoria Sócio-Histórica, os pressupostos do materialismo dialético aparecem como raiz do pensamento metodológico a ser desenvolvido. Tal escolha reside no enquadramento desta pesquisa, que considera a síndrome dislexia de evolução como um distúrbio orgânico primário e a associa à visão dialética de sujeito, considerando-o em seus aspectos particulares, subjetivos, em constante construção, transformação e interação com o contexto no qual aprende e se desenvolve.

Propor uma investigação sobre os sentidos que a pessoa com dislexia atribui ao aprender, ciente de que possíveis dificuldades em seu desenvolvimento apresentam uma relação inicial com questões biológicas, é buscar uma compreensão dos conteúdos subjetivos com origem em um fato dado como material, considerando-se, também, suas relações com o social. Com isso, a opção por esse método busca uma compreensão das construções subjetivas, partindo de uma problemática real, estabelecida.

A opção por uma pesquisa qualitativa com raiz no materialismo dialético surge como uma possibilidade capaz de suprir as necessidades investigativas de um trabalho que se situa na interface psicologia-educação e que agrega os registros das ciências bio-médicas sobre a caracterização da síndrome dislexia de evolução.

Pressupostos Metodológicos

Para Gamboa (1987), fundamentado no pensamento dialético, o entendimento da realidade parte da idéia de totalidade concreta como uma categoria para se explicitar essa realidade. "A totalidade concreta significa um todo estruturado em um curso de desenvolvimento e de autocriação e não um conjunto de fatos e aspectos da realidade" (ibidem p.22). O fato de que tudo se relaciona, e de que influências dos diferentes aspectos são recíprocas e em constante movimento, permite a concepção de um processo em contínua construção.

De acordo com o materialismo dialético, ao se considerar o histórico como aspecto que não pode ser prescindido do todo, necessita-se ir à gênese, à história do fenômeno para apoderar-se da análise e da compreensão do processo, pois o objetivo está voltado para a perspectiva do processo e não do produto.

Segundo Gamboa: "Entre as leis do mundo objetivo e as leis do pensamento não existe uma identidade plena, antes pelo contrário, entre elas se dá um movimento dialético, um processo dinâmico de mútua elucidação e explicitação" (1987, p.13). Podemos perceber, nessa citação, o princípio filosófico do materialismo dialético que indica a integração das dualidades: pelas relações entre o ser e o meio, torna-se possível a idéia, idéia essa que é vista como a abstração construída pelos variados aspectos experienciados pela pessoa, em relação ao fenômeno e constituída pelo social e pelo pessoal. Esse processo dialético que conjuga o objetivo e o subjetivo tem a atividade humana como mediadora. Entre os mediadores, a linguagem apresenta-se como o meio mais relevante nos intercâmbios entre o homem e o meio.

Ao refutar as dicotomias que colocam em pólos distintos o objetivo e o subjetivo, o meio externo e o mundo interno, surge a proposta de se olhar para os diferentes aspectos como unidades interagentes que compõem o todo, sendo, este, a síntese de múltiplas determinações, que são históricas, sociais embora experienciadas de modo particular, em cada um.

A partir do movimento presente nos processos de funcionamento humanos, surge o que é denominado uma unidade de contrários, que é o princípio da contradição presente no materialismo dialético. Esta unidade pressupõe que os fenômenos carregam em si forças com tendências opostas que se voltam tanto para a unidade como para a oposição. Por meio do movimento dessas forças, ocorre a superação e, com isso, a transformação.

O ponto de partida dessa teoria é a matéria, o fenômeno visto como realidade objetiva que se reflete na consciência a qual é desenvolvida na prática social - a integração da dualidade, homem e contexto físico - social, do qual é produto e produtor. Encontramos a referência:

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. (GADOTTI, 1983, p. 22).

Investigar a composição dialética entre a realidade objetiva de um fenômeno, historicamente contextualizado, e a sua representação na consciência é buscar a compreensão do processo que se pretende investigar.

Na pessoa com dislexia, a contradição pode ser observada no contraponto culturalmente estabelecido sobre a capacidade humana de a aprendizagem estar diretamente ligada às condições intelectuais da pessoa, entendendo o potencial quantitativo de inteligência como significativo para o aprendizado. Na dislexia, pode haver visível dificuldade de aprendizagem na leitura, na escrita e na compreensão de textos, entre outras especificidades, porém essas dificuldades não estão relacionadas ao seu potencial intelectual, mas sim ao modo dos processamentos cerebrais que efetua. É possível pensar que a superação dessa contradição ocorre com a possibilidade desenvolvida pelo sujeito de aprender, embora as condições iniciais, por ele apresentadas, não se mostrem como favoráveis. Essa é uma marcante contradição vivenciada pela pessoa com dislexia.

No materialismo dialético, de fundamental importância é o conceito de práxis, da prática social, o homem e o meio, ambos históricos e em constante processo de interação e de evolução, possibilitando o desenvolvimento, a evolução da consciência humana a qual é

constituída a partir da realidade material. Trata-se da composição dialética entre a realidade objetiva e a teórica.

Ao criticar o modelo de estudo até então utilizado pela psicologia, Vygotsky (1999b) considerou que, em sua época, os procedimentos eram os mesmos das ciências naturais. Apresentou como opção os parâmetros do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa da psicologia e do seu objeto - o homem.

É possível compreender essa opção, por meio da visão do autor que entende a constituição do homem, como humano, a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são historicamente construídas a partir do social. Com isso, ao estudar o homem e seus fenômenos, torna-se necessário considerar os aspectos presentes na história social, na gênese dos processos que se referem ao fenômeno, integrando no estudo tanto os aspectos externos ao sujeito quanto os internos.

Vygotsky (1984) indica três princípios a serem considerados na pesquisa em psicologia. Inicialmente a ênfase na análise do processo e não do objeto. Por considerar que o fenômeno é um processo historicamente construído, na relação dialética entre o homem e o meio e em constante movimento, faz-se necessário investigar a sua constituição nos diferentes estágios.

Para o autor, o segundo princípio está no modo explicativo referente à investigação desenvolvida. A descrição do fenômeno não se mostra suficiente: elege-se, então a análise explicativa como forma de trabalho, com o objetivo de revelar a gênese, as relações dinâmicas, as causas que indicam as múltiplas determinações históricas do fenômeno.

O terceiro princípio refere-se aos "comportamentos fossilizados". Vygotsky revelou o cuidado com que se deve olhar para comportamentos que, por meio de um processo histórico, foram automatizados. Esses comportamentos, "perderam sua aparência original e a sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna" (1984, 73). Ao referir-se a esse terceiro princípio, o autor revela a importância de se estudar a origem dos fenômenos e não a sua aparência: "precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores" (idem p. 73).

Segundo Baquero (2001), no plano metodológico, encontramos, em Vygostky, a indicação da necessidade de um enfoque genético em psicologia. Sendo as funções psicológicas superiores apresentadas por Vygotsky como especificidade da espécie humana, o estudo destas funções só seria possível a partir dos processos que lhe deram origem, a perspectiva genética.

Finalizando e justificando a opção pelo modo qualitativo de pesquisa, segundo González Rey, de acordo com uma citação que sugere a possibilidade de acrescentar um novo elemento aos indicados pelo materialismo dialético: "A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético" (GADOTTI, 1983, p.38).

Pesquisa Qualitativa

Eleger a pesquisa qualitativa como modo de trabalho, com fundamentos no materialismo dialético, tem por objetivo uma compreensão do fenômeno investigado, por meio de uma construção e análise qualitativa de conteúdos subjetivos presentes nos discursos dos participantes.

Optou-se por esse modelo, ao verificar-se a adequação do mesmo para o presente estudo, dado os princípios coincidentes entre o materialismo dialético e a pesquisa qualitativa, sobre a visão de homem como ser socialmente constituído, ativamente construtor dos próprios processos de funcionamento, em constante co-construção dialética com o seu contexto. Diante da necessidade de um suporte que avançasse em direção à subjetividade humana, essa possibilidade apresentou-se com a pesquisa qualitativa. Foram observados os aspectos privilegiados pelo materialismo dialético, complementados com os da pesquisa qualitativa, de fundamental importância para o presente trabalho.

Com isso, esta pesquisa busca perceber a construção do conhecimento com um estudo exploratório, considerando os pressupostos do materialismo dialético em integração com as indicações do modelo qualitativo, mais especificamente de González Rey.

Segundo esse autor, os pressupostos da psicologia soviética tiveram importante contribuição para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, mais especificamente no que se refere à visão de homem, a partir de Vygotsky e Rubinstein. González Rey justifica essa afirmação com a mudança no modo naturalista de estudar o homem, incluindo o aspecto cultural na constituição do ser, o que institui os "(...) primeiros passos na superação da dicotomia entre o externo e o interno e entre o social e o individual, premissas essenciais para o desenvolvimento de um conceito de subjetividade" (GONZÁLEZ REY, 2000, 20).

Este estudo norteia-se pelos três princípios da pesquisa qualitativa propostos pelo autor acima citado:

- O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa. O conhecimento não é visto como produto de fatos constatados no ato da pesquisa. É construído a partir da atribuição de sentido ao discurso no qual "o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa".

- Caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Pesquisador e participante do estudo são vistos como parceiros na construção do processo de descoberta. Essa construção é aberta, permanente e possibilitada pela interação entre as partes.

- Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. A singularidade na pesquisa da subjetividade difere do termo individualidade. Possui valor qualitativo e sua importância está em que: "A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa". (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 31-36).

Procedimentos

Após o recorte específico sobre a questão que motivou a pesquisa de campo, procedeu-se à busca de pessoas que pudessem contribuir com esse estudo. Inicialmente, a pretensão era estudar os aspectos facilitadores do processo ensino-aprendizagem de portadores de dislexia. Naquele momento, início da elaboração do projeto, o trabalho foi nomeado de "Dislexia: um estudo exploratório sobre aspectos vistos por disléxicos como facilitadores no processo ensino-aprendizagem". O público que se pretendia entrevistar era o de jovens cursando o ensino fundamental e médio, com o desejo de localizar, em seus discursos, observações sobre recursos, instrumentos materiais, métodos pessoais de memorização de conteúdos, ou até mesmo o modo de recepção e transmissão de informações que esses alunos julgassem que mais os favorecia na construção da sua relação com o meio. Sem o objetivo de se questionar a existência ou não da dislexia como um transtorno biologicamente estabelecido, mas, com o propósito de caminhar a partir da constatação de que algumas crianças com dificuldades de aprendizagem escolar são diagnosticadas como disléxicas, buscou-se uma compreensão de um novo ângulo sobre esse ser. Diante disso, estabeleceu-se o contato com a ABD o que resultou em uma relação de pessoas com diagnóstico de dislexia que poderiam vir a participar da pesquisa. Inicialmente foram eleitos jovens com idade entre dez e dezesseis anos de idade. O primeiro contato foi efetuado com as mães que se prontificaram, mostraram-se dispostas a colaborar e praticamente aplaudiram a iniciativa de se pesquisar esta lacuna compreendida, por muitas mães de crianças com dislexia, como existente nos estudos sobre a síndrome. O entusiasmo com que o projeto tinha sido recebido por profissionais e, naquele momento, por mães de jovens com dislexia, aumentou e nutriu em muito o desejo, que já não era pequeno, de realizar este estudo.

As surpresas vieram a seguir: as entrevistas prontamente agendadas pelas mães começaram a ser desmarcadas, uma a uma. Foi possível compreender que as mães queriam, desejavam que seus filhos trouxessem mais clareza para o assunto que certamente marcara, em suas vidas (assim como na minha), a diferenciação entre o filho ideal e o real, entre a criança comum nos domínios domésticos e a diferente no contexto escolar. Porém, essas crianças não podiam nos oferecer o que delas queríamos: falar sobre si.

Desse momento, a frase de um dos garotos que foi convidado a participar da pesquisa e desmarcou seguidamente três horários agendados permaneceu como fonte de reflexão que antecede o início da pesquisa de campo, mas que antecipadamente oferece possibilidade de compreensão do lugar ocupado por crianças e jovens com dislexia: "quero ser lembrado pelo (diz o próprio nome) que toca bateria, que quer ser músico que é um cara legal e não pela dislexia". Essa frase dita por esse garoto que não participou da pesquisa adquire uma importância fundamental neste estudo. Quem é este ser que pode tantas coisas, como as outras crianças, e que se vê com uma dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita que, dependendo das circunstâncias, compromete as suas possibilidades de desenvolvimento?

Diante das dificuldades, optou-se por estabelecer contato com pessoas que estivessem em uma outra faixa etária e que desejassem contribuir com a investigação. Em eventos da ABD, foram efetuados contatos com jovens adultos (individualmente) portadores de diagnóstico de dislexia que lá estavam. Na apresentação pessoal, na conversa com eles sobre o projeto, antes mesmo do convite para participação do estudo, ocorreram os oferecimentos: "*gostaria de participar da sua pesquisa*". Diante das dificuldades anteriores, esteve presente a possibilidade de que essas entrevistas, oferecidas no calor do momento, naquele ambiente específico (um Workshop e um Simpósio sobre dislexia), talvez também viessem a ser desmarcadas, ou adiadas, repensadas pela própria pessoa. Mas não foi o que ocorreu. Embora todas essas pessoas estivessem envolvidas em intensas atividades profissionais, os horários marcados foram fielmente cumpridos.

Esse percurso fez com que esta se tornasse uma pesquisa com adultos que ingressaram no ensino superior, sendo os participantes ex-estudantes, tendo concluído a graduação ou não. Um dado comum é que, no momento em que concederam as entrevistas, todos estavam inseridos no mercado de trabalho, desenvolvendo atividades de destaque em suas diferentes profissões (um gerente administrativo de uma empresa familiar, um gerente de sistemas de informática e um editor de pós-produção de TV).

A entrevista individual, aberta, não diretiva, apresentou-se como o instrumento mais adequado para o estudo, uma vez que o mesmo buscou proporcionar ampla abertura às considerações da pessoa com dislexia sobre a sua experiência, o que proporcionaria compreender as determinações referentes ao objetivo da pesquisa.

As entrevistas foram precedidas de informações ao participante sobre a importância de que se dessem em um caráter de ampla liberdade de expressão sobre o que de mais significativo constasse em seu registro de memória, sobre a sua condição de pessoa com dislexia, e as implicações que essa condição trouxe para o seu próprio processo de aprendizagem.

Não houve uma duração determinada para as entrevistas: os participantes tiveram a possibilidade de se expressar pelo tempo que consideraram necessário e as entrevistas foram encerradas quando cada um dos participantes julgou que as exposições sobre o seus pensamentos, naquele momento, estavam concluídas. Com isso, uma das entrevistas teve a duração de cinquenta e cinco minutos, outra de uma hora e vinte minutos, e uma outra de uma hora e cinquenta e sete minutos. Para estabelecer um ponto de partida comum para as entrevistas, cada uma delas foi iniciada com a mesma pergunta a respeito do que os entrevistados entendiam como elementos facilitadores em seus próprios processos de aprendizagem.

Procedimentos éticos

Foi informado aos participantes que o papel da pesquisadora era de conseguir, com o auxílio do entrevistado, informações únicas resultantes da sua experiência ímpar. Foi apresentado que a pesquisa tinha como propósito contribuir para uma melhor compreensão da síndrome e que, pelo discurso da própria pessoa com dislexia, poderiam ser esclarecidas condições facilitadoras para o ensino e aprendizagem de muitos outros que poderão estar diante das mesmas dificuldades. Tais esclarecimentos pretendiam estimular e criar envolvimento dos participantes com a pesquisa. Foi apresentado um termo de consentimento, o qual foi assinado pelos participantes. O modelo encontra-se anexo, no final deste trabalho.

Na apresentação pessoal aos entrevistados, foi ressaltada a condição da pesquisadora como profissional da área clínica de psicologia, atuante em consultório, com o que se considerava apta a auxiliá-los no decorrer da entrevista considerada como sem riscos para os participantes. Porém, os mesmos foram alertados sobre possíveis situações de ansiedade que poderiam emergir, a partir do contato com suas vivências.

Foi possível observar, em todas as entrevistas realizadas, no momento em que ocorriam, que poderiam ser consideradas como clínicas. Não foram relatos simples, distanciados, descritivos. As pessoas reviveram de modo intenso suas emoções relacionadas às dificuldades experienciadas na infância. Uma atitude de empatia, acolhimento e respeito aos sentimentos e circunstâncias relatadas buscou assegurar a confiança do participante na relação estabelecida.

Uma ocorrência importante a relatar foi a constatação de que todos os entrevistados, em algum momento da entrevista, de forma mais intensa ou mais contida, choraram ao relembrem as dificuldades de sua infância. O clima emocional despertado pelo contato dessas pessoas com suas vivências fez com que, após o encerramento das entrevistas, a conversa continuasse durante o tempo percebido como necessário para uma finalização adequada do encontro. Esse tempo variou em torno de meia hora com uma das pessoas, até o limite de uma hora e meia com outra, momentos em que novos conteúdos foram apresentados, os quais não serão utilizados nesta pesquisa, uma vez que não fazem parte da entrevista gravada, consentida e, este foi o combinado - o consentimento para a utilização do material gravado.

Ao final, os números dos telefones e o e-mail particular da pesquisadora foram oferecidos os participantes. Caso a participação na pesquisa tivesse originado a necessidade de atendimento psicológico, poderiam contar com a disponibilidade para esse atendimento.

Os dados da pesquisa foram colhidos em entrevista individual com cada um dos participantes, em local indicado pelo entrevistado. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril de 2002 a janeiro de 2003, gravadas em fita cassete e transcritas, segundo o modelo de normas de transcrição de Fávares e outros (1999).

Para uma compreensão preliminar sobre o participante, efetuou-se uma coleta simplificada de informações por meio de uma anamnese escolar sintética, com o objetivo de colher dados sobre a vida escolar, sem a necessidade de fazer intervenções durante a entrevista que tem, como propósito, a livre verbalização da pessoa.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise dos discursos foi efetuada segundo os procedimentos metodológicos presentes na teoria que norteia esta pesquisa e, buscou, por meio da fala da pessoa com dislexia, indicadores em sua história de vida, sobre a sua constituição como pessoa. A partir dessa construção, na qual foi possível compreender o seu modo de pensar, sentir e agir revelou-se o sentido atribuído pelos participantes ao aprender

Das análises das entrevistas, entendidas como temáticas, uma vez que o convite feito aos participantes indicava a especificidade da questão, e o que se desejava investigar, surgiram informações sobre suas vidas em diferentes contextos, referentes a suas percepções, interações e emoções; de determinantes presentes em sua construção pessoal.

Para esta investigação, foram efetuadas imersões na leitura das transcrições dos relatos, com os quais foi possível emocionar-se a cada retomada. Desses relatos emergiram indicadores que se apresentaram nos discursos de modo relevante, quer pela ênfase, pela emoção ou pela recorrência significativa do tema. Ao reunir esses indicadores, confirmou-se o que já havia sido percebido no decorrer das entrevistas - a disponibilidade, abertura e confiança com que os participantes oferecerem informações íntimas sobre suas vidas, de modo aberto, livre e generoso.

Este trabalho de análise será apresentado em três momentos. Porém, essa organização não representa uma construção feita de modo estanque e linear. Pretende-se que esta análise seja compreendida como um movimento que, embora esteja mais preso ao discurso no primeiro momento, dele desprende-se em direção a uma abstração crescente nos dois momentos seguintes, empreendendo, porém, um constante retorno às construções anteriores.

Assim sendo, inicialmente a análise se detém, de modo exaustivo, nos indicadores, presentes nos relatos, que revelam o modo de cada um dos participantes pensar, sentir e agir no mundo. No segundo momento, as abstrações, articuladas com os conceitos da teoria, empreendem um retorno aos indicadores presentes no relato. O terceiro momento, uma construção abstrata, fundamentada na teoria, foi possibilitado pelos momentos anteriores e a eles se junta compondo o todo do processo de análise.

Primeiro momento da análise - construção de núcleos de significação

O primeiro núcleo de significação se refere às percepções do participante sobre si, sobre o outro e o meio. Entendendo-se que a partir de como ele se sente percebido pelo meio, como se percebe e, como percebe o outro e o meio, constrói a sua subjetividade de modo complexo e interrelacionado. Esse primeiro núcleo foi subdividido em contextos para uma melhor compreensão do relato. O segundo núcleo tem por objetivo refletir sobre como esse ser, a partir das suas percepções do mundo e de si, ciente do distúrbio presente em sua vida, atua e interage no e com o seu meio. Nesse núcleo será empreendida uma busca dos motivos presentes em suas atividades.

Para melhor informação sobre os dois núcleos de significação:

1 - Sobre as percepções do participante - o contexto, o outro e ele.

Nesse primeiro núcleo desenvolve-se uma compreensão sobre as unidades dialéticas compostas pelos aspectos de como o participante se vê percebido pelo meio versus como ele se percebe e, como percebe o meio e o outro. A qualidade dos relatos proporcionaram construções que inicialmente se mostraram tão amplas que surgiu a necessidade de efetuar subdivisões dentro desse núcleo de significação, para proporcionar uma melhor compreensão do mesmo. Assim, julgou-se conveniente estabelecer contextos nos quais se buscou compreender esses modos de percepção revelados por cada um dos participantes.

Os contextos estabelecidos a partir dos indicadores, são: contexto escolar, contexto familiar e contexto profissional. Esclarece-se, porém, que são divisões meramente operacionais, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão dessa unidade.

Embora sejam apresentados em separado, esses contextos, compõem de modo inter-relacionado o meio no qual os participantes vêm construindo a sua história de vida. Para González Rey:

(...) os elementos de sentido que integram a configuração subjetiva de um espaço social concreto estão de forma permanente relacionados a elementos de sentidos procedentes de outras zonas e espaços da vida social que afetam os membros de cada agência social (...) (2003, p. 204).

Neste núcleo busca-se uma compreensão sobre como cada participante, que é percebido pelo meio e se percebe, concebe esse meio e o outro nele presente.

2 - Os modos de atuação e interação do participante no e com o meio.

- uma busca da compreensão dos motivos que conduzem à atividade.

Esse núcleo apresenta, a partir do relato dos participantes, como eles, pessoas com dislexia, desempenham suas atividades e interagem com o meio. A profusão de informações, os detalhes com que os participantes se referiram às suas formas de ação no meio apresentam um quadro relevante sobre o seu modo de agir no mundo. Ao considerar que as ações são motivadas por necessidades, nesse núcleo busca-se compreender os motivos presentes nas atividades dos participantes.

Finalizando – o movimento presente nas histórias de vida

A partir do discurso dos participantes, surgiu a possibilidade de apreender o movimento presente em seus relatos. Com o objetivo de uma melhor compreensão sobre a história de vida de cada um, na qual os sentidos foram constituídos, apresenta-se uma reflexão sobre esse movimento.

Segundo momento de análise - identificação das funções psicológicas superiores

Nesse segundo momento da análise, busca-se uma identificação das funções psicológicas superiores mais relevantes no discurso dos participantes. Com isso, pretende-se investigar as funções hierarquicamente mais importantes no seu modo de funcionamento pessoal, o que possibilita remeter às funções que se apresentam em primeiro plano para o aprender de cada um.

Terceiro momento de análise – apreensão dos sentidos

Dando continuidade aos procedimentos de análise caminha-se para a compreensão dos sentidos atribuídos ao aprender, constituídos na trajetória de vida dos participantes. Assim sendo, essas pessoas com dislexia nasceram e desenvolveram-se em diferentes contextos com demandas diversificadas e, na relação dialética com o meio construíram o seu modo único de ser, do qual se apreende a singularidade da constituição dos sentidos.

Os participantes da pesquisa

Como pré requisito para participação desta pesquisa, estabeleceu-se como critério inicial que os participantes tivessem passado pelo processo formal de diagnóstico multidisciplinar, dentro das normas indicadas pela IDA – International Dyslexia Association, e pela ABD – Associação Brasileira de Dislexia.

Os participantes eleitos são três adultos jovens com dezenove, trinta e um e quarenta e um anos de idade, com diagnóstico de dislexia, que construíram suas histórias de vida com dificuldades pessoais, contornadas por suas habilidades individuais e, cada um, a seu modo, relata a superação que percebe ter ocorrido, com muito esforço, com muito empenho, em suas vidas.

É relevante informar que os que aceitaram o desafio de expor suas histórias, em relatos que se configuram de sucesso e destaque profissional, são pessoas que, em nossa sociedade, receberiam o rótulo de “vencedoras”. Assim, é importante ressaltar que esses são relatos que provêm dos que venceram as barreiras, geralmente dolorosas, que se originam a partir das dificuldades diferenciadas que permeiam o caminho de pessoas com dislexia. Não há um participante que tenha sucumbido para o olhar muitas vezes viciado e dicotômico sobre sucesso/fracasso, e julgado intransponível, ou simplesmente que não tenha contado com recursos para superar as dificuldades oriundas da dislexia. Considera-se que seria ingênuo acreditar que pessoas assim, que vidas assim, não estejam compondo, nesse instante o quadro do universo real de pessoas com dislexia, adultos e crianças. É possível que pelo simples desconhecimento da origem de suas dificuldades, essas supostas pessoas tenham permanecido no analfabetismo, acometidas de transtornos emocionais ou outras questões que não cabe aqui levantar, por não serem objeto deste estudo. O fato é que, nesta pesquisa, as pessoas com dislexia que se apresentam repetem de certa forma o que está presente nos históricos referentes à dislexia, ilustrados com pessoas que ultrapassaram suas dificuldades e, a partir daí, chegaram a posições de destaque em atividades artísticas, esportivas, intelectuais e políticas.

Seqüência de apresentação das entrevistas

As entrevistas selecionadas são apresentadas a partir do participante mais jovem com dezenove anos de idade para o participante com mais idade, com quarenta e um anos. Porém, essa organização não se prende a um critério meramente relacionado à idade, mas sim, porque se considerou relevante na leitura das entrevistas a ênfase diferenciada apresentada por cada um dos participantes no que se refere aos temas. A leitura sugere que o participante mais novo reporta com mais veemência aos conteúdos dos seus anos escolares iniciais, e à família, sendo que a ênfase nos contextos e atuações profissionais, foi se situando de modo crescente nos discursos dos outros dois participantes.

Primeira entrevista selecionada – Ricardo

“eu não sou só escola... a vida não é só escola”

O mais jovem dos participantes, aqui denominado Ricardo, com dezenove anos de idade é empresário do ramo de jóias, a quem o diagnóstico de dislexia foi atribuído na adolescência, quando cursava o Ensino Médio. Sua trajetória é narrada de modo emocionado, por meio de um linguajar que revela o estilo adolescente da classe média paulistana, que em tudo condiz com o seu modo de se apresentar.

Ricardo frequentou, nos anos iniciais, renomados colégios da cidade de São Paulo, os quais, embora divulguem estratégias atuais de ensino, não perceberam a sua condição de aluno com dislexia. Permaneceu nesses estabelecimentos como um aluno com dificuldades inespecíficas de aprendizagem. O relato do tempo em que o Ricardo esteve nesses colégios é descrito como um período extremamente doloroso, os sentimentos de incompreensão pelo que viveu permeiam a sua fala.

No Ensino Médio, já sabendo da dislexia, transferiu-se para um colégio menor no qual já eram difundidas informações sobre esse distúrbio, com um coordenador interessado pelo tema e com orientações mais específicas para os professores sobre modos de atuação junto ao aluno com dislexia.

No ensino superior, o Ricardo prestou vestibular para Química, foi aprovado, mas frequentou apenas uma semana do curso. Não ofereceu maiores explicações sobre esse fato.

Atualmente divide seu tempo entre o trabalho como administrador de uma das empresas da sua família, o uso do computador para variadas funções e a prática de um esporte: o motocross.

O modo emocionado como se detém na descrição detalhada, sacudido em muitos momentos por autênticos soluços, sobre a sua história de criança com dislexia no contexto escolar e familiar, permanecerão também como emocionados conteúdos para quem presenciou a fala, por tempo indefinido.

Primeiro momento de análise: construção de núcleos de significação

1 - Sobre as percepções do Ricardo – o contexto, o outro e ele.

Como foi dito anteriormente, este amplo núcleo será relatado de modo subdividido em contextos, apenas com o objetivo de proporcionar uma leitura mais compreensiva do tema, dada a amplitude de indicadores.

Contexto escolar:

Assim como em outras entrevistas realizadas no decorrer desta pesquisa, é marcante a percepção do participante do quanto foi intensa a mudança que ocorreu em sua vida, a partir do início do processo de alfabetização.

No caso do Ricardo, especificamente, essa passagem é longamente narrada, com muita emoção acompanhada de choro, provocando um momento profundamente envolvente e comovente na entrevista: *“o pré foi assim um dos melhores anos da minha vida... foi dali em diante que começou o terror da minha vida”*.

Para afirmar o que o meio escolar significou em sua infância, ao se reportar aquele período e dizer do sofrimento diariamente vivido, ele relata o sentimento experimentado na época:

“eu não quero estar aqui...”.. “dali em diante... do pré em diante.... foi sofrimento puro... eu acordava... minha vida o quê que era? ... falei assim para mim mesmo - é isso uma vida de criança? eu não quero ser criança então... é sofrer uma vida de criança”.... “... eu ia para a escola era humilhado pelos meus amigos... pelos meus professores... pelos coordenadores... era tratado como uma pessoa insignificante... eu era tratado nem como um cachorro... cachorro não merece o tratamento que eu tinha...”.

Entendem-se essas reflexões sobre o início do período da vida, escolar apresentadas por Ricardo, como de muito sofrimento, como representativas do modo como ele se viu percebido naquele contexto. A percepção que o Ricardo pôde construir em um momento que se considera importante na história de uma criança, que é o início de sua vida escolar, de como

o meio o percebeu inicialmente, surge como sendo desfavorável a ele, causando o sofrimento que marca o seu discurso.

A noção do ambiente escolar que se apreende no discurso do Ricardo como sendo um local de sofrimento intenso - de angústia, apresenta-se, nesta pesquisa fundamentada na Psicologia, mas voltada para um tema que se configura, no contexto escolar, como contraditório aos fins alardeados pela escola. Considera-se compreensível que para o Ricardo o desejo presente, enquanto estava na escola, era o do final das aulas e o retorno para casa:

“eu chegava em casa... era meu momento... sabe qual era o meu momento? quando eu chegava em casa e ia ver o Chaves... que eu ficava feliz... que eu via televisão... via o Chaves ali... gostava... até hoje eu gosto do Chaves.... aquele era o momento que eu tinha... isso por uns três anos quatro... aquele momento foi muito complicado para mim...”

Com isso se entende que o Ricardo está dizendo que se percebia como uma criança que, distante das situações presentes no contexto que o oprimia, era capaz de se sentir feliz, diferentemente dos sentimentos experimentados no ambiente escolar.

Tecendo considerações sobre a escola o Ricardo diz:

“então não adianta falar no que a escola está errada ou no que a escola é assim... no que o professor é errado também... não é por aí... entendeu? que eu percebi... o professor não está errado... o professor é uma pessoa condicionada ... a fazer daquele jeito... ele não sabe fazer de outro jeito...”

Ricardo está revelando uma percepção do meio, que remete à atuação das pessoas como sendo estabelecidas a partir do que se capta nesse meio como modo adequado de atuação. Em um momento seguinte, apresenta uma reflexão sobre o professor como não sendo intencionalmente movida em uma direção prejudicial: *“senão ele faria de outro jeito... ele não faz por mal... entendeu? se ele chega para você e te prejudica tudo bem... mas não é por causa que você é disléxico... ele te prejudica porque... porque ele acha realmente que você é vagabundo”*. Com isso, o Ricardo está dizendo essencialmente que o professor, caso trate mal um aluno com dislexia, é por desconhecimento de causa, agindo assim em função de uma conduta do aluno que ele, o professor, considera como de desinteresse.

No decorrer do seu relato, as referências aos professores levam a compreender que a experiência por ele vivida foi a de total desconhecimento, pelos professores, da sua condição

de criança com dislexia, colocando-o em uma categoria de aluno desinteressado, ao invés de aluno com dificuldades específicas de aprendizagem: *“porque ele acha realmente que você é vagabundo... que você não se esforça... porque se na faculdade... de professor... como é que chama? letras né? ensinasse como tratar um disléxico... eu garanto que o professor ele não ia tratar o disléxico mal... porque se ele está sendo professor ele quer ser aquilo... ele gosta daquilo...”*.

Encontra-se ressonância dessa afirmação na posição expressa por Nico (2000), quando diz que não há no Brasil, nos cursos de graduação das áreas de Saúde e Educação, matérias que abordem de modo específico a dislexia. Entende-se que o Ricardo sentiu-se incompreendido e mal tratado em seu contexto escolar, embora não atribua ao professor a responsabilidade direta pelo desconhecimento sobre dificuldades específicas de aprendizagem, preferindo conceituar esse fato como deficiência do sistema educacional na formação do docente.

Ainda com relação à percepção do meio pelo Ricardo, é possível entender que, para ele, esse meio pode ser diferente, no que diz respeito à compreensão da dislexia. Localiza-se em seu relato a referência ao período em que estudou fora do Brasil: *“eu fiquei pensando como é que eu ia falar para o professor como é que é disléxico em inglês... eu falei para ele que eu era disléxico ele já sabia do que se tratava fez uma avaliação oral comigo... me colocou na sala... super bem... perguntou se eu queria fazer só... só aulas orais...”*. Compreende-se que ele está dizendo que, nesse outro contexto em que esteve, bastou a sua declaração de pessoa com dislexia para que o professor se utilizasse de outro meio de avaliação, em oposição a como percebe que esse fato se deu em sua experiência de vida: *“aqui no Brasil se você é disléxico... para a escola poder te encarar como disléxico tem que ter um laudo... lá não... você não precisa ter um laudo prá nada... você é simplesmente o que você é e eles procuram te aceitar um aluno que... é você não é um número... não é aluno A A A A...”*.

A partir do seu relato compreende-se que o Ricardo viveu de modo muito positivo essa experiência no exterior: *“... a escola não se trata com clones a educação acho que ela é... aqui no Brasil... ela é muito voltada... para um padrão...”*. Ao dizer desse padrão, apreende-se que o Ricardo revela sobre a sua percepção do outro e desse outro em relação a si mesmo: *“... só que as pessoas não são clones uma da outra... são poucas diferenças entre uma e outra... claro... eu tenho uma diferença maior...”*.

Localizam-se muitas referências no discurso do Ricardo sobre professores. Por meio dessas referências é possível entender que ele estabelece uma diferenciação entre esses profissionais, embora as críticas à categoria sejam recorrentes: “... *na prova... não está do jeito que ele passou passo a passo na lousa... eu fiz o exercício ... eu coloquei o resultado lá... eu fiz do meu jeito... do meu método... só que esse maldito professor na cabeça dele... tá **antiga** a cabeça dele... de quando ele foi aprender a como lecionar*”... “*tem muito professor que é burro... que não quer aceitar aquilo mesmo depois que você já explicou para este professor...*”.

No discurso do Ricardo, entre os indicadores de como foi a percepção dos professores a seu respeito quando já cursava séries mais avançadas, encontra-se a seguinte referência:

“... *assim... eles pensam... pegam uma prova minha olham aí têm certeza... eu sei como é... ele pega minha prova olha e fala assim: “maldito garoto... ele copiou isto”... porque não está do jeito que ele quer... e não passa pela cabeça dele que eu fiz aquilo da minha cabeça que eu sou diferente... ele não entende aquilo...*”.

Com isso, o Ricardo reforça em seu discurso a diferença entre como ele se percebe e como se sente percebido pelo meio, especialmente pelo meio escolar, no qual esteve inserido. Entende-se que ele revela que se percebe uma pessoa diferente e que faz as coisas de modo diferenciado dos demais, mas essa sua percepção não está em consonância com a percepção do professor sobre ele.

Porém, nas referências do Ricardo aos professores, percebem-se, também, indicações que, em alguns momentos, com determinados profissionais, ocorreram situações em que ele se sentiu um aluno aceito e atendido em suas diferenças estabelecendo assim uma visão positiva do outro:

“*o professor (CITA O NOME DO PROFESSOR) um puta de um professor... parecia que ele era disléxico...conversava com ele parecia que estava conversando com o espelho...antes de você falar ele já sabe... é um puta de um professor...*”...“*esqueci de uma professora...acho que foi no pré super gente boa esta professora...era um anjo... ela gostava de mim... eu não sei onde essa professora está mas ela deve estar em um nível muito avançado... deve ser uma psicopedagoga excelente... porque ela era simplesmente professora de primário naquela época...só que ela me entendia ia atrás... não pré-julgava você... me*

*ajudava... eu fazia lição de casa... chegava na sala ela perguntava “você quer refazer comigo? tá errado”... “você quer que eu refaça com você?”...ela viu ela percebia quando estava disposto... é impressionante né...como as pessoas sabem... quando a pessoa parece que tem um ligamento com você... parece que ela te entende...ela me deixava sossegado... o pré... o **pré**... foi quando eu mais aprendi na minha vida...ali em relação à escola... ela sentava comigo... ela explicava...”*.

Compreende-se que quando o Ricardo se refere à essa professora e como foi a sua vivência nesse período no contexto escolar, ele está se referindo à importância da afetividade e da adequação da atuação como propiciadoras de aprendizagem, de desenvolvimento do aluno.

Os sentimentos que se apreendem em seu relato, ao se referir a essa professora, são tocantes e conduzem a uma reflexão sobre a importância da relação professor - aluno:

*“sabe... me mostrava o jeito que é... sabe... uma pessoa **paciente**... uma pessoa c-a-l-m-a... uma pessoa que transmitia uma energia boa para você...”... “ só que mesmo assim tinha professores no pré que eles falavam “ah deixa eu ver seu caderno () quero ver isso aí... que não sei o quê () você faz tudo errado” ... claro... que tem coordenador... o supervisor que sabe... mas essa professora ela fazia da minha vida uma coisinha melhor... entendeu?... um final feliz...”*.

Em um outro momento da entrevista, localiza-se uma afirmação dita de modo enfático, bastante positiva sobre o que pode ser entendido como a percepção do Ricardo sobre professores: “ *tem muito professor **bom** aí...*”.

Ao observar uma passagem no discurso [“*o coordenador mandava lá... ele falava “... eu vou fazer prova oral e acabou...”*”] e relacioná-la à informação de que esse coordenador é um profissional dedicado ao estudo da dislexia, surge uma reflexão: a resposta do meio que o entrevistado recebe é que, quando em contato com pessoas que compreendem as suas dificuldades, sente que é possível utilizar-se de recursos para superá-las. Com referência a essas circunstâncias vividas, o Ricardo, relata que alguns professores faziam prova oral com ele, por imposição do coordenador: “ *só que eu não queria simplesmente isso.. . (...) ele mandava o professor “vai fazer prova oral...”*”. Apreende-se em seu discurso que ele iria se sentir melhor se o professor fizesse a prova oral por iniciativa própria, por compreender suas dificuldades e não por obediências a determinações da coordenação.

Entende-se que a percepção do Ricardo sobre esses professores não os favorece: “... *tem professor... não é regra tá... aquele professor assim que te... que te coloca barreiras para você - é o professor burro.. o professor atrasado...*”. “... professor **burro** esse que eu estou falando... **dos burros...** *aquele professor que quer se sentir... quer ser o dono... ele quer mandar ... quer ser autoridade... ele não quer ser o professor... ele quer ser o carrasco...*”.

Na declaração: “*é a escola que a gente tem aqui no Brasil... a escola que foi feita para as pessoas normais... normais... assim... né que não são disléxicas*”, compreende-se que a percepção do Ricardo sobre a escola é de um ambiente que não se mostra adequado para atender as suas necessidades. É possível entender que a expressão: “*não adianta... os disléxicos também falar “ah eu não sirvo para a escola eu não vou estudar porque eu não estou nem aí porque a escola não foi feita para mim” ... “ não foi feita para você... realmente...*” reflete uma conclusão presente em seu discurso sobre esse tema, que, na continuação do seu relato, irá se repetir com uma conotação de tentativa de superação dessa deficiência do meio em atender suas necessidades. Ele apresentará a possibilidade de superação pelo empenho pessoal, o que será discutido no item que trata da sua atuação e interação no meio. Uma reflexão apresentada pelo Ricardo refere-se às expectativas do meio que ele percebe como diferente para as pessoas sem dislexia em relação às que se referem a ele, com dislexia, quando diz da sua atuação profissional, sendo tão jovem: “... *isso também vem da dislexia, claro... as pessoas na minha idade são encaminhadas para fazer universidade...*”.

Ao buscar uma visão do meio mais geral, independentemente da dislexia, encontra-se que, para o Ricardo, o meio oferece outras possibilidades além da vida acadêmica, embora ele não a despreze: “*também não vou falar para o cara “você não vai para a escola você é vagabundo”... não... você pode fazer uma outra coisa... meu avô não estudou... meu avô tem... ele é dono de motel... entendeu? é milionário? não é... mas está super bem de vida... não sabe ler uma bula de um remédio... batalhador... entendeu?*”.

Na leitura do discurso, encontram-se indicadores sobre como o Ricardo se percebe, e apreende-se que ele identifica em si dificuldades que fizeram parte do seu processo de aprendizagem escolar e que continuam presentes em sua vida: “*até hoje eu não consigo ler.... meu... globo ocular dói... eu quero ler... às vezes eu leio.. tudo errado ...*”.

Uma outra dificuldade apreendida no discurso do Ricardo relaciona-se à coordenação: *“eu nunca fui um cara super coordenado...”*.

Concluindo, compreende-se que o Ricardo se percebe como uma pessoa que luta, que busca dar conta das necessidades que a ele se impõem, informando que, estando presente a motivação, ele pode superar a dificuldade: *“eu sou uma pessoa que... **tem** que ler um livro - vamos ler esse livro vamos... vamos atrás... vamos ler... é difícil... é difícil... mas eu vou atrás... vou ler... é mais assim de motivação... mas eu vou atrás...”*.

Contexto familiar

Mostra-se relevante registrar as referências emocionadas do Ricardo à família, referências essas que, no ato da entrevista, foram acompanhadas de choro intenso. Essa noção de como ele percebeu o meio familiar, assim se apresenta: *“...em relação aos meus pais...eu queria falar assim que... eu fui muito mal tratado e humilhado pelos meus próprios pais...”*. A tristeza que acompanha esse trecho do depoimento é relatada como segue: *“chorava... ficava deprimido no quarto... não comia às vezes... meu pai brigava comigo... não deixava eu brincar... e... eu acho que isso () em uma criança marca muito...”*.

Dando continuidade ao seu relato sobre esse período, o Ricardo, apresenta uma diferenciação entre o comportamento do seu pai e o de sua mãe, ao dizer com intensa emoção: *“... eu ia para a escola... minha mãe falava assim – “você é forte... você pode... sempre acredite em você”... e eu ia para escola... sem saber como enfrentar aquele dia difícil... um dia atrás do outro...”* ... *“impressionante... eu lembro - “vai que você é capaz” ... minha mãe falava assim “reza... vai falando que você é capaz”... eu ia para a escola falando... “eu sou capaz... eu sou capaz... eu sou capaz... eu sou capaz...”*. Na leitura do discurso do Ricardo, na passagem referente a sua mãe, compreende-se que ela dizia que o percebia como uma criança forte e capaz, discurso esse contrário ao que ele captava no meio escolar.

Nas referências do Ricardo a sua família, encontra-se uma reflexão transmitida de modo emocionado, que foi pronunciada em um momento no qual ele se referia ao pai dizendo que este o percebia como vagabundo:

“acho que era importante... não só para o disléxico mas para toda pessoa que tenha uma dificuldade... as pessoas que lidarem com ela ou as pessoas importantes na vida dessa

pessoa... sempre perguntar para si mesma né... porque meu pai não chegou e não prestou atenção “poxa é meu filho... eu conheço meu filho... meu filho não é vagabundo..” ... “ estou dizendo assim... parar para analisar a pessoa né... e meu pai não parou para analisar... eu né... eu tinha sintomas de vagabundo na escola? tinha... só que e no resto da minha vida?”.

A expressão pronunciada nesse momento do discurso: “*eu não sou só escola... a vida não é só escola...*” reflete uma riqueza e uma profundidade intensas que remetem a uma reflexão sobre a amplitude de esferas sob as quais se deve considerar a existência de uma pessoa, e, nesse caso, especialmente na vida de uma criança em idade escolar, particularmente apresentando dificuldades de aprendizagem.

Dando continuidade a esse tema, sobre a referência do Ricardo à percepção da sua família sobre si, encontra-se o paralelo que ele desejaria que fosse feito, em sua vida, ao dirigirem a ele um olhar mais amplo:

“meu pai não percebia quando eu ia na cozinha fazia um leite... guardava as coisas... ou quando eu queria fazer as coisas por mim mesmo... ou queria tomar as minhas atitudes... acho que a pessoa não pode tirar... assim... um pai uma mãe... principalmente... não pode tirar ...conclusões precipitadas: “meu filho é vagabundo porque ele não estuda”.O desejo desse olhar mais amplo fica claro quando Ricardo diz:

“se tem que ter a atitude “meu filho é vagabundo - porque ele não estuda porque levanta tarde, porque ele não faz isso porque ele não guarda o leite...”... “porque a pessoa não é vagabundo só por uma coisa que ela faz... então acho que isso foi mais ignorância do meu pai e da minha mãe... de não ter visto - “poxa... meu filho não é vagabundo que ele faz isso ele faz assado ele faz aquilo outro ... tem algum problema o meu filho... ao invés de eu querer brigar com ele querer que ele faça ... eu vou atrás do que está acontecendo com ele... para saber mais...”.

Contexto profissional

Na entrevista, o Ricardo relata particularidades do funcionamento da empresa pela qual é responsável e isso leva a uma compreensão de que ele, um jovem empresário, percebe-se como alguém que conhece com detalhes o seu meio de atuação profissional:

“e aquela pessoa não vai me enganar (referindo-se aos funcionários)... porque eu sei desde lavar o chão até a coisa mais importante dentro da minha empresa... eu sei qual o produto que lava o chão... eu sei qual a quantidade de metal que vai... a quantidade de liga... a variação... eu sei como fazer aliança... eu sei fazer aliança à mão eu sei fazer aliança fundida eu sei fazer aliança torneada... eu sei fazer fundição eu sei cortar borracha eu sei fazer o controle...”

Dando continuidade a esse tema na entrevista, é possível entender que ele atribui à dislexia o fato de ter-se orientado para o trabalho prático dentro da empresa:

“... desde pequeno quando minha família percebeu que eu não dava nada para a escola .. eh... que eu... não é que não dava nada ... mas uma pessoa que tinha mais dificuldade... ela me encaminhou para esse lado nosso aqui... das empresas...”

Apreende-se aqui a referência que o Ricardo recebeu do meio, com relação à sua pessoa, alguém com dificuldades de aprendizagem as quais reduziam suas possibilidades de desenvolvimento acadêmico.

No discurso do Ricardo é possível entender que ele se percebe como uma pessoa que tem habilidades das quais faz uso em seu cotidiano profissional: *“... eu sei como dar ordem... não é como dar ordem... é... vamos supor... eu sei como falar para a pessoa fazer aquilo...”*. Compreende-se, com isso, que ele, aqui, está dizendo que se percebe como uma pessoa persuasiva.

Conclui-se que é possível apreender que o Ricardo, em sua constituição como pessoa, revela que sentiu-se percebido pelo meio como uma pessoa com dificuldades de aprendizagem; em algumas circunstâncias como preguiçoso; negligente e com poucas capacidades de desenvolvimento acadêmico. Ele, por sua vez, percebe-se como alguém com dificuldades de aprendizagem, mas com possibilidades de desempenho, embora, para que isso ocorra, entenda que necessita de muito empenho e de meios diferenciados para satisfazer as necessidades que se fazem presentes. Percebe no meio tanto aspectos positivos como negativos; e o outro presente nesse meio tanto pode ser percebido como um ser que apoia, facilita, incentiva, como um obstáculo ao desenvolvimento dos que estão à volta.

2 - Sobre as atuações e interações do Ricardo no e com o meio

- Uma busca da compreensão dos motivos que conduzem à atividade.

Na leitura do discurso é possível perceber o modo com que o Ricardo se refere ao seu estilo claramente ativo de interagir com o meio, ao dizer: “... *só que você tem que batalhar você tem que conversar com o seu professor...*”. É possível perceber que diz respeito ao seu modo de atuação no meio que, compreende-se pela leitura do seu discurso, ele considera como de muito empenho pessoal e, por isso, consegue suprir as necessidades que se apresentam.

No decorrer de todo o discurso, é possível observar, em variados momentos e de diferentes formas, o quanto o Ricardo relata o seu movimento de ir atrás de meios para satisfazer as necessidades, de falar com as pessoas, de informá-las sobre a sua dificuldade e solicitar ajuda: “*eu tenho esta dificuldade... eu quero a sua ajuda... você pode me ajudar?*” ... *eu tô aqui... tô aqui por quê? porque eu quero aprender...*”. Com isso, compreende-se que, para ele, a necessidade de aprender o motiva para ação, e isso é feito de modo ativo, com a busca do outro para auxiliá-lo nessa tarefa.

Entende-se que ele considera que essa atitude ativa o favorece na satisfação de suas necessidades: “*...eu tirei os meus dois últimos anos **fácil**... foi fácil para mim... eu cheguei para o professor: quero conversar com você... foi difícil? foi **muito** difícil... não tem idéia... não sei se hoje eu faria de novo... na época eu fui **corajoso**... não sei se... se fosse hoje eu faria de novo... claro... eu fiz e deu certo... ...mas assim... foi muito **difícil**...*” ... “*... eu cheguei e falei oh ... eu tenho essa dificuldade... eu **quero a sua ajuda...eu estou aqui para você me ajudar**....para você conversar... sentar comigo... eu estou disposto a fazer...*”. Em outros momentos, a disposição dele em expor as suas dificuldades aos professores, com o objetivo de conseguir ajuda, inicialmente foi recebida de modo não muito positivo, embora a sua persistência tenha lhe, segundo o que ele percebe, garantido o resultado desejado: “*não foi todos que... aceitava isso... teve professor que achou que eu estava dando chapéu nele... mas a maioria dos professores sentou comigo a gente conversou... fiz prova oral... né... eu sempre fiz prova oral... mas muitas das vezes eu fazia com o coordenador*”. Esse trecho da entrevista revela que o Ricardo, em provas orais, pode apresentar que os conteúdos propostos pelas disciplinas foram compreendidos, porém, a sua dificuldade de responder de modo adequado a uma avaliação escrita mantém presente a contradição entre o aprender e o obter uma nota que

comprove oficialmente esse aprendizado. A motivação do Ricardo para ser aprovado o conduz a atitudes ativas no seu meio, conquistando uma forma alternativa de avaliação.

Esse período de sua vida ao qual Ricardo se refere, é a época do Ensino Médio, que, conforme ficou esclarecido na anamnese escolar, foi freqüentado em um colégio no qual os professores já tinham um esclarecimento maior sobre os distúrbios provocados pela dislexia, com o apoio de um coordenador, também inteirado sobre o tema: *“sempre fiz prova oral”... “o coordenador mandava lá... ele falava “não eu vou fazer prova oral e acabou...”... “só que eu não queria simplesmente isso... ele mandava o professor “vai fazer prova oral”... “o professor fazia com má vontade... eu nem queria fazer prova oral com o professor... obrigado... você entendeu”*. Compreende-se que, embora a prova oral o favorecesse, o Ricardo diz, em seu relato, que essa solução, não o satisfazia porque o professor obedecia às ordens de modo contrariado e, a partir disso, foi ele mesmo buscar um entendimento melhor com o outro: *“... então eu fui... conversei... falei.. deu certo... tirei minha nota... eu acho que é por aí...”*. É possível compreender que a necessidade de alcançar os objetivos presentes no meio escolar mobilizaram o Ricardo. Do mesmo modo o desconforto provocado pelos sentimentos de não compreensão dos professores sobre a sua dificuldade levaram-no a buscar um modo de relação que contemplasse tanto a necessidade do meio quanto a dele, em consonância com o estabelecido nesse contexto.

Ainda com referência ao mesmo tema, o Ricardo relata um fato ocorrido na época em que esteve no exterior, e o modo como buscou a compreensão do professor sobre o seu problema: *“... uma coisa importante também... nos Estados Unidos uma escola que eu estudei... que eu fiquei três meses... “ia ter um teste escrito.. eu falei meu... eu não posso... eu cheguei para o professor e falei... eu não posso fazer este teste... eu não consigo porque eu não sei nem escrever em inglês”*. Como resultado dessa sua atuação, o Ricardo relata: *“... ele falou não faz mal... vai ver o nível em que você está...”... “ não é que eu não sei escrever em inglês porque eu não sei inglês... eu falei para ele... eu sei falar com você em inglês... tá vendo que eu estou falando com você... o problema é que... eu não sei escrever porque eu sou **disléxico**...”*. Com isso, entende-se que se repete o modo ativo do Ricardo com o objetivo de satisfazer a necessidade presente, novamente aqui relacionada ao aprender.

De acordo com as indicações apreendidas no discurso do Ricardo sobre como ele relata a sua atuação no meio, é possível perceber que apresentam um traço, uma marca pessoal, que

é a possibilidade de dirigir-se ao outro, dizer das suas dificuldades com o objetivo de ser atendido em suas especificidades. Encontra-se reforço desse traço em expressões que refletem, em suas palavras, o perfil de um “batalhador” – *“eu não posso simplesmente falar “não - eu sou disléxico... e largar a mão... então não vai para a escola... entendeu? não vai para a escola...”*. O aprender acadêmico, para ele, configura-se como necessário, é uma demanda do seu contexto que se confronta com a sua dificuldade. A busca do Ricardo por modos de superação está presente em sua fala. É recorrente o modo como ele indica a sua necessidade de “usar outros métodos, usar o meu método” para alcançar seus objetivos: *“eu tenho um método que eu desenvolvi”... “é o meu método... eu não sei qual é o meu método também... só sei que se você me dá um exercício para mim fazer... eu vou ler aquele problema quatro cinco vezes... eu vou entender aquilo... fazer aquilo do meu jeito...eu não sei qual é o meu jeito.... esse método que eu uso... eu não sei... tem vários métodos que eu uso... não tem uma regra...”*. Compreende-se aqui, que a busca dele para superação da dificuldade, e com isso realizar os aprendizados que se fazem necessários, está presente em ações variadas que ele executa em seu meio.

No decorrer do relato, buscando oferecer uma explicação sobre o que considera como um método seu de atuação, descreve ações práticas, mais ligadas a trapaças escolares: *“... antes de todo mundo pegar trabalho na Internet ... três quatro anos atrás quando eu estava ainda... quase a Internet ainda não era nem divulgada aqui no Brasil.... eu já pegava trabalho na Internet... o professor não sabia de onde vinha aquilo... é um método... mas () li o trabalho? não posso escrever...certo? mas o que me impede de pegar na Internet ler aquilo... alterar o que eu quero alterar deixar do meu agrado... tá errado? não sei se tá errado... eu acho que eu fiz a minha parte... eu acho que eu aprendi mais do que seu fosse fazer a mão...porque aí eu ia entender tudo errado ia escrever errado... entendeu? eu acredito que seja um método...”*. Pode-se compreender que o que motiva o Ricardo é a satisfação da necessidade de atender à demanda que se apresenta, e essa necessidade é vista, de modo recorrente, como sendo a de atingir notas para aprovação, por meio de provas, de trabalhos escolares. Para isso, ele empreende uma série de ações pelas quais até entende que consegue algum tipo de aprendizagem, mas o motivo que o conduz à ação é a busca da aprovação.

Ao ler e reler o seu discurso, encontram-se indicadores que levam a concluir que o Ricardo entende que ele possui um método pessoal de ação, diferenciado, embora não possa descrever com mais precisão como seria propriamente esse método: “*consigo sim...*” “*só que você tem que procurar outras formas... como eu procurei...*”... “*você vai ter que ler um livro*” ... *certo?* “*El Cid*” ... *o pessoal lê o livro... eu alugo a fita... aluguei a fita uma vez... pode ser uma pode ser duas... depende... depende de quanto eu entender... eu vou fazer o meu trabalho... é para entender o livro... o que eu vou tentar ter que procurar naquele livro... vou ter que procurar o quê... o método de falar do livro... certo? Eu vou procurar no filme... se não tiver no filme... eu vou procurar uma outra coisa... uma fita... que alguém narrou do livro*”... “*eu leio? eu vou atrás da Internet eu tenho que ler na Internet não existe Internet com voz... existe... mas... a maioria... () noventa e nove por cento é escrito... eu leio...*”. Nesse trecho se confirma que conhecer o conteúdo do livro, mesmo que por outros meios, está relacionado ao desenvolvimento do trabalho proposto pelo professor. As formas de ação estão motivadas para satisfazer a demanda do meio escolar.

Com relação a um curso de ourivesaria, de caráter extremamente prático, que o Ricardo freqüentava na época em que a entrevista foi realizada, encontram-se informações sobre sua atuação: “*...isso aqui que eu faço de cortar borracha (apresenta um anel em uma forma – incrustado em uma borracha) tem que ter uma firmeza na mão uma... uma coordenação excepcional*”... “*eu nunca fui um cara super coordenado... só que eu procuro outros métodos de se cortar isso aqui*”... “*eu como não tenho muito espaço de visão eu... traço... o... tamanho que eu vou cortar... métodos diferentes...*”... “*o cara lá o professor ele corta rapidinho... enfia aqui... eu não... eu vou mais na manha...*”. Por meio do seu discurso é possível depreender que para o próprio Ricardo a realização do aprendizado é uma necessidade profissional, do seu modo, no seu tempo. A motivação presente é a de satisfazer a necessidade de maiores conhecimentos que favorecem a sua atuação profissional.

Sobre o seu relacionamento com os funcionários de sua empresa, surge, no discurso do Ricardo, um modo de atuação que pode ser entendido como bastante interativo: “*chegou um funcionário novo... eu vou falar para ele fazer desse jeito... mesmo que ele saiba... se eu falar para ele fazer desse jeito e ele falar “ah você não sabe nada eu faço do jeito que eu quero” ... eu falar para ele... “não... eu sei fazer” “há então faz aí... vou ver se você sabe...” “vou pegar... vou fazer na frente dele... e ele vai ver que eu sei fazer...”*”. “*se o cara sabe mais do*

eu... eu fecho a boca fico... não tiro o olho... eu sugo dele o máximo possível...”. Compreende-se que o Ricardo atribui valor significativo ao aprender, que pode ser conseguido por meio do contato com o outro. Aqui, esse aprendizado se mostra relevante por relacionar-se com a possibilidade de desenvolvimento da sua empresa.

A percepção do Ricardo sobre como desempenha e o quanto conhece o seu trabalho é algo recorrente em seu discurso: “... *então eu hoje sou um garoto que tem dezenove anos... só que tem muitos caras com cinqüenta anos que não sabem um terço do que eu sei em relação ao meu comércio... tudo o que você imagina se... noventa por cento... eu posso não saber tudo mas eu sei fazer... eu sei o passo a passo... eu sei como é... eu vou atrás eu descobro...*”. É a confirmação do aprender que o Ricardo revela como um processo ativo presente em suas atribuições e necessárias ao seu bom desempenho profissional. E conclui: “*eu adoro fazer o que eu faço... eu procuro a perfeição no que eu faço...*”.

É possível compreender que o Ricardo, em seu discurso, informa acreditar que uma atuação que caminha orientada pela sedução do outro se mostra eficaz: “*outra coisa importante que tem que falar também é que o disléxico... é nunca você se estressar com um professor...*” ...“*você fazer a cabeça do professor... não é ser puxa-saco mas é fazer aquilo... é deixar o professor ouvir o que ele quer ouvir... entendeu? não vai discutir com o professor... não vai valer a pena... se você conversou com o professor e ele não quer aprender... deixa ele ouvir o que ele **quer** ouvir... que você vai se dar **bem**... ele vai te dar nota... entendeu? para você ter uma idéia eu não vou nem divulgar isso... de que escola é este professor... professor **burro**... troquei uma idéia... ele tinha um pingente... ele gostava muito... ele estava com o pingente... eu trabalho com ouro... fui fazendo amizade...ele gostava muito do pingente... peguei o pingente... fui na lábia... trouxe um pingente zero para ele... eu nem fiz a prova... ele me deu a nota...*”. Nesse momento do discurso, infere-se que, para um meio acadêmico que apresenta a necessidade de o aluno ter nota, o Ricardo, motivado por essa demanda, atua com a sedução para atendê-la

Mostra-se interessante ressaltar que esse comportamento de sedução intencionalmente dirigido foi algo desenvolvido pelo Ricardo, uma vez que ele relata que, em momentos anteriores, suas atitudes se mostravam de modo diferente: “...*então às vezes não vale a pena você se estressar com o professor... fazer igual eu fazia com um professor de matemática... fiz o professor ficar doente... **certeza** que fui eu que fiz o professor ficar doente... ele não*

conseguia... o professor não conseguia dar aula... ele não tinha o que fazer para me botar para fora... exemplo: ele dava aula no computador... eu fiz um programa e coloquei no computador dele... sempre que ele ligava o computador o computador desligava sozinho... então ele ligava o computador aparecia uma mensagem “até logo” e desligava... teve que formatar o computador... teve que arrumar... coloquei chiclete no buraco do mouse... e o mouse não funcionava...”. Essas atitudes, podem revelar a natureza dos sentimentos que permearam as ações do Ricardo, porém, é possível compreender que as mesmas não o auxiliavam na obtenção de resultados que satisfizessem as necessidades presentes, no caso, conseguir as notas escolares, e com isso, veio a substituição tanto pela sedução, quanto pelo recorrer ao professor com pedido de auxílio.

Ainda tendo como foco o modo de Ricardo relatar suas atitudes para com professores, apreendem-se os sentimentos de raiva, de vingança que, em outro momento do seu desenvolvimento, transformaram-se em atitudes de autêntico engodo: *“...eu tenho tantas coisas que eu fiz com professor... com raiva mesmo... para descontar e hoje eu acho que não por aí... o negócio é você ir na vaselina... deixar o professor... achar que ele é dono de tudo... que ele tá mandando em você... que ele ganhou... você suga do professor o que pode... ganha uma nota ali na maciota nem vai na prova e ainda passa de ano... é esse que é o meu método... é esse o meu método... “ir atrás e tirar vantagem desse jeito que eu tirei ... transformar o limão em uma limonada com bastante açúcar...”*

Finalizando – o movimento apreendido na história de vida do Ricardo

O movimento do Ricardo na construção da percepção sobre si, percepção essa construída ao longo de sua história de dificuldades escolares integrada aos outros contextos de sua vida, levaram-no por caminhos que ele relata como sendo de muita persistência: *“este que foi meu tempo de me descobrir... mas hoje eu tenho a compensação porque eu fui atrás... hoje eu... eu me considero uma pessoa... esclarecida... eu não tenho nada que me impeça hoje em dia...”*... *“eu **adoro** fazer o que eu faço... eu tenho já uma... uma facilidade maior para ler... eu falo inglês assim quase fluente... não falo inglês de americano... mas eu falo inglês assim se eu for... conversar com um americano não vou passar vergonha...vou () vou fazer comentário... vou falar...”*. Nesse caso, para o Ricardo hoje a sua capacidade de leitura se apresenta em um nível melhor. Além disso, a aquisição de uma segunda língua, que é considerada por alguns profissionais especializados em dislexia como algo muito difícil de ser conseguido, foi, segundo ele, foi superada.

É possível estabelecer comparações da percepção que o Ricardo tem de si mesmo hoje. Para isso, foi relatado anteriormente que ele sente que aprendeu, que se desenvolveu, que realizou superações. Após essas considerações, ainda encontra-se a referência de que ele permanece em busca de novas aquisições: *“não estou parado: “ah eu sei tudo... não eu não sei tudo... eu não sei **nada**... eu tenho muita coisa para aprender...” ... “para saber mais...”... “eu faço isso na minha vida... porque eu aprendi”*. Dessa forma parece haver uma constância de perseverança.

É possível localizar no discurso uma reflexão sobre como o Ricardo considera esse percurso: *“mas foi bom eu passar por isto tudo... acho que se eu pudesse escolher não passar por isto... eu ia escolher esse caminho de **não** passar por isso... eu acho que foi tudo válido este momento que eu vivi...”*.

Finaliza-se com uma frase na qual o Ricardo apresenta a idéia de como ele se percebe hoje, após ter percorrido uma trajetória de vida na qual passou, como outras crianças com dislexia, de uma infância pré-escolar comum, a viver a experiência de uma pessoa com dificuldades específicas de aprendizagem, cujos danos não permaneceram restritos à esfera escolar: *“com a mentalidade que tinha hoje ia tirar assim... tirar assim basicamente na letra... assim basicamente porque eu descobri aprendi o método entendeu...?”*

Segunda entrevista selecionada

“eu sabia que em algumas coisas eu me dava tão bem quanto qualquer outra criança dita normal... mas eu tinha dificuldades”

O participante da segunda entrevista selecionado para esta pesquisa, denominado Paulo, tem trinta e um anos, é programador de sistemas e ocupa um cargo de chefia em uma grande empresa de informática. Submeteu-se à avaliação para o diagnóstico de dislexia já na idade adulta. Estudou no ensino público desde a entrada na escola até o término do Ensino Médio. Na anamnese, ele informou uma seqüência de repetências - terceira, quarta, quinta e sexta séries do Ensino Fundamental, tendo repetido mais de uma vez a mesma série e relatou, também, uma reprovação no Ensino Médio. Foi aprovado no exame vestibular de uma Faculdade particular, em Análise de Sistemas, porém cursou apenas um semestre e abandonou o curso.

Na entrevista do Paulo, a ênfase do discurso está na sua atuação profissional, embora registre-se que os momentos de maior emoção por ele demonstrados no decorrer da entrevista estiveram relacionados com o seu relato referente ao período ao escolar.

No momento da entrevista, o Paulo exercia a função de gerência de sistemas em uma empresa de informática.

O Paulo concedeu uma entrevista com tal envolvimento que suscitou a sensação de que ele se preparou, que estava à espera daquele momento e que, para ele, aquela era uma oportunidade especial para falar sobre si, expondo em uma linguagem clara, contínua e cuidadosa a sua trajetória de vida.

1. Sobre as percepções do Paulo: o contexto, o outro e ele.

Contexto escolar:

Identifica-se na leitura do discurso de Paulo a importância da passagem sobre o como se percebia antes da entrada na escola e como essa percepção foi sendo alterada, a partir das referências do seu novo contexto social. Em seu relato encontra-se a indicação de que, no período anterior à sua entrada na escola, não recebia do seu meio informações que o colocassem em uma posição destoante da de outras crianças: *“você sai de uma vida onde a criança está interagindo com o... de qualquer maneira ela brinca assiste televisão... se diverte... na escola você entra num processo onde você é obrigado a seguir algumas regras que vão te levar a um aprendizado... e isso começou a história difícil pra mim”*. Entende-se que essa reflexão do Paulo expressa que, na mudança de contexto, passou a perceber que era, de algum modo, diferente dos demais.

Entre os indicadores em seu discurso sobre como construiu a percepção de si mesmo, localizam-se na entrevista afirmações, que se repetem, de que o Paulo reconhecia que, de algum modo, existia uma diferença entre ele seus pares: *“eu sabia que em algumas coisas eu me dava tão bem quanto qualquer outra criança dita normal”... “mas eu tinha dificuldades”*.

Compreende-se que desinteresse e recusa em se submeter aos procedimentos do meio escolar são atitudes que se instalaram em Paulo a partir da sua dificuldade de aprendizagem. Pode-se localizar o início desse pensamento no discurso: *“comecei a perceber isso quando fui para a escola, nos primeiros anos de alfabetização”*. Ao dizer desse modelo com o qual se deparou na escola, *“e isso já começou um processo difícil para mim”*, entende-se que ele fala da dificuldade de aprender a ler e escrever e como isso se inscreveu em sua vida: *“conseqüentemente tendo a dificuldade existia o desinteresse”*.

Os sentimentos que se percebem a partir da reflexão sobre o quê e como Paulo relata suas vivências do período escolar são de frustração pelas contínuas repetências de ano, por não conseguir dominar o processo de aprendizagem que, espera-se, ocorra no contexto

escolar: *“decepcionado com você mesmo”... “não consegue ter a plenitude do processo, início, meio, consolidação e fim”*.

Na leitura do discurso de Paulo, é possível compreender que, para ele, o meio é marcado por uma concepção burocrática de funcionamento. Essa palavra, que pode ser localizada em seu relato de forma recorrente, recebe uma conotação associada com normas e regras. Em seu relato, verifica-se que ele localiza o seu primeiro contato com essa realidade a partir da sua entrada na escola: *“a escola é muito burocrática por concepção”*. Observa-se no discurso do Paulo a reafirmação desse seu conceito de burocrático quando diz que, antes da ida para a escola, levava uma vida de criança livre, isenta (até que ponto, podemos nos perguntar) de regras e normas, ocorrendo uma passagem com a entrada na escola: *“na escola você entra num processo onde você é obrigado a seguir algumas regras que vão te levar a um aprendizado”*. Ele apreende esse conceito a partir de determinadas regras que passa a perceber que existem no meio, uma vez que esse impõe normas: *“atingir objetivo que a burocracia te impunha que era tirar nota”*. Paulo expressa sua insatisfação com o modelo que chama de burocrático: *“o ensino é direcionado... que tem que ser assim”* e faz o seu lamento pelo que considera uma necessidade da sociedade que não é atendida: *“e aí é um erro que eu detecto até no ensino na forma do aprendizado, que é o professor não se preocupar... porque a gente não precisa ter só engenheiro... analista de sistema...”*.

Ao relatar uma atividade na qual foi bem sucedido, junto com outras crianças, Paulo lamenta a atitude da professora, que não se deteve no fato por ele considerado tão importante *“ela sequer teve a sensibilidade de enxergar né... o potencial naquelas crianças”*. Dando continuidade ao relato referente a essa atividade escolar, encontra-se, no discurso de Paulo, a indicação de que se vê como uma pessoa que possui outras habilidades que não as de ler e escrever. Entende-se que esses dois indicadores (pessoa com dificuldades, mas também com habilidades) presentes desde os tempos escolares, constituem uma importante referência a como ele se percebe.: *“eu sempre tive habilidade de coordenar, de dirigir”*. Essas habilidades são indicadas como estando presentes desde o período escolar referindo-se ao trabalho solicitado por uma professora, na qual ele pôde explorar suas capacidades: *“consegui coordenar uma equipe de quatro crianças”*.

É possível apreender no discurso de Paulo uma visão do seu meio escolar em que as questões de envolvimento da pessoa com os processos de desenvolvimento são pouco

valorizadas: *“não interessa se você aprendeu aquilo... se você fez direito... se está certo... o importante era você ter a nota...”*. Entende-se que o Paulo nota uma indicação de que as necessidades da escola estão voltadas para a meta final, a obtenção de resultados que satisfaçam objetivos definidos: *“não interessa os meios e sim o resultado”* ... *“o objetivo é que você tem que ter uma nota”*. Com isso, compreende-se que ele está dizendo que não percebe que exista na escola um compromisso entre o passar de ano e a aprendizagem, mas sim, a adequação do sujeito às normas mais gerais que prevêem, por exemplo, a obtenção de nota como aprovação para o próximo período: *“que você atinja objetivos”*.

No discurso do Paulo, entende-se que a percepção de suas próprias expectativas pessoais diferem das expectativas do meio. Ao referir-se ao seu período escolar, relata: *“descobri que era só ter um nota ... que não interessasse o que eu fizesse no meio daquele processo ... eu seria aceito”*... Porém, ao indicar que esse não era o seu desejo pessoal: *“mas não era o que eu queria”*, compreende-se que ele sentia-se insatisfeito com isso. Ao dizer que gostaria que a escola apresentasse para ele a possibilidade de *“aprender sem ter que tirar uma nota”*, é possível entender que está dizendo que, para ele, seria mais interessante apoderar-se do processo de aprendizagem do que obter o resultado final, o que demonstra um descompasso entre as suas expectativas e as do meio.

Paulo se refere em seu discurso ao desconhecimento, por parte do meio escolar sobre a dislexia. Deduz-se que esse desconhecimento dá origem, a rótulos negativos para alguém com dificuldades na leitura e na escrita, que não apresenta problemas identificáveis como deficiências claramente reconhecíveis: *“não enxergam isso como um problema, até porque não têm conhecimento da questão, acham que isso, é, por exemplo: você é analfabeto, não sabe escrever, não aprendeu a ler”* *“existe sempre esse rótulo né... burro preguiçoso... lerdo...”* .

Fica claro o sentimento de desagrado com esses rótulos relatado por Paulo ao dizer de modo enfático: *“isso é ruim”*. Receber o adjetivo de burro, na infância, por parte de um amigo que freqüentava a mesma escola que ele, o qual considerava mais inteligente pelo seu bom desempenho escolar, reforçou a referência que vinha recebendo do meio, a de criança

incompetente: *“mas como você é burro... né”... “eu fiquei com isso na cabeça”... “eu sempre achava ele mais inteligente do que eu porque ele faria a coisa certa, ele foi até o colegial e terminou”*.

Paulo diz também do sentimento que percebe que acompanhou a sua história de criança com dificuldades de aprendizagem: *“... eu nunca fui revoltado, nunca fui assim, na escola, porque não aprendia, daqueles que se revoltam”*. Porém, apreendem-se outros sentimentos, ao se referir a um amigo em seu discurso: *“eu tinha uma inveja.”... “ele passou todos os anos”*, o que conduz a uma das observações sobre essa contradição, a inveja do sucesso do amigo em oposição ao seu fracasso escolar, embora não se considerasse uma pessoa incapaz.

Algo que pode ser retomado em seu discurso, sobre a percepção de si *versus* como o outro o percebe pode ser considerada como uma importante contradição por ele vivenciada na condição de pessoa com dislexia e que, de certa forma, constrói um eixo em sua história de vida: *“eu acho que foi sofrido assim... porque você não tem consciência do que acontece com você”... “assim como eu fazia coisas melhor do que o fulano e nem por isso fulano era burro... então eu era burro porque não sabia conseguia escrever direito”... Essa contradição entre a sua auto percepção e as nomeações do meio pode ser considerada relevante, pois permeia seu discurso: “não, eu não me sentia assim.. fulano faz uma conta com mais facilidade... do jeito dele”, e complementa: “então eu era burro porque não conseguia escrever direito”. Quando diz isso, entende-se que Paulo está-se referindo aos rótulos recebidos: de burro, de preguiçoso, embora percebesse que, de alguma forma, ele não poderia admitir ser assim chamado, pois identificava nele mesmo outras possibilidades de desempenho, fora do contexto escolar.*

Encerra-se este núcleo com a indicação da ênfase apreendida no discurso do Paulo ao se referir a sua percepção sobre outras habilidades que percebe em si e que não foram valorizadas pela escola: *“por exemplo eu imaginava sim que existiam outras habilidades que eu tinha que poderiam ser exploradas”... “eu sempre tive mais habilidade para coordenar e dirigir ... entender da criatividade...”*

Contexto familiar:

Na leitura do discurso do Paulo são poucas as referências feitas à família o que leva a uma reflexão de que, por ter-se tratado de um convite para um relato temático, o Paulo, no caso específico da dislexia, não julgou que esse seu contexto tenha ocupado um lugar de grande relevância, tanto no sentido de apoio quanto de cobrança, com relação ao seu desempenho escolar.

Compreende-se que os sentimentos relatados pelo Paulo sobre a sua condição de criança com dificuldades de aprendizagem isentam a sua família de responsabilidades a esse respeito: *“eu nunca fui revoltado, (...) porque não aprendia, daqueles que se revoltam... contra pai, contra mãe”*... E esse, segundo o que se apreende em seu relato, foi um sentimento que esteve presente em sua vida, nas diferentes fases de desenvolvimento: *“nem quando criança, nem quando adolescente, nem no fim da adolescência... sempre fui bem calmo, linear, soube perceber minhas limitações”*. Entende-se aqui, que o Paulo está localizando nele as dificuldades, percebendo-se como alguém com limitações, pelas quais não pode responsabilizar o outro, nesse trecho do relato, mais especificamente, a própria família.

Paulo reforça essa percepção de si ao dizer: *“a vida adulta muito parecida com a infância e adolescência... onde eu não colocava culpa das minhas limitações ou dificuldades em pais ou professores...”*.

Embora, como foi dito acima, sejam poucas as referências à família, um dos trechos mais emocionados do discurso do Paulo remete à passagem para a vida adulta, momento em que ele se percebe sozinho. É possível compreender que o Paulo, mesmo que não tenha dito de modo declarado, de certo modo percebe-se como uma pessoa que foi protegida, amparada pela família. Constitui respaldo para essa reflexão a recordação do tom de voz, na emoção presente em sua fala embargada, no trecho em que diz sobre as incertezas do futuro tanto para ele quanto para o amigo de quem esteve mais próximo em sua infância, verificados no momento da entrevista: *“quando nossos pequenos mundos não existiram mais... e aonde você tava sozinho... era você contra o mundo... porque não tem... depois de vinte anos de idade não tem mais a mãe prá te socorrer... não tem... nada mais te serve como referência... é você e o mundo”*.

É conveniente acrescentar os indicadores que se referem a como o Paulo se percebe em seu contexto familiar, na vida adulta: *“eu sou separado... o meu casamento... o primeiro... a gente nunca teve uma briga... a gente se separou numa boa”*. Com relação ao seu contexto atual, o Paulo relata: *“eu tenho a minha namorada a gente mora junto já há um ano e pouco... ela sempre fala isso... que a gente nunca discutiu... ela acha que eu não tenho ciúmes dela...”*. O que se apreende como relevante nessas falas do Paulo é o modo como ele se percebe na relação com essas pessoas, referindo-se à atual namorada diz: *“uma das coisas que ela coloca é isso... que ela nunca consegue discutir comigo... qualquer assunto... que eu acho que eu tenho razão”*. Entende-se que ele está relatando assim o modo como se vê percebido em seu contexto e, para isso, apresenta uma justificativa: *“ela não tem argumento prá conseguir provar que eu não tenho razão... então ela fica louca... tenho muito argumento e mais nesse sentido mesmo de influenciar...”*

Contexto profissional:

Na leitura do discurso do Paulo, encontra-se de forma expressa que ele se percebe como alguém que tem dificuldades para seguir as normas presentes em seu contexto desde os tempos escolares até a vida adulta: *“mas tirando a escola de lado, qualquer processo burocrático me desestimula”*... *“até hoje, depois de adulto já sabendo da dislexia, qualquer coisa que me entedia ou que é burocrático, me cria repulsa e eu não consigo fazer aquilo”*. Entende-se que essa percepção do Paulo sobre si, referente a dificuldades presentes em seu dia a dia, e referida de forma recorrente em seu discurso: *“aonde a dislexia me afeta: desde o primeiro momento em que eu tenho que entrar em qualquer processo burocrático”*, indicam que ele localiza processos que dificultam o seu estar e agir no mundo profissional.

Com relação às dificuldades que Paulo relata que o têm acompanhado, especialmente em relação à sua vida atual, profissional, encontra-se em seu discurso a referência à dificuldade de lidar com o tempo, o que é expresso como uma tendência para: *“deixar para a última hora, adiamento, tenho muito disso, também”*. Paulo ensaia uma explicação para essa postura: *“muitas vezes é por você não saber... você perdeu em algum momento um conteúdo... o meio daquele processo burocrático”*.

O discurso informa, ainda, com referência a dificuldades que percebe em si, e que permeiam sua vida profissional, o aprendizado de uma língua estrangeira como uma barreira: *“eu não consigo aprender inglês”*.

O Paulo, no decorrer do seu discurso, vai relatando como foi lidando com suas dificuldades até o reconhecimento de que carrega em si outras possibilidades. O modo como essa percepção aparece no relato, relacionada a sua vida profissional, compõe um dos indicadores de como ele se percebe: *“passa a usar mais as tuas outras habilidades que você sabe que tem”... “prá criar o documento, a idéia da composição é tranqüila” ...“eu acredito que posso escrever melhor do que muitos pós-graduados... porém posso ter esse complicador da gramática”*.

Compreende-se que o Paulo, atualmente, considera que, embora suas dificuldades com a leitura e escrita permaneçam, ele conseguiu, a seu modo, desenvolver-se mesmo com dislexia e se percebe como alguém com desempenho eficiente em seu contexto. Quando retoma a comparação entre ele e seu amigo, pode-se perceber esse sentimento de ser capaz com que Paulo agora se identifica: *“ele é uma pessoa que jamais teria capacidade de sentar à mesa que eu sento... ocupar o cargo que eu ocupo hoje...tomar as decisões que eu tomo... eu consigo ir prá cantina atender o balcão, lavar louça...ele não consegue trocar.”*

Algo que é manifestado no discurso de Paulo é a compreensão de que se percebe diferente dos outros, associando essa compreensão à idéia de que vê na pessoa com dislexia um maior desenvolvimento da capacidade criativa *“muitas vezes numa pessoa comum isso se perde em meio a outros... outros pontos também comuns da vida”*. Ao mesmo tempo, apresenta um olhar no qual não revela, ou não apresenta como exclusividade da dislexia, as dificuldades em geral: *“pessoas ditas normais também têm aquela... algumas dificuldades”*. Assim, vê-se diferente das “pessoas ditas normais”, mas também reconhece que essas pessoas possam ter dificuldades comuns a pessoas com dislexia.

Observa-se que um dos aspectos de como o Paulo se percebe em relação ao outro refere-se ao tempo de execução de tarefas, ao qual ele se refere mais especificamente no trecho da entrevista em que se detém sobre a sua vida profissional: *“o que uma pessoa dita normal faz em duas horas, eu preciso de oito... paciência”*.

Um diferencial que o Paulo aponta com recorrência em seu discurso é a criatividade

da qual se vê possuidor e que estabelece diferenças entre o seu desempenho e o das pessoas com quem trabalha: *“às vezes eu percebo que as pessoas que trabalham comigo... funcionários meus... elas esbarram em problemas é... simples... como não têm visibilidade... é como se elas estivessem com aquela viseira do cavalo”*... *“ela não consegue enxergar o que tá do lado prá buscar uma alternativa”*. Sobre si, nesse contexto profissional Paulo diz: *“mas é muito simples isso... pra você tá parado desse jeito..?. então essa criatividade também me ajuda muito... porque eu consigo só observando ter muitas alternativas...”*.

Paulo relata que tem uma percepção do todo para o particular e que percebe em seu meio que: *“as pessoas querem partir logo pra uma solução de um determinado ponto ou porque já têm uma visão do todo ou porque não vêem necessidade de enxergar os outros detalhes do processo”*.

Ao retomar o tema das dificuldades e habilidades, Paulo reforça: *“escrever é a última coisa que eu faço”*... *“tenho habilidade para criar”*... *“criatividade para poder misturar, misturar alternativas”*... *“então essa criatividade me ajuda muito porque eu consigo, só observando, ter muitas alternativas”* ... *“eu associo”*.

Concluindo, a busca pelo entendimento de como Paulo se percebe em relação ao seu meio, na vida adulta, encontra-se em uma elaborada reflexão que foi expressa em palavras, de modo enfático, carregadas de emoção, ao se referir à vida, depois do período escolar: *“é você e o mundo... você tem que pegar e encarar o mundo...”*. Retoma a história do amigo, bem sucedido na escola, mal sucedido na vida: *“um normal, você diria que a pessoa tem tudo prá ser... prá dar certo...”*.

2 - Sobre as atuações e interações do Paulo no e com o meio

- Uma busca da compreensão dos motivos que conduzem à atividade.

Como já foi anteriormente referido, o Paulo, em seu discurso, expressa sua concepção da escola como sendo uma instituição burocrática: *“a escola é burocrática por concepção”*, que só visa a consecução de objetivos, que quer resultados: *“não interessa se você aprendeu aquilo... se você fez direito... se está certo... o importante era ter a nota”*. Para esse meio,

encontra-se o modo como o Paulo responde, que é expresso com muita emoção: *“você já tem recursos que eu chamo de trapacear mesmo, por exemplo colar” “já que você quer saber se eu tenho uma nota...”*. A partir das expressões do Paulo, entende-se que, para ele, essa escola, cuja necessidade não está focada no ensino-aprendizagem, mas sim nos resultados por meio de notas, ele responde com a ação de colar. Com isso, a motivação para o Paulo, que resulta da demanda desse meio, é conseguir nota e ele desenvolve meios para responder de modo satisfatório a essa demanda.

Ao refletir sobre o que foi expresso pelo Paulo, é possível compreender que ele passou por um período em sua infância em que conviver com o fracasso foi a tônica da sua presença no contexto escolar: *“e isso já começou a história difícil prá mim”*. Ao buscar um modo de atuação que permitisse sair daquela situação, lembrando que ele passou por cinco repetências escolares, o Paulo atribui o sentido de um jogo para o processo de conseguir nota e passar de ano: *“passei a encarar aquilo como se fosse um jogo”... “isso é um jogo”*. Essa percepção aparece como clara no discurso de Paulo, para ele mesmo, que localiza o período em sua vida que compreendeu que essa atitude iria favorecer o seu percurso: *“a partir do ginásio, atingir os objetivos sem me importar com o meio” “isso aqui é um jogo, então vou ter que jogar e aí se eu entendo a regra... se conseguir burlar a regra eu ganho o jogo”*. Com isso, o aprender para o Paulo, nesse contexto, foi a aprendizagem não dos conteúdos acadêmicos, mas do modo de responder de maneira adequada à necessidade meio, focalizada na obtenção de resultados.

Entende-se que o sentimento de inadequação, construído com o fracasso escolar, motivou, no Paulo, a busca por meios para passar de ano: *“eu era uma criança grande no meio de crianças pequenas”... “eu coloquei na cabeça que já tava muito atrasado na escola”*. Pela análise da entrevista, é possível compreender que o Paulo, referindo-se ao período escolar, percebia que o aspecto social da sua vida infantil se comprometia com a diferença de idade ao mesmo tempo em que sua auto-estima rebaixava-se em consequência das contínuas reprovações. Apresenta-se, assim, uma motivação para uma resolução adequada da demanda do meio, no caso a aprovação de ano, e, assim, tornar-se possível a satisfação das necessidades presentes.

Esse modo de atuação está presente no discurso do Paulo, como algo que se

estabeleceu em sua vida: *“atingir os objetivos sem me importar com os meios... eu posso dizer que isso eu aplico até hoje”*. O Paulo diz que, depois que aprendeu a burlar, passou a fazer disso um dos seus modos de atuação: *“comecei a usar essa tática”*.

E, em um momento reflexivo, ele busca compreender o porquê de agir assim: *“muitas vezes eu, até por questões de formação mesmo, não tenho como atingir burocraticamente todas as etapas, ou seja, aquela metodologia específica do meio, mas busco sempre atingir objetivo”*.

Refletindo sobre o discurso de Paulo, é possível entender que, a partir da sua percepção do funcionamento e das expectativas do meio, buscou recursos para construir uma atuação que contemplasse esses diferentes aspectos, conseguindo, com isso, a obtenção de seus objetivos. Percebe-se que, diante das necessidades que se apresentaram, elegeu a busca por resultados, sem se deter em questionamentos sobre os meios utilizados no processo. Localizam-se as ações que o Paulo elegeu para responder às expectativas do meio e, desse modo, satisfazer as suas necessidades de adequação ao seu contexto: *“quando eu descobri que era só ter a nota que não interessava o que eu fizesse no meio daquele processo, eu seria aceito, eu comecei a usar essa tática mas não era o que eu queria”*. Essa descoberta do Paulo pode ser entendida como um aprendizado. Aprendeu um modo de atuação que conduz aos resultados que são considerados, no seu contexto, como necessidades a serem satisfeitas. Porém, os sentimentos que permeiam as suas ações revelam que esse não é o aprendizado que ele elegeria como capaz de satisfazê-lo de modo pessoal. Aprendeu a satisfazer necessidades propostas pelo meio e com isso obteve ganhos pessoais, de aceitação desse meio.

Em um momento do seu discurso, faz um paralelo entre as ações de colar para passar de ano, com a montagem de um quebra-cabeça, o Cubo Mágico, que desmontou e remontou de modo trapaceado: *“eu vou te dizer como... eu desmontei o Cubo Mágico... juntei e montei novamente com todas as faces iguais...ou seja se o objetivo era montar o Cubo Mágico eu me dou por satisfeito dizendo que atingi o objetivo”, “eu tinha que inventar as minhas maneiras de ganhar” ...“eu sei que não é da maneira que todo mundo tenta fazer..” mas: “me dou por satisfeito, dizendo que atingi o objetivo”*.

Porém, percebe-se que esse modo de ação trouxe sentimentos que o incomodam: *“frustração por não conseguir fazer como os outros fazem”*.

Ao dizer como conduz suas ações para minimizar as dificuldades de leitura e de escrita, Paulo relata a sua utilização dos recursos presentes no meio: “para isso usei muletas”, está se referindo aos recursos de informática: “o dia a dia você contorna com soluções disponíveis”... “eu tenho mania de, em vez de escrever, desenhar... eu vivo desenhando”... “por ter acesso à informática, descobri alguns meios aonde isso minimiza esse problema”... “então isso são coisas que eu considero como auxílio para o meu dia e não me preocupo mais com isso”. Para o desempenho diário de suas atividades, o Paulo necessita desenvolver habilidades que possibilitem a resolução das demandas presentes. Dessa forma, ele empenhou-se em descobrir meios eficientes, entre os quais, encontra-se, com destaque, a linguagem digital.

Ao procurar investigar os indicadores que apontam como o Paulo percebe o meio que o cerca, é possível notar que, embora o seu discurso esteja muito voltado para auto-referências de superação, é com recursos desse meio que ele consegue essa superação de suas dificuldades, mais notadamente por meio dos recursos da informática. Paulo elege recursos e estratégias e constrói seu modo de atuação para atender às demandas presentes para o desempenho de suas atividades: “utilizo muito o computador”. “recurso de corretor ortográfico” *tenho também um recurso eletrônico que lê o que eu escrevo* ... *um leitor de texto*... Ao se referir à sua dificuldade de aprendizagem da língua inglesa, ele retoma a importância que a informática tem no seu dia a dia; elege os tradutores de texto como ferramentas auxiliares: “*têm deficiências, têm limitações, mas já é uma ajuda a mais*” ... “*por ter acesso à informática descobri alguns meios onde isso minimiza esse problema*”. Com isso, entende-se que o Paulo está informando que, embora não declare textualmente, esse mesmo meio que ele percebe como burocrático, que é sustentado por normas e que possui fôrmas para seus habitantes, também tem recursos que podem ser usados como facilitadores para responder às demandas pessoais e profissionais do seu cotidiano.

Pode-se apreender, no discurso do Paulo que a sua atuação, é hoje, uma atuação mediada pelos recursos da informática. Paulo os utiliza como ferramenta básica para o seu dia-a-dia: “*peçoas que se comunicam comigo por e-mail ou por documentos que eu escrevo não vão acreditar*”, referindo-se à sua dificuldade de leitura e escrita; “*então eu uso muito o computador*”... “*recurso de corretor ortográfico*”... “*por ter acesso à informática descobri alguns meios*...”. Entende-se que o Paulo, ao se utilizar desses recursos, sente-se liberado de

tarefas para as quais se vê pouco competente, mais especificamente referentes à escrita, podendo direcionar suas atuações para o quê revela considerar-se bastante capaz: *“fico com tempo e liberdade para sei lá, usar a minha criatividade, minha capacidade para resolver problemas em coisas aonde eu realmente tenho que... aonde eu não ler nem escrever preciso, nem nada..”* *“só depende mesmo da minha capacidade lógica de articulação”*. Nos motivos que permeiam as ações do Paulo, estão presentes os objetivos que orientam a sua atividade. Os objetivos que se apresentam como mais relevantes na fala do Paulo são os de atingir metas do seu meio, atualmente mais notadamente as profissionais.

Ao efetuar uma leitura com o objetivo de encontrar, no discurso do Paulo, indicadores sobre como desempenha suas atividades, percebe-se como relevante a referência, que se apresenta de modo recorrente em seu relato, à necessidade de um tempo mais alongado para execução de tarefas: *“isso vai te tomar mais tempo o que uma pessoa normal... dita normal né, faz em duas horas talvez você leve oito prá fazer”*. Ele relata que, após o diagnóstico, essa dificuldade passou a ser melhor compreendida por ele, fato esse que facilitou a aceitação: *“depois que eu fiquei sabendo do diagnóstico de dislexia consegui lidar melhor com isso”* *“paciência vou ter que levar oito horas”*. Paulo diz que se prepara para atuar dessa forma, usando um tempo maior e que, como nas questões de ortografia, *“esqueço também esse assunto”*... *“eu não volto mais ao tema”*. É possível considerar que, no discurso do Paulo encontra-se expressa uma importante reflexão que é apresentada de forma delongada, detalhada e enfatizada verbal e emocionalmente: o modo como ele entende que consegue compreender, aprender e desenvolver um tema. É o que se refere à compreensão de que seu funcionamento interno encontra sentido no modo de percepção do todo para as partes: *“outra coisa que eu também preciso é entender o todo”*... *“para mim, sempre, em qualquer processo que eu esteja envolvido preciso ter essa visão”*. Em sua entrevista, há uma detalhada explicação sobre como ele constata isso, exemplificando com o modelo de visão de floresta, depois de árvore; em seguida, de folhas, os mínimos detalhes e fazendo uma comparação com o desempenho de suas atividades, de seus projetos: *“tentei ter um entendimento mais global do que ele queria”*. O Paulo, referindo-se a esse modo de funcionamento, diz: *“antes de ter a compreensão plena eu não consigo escrever uma linha”*... *“isso é uma coisa que me prejudica mas ao mesmo tempo é a forma que eu tenho de enxergar”*. Por essas palavras entende-se que ele está-se referindo ao fator tempo, uma vez que percebe que esse modo de proceder é mais demorado.

É possível compreender que o Paulo se deteve a pensar, a refletir sobre esse tema que entende como sendo o seu modo de funcionamento pessoal, pois consegue inclusive localizar o período em que essa atitude se estabeleceu: *“essa habilidade acabei descobrindo depois de uma certa idade depois que eu comecei a trabalhar com sistemas... porque é coisa de lógica”*. Esse olhar que o Paulo julga diferenciado em suas atividades, a visão global das necessidades para empreender suas ações, parece a ele que o favorece, pois consegue assim ter mais alternativas para a resolução de problemas.

Continuando o enfoque relativo às atividades práticas em seu dia a dia, retomam-se as referências do Paulo sobre o que considera como uma necessidade de um tempo extenso para execução de suas tarefas: *“muitas vezes não é porque você não sabe, você perdeu em algum momento um conteúdo, o meio daquele processo burocrático... se você não sabe... não consegue fazer... conseqüentemente isso vai te tomar... o que uma pessoa dita normal né faz em duas horas talvez você leve oito para fazer”*.... *“então eu trabalho com esse fator se ele leva duas eu vou precisar de oito, então meu planejamento é prá oito horas”*. Importante frisar que a necessidade de um tempo mais delongado para execução de tarefas que envolvam leitura e escrita por pessoas com dislexia é um fator recorrente na literatura sobre essa síndrome. Com isso, é possível entender que o Paulo empreende uma compreensão da necessidade que se apresenta, e se propõe à sua resolução a partir do todo da questão, por meio de ações voluntariamente programadas em um tempo que ele considera como maior do que aquele que seria suficiente para outras pessoas.

E possível frisar como relevante a percepção do Paulo sobre como ele mesmo entende que se estabelece o seu processo de compreensão dos problemas que se apresentam em suas atividades: *“eu preciso entender o todo”* *“eu preciso entender o todo do processo para ter uma opinião... prá poder buscar uma solução”*.

Seguindo essa linha de reflexão, com relação à organização do pensamento, o Paulo entende que exercita um processo que se organiza por ordem de importância, do todo para as partes.: *“elencar os problemas como caixas”*.

A interação com pessoas indica um distanciamento: *“eu mais fugia”*... *“fazia tudo para não ser notado”*... *“eu sempre fazia com que as coisas passassem despercebidas”*... Ao seu isolamento, o Paulo atribui: *“mas isso eu atribuo à falta de segurança”* que aparece no seu discurso como sendo revivido ao longo de sua história, com um pouco envolvimento com

peessoas, e com sentimentos: *“separação é uma coisa sempre traumatizante... consegui... interagir de uma forma bem estável”... “a vida adulta muito parecida com a infância e a adolescência, onde eu não colocava culpa das minhas limitações, das minhas dificuldades em meus pais ou professores”*.

Na leitura do discurso do Paulo, percebe-se um movimento que se refere a um sentimento experimentado a partir das suas dificuldades de aprendizagem, nomeado por ele como a inveja que sentia de um amigo que sempre colhia bons resultados em suas atividades escolares, que nunca reprovou: *“e eu tinha inveja dessas pessoas... pela capacidade que elas tinham de escrever bem”*, e como se sente hoje em relação a esse amigo: *“hoje já não tanto... já mudou esse sentimento”*, *“já até sinto um pouco de compaixão dele... por não ter conseguido não conseguiu nada...”*. Nessa passagem do discurso do Paulo, é possível perceber que o aprender foi visto como possível para o outro, para o amigo, e difícil para ele. Porém, na idade adulta, o sentimento de inveja cede lugar ao de compaixão. Com isso, é possível compreender que o Paulo percebe que ocorreu uma alteração de lugares, originando a mudança de afetos.

Além disso, depreende-se também que ele se considera uma pessoa intencionalmente sedutora, utiliza a sedução e a manipulação a favor de seus objetivos: *“um dos recursos que eu uso, uso até hoje, ... sedução (...)”*. *“sedução, uma das ferramentas é manipular”... “manipulação... que te coloca ... que te dá condições de interagir de uma maneira confortável... onde você se sinta seguro...eu manipulo mas não num sentido que cause algum dano prá pessoa...”*. Esse é um modo de agir que o Paulo identifica como seu desde bem pequeno: *“lido com isso desde que eu me entendo por gente”* e que considera como importante no seu desempenho pessoal: *“Eu tenho muito argumento nesse sentido mesmo de... influenciar”* *“isso é uma coisa que eu poderia dizer que mais assim se destaca é influenciar”.... “tenho muito argumento e mais nesse sentido mesmo, de influenciar”*. Compreende-se aqui que, diante das necessidades que se apresentam, um dos meios que o Paulo utiliza para satisfazê-las é a sedução. O motivo recorrente em seu discurso é o da obtenção de resultados, que podem ser conseguidos com a habilidade de influenciar pessoas.

Ao refletir sobre os sentimentos presentes na fala do Paulo, percebe-se a sua base afetivo-volitiva. Além da inveja sentida pelo sucesso de seus pares, a frustração por seu fracasso escolar trouxe o movimento em direção à superação: *“essa é uma maneira que eu*

achei...que eu achei para burlar a minha frustração de não atingir o objetivo” .”isso de certo modo te traz um pouco de frustração”...“você fica decepcionado com você mesmo”...“de certa maneira isso foi uma forma que eu encontrei prá me distanciar da frustração de não conseguir ter a plenitude do processo início meio consolidação e fim”. Dessa forma, é possível compreender que os sentimentos experimentados pelo Paulo motivaram-no para a ação no sentido de obtenção dos resultados. Ele relata que os atingiu, embora de uma outra forma. Apesar disso, os sentimento de frustração, de decepção permanecem presentes em sua fala.

Localiza-se, em seu discurso, a presença de um sentimento que pode ser entendido como um afastamento de suas dificuldades, embora ele não as negue: *“a maior tática é não ficar me remoendo”*. Esse sentimento parece fazer parte do seu funcionamento: *“e não volto mais ao tema”*. Ao dizer: *“eu não deixo que isso afete as outras n atividades da minha vida”*, entende-se que o Paulo está dizendo que, ao mesmo tempo em que admite que essas dificuldades estão presentes em sua vida, entende que não é constituído exclusivamente por elas, uma vez que as suas atividades não estão restritas às que priorizam a utilização das habilidades que ele percebe em si prejudicadas.

Finalizando - o movimento apreendido na história de vida do Paulo

Refletindo sobre o discurso do Paulo, fica o sentimento de que ele, assim como muitas outras crianças, ao ser exposto a uma convenção formal da nossa sociedade, a necessidade do aprendizado da leitura e da escrita passou de criança comum em suas atividades cotidianas, para a condição nomeada, pelo meio, de pessoa com dificuldades de aquisição e desempenho de determinadas funções, passagem essa que permanece como um marco em sua história de vida.

É possível compreender que o Paulo se percebe como alguém que tem percorrido um trajeto de dificuldades, que essas dificuldades são reais, mas que localiza em si habilidades para transpô-las, ou para prescindir da leitura e escrita como elementos básicos em seu cotidiano. Os sentimentos que expressa como sendo os que percebe que o acompanham há um certo tempo são os de aceitação e busca de recursos para atingir seus objetivos.

Na leitura do discurso, apreendem-se sentimentos que fazem parte da história de vida do Paulo, relacionados com sua dificuldade de aprendizagem. Inicialmente, ao associar o rótulo de burro dado a ele por um amigo à idéia de que *“eu sempre achava ele mais inteligente do que eu porque ele fazia a coisa certa”* e dizer que *“e isso fica até hoje”*, entende-se que está relatando a permanência de um sentimento que aparece em muitas passagens do discurso como tendo sido superado: *“consigo lidar com isso de maneira mais tranqüila”*. Essa informação surge como uma complementação de um pensamento anteriormente apresentado por ele, quando diz que, antes de se saber pessoa com dislexia, estava sempre em um movimento de *“auto-cobrança”*, uma vez que não sabia de onde vinham de fato suas dificuldades. Antes, diz ele: *“desta questão da angústia, você não conseguir entender direito o porquê você não consegue executar determinadas tarefas”*. Entende-se que depois que soube que suas dificuldades vinham de um transtorno chamado dislexia e que compreendeu a origem dessas dificuldades, esses sentimentos de angústia e inquietação deram lugar a uma postura de maior aceitação dessas dificuldades: *“vou ter que conviver com isso... e não mais ficar me flagelando me auto-questionando por não ter o mesmo desempenho de uma pessoa dita normal”... “então isso me ajudou a entender...”*. É possível entender que o Paulo transmite que, a partir da compreensão do que se passava com ele, surgiu a aceitação de suas dificuldades.

Seu discurso deixa transparecer que, quando soube, por meio um de diagnóstico, que era uma pessoa com dislexia, o Paulo já tinha a noção de que alguma coisa o atrapalhava: *“eu já sabia que tinha alguma dificuldade, alguma coisa que me complicava a vida”*. O comportamento que lhe parecia como mais adequado com relação a essas dificuldades que identificava em si era a necessidade de passar despercebido: *“eu mais tentava fugir... cometer o mínimo de erro possível para não ser notado”*... *“na escola eu sempre fazia com que as coisas passassem despercebidas... estou acostumado até hoje ainda”*. Por trás desses comportamentos, apreende-se que o sentimento que o Paulo revela é *“falta de segurança”*, ao qual ele gostaria de responder de outro modo, como pode ser verificado em seu discurso: *“se eu tivesse essa auto-confiança... essa coragem... essa iniciativa... se eu não tivesse medo”*. O Paulo respondeu à presença desses sentimentos com o desenvolvimento de sedução, de atitudes de manipulação, presentes em seu relato.

Uma visão de mundo reiterada que se apreende no discurso do Paulo, refere-se à idéia de que temos fôrmas no meio escolar, nas quais os alunos conseguem ou não se encaixar. Para expressar seu pensamento, relata a história de um amigo de infância com quem esteve em convivência próxima desde antes da entrada de ambos na escola. As diferenças se fizeram presentes, mas o amigo, que foi muito bem sucedido no período escolar, não obteve destaque em sua vida profissional. *“então eu me pergunto assim... será que durante todo o período de alfabetização onde existia uma fôrma ele foi bem... porque ele estava dentro de uma fôrma...a partir do momento que abriu-se a fôrma e foi... agora você cresce da maneira que você achar melhor... ele ficou sem fôrma”*... *“eu fico achando interessante como essa questão de se ter um padrão como sendo ideal prejudica muitas vezes no desenvolvimento do todo da pessoa...”*. Ao afirmar isso, entende-se que o Paulo está dizendo que a existência de um padrão é algo prejudicial para todos, tanto para os que têm dificuldades como para os denominados “pessoas ditas normais”. Compreende-se com isso, que o Paulo entende que o padrão, que enquadra, dificulta ainda mais o desenvolvimento dos “diferentes” e limita os que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Na leitura da entrevista do Paulo, a retomada da emoção que acompanha uma frase, quando se refere à entrada na vida adulta, é tocante: *“nessa hora (sozinho no mundo) é que talvez no meu caso aflorou esse lado da habilidade, de ter desenvolvido durante todo esse tempo... é... as outras habilidades que não só ler e escrever... de relacionamento...”*.

Compreende-se que, de certo modo, ele retoma a sua história, lembrando as alternativas que foram possíveis para o seu caminhar e como chegou à idade adulta com esse referencial.

Conclui-se que o Paulo revela que percebe a própria diferença: o não poder estar preso ao modelo comum que sentia permear o seu meio é que fez a diferença no seu modo de conduzir-se pela vida: *“eu não seguia nenhum roteiro... continuei não seguindo...”*. Pelo seu discurso também pode se entender que ele considera que está sendo bem sucedido na vida: *“até hoje não me dei tão mal assim” “a minha evolução tanto pessoal quanto intelectual ela tem uma certa constância... ela não altera muito...”*.

O caminho que ele relata ter percorrido, compreende-se como o de um andante solitário, acompanhado apenas pelas habilidades que vai descobrindo em si e que vão-lhe proporcionando meios para superação de suas dificuldades que trouxeram solidão, isolamento e tristeza à sua vida que é relatada com uma certa dose de incompreensão pessoal diante das contradições que estiveram presentes em sua trajetória.

Terceira entrevista selecionada – Danilo

***“eu não tenho só dificuldade para ler ... dificuldade para escrever
[tenho] dificuldades até para ler o mundo...”***

Encerra-se este momento da análise de dados com a apresentação da terceira entrevista selecionada, concedida pelo participante aqui denominado Danilo, com quarenta e um anos de idade, que foi despertado para uma compreensão da sua própria história de vida, permeada por dificuldades variadas, a partir do diagnóstico conjunto de dislexia atribuído a ele e ao seu filho, na época, um pré-adolescente. Concedeu uma longa entrevista, com ricos detalhes relatando a compreensão que elaborou sobre suas dificuldades, produto de suas reflexões, observações e estudos sobre a dislexia.

A história escolar presente na vida do Danilo é relatada como tendo funcionado em dois extremos, imersão total ou afastamento dos conteúdos e do contexto. Inicialmente, estudou em escola particular, e, segundo suas palavras, vencida as dificuldades com muito esforço. No antigo Ginásio, foi para a Escola Pública e lá permaneceu até a conclusão do Ensino Médio, sem repetências, embora esteja presente em seu relato que isso se deu sem empenho, sem aprendizagem.

Após um ano de cursinho, com dedicação exclusiva aos estudos, o Danilo entrou no curso de Psicologia, em uma Universidade Pública, concluindo-o após nove anos de afastamentos e retomadas.

No momento da entrevista, o Danilo exercia a função de editor de pós-produção de TV.

Atualmente, com uma vida profissional bem estabelecida no seu meio de atuação, o discurso do Danilo centra-se nesse tema: o das atividades que desempenha em diferentes contextos profissionais e o desejo de produzir um vídeo sobre dislexia, segundo ele, para sensibilizar pessoas com a síndrome sobre a sua condição.

1. Sobre as percepções do Danilo - o contexto, o outro e ele.

Contexto escolar:

Danilo traz, em seu relato sobre os primeiros anos escolares, a indicação de que esteve em um bom colégio, que contou com o apoio da sua mãe e que as dificuldades presentes foram sendo de certa forma administradas: “... até o primário eu sempre estudei em um colégio bom... eu estudava num colégio legal eu sempre tive dificuldade... na aula eu sempre bagunçava muito... mas conseguia com um pouco de sofrimento de ajuda da mãe conseguia passar tal... ter as notas...”.

A percepção de si, nesse contexto escolar, entende-se como a de uma criança com dificuldades, mas com meios para superá-las: “... não era o melhor aluno... mas dava pra... com **muito** sofrimento com muito **esforço** com muito trabalho...”.

Relata que, após os anos iniciais, mudou da escola particular, a qual considerava como uma instituição de boa qualidade, para a escola pública que, segundo sua percepção, possuía um modelo de funcionamento menos exigente: “... com a saída do primário... eu fui para uma escola que era pública só tinha vagabundo então era assim no primeiro ano eu era um super aluno era muito tirava notas altíssimas... sem esforço nenhum... com o que eu tinha adquirido... é que a escola pública é muito ruim...”. O tom com o qual o Danilo se referiu a esse período de notas altas, sem esforço, foi de chacota: “o sistema é muito... nem sei se tem... porque eu não sabia nada... eu nem estudava eu colava e eu conseguia... eu só colava e...(RI) eu **simplesmente** não estudava...”.

Em seguida, ao ir relatando esse seu percurso escolar, a expressão dele muda. Surgem lembranças de desânimo na sua fala, durante a entrevista, ao dizer da continuidade desse processo: “depois fui caindo... quando eu cheguei no final aí juntou com o colegial chegou na época da faculdade eu simplesmente passei...”. Dessa forma é possível entender que, quando o Danilo diz: “eu simplesmente passei”, está dizendo que apenas foi arrastando os anos escolares, sem envolvimento com a aprendizagem.

Apreende-se, em seu relato, o modo como percebeu os profissionais presentes em seu contexto escolar, no período em que esteve na escola pública: “... eu fiz assim cursei o

colegial sem estudar absolutamente nada... eles não foram capazes de perceber isso...”. A partir da sua expressão: “...não sei simplesmente como a pessoa passa assim... sem nada sem conhecimento nenhum só com o que eu tinha tido do primário... eu lembro que eu acabei o colegial eu não sabia nada... eu não sabia escrever ...”, entende-se que o Danilo percebeu que terminou o Ensino Médio, sem adquirir conteúdos e isso foi manifestado em tom de desagrado, de insatisfação mesmo. A visão do meio que surge, sobre o contexto escolar, é a de descuido, de falta de rigor: “hoje é ainda mais fácil ainda... hoje eles facilitam ainda mais... hoje tem esse sistema você não barrar para você...”.

Seguindo a linha da história pessoal, relatada pelo Danilo, o momento seguinte que ele descreve é o do cursinho pré-vestibular: “... eu fiz um ano de cursinho, mas só ia lá e não estudava... nem prestava atenção... o mesmo caminho que eu estava fazendo...”. Nesse momento, compreende-se que ele está dizendo que refletiu sobre a sua trajetória escolar: “*ai eu falei “não não adianta pera ai” no final do ano falei “vou prestar prá que”... nem sei o que eu tô fazendo aqui... ai falei eu vou viajar...*”. Diante da falta de respostas para suas perguntas, percebe-se que ele decidiu interromper aquele processo. Porém, na leitura do seu relato sobre o tempo em que esteve viajando, apreende-se que, desse período, resultou o despertar para o desejo de estudar: “*ai quando a gente voltou pensei “não, eu quero estudar” ai eu voltei pro cursinho só que prá mim conseguir estudar eu fiquei um ano só estudando eu não fazia mais nada...*”... “*foi um ano assim nesse ritmo na aula prestava muita atenção... muita atenção no que eu tava fazendo...*”.

Referindo-se ao tempo em que esteve estudando para o vestibular, o Danilo diz: “*quer dizer tudo o que eu aprendi na minha vida escolar... o que eu uso hoje... a linguagem escrita... o inglês... o que eu aprendi nesse período... que eu só fazia isso então...*”. Pode-se, pois, perceber que ele se refere ao segundo tempo de estudo, dedicado ao vestibular como o período mais relevante na sua aquisição de conhecimentos.

A partir da sua fala, apreende-se a percepção de si como alguém que necessita dedicar-se de modo quase que exclusivo ao que está fazendo, mas que traz também uma insatisfação com o seu desempenho: “*enquanto eu só estudava eu tinha um desempenho... não era o que eu queria mas eu tinha um desempenho na média... eu também larguei porque eu esperava um pouco mais de mim e não ...*”... “*eu esperava assim conseguir mais porque... na aula você discutia você... com as pessoas você conversava mas na hora de fazer a prova tirava aquela*

nota seis sete... então eu ficava super decepcionado... eu estudava prá caramba lia muito... só que ficava chateado com isso... “pô li tanta coisa... prá onde vai aquilo...”(RISO).

Referindo-se ao período em que frequentou a Universidade, o Danilo relata sua dificuldade com a leitura: *“eu tenho uma certa dificuldade de leitura eu não leio rápido, mas lia muito muitas vezes até sem entender muito lia até por uma coisa meio compulsiva... quero ler **quero ler**... mas tinha essa dificuldade eu percebia isso... não dava conta... eu lia muitos livros comprava tudo quanto era livro... mas conseguia quando não tinha outra coisa... quando entrava o sistema emocional aí me desestabilizava”*. A partir desse relato, entende-se que ele percebia que compreendia pouco para o muito que lia e que, mesmo essa compreensão, podia ser prejudicada por questões emocionais.

A percepção do Danilo de que o meio desconhece a dislexia gerou o desejo de produzir um documentário sobre o tema, e esse projeto permeia toda a entrevista. O nível de desconhecimento do transtorno não se relaciona com o grau nem com a área de formação das pessoas com as quais o Danilo relata que teve contato em seus diferentes contextos. Ao se referir a uma diretora da faculdade em que se graduou, e que era sua professora, ele relata a incompreensão dela para com suas produções que não refletiam a percepção que ela construiu dele como aluno em sala de aula: *“... “você me faz **essa prova**”... isso que eu... falo como é que pode... uma pessoa ligada... estudava Piaget... estudava... (RISO) se vê... pensando bem dislexia não é uma coisa nova até de cem anos no mínimo... que tá documentado... é lógico... é uma coisa desconhecida...”*.

Dessa forma, o Danilo percebe que, para ele, as alterações emocionais trazem desconcentração e, com isso, provocam baixa em seu desempenho: *“e aí com a questão do casamento complicou muito mais a história... esse componente emocional prá complicar... assim... tem um problema eu já não consigo me concentrar não consigo..”*. Conclui revelando sobre ter abandonado a faculdade: *“eu larguei mesmo...”*, e diz sobre o longo processo até a conclusão do curso de graduação: *“então eu abandonei a faculdade... prá você entender eu fui jubilado uma ou duas vezes... aí eu entrava com processo e a faculdade me reintegrava... porque eu esquecia de entrar eu falava não vou mais estudar... não quero... isso aí não me interessa...”*. De um modo ou de outro, ele sempre retomava o curso que foi concluído após nove anos: *“comecei às vezes fazendo uma matéria por semestre... e esquecia às vezes de fazer a matrícula... mas no final sempre deu certo... sempre... aí no final eu também eu já*

tava... não tinha saco... eu perdi muito contato imagine você os três primeiros anos eu tirei sério... fui me formar com nove anos... agora imagine em três, quatro, cinco anos eu perdi completamente o vocabulário...” .

No discurso do Danilo, há um relato sobre as disciplinas com as quais teve maior dificuldade: “... eu fiquei em estatística... fiquei em... era uma matéria ligada a área clínica... e também fiquei numa ... era psicologia da aprendizagem mas aí também foi por culpa da diretora que a diretora da escola gostava muito de mim... ela me adorava... ela me achava muito inteligente... só que ela ficava brava comigo ela me escoraçava sabe...”. Ao se referir ao caso específico dessa professora, entende-se que o Danilo está relatando algo que pode eventualmente ocorrer no relacionamento entre professores e alunos com dislexia, uma vez que o desempenho oral dessas pessoas geralmente é muito superior ao escrito, conforme referência a esse respeito em Nico (2000). Sobre essa mesma circunstância: “*como é que pode você fazer essa prova você tirar seis eu esperava que você tirasse dez...*” *só que ela falava gritando na... imagine que um **auditório** assim... ela gostava de mim... ela gostava de mim mas ela me pressionava “pô você na aula você me pergunta umas coisas inteligentes e você depois me faz essa prova”* .

O discurso do Danilo é permeado pela indicação de dificuldades que percebe em si. Referindo-se a esse período em que cursou Psicologia, encontra-se: “*eu... tinha dificuldade... matérias mais específicas da área de clínica você acaba perdendo o universo da cabeça do psicólogo então fica difícil até... mesmo que você estude*” .

Com relação ao ensino, identifica-se a crítica do Danilo: “*então você tem uma coisa específica... você vai fazer cursinho... você aprende... para ter desempenho na prova... isso acho que é uma coisa que me desmotivou... você aprende prá ter resultado na prova você não aprende prá aprender... prá saber mais... você aprende para ser avaliado... então isso... eu não gosto...*” . Essa fala do Danilo mostra-se relevante pois revela que, para ele, o aprendizado deveria ser de conteúdos e não apens um treino objetivando avaliações.

Contexto familiar:

Na leitura da entrevista do Danilo, as indicações sobre a sua família são poucas, porém, sempre que surgem em seu discurso, vêm de um modo que gera uma compreensão de que, para ele, ficaram como algo positivo, tanto pelas circunstâncias relatadas quanto pelo modo como ele fala sobre os fatos que julga relevantes. A primeira alusão refere-se à ajuda que recebia da mãe em seus estudos, quando estava nos anos escolares iniciais: “... *mas conseguia com um pouco de sofrimento, de ajuda da mãe conseguia passar tal...*”.

Em um outro momento do discurso, quando o Danilo está contando que abandonou o cursinho, às vésperas do vestibular, relata o modo como sua família recebeu a sua atitude: “*fui fazer uma viagem... larguei assim... na época ninguém... minha mãe não entendeu... ficaram putos da vida... porque eles pagaram, mas eles foram até legais... ela ficou preocupada porque na época eu tinha acho que dezoito anos... não, tinha mais... mas era a primeira viagem... eu quis ir para a América do Sul... mas foi legal ela deixou... “o que eu vou fazer né”*”. Entende-se, a partir das palavras do Danilo, que a atitude da sua família, embora não tenha aprovado a sua decisão de abandonar os estudos, foi de aceitação pela sua escolha: “*e... pagar o cursinho era caro... pagou um ano de cursinho no final eu falei “ah! não vou prestar não... não é isso que eu quero não sei o que eu quero”... e aí fui viajar...*”.

No relato do Danilo, há referência à sua família em três momentos diferentes de sua vida acadêmica. Com relação aos anos iniciais, como já foi dito, apreende-se uma situação de ajuda da sua mãe em suas atividades escolares. Com relação ao período em que frequentou o cursinho, que tem por objetivo preparar o aluno para prestar o exame vestibular, a família arcou com as despesas e teve uma atitude de aceitação, quando ele resolveu abandonar o estudo por não saber o que desejava fazer. O terceiro momento, quando ingressou na faculdade, sua família surge como provedora material e, novamente, com uma atitude de muito apoio: “*...eu só fazia isso então... mas também não tinha nada que... minha mãe me... muito até sem saber... eles me deram todo o apoio todo o recurso... todo o respaldo que eu precisava de dinheiro de tudo... enfim... ninguém me enchia o saco... o que eu fazia que eu não fazia... nesse período eu adquiri tudo... e eu entrei na USP...*”.

Compreende-se que há um estilo no modo de agir da família do Danilo que se manteve até a sua idade adulta, até o seu casamento: “*... no começo minha família me ajudou muito eu*

não trabalhei só estudei até casar... casei no terceiro ano então minha família me sustentava literalmente...". Por tudo isso, depreende-se que, para o Danilo, a percepção que ficou registrada foi a de uma família da qual recebeu tanto apoio material quanto a aceitação de suas condutas ao longo da sua história.

Contexto profissional:

Refletir sobre os indicadores referentes ao contexto profissional apresentados pelo Danilo implica perceber que ele indica um caminho permeado, por um lado, de dificuldades em seu cotidiano profissional e, por outro, de um desempenho que ele considera como de boa qualidade.

Com relação à percepção de si, em relação ao outro, no desempenho de atividades profissionais, entende-se que o Danilo percebe que está em uma condição diferente da de outras pessoas: *"... nem todo mundo tem a sorte de poder trabalhar em uma área que você usa a criatividade que você possa... o cara que trabalha numa empresa numa indústria o cara que trabalha em um departamento financeiro ele não tem que ter muita criatividade... (RI) o cara tem que ter muita atenção..."*. Compreende-se o modo como o Danilo reforça essa diferença entre como percebe o estilo de trabalho que desempenha em relação aos de outras pessoas e como percebe a adequação desse trabalho às suas habilidades.

Ao ler o discurso do Danilo, é possível entender que ele percebe que usa como recurso para lidar com a dificuldade de memória, que localiza em si, o pedido de que solicitações feitas, em seu contexto profissional, sejam efetuadas por escrito: *"... se a pessoa vai me pedir uma coisa eu prefiro que ela escreva... por exemplo se meu chefe ele... fala fala... eu falo "pera aí escreve que eu"... a hora que você esquece você pega ele e... então eu prefiro que a pessoa peça... para ela me pedir prefiro que me deixe por escrito..."*.

As referências encontradas no discurso do Danilo sobre o fator tempo de execução mostram-se relevantes, uma vez que elas são recorrentes, tanto em seu relato quanto na literatura específica sobre dislexia: *"só que às vezes o que você tá fazendo não dá... você não tem tempo para fazer... eu trabalho em televisão tem vezes que eu passo por apuros assim..."*

porque meu ritmo é outro... é o que eu quero fazer é o que eu gosto é o que eles precisam só que não na velocidade que eu posso fazer... isso é um problema..”.

Com relação a esse fator - o tempo disponível para desempenhar suas atividades – o fragmento que se segue revela que o Danilo tem uma percepção de que o meio profissional em que atua pode ser diferente em outros países, especificamente falando sobre a possibilidade de um tempo mais expandido para desenvolvimento de trabalhos: *“não sei se lá fora... talvez seja mais tranquilo a gente ouve falar ... às vezes para fazer um programa que vai no ar o cara fica seis meses fazendo... tem trabalho que você escuta... o cara ficou cinco anos para fazer... e essa não é nossa realidade... aqui você tem que matar um leão por dia e o grande problema é esse... tudo bem... você consegue fazer... eu faço qualquer coisa ...”.* Entende-se que ele está dizendo que o meio em que atua não o favorece pela questão da necessidade de trabalhar com um tempo reduzido, porém que ele se percebe como alguém que supera essa dificuldade e realiza o seu trabalho a contento.

Diante das dificuldades que se apresentam em seu cotidiano profissional, o Danilo diz o modo como percebe que desempenha o seu trabalho, ao se referir a um dos seus contextos profissionais: *“...eu nunca me preocupei com o tempo... minha preocupação é com o trabalho... que eu tenho uma tarefa... se eu quero fazer do jeito que eu quero do jeito que eu acho que tem que ser feito e que vou demorar... vou resolver...”.*

Sobre a visão do outro, no seu contexto de trabalho, encontra-se uma reflexão do Danilo: *“... na televisão é aquilo que eu te falei... não faz o quê quer então o cara ele quer fazer aquilo esquivar daquilo do problema... ele não quer fazer... eu já não... eu já faço eu tô fazendo uma tarefa tô fazendo porque eu gosto então eu quero fazer do melhor jeito que eu puder... e às vezes tem pessoas que fazem para se livrar do problema... e aí é o cara que trabalha no horário ele entra naquele horário ele chega naquele horário sai naquele horário...”* entende-se que ele está dizendo que percebe a atuação de outras pessoas como extremamente burocráticas, ao contrário do como percebe a si: *“e eu tenho conseguido desse meu jeito... só que eu compenso... tenho que compensar...”.*

A visão do meio profissional, no Brasil, apreendida no discurso do Danilo, é apresentada de um modo que conduz a uma percepção que não leva em conta as habilidades ou dificuldades da pessoa: *“é que infelizmente no trabalho você não... “ah! vou ver qual é a*

questão do cara” não funciona assim... e no Brasil as empresas são muito mal geridas...você não procura a habilidade a pessoa correta no local correto...”.

Com relação à trajetória profissional do Danilo, em alguns momentos, ele relata, em tom divertido, o modo curioso como se iniciou na atividade de professor universitário: “... *ai eu arrumei emprego numa faculdade prá dar aula na área de comunicação... eu tinha acabado de entrar na TV... até o (CITA O NOME DE UM APRESENTADOR DE TV) ... era chefe de departamento na (CITA O NOME DA FACULDADE) ai precisava de um professor... eu sempre lia muito... de repente... eles me achavam inteligente... (RI MUITO) “você já deu aula?”... falei não... “mas é você mesmo... não tenho outra pessoa”... eu lia muito sobre cinema (AINDA RINDO) “então é você mesmo”... “não tenho tempo então vai você mesmo... você topa?”... ai fui e comecei...”.* Entende-se, a partir desse relato do Danilo que ele está dizendo que o meio o percebe como uma pessoa inteligente, o que já foi anteriormente referido no tema que trata do contexto escolar. Foi a partir dessa nova situação profissional que o Danilo voltou à Universidade: “*e ai por tá lá os caras... “você precisa ter título acadêmico”... ai eu falei tá...vou estudar...”.*

Em alguns indicadores presentes no discurso é possível apreender uma visão de meio do Danilo, na qual ele se refere a si mesmo como um detalhista, diferentemente do outro. Compreende-se que ele percebe que as pessoas desse seu contexto desejam mais objetividade. Quando se refere aos seus alunos, diz: “... *então até às vezes eu sou chato... quando eu vou ensinar até canso às vezes acho que até canso as pessoas porque eu uso (RI) esse método que eu uso prá mim... então às vezes a pessoa fala “mas porque você tá me falando isso”... porque acho importante porque eu acho que você tem que saber... então eu não vou direto no... muita gente fica ansiosa...”.*

Em seu discurso, é recorrente o modo crítico com o qual o Danilo refere-se ao meio acadêmico no qual atuou como professor: “*o sistema da escola é esse eles não querem ensinar eles querem ganhar dinheiro... eu me desanimei de dar aula... porque para mim é importante... eu tava falando de vídeo eu pegava a história desde a fotografia por que tem toda uma... é uma linha que liga a pintura ao computador... então o que você faz hoje no computador você começou a fazer lá na pintura... então eu sempre julguei importante esse caminho... não adianta eu ensinar uma função... prefiro por exemplo quando eu vou ensinar e para algumas pessoas é difícil ver isso... eu prefiro ensinar o conceito do trabalho o sistema e*

ai a pessoa... você não vai conseguir em um curso dar tudo... então é muito mais importante você dar as ferramentas para a pessoa aprender do que ensinar ela fazer uma coisa específica... e geralmente o ensino é o contrário... você aprende uma coisa específica... você aprende com um objetivo...”... “então as pessoas muitas vezes falavam muitas não tinham paciência... “pô quero aprender fazer vídeo clip”... então até desanimei de dar porque as pessoas não querem aprender...”. Ainda sobre esse tema, o Danilo conclui: “... o ensino hoje é uma coisa específica.. você estuda com um objetivo definido ... prá mim é difícil assim... por ter essa dificuldade para mim eu acho que eu criando essa situação para a pessoa ela vai se virar... ela não saber tudo o que ela esperava saber mas se ela tiver paciência se ela pegar o que eu dei para ela vai conseguir descobrir sozinha...”. Comparando seu estilo de ensino com o de outra pessoa, ele diz: “... que nem o curso que eu fiz com meu chefe... ele me ensinou menu por menu... você via as coisas mas você não compreendia... como é que eu vou usar isso... ele deu tudo só que... no fim eu reaprendi tudo... tive que reaprender tudo...”. E conclui: “então é mais ou menos isso que uso quando eu tô dando o curso... eu dou as informações que eu acho... que vão ser importantes para a pessoa desenvolver o caminho dela que já é diferente do ensino tradicional”.

Ao dizer da beleza que sente presente no trabalho desenvolvido, em São Paulo, por padres italianos com moradores de rua, e com o qual está envolvido como documentarista, o Danilo diz, emocionado, da motivação que sente ao presenciar tal trabalho e, a partir dele, desenvolver o seu: “... deve ter umas duzentas pessoas na comunidade... e têm pessoas que estão há mais de um ano longe da rua... então é um trabalho bonito... é um trabalho que motiva fazer... é um trabalho que motivou porque assim... eles não esperam... tem muita gente que não... vai...(...) mais nada... o Padre diz “não sou eu que tem julgar isso aqui eu tenho que fazer o meu trabalho” então é um pessoal que faz um trabalho bonito assim...”. Compreende-se, pelo relato, pelo tom de voz no momento da entrevista, que ele está expressando a sua admiração, está dizendo do quanto considera importante esse trabalho de pessoas que se empenham pelo outro sem a necessidade de ter um retorno e, simultaneamente, revela a emoção e o envolvimento com o próprio trabalho.

Com referência ao projeto de desenvolver o documentário sobre dislexia, registram-se as suas falas que indicam tanto o desejo de esclarecimento sobre esse transtorno como o receio de que seu trabalho, ao trazer luz sobre a abrangência desse distúrbio possa, ao invés de ajudar

com esclarecimento, prejudicar pessoas com dislexia com relação às barreiras que poderiam se estabelecer no mercado de trabalho. Um maior conhecimento sobre vários aspectos da dislexia poderia criar barreiras e prejudicar o desempenho profissional de uma pessoa: “...*esse (REFERE-SE AO DOCUMENTÁRIO) da dislexia eu tô querendo fazer... eu quero usar muito dislético também... eu quero pegar assim... trabalhar com esse lado da **emoção** porque a minha idéia é sensibilizar as pessoas... mas tem um lado também que eu fico pensando né... sensibilizar mas tem muita coisa que pode prejudicar... ah... por exemplo essas coisas que eu me dou conta... se um cara de RH entender esse funcionamento do dislético... eu por exemplo nunca contrataria um dislético para determinados tipos de trabalho... me assusta isso... pensando esse documentário **me assusta** o quê que eu vou pôr o quê que eu posso falar...*”.

Dando continuidade a sua indagação sobre a adequação ou não de produzir um vídeo esclarecedor sobre dislexia, o Danilo enumera dificuldades presentes em pessoas com o transtorno: “*é o que eu te falei... se a pessoa tem dificuldade... eu vou demorar mais tempo... posso ter uma vantagem numa área, mas em um trabalho que eu tivesse que ter uma rotina eu não vou ter desempenho...*”. E essa preocupação surge, a partir da observação de si mesmo: “*eu comecei a me assustar com essa coisa com essa dinâmica que eu começo a perceber em mim né... e que alguma coisa que eu posso falar pode até prejudicar... o cara de RH tem que fazer a empresa funcionar né... para certas funções **com certeza** você vai ter problemas... então eu comecei a me assustar quando eu comecei a me dar conta desses processos... eu quero mostrar o que é a dislexia mas eu não posso... eu tenho que tomar cuidado **o quê** que eu vou mostrar nesse sentido que a gente tem que sensibilizar as pessoas... é uma coisa que muitas pessoas têm vivem esse problema vive essa coisa e não tem uma noção...*”. Continuando sua reflexão, o Danilo organizando seus pensamentos sobre qual seria o público a que dirigiria o seu trabalho e com que objetivo: “*a minha idéia ao fazer um trabalho desses é para sensibilizar as pessoas... mas na verdade é talvez até sensibilizar mais o dislético... mais o dislético do que o... acho que para o dislético é importante ter essa... tem dislético que **nunca** vai descobrir...*”. Entende-se que com isso o Danilo está dizendo que a dislexia não é uma síndrome divulgada, o que gera desconhecimento até por parte dos seus portadores sobre a mesma. Na busca por contribuir com esse esclarecimento, ele diz: “*então a idéia é que seja uma coisa voltada para a população, mas tem que ser voltado para o dislético não é um estudo sobre a dislexia... não é... não quero fazer um raio x da dislexia...*”.

A partir da divulgação sobre as dificuldades que uma pessoa com dislexia pode apresentar no desempenho profissional, o Danilo apresenta o que pode ser considerada como uma madura reflexão: *“se eu fosse um cara de RH por exemplo eu pensaria assim... depende do quê prá eu tô contratando uma pessoa eu pensaria no que... eu não me contrataria para fazer certos tipos de trabalho”*.

Encontra-se eco para essa reflexão, que pode ser considerada bem elaborada e livre de auto favorecimento, ao associá-la com outra que é quase que um slogan presente nos meios especializados em diagnóstico e intervenção em dislexia: *“porque tudo bem tem até aquele lado bonito ah! o Einstein foi disléxico... tem muita poesia mas tem muita dor e muito problema que causa na verdade...”*.

2. Sobre as atuações e interações do Danilo no e com o meio.

- uma busca da compreensão dos motivos que conduzem à atividade.

Na leitura do discurso do Danilo, percebe-se que a ênfase maior do seu relato refere-se à sua atuação profissional. São minuciosos os detalhes relatados na entrevista, relacionados ao desempenho de suas diferentes atividades profissionais, que serão apresentados nesse módulo, juntamente com as interações estabelecidas com o outro.

Inicia-se esse tema com um relevante trecho no qual compreende-se que o Danilo está revelando como entende que organiza o seu pensamento: *“... como você falou a gente tem que arrumar estratégias... prá compensar essa demora que você tem para conectar essas coisas de aprender... então uma coisa que eu faço por exemplo é **tentar entender o contexto todo** então... se você quiser me explicar uma coisa se você for específica como eu tenho essa dificuldade de... então eu gosto de... é tentar entender tudo o que está acontecendo é... ter um visão global do que tá rolando... o quê... porque...”*. Com isso, entende-se que o Danilo está falando de modo explícito que a sua compreensão é facilitada, quando tem a possibilidade de estar em contato com o todo no qual está inserida a questão que se apresenta. O aprender é relatado por ele como permeado por dificuldades que ele procura compreender e, com isso, buscar meios que proporcionem a realização das demandas.

Dando continuidade à sua explicação sobre o modo como entende o seu próprio funcionamento, o Danilo relata: *“... **vou tentar entender como funciona** porque aí eu consigo... eu entendendo o mecanismo seja uma máquina seja uma... eu não gosto de*

aprender só aquela tarefa... então é uma estratégia que eu procuro usar... o contexto é que prá mim lembrar ter um ponto de partida é tentar contextualizar não vem automaticamente... tenho uma certa dificuldade com uma coisa específica então eu preciso ter uma visão maior do sistema todo”. Entende-se que, aqui, o Danilo está aprofundando a sua reflexão sobre o que disse anteriormente a respeito de entender o contexto. O seu estilo de aprendizagem se apresenta como foi dito, no conhecimento do todo, nas relações com o contexto e, a partir daí, detém-se na especificidade do problema. Para uma melhor compreensão, cita-se o exemplo utilizado pelo Danilo: “... é o caso que acontece com o software... muitas vezes eu vou ler depois o manual... porque o manual é muito específico... uma coisa de manual então ele começa passo a passo eu já não... gosto de ver o global das coisas depois é que vou para o específico...”.

Sobre a visão de contexto, encontram-se mais indicadores na entrevista: “... aprender uma coisa nova ou a lembrar uma coisa que eu... que eu já sabia... então tem que ter essa ligação e também partir de alguma coisa quer dizer juntar algumas coisas que eu ache significativas... né... para começar e a partir daí fazer a coisa e aí ir **moldando**... eu muitas vezes eu sei a direção... só que a coisa só vai tomar forma quando eu começo a juntar os pedaços quando eu começo a ... de uma forma mais pragmática vamos dizer assim... é lógico você não pode partir do zero porque você não chega a lugar nenhum... não se parte do nada... e durante o processo também... eu vou muito experimentalmente eu... assim não saio na primeira... eu vou entendendo eu vou construindo...”. É possível compreender que o Danilo, ao deparar-se com a necessidade de aprendizado de alguma atividade ou tarefa específica, seja movido pelo próprio processo de construção do conhecimento. Esse envolvimento pelo movimento de construção está presente em seu discurso de modo relevante e apresenta-se como uma necessidade do Danilo de exercitar capacidades, de desenvolver habilidades que percebe em si.

Nos trechos desta entrevista que relatam o modo como o Danilo percebe que os seus processos internos ocorrem, mostra-se relevante apresentar algo que pode ser considerado como sendo uma elaborada reflexão do entrevistado: “... eu não consigo estudar uma coisa decorar... eu tenho que tá ligado no contexto eu tenho que ter um... ter outras informações... tem sempre que tá ligado a alguma coisa... a uma utilidade... tem que ter um sentido... uma forma que uso para aprender é isso... achar o **sentido** da coisa... então tem que ter uma

*motivação forte também para fazer as coisas... **tudo** que eu faço eu tenho que ter esse lado... é até uma coisa interessante da emoção ...”.* Entende-se que, nesse trecho da entrevista, o Danilo está dizendo o modo como aprende e a necessidade expressa de haver um sentido, associado à emoção que ele percebe estar presente em seus processos de aprendizagem, o que se apresenta como extremamente relevante para os propósitos desta pesquisa.

Os indicadores presentes no discurso do Danilo sobre a emoção, sobre motivos, conduzem à tônica deste estudo que considera que a ação ocorre quando a pessoa identifica motivos nas necessidades que se apresentam, motivos esses que levam à atividade, uma vez que toda ação é permeada pelos afetos: “... *porque minha mãe... minha mãe fala quando **eu aprendi a andar**... tava ligada à emoção... então as coisas... têm que ter um contexto tem que ter um substrato... se for só aquilo eu não consigo... então por exemplo eu **andar**... foi no dia do meu aniversário... minha mãe conta que eu fiquei tão emocionado que tinha festa que tinha tudo que eu saí andando... então tudo para mim sempre teve que ter um motivo... estudar... por exemplo... na época que eu tinha que estudar por estudar era terrível... quando eu tenho que trabalhar por trabalhar também é terrível...*”.

Na leitura atenta do discurso, depara-se com uma recorrente referência do Danilo à motivação por fazer coisas novas: “... *a gente pega as coisas mais variadas... então um dia é uma empresa você tem que entender um processo de como faz um adesivo... eu pego às vezes trabalho que eu tenho que eu tenho que **aprender**... quer dizer a gente tá fazendo um trabalho... um Shopping... então eles tiveram essa certificação ISO 9000 então isso me motiva... “ah o que é o **isso?**”... também estou fazendo um documentário que... é uma comunidade mas um trabalho **bonito**... eles usam a Teologia da Libertação com esse movimento Carismático... então é um trabalho bonito... isso me motiva...*”. Esse trabalho foi anteriormente referido quando o Danilo relatou a constituição de uma comunidade na região da Grande São Paulo. Mais uma vez, apreende-se nesse trecho como é relevante a indicação que é a retomada da motivação que desperta para a ação.

Referindo-se ao contexto de trabalho, o Danilo diz da sua dificuldade de estar com o outro e simultaneamente de desenvolver suas funções: “... *e tem gente também né... porque nessa dinâmica tem a gente porque a gente tem... **tá vivendo coisas tá pensando tá sentindo coisas**... em outro lugar ao mesmo tempo e tem essa dificuldade de transitar nesses universos... quer dizer tá dentro tá fora tá no trabalho...*”.

No discurso do Danilo, encontra-se, de modo claro e definido, a sua preferência por desenvolver seu trabalho sozinho: “... *então eu gosto mais de trabalhar sozinho... ultimamente eu tenho trabalhado muito sozinho... **prefiro**... por ter essa dificuldade “onde eu parei com você onde eu parei aqui no trabalho... onde eu parei aqui no vídeo”... existe essa... de fazer isso de uma forma automática e lembrar do ponto que você parou cada coisa... aí quando você está sozinho é mais previsível é mais controlado...*”.

Com relação ao seu modo de trabalhar, prevalecem os indicadores, mais uma vez de que a sua preferência é pelo trabalho solitário: “*eu estudo sozinho... por isso que eu gosto muitas vezes eu gosto de trabalhar sozinho porque eu consigo manter a minha concentração porque... se dá conta de muitas coisas ao mesmo tempo... e eu tenho essa dificuldade de automatizar algumas dessas interações que ocorrem... eu tenho essa dificuldade de... para retomar... por exemplo como eu tô fazendo se eu presto atenção no que a pessoa falou eu vou demorar um tempo para reconectar o ponto em que eu estava... para retomar o ponto em que eu estava... então essa flutuação da atenção...*”. Entende-se, a partir da fala do Danilo, que essa preferência pelo trabalho solitário é devido à sua dificuldade de concentração e de atenção. Com isso, compreende-se esse isolamento como um distanciamento de estímulos variados que funcionam como dificultadores no seu desempenho. Para manter a motivação, é necessário, para o Danilo, que toda a sua atenção esteja voltada para a necessidade presente.

Dando continuidade aos indicadores que se referem a esse estilo de trabalho por ele relatado, entende-se que, para atingir seus objetivos, torna-se necessário empenhar-se em uma concentração quase que total na tarefa presente, como ao referir-se ao período em que se preparava para prestar o vestibular, ele diz: “*aí eu voltei pro cursinho só que prá mim conseguir estudar eu fiquei um ano só estudando eu não fazia mais nada... eu não tinha amigos... eu tinha uma namorada que eu saia com ela assim prá gente transar... eu saia assim só um dia por semana... (RI MUITO) era uma coisa muito louca assim... eu saia... a gente transava... eu voltava... **não** não não saia com ninguém... não podia... se eu saísse eu perdia... se fosse ter uma vida normal como... como as pessoas têm... mas foi assim um esforço muito grande né... eu tive que ficar **estudando vinte e quatro horas** seguidas... eu pegava desde de manhã... uma rotina assim complicada... acordava acho que cinco da manhã estudava aí ia pro cursinho... voltava dormia acho que meia hora ficava estudando até meia noite das cinco da manhã... esse ano todo foi assim tive que cortar a vida emocional era estudar o tempo*”.

todo... mas deu certo assim... deu certo quando entrei na faculdade...”. Entende-se como evidente que, para o Danilo, a necessidade de manter o foco com exclusividade em seus objetivos se mostra como algo imperioso. Essa referida necessidade de concentração se apresenta de modo exacerbado e é possível compreender, por meio da sua fala, que ele permanece atento a isso.

Na leitura da entrevista do Danilo, encontram-se referências para compreender as interações que ele estabelece com o outro, a partir do relato sobre seus relacionamentos. Ao se referir ao período em que se preparava para o vestibular e da sua necessidade de afastamento das pessoas, ele diz: *“não podia me desconcentrar com coisa emocional...então eu me enfiei assim no máximo nessa questão eu sempre eu sei que é uma coisa que me desestabiliza muito... aí eu tive que cortar... o relacionamento com as pessoas quer dizer... ficou essa minha namorada ela também era meio maluca... eu não sabia muito da vida dela também... ela tinha uma história estranha mas eu também não me interessava saber porque era uma coisa conveniente naquele momento...”. Essa referência do Danilo ao envolvimento emocional como algo que desestabiliza o seu funcionamento é recorrente em seu discurso. Quando dá início ao seu relato sobre a entrada na faculdade, ele diz que o regime de concentração absoluta deu certo, tanto que entrou na faculdade, porém: *“... deu certo quando entrei na faculdade até o momento de eu me casar aí quando eu casei eu tive que me dividir aí eu larguei a faculdade... quer dizer eu conclui a faculdade mas a minha conclusão não foi uma conclusão legal... eu acabei fazendo em nove anos o curso... do primeiro ao terceiro ano eu fiz... no terceiro ano complicou porque eu casei e eu comecei a me dividir... enquanto eu só estudava eu tinha um desempenho... não era o que eu queria mas eu tinha um desempenho na média...”. Por meio dessa fala, compreende-se que o Danilo está informando que, com muita dedicação, ele obtém um desempenho na média, desde que se mantenha afastado de questões emocionais, pois entende que não consegue dividir a sua atenção entre diferentes demandas: *“e o casamento foi a conta... porque além de ter a questão emocional tem a questão aí financeira... tem que começar a gerir sua vida... tem que começar a trabalhar e aí foi complicado...eu larguei mesmo”*. Definitivamente, o Danilo precisa focar a sua atenção na necessidade presente.**

Os indicadores presentes sobre os modos de interação relatados no discurso do Danilo conduzem à compreensão de que eles são permeados por propostas que o seduzem: *“... eu me*

*meti agora nessa semana... tem uma amiga que me pediu um favor... ela tá fazendo um vídeo sobre rádio... ela pediu... pô eu não **podia** aceitar porque eu tô... mas eu gosto... ela me seduziu... tô fazendo uma coisa que eu gosto só que tá sendo um sofrimento terrível para mim porque ela tem um prazo...”. Entende-se aqui que, diante de uma proposta sedutora, surge a motivação para o Danilo que se envolve com a atividade e aceita compartilhar o desafio, mesmo tendo o que ele, de modo recorrente, cita como um dos seus dificultadores de desempenho: o tempo reduzido.*

Em um outro momento do discurso, o Danilo, ao relatar um dos trabalhos que está desenvolvendo, revela um modo seu de atuação que pode ser considerado como relevante: “... *... você pode... partir por vários caminhos... eu como tenho essa dificuldade de escrever... eu uso assim... o **discurso do outro** para... quer dizer eu não consigo escrever... é uma coisa que me emociona mas que eu não consigo escrever... se eu for fazer um texto não vou conseguir fazer... eu falo através do discurso deles... é o processo que o documentário em geral faz... o documentário do cinema... em geral no cinema os cineastas trabalham com o discurso dos outros... ...quer dizer você escreve mas com as palavras dos outros... você faz um trabalho de **seleção** do discurso para construir o seu discurso... esse foi um caminho que eu encontrei interessante.....”. Essa fala sobre usar o discurso do outro, como um modo de desenvolver o trabalho sem ficar preso à sua dificuldade de escrita, mostra-se relevante. Compreende-se, com isso, que o Danilo, estando motivado para uma tarefa, mesmo diante de suas dificuldades, elabora meios de contorná-las.*

Em um momento da entrevista, o Danilo relata, de modo elaborado, sobre uma rotina presente em sua vida: “*o grande drama de todo dia é o que eu vou ter que cortar... porque eu tenho dez coisas que eu vou fazer eu consigo fazer quatro... então isso é complicado... porque eu não consigo tempo prá... fazer essas conexões todas que eu precisaria para fazer as coisas... na verdade como eu tenho dificuldade de escrever sobre a coisa eu preciso partir de... eu preciso juntar coisas... um certo número de coisas e aí começar a trabalhar elas... e aí a coisa começa a tomar forma...”. É a recorrência do tema tempo, o que se entende como fator de grande relevância para o Danilo.*

Dando continuidade ao seu relato sobre o modo como entende que desempenha suas tarefas, o Danilo oferece um exemplo referente a um dos seus contextos de trabalho: “... *lá na TV ... eu pego o último horário é... então tem dia que eu chego nove tem dia que eu chego*

*dez... tem dia que eu chego onze... mas ninguém fala... ninguém... isso também é uma coisa que numa televisão é **difícil** viver assim... porque tudo é com horário todo mundo tem horário... e eu... olha desde que eu me conheço por gente minha média de atraso é uma hora”.* Compreende-se, com isso, que ele está dizendo que precisa de tempo, precisa de concentração, precisa trabalhar no seu ritmo e, por isso, prefere desenvolver o trabalho individualmente, no seu ritmo, e completa: *“se eu não faço assim eu não consigo fazer então eu... eu tenho que oferecer alguma coisa em troca para poder... respeitar o meu ritmo... então sempre eu pego sempre o último horário... então eu posso chegar às oito (DA NOITE) e o meu limite é as oito da manhã do outro dia...”*.

Após ter transcorrido mais da metade da entrevista, surgiu a necessidade de perguntar ao Danilo como aprendeu o seu trabalho, ao que ele respondeu: *“na televisão a gente aprende assim... o cara vai trabalhar direto... eu sempre estudei muito... a parte prática você aprende lá... começa.... eu segurava fio... eu segurava luz... você vai aprendendo rapidinho... no meu caso eu fiz uma carta lá pro... eu fiz uma carta para um chefe... “olha eu fiz isso... isso... isso”... eu vim aqui porque eu acho que tenho capacidade para a coisa... aí depois de um mês ele me ofereceu... eu trabalhava como assistente... ele me criou um bruta de um problema porque o trabalho que eu fui fazer tinha todo um caminho ali dentro da televisão... a pessoa ficava tantos anos fazendo isso... depois tantos anos fazendo aquilo... e eu dei um salto...”*. E conclui: *“meu aprendizado foi assim... foi na prática...”*. Nesse trecho da entrevista, é possível compreender que a motivação para esse tipo de trabalho funcionou como propulsora do seu aprendizado.

Nesse momento, surge um indicador referente a interações do Danilo no meio, quando está se referindo à promoção que recebeu, do modo como foi descrita acima: *“e isso também foi um problema... porque as pessoas também tinham raiva de mim... então também foi difícil... quer dizer... a única dificuldade minha foi os outros... foi meus amigos que faziam tudo para me atrapalhar... era uma corporação de ofício que você ficava três quatro anos apertando um botão... depois apertava outros três quatro anos... e... e aí eu dei um salto...”*. Compreende-se que para ele este salto, em sua carreira, despertou sentimentos de raiva em seus pares com o quais teve de conviver, porém relata-os de forma displicente. É possível apreender que o Danilo conferiu maior relevância ao aprendizado do trabalho, para o qual se encontrava motivado do que às dificuldades que surgiram nos relacionamentos profissionais.

Interessante refletir sobre como o avanço tecnológico é relatado pelo Danilo como sendo benéfico no desempenho das atividades profissionais, especialmente favorecendo-o em algumas dificuldades relacionadas à dislexia - de memória, atenção e espaço visual: “... *antes a edição do vídeo era uma coisa que tinha a ver com o tempo... quer dizer... o momento da fita que tava passando na cabeça do gravador naquele instante era o instante que você tava visualizando... que você tinha controle do seu trabalho... dependia muito de memória... o que eu fiz... o que eu apertei... com a vinda do equipamento completamente computadorizado aí foi um ganho... hoje com o trabalho feito no computador todo processo de construção tá visualizado na minha frente... então quando eu dependia de memória eu sofria muito... hoje o meu trabalho eu faço com a referência de espaço e de tempo... antes eu tinha só a referência do tempo... porque eu tô vendo eu não dependo da minha memória só... isso me facilitou bastante o fato de eu estar vendo... de eu estar monitorando...*”. Nesse momento, o Danilo refere-se ao desempenho de uma atividade profissional específica, porém é possível compreender que é a referência ao desenvolvimento de um trabalho que requer atenção a detalhes variados, composto de ações específicas que possibilitam compor o conjunto de uma atividade para a qual o Danilo mostra-se bastante motivado, o que é recorrente em sua fala. Neste trecho ele diz de um momento anterior, no qual ele se utilizava da tecnologia daquele período mais rudimentar; e dos avanços tecnológicos do momento atual. Ele aponta as diferenças presentes na execução da atividade, mas, ao mesmo tempo, revela o seu envolvimento com elas.

Assim como as outras pessoas com dislexia que participaram desta pesquisa, o recurso mais utilizado pelo Danilo para execução de suas tarefas é o computador: “*assim... pelo computador te dar esse contexto... o computador me dá o contexto... o que que eu tô usando sabe... se eu tiver consciência disso que meu grande problema é esse... a falta dessa noção... prá mim me facilita estar visualizando isso... então... todo trabalho hoje que eu faço em termos de produção de vídeo é feito no computador... não digo que todo o tempo você esteja usando mas a maior parte... na hora que você produz o texto que é o ponto de partida do meu trabalho... depois que você capta a imagem você joga tudo pra dentro do computador... você monta enfim... você usa o computador como uma ferramenta muito...*”.

Em um trecho da entrevista, o Danilo se reporta ao outro, presente no seu meio, de um modo que se mostra interessante: “*e às vezes eu sinto assim... que fica difícil você tá com uma*

peessoa como é que... você tem que ir com sutileza eu sinto às vezes... que as pessoas que têm contato comigo percebem quando eu tô bem (...) se eu tô assim com uma pressão eu não trato a pessoa como eu trato normalmente eu não gosto quando eu tenho uma tarefa assim eu não consigo ter essa... vamos dizer essa... você fica... assim como se não fosse eu... sujeito...” entende-se a expressão “sujeito” dita pelo Danilo como se ele se sentisse sujeito da situação da pressão emocional e, com isso, seu comportamento para com as outras pessoas, de certa forma, mostra-se modificado.

Concluindo esta compreensão sobre as atuações e interações do Danilo no meio, encontram-se indicações sobre as dificuldades presentes no desenvolvimento das suas atividade as quais ele identifica, mas também depara-se com a informação de que essas dificuldades podem ser superadas: “... eu quero fazer um negócio a gente não tem dinheiro para contratar um cara que vai pensar que vai... muitas vezes eu faço tudo eu faço o vídeo inteirinho... eu vou dirijo faço o roteiro às vezes eu faço o roteiro com dificuldade **com muita dificuldade** mas eu faço quando eu não tenho ninguém... com muita revisão faço **dez mil revisões...** mas eu faço o roteiro aí vou lá dirijo monto edito”.

Nesse núcleo, foi possível perceber que as atuações do Danilo possuem uma base fortemente relacionada com a sua motivação diante das diversas necessidades, sendo que ele, ao eleger uma como foco da sua atenção, nela se concentra com o envolvimento na tarefa em si, no processo de aprender e na execução, no qual põe em exercício as suas habilidades.

Finalizando, movimento apreendido na história de vida do Danilo

Diante das construções presentes no discurso do Danilo, procedeu-se uma reflexão sobre o movimento presente em sua história de vida. A partir de sua fala, é possível apreender as passagens que foram ocorrendo ao longo da sua trajetória.

Nos anos iniciais percebe-se, a partir do relato, do tom de voz, do modo como ele se referiu a esse período como sendo uma época em que as dificuldades relacionadas à vida escolar se fizeram presentes mas que foram minimizadas por meio de esforço, de empenho, do auxílio da sua mãe e ele conseguiu passar esse período a contento.

Ao ingressar na Escola Pública, no que era na época designado como Ginásio, o Danilo viveu um período de distanciamento das suas dificuldades, uma vez que não percebia que existia qualquer tipo de cobrança ou de observação por parte dos professores sobre a sua produção escolar. Sem exigências, ele foi frequentando a escola até o Colegial apenas com os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Tendo encerrado o Ensino Médio, o Danilo ingressou em um cursinho pré – vestibular e entende-se que, nesse período, pouco percebia a sua defasagem de conhecimentos, o que só se tornou visível para ele quando foi viajar, após ter desistido de prestar o exame vestibular. Nessa viagem, deparou-se com pessoas que se espantaram diante da sua falta de conhecimentos para a qual ele foi despertado: *“fui eu e um amigo... e a gente ficou dez dias com uma italiana porque ela ficou ... a gente dividia quarto a gente passou dez dias viajando... aí no fim ela “você não sabe quantas pessoas têm no seu país?” (RI MUITO) “na tua cidade...” coisas assim que ela queria saber porque ela... era italiana mas vivia na Inglaterra... e a gente conversando assim... “mas você não sabe nada de onde você vem...”... e a gente brigava muito assim... ela achava a gente muito alienado... e aí no fim mexeu assim... poxa...”*.

É possível considerar que, para o Danilo, os contatos que fez com pessoas, no decorrer dessa viagem, foram relevantes e provocaram um movimento de retorno aos estudos: *“e nesse período que eu estive viajando me motivou a estudar... eu conheci pessoas de outros países que estavam viajando também e por um motivo ou por... e eu fiquei é... “o quê que eu tô fazendo?” o quê que eu fiz todos esses anos eu não estudei eu não fiz nada...”*.

O Danilo relata que escreveu um diário dessa viagem e que, ao retomar a sua leitura, deparou-se com desagrado com a quantidade de erros presentes: “...*ai eu fiz um diário... eu escrevia páginas e páginas sem ponto nenhum... o discurso ficou horrível... ficou horrível... ficou horrível... sem ponto sem vírgula sem acento... escrevendo escrevendo... escrevi várias páginas assim ai eu me dei conta “nossa mãe” como eu...*”. Entende-se esse trecho do discurso do Danilo como significativo e registra-se a expressão de espanto consigo mesmo, ao fazer o relato sobre algo com que não estava em contato naquela época: a sua inabilidade com a escrita.

Esse período acima referido entende-se como um marco na história de vida do Danilo. Foi a partir desse encontro de si mesmo com as próprias defasagens que ele se decidiu pelo retorno aos estudos e esse retorno é algo marcante em seu discurso, não só pela quantidade de indicadores que se referem a essa época, mas também pelo modo como isso foi relatado, de maneira enfática, detalhada e reflexiva: “*mas foi um momento difícil doloroso porque tudo que as pessoas estão fazendo nessa idade tão saindo tão... você tem que se concentrar... eu não sei nem porque eu sem querer acabei fazendo isso.... mas talvez tenha sido uma coisa que eu tenha percebido que aquele esforço... até pra mudar a minha relação com o estudo... mas sem perceber... quando eu me dei conta estava com essa vida maluca*”.

O período do Danilo de imersão nos estudos, de certa forma, retoma o modelo dos anos iniciais que foram descritos como de muita luta, de muita dificuldade, mas de alcance de objetivos. Esse estilo de estudo estendeu-se do cursinho até o terceiro ano do curso de Psicologia. Nesse momento, o Danilo, novamente retoma uma conduta anterior, a que se refere aos anos de Escola Pública, abandonando a dedicação inicial.

Percebe-se, na leitura da história de vida do Danilo, um eixo que se mostra presente nas diferentes épocas e contextos relatados na entrevista. Refere-se à sua necessidade de ter uma visão do todo dos espaços e situações nas quais se encontra envolvido. É possível entender que há algo como uma necessidade de compreensão desse todo e, ao privilegiar um dos aspectos, ele necessita empenhar-se de maneira quase que exclusiva, direcionando sua atenção e emoção para a questão específica. Essa percepção surge a partir da observação que essa indicação de especificidade permeia o seu relato referindo-se igualmente à vida escolar, profissional e pessoal.

Essa compreensão do Danilo expande-se em direção a uma concepção de vida, que pode ser vista como sendo a de apoderar-se do instrumental para com ele descobrir os caminhos pessoais: *“...é uma questão de educação também... por exemplo meu filho... é para ele achar o caminho... não sou assim de falar não “faz isso”... passar o instrumental... é como eu aprendo... passar o instrumental para ele achar o caminho... da mesma forma... eu tenho meu caminho...”*.

Compreende-se que, nessa trajetória, o Danilo construiu uma visão de mundo que se reflete em uma visão de homem que pode ser vista como não dicotomizada : *“o homem com a sociedade... quer dizer eles tem essa visão não adianta você querer que o homem seja bom se o homem não (...) para ser bom... então eles fazem um trabalho muito bonito na rua... trafico de drogas e é complicado... como é que você vai tirar um cara desses... que tem tudo... o cara tem tudo e não tem nada... mas tem dinheiro tem poder... eles naquela estrutura ali têm poder...”*. Nesse trecho da entrevista, o Danilo está se referindo ao trabalho desenvolvido pelos padres italianos que foi relatado no decorrer dessa entrevista.

Encerra-se essa compreensão sobre esse percurso que se entende como tendo sido de dificuldades, de descoberta de habilidades, de modos pessoais de compreensão do mundo, de si e do outro com uma frase do Danilo que se mostra significativa, após quase duas horas de um relato ininterrupto sobre o seu modo de pensar, sentir e agir no mundo: *“... tenho meus problemas mas... eu tô aí... vira e mexe as pessoas me pegam para dar curso... mas eu sinto que é diferente a minha lógica... é incomum... a gente tá fazendo assim da vida...”*.

Esse relato pode ser considerado precioso: o participante expôs suas amplas reflexões sobre como é viver o cotidiano com dislexia. É possível fazer um paralelo entre a clareza com que o Danilo comunicou que percebe a presença da dislexia em sua vida e o modo como isso foi dito – de maneira truncada, com os pensamentos tendo que ser “resgatados” (para usar sua expressão), e as idéias indo, voltando, sendo perdidas e trabalhosamente retomadas.

Enfim, ler e reler a entrevista do Danilo traz a sensação de que a dislexia fala de si mesma com uma linguagem que a representa no somatório de todos os pequenos indícios que anunciam a presença da síndrome.

Segundo momento de análise – funções psicológicas superiores

Nos estudos de Vygotsky, está presente a indicação da constituição do psiquismo, a partir da experiência sócio-cultural da criança, por meio das relações que estabelece com o ambiente. O percurso pessoal de cada um, composto pelas diversificadas experiências ocorridas em seus diferentes contextos, associadas ao modo particular de significar essas experiências compõe a sua história, o seu modo de pensar, sentir e agir no mundo.

Esta etapa da análise das entrevistas pretende oferecer um retorno à teoria Sócio-Histórica, no que se refere às funções psicológicas presentes de modo relevante nos discursos. Em um paralelo inspirado no autor de teatro referido nesta pesquisa, encontra-se:

Os atores cujos sentimentos predominam sobre o intelecto, quando representam (...) acentuam naturalmente o lado emocional. Aqueles cujo atributo mais poderoso é a vontade, representarão (...) acentuando a ambição ou o fanatismo. O terceiro tipo, inconscientemente acentuará, mais do que o necessário, os matizes intelectuais de um papel (...). (STANISLAVSKI, 1968, p. 265).

Fazendo uma transposição desse pensamento para o aprender que se apresenta como demanda em nossas vidas, é possível pensar que esse movimento em direção às diferentes aquisições carregam, também, o traço individual de cada um.

Os participantes desta pesquisa ofereceram relatos que levam à reflexão sobre a constituição dos processos de construção pessoal e isso nos remete às funções psicológicas que se destacam no modo de ação de cada um deles e, em um momento seguinte, conduzem-nos à reflexão sobre os sentidos.

Por se tratar de entrevistas abertas, com poucas intervenções, entende-se que, voluntariamente, a **memória** e a **atenção** estiveram presentes como propiciadoras iniciais do recorte temático na história de vida dessas pessoas.

No ato consciente de discursar sobre um passado que se atualizou na entrevista, cada um, ao direcionar voluntariamente a sua atenção para o resgate de memórias referentes ao seu percurso, acabou por fazê-lo de modo único. Com isso, a reflexão sobre os registros da experiência informados pelos participantes inicia-se com a indicação de que, nas entrevistas as funções, atenção, memória e pensamento, emergiram de modo entrelaçado, como pré condição para que o relato, por meio da linguagem, fosse possível.

Com isso, compreende-se que a realização de uma entrevista na qual o foco é a história de vida pessoal, voltada para um recorte específico, no caso a dislexia, envolve de um modo integrado, todas as funções psicológicas superiores. O relato dos conteúdos armazenados que estão sendo resgatados no momento da entrevista, por meio da memória, necessitou da atenção voluntária e do pensamento sobre o recorte específico para a sua objetivação. Essas memórias vêm acompanhadas da emoção, dos sentimentos que envolvem e significam os fatos. A motivação esteve presente tanto em suas histórias como no ato voluntário de participação de uma pesquisa sobre dislexia.

No momento da entrevista, no decorrer do processo de resgate das histórias de vida, as funções psicológicas alternaram-se em relevância no decorrer do processo de resgate de suas histórias de vida, permeadas pela emoção de reviver os diferentes aspectos que participaram da construção dos conteúdos subjetivos de cada um. No relato da trajetória de vida dos participantes, é possível que tenha estado presente a imaginação na retomada do que foi o passado, como em: “Não existe nenhuma recordação exata da experiência passada, não há lembranças totalmente exatas, a recordação sempre envolve certa elaboração do percebido e, portanto, certa deformação da realidade” (VYGOTSKY, 2003, p. 152); porém, o autor nesse mesmo texto postula: “(...) independentemente de a causa [da fantasia] ser real ou irreal, a emoção ligada a ela sempre é real” (ibidem.p.153).

Como foi apresentado anteriormente, para proceder o estudo das entrevistas decidiu-se sobre recortes relativos aos diferentes contextos referidos pelos participantes, com o objetivo específico de um olhar mais detalhado para cada um dos ambientes nos quais foram sendo constituídos como pessoas, sendo esses recortes meramente teóricos, vez que essas unidades são mutuamente constituintes e participantes da construção da subjetividade.

Assim sendo, serão apresentadas as funções psicológicas superiores, que puderam ser apreendidas em seus discursos, nos diferentes contextos.

Sobre o contexto familiar, indica-se a relevância diferenciada que cada um atribui a esse meio específico. O Ricardo, o mais jovem dos participantes, faz referência, de modo enfático e detalhado, aos sentimentos experimentados com relação aos seus pais, no que aparece como um sofrido período da sua história. Em sua fala, carregada de emoção, está presente a dor experimentada pela incompreensão familiar a respeito da sua dificuldade escolar: “... *meu pai brigava comigo... (...) eu acho que isso em uma criança marca muito...*”. É perceptível que, na fala do Ricardo, com relação ao seu contexto familiar, a função que se apresentou com maior relevância foi a emoção que se refere à tristeza sobre a incompreensão do seu pai a respeito da sua condição de criança com dificuldade de aprendizagem. Esse destaque: o emocional, permanece em seus registros de memória relatados para esta pesquisa, referentes a esse tema específico. Para Vygotsky, armazenamos os conteúdos significativos envolvidos pela emoção pessoal presente na experiência: “A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente” (VYGOTSKY, 2003, 121). Outra função que se apresenta no relato do Ricardo como presente no meio familiar é a motivação externa, por parte de sua mãe: “... *minha mãe falava assim – “ você é forte... você pode... sempre acredite em você”* a essa motivação do meio ele respondia com: “... *eu ia para a escola falando... “eu sou capaz... eu sou capaz...”*”. Assim, entende-se que, para o Ricardo, a emoção com que as dificuldades foram vivenciadas está hierarquicamente registrada com destaque em sua memória, embora estejam presentes, também, em sua fala a motivação e os pensamentos referentes a esse contexto. Assim, é possível entender que o aprender para o Ricardo, na fase escolar, foi permeado pelas emoções experimentadas que, dependendo das circunstâncias tanto podem favorecer ou, por meio dos sentimentos gerados, trazer mais dificuldades para a pessoa. Para Ricardo, as emoções intensamente vividas colocaram a sua dificuldade de aprendizagem como a cena principal do seu discurso.

Com relação ao segundo participante da entrevista, o Paulo, o contexto familiar aparece em seu relato de modo mais distanciado. O meio familiar é apresentado, em seus registros de memória, de modo positivo, porém não ocupa o primeiro plano em suas referências. A linguagem com a qual se refere a esse contexto se alterna entre o tom do relato feito de modo ligeiro e a emoção com que se refere à passagem para a vida adulta. Pela leitura do discurso do Paulo, entende-se que a atenção voluntária que ele dispensou para pensar sobre esse contexto foi a menor em relação aos outros meios nos quais vem construindo a sua

história de vida. O modo como ele expressou em sua fala o pensamento sobre esse meio é a função que se destaca das demais: *“eu nunca fui revoltado, (...) porque não aprendia, daqueles que se revoltam... contra pai, contra mãe”*. No contexto familiar do Paulo, o aprender se apresenta como algo que diz respeito a ele, e não à família como um todo. Com isso, ele remete o seu pensamento para esse meio de um modo que reflete não envolvimento com esse aspecto específico da sua vida.

O terceiro participante desta pesquisa, o Danilo, faz uma breve referência ao seu contexto familiar. Em sua fala está presente a referência positiva a esse contexto, a fala explicita as emoções também positivas que registrou em sua memória sobre o seu crescimento em uma família que ele apresenta como provedora e acolhedora: *“eles me deram todo o apoio todo o recurso... todo o respaldo que eu precisava de dinheiro de tudo”*. Entende-se que, no discurso do Danilo, sobre esse aspecto, seu pensamento sobre o contexto se sobressai, e é revelado acompanhado da afetividade presente em sua fala. Da sua família, o Danilo recebeu uma referência sobre o aprender que se apresenta como um processo de crescimento da pessoa, subsidiado pelos recursos por ela oferecidos sem reservas.

Sobre o contexto escolar, os três participantes ofereceram relatos ricos em detalhes sobre os sentimentos experimentados nesse meio, sua inserção, a atribulada permanência, as dificuldades e os resultados nem sempre satisfatórios.

Com relação ao segundo contexto eleito para este estudo – que é o familiar, o primeiro participante, o Ricardo, detém-se, de modo demorado, tomado da emoção presente em sua memória, resgatada para este relato temático, sobre as dificuldades enfrentadas na sua vida escolar. É possível compreender, pela leitura da entrevista do Ricardo, que a sua atenção foi direcionada, de modo mais significativo para o contexto escolar por ele vivido, mais presente em sua memória. A sua linguagem expressa o seu pensamento em variados momentos sobre a figura que marca presença no contexto escolar: *“eu percebi... o professor não está errado... o professor é uma pessoa condicionada ... a fazer daquele jeito... ele não sabe fazer de outro jeito...”*. Essa referência, que se repete em momentos variados, surge no discurso com um olhar positivamente afetivo para alguns professores, porém a emoção presente de modo mais constante com relação a esses profissionais é a da revolta por não se sentir compreendido e atendido em suas especificidades. O Ricardo expressa, em um discurso emocionado os afetos que experimentos neste contexto, memorizados por ele de modo relevante - a emoção

presente em sua fala sobre esse meio, permeia de forma significativa as demais funções presentes de modo interligado em seu funcionamento pessoal: *“é difícil... mas eu vou atrás... vou ler... é mais assim de motivação... mas eu vou atrás...”*; a imaginação, nos momentos em que relata como arrumava meios para fazer as atividades propostas pelos professores e o pensamento, que era voluntariamente dirigido para entender o que se passava com ele: *“até hoje eu não consigo ler.... meu... globo ocular dói... eu quero ler... às vezes eu leio.. tudo errado ...”*. Pelo que se apreende no discurso do Ricardo, a emoção é a função hierarquicamente predominante com referência a esse contexto. Para a escola, o Ricardo levou, junto com a necessidade de aprender, a emoção presente nas bases dessa necessidade, proveniente do seu contexto familiar.

Com relação ao segundo participante desta pesquisa, o Paulo, a imaginação se apresenta com destaque no relato sobre as suas memórias relativas ao contexto escolar. É possível perceber que a sua atenção esteve voltada para resgatar os conteúdos vivenciados nesse meio, os quais trouxeram, como sentimentos, a frustração, a inveja e a tristeza pela não realização pessoal nesse ambiente. O Paulo faz uso de uma linguagem clara e emocionada para revelar os sentimentos de inadequação experimentados nesse meio, que relata de modo detalhado. Esse contexto escolar é referido pelo Paulo, com relevância maior, nesta entrevista temática, do que o contexto anterior, o familiar. O pensamento que revela no decorrer da entrevista é uma reflexão voltada para compreender o porquê da sua diferença em relação aos seus pares: *“comecei a perceber isso quando fui para a escola, nos primeiros anos de alfabetização”... “conseqüentemente tendo a dificuldade existia o desinteresse”* assim como: *“... e aí é um erro que eu detecto até no ensino na forma do aprendizado, que é o professor não se preocupar... porque a gente não precisa ter só engenheiro... analista de sistema...”*. A função específica mais referida por ele foi a imaginação: *“eu sempre tive mais habilidade para coordenar e dirigir ... entender da criatividade...”*, que aparece de modo recorrente em seu discurso, nomeada por ele como “burlar”, “trapacear” e usada para atingir os objetivos propostos pela escola. Para o autor que fundamenta a pesquisa: *“No jogo, na mentira ou nas histórias, a criança encontra uma fonte inesgotável de vivências e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que nossas necessidades e aspirações adquiram vida”* (VYGOTSKY, 2003, p. 155).

Para o Paulo, o aprender se apresenta mais próximo de uma demonstração, para o meio, de que é capaz, do que o saber propriamente dito. A imaginação se mostra como uma função capaz de satisfazer essa necessidade.

No que se refere ao terceiro participante, o Danilo, é possível apreender, em seu discurso, na descrição referente ao contexto escolar, o emprego das variadas funções psicológicas presentes em seu relato. Na situação específica da entrevista, o pensamento, as reflexões sobre o contexto, aparecem como a função mais relevante, a qual está presente na linguagem do Danilo, quando diz: *“enquanto eu só estudava eu tinha um desempenho... não era o que eu queria mas eu tinha um desempenho na média...”*; referências sobre as dificuldades de memorização: *“pô li tanta coisa... prá onde vai aquilo...”*; referência explícita à emoção: *“quando entrava o sistema emocional aí me desestabilizava”*; além da motivação: *“... isso acho que é uma coisa que me desmotivou... você aprende prá ter resultado na prova você não aprende prá aprender... prá saber mais... você aprende para ser avaliado...”*. Após refletir sobre a fala do Danilo no que se refere ao contexto escolar vivenciado, conclui-se que a atenção foi por ele conduzida no sentido de retomar as experiências memorizadas, permeadas de afetos, de emoções, com a predominância do pensamento sobre esse passado, revivido na entrevista. O pensamento do Danilo revela que esta é a função que nele se destaca. O aprender é, por este participante, pensado, refletido em seus variados aspectos.

Sobre o contexto profissional que é o meio atual em que os três participantes estão inseridos em regime de tempo integral, busca-se apreender, em seus relatos as funções mais relevantes presentes em seus discursos.

Em sua linguagem o Ricardo, em cujo discurso o contexto profissional se apresentou com uma relevância menor do que o familiar e o escolar, informa, de modo detalhado, pequenos aspectos do funcionamento do seu meio profissional: *“porque eu sei desde lavar o chão até a coisa mais importante dentro da minha empresa...”*. Apreende-se a presença da atenção como a função preponderante no que se refere ao seu contexto profissional. Nesse recorte, as fortes emoções que estiveram presentes em seu relato e que compuseram os contextos anteriores, cedem lugar a um discurso no qual a presença da atenção voluntariamente dirigida para o que se passa nesse meio é o que se mostra mais relevante. No momento da entrevista, o Ricardo disse sobre o seu trabalho, no qual, certamente se faz necessário o exercício de todas as funções que o constituem como ser, porem apresenta a sua

necessidade de empenhar, de modo relevante, a atenção para os variados aspectos presentes nesse contexto. Aprender, profissionalmente, para ele, é prestar a necessária atenção aos pequenos detalhes que compõem a sua atividade.

O Paulo apresenta com maior destaque o contexto profissional, em relação aos seus outros contextos. Das funções variadas presentes em seu discurso, emerge o pensamento como função em evidência: *“muitas vezes é por você não saber... você perdeu em algum momento um conteúdo...”*, associada às emoções presentes em sua fala, assim como a referência à imaginação: *“passa a usar mais as tuas outras habilidades que você sabe que tem”* ou: *“... então essa criatividade também me ajuda muito... porque eu consigo só observando ter muitas alternativas...”*. A imaginação, no discurso do Paulo pode ser entendida, segundo o pensamento de Stanislavski que compreende essa função como ativadora da ação: *“(...) a imaginação, carecendo de substância ou corpo, é capaz de afetar, por reflexo, a nossa natureza física, fazendo-a agir” (ibidem. p. 96)*. Funções que podem ser observadas como relevantes no relato do Paulo referem-se também à memória e à atenção. Nesse contexto, o aprender se apresenta como tendo a função da imaginação, embora necessariamente entrelaçada a outras funções, como exercendo um diferencial que ele percebe como significativo.

Com relação ao terceiro participante desta pesquisa, o Danilo, é o contexto profissional que se apresenta com maior ênfase em seu discurso, no qual é possível apreender as funções presentes de maneira mais relevante nesse meio e que possibilitam o seu desempenho profissional, entendido por ele como diferenciado.

Certamente há um entrelaçamento de todas elas, mas o pensamento sobre como são os seus procedimentos se revela, em alguns momentos do discurso: *“... é o que eu te falei... se a pessoa tem dificuldade... eu vou demorar mais tempo... posso ter uma vantagem numa área mas em um trabalho que eu tivesse que ter uma rotina eu não vou ter desempenho...”*.

A referência à imaginação, quando diz do seu modo de se conduzir nesse ambiente, também é recorrente e marcante: *“... nem todo mundo tem a sorte de poder trabalhar em uma área que você usa a criatividade que você possa...”*.

Sobre a emoção é possível localizar: “...*tem muita poesia* [nas referências à dislexia] *mas tem muita dor e muito problema que causa na verdade...*”.

Está presente no discurso do Danilo a referência, também recorrente, da motivação como condição para o seu desempenho no trabalho: “... *é um trabalho que motiva fazer*”. A leitura do discurso do Danilo faz eleger o pensamento, a linguagem e a motivação como funções mais presentes em seu contexto profissional. Para ele, o pensamento sobre o seu trabalho, revela que o seu aprender nos diferentes contextos é um ato que passa pela reflexão sobre o processo que ocorre.

Pode-se concluir que todas as funções psicológicas superiores estiveram presentes tanto na construção da história de vida de cada um quanto no relato deles sobre suas trajetórias, ocorrendo uma maior ou menor relevância de uma ou de outra função tanto em diferentes momentos dos discursos quanto nas especificidades de cada um no seu modo de apreensão do mundo e constituição de si.

Assim, no discurso do Ricardo, a emoção surge como condutora do seu relato, e o contexto familiar se apresenta com maior relevância em sua história, relevância essa que vai diminuindo gradativamente no discurso dos outros participantes, com mais idade.

Para o Paulo, a imaginação é um processo que permeia o seu relato, sua referência sobre essa função encontra-se de modo repetido em sua fala, por ele denominada de criatividade. É possível apreender que, em seu discurso, a relevância sobre os contextos enfocados nesse trabalho – familiar, escolar, profissional - segue uma ordem crescente: do familiar, passando pelo escolar ao profissional, o qual se mostra mais representativo em seu discurso.

Quanto ao Danilo, as funções psicológicas aparecem em seu discurso anunciadas por ele mesmo, quando diz o nome da função a qual se refere, a atenção, que percebe como deficitária, a memória, à qual se refere em seus diferentes sistemas, a linguagem citada em termos que remetem diretamente à teoria de Vygotsky, e a reflexão, que indica os seus próprios processos de pensamento. Ocorre uma relevância, também em grau crescente para os seus contextos, com uma breve passagem pelo familiar, uma retomada na memória sobre o período escolar, e o foco centrado no seu contexto profissional atual.

Esse momento de análise, no qual o foco foi como as funções psicológicas superiores apresentaram-se em relevância no discurso dos participantes, teve por objetivo expandir a compreensão sobre seus modos de pensar, sentir e agir, o que permitirá uma melhor compreensão dos sentidos por eles constituídos em suas histórias de vida. Embora as funções sejam interdependentes, entender a predominância de uma ou de outra mostra-se significativo. O Ricardo, em seus diferentes contextos, que apresentou a emoção como a função mais relevante em seu relacionamento com o aprender mais formal, relacionado à escola e a passagem para a atenção como de maior relevância no aprender profissional; o Paulo, que carrega a imaginação, a criatividade pelos seus diferentes contextos como a função que o habilita em seu meio; e o Danilo que desenvolveu um modo pessoal em que o pensamento é a função de maior destaque no seu aprender, conduzem para o momento seguinte de análise, para o qual levam-se as compreensões empreendidas como sustentação e fundamentação.

Terceiro momento de análise - a apreensão dos sentidos

Esta pesquisa percorreu um caminho que pretendeu construir uma compreensão sobre a constituição dos processos internos de funcionamento dos participantes, com o objetivo de chegar à apreensão de sentidos constituídos em suas respectivas histórias. Com essa pretensão, trabalhou-se exaustivamente nas referências de cada um sobre os diferentes contextos nos quais sua subjetividade vem sendo construída e em como, a partir das percepções do meio, do outro e de si, constitui-se como pessoa singular. Esse modo único expressa-se pelo pensamento de cada um a respeito de suas experiências vividas de modo diferenciado nos contextos estudados, pensamento esse permeado pelas emoções particulares dos participantes:

Assim, a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (AGUIAR, 2001, p. 131).

Os relatos oferecidos pelos participantes desta pesquisa apresentaram, de forma rica e detalhada, o seu modo de pensar, sentir e agir e, no estudo, buscou-se compreender como esses modos foram constituídos, sendo essa compreensão uma passagem para o objetivo que norteia essa pesquisa – a apreensão dos sentidos. O pensar e o sentir foram compreendidos, segundo a visão de mundo e de homem que sustenta este trabalho, a qual entende que essas são construções subjetivas únicas a cada pessoa, irrepetíveis, com origem nas experiências possibilitadas pelos contextos sócio-culturais. O meio é o espaço em que se manifestam as ações e interações, que são sempre significadas, carregadas de sentidos pessoais, constituídos na história de cada um. Essas reflexões foram apresentados nos momentos anteriores deste estudo. O objetivo, neste momento, é fazer uma passagem para a compreensão dos sentidos presentes na vida dessas pessoas.

Segundo Leontiev (2004), os motivos são compreendidos a partir da análise da atividade. A partir desse pressuposto, conduzimo-nos agora a um momento que, espera-se, seja significativo neste trabalho. O princípio do qual se parte é o de que as ações humanas são atos com sentidos pessoais e que essas ações têm origem em motivos, os quais refletem modos de satisfação de necessidades.

Para essa compreensão, a dos sentidos apreendidos na fala da pessoa sobre suas ações, torna-se necessária uma reflexão com o propósito de compreender os processos internos de cada um dos participantes. Esses processos não podem ser observados diretamente em sua fala objetiva, mas no que pode ser apreendido na composição do todo do discurso no qual se revelam os determinantes sociais e históricos na constituição da subjetividade de cada um.

Torna-se necessário um processo de imersão em busca de conteúdos que subjazem à fala da pessoa. Nas emoções, nos afetos, nas significações interiorizadas que emergem do subtexto do seu discurso, do não objetivamente apresentado, podem ser revelados os sentidos por ela atribuídos ao seu modo de agir e interagir no mundo. Nesta pesquisa, o foco para essa compreensão está voltado para o aprender, entendendo-se que o sentido, mesmo referente a um fenômeno específico, não é um processo que possa ser compreendido de modo isolado, fragmentado das demais atribuições presentes no funcionamento psíquico da pessoa.

Diante dessas considerações, pretende-se que esteja clara a organização do pensamento que norteia essa análise, ou seja: a organização de dois núcleos: a) “sobre as percepções do participante, o contexto o outro e ele” e b) “sobre os modos de atuação e interação no e com o meio”. No núcleo “sobre as percepções do participante o contexto, o outro e ele” foram

investigados os diferentes aspectos que constituíram o modo individual de cada uma dessas pessoas com dislexia. Na construção do núcleo: “sobre os modos de atuação e interação no e com o meio”, procurou-se, por meio do relato das ações e relações dos participantes compreender, os motivos que direcionam para a atividade, mais especificamente relacionadas à necessidade do aprender.

A partir da compreensão desses dois núcleos de significação e das funções psicológicas superiores presentes nos discursos dos participantes, faz-se uma passagem para a apreensão dos sentidos.

Na busca por essa apreensão de sentidos, inicialmente, uma reflexão sobre o todo do processo, desde o convite ao discurso, o cenário, as emoções presentes na fala, o quê se falou e o como foi dito, enfim, a situação como um todo, mostra-se extremamente relevante. Entender o porquê, qual o sentido para cada um em participar de uma pesquisa sobre dislexia, apresenta-se como um passo inicial que antecede a compreensão especificamente direcionada para os relatos. Szymanski (2002) vê a entrevista, na pesquisa, fundamentada na relação humana, na construção de significado na narrativa, na intencionalidade de ambas as partes, no jogo de emoções e sentimentos dos envolvidos - entrevistado e entrevistador. As entrevistas revelam, de certa forma, informações que são organizadas para aquela situação específica. Com isso, a autora se refere à especificidade do momento da entrevista, uma situação “recorte”, entre as outras situações de vida do sujeito. “(...) a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construções de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado” (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

A compreensão do sentido atribuído por cada um à sua participação na pesquisa só pode ser apreendida no subtexto dessa totalidade complexa.

Com relação ao Ricardo, esse sentido pode ser apreendido como uma declaração dele, dirigida à pesquisadora que representa o outro, a sociedade, como um desabafo do que viveu, mas, mais propriamente como uma declaração de que a superação da dificuldade é possível. Com isso, no subtexto desse relato está a declaração: “*sofri, lutei, e preciso dizer que em circunstâncias diferentes posso vencer*”. Não há como resgatar e viver de modo diferente o passado, mas esse passado foi revivido pelo Ricardo, no momento da entrevista, de um lugar diferente. O lugar de quem pode, de quem é capaz e, com isso, dizer que, caso as circunstâncias em seus contextos anteriores tivessem sido diferentes, ele teria sido capaz de ter

desempenho, seu sofrimento teria sido menor, sua vida teria sido melhor. O sentido presente provém da necessidade de apresentar o todo da sua vida, que ele entende que não pode ser compreendida apenas pelo enfoque que revela o seu desempenho escolar.

Para o Paulo, o sentido que pode ser apreendido no subtexto que se refere ao todo das circunstâncias do seu discurso é o que indica a possibilidade de ser ouvido. O Paulo desejava falar de si, do seu percurso de pessoa com dislexia, de um transtorno que o acompanha desde a infância, sobre o qual refletiu, traçou paralelos com a vida de outras pessoas, e cujos sentimentos a esse respeito clamavam por ser verbalizados. O sentido apreendido é o da necessidade de um interlocutor que se apresentasse como ouvinte competente, possibilidade essa que pôde ser entendida como presente na pessoa da pesquisadora. O Paulo teve um motivo para conceder a entrevista: satisfazer a necessidade de expressar-se e aí reside o sentido que se atribui à sua participação.

Para o Danilo, apreende-se o sentido presente no subtexto do todo da sua entrevista como uma necessidade de dedicar-se, ele próprio, à reflexão sobre o tema. Para ele, o sentido de uma entrevista por meio da qual mergulhou, com empenho e de modo detalhado, em aspectos da sua vida de pessoa com dislexia, apresentou-se como um momento de satisfação de uma necessidade de contato íntimo, reflexivo e compartilhado com o outro, ligado à questão, sobre esse transtorno presente em sua história de vida. O Danilo relata o desejo de produzir um vídeo sobre dislexia e, para que esse projeto se realize, mostra-se necessário que ele aprofunde suas reflexões sobre o tema. A entrevista apresentou-se para ele como um espaço privilegiado para essa reflexão. Apreende-se, com isso, um sentido de troca – por um lado, a entrevista, uma necessidade da pesquisadora, foi concedida e, por outro, o Danilo esteve trabalhando de modo dedicado, em suas reflexões, no decorrer da mesma sobre o tema que deseja divulgar.

Na retomada da compreensão de sentidos, agora com relação aos relatos de modo mais específico, na história de vida do Ricardo, a dislexia se configura de modo relevante com o sentido de uma dificuldade presente que atrapalha os seus procedimentos no meio, mais especificamente relacionados à leitura e escrita, e restringe as suas possibilidades. Apresenta-se como claro que, para ele, a dislexia tem o sentido de uma dificuldade. As cobranças presentes no seu meio, com relação a essa dificuldade, que deu origem ao fracasso escolar, fizeram com que surgisse, para ele, a necessidade de superá-la.

Vivenciar os transtornos dessa síndrome fez com que algumas experiências do meio fossem interiorizadas de modo extremamente sofrido pelo Ricardo. Em resposta, na busca por superar esse sofrimento, o Ricardo busca meios para resolução de seus problemas.

Inicialmente a motivação do Ricardo em trabalhar por essa superação, aqui entendida como o aprender acadêmico, adquire um caráter de satisfação da necessidade de aceitação familiar e social, permeada por sentimentos de falta de compreensão e aceitação do outro para com ele.

Na vida adulta, entende-se que, para o Ricardo, o sentido presente em suas atuações, as quais, para se efetivarem passam necessariamente pela aquisição de conhecimentos, está na busca de superação das dificuldades que ainda permanecem. E essa superação pode ser percebida no subtexto da sua fala como a possibilidade de ser aceito, de ser reconhecido como pessoa capaz, pelo outro e pelo meio como um todo.

Para ele, aprender se apresenta como algo possível e necessário: *“eu quero a sua ajuda... porque eu quero aprender”*. É uma atitude ativa na relação e na atuação. Demonstra uma atuação de conquista, a da aprendizagem, que carrega o sentido da superação da dificuldade, o atendimento às expectativas presentes em seu meio e, com isso, a aceitação do outro.

Em um discurso no qual o Ricardo não economiza palavras para falar sobre sua busca em satisfazer as demandas presentes, o modo de resolução se mostra sempre ativo. Para ele, a ação voluntariamente dirigida possibilita a superação: *“eu fiz e deu certo... fui carajoso... foi muito difícil..”*. E isso se mostra tanto em um comportamento ativamente dirigido não só ao outro, como aos recursos presentes no meio. A dificuldade gerou no Ricardo uma atitude que confere uma grande relevância ao aprender. Aprender é, para o Ricardo, um objetivo e ele se mostra aberto para o aprendizado que tem o sentido da possibilidade de ação: *“se o cara sabe mais do que eu... eu fecho o bico... não tiro o olho... sugo dele o máximo possível”*. No subtexto do discurso do Ricardo, compreende-se que as marcas sofridas da não aprendizagem conferiram ao aprender o sentido de superação da dificuldade e, como resultado, a possibilidade de agir. E é nessa possibilidade que ele encontra motivação. O sentido revelado em sua história temática de vida é a motivação para aprender e, com isso, poder ser. O Ricardo percorreu diferentes caminhos, ensaiou diversos modelos, passou da rebeldia, da revolta, para a sedução e, atualmente, é na interação que encontra sentido para satisfação das suas necessidades, a qual, no momento, é um bom padrão de desempenho de sua empresa.

Com relação ao Paulo, o segundo entrevistado, nos sentidos apreendidos em seu discurso, por meio do seu modo de atuação e interação com o meio, está presente a motivação para satisfazer necessidades que identifica em seus diferentes contextos. Em sua história de vida, o sentido construído a partir das suas percepções sobre o funcionamento do meio é que, para ser aceito, deve responder de modo satisfatório às necessidades identificadas em seu contexto. Em decorrência das suas dificuldades originadas pela dislexia, o Paulo revela que esteve em uma situação de defasagem para com os objetivos do seu meio e buscou recursos na trapaça, na sedução, na violação de normas para chegar a esses objetivos. Dos motivos que o levam à ação, apreende-se que o sentido dessas ações é o de satisfazer a necessidade de ser aceito, de estar inserido de forma satisfatória no meio e, com isso, promover o estabelecimento da sua auto estima.

As percepções internas e externas do Paulo constituíram sentidos pessoais, os quais estão presentes em seu modo de ação no mundo. A partir das rotulações de burro, de preguiçoso, ele teve motivos para perceber que a sua dificuldade de aprendizagem não lhe permitia responder de forma convencional às necessidades estabelecidas pelo meio. Esses motivos o levaram ao sentimento pessoal de inadequação. Com isso constituiu, para si, uma auto percepção de pessoa com dificuldades de aprendizagem, mal compreendida pelo meio, diferente de outras crianças, embora com criatividade e capacidade de desenvolvimento de atividades variadas. O modo como o Paulo se orienta pelos objetivos do meio faz com que, embora atinja esses objetivos, para ele, a aceitação que busca se mostre mais como externa do que como interna.

Para o Paulo, aprender deveria ter o sentido de construção de um processo com começo, meio e fim, porém, ao captar no meio o foco centrado nos objetivos, ele se apodera desse modo de ação e aprende, atualmente na vida adulta, com o mesmo sentido captado na infância: o sentido voltado para metas a serem atingidas. E assim se refere à sua criatividade, à lógica para resolver problemas e à utilização de ferramentas, sempre voltado para objetivos específicos. Para o Paulo, com todas as suas especificidades, a aprendizagem, que lhe é acessível, é a de contexto, a necessidade de perceber o todo para conhecer o particular, e, mesmo quando oferece essa importante revelação, ela vem acompanhada da informação de que esse aprendizado é direcionado para a “busca de solução” de questões objetivas.

O discurso do Danilo, o terceiro participante desta pesquisa, conduz a uma compreensão de que os sentidos que podem ser apreendidos referentes aos motivos presentes

em suas ações são produtos de suas reflexões sobre suas dificuldades e habilidades pessoais. Consciente dessas dificuldades e habilidades, ele busca constantemente modos de desenvolver a contento as atividades que se fazem necessárias. O sentido para a sua ação não se apresenta no outro ou no meio, apreende-se como uma significação pessoal que revela uma necessidade de um constante exercitar, de colocar em prática as habilidades que identifica em si.

Aprender, para ele, tem o sentido de construção de um processo, que pode ser visto como histórico, que não ocorre de forma isolada e que lhe é acessível quando configurado em um contexto. Isso pode ser compreendido, quando o Danilo se refere a conexões presentes no ato de aprender, à concepção de resgatar conteúdos, de ter visão do sistema como um todo e do funcionamento da problemática presente, tendo sempre presente a idéia do global, do todo, para possibilitar a aquisição de um conhecimento, de um aprendizado inserido em uma perspectiva maior, mais geral do que específica – a de estabelecer elos de ligação. Para aprender ele diz que: *“tem sempre que tá ligado a alguma coisa... a uma utilidade... uma forma de aprender é isso... achar o **sentido** da coisa... então tem que ter uma motivação... uma coisa interessante da emoção”*. Está presente no seu relato a referência à atenção, à memória e à concentração como funções implícitas no ato de aprender. Ao mesmo tempo esse aprender se torna mais fácil se ele estiver sozinho, concentrado, sem influências emocionais que possam dispersá-lo.

Para o Danilo, o aprender está relacionado à motivação que provém das emoções experimentadas com relação ao que se apresenta e, para que esse aprender ocorra, é necessária para ele, a identificação de um sentido, entendido por ele como uma utilidade para o que se apresenta. A ação apresenta-se como algo que precisa ser feito não pela tarefa, mas pelo desenvolvimento da atividade, considerando o fator tempo com relevância, assim como a motivação e a emoção.

Concluindo, para o primeiro participante, o Ricardo, aprender tem o sentido de poder superar as suas dificuldades o que possibilita desempenhar a contento suas atividades e com isso, conseguir a aceitação do meio.

Para o Paulo, aprender carrega o sentido de responder à necessidade do meio, que é vista como a obtenção de resultados. Na busca por atingir objetivos, o Paulo toma para si os objetivos que localiza no meio, externos a ele, e, constrói, desse modo, o seu estilo de conduzir-se pela vida.

Quanto ao Danilo, aprender se apresenta com um sentido de satisfação da necessidade de exercício de suas habilidades pessoais. Considera que esse seu modo é específico e que conduz a um bom desempenho de suas atividades.

Considerações finais

Na Psicologia Sócio-Histórica, o sentido é entendido como construído na relação dialética da pessoa com o seu meio, o que faz com que as configurações constituídas sejam singulares a cada ser. Neste estudo constatou-se essa singularidade com relação ao fenômeno investigado: os sentidos atribuídos ao aprender pelos três participantes.

A pesquisa revelou que para um dos participantes, o Ricardo, as necessidades identificadas em seu meio e que deram origem aos seus motivos pessoais para a ação foram as de superação de suas dificuldades para obtenção de aceitação familiar e, por extensão, social. Sendo assim, buscou meios de superação de seus *déficits* de aprendizagem, atribuindo ao aprender o sentido de ser aceito em seus diferentes contextos.

Para outro, o Paulo, o conceito de que o meio é norteado pela obtenção de resultados conduz a sua ação. Confere, ao aprender, um sentido diferente da aquisição de conhecimentos ou de habilidades. O sentido está em obter um desempenho pessoal com o objetivo de alcançar resultados que percebe como demandas presentes em seus contextos. Atingir esses objetivos se apresenta, para o Paulo, como necessário para a sua relação com o meio, o que se reflete de modo positivo em sua auto-estima.

O terceiro participante, o Danilo, confere para o aprender um sentido que revela a sua necessidade de desenvolvimento, de aquisição de conhecimentos e de exercício de habilidades pessoais.

Para chegar a esses resultados, foi percorrido um extenso caminho de análise que buscou uma compreensão do modo de pensar, sentir e agir de cada um dos participantes.

Da compreensão de determinantes históricos presentes em suas trajetórias de vida, emergiram os sentimentos que permearam a sua constituição como pessoas e, com isso, a singularidade da base afetivo-volitiva com que cada ser, de modo idiossincrático, se move.

As investigações realizadas revelaram as particularidades presentes em histórias de três pessoas com uma especificidade comum - a dislexia - porém, com uma constituição de sentidos que revela o seu modo único de viver, relacionar-se e perceber as referências do meio com relação a si e a suas especificidades. A experiência da dislexia, presente na vida

dos participantes, foi vivida de modo singular em contextos diferenciados, com demandas específicas e permeada por sentimentos também diferenciados. Assim, a configuração de sentidos de cada um deles reflete essa singularidade.

Com isso, conclui-se que, embora tenham um distúrbio de aprendizagem com a mesma denominação e que, para os três participantes, a dislexia seja compreendida como um transtorno que traz dificuldades para o desempenho de variadas atividades, o sentido que cada um construiu sobre o seu aprender pessoal, no qual a síndrome se fez presente, é revelado de modo diferenciado.

Assim, na base dos sentidos sobre o aprender estão os motivos que conduzem cada um dos participantes à satisfação de necessidades diversificadas: a de aceitação familiar e social para um; de alcance de objetivos e demandas do meio para outro; ou, ainda, de desenvolvimento das habilidades pessoais para o terceiro participante.

Mostra-se relevante registrar que o aprender, nos discursos dos três participantes, emergiu, de modo amplo, como uma necessidade presente nas diferentes atividades em que se vêem envolvidos cotidianamente em seu meio.

Os resultados da investigação conduzem a uma reflexão: olhar para uma pessoa com dislexia sem considerar os aspectos psicológicos que compõem a sua totalidade como ser é olhar para uma síndrome, não para uma pessoa. Ao mesmo tempo, recortar e remeter as dificuldades originárias da dislexia para o âmbito das dificuldades escolares é minimizar um transtorno que não pode ser isolado do funcionamento integral da pessoa. Um portador de dislexia não pode ser confundido com o distúrbio. Somos todos, pessoas com dislexia ou não, singulares em nosso desenvolvimento - e as possibilidades desse desenvolvimento mostram-se abrangentes e únicas para cada pessoa.

As condições materiais com que uma criança inicia as trocas com o seu contexto é uma realidade a ser considerada. A dislexia pode ser vista como uma síndrome que carrega a possibilidade de seus portadores apresentarem dificuldades de aprendizagem, porém é na história da criança que será constituído o seu desenvolvimento, o seu modo de pensar, sentir agir e interagir com o mundo.

A partir deste referencial, a criança não deve ser vista pelo ângulo de suas dificuldades, mas sim pelo das possibilidades de desenvolvimento. Para tanto, há que se considerar a

necessidade de se buscar compreender as singularidades de cada criança, do seu contexto e de suas necessidades específicas.

Diante dessas exposições, pode-se trilhar um caminho que aponta em uma direção mais ampla com relação ao desenvolvimento de crianças com dislexia, considerando-se as mediações e os afetos do contexto sócio-cultural em seus variados aspectos.

Associar o enfoque deste trabalho aos modelos de intervenção presentes nas áreas de educação e saúde, voltados para o atendimento da população com dislexia, apresenta um ganho significativo a partir do momento em que o olhar se volta para a pessoa singular que se apresenta, com suas necessidades e demandas específicas.

Muitos foram os ganhos extras, para esta pesquisa, entre eles a indicação pelos participantes de outra forma de linguagem, a digital, como recurso que favorece o desempenho em várias das suas atividades. Em nossa cultura atual, genericamente letrada, em que a leitura e a escrita permeiam de modo relevante os variados contextos, o advento da informática proporcionou novas possibilidades de ações mediadas por sinais que superam, para eles, em muito, as oferecidas pelos meios tradicionais. Os participantes desta pesquisa são todos maus leitores declarados, com dificuldade de decodificação de sinais, de fixação da atenção e, com isso, de compreensão do texto lido. Porém, com a possibilidade de utilização da informática e seus recursos, essas pessoas desempenham tarefas complexas mediadas por essa nova linguagem.

A análise das entrevistas levou à compreensão do modo como os participantes, que viveram a experiência da dislexia em sua relação dialética com os diferentes contextos, entraram em contato com as necessidades do meio e, em uma necessária elaboração, encontraram a conjugação entre as suas possibilidades pessoais e as demandas presentes. Os participantes desta pesquisa revelaram habilidades pessoais que puderam ser exploradas em seus contextos, conferindo a eles possibilidades amplas de desenvolvimento, embora com a necessidade de empenharem-se pela superação de suas dificuldades. Os *déficits* específicos que podem ocorrer a partir do transtorno primário de dislexia podem fazer com que muitos talentos, acima do comum, fiquem ocultos, impedidos de vir à luz.

Um dos grandes problemas na vida da criança, e mesmo do adulto com dislexia, é o pouco conhecimento que se tem sobre essa síndrome, especialmente no que se refere às

implicações da dislexia nos aspectos psicológicos dessas pessoas, pessoas essas que podem ser capazes, talentosas e habilidosas em áreas complexas da atividade humana, embora portadores de um transtorno específico que lhes dificulta certos aprendizados.

A riqueza das informações oferecidas pelos participantes permite uma reflexão sobre a indicação de Stanislavski aos seus alunos, ao encerrar o módulo referente às funções fundamentais para o desempenho de um papel: “Agora vocês são ricos. Têm à sua disposição grande número de elementos para utilizar na criação da vida de uma alma humana, num papel. É uma grande conquista e eu os felicito!” (STANISLAVSKI, 1968, p. 266).

Essas palavras conduziram o olhar para a amplitude dos conteúdos, dos sentimentos, das experiências presentes nos discursos dos participantes. Permitiram uma análise extensa e detalhada mas, mesmo assim, a qualidade dos relatos extrapola os objetivos de investigação que foram alvo desta pesquisa.

Fica registrado o desejo de que os conteúdos e reflexões possibilitados por meio deste estudo possam despertar o interesse por novas pesquisas nas áreas da psicologia e de outras ciências afins que contribuam para uma melhor compreensão da pessoa com dislexia, especialmente no contexto escolar, momento e local em que mais claramente emergem os *déficits* causados por esta síndrome. Sugestões para novos estudos de relevância significativa no âmbito da psicologia são os que possam conduzir-se pela investigação da dislexia como distúrbio de linguagem; a compreensão dos processos metacognitivos de pessoas com dislexia; correlações entre as funções elementares, prejudicadas pela síndrome e as funções psicológicas superiores; a memória de curto prazo e recursos facilitadores para os seus processos de aquisição de conhecimentos, entre outros.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, Maria Graça M., FURTADO, Odair (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 5, 95-110.

ALVAREZ, ANA MARIA M. **Acompanhamento fonoaudiológico**. curso básico sobre dislexia. São Paulo: ABD, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - Série fascículos ABD: Dislexia- a dificuldade oculta; descobrindo a dislexia; O reconhecimento da criança com dislexia. São Paulo: ABD (reimpressão continuada, disponível: ABD São Paulo).

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1978.

CARVALHO, Andrea Maria Joaquim. **História na escola e produção da queixa escolar**: a visão da criança e do professor. 2001 Dissertação (Mestrado) PUC, São Paulo.

ELLIS, Andrew. **Escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro, Forense. 2001.

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

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Autores Associados / Cortez Editora. 1983.

GAMBOA, Silvio S. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

_____, **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987, 218 p. Tese (Doutorado - Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

GIACHETTI, Célia Maria. **Distúrbio de linguagem e distúrbios de aprendizagem e seus aspectos genéticos**. In: 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo: 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

_____, **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____, La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, Vol. 5, nº. 3, 95-107, 1997.

GRÜSPUN, Haim. **Distúrbios Neuróticos da Criança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Atheneu, 1979

GONZÁLEZ MAURA, Viviana, *et al.* **Psicologia para educadores**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GRÜSPUN, Haim. **Distúrbios Neuróticos da Criança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Atheneu, 1979.

HISTÓRIA EM REVISTA. A era dos reis divinos. Rio de Janeiro: Abril Livros/TIME/LIFE, Editor europeu: Kit van Tulleken, edição Bras.1991.

HOUAISS, Antonio. Dicionário eletrônico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria A. **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, (obs. obra não datada, na carta dos editores – “2ª edição, 1964”).

-----, **Actividade consciência e personalidade**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/atividadeaoncienciaepersonalidade>> acesso em 18/01/2004.

LURIA, Aleksander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTIN, Elena e MARCHESI Alvaro. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In COLL, César (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

PEREIRA, Liliâne D. **Avaliação do processamento auditivo**. In: WORKSHOP- curso básico sobre dislexia de evolução. São Paulo: ABD, 2001.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

ROCHA, Armando Freitas. **O cérebro** - um breve relato de sua função. Jundiaí: EINA, 1999.

SAMPAIO, Paulo R. S. e LIPARIZI, Karla F. Leitura e visão. In ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - **Dislexia, cérebro cognição e aprendizagem**. São Paulo: Frôntis, 2000.

SILVA, Carlos M. Disponível em: <http://trends.dts.cet.pt/users/cmsilva/index.htm>. (site do Centro de Formação José Pereira Tavares Associação de Escolas do Concelho de Aveiro – Portugal). Acesso em 23/07/2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TARNAPOL, Lester e TARNAPOL, M. org. **Distúrbios de leitura**: uma perspectiva internacional. São Paulo: EDART, 1981.

THE INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. Dyslexia...Samuel T. Orton and His Legacy. - edited by Marcia K, and Susan G. Brickley. Baltimore - USA: Libreria of Congress, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

Bibliografia consultada

II - Bibliografia - dislexia

- AJURIAGUERRA, Julian de e outros. **A dislexia em questão**: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- ALVAREZ, Ana Maria Maaz. **Acompanhamento fonoaudiológico**. In: curso básico sobre dislexia de evolução. São Paulo: ABD, 2001.
- BAUER, James J. **Dislexia**: ultrapassando barreiras do preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra & CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.
- CONDEMARIN, Mabel e BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CRITCHLEY, Mac Donald. **El niño disléxico**. Alcoy: Editorial Marfil, 1975.
- DOYLE, James. **Dyslexia**: an introductory guide. San Diego (CA): Singular Publishing, INC, 1996.
- DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Jorge Miguel R. (coord.) 4a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FAGUNDES, Lilianna M. Rosa. **O sentido da letra**: leitura, dislexia, afetos e aprendizagem. Porto Alegre: EDITA/EST, 2002.
- GALABURDA, Albert M. **Developmental dyslexia**: a review of biological interactions. Baltimore: Annals of Dyslexia, The Orton Dyslexia Society, 1985.
- JOHNSON Doris e MYKLEBUST, Helmer. R. **Distúrbios de aprendizagem**: princípios e práticas educacionais. São Paulo: Pioneira, 1987.
- LANDMANN, L. T. **Aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- NICO, Maria Ângela N. e outros, **Estudo comparativo de um grupo de disléxicos da Associação Brasileira de Dislexia**. In: Simpósio Internacional de Dislexia Conferência III – São Paulo – SP, 1998.
- , **Avaliação fonoaudiológica**: a linguagem e suas patologias, aquisição da linguagem, pesquisas mais recentes. In: curso básico sobre dislexia. São Paulo: ABD, 1999
- , e outros, Introdução a dislexia. in **Dislexia**: cérebro cognição e aprendizagem. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000
- , **Avaliação fonoaudiológica e psicopedagógica**. In: curso básico sobre dislexia de evolução. São Paulo: ABD, 2001.
- ORTON, Samuel T. **Reading, writing and speech problems in children**. New York: Norton, 1937.
- PRISZKULNIK, Leia. **A criança e a psicanálise**: uma (re) leitura da dislexia-disortografia. 1993. 104p. (Tese Doutorado- Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- RUEDA, Mercedes I. **La lectura**: adquisición, dificultades e intervencion. Salamanca: Amarú Ed. 1995.
- SAMPAIO, Paulo. **Avaliação oftalmológica**. In: curso básico sobre dislexia de evolução. São Paulo: ABD, 2002.
- SANTOS, Cacilda C. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier, 1975.

SIMPSON, Eileen. **Vencer la dislexia**. Buenos Aires: Emecé, 2000.

TOPCZEWSKI, Abram. **Desenvolvimento neurológico**. In: curso básico sobre dislexia de evolução. São Paulo: ABD, 2001.

ZORZI, Jaime. **Aprendizado das palavras**. In: curso básico sobre dislexia de evolução. São Paulo: ABD, 2001.

Filmografia

O Segredo. Direção: Peter Hunt. Intérpretes: Kirk Douglas; Jesse Tendler; Laura Harrington e outros. USA: RHI Entertainment, INC. 1996 (89 min), color.

III - Bibliografia – geral

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BOCK, Ana M. Bahia. GONÇALVES, Maria Graça M. FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica** (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

COLL, César, PALÁCIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FÁVARO, L. L. e outros. **Oralidade e escrita**. São Paulo: Cortez, 1999.

FIAMENGHI, Geraldo A. **Motivos e emoções**. São Paulo: Memnon, 2001.

GAMBOA, Silvio S. in FAZENDA, Ivani e outros. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989 p. 114.

GONÇALVES, Maria da Graça M. A historicidade da categoria subjetividade. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, Vol. 6, nº 2, 135-146, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1977

LANE, Sílvia T. Maurer e SAWAIA, Bader, B. (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: EDUC e Brasiliense, 1995.

LURIA, Aleksander R. **A Mente e a memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MAGILA, Maria Cristina. **Interação entre sistemas e processos de memória em humanos**. 1997. 75 f. Dissertação (Mestrado em Neurociências) - Instituto de Psicologia - Núcleo de Neurociências e Comportamento, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEVES, Wanda Maria Junqueira. **As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores**. 1997. 273 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VEER, René van der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

Anexos

Termo de Consentimento informado ao participante da pesquisa
 Universidade São Marcos Mestrado em Psicologia
 Programa – Desenvolvimento Humano e Processo Ensino Aprendizagem

Dados sobre a pesquisa científica

Este trabalho de pesquisa faz parte dos requisitos curriculares para titulação no Mestrado em Psicologia, da Universidade São Marcos, em São Paulo – SP. O objetivo deste estudo é investigar os processos de aquisição de conhecimentos por pessoas com dislexia. O estudo tem como título: “Dislexia: Histórias de Vida Escolar – relatos sobre processos de aquisição de conhecimentos. A pesquisa será desenvolvida por Fátima Ali Zahra Iak, CRP 06/17478-8, sob a orientação da Prof. Dr^a Lucia Ghiringhello.

Esta pesquisa não apresenta riscos para os participantes.

Participantes da pesquisa: Indivíduos com diagnóstico de dislexia específica de evolução.

Garantias do profissional pesquisador: Os nomes e demais dados considerados como reveladores da identidade das pessoas que participarem desta pesquisa serão mantidos em sigilo. Não serão revelados em nenhum tipo de publicação leiga ou científica, nem mesmo nos relatórios internos que forem efetuados na elaboração do estudo. O participante não será em nenhum momento avaliado em seus conhecimentos ou submetido a testes de qualquer ordem. O que se buscará será o relato espontâneo sobre as condições em que o próprio participante observa que ocorre a sua aquisição de conhecimentos. A documentação da pesquisa será feita por meio de anotação de dados relativos ao participante, importantes para o estudo, mas que não possibilitam a identificação do participante. À cada entrevista será atribuído um número de ordem.

Identificação do participante:

Sexo: idade:: escolaridade: profissão:

Consentimento pós esclarecido:

Declaro que, após ter sido convenientemente esclarecido e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa, assinando esse documento em duas vias.

São Paulo, ____ de _____ de 2002

Assinatura do participante: _____

Assinatura do profissional pesquisador: _____