

Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos

Lais Oliva Donida¹

ORCID: 0000-0003-3508-7030

Ana Paula Santana¹

ORCID: 0000-0002-9508-9866

Resumo

Na última década, a partir de políticas públicas de acesso à universidade, o perfil dos estudantes modificou-se. Se antes havia um público de elite intelectual, de classe social privilegiada, agora tem-se uma maior heterogeneidade. Para atender esse público, há programas de Apoio Pedagógico. Logo, o presente trabalho buscou analisar as ações do Apoio Pedagógico de uma universidade do sul do Brasil. Como metodologia, foi realizada pesquisa qualitativo-descritiva que envolveu análise documental a respeito das políticas públicas e as ações institucionais do Apoio Pedagógico e entrevista semiestruturada aplicada presencialmente com os integrantes da equipe do Apoio Pedagógico: a tutora, o profissional da CAE e três estudantes com dificuldades de leitura e/ou escrita e um com Transtorno Funcional. Os resultados apontam que, embora a universidade ofereça programas de apoio para os estudantes, ainda não é eficiente, pois as ações não atingem todos os estudantes, a adesão dos cursos aos programas ofertados pelo Apoio Pedagógico é baixa e a divulgação ainda é insuficiente. Os universitários, por sua vez, sentem-se excluídos pelos docentes e demais colegas e referem que suas dificuldades acadêmicas atrapalham sua trajetória com qualidade na instituição e até a permanência de cada um na instituição. Assim, há necessidade de medidas para que se promova a inclusão e seja possível uma universidade para todos, tais como: curso de formação docente, programa de apoio mais direcionado para cada necessidade do estudante, oficinas de letramento, palestras para a comunidade acadêmica, dentre outras.

Palavras-chave

Apoio Pedagógico – Dificuldades – Educação superior – Universidade.

1- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC – Brasil. Contatos: lais.donida@gmail.com, anaposantana@hotmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192527>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Pedagogical Support as an educational proposal for all

Abstract

Over the last decade, as a result of public policies for higher education access, the profile of students has changed. While until not long ago there was an intellectual elite from the privileged social class, now greater heterogeneity is found. To serve this new public, Pedagogical Support programs have been set up. So, this paper aims to analyze the actions of Pedagogical Support in a university in southern Brazil. The methodology applied was a qualitative-descriptive research involving documental review of public policies, institutional actions of Pedagogical Support, and semi-structured interviews with Pedagogical Support team members: tutor, CAE professional, three students with reading and/or writing difficulties plus one with functional disorder. The results indicate that, despite the support programs university offers to students, they remain inefficient, since the actions do not reach out all students. There are few admissions in programs offered by the Pedagogical Support and dissemination is still insufficient. University students, on the other hand, feel excluded by teachers and colleagues and report that their academic difficulties adversely impact not only their trajectory in terms of quality within the institution but also the period they stay in the university. Thus, actions are needed to promote inclusion so that the university would be really for all, including teacher training course, support program tailored for each student's need, literacy workshops, and lectures for the academic community.

Keywords

Pedagogical Support – Difficulties – Higher education – University.

Introdução

A educação superior vem modificando-se em relação a vários aspectos: aumento no número de universidades e de cursos, didática, organização institucional, número e perfil de estudantes ingressantes, dentre outros. A partir dos anos de 1970, o número de matrículas subiu de trezentos mil para um milhão e meio (VASCONCELOS, 2010), advindo ao processo de redemocratização do país. Esse crescimento no acesso às instituições de Educação Superior atingiram o ápice a partir de 2003, ano em que ações mais específicas de expansão, ancoradas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foram implementadas em âmbito nacional, favorecendo a ampliação das vagas ofertadas e a criação de novos cursos (BRASIL, 2007).

No âmbito das universidades federais, outra medida que tem favorecido o acesso à educação é a política de ações afirmativas que, de 2012 até o fim de 2016, prevê a reserva de vagas por meio de cotas, favorecendo àqueles estudantes advindos de

segmentos econômicos e socialmente menos favorecidos. Sendo adotadas em 128 instituições federais, as cotas são distribuídas da seguinte forma: 50% do total de vagas oferecidas pelas universidades destinam-se a estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* (25%), e a outra metade é destinada àqueles que têm renda familiar superior a um salário mínimo e meio (25%). Além disso, para o caso das vagas destinadas a negros, pardos e indígenas, a seleção para cotas é definida em cada Estado de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Contudo, ao final desse período de quatro anos, fica a critério de cada instituição permanecer com essa política inclusiva ou não (BRASIL, 2016).

Na esfera privada também houve aumento significativo de cursos de graduação, tanto a partir do aumento do número de faculdades quanto do aumento de bolsas como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utilizam os mesmos critérios de cotas para oferecer bolsas de estudo nas instituições de ensino privadas através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Fundo de Investimento Estudantil (FIES), que concede financiamento estudantil.

A partir dessas políticas públicas de acesso, o perfil dos estudantes universitários modificou-se. Se antes havia um público de elite intelectual, na qual ingressavam os estudantes de classe social privilegiada, agora se configura uma rápida expansão com notória heterogeneidade: estudantes com práticas de letramento e níveis de alfabetização variados, com diferentes formações socioculturais, advindos de diferentes localidades do Brasil (SANTANA, 2015).

O acesso de jovens com perfil sociocultural e educacional distintos desafia as instituições a estarem preparadas para esse novo público, com conteúdo e condições de aprendizagem significativamente diferentes. Nesse sentido, a diversidade nos modos de aquisição de capital cultural promove uma diferença entre os estudantes que vivenciaram trajetórias sociais diferentes relacionadas à cultura escrita (BOURDIEU, 2014). A universidade deve estar preparada para essa diversidade e para oferecer meios de contornar possíveis dificuldades que possam comprometer o percurso acadêmico do estudante. Ademais, essa realidade já vem sendo identificada há alguns anos pelos dados levantados a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016). Os resultados apontam que apenas 45% das pessoas com Educação Superior e 45% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como tendo um nível proficiente de alfabetização, assinalando que essa expansão educacional não indica relação com o domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática.

Isso ocorre porque a democratização da educação tem sido confundida, em muitos casos, com a “massificação” (BERNHEIM; CHAUI, 2008). Procura-se mais quantidade que qualidade, já que, mundialmente, pretende-se cumprir as metas da *Declaração mundial sobre o ensino superior para o século XXI: visão e ações* (UNESCO, 1998), promovendo uma educação para Todos. Essa visão parte da ideia de que a universidade é produtora de conhecimento, logo, de desenvolvimento social. Inicia-se, dessa forma, alterações nas políticas educacionais visando à democratização do acesso, pois uma parcela dos universitários nem sempre estava preparada para o ingresso na universidade e para as novas demandas que são exigidas para a formação profissional.

Ciente dessa desigualdade social, o governo brasileiro instituiu, a partir do decreto de Lei n. 7.234/2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que procura ampliar as possibilidades de permanência dos estudantes nos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), principalmente àqueles advindos de classes socioeconômicas menos favorecidas. O PNAES, como um programa de assistência estudantil, determina em seu parágrafo único, que as IFES sejam responsáveis por ações voltadas à moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultural e esportiva, creche e Apoio Pedagógico (BRASIL, 2010).

Contudo, esse decreto também denota a cada instituição a responsabilidade de propor, desenvolver e avaliar as ações relativas à assistência estudantil – e conseqüentemente, as ações voltadas aos estudantes com dificuldades acadêmicas relacionadas ao desempenho na instituição. É importante ressaltar ainda que já se encontram ações mais direcionadas encaminhadas por algumas universidades visando a programas de orientação acadêmica, que objetivam meios de intervenção de modo a facilitar a inserção (e permanência, mesmo que isso não esteja em seus objetivos primários) dos estudantes na educação. Porém, isso não se observa de forma efetiva em todo o país, pois essas ações ainda são incipientes ou as práticas nesse sentido ainda são desconhecidas pela maioria dos estudantes.

Donida e Santana (2015) realizaram uma pesquisa nos *sites* de instituições de educação superior acerca de programas ou ações de Apoio Pedagógico. As universidades pesquisadas foram escolhidas dentre as melhores colocadas pelo *Ranking Folha* (RUF), no ano de 2014: Norte: UFPA (Universidade Federal do Pará), UFAM (Universidade Federal do Amazonas), UFT (Universidade Federal do Tocantins); Nordeste: UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFC (Universidade Federal do Ceará), UFBA (Universidade Federal da Bahia); Centro-Oeste: UnB (Universidade de Brasília), UFG (Universidade Federal de Goiás), UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso); Sudeste: USP (Universidade de São Paulo), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro); e Sul: UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UFPR (Universidade Federal do Paraná). Os resultados observados foram que, dessas, apenas quatro têm informações acerca do programa de Apoio Pedagógico aos estudantes (UFSC, UFAM, UFT e UFMT), sendo que a UFT tem implementado apenas o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), que não atende toda a comunidade universitária, e a UFMT tem um programa de tutorias que se assemelham ao Apoio Pedagógico previsto no PNAES. As universidades UFMG, UFRJ e UFRGS têm apoio destinado a certos cursos, como letras, ciências agrárias e apoio aos estudantes indígenas. As outras oito instituições não têm quaisquer informações acerca dos descritores utilizados para a busca. A UFSC foi a única instituição que apresentou dados consistentes e claros quanto à procura dos descritores, sendo as informações encontradas relacionadas à equipe do Apoio Pedagógico e às ações do órgão (tutorias, oficinas, apoio disciplinar).

Santana (2015), em sua pesquisa sobre dificuldades de leitura e escrita em sujeitos universitários, aponta três situações que poderiam ocorrer nesse contexto: a) dificuldades relacionadas ao letramento acadêmico (produção de artigos, resenhas, TCC etc); b) dificuldade devido aos *déficits* da educação básica (alfabetismo rudimentar e básico);

c) dificuldades devido aos transtornos funcionais diagnosticados ou não (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, dislexia, distúrbios de aprendizagem, distúrbios de leitura e escrita, dentre outros). Ressalte-se que estudantes com esses transtornos não possuem, nas políticas públicas, órgãos definidos para identificá-los e atendê-los, diferentemente daqueles que são público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Talvez isso ocorra porque os docentes da educação superior também não estão preparados para receberem/identificarem estudantes que apresentem dificuldades de leitura e de escrita. Estudantes que, muitas vezes, sentem dificuldades, não falam e, envergonhados pela imagem que eles criam deles mesmos e do que seja um estudante universitário, se isolam ou chegam até a abandonar o curso.

Acrescente-se ainda que no meio acadêmico há uma exigência no domínio dos gêneros discursivos secundários, tais como: artigos, resenhas, relatórios, trabalhos de conclusão de curso, dentre outros, e que acaba assinalando e marcando aqueles que não se adequam a essa esfera. As práticas de letramento acadêmico são diversificadas e múltiplas e estão relacionadas também ao contexto universitário, à disciplina, às relações de poder estabelecidas nas interações professor/estudantes (FISCHER, 2011).

O fato é que, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica (MORTATTI, 2004), na universidade, a cobrança desse domínio é ainda mais significativa. Partindo de uma visão de letramento autônomo², o meio acadêmico busca legitimar competências gráficas e leitoras que seriam esperadas para um universitário. A questão que se coloca é que, embora já existam movimentos no sentido de criação, elaboração e programas de apoio aos estudantes, há de se pensar se essas ações são efetivas para todos na medida em que ainda há carência de estudos na área e, ainda, questiona-se se as instituições estariam preparadas para realizar tais ações.

A partir dessas considerações, pergunta-se: há Apoio Pedagógico aos estudantes com dificuldades? Se sim, de que forma se dá esse apoio? Os estudantes sentem-se contemplados com o apoio que recebem? Os profissionais são formados para receber esse público na universidade? Ante o exposto, este trabalho tem como objetivo analisar o Apoio Pedagógico oferecido aos estudantes e a visão deles acerca desse apoio, em uma universidade federal do sul do Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo-descritivo e envolveu pesquisa de campo e análise documental. A coleta de dados foi realizada em uma universidade federal do sul do Brasil.

2- Segundo Street (2014), letramento autônomo é aquele que se refere às práticas globais de letramentos, ou seja, a determinação de uma instituição em inculcar um gênero escrito a ser dominado pelas comunidades locais, sem levar em conta suas próprias práticas de leitura e escrita. É um letramento vindo “de cima para baixo”, ou seja, das práticas de leitura e escrita mais “cultas” detidas pelas classes mais favorecidas para as classes dominadas, com outras práticas tidas como “populares”.

Participantes da pesquisa

a) Duas profissionais que fazem parte da Coordenação de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), uma tutora do programa e um profissional que trabalha na Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)³.

b) Quatro estudantes, os quais serão chamados pelos nomes fictícios de Ana, Lúcia, Maria e João. A partir da divulgação de uma oficina de letramento para universitários, eles procuraram, com queixa de dificuldades de leitura e escrita, atendimento da Clínica Escola de Fonoaudiologia.

Procedimentos da pesquisa

a) Análise documental acerca das políticas públicas e das ações institucionais do Apoio Pedagógico. Para tanto, fez-se uma busca textual na página da instituição com os seguintes descritores: Apoio Pedagógico e apoio ao estudante;

b) Entrevista semiestruturada aplicada presencialmente com os integrantes da equipe do Apoio Pedagógico, a tutora, o profissional da CAE e três estudantes com dificuldades de leitura e/ou escrita e um com diagnóstico de transtorno funcional específico (TDAH e Dislexia).

Foi realizado um encontro de aproximadamente uma hora com os sujeitos participantes da pesquisa e as perguntas da entrevista englobaram: i) com a equipe de Apoio Pedagógico: perguntas norteadoras sobre qual o papel e como funciona o apoio, qual a formação e os profissionais que fazem parte, como é o trabalho que envolve estudantes com dificuldades de leitura e escrita e/ou transtornos funcionais específicos, entre outras; ii) com os estudantes: os temas das entrevistas versaram a respeito da trajetória educacional, as dificuldades anteriores e após o ingresso na educação superior, a experiência dos mesmos com relação às oficinas e ações promovidas pelo Apoio Pedagógico, os acompanhamentos e encaminhamentos realizados.

Análise de dados

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Os dados foram analisados a partir da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003). Interessa aos pesquisadores da perspectiva bakhtiniana compreender o processo de produção enunciativa e as estratégias inerentes a esse processo. Considera-se, assim, a esfera social, o contexto imediato e o

3- O CAAP e a CAE são departamentos vinculados à Pró-reitoria da Graduação (PROGRAD), departamento em que também se integram à Pró-reitoria de Assuntos Estudantil (PRAE), o Atendimento Psicossocial, entre outros. Visam a dar assistência em todas as esferas aos estudantes. Atualmente, quatro pessoas fazem parte do corpo de profissionais: a coordenadora do setor (formada em letras, língua e literatura italianas, que já trabalhou na área de educação e tem especialização em gestão pública); uma pedagoga (com especialização em educação especial), a qual trabalha com o Programa de Formação e Capacitação para Professores e Servidores (PROFOR); outra pedagoga que também trabalha com o PROFOR e com o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) (atua com os orientadores desse programa); e outra que trabalha com a questão das monitorias e também com o PIAPE (atua com os tutores desse programa). Para esta pesquisa, foram entrevistadas somente duas profissionais.

contexto mais amplo, que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídas, determinando as condições de produção verbal. Dessa forma, aspectos de ordem histórica (subjéctiva) e social (ideológica) se destacam como elementos necessários para a análise dialógica do discurso (SANTANA; SANTOS, 2017).

Este trabalho está inscrito no projeto de pesquisa: *Inclusão no ensino superior: a Universidade Para Todos*, sob o Comitê de Ética e Pesquisa, número 33243614.7.0000.0121 e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e discussão

Os resultados serão divididos em duas partes: a) o Apoio Pedagógico; b) o olhar dos estudantes sobre o apoio na universidade.

O Apoio Pedagógico

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa na página institucional. Verificou-se a criação e estruturação do Apoio Pedagógico dessa universidade, dada a partir do cumprimento do que se propõe na *Resolução normativa nº 008/CUn/2007*, de 10 de julho de 2007, para o *Programa de Ações Afirmativas*, como consta no artigo:

Art. 12. As ações afirmativas de acompanhamento e permanência do aluno ingressante na universidade de que trata o inciso III do artigo 4º, são as seguintes: I – apoio acadêmico estruturado em projetos e programas voltados para conteúdos e habilidades necessários ao desempenho acadêmico e para aspectos relacionados ao processo de aprendizagem.

O Programa de Ações Afirmativas (PAA)⁴, que visava somente ao apoio aos estudantes advindos de cotas, foi reformulado. Criou-se o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) – sendo de caráter universal e abrangendo toda a comunidade acadêmica, desde estudantes com dificuldades até docentes e coordenadores de curso.

Em 2013, divulgou-se, por meio virtual, uma cartilha sobre as diretrizes do PIAPE para toda a comunidade acadêmica, que tem como objetivo proporcionar Apoio Pedagógico aos processos de aprendizagem dos estudantes de graduação. A criação desses programas foi motivada pelas crescentes taxas de reprovação e abandono na universidade, notadamente após a ampliação de vagas através de programas como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (UFSC, 2013). Ainda, a cartilha ressalta que as dificuldades acadêmicas devem ser observadas com cuidado: “fenômeno este que exige atenção e análise qualificada, sob o risco de se banalizar com diagnósticos superficiais o que é bastante complexo”. (UFSC, 2013, s/p).

4- Além do Apoio Pedagógico, a universidade conta com outros programas voltados à permanência dos estudantes. Na Universidade Federal de Santa Catarina, algumas das ações para a permanência são: a isenção do restaurante universitário, a concessão de bolsas estudantis, auxílio moradia, atendimento psicossocial, bolsa emergencial para estudantes da pós-graduação, Programa de Apoio emergencial à permanência, entre outros (UFSC, 2015).

Portanto, para a diminuição dos índices de reprovação, o PIAPE oferece para a comunidade acadêmica: a) Tutorias relacionadas a disciplinas com histórico de excessivas reprovações, as quais são organizadas por grupos de aprendizagem vinculados às seguintes áreas do conhecimento: matemática, física, química, biologia e língua portuguesa; b) Orientações pedagógicas, em que os atendimentos aos estudantes podem ocorrer de maneira individual em sessões de até uma hora semanais. O orientador, muitas vezes, ajuda o estudante a fazer um plano de matrícula, para evitar que a excessiva carga de aulas contribua para o seu insucesso no curso; e c) Oficinas sobre temas variados e de interesse da comunidade.

Além disso, os docentes são contemplados com programas específicos de formação e capacitação (PROFOR) com o propósito de oferecer oportunidades de formação e atualização a todos os professores. Para professores ingressantes, essa formação é obrigatória e corresponde ao total de 120 horas de curso, sendo escolhido pelos docentes o número que pretendem cursar. Para os demais professores é opcional. Esses cursos têm intuito de atender aos mais variados interesses e necessidades docentes, que incluem, por exemplo, temas como metodologia de ensino, aposentadoria, *Moodle*, cuidados com a voz, gestão, Plataforma Sucupira, dentre outros. Há mais de cinquenta cursos oferecidos pelo PROFOR. Cabe ao docente a escolha pelo tema a ser cursado.

Apesar dessa descrição do programa e das ações promovidas pelo Apoio Pedagógico nessa instituição de ensino, não se sabe como deve ser conduzido e como de fato funciona o Apoio Pedagógico nas IFES em todo o país e se, realmente, esse apoio é efetivo. Observa-se que, durante a procura pelas informações na página da instituição, houve certa dificuldade em se obter os dados desejados. Vários *cliques* foram necessários e a abertura de *hiperlinks*. Entretanto, nota-se a preocupação em divulgar contatos (números de telefones e *e-mails*), bem como os horários de funcionamento das coordenadorias, para que o estudante e a comunidade tenham acesso às informações. A análise evidencia que o acesso à página deve ser simples e rápido, para que os estudantes com dificuldades não encontrem mais empecilhos a sua busca e consigam encontrar as informações necessárias de forma autônoma e ainda que, para alguns estudantes, pode haver dificuldades iniciais com relação ao letramento digital.

Em entrevista, a coordenadora do programa afirma que os estudantes que chegam ao Apoio Pedagógico não se identificam como portadores de nenhum transtorno. Eles podem ser encaminhados diretamente pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), pela CAE ou até mesmo pelos professores e/ou coordenadores de seus cursos, sendo que, nos demais casos, como na inscrição às disciplinas ofertadas pelo PIAPE, não há contato direto com o estudante. Caso os tutores percebam que há necessidade de acompanhamento especial, a coordenação do apoio é informada durante as reuniões periódicas que ocorrem e, a partir desse momento, são realizados encaminhamentos. A equipe do programa afirma que as dificuldades apresentadas pelos estudantes são mais gerais, relacionadas à organização, rotinas e práticas de estudo.

Recentemente, a CAE fez um mapeamento que envolveu estudantes com transtornos funcionais que buscaram ajuda e/ou se autodeclararam portadores de algum transtorno, além dos estudantes portadores de deficiências (SANTANA et al., 2015). Desse modo,

observou-se que, em 2013, 17 estudantes procuraram o órgão e se autodeclararam portadores de dificuldades específicas: aqueles autodeclarados com TDA, DPAC, TDAH, Dislexia, TDAH e Dislexia, TOC e TDA, síndrome de Mearls-Irlen⁵. Porém, segundo as autoras, esse mapeamento ainda é “utópico”, pois não há uma política – nem um sistema – institucional que consiga identificar todos os estudantes tais dificuldades na universidade. Além disso, ainda há aqueles que têm dificuldades, porém ainda não se identificaram. As autoras ainda colocam que há estudantes com dificuldades na universidade devido a *déficits* relacionados à má alfabetização, associados à falta de hábitos de leitura e escrita, culminando com a criação de rótulos patologizantes.

A questão que se faz agora é de que forma a universidade tem oferecido acolhimento para esses estudantes. Abaixo vejamos o relato dos profissionais que participam do Apoio Pedagógico:

Tutora: A dificuldade que eu percebo é na trajetória mesmo, não é relacionada com problemas cognitivos, como deficiências... Mas é mais pelo acesso, que não tinha aquelas práticas de leitura e escrita e de repente chega na universidade e a universidade exige e eles têm que responder. (...) A função do PIAPE não é o atendimento aos alunos com o diagnóstico de transtornos funcionais, até porque do conceito de transtornos depreende-se muitos significados. Na PROGRAD, até onde sei há um setor que se chama acessibilidade, o qual é responsável por atender alunos com quaisquer transtornos. Logo, ao PIAPE cabe apoiar pedagogicamente os alunos na aprendizagem dos conteúdos referentes às disciplinas cursadas, e especialmente na minha área de linguagem, o trabalho é com a apropriação dos gêneros circundantes na Academia, e sobre esse quesito, sim, me sinto bem preparada para atuar.

Profissional da CAAP: Mas, a maioria dos estudantes que procuram a tutoria têm dificuldades típicas de qualquer aluno [...] O PIAPE trabalha conteúdos de base, não os conteúdos da graduação especificamente, essa é a função do professor e do monitor que o auxilia. O tutor trabalha com conteúdos que são básicos para o estudante conseguir avançar nas disciplinas da graduação. Então são conteúdos que perpassam muitas disciplinas, não é focado numa disciplina única.

Profissional da CAE: Por que não é só ingressar, é a permanência no curso, isso é muito importante. E a gente sabe que se a pessoa, enfim, não tem os apoios necessários, ela acaba abandonando.

Os profissionais comentam que têm como função apoiar pedagogicamente os estudantes, ajudar nos conteúdos referentes às disciplinas cursadas e, ainda, que não têm formação para lidar com os estudantes com transtornos funcionais. As oficinas de produção textual também são oferecidas, mas ainda assim, essas medidas são pouco efetivas.

O discurso das pessoas entrevistadas revela atribuições de culpa aos estudantes pela trajetória social vivenciada por eles. Ao que parece, sem opção, os estudantes deficitários

5- Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Distúrbio do Processamento Auditivo (Central) (DPAC), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC).

acabam por abandonar o curso. Ou seja, os estudantes compõem uma imagem de estudante-leitor muito distante daquela já retida pelas instituições de ensino (SANTANA, 2014) e um novo olhar necessita ser criado: aquele que “incide em uma (des)construção no contexto educacional brasileiro para a nova geração que continua a heterogeneizar o ensino” (SANTANA et al., 2014, p. 251).

A palavra dificuldade aparece aqui repleta de polifonia (BAKHTIN, 2003). Outras vozes e sentidos ecoam por enunciadores diversos. Como se pode compreender nas análises das entrevistas dos estudantes a seguir, o sentido da palavra dificuldade revela sofrimento, falta, incapacidade, má alfabetização, falta de leitura, incompetência acadêmica e necessidade de ajuda. Isso ocorre, porque os enunciadores estão em lugares opostos. Há, assim, a presença de um outro no discurso dos profissionais. Um outro que também precisa sanar as dificuldades apresentadas, mesmo que elas sejam de ordem diferentes, um outro que precisa normalizar as fragilidades do contexto educacional brasileiro. A norma aparece aqui impregnada pela ideologia do que é normal e esperado para um estudante universitário: o domínio da leitura e da escrita em detrimento de sua trajetória social e educacional.

Na análise nos documentos oficiais da universidade, encontrou-se uma série de propostas relacionadas diretamente às ações que envolvem estudantes e formação docente. A proposta está bem descrita no *site* da instituição, embora esse não seja de fácil acesso aos estudantes. Ou seja, na teoria, essa universidade está em consonância com a proposta federal, afirmada pelo Decreto n. 7.234/2010, mas na prática, os estudantes com dificuldades de leitura e escrita ainda parecem estar à deriva e a necessidade da preparação de profissionais para acolhê-los ainda é uma realidade.

O olhar dos estudantes sobre o apoio da universidade

O primeiro ponto a considerar é quem são esses estudantes que se queixam de dificuldades e de que forma eles lidam com elas no contexto acadêmico.

João é estudante da área de saúde e estudou em escola pública. Refere que sempre teve dificuldades em sua trajetória escolar, pois não conseguia acompanhar os colegas de classe e nunca teve hábitos de leitura e escrita anteriores ao ingresso na universidade.

Maria é aluna da área de educação. Teve poucos hábitos de leitura e escrita e finalizou os estudos já adulta, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em toda sua vida escolar, sempre referiu dificuldade de leitura e escrita. Ingressou por cotas no vestibular.

Ana é discente da área de humanas e estudou em escola particular. Retornou aos estudos após anos de formada na escola. Apesar de ter hábitos de leitura e escrita relacionadas a textos religiosos, relata sempre ter tido dificuldades para escrever e, após ingressar na instituição, afirma que suas dificuldades aumentaram.

Lúcia é estudante da área de saúde. Embora seja uma aluna que tenha estudado em escola particular e advinda de uma família de pais com nível superior de ensino, recebeu muito cedo o diagnóstico de dislexia e de TDAH. Dessa forma, em toda sua vida escolar sempre referiu dificuldade de leitura e escrita.

Inicialmente, é importante ressaltar que o grupo de estudantes que possuem queixa de dificuldades de leitura e escrita não se configura como um grupo homogêneo. É preciso

destacar que as relações entre classe baixa, baixa escolaridade, omissão parental e fracasso escolar não são diretas. Há estudos que evidenciam o sucesso escolar em meios populares (LAHIRE, 2008). A análise realizada por Lahire (2008) evidencia que há uma grande diferença entre os estudantes que dispõem de capital cultural e os que não dispõem. Contudo, não há uma relação direta com o nível socioeconômico.

Essa heterogeneidade também pode ser confirmada pelos estudos acerca de estudantes que ingressam na universidade a partir de cotas. Sabe-se que há muitas críticas contra o sistema de cotas no Brasil (LIMA; NEVE; SILVA, 2014). Velloso (2009), por exemplo, afirma que uma delas seria de que as lacunas na formação anterior dos cotistas ameaçariam a qualidade do ensino universitário. Contudo, vários trabalhos demonstram que isso é apenas um mito. Não há diferenças sistemáticas entre cotistas e não cotistas (VELLOSO, 2009; PIOTTO; ALVEZ 2011; BEZERRA; GURGEL, 2012). Resende, Queiroz e Faria (2012) ainda ressaltam que os estudantes de cotas não são um bloco homogêneo. Há diferenças, por exemplo, de renda entre os estudantes dos cursos mais concorridos e dos cursos menos concorridos, entre negros e brancos, entre a escolaridade dos pais. Nos cursos mais concorridos, a escolaridade dos pais é maior do que nos cursos menos concorridos.

A partir dessas considerações, seguem, abaixo, trechos dos relatos dos estudantes:

João (2015): Não, não me sinto incluído nem excluído. É seis por meia dúzia. Sempre rola aquelas piadinha... Ah, o João é lento, não terminou... fazem aquela zoação, riem e eu também rio e a aula segue.

Maria (2014): Mas também eu sou bem franca, quando eu entrei na universidade, eu cheguei e falei pra todo mundo que tava dentro da sala: escrevo errado, falo errado e é a realidade do povo brasileiro. Entendeu. Todo ano eu vou no Apoio Pedagógico. [...] teve uma hora que eu disse, eu não aguento mais ser jogada de um lado pro outro, eu quero ação! A barra que eu levo, eu acho que já era pra eu ter me conscientizado que educação é para poucos, não pra todos. [...] Aprendizagem e desenvolvimento não é você colocar todo mundo nessa mesma escala. E a educação não vê as pessoa diferente, a educação quer igualar as pessoas. E não é por aí. Enquanto pensarem em igualar vai ter sempre aquele que vão te olhar e vão dizer: ela, ela é burra. Ela não sabe nada. Tu? Ah! E o professor só gosta daquele que sabe.

Ana (2015): Sou muito lenta para assimilar as coisas, sempre fui mais lentinha. [...] Na minha turma eu fui a excluída.... Eu não sei... eu acho que o pessoal não queria fazer trabalho comigo, não sei por que se era por causa das minhas dificuldades ou é por que eu era mais velha. Aí tipo assim, é, o que eu não entendia é que parecia que eles falavam de umas coisas que pressupostamente a gente já devia saber. Ter um pré-conhecimento daquilo e eu não tinha! [...] Na última aula, eu peguei e fiz meu texto. Deu prazo pra gente enviar e eu não consegui enviar, por que eu não sei fazer!

Lúcia (2014): Eu tenho dificuldade de memória, ta? Muita dificuldade. [...] Mas pra mim, escola foi muito sofrido. Sofri muito! Sempre fui taxada desses... [...] Não sei o que... as vezes eles não te ajuda, não te dão um meio, que eles acham que a gente quer ir nas costas deles e tipo, pô!

O discurso dos estudantes sinaliza para sentimentos de inferioridade e depreciação deles em relação à linguagem escrita e a sua competência na universidade: “zoação”, “piadinhas”, “lentinha”, “dificuldade de memória”, “burra”. É um discurso ideologicamente marcado pela exclusão que é internalizada pelos próprios estudantes. Como evoca Bakhtin (2003, p. 31): “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. Ou seja, a imagem que eles fazem deles mesmos, de impotência diante das práticas acadêmicas, foi construída ao longo de sua trajetória social.

Esses estudantes, na escola, também vivenciaram discursos que partiram de uma idealização de aluno. É por isso que ecoa, em seus discursos, vivências de sofrimento e incompetência. Para Geraldi (2010), todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. A universidade apenas dá continuidade a esse processo. Nesse sentido, quer os estudantes falem sobre a educação básica ou sobre a Educação Superior, os ecos do seu discurso revelam um mesmo sentido, a exclusão: “E o professor só gosta daquele que sabe”.

Outro ponto a acrescentar é que esse discurso parece não diferir entre estudantes advindos de escola pública ou particular. As dificuldades são de várias ordens: lentidão, conhecimento prévio, escrita da norma culta da língua portuguesa. Cada sujeito com sua trajetória evoca diferentes relações com o letramento acadêmico e com as exigências de seu curso. O fato aqui é que se legitima a universidade para determinado perfil de estudante, competentes leitores e escritores, que aprendem em uma mesma velocidade e a partir do mesmo processo. A proposta de desenho universal, posta nos documentos oficiais do governo, está bem distante dessa prática (BRASIL, 2015). O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Esses princípios permitem ao docente definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Vê-se, assim, que o contexto universitário atual está muito distante do proposto pelos documentos oficiais nos quais incluir é mais do que apenas abrir oportunidades, é evitar a discriminação e/ou exclusão dos sujeitos (DONIDA, 2015). Assim, depreende-se como a inclusão, ou melhor, a acessibilidade nos espaços educacionais não é efetiva, pois nem os professores conduzem os saberes e as práticas pedagógicas de forma a auxiliar e nem os colegas de classe/turma compreendem o esforço dos sujeitos para acompanhar as aulas.

Apesar das dificuldades já observadas, ressalta-se que o acesso à educação nunca fora igualitário às minorias sociais por motivos econômicos, políticos e culturais (PATTO, 2010). Ou seja, esses sujeitos nunca conseguiram atingir os mesmos rumos escolares que aqueles pertencentes às elites, os quais desde pequenos conviviam, em sua maioria, com acesso ao capital cultural, ao *habitus* voltado para a leitura e a escrita (BOURDIEU, 2014). Dessa forma, a universidade, por partir de uma visão de letramento autônomo, apenas legitima a desigualdade social já que ela premia os estudantes que se aproximam de uma cultura considerada legítima (BOURDIEU, 2014; SANTANA, 2015; STREET, 2014).

Nos relatos acima, compreende-se também outro fator, a relação entre professor e alunado. Leva-se em conta também a relação existente entre a linguagem utilizada pelo professor e a dos estudantes e o afastamento que há entre esses discursos. Portanto, há um

menor aproveitamento dos conteúdos acadêmicos, devido à falta de trocas de saberes e a imposição do docente sobre os discentes (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Excluídos pelos colegas e pelos professores, os universitários buscam o Apoio Pedagógico. Mas será que ele é eficaz?

João (2015): Não, eu nunca soube. Na verdade, eu soube por que a fonoaudióloga da clínica me falou. Mas eu nunca vi em nenhum lugar escrito nem recebi *e-mails*.

Maria (2015): Era... Produção Textual. E aí, o que que aconteceu, era na época que eles colocam um monte de aluno dentro de uma sala e era só contexto de gramática via *slide*. Pô, se era pra ter isso, era só eu pegar o computador, procurar e ver as aulas. Não era isso! Eu precisava de um, de um professor específico pra me ajudar a construir as minhas ideias, a escrever as minhas ideias. [...] Da última vez que foi, que foi uma bolsista REUNI que me acompanhou... a mulher fazia eu chegar 8 horas aqui, esperava ela até as 9:30 e o cidadão não aparecia. Ou então quando aparecia falava: “eu tenho que fazer mudança!”. [...] fui lá “n” vezes, que a única coisa que ela fez foi “chacrinha” dela: reuniu todos os meus professores de fase, meio pra dizer “essa pessoa não deveria estar na UFSC”, foi o que eu tirei de conclusão daquilo, por que depois daquilo, ela nunca mais me chamou [ênfatizando]. Nunca mais me ligou. Que Apoio Pedagógico é esse? Se vem uma aluna até você e fala: “eu to com dificuldade em Português, eu tenho dificuldade, eu quero sair da universidade pelo menos não superada - que é difícil, que é um processo bem lento e é bem difícil - eu não vou dizer superado, mas que eu tenha sanado boas partes das minhas dificuldades!”. Realmente não foi isso.

Lúcia (2014): Quando eu passei pro vestibular eu pedi acessibilidade no vestibular, então tive ajuda do leitor e tive ajuda de duas pessoas me orientando na prova, então quando eu entrei na faculdade, quando eu passei eu fui orientada pra procurar a acessibilidade, quando eu entrei eles me acolheram [...] Me mandaram um e-mail falando que como eu não tinha portaria, diretrizes, não sei, e como eu não tava dentro de acessibilidade, então eu teria que ir pro Núcleo de, é... Pedagógico. Só que assim, eles nunca vieram atrás de mim [ênfatizou] e eu também nunca fui! [...] Então agora quem tem dislexia e TDAH não tem esse caminho da acessibilidade, não sabe como me ajudar, entendeu? E aí às vezes as minhas queixas ficam numa relação, digamos, ao meu tratamento que eu deveria fazer fora da faculdade.

Ana (2014): Aí eu fui lá, fazer um curso de leitura e produção de texto. Olha só! Aí eu fui lá, com todo o entusiasmo. Aí resultado: as aulas lá foi só isso! Aí ele pegava e começava a discutir aquele texto! Só! [...] a gente teve 6 aulas... Pois é, mas eu tenho medo de fazer de novo esses cursos aí e tomar muito o meu tempo e aí me atrapalha nas... né? Aí a gente não consegue se dedicar aos estudos da disciplina e nem aprende especificamente lá o que deveria.

O discurso dos estudantes aponta tentativas frustradas de resolverem a falta de domínio da leitura e da escrita. As propostas oferecidas pela universidade e as metodologias utilizadas para o trabalho com esses estudantes parecem não os favorecer. Se, de um lado, não conseguem sanar suas dificuldades, de outro, nem mesmo têm conhecimento desse

tipo de programa. De uma forma ou de outra, continuam excluídos, pois suas dificuldades não foram compreendidas de modo singular. A aula é “a mesma para todos”, os acadêmicos sentem que não avançam e que apenas “perdem tempo”. Ou seja, os profissionais do Apoio Pedagógico não estão formados para lidar com a heterogeneidade das dificuldades no contexto universitário.

Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas propostas parecem dialogar com os documentos oficiais. Os documentos falam para o auditório social, o superdestinatário, o que se espera que se diga e o que se espera que se faça. São, assim, uma resposta, nesse caso, contra-palavras às ações que devem ser realizadas na universidade (BAKHTIN, 2003). Vê-se uma “responsividade” esperada: “ofecemos aula de produção textual para sanar as dificuldades de base”. Todo dizer é orientado para uma resposta.

Mas o que se vê aqui são histórias de sofrimento que não podem ser separadas da história de vidas dessas pessoas. Há, no pensamento bakhtiniano do sujeito datado, um entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente em um espaço historicizado pelo tempo (BAKHTIN, 2003). Um sujeito que é história, junto com a história dos outros com o discurso dos outros.

A partir dessas questões, observa-se que há a necessidade de uma maior sistematização nas formas de trabalho junto aos universitários. Embora seja oferecido um apoio, do ponto de vista dos estudantes, ele não é efetivo, pois ele cumpre apenas uma demanda, uma resposta aos documentos oficiais. Além disso, há desconhecimento por parte dos estudantes acerca do programa do Apoio Pedagógico. Esse ainda é outro fator complicador nesse contexto.

Dessa forma, o vestibular favorece a entrada dos estudantes, contudo, após o seu ingresso, eles passam a ser mais um no contingente de universitários com dificuldades de leitura e escrita. Suas dificuldades passam a ter um caráter homogêneo e não educacional, ou seja, cabe somente ao estudante dar conta de seus *déficits* para os quais o sistema educacional não está pronto para lidar.

A partir das discussões acima, pode-se inferir que os principais problemas citados pelos estudantes é o desconhecimento sobre as ações do programa, a incredulidade na capacidade do apoio em ajudá-los em suas dificuldades e a frustração que experimentaram quando frequentaram as ações propostas pelo programa.

Considerações finais

No que se refere à educação para todos, considera-se nesta pesquisa que a universidade não oferece, efetivamente, ações para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, pois se, de um lado, os estudantes ingressam e se deparam com dificuldades acadêmicas ainda não esperadas, por outro, não possuem ajuda para superá-las.

O que parece ocorrer é que na universidade, quer seja para os estudantes, quer seja para os profissionais de apoio e até mesmo para os docentes, essa situação ainda causa estranhamento e, portanto, evidencia a falta de formação e de informação. Ou seja, de um lado há tentativas de apoio a esses estudantes que partem de uma homogeneização e ideologização quase que benevolente para cumprir o que está nos documentos oficiais e,

de um outro, tem-se aqueles que desconhecem o tipo de ajuda oferecida (onde buscar, o que fazer, como fazer) e até mesmo não compreendem suas dificuldades e as caracterizam como burrice e lentidão. As dificuldades passam aqui a ter um caráter individualizado e patologizante, a partir do momento em que se desconsideram as trajetórias sociais e educacionais como extremamente relevantes para a constituição desses sujeitos enquanto leitor e autor.

Em suma, podem-se destacar dois pontos: primeiro, as ações não atingem todos os estudantes, a adesão dos cursos aos programas ofertados pelo Apoio Pedagógico é baixa e a divulgação ainda é insuficiente. O segundo ponto relaciona-se às dificuldades de caráter mais específico citadas pelos universitários, as quais se somam a um histórico de fracasso escolar, que tende a agravar a situação do estudante. Eles sentem exclusão e até mesmo abandono.

Este estudo evidenciou, assim, a necessidade de medidas que promovam a inclusão dos estudantes com dificuldades de leitura e escrita para que se possa promover a permanência desses universitários e, conseqüentemente, diminuir as altas taxas de evasão nos cursos de graduação. Dentre as medidas, cabe citar: curso de formação docente, programa de apoio ao estudante mais direcionado para cada necessidade, oficinas de letramento, palestras para a comunidade acadêmica, divulgação do trabalho de Apoio Pedagógico de forma mais efetiva, dentre outras. As ações propostas devem ainda envolver uma equipe de profissionais que tenha formação para orientar/acolher esses estudantes.

Nesse sentido, uma universidade para todos envolve uma educação inclusiva que possa favorecer não só o ingresso, mas a permanência dos estudantes. O Desenho Universal Para a Aprendizagem, assim, poderia auxiliar e ser uma maneira de diminuir as desigualdades e possibilitar melhorias nas relações de ensino e aprendizagem no contexto acadêmico.

É preciso também que as instituições observem, em seu contexto histórico e imediato, as barreiras atitudinais presentes e que impedem que estudantes sejam considerados como aprendizes, com suas singularidades, dentro da instituição. Enquanto isso, aqueles com dificuldades ocupam o lugar dos excluídos, legitimando uma educação que ignora as desigualdades sociais e culturais e faz com que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos (BOURDIEU, 2014).

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior Brasília., DF: Unesco, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2012, p. 95-117. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/12650>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF [s. n.], 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da educação superior 2013**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

DONIDA, Lais Oliva. **O Apoio Pedagógico na universidade: análise institucional sobre as ações voltadas à permanência de alunos com dificuldades de leitura e/ou escrita**. 2015. 70 f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Fonoaudiologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A busca pelo Apoio Pedagógico: o desencontro entre a teoria e a prática. In: JORNADA ACADÊMICA DE FONOAUDIOLOGIA DA UFSC, 3., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis [s. n.], 2015. p. 1-3.

FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 79-93, 2011. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/2349/1544>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional 2011: principais resultados**, 2011. [S. l.]: INAF, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar//asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Marcos Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo; Sérgio da Costa; SILVA, Paulo Barcellar. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-254, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-89, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2018.

RUF. Ranking Universitário Folha. **Ranking universitário Folha 2014**. São Paulo: [s. n.]. 2014. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

RESENDE, Ana Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Maringá, v. 93, n. 233, p. 120-134, 2012. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=a-dialetica-inclusaoexclusao-na-experiencia-do-programa-ufginclui>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Literacy in the Brazilian university: students with language difficulties. In: CPLOL CONGRESS, 9., 2015, Florença. **Book of abstracts...** Paris: Baiba Trinite, 2015. p. 173-173.

SANTANA, Ana Paula; SANTOS, Karoline Pimentel. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 174-190, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732017000200174&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira et al. Acessibilidade e permanência: em estudo o programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 673-689, jul. 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7919>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira et al. A medicalização no ensino superior. In: JORNADA DE SOCIOLOGIA DA SAÚDE: CULTURA, CORPO E SAÚDE, 8., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s. n.], 2014. p. 249-251. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/sociologiasaude/noticias/anais-viii-jornada-desociologia-da-saude/>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo, Parábola, 2014.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução normativa nº 008/CUn/2007**. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.vestibular2011.ufsc.br/resolucao_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <<http://apoio pedagogico.prograd.ufsc.br/apoio-pedagogico/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, 2015 (PRAE)**. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <<http://prae.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **PROFOR**: Programa de Formação Continuada. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <<http://www.profor.ufsc.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <<http://apoio pedagogico.prograd.ufsc.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. [S. l.]: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. **Rev. da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, 2010.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

Recebido em: 06.03.2018
Modificações em: 08.08.2018
Aprovado em: 11.09.2018

Lais Oliva Donida é fonoaudióloga, mestre e doutoranda em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ana Paula Santana é fonoaudióloga pela Universidade de Fortaleza (Unifor), mestre e doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pós-doutora em história cultural pela Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.