



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA SILVA SANTANA**

**SABERES DOS CONCLUDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFC (2013.2)**  
**SOBRE DISLEXIA**

**FORTALEZA**

**2014**

JULIANA SILVA SANTANA

SABERES DOS CONCLUDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFC (2013.2) SOBRE  
DISLEXIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Ghislaine Delacours-Lins

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S223s Santana, Juliana Silva.  
Saberes dos concludentes do curso de pedagogia — UFC (2013.2) sobre dislexia / Juliana Silva Santana. – 2014.  
116 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Humanas.  
Orientação: Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins.
- 1.Professores – Formação – Fortaleza(CE). 2.Professores – Fortaleza(CE) – Atitudes.  
3.Comunicação escrita. 4.Aprendizagem. 5.Educação – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE).  
6.Dislexia. I. Título.

---

CDD 371.91443098131

JULIANA SILVA SANTANA

SABERES DOS CONCLUDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFC (2013.2) SOBRE  
DISLEXIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Humanas.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Ghislaine Delacours-Lins

Aprovada em: 28/07/2014

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Ghislaine Delacours-Lins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geandra Cláudia Silva Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico aos meus pais Lúcia e Ari e aos meus amados familiares. Também aos amigos Carolina, Mônica e Bárbara, em especial, que permaneceram ao meu lado incentivando-me e renovando a certeza de que tudo daria certo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais Lúcia e Ari, que inspiram meus saberes e a incessante busca pelo melhor de mim.

Aos meus queridos Dasdores, Ary Filho e Aline, companhias de uma vida e para toda a vida.

Aos inspiradores Carlos Felipe e Carlos Lucas, que tanto amo.

À Carolina Braga, por todas as provocações que tanto inquietam-me e inspiram-me. Pela amizade, pelo amor, pela paciência impaciente e boniteza da dedicação.

À Mônica Costa, amiga, companheira, fonte de saber e de sorrisos. Meu grande achado na UFC. Todos os agradecimentos serão insuficientes diante da doação e presteza, da companhia em todos os momentos. Em cada momento.

À Bárbara Eliza Soares, amiga que incentivou-me a tentar o mestrado, que acompanhou-me durante todo o processo seletivo, que estimulou e esteve ao meu lado em tantos momentos e que torce diariamente pelo meu sucesso. Por acreditar em mim, sempre.

À Lorena, ao Emerson e ao meu afilhado João Gabriel, aqueles que escolhi e que me escolheram como família.

Às companheiras de curso Kátia Maciel e Geruza Gadelha pelos momentos incríveis.

Aos meus amigos, em especial Joice, Cinirah, Cira, Cinarah, Janaína e Carlos, que utilizaram todo seu bom humor e paciência para aguardar minha volta ao convívio de outrora.

À minha ilustre orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvie Delacours-Lins pelas significativas contribuições ao trabalho, pelo tranquilo direcionamento e acompanhamento da pesquisa. Pelo respeito, pela confiança e colaboração nas decisões da pesquisa e da escrita. Pelo exemplo de profissional e pessoa.

Às professoras Adriana Limaverde e Ana Iório pelas preciosas contribuições na banca de defesa do projeto, estas que clarificaram o percurso a seguir. À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geandra Cláudia pela gentileza em colaborar com melhorias para o trabalho.

Às concludentes em Pedagogia - UFC diurno, semestre 2013.2, pela disponibilidade, pelo interesse, pelo bom humor e pelos prazerosos momentos de troca.

À Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (FUNCAP) pela concessão da bolsa de estudo como apoio financeiro ao desenvolvimento científico.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (Paulo Freire)

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral investigar os saberes sobre dislexia das concludentes em Pedagogia diurno - UFC (2013.2) e objetivos específicos; averiguar como as discentes entendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita; identificar quais seus saberes sobre dislexia; investigar a que fonte de conhecimento elas atribuem esses saberes e compreender se/como o curso de Pedagogia - UFC aborda a temática dislexia. O suporte teórico compreende, dentre outros, contribuições de Pimenta (2012) e Tardif (2007) sobre formação de professores, saberes docentes e identidade profissional; Vygotsky (1991), Ferreira e Teberosky (1999), Mortatti (2006) e Soares (2012) sobre aprendizagem da língua escrita; Scoz (2011), Fonseca (1995), Sampaio (2011, 2010), Shaywitz (2006) e Massi (2007) sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada no campus da FAGED/UFC com dez concludentes do curso de Pedagogia, diurno, semestre 2013.2. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados documentos (Projeto Político Pedagógico - PPP do curso e ementas das disciplinas), questionários e entrevistas. Os principais achados da pesquisa revelam que os saberes das concludentes sobre a aquisição e desenvolvimento da língua são, sobretudo, de perspectiva construtivista, visto que a abordagem psicogenética de alfabetização tem sido priorizada educacionalmente em esfera nacional e também nesta graduação e, ainda, que esta concepção, até então, não se reverte em prática quando as concludentes são estimuladas a pensar como alfabetizarão crianças. Apresentam incipiência e conseqüente inconsistência em seus conhecimentos sobre dislexia, embora caracterizem-na de forma diversificada (dificuldade na leitura e escrita, trocas ou omissões de letras, espelhamento, erros persistentes, entre outros). O curso de Pedagogia contribuiu com um seminário sobre o tema, apresentado pelos próprios alunos no início da graduação e com um filme que narra a trajetória de uma criança com dislexia na escola. Leituras de revistas, reportagens televisivas e pesquisas na internet foram utilizadas entre a aplicação do questionário e da entrevista enquanto busca das próprias concludentes, sem a intervenção da pesquisadora, e configuram-se como fontes diversificadas de conhecimento. No currículo cursado pelas pesquisadas (vigente desde 2007.1), consta a disciplina optativa “Aprendizagem: processos e problemas”, cuja caracterização remete-se às discussões sobre dislexia, dentre outras dificuldades na aprendizagem. Contudo, esta não fora ofertada por todo o período em que os sujeitos eram graduandos. Por tratar-se de uma formação inicial, é comum que os saberes ainda sejam incipientes, considerando que as teorias articuladas às práticas, num futuro, terão mais força e significado através, dentre

outros, de formações continuadas. Essa pesquisa mostrou que as concludentes pesquisadas têm noções gerais do que seja dislexia, contudo a incipiência desses saberes pode dificultar a prática docente inclusiva. O curso de Pedagogia - UFC, embora não sistematicamente, colaborou para tais saberes, todavia destaca-se a relevância de mais discussões que aproximem a formação teórica das necessidades práticas, visto que aumentam gradativamente a quantidade de alunos com dificuldades na leitura e escrita, assim como, entre estes, um grupo menor, mas bastante significativo, que apresenta dificuldades específicas de leitura - dislexia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da língua escrita. Dislexia. Saberes docentes.

## RESUMÉ

La recherche a pour objectif principal d'étudier les connaissances sur la dyslexie des étudiants concluant leur formation de Pédagogie - cours de jour - Universidade Federal do Ceará - UFC (2013,2) et pour objectifs secondaires d'explorer comment ils comprennent les processus d'acquisition et de construction de la langue écrite; d'identifier leurs savoirs sur la dyslexie ; de vérifier à quelle origine ils attribuent ces savoirs et de comprendre si /comment le cours de Pédagogie - UFC aborde la thématique Dyslexie. Les références théoriques comprennent, entre autres, des contributions de Pimenta (2012) et Tardif (2007) sur la formation, les savoirs des enseignants et leur identité professionnelle; Vygotski (1991), Ferreiro et Teberosky (1999), Mortatti (2006) et Soares (2012) sur l'apprentissage de la langue écrite; Scoz (2011), Fonseca (1995), Sampaio (2011,2010), Shaywitz (2006) et Massi (2007) sur les difficultés d'apprentissage et la dyslexie. Il s'agit d'une étude qualitative menée au campus FACED / UFC auprès de dix étudiantes terminant le cours de pédagogie, semestre 2013,2. Documents (PPP du cours et résumé des disciplines), questionnaires et entretiens ont été utilisés comme instruments de collecte de données. Les principaux résultats de l'enquête révèlent que la connaissance des étudiantes sur l'acquisition et la construction de la langue contemplent surtout une perspective constructiviste, car l'approche psychogénétique de l'alphabétisation représente une priorité tant des instances nationales que de cette formation. Ils montrent aussi, quand les étudiantes sont encouragées à penser comment elles vont enseigner à lire aux enfants, que cette conception ne se traduit pas encore en pratique. Leur connaissance de la dyslexie en est encore à son début, ce qui entraîne certaines incohérences ; elles la caractérisent de manière diversifiée (difficulté à lire et à écrire, échanges ou omissions de lettres, écriture en miroir, erreurs persistantes, etc.). Le cours de pédagogie a contribué à divulguer le sujet, grâce à un exposé présenté par les élèves au début de la formation et à la projection d'un film qui raconte l'histoire d'un enfant souffrant de dyslexie à l'école. Les lectures de revues, les reportages télévisés et les recherches sur Internet ont été utilisés entre l'application du questionnaire et l'entretien, à l'initiative des étudiantes sans l'intervention du chercheur et constituent différentes sources de connaissances. Le programme suivi par les sujets (depuis 2007.1) comporte une discipline optionnelle "Apprentissage: processus et les problèmes", qui renvoie aux discussions sur la dyslexie, entre autres difficultés d'apprentissage. Cependant, cette discipline n'a pas été offerte durant toute la période d'études des sujets. Comme il s'agit d'une formation initiale, il est courant que les savoirs soient encore embryonnaires, considérant que les théories articulées à la pratique, à l'avenir, acquèreront

plus de force et de sens à travers, entre autres, de la formation continue. Cette recherche a montré que les étudiantes interrogées ont des notions générales de ce qu'est la dyslexie, mais que celles-ci sont insuffisantes, ce qui peut entraver la pratique de l'enseignement inclusif. Le cours de pédagogie de l'UFC, bien que non systématiquement, a contribué à la construction de ces connaissances, cependant, il faut souligner la nécessité d'un accroissement du nombre de discussions reliant la formation théorique aux besoins pratiques puisque augmente progressivement le nombre d'élèves ayant des difficultés en lecture et en écriture, ainsi que, parmi ceux-ci, un groupe moins important mais non négligeable d'élèves qui ont des difficultés de lecture spécifiques - la dyslexie.

**Mots-clefs:** Apprentissage de la langue écrite. Dyslexie. Savoirs des enseignants.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....	15
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	23
<b>3.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	23
<b>3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	23
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	24
<b>4.1</b>	<b>Formação de professores, saberes docentes e identidade profissional</b> .....	24
<b>4.2</b>	<b>O professor e os processos de aprendizagem</b> .....	28
<b>4.3</b>	<b>A aprendizagem da língua escrita</b> .....	33
<b>4.4</b>	<b>Dislexia: uma dificuldade específica de leitura</b> .....	41
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	48
<b>5.1</b>	<b>Lócus da pesquisa</b> .....	49
<b>5.2</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	51
<b>5.3</b>	<b>Procedimentos da pesquisa</b> .....	52
<b>5.3.1</b>	<i>Análise dos documentos</i> .....	52
<b>5.3.2</b>	<i>Questionário</i> .....	53
<b>5.3.3</b>	<i>Entrevista</i> .....	54
<b>5.4</b>	<b>Análise e tratamento de dados</b> .....	55
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	57
<b>6.1</b>	<b>Saberes sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita</b> .....	58
<b>6.2</b>	<b>Saberes sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia</b> .....	71
<b>6.3</b>	<b>O curso de Pedagogia - UFC e os saberes dos concludentes sobre a aquisição e desenvolvimento da língua escrita e dislexia</b> .....	87
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
	<b>APÊNDICES</b> .....	107

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, em teoria e proposta, visa promover educação de qualidade a todos, contribuindo para o crescimento cognitivo e social dos indivíduos. Ler, escrever, calcular, compreender o meio, as relações, as ciências, outros idiomas, formar-se ética e moralmente, comportar-se socialmente, dentre tantos outros conhecimentos, são fomentados na instituição escolar através das interações entre alunos e professores, principalmente.

Contudo, percebe-se que as tarefas da escola multiplicam-se gradativamente motivadas pela busca de suprir necessidades primárias e importantes ao desempenho de seu papel. Antes mesmo de compreender os conteúdos e desenvolver competências e habilidades, é necessário que haja uma estrutura psicológica, social e afetiva favorável ao aprendizado. Tal estrutura passou a ser, em grande parcela, de responsabilidade e dever, também, da escola.

Ainda que aparentemente desvalorizada, a educação continua sendo demasiadamente importante para o desenvolvimento global do indivíduo, e o professor tem fundamental participação nesse processo.

A formação desse profissional, embora muito abrangente, por vezes causa a sensação de incompletude, considerando-se o vasto campo de exercício. Planejar, mediar conhecimento, contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências e avaliar já estrutura um grandioso fazer, que exige bastante embasamento teórico-metodológico.

Incluir pessoas com deficiência, perceber dificuldades no processo de aprendizagem e intervir pedagogicamente, mediar situações de conflito entre alunos, promover o diálogo e a aproximação família-escola, embora estejam incluídos nesse fazer, ainda causam estranhamento para muitos educadores.

A perspectiva de uma escola inclusiva, proposta também em forma de lei, leva-nos a direcionar novos olhares às diferenças e a considerarmos que, contrapondo o tradicionalismo escolar, existem diversos modos e ritmos de aprendizagem, assim, necessitando de consistência nos saberes docentes que envolvam o processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do educando. Saberes técnicos e específicos, além de éticos e políticos, que contemplem esse fazer.

Foi também com base em tais premissas que aproximei-me do tema investigado nesta pesquisa: os saberes do corpo discente de pedagogos UFC (2013.2) sobre dislexia, visto que, durante minhas vivências profissionais enquanto psicopedagoga institucional, percebi que muitos professores nunca tinham ouvido falar sobre dislexia ou pouco sabiam a respeito.

Refletindo sobre minha formação inicial, Licenciatura em Geografia, constatei que durante oito semestres nenhum professor da graduação sequer citou a dislexia. Na verdade, passamos todo o curso pensando o ensino de Geografia para turmas homogêneas e exitosas. Não recorde-me de ter acontecido um sensibilizar sobre possíveis dificuldades no processo de aprendizagem nem de conhecer e planejar diferentes estratégias de ensino que poderiam ser utilizadas em sala de aula caso algum aluno não compreendesse o conteúdo.

Durante o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que cursei logo após o término da minha graduação, conheci as dificuldades e transtornos de aprendizagem aprofundando-me teórica e empiricamente nesse campo de estudo tão vasto e, para mim, tão novo.

Há de se considerar que, nessa fase de minha formação, o foco das abordagens sobre as dificuldades na aprendizagem era prioritariamente de perspectiva clínica, médica. Logo, até o desenvolvimento da presente pesquisa, essa era a abordagem que compunha vantajosamente meus saberes a respeito da temática.

Durante a formação, a sala de aula era repleta de pedagogos, a maioria em atividade docente, sedentos por (in)formação sobre como trabalhar com uma parcela significativa de alunos em suas salas de aula que não aprendiam no ritmo esperado.

Naquele momento, a reflexão, antes restrita à licenciatura que cursei, ganhou proporções maiores e instigou-me a questionar: será que os demais cursos também encontram-se na mesma situação, formando professores para turmas homogêneas e exitosas, sem um sensibilizar para as possíveis dificuldades do processo e transtornos de aprendizagem?

Foi, então, que interessei-me em investigar o curso de Pedagogia, sendo esse o formador de professores das séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Embora considere de extrema relevância que todos os profissionais da educação conheçam, ainda que minimamente, as dificuldades de aprendizagem, o foco desta pesquisa foi investigar os saberes dos possíveis futuros profissionais que mediarão o processo inicial de aquisição da língua. Intrigou-me compreender como a Pedagogia pensa e aborda as dificuldades na aprendizagem, estas que, até então, constituíam-se em mim enquanto saberes de cunho médico, orgânico, clínico. O que a escola, os professores em formação discutem sobre essa temática até então compreendida clinicamente, mas que manifesta-se consideravelmente dentro das salas de aula?

A partir dessas percepções e reflexões, senti-me motivada a contribuir com tal realidade submetendo um projeto que investigasse os saberes dos pedagogos sobre a temática

dificuldades de aprendizagem para que, com essa pesquisa, pudesse ressaltar a relevância desse saber durante a formação dos professores.

Inicialmente, a pesquisa objetivava observar as disciplinas optativas sobre dificuldades de aprendizagem ofertadas no curso de Pedagogia - UFC: quantos alunos optavam por elas, qual o perfil desses alunos, quais temáticas seriam trabalhadas, entre outros. Com isso, buscava-se responder, principalmente, à questão: por que disciplinas tão pertinentes e condizentes com a realidade escolar eram optativas no currículo, enquanto que o bom trabalho pedagógico a ser desempenhado com alunos que apresentam tais dificuldades não é uma opção para o professor, mas sim um dever?

Contudo, no primeiro contato com os documentos de análise (matriz curricular vigente e ementas) e conversa com membros da coordenação do curso, constatou-se que tais disciplinas há algum tempo não eram ofertadas e, que até aquele momento, os pedagogos em formação na UFC não possuíam nenhuma disciplina durante o curso que debatesse sobre as dificuldades de aprendizagem com profundidade: suas teorias e propostas de prática pedagógica. Diante disso, o objeto de estudo fora modificado, passando a desvencilhar-se de disciplinas específicas e focando na formação do pedagogo em geral, objetivando investigar se em algum momento da formação em Pedagogia - UFC o aluno aproximava-se da temática “dificuldades de aprendizagem”.

Com a investigação iniciada, assim como o processo de escrita desta Dissertação de Mestrado, o trabalho fora submetido à apreciação da banca de defesa do projeto, que considerou ser pertinente a pesquisa, salientando, contudo, a vastidão e a abrangência do tema “dificuldades de aprendizagem”. Mais uma vez, o objeto de estudo fora repensado e restringido à uma dificuldade específica de aprendizagem: a dislexia.

Cada passo descrito compôs uma importante iniciação à trajetória da pesquisa. O percurso constou da apropriação de um referencial teórico abordando os saberes docentes, o professor e os processos de aprendizagem, a aprendizagem da língua escrita e a dislexia. Por fim, a pesquisa de campo aliada às teorias utilizadas subsidiaram o alcance do objetivo geral: investigar os saberes sobre dislexia das concludentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - 2013.2.

Sendo assim, o trabalho consta de uma introdução com apresentação, contextualização e problematização da temática, bem como a discriminação dos objetivos da pesquisa: geral e específicos.

Na sequência, apresentamos o quadro teórico que embasou as análises e a categorização dos dados. A primeira abordagem referiu-se à formação de professores, saberes

docentes e identidade profissional, em que destacamos as contribuições de Pimenta (2012) e Tardif (2007) para situar teoricamente e caracterizar situações referentes ao momento profissional do grupo pesquisado: a formação inicial.

Seguimos com uma contextualização sobre a aprendizagem da língua escrita, salientando os achados de Vygotsky (1991) sobre a pré-história da língua escrita e de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Refletimos também, nesse momento, sobre alfabetização, letramento e métodos de alfabetização com Mortatti (2006), Soares (2012), entre outros.

Conhecer o processo de aprendizagem da língua escrita é importante para pensarmos pedagogicamente as dificuldades desse processo. No último tópico do referencial teórico, versamos sobre as múltiplas perspectivas sobre a dislexia: etiologia, nomenclaturas, abordagens. O campo fora vastamente explorado a fim de proporcionar ao pesquisador, assim como aos leitores deste trabalho, uma ampla visão do que cientificamente consta sobre dislexia, não resultando, no entanto, numa escolha específica de perspectiva. Para tal, utilizamos leituras de Scoz (2011), Fonseca (1995), Sampaio (2010; 2011), Shaywitz (2006) e Massi (2007), entre outros.

O trabalho avança apresentando os procedimentos metodológicos delimitados para a realização da pesquisa: suas etapas e instrumentos de coletas de dados (documentos, questionários e entrevistas). A seguir, apresentamos os dados da pesquisa e o procedimento de suas análises. Nestas, três categorias são destacadas. A saber: 1. Saberes sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita; 2. Saberes sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia e 3. O curso de Pedagogia - UFC e os saberes sobre aquisição e desenvolvimento da língua e dislexia.

Nas considerações finais, retomamos as reflexões sobre as categorias de análise a fim de apresentar os resultados da pesquisa: quais saberes sobre dislexia têm os concludentes em Pedagogia - UFC (2013.2), como compreendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua e como o curso de Pedagogia - UFC contribuiu para tais saberes.

Por fim, seguem as referências bibliográficas e os apêndices, em que constam os roteiros do questionário e da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e uma entrevista na íntegra para ilustrar as discussões outras que surgiram a partir das perguntas predeterminadas no roteiro.

Considerando a abrangência da temática pesquisada, ressaltamos que não objetivamos esgotar as discussões a respeito, mas sim fomentar novas reflexões sobre o exposto.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO

Esta pesquisa pretende somar ao campo de estudos sobre a dislexia, campo que cresce progressivamente, ao discutir, sobretudo, os aspectos da etiologia, das características no indivíduo e das possibilidades de remediação e acompanhamentos terapêuticos.

O tema dislexia é multidisciplinar e interdisciplinar, podendo ser discutido por várias áreas do conhecimento: Psicologia, Fonoaudiologia, Neurologia, Psicopedagogia e Pedagogia, principalmente.

A Neurologia debruça-se em compreendê-la enquanto distúrbio neurológico, através da percepção de como o cérebro aprende e, em consequência, de como se manifestam as dificuldades em aprender. A Fonoaudiologia dedica-se ao entendimento e desenvolvimento da linguagem humana, remetendo-se, nesse caso, às questões da consciência fonológica, programas de remediação, treinamento de habilidades fonológicas, entre outros.

Já a Psicologia, que desde muito cedo apresenta estudos sobre dislexia, busca compreendê-la sob o prisma dos problemas emocionais e processo de desenvolvimento humano. Mais recentemente, a Psicopedagogia prima em entender a aprendizagem considerando seus processos e problemas.

A Pedagogia, abrangendo outras esferas da Educação, lida com a dislexia a partir, sobretudo, das contribuições médicas, entre outras, buscando apropriar-se de alguns desses saberes para adaptá-los à prática pedagógica.

Entretanto, principalmente evidenciando a proposta inclusiva de educação - que, para além da deficiência, defende a escola para todos, vigente também em forma de lei<sup>1</sup> -, a ciência do ensino e aprendizagem necessita apropriar-se de conhecimentos sobre a dislexia que permitam-lhe exercer com equidade o papel a que se propõe: educar.

Nos achados da revisão de literatura, realizada através do portal de Periódicos e Banco de Teses da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi encontrado um relevante quantitativo de trabalhos sobre dislexia, sendo 353 artigos

---

<sup>1</sup>De acordo com o documento nacional sobre os Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 2010, p. 11).

científicos no portal de periódicos da CAPES, 8 trabalhos no banco de teses CAPES e 66 pesquisas na BDTD.

Na revisão de literatura supracitada, percebe-se um destaque quantitativo de publicações da Fonoaudiologia. Grande parte dessas pesquisas discute a dislexia centrada no sujeito, suas características, déficits e possibilidades, priorizando um enfoque médico, organicista.

A presente pesquisa utiliza-se de conhecimentos das diversas áreas para repensá-los sob um enfoque pedagógico, a fim de relacionar a dislexia à educação através da investigação dos saberes dos pedagogos sobre o tema.

Considerando que a dislexia incide no desenvolvimento da lectoescrita e que a escola fora institucionalizada histórico-socialmente como espaço de aprendizagem sobretudo do ler e escrever, considera-se pertinente que haja uma discussão e colaborações prático-científicas advindas da Educação.

Contribuindo para tal perspectiva, Pereira *et al.* (2011) realizou um estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia de educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e de Nova Lima. Sua pesquisa de cunho qualitativo questionou 103 professores sobre seus saberes sobre dislexia e concluiu que a maior parte apresenta conhecimento satisfatório sobre o tema, permitindo-lhes a identificação e intervenção pedagógica consciente.

A pesquisa revela, ainda, que 64% dos questionados cursaram disciplinas relacionadas ao tema, contudo, na análise dos dados, essa variável não fora substancial sobre o resultado da pesquisa, visto que os saberes sobre dislexia advinham de múltiplas fontes de conhecimento que vão além da formação inicial.

Pereira *et al.* (2011) demonstra, com base nos seus achados, que nas formações docentes dos municípios pesquisados existe um sensibilizar para a dislexia, desde a formação inicial às diversas possibilidades de formações continuadas e que, portanto, a continuidade de programas de orientação nas escolas e formação de professores sobre o tema vem a contribuir para o engrandecimento e melhoramento das práticas pedagógicas inclusivas com alunos disléxicos.

Esse estudo, realizado com professores em atividade nas redes pública e privada, mostrou que, ao agregar prática pedagógica e constante formação dos professores, constituiu-se um embasamento satisfatório quanto à dislexia.

As autoras esclarecem que as disciplinas sobre o tema ofertadas durante a graduação não foram suficientes para tal embasamento, mas que foram um importante ponto de partida para as demais formações buscadas mediante os enfrentamentos da prática diária.

Embora com objetivos parecidos, a presente pesquisa versa sobre os achados de uma investigação com possíveis futuros professores que ainda estão passando pelo seu processo de formação inicial. Com isso, as concludentes em Pedagogia - UFC (2013.2) mostram as influências do próprio curso e de suas leituras e buscas pessoais para a formação dos seus saberes sobre dislexia.

A realidade apresentada na pesquisa dos municípios de Belo Horizonte e Nova Lima difere de uma parcela significativa de outros cenários educacionais brasileiros e internacionais, como demonstrados nas pesquisas de Gama (2013), Botas (2012) e Campanudo (2009), todas realizadas em Portugal e, ainda, Lopes *et al.* (2013), Vasconcelos (2011), Andrade (2010) e Ponçano (2007), que realizaram pesquisas nacionais.

Em Portugal, os autores demonstraram interesse em investigar os saberes docentes sobre dislexia. Nas pesquisas de Gama (2013), Botas (2012) e Campanudo (2009) encontramos críticas relacionadas à formação insatisfatória para o desenvolvimento do trabalho docente com alunos com dislexia. Todavia, as pesquisas propuseram estratégias de práticas e recursos para a vivência em sala de aula.

Gama (2013) valoriza o uso de tecnologias da informação e comunicação, apontando ser esse um recurso que poderia minimizar as dificuldades na aprendizagem decorrentes das especificidades da dislexia. Contudo, por todo o texto perpassa a questão da formação docente, questionando, inclusive, “Como é que o professor pode ter uma prática inclusiva se, no seu processo de formação profissional, não teve contato e não foi sensibilizado sobre e para as diferenças?” (GAMA, 2013, p. 92).

Tal questionamento é deveras pertinente. Falamos em escola inclusiva, mas incluir também significa, sobretudo para o professor, conhecer o processo de aprendizagem e suas especificidades. Como incluir um aluno com dislexia sem sequer saber o que isso significa? E anterior a isso: já é compreensível que inclusão vai além do atendimento educacional às pessoas com deficiência?

As questões também norteiam as problematizações que resultaram na definição do objetivo desta pesquisa. Investigar os saberes das concludentes do curso de Pedagogia - UFC sobre dislexia proporcionará uma visão mais ampla sobre como a formação inicial de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I trata das temáticas relacionadas à inclusão. Nesta pesquisa, o foco será a dislexia, entendendo que os saberes sobre as

dificuldades de aprendizagem durante a formação inicial podem auxiliar no sensibilizar de uma prática inclusiva.

É também nesta perspectiva que Botas (2012) discute as possibilidades dos docentes face à inclusão de alunos com dislexia com foco nas aulas de Língua Portuguesa. Sua pesquisa propõe a utilização da literatura infantil como recurso nos processos de ensino e aprendizagem, mas, antes disso, investigou se os professores estavam preparados para trabalhar com alunos disléxicos.

Podemos pensar que qualquer recurso ou metodologia utilizado em sala de aula precisa de um propósito claro, um objetivo, e que todo o desenvolvimento da aula deve ser planejado conforme a realidade da turma, considerando a heterogeneidade e especificidades.

De fato, para utilizar um recurso que beneficie a leitura, escrita ou qualquer outro conhecimento de um aluno com dislexia, é necessário, acima de tudo, saber sobre o processo de aprendizagem de uma maneira geral e de algumas informações específicas sobre a dislexia. Assim, a intenção fica mais direcionada e a prática, mais embasada e consciente. A possibilidade de bons resultados também cresce.

Em sua pesquisa, Botas (2012) relata, na apresentação dos dados, que é bastante dividida a quantidade de professores que declararam estar aptos a identificar facilmente alunos com dislexia e remete essa controvérsia à formação docente, visto que enquanto muitos já leram sobre o assunto, participaram de formações continuadas ou vivenciaram tal realidade em sala de aula, outros tantos não tiveram qualquer formação para lidar com crianças disléxicas, uma vez que essa temática não é parte integrante do currículo de formação inicial.

Campanudo (2009) relata as representações dos professores sobre dificuldades de aprendizagem específicas, a saber: dislexia (leitura), disgrafia (escrita) e discalculia (cálculo). No seu texto, explica que em Portugal já existe uma sensibilização quanto à inclusão de alunos com essas especificidades e mostra que algumas pesquisas, tais como as anteriormente comentadas, buscam adaptar recursos pedagógicos que otimizem o aprendizado desses alunos.

O perceptível é que nos três trabalhos supracitados ainda é preocupação dos pesquisadores conhecer os saberes dos professores sobre dislexia, bem como discutir se são minimamente suficientes. Por tratar-se de uma realidade escolar já sensível aos casos de dislexia, esses trabalhos vão além da investigação dos saberes, investindo na influência e aplicabilidade desses saberes na prática.

Já na realidade nacional percebe-se uma prevalência de achados apontando déficits na formação docente sobre dislexia, com exceção da pesquisa de Pereira *et al.* (2011), que explicita um significativo sensibilizar na formação de professores quanto à dislexia. Tais pesquisas são pertinentes quando tratam de um assunto que envolve o processo de aquisição da leitura, habilidade tão importante em aspectos cognitivos, socioculturais, psicológicos, dentre outros.

É de extrema relevância escolar e social que o aluno saiba ler e escrever. Os momentos de alfabetização são decisivos para que estabeleça uma relação saudável com a aprendizagem, visto que leitura e escrita farão parte ativamente de todo o processo escolar. Por vezes, alunos ficam desde muito cedo à margem da educação oferecida pela escola devido às dificuldades que não foram mediadas ou não percebidas.

A escola é decisiva em termos de identificação dessas dificuldades, com acompanhamento pedagógico diário baseado na perspectiva da educação inclusiva e, em alguns casos, se necessário, encaminhamento ao profissional especializado para apoio ao desenvolvimento geral do aprendente. Tais ações requerem saberes específicos sobre o processo de alfabetização e dificuldades de aprendizagem.

Todavia, Andrade (2010) ressalta que um problema do sistema educacional brasileiro é não oferecer formação qualificada sobre as diferentes dificuldades de aprendizagem e suas manifestações. Essa lacuna na formação, além de outros aspectos de ordem sociocultural, implica significativamente no que a autora chama de “síndrome do encaminhamento”: encaminhar alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem a profissionais clínicos, externos à escola, uma realidade comum nas escolas brasileiras.

Não que essa prática seja reprovável. Em muitos casos, o acompanhamento clínico é benéfico e otimiza a aprendizagem, contudo, a autora defende o uso de instrumentos de rastreamento que consistem em ferramentas pedagógicas que auxiliem na identificação de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem.

O objetivo demonstrado na pesquisa é que tais ferramentas sejam desenvolvidas a partir de conhecimentos fonoaudiológicos para o uso em sala de aula pelo professor. Andrade (2010) acredita que conhecimentos sobre dislexia somados à utilização de “instrumentos de rastreamento”, testes para análise da consciência fonológica, diminuiriam a quantidade de encaminhamentos quando estes, em vez de serem aleatórios, passam a ser reduzidos a um grupo de alunos que apresentem um potencial risco de dislexia.

Na realidade, para além da problemática da medicalização e do grande número de encaminhamentos de escolares, os conhecimentos sobre as dificuldades específicas de aprendizagem auxiliariam professores em suas práticas docentes diárias. É relevante para a Educação pensar sob essa perspectiva, visto que em sala de aula o que se terá para além do diagnóstico ou da intervenção clínica continuará sendo um aluno em processo de aprendizagem como todos os demais.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Lopes *et al.* (2013) também explicam o crescente número de encaminhamentos de crianças para atendimentos especializados advindos de dificuldades do professor em lidar com os problemas dos alunos em sala de aula, além do desconhecimento sobre os distúrbios da aprendizagem. A continuidade dessa falha na formação repercute em sala de aula, quando os professores pesquisados não conseguiram realizar com eficiência uma intervenção significativa para garantir a aprendizagem das crianças.

A pesquisa, que também fora realizada por um grupo de fonoaudiólogos, entrevistou junto aos professores pesquisados com formações acerca dos distúrbios de aprendizagem mais citados nos questionários inicialmente aplicados. E, segundo as autoras, tais formações foram positivas e significativas, tendo em vista que auxiliaram professores a identificar e intervir pedagogicamente com esses alunos.

A dislexia, assim como as demais dificuldades específicas de aprendizagem, é objeto de investigação e intervenção das áreas de Saúde e Educação. Também por esse motivo, o acompanhamento de pessoas com dislexia, sobretudo em idade escolar, é realizado por profissionais das duas áreas, algumas vezes no mesmo espaço físico. Muitas escolas compõem sua equipe com psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos para que, dentre outros aspectos, auxiliem na escolarização de alunos com dificuldades na aprendizagem. A abordagem não deve ser clínica, mas institucional, auxiliando o professor em todo o processo.

Vasconcelos (2011) pesquisou a relação entre a equipe multidisciplinar e o professor diante da dislexia, em que ressaltou que a interação entre os serviços de orientação especializados e os docentes reflete positivamente na inclusão escolar e desenvolvimento de habilidades de alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem.

A autora apontou, ainda, para um nível de conhecimento deficitário sobre a dislexia entre o segmento docente e destacou a inadequação curricular nos cursos de formação acadêmica e continuada; além disso, salientou o desejo dos docentes pesquisados em se capacitar.

É importante que os profissionais da Educação tenham uma base de conhecimentos sobre a dislexia e demais dificuldades de aprendizagem para que a relação com a equipe multidisciplinar seja de troca e ultrapasse a atual realidade de muitas escolas, em que os profissionais da saúde “formam” os profissionais da educação, inclusive sobre como agir pedagogicamente.

Ponçano (2007), em seu Mestrado em Educação, desenvolveu um estudo de caso para compreender a dislexia sob a ótica do professor. A autora defende que muitos docentes até percebem os problemas na aprendizagem, mas pela superficialidade com que o tema, por vezes, é abordado, não conseguem identificá-los, compreendê-los e encaminhá-los.

É válido salientar que as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica não serão sanadas mediante formação e aprofundamento de determinadas temáticas, entretanto, os saberes teóricos e específicos são de extrema valia para uma prática consciente e exitosa.

Também por conta disso, Ponçano (2007) ressaltou que existem alguns professores, que na consciência dessa falha na sua formação, buscam informações que proporcionem práticas que auxiliem no desenvolvimento pleno de seus alunos.

A formação continuada é um importante recurso para o profissional da Educação. A vastidão de conhecimentos requeridos à prática e as constantes modificações provenientes do desenvolvimento cultural e científico, principalmente, exigem do professor a constante atualização de sua formação.

Recordando-me de um dos questionamentos que instigou esta pesquisa, sobre as formações de professores para aulas com turmas homogêneas e exitosas, encontro um elo sobre esse achado de Ponçano (2007). Se, em muitos casos, a formação inicial preza pelo homogêneo e o exitoso, é na formação continuada que os profissionais buscarão compreender o heterogêneo e as dificuldades dos processos de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, questiono se a formação do professor está verdadeiramente condizente com o que a sociedade necessita. Isso porque muitos alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita que vão além das séries iniciais que objetivam a alfabetização e, ainda assim, essa temática não tem abordagem específica durante os cursos de graduação.

A desconexão entre a academia e a realidade escolar pode resultar em despreparo, frustração e improvisação de muitos docentes, o que reflete diretamente no discente, assim como nos resultados da qualidade da alfabetização do país.

Tomando por base os referidos aspectos, esta pesquisa desenvolveu-se no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, reconhecido qualitativamente a nível nacional. Neste ano, o curso de Pedagogia recebeu o conceito máximo 5 (excelente), através da

avaliação de uma equipe de consultores formada por professores, coordenadores de curso, chefes de departamento e avaliadores do Ministério da Educação, divulgada pelo Guia do Estudante 2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

Considerando a qualidade do curso, buscamos investigar através dos saberes das concludentes (2013.2) como/se é abordada a temática dislexia e quais os impactos dessa formação na construção de saberes dos futuros possíveis docentes que terão alunos com dislexia em suas salas de aula.

Nortearam a pesquisa as questões ligadas ao processo de aquisição da língua, mediação do professor, dislexia e saberes docentes, para compreender quais os conhecimentos das concludentes em Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia e a que fonte de conhecimento elas atribuem tais saberes. Intrínsecos a esses questionamentos, estão reflexões sobre as contribuições da formação inicial para a prática docente com alunos com dificuldades na aprendizagem, tendo como foco a dislexia, considerando a realidade escolar atual. Diante disso, apresentamos os objetivos da pesquisa.

### **3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

Apresentam-se a seguir os objetivos delineados para o desenvolvimento da pesquisa.

#### **3.1 Objetivo geral**

Investigar os saberes sobre dislexia dos concludentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, diurno, semestre 2013.2.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Averiguar como os concludentes em Pedagogia - UFC entendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

Identificar quais saberes os alunos concludentes do curso de Pedagogia - UFC têm sobre dislexia.

Investigar a que fonte de conhecimento eles atribuem a aquisição desses saberes.

Compreender como/se o curso de Pedagogia - UFC aborda a temática dislexia.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Seguem os suportes teóricos utilizados na pesquisa para embasar as discussões e análise dos dados.

### 4.1 Formação de professores, saberes docentes e identidade profissional

Reinventar-se passa a ser uma alternativa pertinente às escolas diante de uma demanda cada vez mais ampla de exigências que englobam desde a formação teórico-científica do alunado à formação cidadã desses indivíduos, perpassando tantas outras.

Os professores, que engendram a dinâmica das transformações, são ao mesmo tempo transformadores do espaço escolar e também transformados por ele. A identidade do professor molda-se diante da realidade diária de novidades e renascenças.

É comum ouvir dos professores em exercício queixas quanto aos desafios da prática: salas superlotadas, falta de material pedagógico, precariedade social, pouco ou nenhum acompanhamento familiar, alunos com dificuldades para aprender, indisciplina, dentre tantas outras questões pertinentes ao dia a dia escolar. Tal realidade exige do professor a maleabilidade e a constante superação que advêm, dentre outros, do desejo e da satisfação pela docência, assim como do embasamento teórico e prático desse profissional.

Todavia, muitos professores passam por uma “crise de identidade profissional” quando deparam-se com uma realidade tão diferente da teoria discutida na universidade durante a formação inicial. Não que as teorias não contemplem as práticas, mas a aplicação das teorias nas diversas situações em sala de aula exige uma postura e uma visão sistemática que permitam refletir sobre teoria e prática e ressignificá-las em novas teorias e novas práticas.

A formação inicial do professor pode e deve auxiliá-lo nessa prática reflexiva sobre seu fazer. Espera-se que, durante a formação inicial, o futuro profissional possa conhecer o universo da docência e suas especificidades e esteja preparado para assumir as salas de aula tal como são, cheias de desafios, assim como ressalta Pimenta (2012, p. 18, grifo nosso):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para a sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Contudo, por vezes tão distante da prática escolar, ainda que baseada nela, a formação de muitos professores nem sempre contempla a diversidade que compõe a sala de aula. As discussões sobre inclusão escolar são um exemplo disso: reconhecer que a sala de aula é um espaço diversificado, heterogêneo, é justificativa para que a temática inclusão seja amplamente discutida durante a formação do professor, não se referindo à uma ou outra disciplina específica dentro do processo, mas permeando todo o processo através de sensibilizações, reflexões, leituras e vivências.

É importante que a academia empenhe-se na formação de educadores inclusivos, pois este será um dos principais desafios práticos: ensinar e aprender na diversidade da sala de aula.

A aproximação com as realidades de sala de aula darão um significado diferenciado para cada professor em formação. Os temas debatidos serão interpretados e compreendidos diferentemente por cada um e, mediante a significação, os saberes serão múltiplos.

Segundo Tardif (2007), o saber docente é um saber plural, composto por saberes oriundos da formação profissional (reflexões amplas sobre a prática educativa), de saberes disciplinares (matemática, história, literatura etc.), curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos) e experienciais (resultantes do exercício de suas funções e na prática de sua profissão).

Compreende-se, assim, que os saberes docentes não são exclusivamente aqueles construídos durante a formação do professor, mas um misto de vivências escolares passadas, presentes e futuras. Compõem-se do prévio, do compartilhado, do entendimento do compartilhado e das perspectivas. São construtos de base que, na maioria das vezes, exercem grande influência no decorrer de toda sua prática enquanto educador.

Pimenta (2012) corrobora dessa ideia ao detalhar que na formação inicial do professor consideram-se saberes: pedagógicos, aqueles referentes à relação professor-aluno; científicos, relacionados à didática das disciplinas; e saberes da experiência, relacionados à prática, salientando. Todavia, pouco tem-se debatido este último.

Segundo a autora, o professor em formação já tem algumas concepções do que considera significar a prática, os desafios, os deveres. O parâmetro, em grande parte dos casos, é o da própria experiência escolar enquanto aluno. É durante a formação que, com base nas leituras e discussões, esse aluno terá a oportunidade de refletir sobre a docência e constituir-se enquanto professor. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o

de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.” (PIMENTA, 2012, p. 21-22, grifo nosso).

Ver-se como professor é possível quando o aluno em formação pode conhecer amplamente as teorias que embasam a ciência estudada, experimentar a prática, planejar-se para a prática e refletir sobre cada um desses processos de maneira interligada.

Farias *et al.* (2011) referem-se à uma “tríplice dimensão” que regula a prática do professor, composta pelo domínio dos conhecimentos fundantes dessa prática profissional, pela devida transformação pedagógica dos conteúdos de ensino para torná-los significativos aos sujeitos da aprendizagem e pelo exercício de uma práxis sujeita à ética profissional, e relacionam essa prática à formação do professor constituída de diversos princípios éticos, sociais, teóricos, práticos que, colaborativamente, compõem a identidade do professor.

Pimenta (2012, p. 20) destaca que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Afinal, quem é o professor que a sociedade atual precisa? As universidades estão buscando formar esse profissional ou permanecem presas a objetivos desconexos à realidade?

É fato que devido às exigências sociais muito tem-se esperado dos professores. Para além dos saberes curriculares, a realidade de sala de aula requer uma ampliação de conhecimentos. O professor, que há tempos passa por uma incômoda fase de desvalorização profissional, ainda busca compreender-se enquanto sujeito transformador, mediador de aprendizagens, busca construir sua identidade profissional.

Justamente devido à construção dessa identidade estar diretamente ligada às demandas sociais, os modelos de formação de professores modificam-se com a história. De técnicos positivistas, transmissores de saberes a educadores críticos, autônomos e interativos. Muitos já foram os objetivos da formação docente.

Para Therrien (1997), atualmente três direções orientam a formação dos professores. Uma mais tradicional, que propõe a formação de especialistas em educação; outra que objetiva a formação de educadores generalistas e polivalentes; e uma terceira, que vislumbra um educador globalista, reflexivo, capaz de aplicar os fundamentos teóricos à realidade social e educacional. Esta tem por base uma concepção do ensino como práxis.

Por tratar-se de uma construção sócio-histórica, todos os modelos de formação exercem grande influência nos grupos atualmente formados e nos grupos em exercício. Ao longo do tempo, os novos objetivos da formação não excluam por completo os anteriores.

Sobrepuseram-se de tal forma que, ainda hoje, podemos perceber fortes resquícios da formação técnica, da formação para a produção, da formação especializada com fortes influências psicológicas e psicopedagógicas, da formação generalista, da formação crítica, resistente e de oposição e da formação reflexiva. Busca-se, incansavelmente, um modelo atual que corresponda socialmente às demandas educacionais.

Muito tem-se discutido sobre a escola inclusiva, aquela que atende as diversidades que compõem as salas de aula. Espera-se que o fruto da formação de professores seja de profissionais que detenham consistência nos saberes teóricos para aplicá-los criativamente e criticamente na prática, mediante a escola das diferenças. Todavia, Magalhães *et al.* (2009) destaca que a inclusão exige dos profissionais da educação um esforço para se sustentar numa sociedade que ainda não conseguiu sequer implantar um ensino básico democrático de qualidade.

Assim, as autoras inter cruzam inclusão e docência repensando a formação de professores a partir dessa perspectiva, salientando que, para além de informações sobre inclusão, é necessário refletir sobre as concepções que induziram as compreensões atuais e sobre a história de vida das pessoas educacionalmente e socialmente marginalizadas.

O fim das escolas especiais e os “novos tempos” de integração e inclusão escolar (que referem-se ao direito de pessoas com deficiência e alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem compartilharem a sala de aula comum) trouxeram para a escola e, principalmente, para o professor, a necessidade de novas práticas.

Estas exigem teoria e especificidades, mas, sobretudo, visão sistêmica, criatividade e constante exercício de ação-reflexão. Diante dessa premissa, percebe-se que as práticas inclusivas não são particulares a um público-alvo, mas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem de todos, independentemente da sua forma de aprender, e que desafiam professores quando permitem enxergar-se incompletos.

Diante das especificidades, muitos professores buscam novos saberes para mediar a aprendizagem de alunos que apresentam quaisquer dificuldades, através de formações continuadas ou cursos de pós-graduação. Com a perspectiva da inclusão, é de todos os professores a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos, ainda que a escola tenha, historicamente, organizado-se para práticas homogêneas.

Muitos professores atualmente queixam-se do despreparo relacionado à formação para o trabalho inclusivo. Como a formação inicial tem contribuído para a prática inclusiva?

Nesta pesquisa, interessa-nos investigar os saberes das concludentes em Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia. Considera-se, a partir das teorias, que esses saberes

podem advir, principalmente, de suas experiências enquanto alunas, da sua formação profissional em geral, das disciplinas selecionadas pela instituição universitária e das suas concepções de escola.

Embora trate-se de um conhecimento bastante específico, saber sobre dislexia, do ponto de vista geral da formação do professor, implica em saberes sobre o processo de aquisição da língua, em compreensão de diversificados ritmos e estilos de aprendizagem, em refletir sobre uma realidade cada vez mais comum em sala de aula, conseguir planejar estratégias etc. Os saberes estão interligados e exercem forte influência uns sobre os outros.

## **4.2 O professor e os processos de aprendizagem**

As concepções sobre aprendizagem e ensinagem modificam-se embasadas e, ao mesmo tempo, em prol de alterações socioculturais e científicas.

Jean Piaget e Lev Vygotsky, autores interacionistas de amplas contribuições sobre o desenvolvimento humano, somam teoricamente para o campo da educação a partir de enfoques diferenciados acerca do mesmo objeto de estudo. Seus pressupostos teóricos permanecem como alicerces no entendimento e planejamento das atividades pedagógicas.

A proposta interacionista vai de encontro àquelas tradicionais de educação que são centradas na transmissão de conhecimento, no professor como detentor do saber e do aluno passivo, reduzido a mero receptor. Nela, consideram-se as interações com o outro para a promoção e otimização da aprendizagem quando compreende o indivíduo que aprende como sujeito ativo no processo e ressalta a dinamicidade deste, evidenciando a construção do conhecimento a partir de implicações de fatores internos e externos.

Nessa concepção que considera o indivíduo como corresponsável pelo seu desenvolvimento, destaca-se a importância da mediação do professor e da interação com o aluno, onde ambos são ativos, autores do aprender. Nesse caso, o professor não sabe mais ou menos que o aluno; ele possui saberes diferentes (FREIRE, 1987). A relação entre professor-aluno proporcionará trocas e novas aprendizagens para ambos.

Torna-se, assim, evidente que o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir-se como mediador das aprendizagens. Tal compreensão é um dos principais pressupostos da teoria de Vygotsky, que destaca a relevância da mediação no processo de aprender.

Em seus estudos, Vygotsky (1991) analisa a relação entre desenvolvimento e aprendizagem considerando os aspectos biológicos e maturacionais, assim como os aspectos

psicológicos e socioculturais dos indivíduos. Com essa análise, Vygotsky afirma que os conhecimentos escolares são complementos e complementados dos conhecimentos de mundo e que, ao iniciar na pré-escola, cada criança já possui conhecimentos prévios.

O teórico comprova que é importante considerar o desenvolvimento maturacional durante o planejamento das vivências escolares, mas que este não delimita as possibilidades de aprendizagem. Duas crianças de mesma idade cronológica não obrigatoriamente desfrutam das mesmas aprendizagens; estas terão forte influência do meio social e cultural em que vivem.

Vygotsky já demonstrava em suas pesquisas argumentos que comprovam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem; já afirmava que existem diferentes formas de aprender e, por conseguinte, diversas formas de ensinar, demonstradas através dos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal.

Existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem a realizar-se através de interações interpsicológicas e intrapsicológicas (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

O currículo escolar baseia-se, fundamentalmente, nas compreensões sobre o desenvolvimento humano, em que conteúdos e determinadas vivências são dispostas aos alunos de acordo com sua maturidade biológica, sua idade cronológica. Todavia, há de se considerar que a maturidade psíquica, cognitiva, sociocultural também exerce grande influência e que, possivelmente, somente a série e a idade não serão componentes suficientes para o professor determinar suas estratégias de ensino.

É necessário que o professor atente para as diversidades e aja sobre elas considerando o que cada aluno já sabe e o que pode aprender. Para tal, o entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito desenvolvido por Vygotsky, é fundamental na mediação do professor quando entende-se que esta corresponde aos momentos de relação entre o conhecimento e o aprendiz, significada e facilitada pelo professor e pelo meio social. A mediação pode proporcionar maior envolvimento, estímulo e desejo pela aprendizagem.

A valorização do conhecimento já existente da criança e o que ela consegue realizar por si (desenvolvimento real), mediado através da orientação do outro, no caso da escola, o professor (desenvolvimento potencial), constituem novos estágios mais elevados de aprendizagem. A distância entre esses níveis é a Zona de Desenvolvimento Proximal, que confirma que, através da interação com o outro, o que hoje a criança realiza com ajuda, amanhã poderá realizar sozinha (VYGOTSKY, 1991).

Ela (*a ZDP*) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Essa proposta de interação provoca na criança o caráter de planejamento, compreendendo o sujeito não apenas como imitador, mas assumindo papel interativo nas suas ações. Logo, através das situações de mediação, a criança cria suas próprias estratégias de resolução de conflitos, incluindo-se como participante dessa resolução. Assim, a escola tem uma importante contribuição a dar no processo de aprendizagem humana enquanto facilitadora das interações professor-aluno e aluno-aluno.

O professor deve atuar conscientemente na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno, compreendendo quais seus saberes prévios e auxiliando-os na busca de novos conhecimentos. Uma prática escolar embasada por tais preceitos tende a ser mais inclusiva e eficaz quanto ao desenvolvimento de seus alunos.

Já a concepção construtivista de aprendizagem é fruto dos estudos de Piaget, que buscou compreender como se alcança o conhecimento, como as construções das crianças as elevam em diferentes níveis de conhecimento. O sujeito que aprende é ativo e desenvolve-se com as experiências, enquanto que o professor não é aquele que ensina, e sim aquele que orienta a criança que aprende.

Embora a teoria de Piaget não detenha-se especificamente à realidade escolar, seus pressupostos são perfeitamente aplicáveis nesse universo. Equivocadamente, a teoria de Piaget muitas vezes é reduzida a aspectos maturacionais de desenvolvimento. Todavia, não é apenas o aspecto biológico quem determina o desenvolvimento, mas, sobretudo, as aprendizagens provenientes das interações.

Piaget (2002) afirma que além dos fatores de maturação e experiência, a aquisição de conhecimentos depende naturalmente das transmissões educativas ou sociais, que contribuem ativamente para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Logo, explica que é através das interações com o meio físico e social que são construídas novas aprendizagens.

Para auxiliar no processo de aprendizagem, o professor necessita conhecer os estágios de desenvolvimento humano para que possa propiciar uma equilibrada progressiva, onde, continuamente, auxilia na passagem de estágios de menor conhecimento para outros de maior conhecimento.

Piaget descreveu as fases do desenvolvimento humano nomeando-as como sensório-motor (0 – 24 meses), pré-operatório (2 – 6 anos), operatório (7 – 12 anos) e formal

ou hipotético-dedutivo (12 anos em diante). Cada estágio significa aquisição de novas aprendizagens, construção de novos conhecimentos. A passagem por esses estágios é gradativa e está diretamente ligada ao aprender.

O estágio sensório-motor é caracterizado primordialmente por reflexos, tendências instintivas e primeiras emoções. O pré-operatório é o estágio da inteligência intuitiva, das relações de submissão ao adulto. No estágio operatório, iniciam-se as operações intelectuais concretas (lógica) e sentimentos morais e sociais de cooperação e, no estágio formal, as operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (PIAGET, 1999, p. 13).

A prática docente embasada nesses estágios de desenvolvimento, permite que o professor reflita sobre quais esquemas assimilatórios o aluno já possui e qual estágio pretende-se alcançar, considerando, entre outros, o nível maturacional do aprendente. Essa percepção e reflexão embasará práticas pertinentes a cada indivíduo, em que as atividades e vivências propostas favorecerão o processo de construção de novas aprendizagens.

Para Piaget (1999), o processo de conhecimento é permeado por assimilações e acomodações, mecanismos de reajustamento, de busca de equilíbrio. A cada necessidade do indivíduo (desequilíbrio), ele buscará reestabelecer o equilíbrio: essa dinâmica resulta em aprendizagens, mudanças de estágios, desenvolvimento.

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou equilíbrio. É por isto que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes. (PIAGET, 1999, p. 14-15).

Assimilar consiste em significar, entender de acordo com seus esquemas mentais algum objeto do conhecimento. Acomodar refere-se à uma modificação, aquisição de novos conhecimentos que alteram seus esquemas mentais. A dinamicidade destes processos, assimilação e acomodação, resultam em adaptação, o que não é estável, mas que acompanha a dinâmica de transitoriedade que compõe o desenvolvimento humano.

No contexto escolar, o professor é um importante agente externo, ativo na construção de conhecimentos. Para o teórico, a criança desenvolve-se a partir de suas construções internas (raciocínios, interpretações), assim como através das interações entre professor e colegas de sala (externas).

São nessas interações que o professor, através de vivências criativas e instigantes, provoca a dinâmica da desequilíbrio e contribui para o processo de equilíbrio. O professor é sujeito ativo tal qual o aluno.

Dessa forma, clarifica-se que, de acordo com as ideias construtivistas, “educação não é contemplação” (FERREIRO, 2001, p. 84). Logo, o professor não é um espectador da superação dos níveis de aprendizagem de seus alunos, mas aquele que compreende o pensamento da criança e contribui com suas construções a partir dessa compreensão.

Considerar professor e aluno como sujeitos ativos na construção de conhecimentos também é um pressuposto da teoria de Paulo Freire. O teórico, que critica a educação bancária, tradicional, que considera o aluno um depósito de informações e o professor um depositador de conhecimentos, sugere uma educação libertadora, crítica e reflexiva.

Ele compreende que o processo de aprendizagem se dá na contextualização, na conscientização crítica das informações, na dialogicidade entre professor, aluno, temas geradores e sociedade. Também destaca o papel do professor como aquele que cria possibilidades para a construção do conhecimento.

Para Freire (2013, p. 24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ressalta, assim, a relevância da prática mediada professor-aluno-mundo, em que não cabe dissociar realidade social dos saberes de educadores e educandos.

Paulo Freire assemelha-se a Vygotsky quando ressalta a importância da mediação com o outro e com o meio e a Piaget quando reforça professor e aluno como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, contudo, individualiza-se quando rompe o tradicionalismo educacional trazendo, além de questões psicológicas e cognitivas, questões políticas e crítico-reflexivas.

Freire (2013) considera a inconclusão do ser humano como uma das mais importantes premissas educacionais. Isso porque revela a incompletude dos sujeitos - educador e educando - e, diante disso, destaca a implicação mútua e a imprescindível contribuição existente na relação professor-aluno.

Nessa perspectiva, a educação tem função conscientizadora, libertadora. Diante de uma realidade de pobreza, com uma significativa parcela da população analfabeta, Freire acreditava que a educação seria capaz de transformar, de libertar oprimidos e enfraquecer opressores.

A escolha de temas geradores era metodologia-chave para a educação freiriana. Com o objetivo de alfabetizar principalmente adultos, que por anos não tiveram acesso ao universo letrado, Freire conseguiu alfabetizar em pouco tempo um número significativo de

peessoas, utilizando palavras que fossem comuns ao cotidiano dos educandos, tornando aquela aprendizagem significativa, pertinente à realidade sociocultural em questão.

Numa relação de horizontalidade entre professor e aluno, assim como através do diálogo entre espaço educativo e espaço social, Freire mostrou que o processo de aprendizagem pode ser significativo, conscientizador, mediado, crítico e reflexivo.

Aprender significa pensar; o pensamento embasa ações; as ações modificam o meio social e individual. As modificações motivam novas aprendizagens.

### **4.3 A aprendizagem da língua escrita**

Leitura e escrita são prioridades na realidade escolar, mas são, sobretudo, prioridades nas práticas sociais. São processos mútuos, complementares. Podem significar pertencimento com voz na cultura, nas ações, na política, na economia etc. São processos importantes para o desenvolvimento global do indivíduo, considerando, entre outros, aspectos cognitivos, sociais e linguísticos.

Ler e escrever exercem grande influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. Tais práticas têm grande relevância dentro todo o processo escolar, visto que a partir delas otimiza-se o entendimento e participação em todas as áreas do conhecimento. O processo inicia-se antes da alfabetização formal e prolonga-se por toda a vida.

Com isso, torna-se foco e objeto de políticas públicas específicas, como é o caso do atual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que pretende assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Esta idade para alfabetização é apoiada, inclusive, por muitos educadores, por acreditarem que “Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.” (BRASIL, 2013).

Sabe-se, todavia, que nem todas as crianças obedecem rigorosamente a esse ritmo e, portanto, quando aos 9 anos de idade (4º ano do ensino fundamental) a criança ainda não contempla essas exigências, ela é considerada como um aluno com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita. Diversos são os fatores para isso e diversas são as possibilidades de intervenção.

Os programas de alfabetização, bem como algumas das teorias sobre o tema, partem também da busca por solucionar o problema do fracasso escolar.

Devido à sua complexidade e relevância, a aquisição da língua escrita tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas científicas e destas, as teorias sobre a pré-história da escrita relatada por Vygotsky e Luria, a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assim como os debates sobre alfabetização e letramento de Magda Soares e Sonia Kramer, dentre outros, têm grande importância quando discute-se alfabetização.

Vygotsky (1991) critica a mecanização dos atos de ler e escrever e discute a evolução das habilidades de escrita desde os anos pré-escolares, salientando a importância de considerar tais conhecimentos na mediação da escrita em fase escolar. Buscando compreender a pré-história da escrita, ou seja, o que leva a pessoa a escrever e como se dá esse desenvolvimento, Vygotsky (1991, p. 70) revela:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Para o teórico, a escrita é uma habilidade motora, um sistema de símbolos para o desenvolvimento cultural e um percurso de descontinuidades. Ao comparar a aprendizagem da língua escrita à da linguagem falada, reforça que as crianças já chegam à escola com conhecimentos prévios. Contudo, esses conhecimentos prévios são seguidamente desconsiderados em decorrência do treino e da imposição escolar a um modelo de escrita.

A escrita, que deveria ser um conhecimento mediado, construído e constituído de fundamentos, práticas e objetivos sociais é por vezes diminuída diante de práticas pedagógicas equivocadas, conforme relata Vygotsky (1991, p. 70):

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores.

Na fala, por estabelecer formas orais de comunicação desde pequenos, as crianças são estimuladas pela escuta da fala dos adultos e demais crianças e pelos incentivos a cada palavra dita. Na escrita, a comunicação inicial acontece através de gestos, rabiscos, desenhos e brincadeiras de faz de conta.

Tais esclarecimentos desmistificam a ideia de que a criança só aprende aquilo que lhes é ensinado na escola. O ato de ler e escrever é social; é, contudo, institucionalizado na escola quando, ao contrário do falar, exige um auxílio específico e especializado. Destaca-se, assim, a importância da mediação do professor, enquanto aquele capaz de intervir no processo através de múltiplas vivências que deem atenção às habilidades preexistentes, dando continuidade às que objetivam-se.

Para Vygotsky (1991), em colaboração com Luria, os gestos das crianças simbolizam escritas no ar. Estes configuram as primeiras manifestações do que virá a ser a escrita formal, visto que é uma maneira específica de representar aquilo que as crianças poderiam e gostariam de ter dito ou desenhado.

Inicialmente, em contato com lápis e papel, esses gestos passam a ganhar forma em traçados. São, todavia, complementos do gesto, uma maneira de fixar a ideia. Aparentemente são rabiscos, mas simbolizam formas de escrita baseadas na representação gestual.

Assim como os gestos, os jogos e brinquedos também cumprem função de escrita quando dão sentidos aos signos. A criança utiliza brinquedos para representar histórias e ideias, fazendo uso de objetos que simbolizam algo. No desenvolvimento desse percurso, quando a criança já apresenta um significado simbólico aos objetos, torna-se capaz de substituir este por outros significados. Assim, adquire o simbolismo de segunda ordem que, segundo Vygotsky (1991, p. 73), é quando “um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças.”

A relação entre o brincar e o desenvolvimento da escrita ressignifica-se na escola quando utiliza-se o faz de conta como forma de expressão do ideário infantil e compreende-o como ponte para habilidades formais e específicas de escrita, através, principalmente, do simbolismo e da criatividade.

Aproximando-se cada vez mais do sistema convencional de escrita, Vygotsky (1991) apresenta os desenhos como significações gráficas de algo específico. Inicialmente, a criança desenha sem se importar em reproduzir o real de forma exata, mas ressalta aspectos superficialmente importantes ao seu ponto de vista. Esses desenhos costumeiramente são permeados de linguagem falada, contêm uma história e necessitam desta para tornar-se compreensíveis.

Os desenhos ganham mais forma e significado quando, em vez de desenhar por memória, utilizando-se do conceito geral que se tem dos objetos, a criança passa a dispensar

um olhar e, em consequência, a dar um sentido mais específico ao que se está desenhando. As crianças percebem que através do traçado exprimem ideias que mais tarde poderão servir-lhes de auxílio à memória e transmitem mais significados, independentemente da explicação oral. Vygotsky (1991, p. 76) desvela uma “tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos”. Chega-se então, ao que o autor chama de “descoberta básica”, que levou a humanidade ao método da escrita por letras e frases: além de desenhar coisas, também é possível desenhar a fala salientando que “uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.” (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

O entendimento da pré-história da linguagem escrita, estudo desenvolvido por Vygotsky e Luria, contribui para o professor quando reflete essa aprendizagem enquanto processo, com continuidades e descontinuidades, caracterizado, sobretudo, por práticas sociais, pré-escolares e escolares, além de continuamente mediadas, em que os processos intrapsicológicos e interpsicológicos multiplicam-se mediante intervenções.

Também considerando que as aquisições da língua escrita são construtos e sociais, à luz da teoria de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram um estudo denominado “psicogênese da língua escrita”. Focam em compreender como a criança pensa a escrita, como a criança formula hipóteses que a levam a aprender a ler e escrever.

O resultado dessa pesquisa nos presenteia com conhecimentos sobre o processo de alfabetização que subsidiam um fazer pedagógico consciente, construtivo e mediado do processo de aquisição da leitura e escrita quando vai de encontro aos métodos tradicionais de ensino que priorizam o treino alfabético, ressaltando que alfabetização não é um exercício mecânico, ensinado pelo professor, mas sim um processo de construção da criança através de suas próprias hipóteses a partir das interações com professor e o meio social.

Ferreiro e Teberosky (1999) e suas contribuições sobre a psicogênese da língua escrita modificaram significativamente a forma de conceber o processo de alfabetização e corroboram com a ideia de que o aprendizado da leitura e escrita inicia-se muito antes da escola. Acrescentam, ainda, que nesse processo há, além dos sujeitos e situações que ensinam, um sujeito que busca o conhecimento, “[...]se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. [...] Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 5).

As autoras clarificam que existe um equívoco em subordinar o desenvolvimento da aprendizagem da lectoescrita à maturação apenas. Esperar que a criança tenha idade cronológica para aprender a ler e escrever, assim como “prepará-la” através de pré-requisitos como noção de lateralidade, espaço, coordenação motora, dentre outros, reforçam a ideia de prontidão para leitura e escrita, concepção esta reprovada pelas teóricas.

É relevante para a relação ensino-aprendizagem que as capacidades da criança sejam inteiramente valorizadas. Sendo assim, considera-se cada estágio do desenvolvimento infantil como fundamental para o processo como um todo e confirma-se a importância da educação nessa fase, seja institucionalizada na escola, seja motivada na família. Isso porque a criança aprende de acordo com seus interesses e possibilidades, não necessariamente como o adulto aprende nem como deseja que a criança aprenda.

Ao longo de nossa história, está arraigada a noção de que as crianças não sabem, não entendem, não percebem; competências essas de “gente adulta”. Na verdade “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (COHN, 2005, p. 33).

As ciências nem sempre consideraram as crianças como sujeitos de investigação, fazendo-o ‘tardamente’. Contudo, já existe um olhar para as infâncias nos diversos campos do conhecimento: histórico, antropológico, filosófico, pedagógico, psicológico e sociológico. Os estudos objetivam, principalmente, construir uma visão própria da fase, desconstruindo a ideia de “vir a ser”, incompleto, dependente, dando visibilidade às competências, possibilidades através da escuta da criança.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) baseiam-se nessa “escuta”, visto que todo o processo de aquisição da lectoescrita deve ser mediado considerando as hipóteses da criança. Com isso, reforça a concepção de aprendizagem interventiva em vez de hierárquica. “[...] não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Considera-se, sobretudo, os conhecimentos preexistentes a essa mediação, reconhecendo que as crianças, ao iniciarem na escola, já trazem previamente saberes, inclusive sobre linguagem escrita. “Aprendizagem alguma começa do zero” e os saberes baseiam-se principalmente na cultura em que está inserido o indivíduo (FERREIRO, 2011, p. 65).

Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam a importância de considerar as hipóteses de escrita da criança perpassadas pelos níveis estruturais da linguagem (pré-silábico, silábico,

silábico-alfabético e alfabético), que explicam cada fase do desenvolvimento da língua escrita desde o desenho, a garatuja até a escrita convencional, alfabética.

Na escrita pré-silábica, a criança utiliza-se de rabiscos, desenhos ou letras para significar seus registros. De forma subjetiva, ela expressa-se de modo bastante pessoal, não estabelecendo quaisquer relações sonoras entre grafia e som. Suas hipóteses mostram a predominância do realismo nominal: o tamanho da palavra escrita relaciona-se ao tamanho do objeto, por exemplo. A nível silábico, na escrita já são estabelecidas relações entre grafia e som e utiliza-se como estratégia a fixação de um sinal gráfico para cada sílaba falada. Esse é um importante salto qualitativo no processo de leitura e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ao compreender que o que se escreve tem relação com o que é dito, a criança passa a elaborar hipóteses de escrita que se aproximam cada vez mais à linguagem falada. Trata-se do nível silábico-alfabético, em que existe uma maior aproximação da relação grafema-fonema. É um período de transição onde ora a criança escreve com constante diferenciações entre as escritas, buscando diferenciar uma escrita da outra, ora já apresenta características de escrita alfabética. O nível alfabético é aquele que mais se aproxima da escrita ortograficamente convencional, visto que escreve uma letra para cada valor sonoro menor que a sílaba. Percebe que, embora a escrita represente a fala, ela nem sempre é uma cópia fiel, existindo algumas dimensões ortográficas diferenciadas entre fala e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A construção do processo de leitura e escrita é fruto do interesse das crianças, que elaboram hipóteses sobre o que estão pensando. As autoras destacam a importância de considerar tal premissa no processo educativo, já que a ação didática pode incentivar e facilitar a passagem dos níveis psicolinguísticos.

Esta compreensão, que entende a criança como sujeito ativo no processo de construção da língua escrita, modificou coerentemente a visão sobre alfabetização, principalmente no que se refere aos métodos tradicionais que priorizam os treinos alfabéticos e desconsideram as hipóteses das crianças. Mesmo diante das mudanças teóricas, metodologicamente, a alfabetização tradicional ainda está presente em muitas salas de aula.

Vale salientar que a necessidade do fazer através da mediação da aprendizagem contradiz, em parte, com a vivência de muitos professores enquanto estudantes, quando exige-se a descentralização do saber e a consideração dos sujeitos como cognoscentes, visto que, em parcela significativa, esses professores foram alunos passivos diante do processo de aprendizagem, ou seja, apenas receptores de conhecimentos.

Décadas atrás, alfabetizava-se pela memorização, famílias silábicas, cópias e repetição. Atualmente, outras metodologias são adotadas considerando as leituras de mundo, os conhecimentos prévios dos alunos, suas concepções e hipóteses sobre a aprendizagem.

Mortatti (2006), em sua pesquisa sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, também descreve esse movimento, salientando que desde a Proclamação da República buscaram-se métodos que contribuam para a diminuição do fracasso em leitura e escrita e que, para tal, são sugeridas novas perspectivas em detrimento das antigas.

A busca é pela hegemonia metodológica, contudo, sabe-se que devido ao caráter social e subjetivo das práticas alfabetizadoras, os novos modelos não sobrepõem-se aos anteriores. Há uma interposição de aspectos diante dos significativos avanços; trata-se de uma relação dialética (MORTATTI, 2006).

Diante dessa incessante busca por melhorias no cenário da alfabetização, os métodos para o ensino da leitura e escrita perderam credibilidade diante da revolução conceitual na forma de compreender a alfabetização proposta por Emília Ferreiro e colaboradores com a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita.

O foco da abordagem psicolinguística é compreender como o sujeito concebe a leitura e escrita, diferentemente das discussões que há tempos preocupavam-se em implementar diferentes métodos de ensino embasados em abordagens didático-metodológicas. Logo, a partir da década de 1980, a alfabetização passa a ser compreendida não como linear e metodizada, mas como um processo subjetivo de apropriações da língua.

Discute-se qual o método mais eficiente de alfabetização, contudo Kramer (2001) defende que não existe um método adequado, principalmente se considerarmos a heterogeneidade das salas de aula.

É imprescindível que o professor esteja seguro quanto às extensivas possibilidades do processo de alfabetização, ciente de que não se pode/deve trabalhar em favor do que o professor (adulto) espera, mas daquilo que apresenta-se como hipótese elaborada na construção do próprio conhecimento da criança.

A dinâmica da alfabetização - considerar o conhecimento prévio e contextualizá-lo com a realidade sociocultural do aluno - remete-nos ao conceito do letramento.

Até a década de 80, considerava-se o termo “Alfabetização” suficiente para designar apropriação da leitura e da escrita. Entretanto, devido ao crescente número de analfabetos (aqueles que não sabem ler e escrever) e, ainda, de analfabetos funcionais (aqueles que não interpretam aquilo que leem e escrevem) constatou-se a necessidade de um novo termo que representasse a diferenciação entre decodificar letras e sons e, para além, dar

sentido social ao lido e escrito, fazer uso competente das habilidades de leitura e escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais. Surgia, assim, o termo letramento. Ambos os vocábulos são indissociáveis e diferentes, como ressalta Soares (2012, p. 47):

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Dar um significado social à leitura e à escrita tem sido um grande desafio educacional. Numa sociedade cada vez mais grafocêntrica (centrada na escrita) como a nossa, é extremamente relevante a apropriação desse saber para que o sujeito esteja incluído escolar e socialmente.

A ideia de uso social da língua é consonante com a proposta de alfabetização de Paulo Freire. Para ele, alfabetizar-se significa ampliar o universo do conhecimento, liberta-se da condição de oprimido para tornar-se sujeito crítico e ativo. Freire (2011) defende que aprender a ler e escrever relaciona-se à ação e reflexão, sendo essa práxis fundamental para que o educando assuma seu papel de sujeito do conhecimento.

O autor também ressalta a relevância do conhecimento prévio e contextualizado quando compreende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, logo, a percepção que cada indivíduo tem do mundo, do meio sociocultural, antecede à sistematização do ler e escrever, ou seja, constitui-se determinante na compreensão e interpretação, visto que esse saber denota significado, sensações e emoções.

Freire (2013) afirma que todos são fazedores de cultura, letrados e iletrados. Porém, devido à cultura grafocêntrica, prevalece o discurso autoritário que hierarquiza e torna os iletrados público de uma cultura secundária, que nem sempre é valorizada.

Subvertendo a cultura do sucesso escolar como centro das discussões sobre educação, Paulo Freire enfoca também o oprimido, o iletrado, o silenciado quando compreende a educação como prática libertadora, social e inclusiva.

A voz dessa minoria discursiva, enquanto maioria quantitativa, é desvalorizada no ambiente escolar diante das dificuldades de dizer sua palavra. É comum entre alunos que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem o silenciar de suas dúvidas e proposições ou o grito através de atitudes vistas como indisciplinadas. Manifestar-se educacionalmente quando não se reconhece moldado num sistema aparentemente tão organizado é um desafio ao educando.

#### **4.4 Dislexia: uma dificuldade específica de leitura**

Aprender e ensinar tem singular relevância, são processos equivalentes. O contínuo processo de aprendizagem requer também um contínuo processo de ensinagem, em que ambos os sujeitos participantes - aprendente e ensinante - têm grande importância e responsabilidade no desenvolvimento das possibilidades.

Compreender o processo de aprendizagem, embora não seja uma tarefa simples, configura-se essencial para nortear o fazer pedagógico. Aprender é um construto teórico e prático, individual e também compartilhado, intrínseco, com influências externas. Aprender significa uma alteração, uma mudança temporal contínua. A aprendizagem não se esgota: em teoria, multiplica-se não chegando a um consenso sobre como se dá; em prática, reinventa-se ao sabor das experiências.

Uma vasta compreensão sobre o processo de aprendizagem elucida concomitantemente as dificuldades deste. É fato que, em algum momento da vivência escolar, existam complicações que interfiram no processo de aprendizagem e, para auxiliar o educando, o professor, apoiado pela estrutura escolar, tem um papel muito importante na mediação dos conhecimentos e superação das dificuldades.

Embora a motivação e o desejo de aprender sejam intrínsecos, os estímulos externos favorecem o desenvolvimento, inclusive e sobretudo em casos de dificuldades na aprendizagem. Esses estímulos externos muitas vezes vêm do professor.

Para uma mediação consciente, é importante que o professor consiga caracterizar a natureza da dificuldade e, então, planejar suas práticas pedagógicas. Scoz (2011, p. 20), ao buscar compreender as dificuldades de aprendizagem, atenta que “é preciso compreendê-las a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, afetivo/sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais”.

Essa multidimensionalidade que atualmente é estimulada e bem aceita nos espaços educacionais, contribui para a diminuição do entendimento das dificuldades de aprendizagem como anormalidade, no sentido médico, de dimensão orgânica, apenas.

Segundo Fonseca (1995), até meados da década de 60 com o desenvolvimento de estudos envolvendo a infância e suas possibilidades, compreendeu-se que tais dificuldades não estão atreladas ao indivíduo somente, mas também envolvem aspectos afetivos, sociais, pedagógicos e cognitivos.

Ainda que as causas das dificuldades de aprendizagem sejam desconhecidas ou que não sejam previamente determinadas, sabe-se que o processo educacional apoia-se numa

base individual, social, familiar e escolar. A falha ou falta de um desses pilares implica em diferenciações que sobressaem-se em sala de aula, levando-nos a pensar que os problemas na aprendizagem podem condizer a questões próprias do indivíduo aprendente, a chagas sociais incidentes, à (des)estruturação familiar e/ou à intencionalidade pedagógica e práticas de ensinagem.

Em suma, “ao concebermos a aprendizagem como um processo constituído por diversos fatores, não podemos aceitar uma causa única como determinante para as dificuldades a ela relacionadas.” (SAMPAIO, 2011, p. 27).

Para além da complexidade desse primeiro entendimento, o da causa, uma outra controvérsia, em concomitância, decai sobre a temática dificuldade de aprendizagem: o da definição que ainda é bastante subjetiva e não consensual. Trata-se de um campo fértil em teorias e descrições.

Devido às atuais definições para as dificuldades de aprendizagem (DA) serem provenientes de diferentes áreas do conhecimento, sendo Psicologia, Neurologia, Educação, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, entre outras, estas possuem enfoques médico, organicista, biológico, assim como social, psicoafetivo, escolar e cultural. A vasta contradição e concomitante complementarização de definições trata também de nomear as possíveis complexidades do aprender enquanto “distúrbio”, “transtorno”, “problema” ou “dificuldade”.

Tais nomenclaturas variam de acordo com a área do conhecimento que a utiliza. Comumente, os termos “distúrbio” e “transtorno” concebem uma visão mais médica, de perspectiva clínica, ligada a comprometimentos orgânicos especialmente do Sistema Nervoso Central; enquanto que “dificuldade” e “problema” baseiam-se em concepções pedagógicas, psicopedagógicas e socioculturais.

Além disso, certas características também influenciam na utilização das nomenclaturas: desordens permanentes em determinadas habilidades para a aprendizagem correntemente são nomeadas como “distúrbio” ou “transtorno”, enquanto as desordens transitórias são nomeadas como “dificuldade” ou “problema”.

A diferenciação entre as nomenclaturas considera que dificuldade de aprendizagem seja extrínseca, secundária e transitória, enquanto transtorno de aprendizagem seja intrínseco, primário e persistente. Em ambos os casos, reforça-se as inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, não sendo ambos fatores favorecedores à exclusão de quaisquer sujeitos à educação.

Todavia, neste trabalho, utilizamos o termo “dificuldade” como caracterizador das desordens no processo de aprendizagem, corroborando, assim, com uma ótica pedagógica do tema, diferenciando tais dificuldades enquanto suas especificidades e permanência.

Optamos, com isso, nomear dificuldades transitórias de aprendizagem como aquelas ligadas a problemas afetivos ou sociais momentâneos, déficits na aprendizagem relacionados ao meio escolar, familiar ou cultural, dentre outros aspectos e, como dificuldades específicas de aprendizagem a dislexia (leitura), disgrafia (escrita) e discalculia (matemática).

Embora a educação faça uso de conhecimentos e termos da área médica, convém gradativamente aplicá-los ou não às suas práticas sob perspectivas pedagógicas e utilizar-se de termos próprios que melhor condizem com seus discursos.

Dentre as dificuldades supracitadas, o foco desta pesquisa está na dislexia: dificuldade específica de leitura de características intrínsecas ao indivíduo. É assim caracterizada sobretudo devido à instabilidade em identificar letras e números, em reconhecer prontamente uma palavra e à consequente dificuldade na leitura de frases e compreensão de textos impressos.

Os primeiros registros sobre dislexia datam de 1896, quando médicos começaram a publicar relatos de pessoas que mesmo com todas as condições propícias para a aprendizagem não conseguiam aprender a ler. Dr. Pringle Morgan percebeu, em um de seus pacientes, fatores que caracterizam o que hoje é chamado de Dislexia do Desenvolvimento quando relatou que apesar de todo o equipamento intelectual e sensorial necessário para a leitura, o menino não conseguia ler. Tal dificuldade foi inicialmente denominada de “Cegueira Verbal” (SHAYWITZ, 2006).

Todavia, muitos dos estudos publicados nesse período tratavam de dificuldades adquiridas ou provenientes de danos cerebrais. Dr. Morgan, no desenvolvimento de suas pesquisas, aprofundou-se naquilo que denominou de “Cegueira verbal congênita”, dificuldade que aparecia desde o nascimento do indivíduo, mostrando-se no decorrer do desenvolvimento deste e que não estava ligada a acidentes, lesões ou problemas adquiridos ao longo da vida (SHAYWITZ, 2006).

Percebida por médicos, as publicações sobre dislexia versavam sobre déficits, limitações, debilidades. Contudo, Shaywitz (2006) relata que uma importante observação modificara em parte o entendimento sobre a dislexia. Hinshelwood, em 1902, observou que a dificuldade de leitura era algo isolado. Inteligência em outras áreas, boa visão e bom desenvolvimento em aritmética eram características preservadas em alguns dos pacientes disléxicos. Havia possibilidades e não apenas limitações. Em 1904, Hinshelwood escreveu:

[...] Em nosso sistema educacional, esse assunto tem despertado pouca atenção e, em minha opinião, uma das necessidades mais urgentes em nossos métodos educacionais é oferecer condições especiais para a educação de [tais] crianças, fazendo uso de fundamentos científicos (HINSHELWOOD, 1904 *apud* SHAYWITZ, 2006, p. 30).

Das contribuições dessa pesquisa, vale destacar dois aspectos muito relevantes. O primeiro refere-se à especificidade da dislexia: “Desde este período, já se observava que certas crianças tinham todo o equipamento intelectual e sensorial necessário para a leitura, porém, ainda assim, ler era algo muito difícil” (SAMPAIO, 2011, p. 40); logo, as condições gerais para essa aprendizagem são aparentemente propícias, mas, ainda assim, a dificuldade na leitura persiste.

O segundo aspecto nos leva refletir que há 110 anos, ainda que com uma concepção diferenciada das que atualmente são propostas, já discutia-se a relevância do sistema educacional estar atento às pessoas com dislexia, através de conhecimentos científicos que pudessem ser aplicados a fim de auxiliar no processo de aprendizagem.

Essa atenção às pessoas com dislexia coaduna com a atual proposta de escola de atenção às diferenças. Trata-se da inclusão escolar que, para além do atendimento às pessoas com deficiência, deve atender as diferenças inerentes a cada sujeito que aprende, inclusive alunos disléxicos.

Ainda hoje, é possível encontrar nas escolas e também nas universidades aqueles que afirmam a necessidade de professores especialistas para educar crianças com dislexia ou com outras especificidades. Essa crença fora cultuada no decorrer dos anos baseada nas concepções médicas sobre as dificuldades de aprendizagem. “O conceito de anormalidade começou a ser transferido dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como anormais escolares, já que seu fracasso era atribuído a alguma anormalidade orgânica.” (SCOZ, 2011, p. 17).

Muitas vezes o aluno que apresenta déficits na aprendizagem tende a ser marginalizado, esquecido, desacreditado, rotulado. Por serem leitura, escrita e matemática saberes importantes para a inclusão social, econômica, política e escolar, principalmente, aqueles que apresentam dificuldades, não raro, são relegados desde o início, desde a escola. Fonseca (1995, p. 343) ressalta que “a escola com os seus métodos é uma estrutura que está ao serviço dos processos de seleção social, supervalorizando o ‘aluno perfeito’, o ‘gênio’ etc. e segregando o ‘aluno com dificuldades’, o aluno com problemas de aprendizagem”.

Essa dicotomia (bom x mau, gênio x problemático) cultivada nas escolas segrega e exclui muitos alunos. Desses, aproximadamente uma em cada cinco crianças – 10 milhões

apenas nos Estados Unidos, são rotuladas e marginalizadas por terem dislexia, uma dificuldade persistente em aprender a ler (SHAYWITZ, 2006).

A dislexia, ora vista como anormalidade, ora enquanto dificuldade na aprendizagem, ora como doença inventada, apresenta-se sob diversas abordagens. Massi (2007) apresenta quatro dessas, classificadas pela autora de acordo com a busca de um conceito para dislexia dada ao longo da história.

A autora faz críticas à patologização da dislexia enquanto analisa suas compreensões através do confronto de informações da “abordagem organicista”, “perspectiva cognitivista” e “visão psicoafetiva”, e defende a heterogeneidade e indeterminação dos processos constitutivos da linguagem, acreditando que os fenômenos descritos como características da dislexia, na realidade, “nada mais são que atitudes de reflexão e hipóteses lançadas pelo aprendiz sobre a escrita como um objeto de conhecimento.” (MASSI, 2007, p. 235).

Para Massi (2007), a abordagem organicista é representada pela área médica, cujas explicações sobre a dislexia versam sobre problemas neurológicos, de fatores hereditários e irregularidade na mobilidade dos olhos. Tais premissas fazem uso de uma visão biológica e determinista e não consideram as influências escolares em nenhum aspecto.

Já a perspectiva cognitivista aproxima-se da abordagem anterior quando busca explicar as dificuldades como decorrentes de disfunções ou imaturidades do Sistema Nervoso Central.

Do ponto de vista cognitivista, a ideia de pré-requisitos para a aprendizagem, composta por uma vasta lista de aspectos sobretudo psicomotores, evidencia a noção de que a alfabetização, por exemplo, depende de determinadas habilidades a serem desenvolvidas a partir de vivências escolares. As dificuldades, em contrapartida, referem-se ao não desenvolvimento destas. Massi (2007, p. 35) esclarece que:

Para representantes da perspectiva cognitivista, além da dificuldade para aprender a ler e escrever, a criança considerada disléxica geralmente apresentaria outras características, descritas como problemas relacionados ao esquema corporal e à sua imagem. Elas teriam dificuldades quanto à noção de direita-esquerda, transtornos espaço-temporais, distúrbios do padrão motor - o qual influenciaria na destreza manual -, perturbações analítico-sintéticas, entre outras.

A visão psicoafetiva da dislexia a explica tomando por base as perturbações afetivas das crianças. Desenvolvida especialmente na perspectiva psicológica, compreende que as dificuldades de leitura são decorrentes de problemas emocionais como depressão, ansiedade e transtornos comportamentais (MASSI, 2007).

Independentemente de quaisquer abordagens, a dislexia é uma dificuldade específica na leitura. Por vezes é confundida com dificuldade de escrita devido à interligação entre os processos de ler e escrever. Sampaio (2010) afirma que a dislexia é um distúrbio de leitura que afeta também a escrita. Considera-se, todavia, a distinção e especificidades de cada processo. Quanto às dificuldades referentes à escrita dá-se o nome de disgrafia ou disortografia.

As principais características observadas em pessoas com dislexia consistem em dificuldades em decodificar palavras e textos impressos, em reconhecê-los. A falha no sistema de leitura refere-se a confusões de letras, sílabas ou palavras que se parecem graficamente (e-c, f-t, m-n, v-u), inversão de letras com grafia similar e diferente orientação no espaço (b/p, d/p, d/q, b/q, n/u, a/e, w/m), confusão de letras cujos sons são parecidos (d-t, c-g, m-b, v-f), inversões de sílabas (es/se, em/me), adições ou omissões de sons (casa por casaco), soletração defeituosa, pular linhas ao ler, principalmente (SAMPAIO, 2010).

Considera-se, ainda, as especificações de dislexia fonológica (com prejuízos nas habilidades distintivas dos sons das letras e palavras) e dislexia de superfície (dificuldade em reconhecer palavras como um todo). Os disléxicos disfonéticos caracterizam-se como leitores fracos em decodificação fônica; os disléxicos diseidéticos soletram como se estivessem lendo cada palavra pela primeira vez e, ainda, há aqueles com dislexia mista, que apresentam dificuldades auditivas e visuais de leitura (ELLIS, 1995).

Não existem especificamente déficits intelectuais nem sensoriais em pessoas disléxicas. Sampaio (2010) garante que, ao contrário, a criança disléxica possui inteligência normal ou acima da média.

Muitos alunos disléxicos são rotulados como lentos e preguiçosos. Por vezes, essa “lentidão” está atrelada à sobrecarga de esforços necessários para conseguir atingir os objetivos escolares propostos, e a “preguiça” seja, na realidade, baixa autoestima ou cansaço diante da dificuldade.

Tais rótulos comumente são colocados nas escolas, onde os indícios do que pode vir a ser dislexia são percebidos. Algumas características podem ser observadas desde a educação infantil, todavia é a partir das primeiras séries do ensino fundamental que elas potencializam-se devido à “cobrança sociocultural e escolar” para o desenvolvimento da leitura.

É durante esse período que as vivências escolares devem propiciar inúmeras oportunidades de aprendizagem da leitura. Essa habilidade pode ser desenvolvida, para além da escola, em forma de apoios clínicos com psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros

profissionais. Contudo, estes não suprem o papel escolar no desenvolvimento das aprendizagens; eles coadunam em suas especificidades com o trabalho a ser desenvolvido na escola.

É importante compreender na escola, com base principalmente nas concepções da psicogênese da língua escrita, que o processo de aquisição da língua de um aluno com dislexia é o mesmo que o de qualquer outra criança, modificando-se o ritmo, o tempo e o estilo de aprendizagem e, ainda, que os “erros” cometidos por alunos disléxicos são os mesmos que alunos não disléxicos cometem, com a diferenciação relativa à quantidade e à permanência.

Tais compreensões corroboram também com a necessária visão pedagógica integrada do ser humano. O foco na mediação da aprendizagem deve ser o indivíduo e não a dislexia.

Revela-se aí, que independentemente do caráter intrínseco da dislexia, as possibilidades de mediação otimizam o processo de aprendizagem desses alunos, e mais, mesmo fazendo uso de conhecimentos e intervenções médicas que auxiliam nesse processo, destaca-se a importância de uma abordagem teórico-prática pedagógica sobre a dislexia.

## 5 METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi a pesquisa qualitativa, visto que há uma preocupação com o social e o subjetivo quando dá voz aos sujeitos para investigar uma realidade educacional.

Neste estudo, buscou-se investigar os saberes sobre dislexia das alunas concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2) no intuito de compreender como a universidade, a partir da formação de seus discentes, contribui quanto aos saberes sobre o processo de aprendizagem de alunos disléxicos. Ao mesmo tempo, dá voz ao formando, possível futuro professor, para que ele avalie e reflita sobre sua formação inicial através da sua compreensão sobre a Educação.

Do tipo descritiva, explicativa, busca conhecer, registrar e analisar o curso de Pedagogia - UFC quanto à sua sensibilização ao tema dislexia, através dos saberes das suas concludentes, visando encontrar elos entre a formação inicial do pedagogo e as práticas de sala de aula. É comum ouvir professores em exercício queixarem-se quanto às falhas na formação inicial, que prejudicam, assim, determinadas práticas por falta de embasamento, sobretudo quando trata-se de inclusão de alunos com quaisquer especificidades.

Anadón (2005, p. 4) destaca que os estudos qualitativos “[...] preocupam-se com os problemas sociais de um ponto de vista que excede a análise estatística para tentar destacar uma situação que tem necessidade de mudança social”. É nítido o quanto saberes sobre as diversidades encontradas em sala de aula são importantes para a formação do professor. Sendo assim, para além da investigação dos saberes das concludentes sobre dislexia, este estudo pretende sugerir um repensar sobre a formação do pedagogo, para que este esteja cada vez mais preparado para os desafios da prática.

O delineamento desta pesquisa consiste num estudo de caso do curso de Pedagogia - UFC. Mesmo cientes que trata-se de uma questão mais geral sobre a formação de professores, o *campus* e o curso foram escolhidos considerando a relevância e reconhecimento qualitativo deste a nível estadual e federal. De acordo com Merriam “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (MERRIAM, 1998 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa de campo foi realizada com alunas do curso diurno de Pedagogia no próprio *campus*, local de estudo dessas formandas. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário, aplicado em sala de aula com grande parte do grupo de concludentes

em Pedagogia (2013.2) e entrevista semiestruturada nos diferentes espaços da universidade, com as concludentes que atenderam aos os critérios de pesquisa preestabelecidos. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local do estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A coordenação do curso de Pedagogia, localizada no *campus* da Faculdade de Educação (FACED-UFC) foi visitada algumas vezes no intuito de conversar com os funcionários a fim de colher informações sobre o curso e as disciplinas, assim como recolher os documentos (ementas das disciplinas, lista de alunos concludentes) necessários para a complementação da análise dos dados da pesquisa.

Cada ação supracitada será apresentada em detalhes, clarificando lócus, sujeitos e procedimentos da pesquisa.

## 5.1 Lócus da pesquisa

A escolha pelo curso de Pedagogia da UFC está atrelada ao reconhecimento e qualidade a nível estadual e federal já divulgado na comunidade acadêmica e também na mídia nacional quando, numa pesquisa realizada pelo Datafolha, o curso configurou no ranking dos melhores de Pedagogia do Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

De acordo com os dados do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o delineamento do curso de Pedagogia FACED-UFC é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006). O PPP tem vigência até os dias atuais, mas deverá passar por reformulações em breve, visto as constantes reuniões que discutem modificações. Sobre a relevância do projeto político pedagógico, Veiga (2002, p. 13) ressalta:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

O objetivo geral do curso consiste em formar educadores críticos e generalistas para educação infantil e ensino fundamental, embora considere que este pedagogo atuará em disciplinas pedagógicas do ensino médio, das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil, da educação popular, da educação especial e da arte-educação.

O curso, dividido em oito períodos (semestres), de acordo com o currículo ativo de 2007.1, oferta disciplinas obrigatórias, optativas e de estágio que contemplam os eixos curriculares destacando “uma sólida formação teórica, relação teoria e prática desde o início da formação, conhecimento interdisciplinar, produção do conhecimento mediante da pesquisa e ênfase na formação para a docência.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 4).

O curso oferece, semestralmente, vagas nos períodos diurno e noturno e, embora sejam regidos pelo mesmo projeto político pedagógico, os períodos têm diferenciações significativas quanto à formação, principalmente no que se refere à disciplina sobre alfabetização e letramento. O curso noturno enfatiza a alfabetização de jovens e adultos, enquanto o diurno enfatiza a formação para educação infantil. Em ambos os turnos, as disciplinas ofertadas são as mesmas.

No intuito de abranger da forma mais adequada e bem distribuída possível, considerando o vasto campo referente a esta área do conhecimento, o currículo do curso de Pedagogia, em vigor desde 2007.1, considera os cinco eixos temáticos: I - Educação e Leitura de Mundo; II - Práxis Educativa e Produção do Conhecimento; III - Gestão de Sistemas e Espaços Educativos; IV - Trabalho Pedagógico e Aprendizagens; V - Atividades Formativas Integradoras, e clarifica que, bem mais que formar profissionais para trabalhar conteúdos e questões da escola e sala de aula, o curso pretende formar profissionais que auxiliarão no desenvolvimento do cidadão, premissa confirmada ao tratar sobre o trabalho do educador que:

por implicar dimensões epistemológicas, cognitivas, afetivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, constitui-se, em *ato de instrução/informação e de formação* envolvendo sujeitos, afetando o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e, por via de consequência, remete à *socialização/emancipação humana*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 8, grifo nosso).

Segundo consta no PPP do curso de Pedagogia, a formação do pedagogo nesta referida universidade consiste em carga horária mínima de 3.200 horas, sendo 2.800 horas dedicadas às aulas teóricas e suas diferentes metodologias possíveis (biblioteca, campo, seminários etc), 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas de interesse dos alunos, como extensão e monitoria (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006).

## 5.2 Sujeitos da pesquisa

Para investigar os saberes das formandas em Pedagogia - UFC, a pesquisa contou com o grupo de estudantes que concluiu o curso no semestre 2013.2. Esse grupo, segundo os critérios preestabelecidos, resultou em 10 participantes, selecionadas a partir de:

- a) Concordar em participar da pesquisa;
- b) Ser concludente do curso de Pedagogia - UFC (diurno) semestre 2013.2;
- c) Estar concluindo o curso no tempo regular de formação (4 anos), ou seja, ingresso em 2009.2 e colação de grau em 2013.2.

A escolha pelo turno diurno deveu-se à esse grupo ter maior quantidade de alunas que obedecem ao critério número 3 (tempo regular de formação) e por ser um grupo em que a maioria das alunas ainda não tem vivência como professor em sala de aula, salvo em casos de estágio. Assim, os saberes da experiência como professores ficam latentes, aparecendo mais os saberes da formação.

O primeiro contato com o grupo aconteceu em sala de aula, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, visto que encontraríamos o maior número de concludentes. Nessa ocasião, 7 dos 19 concludentes responderam ao questionário, primeiro instrumento de coleta de dados.

A partir de então, os próprios alunos, assim como os funcionários da coordenação do curso, mediante autorização da diretora da FACED - UFC, cederam os contatos de outras concludentes que não estavam presentes ou cursando esta disciplina nos dias em que aconteceu a pesquisa. Os demais questionários, bem como as entrevistas, foram marcados via telefone ou e-mail e realizados individualmente e pessoalmente.

De acordo com a ata de colação de grau das concludentes do curso de Pedagogia (diurno) 2013.2, concedida por um funcionário da coordenação do curso em janeiro de 2014, 41 alunos formaram-se nesse semestre e nesse turno. Desses, 19 concludentes formaram-se no tempo regular (4 anos), 21 eram ingressos do período 2013.1, um semestre a mais que o tempo regular, e apenas 1 concluíra após um tempo maior de formação.

Dos 19 concludentes, 17 foram contatados, 13 responderam ao questionário e 10 foram entrevistadas. O número final de entrevistas deveu-se ao primeiro critério de escolha dos sujeitos, que refere-se à concordância do formando à participação na pesquisa.

Todos os sujeitos do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que encontra-se nos apêndices desta dissertação, donde concordaram com a

participação voluntária na pesquisa, tendo suas identidades preservadas, não aparecendo em nenhum momento os nomes dos entrevistados, a serem substituídos por C1, C2, C3... referindo-se a cada formando.

### **5.3 Procedimentos da pesquisa**

Como instrumentos de pesquisa para a obtenção dos dados que permitiriam a investigação dos saberes das concludentes em Pedagogia - UFC (2013.2), utilizou-se análise de documentos, questionário e entrevista, considerando-os como integrantes da metodologia qualitativa para o desenvolvimento das pesquisas em educação. “O pluralismo metodológico impõe-se em nome da diversidade dos objetos das ciências sociais e humanas e a necessidade de adaptar os métodos à sua especificidade.” (ANADÓN, 2005).

Segue o detalhamento dos objetivos e uso de cada um desses instrumentos na pesquisa.

#### **5.3.1 Análise dos documentos**

O início da pesquisa de campo deu-se através da coleta de documentos, para posterior análise. Isso porque, como objetiva-se compreender, dentre outros, como/se o curso de Pedagogia - UFC aborda a temática dislexia e, assim, contribui para os saberes das concludentes (2013.2) sobre o tema, torna-se pertinente explorar seu Projeto Político Pedagógico e as ementas das disciplinas do curso.

Os documentos são fontes primárias de conhecimento sobre o curso. Através do PPP podemos compreender que pedagogo esta universidade pretende formar, assim como, através das ementas das disciplinas, prever se em algum momento da formação em Pedagogia a temática dislexia fora abordada.

O Projeto Político Pedagógico encontra-se disponível no site oficial da UFC e, neste, estão detalhadas as ementas das disciplinas do curso. As informações documentais sobressalentes foram disponibilizadas pelos funcionários da coordenação do curso, tais como os programas de algumas disciplinas requeridas.

Sobre o PPP vigente é importante salientar que “O currículo expressa uma formação que busca superar a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico, na medida em que propõe uma licenciatura que integre no educador: o pensar, o ser e o fazer da

educação.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 10). Com isso, subentende-se que pedagogo a universidade pretende formar.

Com base nas ementas das disciplinas disponíveis no PPP do curso de Pedagogia, trata-se diretamente do assunto dislexia na disciplina “Aprendizagem: processos e problemas”, cuja caracterização remete às discussões sobre “as potencialidades de aprendizagem na *dislexia*, déficit de atenção, disortografia e discalculia.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 21, grifo nosso).

No entanto, outras disciplinas, no decorrer do curso, podem abordar a temática aplicada aos demais conhecimentos pedagógicos, com base nas ementas apresentadas. De acordo com esses documentos, na disciplina “Educação Infantil” propõe-se a discutir “a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais”, sendo esta a única obrigatória no currículo cursado pelas concludentes pesquisadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006).

Já nas disciplinas optativas, como “Educação Inclusiva”, o objetivo é, entre outros, compreender as “singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações educacionais”, tal como na “Prática em Educação Inclusiva”, que prevê a “observação, participação e desenvolvimento das atividades pedagógicas envolvendo o ensino e a inclusão escolar no contexto da diversidade”. Ainda como optativa, consta a disciplina “Psicopedagogia Terapêutica” que pretende realizar a “caracterização das dificuldades e problemas da aprendizagem”.

No caso desta pesquisa, o documento é, sobretudo, fonte precedente de dados; as aulas em si vão além do que está descrito nas ementas das disciplinas. Logo, a análise dos documentos é complemento a outros instrumentos de coleta de dados, fruto do entrelace entre os dados dos documentos descritos nas supracitadas ementas e a fala dos discentes em Pedagogia. Essa fala descreve, em parte, como tais ementas configuraram-se na prática.

### **5.3.2 Questionário**

O primeiro contato direto com os sujeitos da pesquisa deu-se a partir da explicação desta e convite à participação através de um questionário (ver Apêndice C).

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1989, p. 124).

A escolha desse instrumento pretendeu abordar o maior número possível de pessoas num menor espaço de tempo com o objetivo de conhecer algumas concepções primeiras importantes para o desenvolvimento da investigação.

Um grupo de sete alunos respondera ao questionário durante uma aula cedida por um professor da graduação. Embora o questionário comumente possibilite maior relaxamento ao participante por não expô-lo aos demais, nem mesmo ao pesquisador, imediatamente alguns discentes sentiram-se visivelmente incomodados por não saberem responder certas perguntas, principalmente àquelas vinculadas à temática dislexia. Uma participante perguntou se poderia deixar questões em branco. Outra questionou se haveria problema caso as respostas não estivessem corretas. Quatro estudantes negaram-se a respondê-lo.

Outros questionários foram respondidos em momentos diversos, de acordo com a disponibilidade dos alunos, sendo pessoalmente, no *campus* ou via internet.

O questionário, composto de 13 perguntas abertas e fechadas, pretendeu compreender como o aluno avalia o curso de Pedagogia, conhecer as pretensões de atuação na área, lançar o questionamento sobre o que é dislexia e qual o papel do professor na mediação da aquisição da língua de alunos com dislexia, além de buscar diferenciar ou comparar dislexia ao processo de aprendizagem da língua, às dificuldades de aprendizagem e às deficiências, basicamente.

Todos os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **5.3.3 Entrevista**

A escolha pela entrevista permitiu uma melhor apreciação sobre os saberes das concludentes em Pedagogia - UFC 2013.2. Trata-se de um instrumento de coleta de dados de excelência na pesquisa educacional, visto que possibilita aprofundar questões, abranger vários aspectos, além de captar as expressões do entrevistado. Para Gil (1989, p. 113), “entrevista é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.”

Todos os diálogos aconteceram individualmente, pesquisador e pesquisado, no *campus* da UFC em dias diferentes. Desde o primeiro momento, foi salientado que não se tratava de uma arguição, mas de um interesse em investigar aspectos da formação em Pedagogia. Objetivou-se proporcionar um momento de conversação bastante tranquilo, num ambiente informal e de uso constante dos entrevistados.

Dez sujeitos responderam à entrevista do tipo semiestruturada. Os propósitos específicos da entrevista eram: compreensões sobre aquisição da língua, alfabetização e letramento, dislexia e formação do pedagogo na UFC, aparecendo, por vezes, temas transversais, como os objetos de pesquisa das formandas no TCC, vivências em estágios, dentre outros. Para o registro das entrevistas, utilizou-se gravador de voz, papel e caneta.

Três participantes contaram que estudaram sobre dislexia antes da entrevista. As outras sete questionaram a pesquisadora sobre o tema após a entrevista. Em todos os casos, as discentes mostraram-se interessadas em saber mais sobre dislexia após a participação na pesquisa.

#### **5.4 Análise e tratamento de dados**

A análise dos dados desta pesquisa baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, ou seja, consiste na compreensão de um processo de significância social cujos dados são expressos a partir de uma realidade existente. Os sujeitos da pesquisa constituem-se como principais contribuintes para a investigação e suas falas indicam uma importante direção a ser seguida. Bogdan e Biklen (1994, p. 50) ressaltam:

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

Com isso, o percurso adotado a partir de então, basear-se-á no método da Análise de Conteúdo considerando o roteiro composto por pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). Dessa forma, os dados serão descritos e interpretados.

Inicialmente, a leitura dos documentos (ementas e PPP do curso de Pedagogia), dos questionários e das transcrições das entrevistas permitiram uma ampla visualização do objeto de estudo na perspectiva teórico-prática desta investigação. Tratou-se da “leitura flutuante”, proposta por Bardin (1977), donde o pesquisador retira as impressões iniciais através de uma apreciação aparentemente “descompromissada” dos dados, revelando informações de destaque.

Buscou-se aproximar homogeneidades e ressaltar divergências importantes para a caracterização dos achados para, a partir destas, selecionar aquilo que permitiu identificar

quais saberes as alunas concludentes de Pedagogia - UFC têm sobre dislexia, averiguar como elas compreendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, investigar a que fonte de conhecimento elas atribuem a aquisição dos saberes sobre dislexia e compreender como/se o curso de Pedagogia - UFC aborda essa temática.

A segunda etapa consistiu na escolha de trechos dos documentos e falas dos sujeitos que melhor representam o objeto pesquisado. Esses recortes auxiliaram na definição das categorias de análise, sendo: processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, o papel do professor nesses processos, saberes sobre dislexia e contribuições do curso de Pedagogia - UFC para tais saberes.

A última fase consiste no tratamento dos resultados obtidos a partir do entrelace, combinação e confronto dos dados coletados com o arcabouço teórico utilizado, que leva-nos às conclusões da pesquisa.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

A atenção aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem tem provocado debates dentro e fora do ambiente escolar. Possivelmente, essa realidade que anteriormente era latente, ganhou força e visibilidade diante da impossibilidade da negação: os resultados denunciam o processo; o fracasso escolar provoca, desequilibra, quebra os paradigmas da homogeneidade tão cultivados nas escolas, desperta a necessidade de repensar, de refazer, de reagir.

O presente estudo investigou os saberes sobre dislexia das alunas concludentes de Pedagogia - UFC, semestre 2013.2 buscando, *a priori*, compreender como elas entendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita e que construções teórico-práticas sobre o fazer pedagógico alfabetizador consolidaram. Esses saberes são fundamentais para pensar a dislexia do ponto de vista pedagógico.

A dislexia, como uma dificuldade específica de leitura que também reflete sobre a escrita, tem caracterizações calcadas sobretudo em pressupostos organicistas; isso porque é objeto de estudo da Medicina, Fonoaudiologia, Psiquiatria, Psicologia e Neurologia, principalmente. Todavia, destaca-se a relevância de a dislexia ser compreendida do ponto de vista pedagógico, ao considerar que ler e escrever são construtos de base desenvolvidos institucionalmente na escola.

Se a aquisição e desenvolvimento da língua fazem parte das compreensões pedagógicas, espera-se, em consequência, que o entendimento sobre as possíveis dificuldades neste processo também o sejam. Contudo, é comum depararmos com professores que absterem-se da responsabilidade de alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem, específicas ou temporárias, relegando esse significativo alunado à uma responsabilidade outra: médica, especializada. Para repensar a dislexia do ponto de vista pedagógico é necessário que esse assunto esteja presente também nas discussões durante a formação do pedagogo.

Sendo assim, esta análise dos dados traz os resultados encontrados a respeito dos saberes sobre dislexia das concludentes em Pedagogia - UFC, considerando as amplas questões que envolvem a formação docente e, ainda, as referentes à escola inclusiva/excluyente para refletir sobre esta temática do ponto de vista pedagógico.

Para tal, as categorias de análise versam sobre: 1 - os saberes sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita; 2 - os saberes sobre dificuldades de

aprendizagem e dislexia e 3 - as influências do curso de Pedagogia - UFC sobre os saberes analisados.

Utilizamos recuo de 4 cm e formatação em itálico para destacar a fala dos sujeitos pesquisados, assim como (Q) para caracterizar as respostas dos questionários e (E) para caracterizar as respostas das entrevistas. As concludentes serão identificadas com a letra C, seguida de um numeral que representa os 10 sujeitos da pesquisa (C1, C2, C3, ...). Essa é uma ordem aleatória que objetiva assegurar a privacidade das participantes.

### **6.1 Saberes sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita**

As compreensões sobre aquisição e desenvolvimento da língua, em toda sua complexidade, constitui-se de saberes técnico-científicos e de saberes práticos, experienciais (TARDIF, 2007; PIMENTA, 2012). Configuram-se como um dos importantes saberes docentes.

No aspecto teórico científico, uma das mais significativas contribuições nas últimas décadas no campo da educação refere-se à psicogênese da língua escrita, pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores.

Essa teoria modificou a forma de conceber o processo de alfabetização quando valorizou o aluno como ser ativo, pensante, constituinte dos atos de ler e escrever. Implicou veementemente, também, a formação e conduta prática do professor, que já não é mero transmissor de conteúdos, mas um favorecer de aprendizagens, um mediador de conhecimentos.

Por se tratar de uma teoria, sua compreensão vai além do conhecimento dos principais pressupostos, exigindo aprofundamento proveniente de reflexões teórico-práticas que demandam tempo, planejamentos, ações, (re)visitações. Comumente, tal aprofundamento não acontece no período da formação inicial do pedagogo, mas com a prática e a continuidade da formação.

Em aspectos práticos e experienciais, ainda deparamo-nos com uma grande confusão conceitual de alfabetização que mescla concepções ditas tradicionais de ensino e aprendizagem e concepções psicogenéticas de aquisição e desenvolvimento da língua.

As práticas alfabetizadoras dispostas inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação, destacam a relevância de alfabetizar baseando-se nos pressupostos da teoria da psicogênese da língua escrita, contudo, no dia adia, ainda percebe-se bastante arraigada escolarmente e socialmente as noções tradicionais de alfabetização.

A teoria não se aplica diretamente à prática, não se adequa de forma simples. As práticas são transformadas diante das teorias, a partir das experimentações, das compreensões, das reflexões e esse não é um processo simples; ele exige abertura, embasamento e comprometimento.

Dessa forma, os dados da pesquisa, a seguir apresentados, retratam essa busca processual pela transição teórico-prática sobre alfabetização, considerando que as concepções dos pedagogos em formação são mistas de contribuições científicas da formação inicial com construtos experienciais de suas vivências enquanto alunos.

Em termos de formação inicial, pudemos perceber que visivelmente a abordagem teórica sobre alfabetização evidenciada durante a graduação em Pedagogia - UFC baseia-se em pressupostos psicogenéticos, em teorias de dimensões cognitivo-interacionistas.

Durante essa formação, por exemplo, a iniciação do processo de construção dos saberes relacionados à alfabetização acontece durante o 5º semestre, na disciplina Letramento e Alfabetização, em que são apresentados e discutidos os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética, conforme detalhado na ementa:

Conceitos de letramento e de alfabetização. Relações entre letramento e alfabetização. Letramento na sociedade, nas instituições educativas escolares e não-escolares. Importância da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos e do uso de portadores sociais de texto. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Princípios didático-metodológicos para a alfabetização e letramento.

De acordo com a fala das entrevistadas, os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita estão diretamente ligados à disciplina supracitada, discriminados em 64 horas/aula. Citam a psicogênese como sendo o principal assunto durante essas aulas, ainda que não esteja explicitamente descrita na ementa. Considera-se que esteja intrinsecamente ligada aos demais temas propostos, mas toda sua complexidade precisa ser resumida e didatizada em decorrência do tempo previsto.

Assim, grande parte da fala das concludentes sobre as compreensões de alfabetização fazem menção aos pressupostos teóricos descritos por Ferreiro e Teberosky percebendo-se, todavia, que onde existem lacunas provenientes possivelmente do não amadurecimento da teoria ou das falhas no processo de ensino e aprendizagem, os espaços são preenchidos com concepções tradicionais de alfabetização. Tais fragilidades na formação podem dificultar as articulações teórico-práticas conscientes.

Um dos primeiros questionamentos às concludentes entrevistadas objetivou revelar como elas compreendem o processo de alfabetização, levando-se em conta que leitura e escrita são saberes essenciais para o aluno ao longo de toda sua vivência escolar e social.

Verificou-se que as concepções psicogenéticas caracterizam substancialmente o modo como as concludentes compreendem o processo de aquisição e desenvolvimento da língua. Embora apresentando dúvidas, instabilidades, concordâncias e discordâncias sobre a teoria da psicogênese da língua escrita, em algum momento de suas falas, as concludentes relacionam a aquisição da língua e o processo de alfabetização às contribuições de Emília Ferreiro, caracterizando-os a partir dos pressupostos teóricos, como podemos demonstrar a seguir (E):

- “Aprendizagem alguma começa do zero” (FERREIRO, 2011, p. 65):

*C4: O processo de aquisição da língua escrita a criança vai obtendo através das interações que ela faz durante a vida; não só na escola, ele começa desde casa, do contato que ela tem com a linguagem escrita – com revistas, com jornais. Quanto mais ela tiver contato, mais fácil vai ser essa aquisição.*

*C5: Pelo que eu estudei aqui, acontece já anteriormente à escola. A criança já nasce num mundo que já está repleto do universo da escrita, então, ela já conhece as letras, já tem contato com esse universo.*

- “Para obter significado o leitor recorre a fontes de informações visuais e não-visuais” (FERREIRO, 2011, p. 65):

*C1: O processo inicia com a leitura de imagens, identificando, formulando histórias. As crianças vão compreendendo e buscando ler através da leitura visual.*

*C3: Pelo que eu compreendi da disciplina sobre isso, a língua escrita vai surgir a partir da oralidade da criança e também do campo visual [...] acho que isso não é uma coisa que se separa: a aquisição da língua escrita e a oralidade da criança. Depende também do espaço em que a criança está inserida e das possibilidades, dos estímulos.*

- “Há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem” (FERREIRO, 2011, p. 10):

*C6: Eu compreendo o processo de acordo com a principal teórica da área, Emília Ferreiro, que é através das hipóteses. Nessas hipóteses, a criança começa no pré-silábico e vai até o silábico-alfabético e, depois, o alfabético.*

*C7: A gente vê as fases do aprendizado da criança em que ela vai evoluindo.*

*C8: O processo de aquisição da língua escrita é dividido por etapas. Ele pode começar praticamente desde que a criança nasce, que é com o letramento, o estímulo à criança para entender a importância da leitura através de um livro e tal. Ai depois, com o tempo, você vai trazendo isso e vai aplicando técnicas, ao longo do período escolar, para que a criança chegue ao ponto de ler.*

*C9: Dentro da escola é que o professor vai identificar qual é o nível da criança e proporcionar atividades de acordo com as necessidades delas e o nível. O professor percebe esse nível através de uma avaliação diagnóstica.*

Além disso, quando questionados sobre quais teorias embasam a prática pedagógica alfabetizadora, nove dos dez sujeitos pesquisados citaram Emília Ferreiro, conforme ilustra-se na fala dessas concludentes (E):

*C1: Emília Ferreiro foi praticamente a nossa base na faculdade, praticamente só ela.*

*C2: Acho que a professora era muito apaixonada pela forma da Emília Ferreiro porque ela falava muito nisso, tanto que ficou bem marcado.*

*C7: Os autores que a gente mais estudou foram a Ana Teberosky e a Emília Ferreiro.*

Constata-se que os saberes científicos exerceram grande influência nas formulações de conceitos sobre o processo de alfabetização desse grupo de alunas, mostrando toda a influência da teoria mais profundamente estudada durante a formação inicial.

Contudo, os participantes da pesquisa, assim como grande parte da comunidade acadêmica e profissionais da educação brasileira, foram alfabetizados em moldes tradicionais de ensino, o que pode justificar a incidência dessas concepções mesmo diante da revolução conceitual proveniente da psicogênese da língua escrita. A revolução prática ainda está sendo construída.

Das dez concludentes entrevistadas, apenas duas já atuaram como professoras (excetuando as experiências de estágio), sendo elas C1 e C10 (Q). Nestas, os saberes da experiência enquanto professoras também influenciam nas compreensões sobre alfabetização: C1 mantém a perspectiva psicogenética de concepção; já C10 explica que o processo de alfabetização se consolida através do treino, das cópias. Faz menção aos métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita quando compreende o processo de alfabetização (E):

*C10: Em primeiro lugar como uma cópia. A criança copia e depois, com o tempo, ela vai entendendo o que tem a escrever, atribui significado. O período para copiar e escrever por si depende da estimulação da criança. Não tem nada estabelecido.*

A concludente destaca que não defende nenhum método de alfabetização, visto que para ela nada pode ser generalizado, contudo salienta que “*muitas pessoas aprendem melhor a partir do tradicional*”. A utilização da cópia, proposta pela concludente C8 configurou-se como um dos recursos mais utilizados para a alfabetização em moldes tradicionais, enquanto instrumento de treino mecânico e repetitivo para a reprodução correta das palavras.

Vale salientar, que apesar dos discursos acadêmicos sobre alfabetização versarem sobre uma nova concepção, ainda há alunos que concluem o curso de Pedagogia com essa visão tradicional, como a concludente C8, contradizendo o discurso legitimado atualmente.

Tratando-se de formação inicial, é compreensível que muitos alunos, assim como as alunas pesquisadas, ainda não tenham uma visão mais ampla e integrada sobre as teorias estudadas, considerando que, geralmente, essa visão demanda vários anos, quando provém de necessária reflexão contínua dos pontos de vista teórico e prático.

Segundo Piaget, o professor é também um sujeito ativo e, portanto, podemos pensá-lo, assim como fora feito com as crianças, como aquele que “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32). Desse modo, formula hipóteses diferentes sobre a teoria proposta.

A formulação das diferentes hipóteses sobre a aquisição e desenvolvimento da língua intensificam-se diante das práticas pedagógicas. É na busca pela construção dos saberes em salas de aula heterogêneas que o professor depara-se com situações que podem levá-lo a novas construções, novas práticas, provenientes de conhecimentos da graduação, de leituras e compreensões iniciais, da prática pedagógica e das reflexões teórico-práticas, dentre outros processos constituintes.

A constituição dos saberes teóricos das concludentes não separa-se dos saberes práticos. Para além de suas experiências enquanto alunos na educação básica e formação em nível superior, solicitamos que as alunas pesquisadas vislumbrassem a prática pedagógica para definir qual o papel do professor nos processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

C10 foi a única concludente que referiu-se a práticas alfabetizadoras totalmente voltadas aos métodos tradicionais de ensino, conforme verificável em sua fala (E):

*C10: Seria importante o professor ultrapassar o limite só da cópia. E cabe a ele, sair só da cópia e fazer aquilo ter sentido para a criança. Por exemplo, o ditado. Existem mil maneiras de fazer um ditado, mas insiste em fazer aquele “Abacaxi”, sendo que a criança nunca viu um abacaxi. Tudo depende do conhecimento do professor, do interesse, da boa vontade. Sempre colocam a culpa no professor, mas não é só ele. Tem todo um conjunto de fatores.*

Na sua entrevista, C10 demonstra que obteve informações sobre a teoria da psicogênese da língua e sugere acreditar que os alunos têm hipóteses sobre a leitura e escrita, que não são totalmente passivos, e intensifica a importância da significação durante os

processos de aquisição e desenvolvimento. Contudo em sua fala, refere-se à prática alfabetizadora remetendo-se à noção de repasse de conhecimento, treinamento, além de caracterizar tal ação sob a ótica da culpa.

Já C2, C3, C4, C5, C6 e C9 têm uma visão diferenciada. Corroboram com os pressupostos vygotskyanos que competem ao professor o papel de mediador das aprendizagens. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos e auxiliando-os a alcançar novos níveis de aprendizagem, o professor estará trabalhando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos e otimizando a relação entre ensinar e aprender, a serem exemplificadas nas falas (E):

*C2: Sempre penso na teoria de Vygotskyi, de estar ali pertinho, o aluno está tentando aprender e compreender o que está fazendo e o professor chega perto para despertar aquela luzinha. O professor deve acompanhar o aluno, cada avanço que ele dá, trazendo novos conhecimentos.*

*C4: É muito importante a mediação do professor para que ele possa perceber as dificuldades, as facilidades, a metodologia, porque as vezes você tá fazendo de uma forma e vê que a criança não está acompanhando, então você vai fazer outras formas de abordar para que a criança possa compreender melhor o processo.*

*C6: Acredito que seja mediar o conhecimento. Não aceitar o que a criança sabe principalmente de acordo com cada nível de desenvolvimento dela, mas poder mediar até o próximo nível. Tem principalmente esse papel de mediação.*

C8 compartilha de pressupostos piagetianos que conferem ao professor papel de sujeito ativo na aprendizagem, auxiliando em novas aquisições a partir de desequilíbrios nos esquemas assimilatórios. Para C8, “o professor é um sujeito ativo, basicamente” (E).

C1 e C7 afirmaram não sentirem-se preparadas para alfabetizar e, diante do questionamento sobre o papel do professor nos processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, desviaram o foco para a família dos alunos.

Para as alunas, esse processo conta com a importante participação do professor, mas salienta-se sobretudo a intervenção, reforço e acompanhamento dos pais. C1 desabafa: “Então eu vejo que o professor é fundamental, mas ele não tem como salvar toda a pátria se os pais não se responsabilizarem desde pequeno”.

Na retomada pelo questionamento do papel do professor, e não dos pais, C1 fala sobre a pressão no professor alfabetizador pelo cumprimento dos objetivos de ler e escrever ao término do ano letivo (anos iniciais do fundamental), argumento também apresentado pela concludente C5, que relata que durante seu estágio, devido à cobrança por todos os alunos lerem e escreverem, assim como pela dificuldade em didatizar os conhecimentos

psicogenéticos, ela e a professora da sala, optavam por mesclar práticas psicogenéticas com práticas tradicionais (E):

*C5: A gente sempre fazia a sondagem da Emília Ferreiro, mas a gente fazia o trabalho também um pouco tradicional, não do b a bá, b e bé, mas a gente pegava eles e eles iam lendo, soletrando. A gente pegava muito a leitura, não era aquela coisa meio mecânica (b com a, b com e), mas a gente trabalhava leitura. Então a gente pegava um texto e estávamos tanto trabalhando Emília Ferreiro, quanto trabalhando tradicionalmente.*

Compreender a teoria da psicogênese da língua escrita é um importante passo para pensar práticas considerando o aluno como sujeito ativo na aprendizagem, proposta defendida pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Contudo, como foi possível verificar, muitos educadores não conseguem planejar suas práticas a partir dos pressupostos referenciados e acabam retomando a práticas tradicionais de ensino.

Dentre as maiores confusões conceituais sobre a psicogênese da língua escrita observadas nas entrevistas com as concludentes em Pedagogia - UFC (2013.2), está a compreensão de que trata-se de uma teoria e não de um método de alfabetização. A “ausência de uma didática construtivista” acaba por abrir espaços para propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos (MORTATTI, 2006).

A inconsistência de saberes sobre a psicogênese da língua escrita, proveniente, dentre outros, do contato primeiro com a teoria, levou algumas entrevistadas a mesclarem saberes científicos com saberes experienciais (enquanto alunas na educação básica). Sendo assim, estendendo as explicações sobre os processos de alfabetização, algumas formandas complementam as compreensões da teoria psicogenética com menções aos métodos tradicionais sintéticos (da parte para o todo, partindo do nome das letras para níveis crescentes de dificuldades), analíticos (do todo para a parte, da palavra, sentença ou história para as partes constitutivas) e mistos (mescla dos métodos sintético e analítico) (MORTATTI, 2006), conforme observamos nas falas (E):

*C3: A língua escrita vai surgir a partir da oralidade da criança e também do campo visual. [...] a partir do que ela escuta e do campo visual e das iniciais que você vai ensinar para a criança A, B, C ela vai, a partir do momento em que ela visualiza a letra e consegue falar aquela palavra, juntar, colocar aquilo no papel. Acho que isso não é uma coisa que se separa: a aquisição da língua escrita e a oralidade da criança.*

*C4: Na escola, a professora vai trabalhando o nome, o pré nome, depois vai trabalhando os textos, nesses textos as letras, as palavras, as sílabas das palavras, o parágrafo, o texto em si. [...] A gente sabe que não é um processo linear, não é um processo fácil.*

*C5: Para alfabetizar tem que saber de tudo, não só Emília Ferreiro. Eu, assim como muitas pessoas aprendi a ler pelo método tradicional. Não é só um método, você*

*tem que misturar várias teorias e vários autores para funcionar. Já fui a várias escolas e só um método não funcionava. Você trabalhava na Emília Ferreiro, mas eu via que não funcionava; a gente tinha que fazer o tradicional. Acho que tem que mesclar.*

Contudo, diante das contribuições sobre a psicogênese da língua escrita, à luz da teoria de Piaget, Emília Ferreiro e seus colaboradores nos presenteiam com conhecimentos sobre o processo de alfabetização que subsidiam um fazer pedagógico consciente, construtivo e mediado do processo de aquisição da leitura e escrita, indo de encontro aos métodos tradicionais de ensino que priorizam o treino alfabético.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco a linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Ferreiro e Teberosky clarificam que uma das maiores contribuições dos seus achados consiste na compreensão de que cada sujeito pensa a leitura e escrita a partir de suas hipóteses, ou seja, formula suas hipóteses para ler e escrever através de suas vivências e esquemas previamente assimilados. As concepções tradicionais de alfabetização, ao contrário, consideram mais fortemente as influências do professor para a construção da leitura e escrita, e, portanto, priorizam métodos.

Diante das diferenças encontradas em sala de aula, é notória a necessidade de diversas metodologias que contemplem os diversos estilos e ritmos de aprendizagem. A diversidade nas metodologias, por vezes, é confundida com multiplicidade conceitual.

A clareza na diferenciação entre concepções tradicionais de alfabetização e concepções psicogenéticas de aquisição e desenvolvimento da língua é fundamental para nortear a prática pedagógica, visto que não são as atividades que podem ser classificadas enquanto tradicionais ou psicogenéticas, mas sim a intencionalidade e exercício dessas atividades.

A escolha das atividades e execução delas em sala de aula, por exemplo, tem conotações diferentes dependendo das concepções sobre alfabetização do professor. De acordo com as concepções psicogenéticas, na construção da aprendizagem, o professor deve ajudar o educando na organização das informações, provocar sucessivas construções de hipóteses, disponibilizar diferentes recursos. Esse não é um fazer desorganizado, arbitrário.

Ferreiro (1999, p. 37) afirma que “Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação do conhecimento”. Este fazer está baseado, entre outros, no nível de desenvolvimento da linguagem escrita.

As discentes pesquisadas demonstraram pouco aprofundamento nos conhecimentos sobre os níveis psicogenéticos de leitura e escrita, apresentando dificuldades em caracterizá-los. Contudo, percebe-se com clareza o entendimento da alfabetização como compreensão processual (E).

*C2: A gente tem que valorizar cada rabisco, cada coisa que a criança compreende. Aí tem o processo que para ela formar as palavras tem que ser do jeito que ela escuta, aí depois vai formando do jeito que ela acha que é pra escrever, até aprender de fato. Fase a fase.*

*C4: A primeira coisa que a gente fez foi aquele testezinho que elas fazem pra gente ter uma noção do nível das crianças, se elas estão no alfabético, no silábico, no pré-silábico e aí pra você fazer um trabalho com uma criança é importante ter a noção de qual é o nível que ela se encontra, independente da série.*

*C7: Primeiro ela vai escrevendo sem saber se começa do meio, se é de trás pra frente, sem ter essa consciência que a gente escreve assim. Eu vou confessar que eu não lembro quase nada.*

*C9: Tem o teste da Emília Ferreiro que eu não estou lembrada o nome, não sei se tem nome, mas tem um testezinho padrão das palavras e a frase dentro do mesmo campo semântico.*

*C10: Essas fases da Emília Ferreiro são muito complicadas, muito complexas.*

Baseado nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), o Teste das Quatro Palavras e uma Frase é bastante utilizado por pedagogos quando desejam diagnosticar/avaliar o nível de aquisição da língua escrita. Vale destacar que o teste possibilita a identificação dos níveis estruturais da linguagem, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, sem informar exatamente o nível de compreensão leitora do aluno (DELACOURS-LINS, 2006).

Embasado nos princípios construtivistas, o teste auxilia no processo de construção da linguagem quando seus resultados não servem “apenas” como uma caracterização das hipóteses de escrita, mas quando tais caracterizações são utilizadas para planejar práticas didático-pedagógicas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos.

A aluna C4 explicita a relevância do professor em conhecer em que nível de linguagem está o aluno para, a partir daí, planejar intervenções (E):

*C4: Como a gente faria uma intervenção que fosse significativa para as crianças se a gente não tivesse essa preocupação de saber qual é o nível da criança? Você pode colocar atividades que estão além do nível que ela está, como você pode colocar coisas que estão aquém e ser algo totalmente desinteressante para a criança.*

Em contrapartida, na fala da aluna C5, podemos perceber a utilização dos saberes sobre o nível de linguagem apenas enquanto sondagem, criando a falsa impressão de que essa ação já caracteriza uma prática de base psicogenética e, ainda, justificando a necessidade de métodos tradicionais que complementem. A aluna relata uma experiência numa turma de 2º ano, enquanto estagiária, e demonstra na sua fala algumas confusões conceituais sobre as contribuições de Emília Ferreiro, que interferem significativamente nos equívocos relatados (E):

*C5: A teoria da Emília Ferreiro diz que a partir do texto tem que trabalhar as outras partes divididas, então é do todo para o final, porque antes a gente trabalhava da sílaba para o todo. Então a gente continuava com Emília Ferreiro, mas mesclava com o tradicional. É como uma professora minha falou: “Não tem como ser completamente construtivista, nem totalmente tradicional. Tem que ser os dois do mesmo jeito, porque os dois funcionam”.*

É possível observar uma compreensão superficial entre alguns professores em exercício e estudantes de Pedagogia devido ao aligeiramento com que tais pressupostos foram estudados e diante de falhas ou omissões na continuidade da formação sobre a teoria.

Na graduação, a teoria é apresentada sobretudo considerando seus principais aspectos: a compreensão do aluno enquanto sujeito ativo, a alfabetização enquanto processo a ser construído e a existência de diferentes níveis de estruturação da linguagem, por exemplo.

A reflexão inicial sobre a teoria ou apresentação dela, assim como o distanciamento da prática, possível através de estágios, por vezes não permite que o discente consiga perceber como se dão as aplicações práticas de tais conhecimentos. Essa é uma dúvida recorrente entre as alunas entrevistadas.

Questionadas sobre a utilização prática dos saberes sobre a psicogênese, três alunas afirmaram sentir falta de um método de alfabetização (E).

*C2: Na nossa formação a gente viu mais sobre a teoria dela (Emília Ferreiro) e sobre o mundo letrado, mas sinto falta de um método, de algo que a gente possa aplicar... A gente não viu isso, a gente viu como acontece o processo, mas como fazer na prática não. Que foi uma coisa que a turma pediu bastante e muita gente saiu frustrada da disciplina porque a gente pensou: ‘Como a gente vai alfabetizar?’*

*C7: E o que a gente estudou foi isso que eu te falei, as fases que a criança vai passando com o tempo. Pra falar a verdade eu não sei como alfabetizar uma criança, sabe? Não faço a mínima ideia de como se alfabetiza uma criança.*

*C9: Não estou preparada para alfabetizar, porque a gente tem o construtivismo, mas ele não é um método. Então, dá subsídios para a prática pedagógica, mas não é um método que o professor possa se embasar no trabalho dele, então... A teoria que eu acredito é o construtivismo, porque defende a alfabetização paralela ao letramento. Mas se eu fosse alfabetizar, não saberia como.*

Retoma-se aqui a explícita dificuldade de alguns alunos em didatizar as informações sobre a psicogênese da língua escrita. Muitas vezes o foco da formação inicial e, em alguns casos, até da formação continuada, está em apresentá-la enquanto “níveis de linguagem” e esses conhecimentos não derivam numa reflexão ou concretização de didáticas de alfabetização. Daí, recorrentemente, os saberes sobre a psicogênese da língua escrita não traduzirem-se na prática.

Para além das compreensões sobre a aquisição da língua escrita, destaca-se também a relevância do seu desenvolvimento. Na mesma disciplina supracitada do curso de Pedagogia “Letramento e Alfabetização”, as discussões propostas na ementa versam sobre alfabetização, letramento e seus desdobramentos.

Vale considerar que embora “alfabetização”, “letramento”, “psicogênese da língua” sejam processos indissociáveis, complementares, cada um tem sua especificidade, não podendo utilizar esses termos como sinônimos. Soares (2013, p. 15, grifo nosso) alerta que

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. [...] Entretanto é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita).

O desenvolvimento da língua é um processo permanente, nunca interrompido, ao contrário da aquisição (SOARES, 2013). O letramento começa desde o nascimento, com as vivências socioculturais de usos da língua. Na escola, durante a educação infantil, através de vivências com práticas sociais letradas. Já a alfabetização, sistemática e intencional, especifica-se no período de apropriação do sistema alfabético, em que, de acordo com o sistema de ensino brasileiro, é objetivo principal dos anos iniciais de ensino. A discente C8 caracteriza a abordagem de alfabetização e letramento discutida no curso quando explica que (E):

*C8: Alfabetização e letramento são processos complementares. O que foi aprendido na disciplina que a gente fez é que, teoricamente, é importante que o letramento venha antes da alfabetização, que é adquirir a importância da leitura. Quanto mais letrada a criança for, melhor será o processo de alfabetização, o aprender a ler em si.*

De acordo com a fala de C8, percebe-se a compreensão de alfabetização e letramento enquanto processos interdependentes, porém distintos, em que o letramento ocorre desde o início da aquisição da língua, antes mesmo da entrada do educando na escola, perpassando todo o processo de desenvolvimento, e a alfabetização implica na consolidação dessa aquisição.

Já C5 traz, em sua explicação, a ideia de que alfabetizar significa decodificar, enquanto letrar significa fazer uso deste código (E):

*C5: Alfabetização e letramento são processos diferentes porque alfabetizar é aprender a decodificar o sistema, então você só aprende a ler, aprendeu a ler. Mas o letramento já é você usar essa escrita, então aprendi a ler mas vou utilizar essa escrita – eu vou ler, vou escrever, vou fazer alguma coisa com esse conhecimento que aprendi.*

Tal entendimento remete à uma separação dos processos e, ainda, à uma ideia de sequenciação. Contudo, o que Soares (2012) explica sobre a utilização do termo “Letramento” para além do “Alfabetização” é a complementaridade e especificidades desses processos.

Para a autora, o desenvolvimento da língua não está atrelado apenas ao conhecimento do código escrito, visto que uma criança que ainda não se alfabetizou pode fazer uso e perceber a função de materiais escritos; esta já é, de certa forma, letrada.

É importante, assim, discernir aquisição de desenvolvimento, principalmente diante da perspectiva nacional de educação que preza pela “idade certa para alfabetização”. Esse discernimento interferirá, inclusive, nas práticas escolares, em que, em respeito às particularidades do processo, o professor deve ter, claramente, metas para o ensino da alfabetização, sugeridos e descritos por Morais (2012): aos 6 anos (1º ano), compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético; aos 7 (2º ano), consolidar as convenções grafema-fonema e, aos 8 anos (final do 3º ano), avançar no domínio da norma ortográfica.

Tais metas, segundo o autor, redesenham a proposta de ensino da alfabetização quando desloca o professor de contemplador da aquisição da língua a sujeito ativo do desenvolvimento da língua. Suas proposições referem-se a programas de alfabetização em uso ou já utilizados pela educação nacional, como o Pró-Letramento por exemplo.

Felizmente, parece desenhar-se no horizonte um enfraquecimento das apostas de um aprendizado “espontâneo” da escrita alfabética, próprias dos que se preocupavam apenas em letrar nossos alfabetizandos. Finalmente, rumamos em direção ao tratamento do SEA como um objeto de conhecimento que merece ensino planejado e intencionalmente distribuído nos primeiros anos do currículo escolar. Para tornar essa proposta realidade, precisamos refinar nossas metodologias de ensino de alfabetização. (MORAIS, 2012, p. 128).

Seguindo a perspectiva de Morais (2012) sobre os objetivos a serem alcançados em cada série/idade, questionamos se existe uma idade certa para alfabetizar. C1, C2 e C4 consideram a possibilidade de alfabetizar em qualquer idade, mencionando a Educação de Jovens e Adultos como exemplo. Entretanto, salientam que a infância é a melhor fase para alfabetização. Apenas C5 e C10 negam que exista um período específico.

As demais alunas delimitam o período de 5 aos 8 anos, referindo-se também às séries iniciais ao 3º ano do ensino fundamental. Salientam que não se trata de ser “certo”, mas que é o período mais propício ao desenvolvimento dessa habilidade, conforme podemos verificar (E):

*C6: Eu acredito que, preferencialmente, que seja desde as séries iniciais. Com a criança se torna mais fácil se comparado a outras idades. Acho que com 5, 6, 7 anos já deve estar alfabetizado.*

*C9: Bem, de acordo com a lei a criança tem que ser alfabetizada pelo menos até o terceiro ano, não é? Só que em virtude de fatores sociais, econômicos algumas crianças não podem ir à escola e assim não existe um momento específico em que a criança tenha que aprender, como se depois não pudesse mais aprender. O ideal é que seja na escola e nesse período (até o terceiro ano).*

Considera-se, conforme Morais (2012), que cerca de 10 a 15 por cento dos alunos a cada ano não atingem os objetivos referentes a cada série e que, portanto, as expectativas de aprendizagem da alfabetização destes teria um ritmo mais lento, merecendo um “atendimento ajustado”.

Essa realidade está além de métodos de ensino, visto que estão implicadas às diferenciações entre modo de aprender e modo de ensinar. Delacours-Lins (2006) destaca que todo método tem seus elementos de sucesso e de dificuldades e que, portanto, cabe aos professores respeitar as diferenças no modo de aprender e acessar à língua escrita dos alunos, enquanto diversifica abordagens e formas de ensinar.

Tais diversificações estão diretamente ligadas às concepções sobre aquisição e desenvolvimento da língua, vistas nesta categoria de análise. Verificamos que as compreensões sobre a aquisição e desenvolvimento da língua escrita estão pautadas, sobretudo, em conhecimentos teórico-científicos fomentados na graduação que referem-se aos achados da psicogênese da língua e em concepções tradicionais de ensino e aprendizagem decorrentes, entre outros, das influências experienciais enquanto alunos na escola básica.

O aligeiramento com que a teoria é apresentada, por vezes prejudica a reflexão, principalmente ao considerar o distanciamento entre formação teórica e formação prática, sendo estes também motivadores de inconsistências conceituais.

Dessa forma, muitas das dúvidas sobre como alfabetizar e letrar serão aliviadas apenas na prática, quando o concludente assumir uma sala de aula. É diante da heterogeneidade da sala de aula e das propostas inclusivas de educação que muitos professores ressignificam teorias apresentadas na formação inicial necessitando dar continuidade a esse processo.

Independentemente das concepções dos professores sobre alfabetização, grupos de alunos com os mais diferentes estilos e ritmos de aprendizagem estão construindo seus conhecimentos sobre a língua escrita e necessitam do professor enquanto mediador.

Tal mediação precisa ser conscientemente executada, com propósitos claros e metodologias adequadas, respeitando as diferenças existentes em cada sala de aula.

Contudo, tal mediação prevê uma dinâmica de articulação teórico-prática, ainda não nitidamente observada na fala das concludentes pesquisadas. Verificamos que embora a teoria construtivista domine os saberes sobre aquisição e desenvolvimento da língua escrita das entrevistadas, essa concepção ainda não se reverte em prática quando as concludentes são estimuladas a pensar como alfabetizarão crianças.

A partir da compreensão das concludentes em Pedagogia - UFC sobre a aquisição e desenvolvimento da língua escrita, daremos continuidade com os saberes sobre as possíveis dificuldades durante esses processos e, ainda, os saberes sobre dislexia: uma dificuldade específica de leitura.

## **6.2 Saberes sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia**

As dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita são fatores que tornam ainda mais complexas as práticas alfabetizadoras. Pensar a alfabetização como processo linear e homogêneo não condiz com a realidade. Revelam-se, nas salas de aula, inúmeros ritmos e estilos de aprender, diferentes hipóteses de leitura e escrita, erros com diversos significados e, diante disso, o professor precisa estar atento às diferenças para intervir e mediar o conhecimento.

Por vezes, quando tais dificuldades não são sanadas ou amenizadas, resultam em fracasso escolar, repetência, evasão. Historicamente, as causas desses resultados eram atribuídas apenas aos alunos. Hoje, após significativos avanços nas investigações sobre a realidade escolar, considera-se ensino (ou a falta dele de modo eficiente) e influências sociais também como possíveis agentes causadores do fracasso.

Dessa forma, investigamos que saberes sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre dislexia as concludentes em Pedagogia - UFC construíram no decorrer de sua formação, tomando por base suas compreensões sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

Inicialmente, questionamos-lhes sobre a relação existente entre o processo de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, e 50% das alunas escreveram que trata-se

de uma estreita relação de características complementares, a ser representada pela escrita da aluna C4: *“Todo processo de aprendizagem envolve um certo nível de dificuldade”* (Q).

Nessa perspectiva, as dificuldades no processo de aprendizagem fazem parte da vivência escolar de todas as alunas e não apresentam especificidades, mas sim uma relação com os erros e tentativas de acerto que diariamente são experienciados pelos sujeitos aprendentes.

A outra metade das alunas questionadas revela, na sua escrita, uma relação entre dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar, em que a dificuldade não é apontada como algo natural do processo, mas como fator impeditivo de progressos significativos, fator limitador de aprendizagem, exemplificados na escrita das alunas a seguir (Q):

*C7: No processo de aprendizagem a criança passa por várias fases, mas quando a criança apresenta dificuldades ela não consegue superar estas fases.*

*C10: Quando há dificuldades em demasia, há pouco ou nenhum aprendizado.*

Pensar o processo de alfabetização tomando por base as premissas da teoria de Emília Ferreiro é compreender que o “sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança.” (SOARES, 2013, p. 19). Logo, sucesso e fracasso não têm características de permanência, mas sim de percurso, efêmero ou não.

A diferenciação percebida nas respostas das concludentes está ligada, sobretudo, ao que elas compreendem por dificuldade de aprendizagem. As primeiras alunas citadas (C1, C2, C4, C5 e C9) relatam as notórias transitoriedades em todos os processos de aprendizagem, nas já referidas passagens de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento de Piaget, de construções de hipóteses para atingir novos níveis, como os descritos por Emília Ferreiro, por exemplo.

Já o segundo grupo (C3, C6, C7, C8 e C10) versa sobre uma perspectiva mais patologizante, o que reflete um determinismo quando prevê a permanência das dificuldades independentemente das práticas mediadoras e a sobreposição destas em relação às possibilidades de aprender.

Tais grupos não mantêm a mesma concepção em todos os questionamentos sobre o tema. Por vezes, trocam de perspectiva (transitória ou patologizante) dependendo do contexto da pergunta. Portanto, durante a análise dessa categoria, a organização de respostas em grupos não segue, necessariamente, a mesma composição do início ao fim.

Percebe-se, com base nos questionários e entrevistas, que as discentes têm perspectivas diferenciadas quanto às possíveis definições do que sejam dificuldades de aprendizagem: ora caracterizam-nas como transitórias e inerentes ao processo geral, ora buscam uma especificação diagnosticável que explique a não aprendizagem; algo permanente, de acompanhamento competente a um especialista que não é o próprio professor. Fonseca (1995) reforça que existe um conceito muito subjetivo sobre o que é dificuldade de aprendizagem e que ainda não há um consenso sobre sua definição.

Diante da incipiência de saberes sobre as dificuldades de aprendizagem percebidas na escrita (questionário), fala (entrevista), assim como na forma de agir das concludentes quando questionadas a respeito (algumas ficaram visivelmente envergonhadas por não saberem responder) perguntou-se, para além de uma definição, que dificuldades podem ocorrer durante o processo de aquisição da língua escrita (Q).

A dislexia fora citada por C6 e C9 como sendo a dificuldade possível de ocorrer durante o processo de aquisição da língua. C1, C2 e C8 citam a dislexia em meio a outras dificuldades, nomeadas por elas como “dificuldades de interpretação”, “autismo ou dificuldades de compreender o que está sendo ensinado” e “TDAH ou falta de estímulos”, respectivamente.

As demais concludentes não citaram a dislexia e exemplificaram as dificuldades de aprendizagem atentando para a variedade de fatores como desmotivação, deficiência, problemas cognitivos, fatores psicológicos. Apenas a concludente C7 respondeu (Q): “*Não sei*” e complementou: “*Além disso, não sei como alfabetizar uma criança*”.

Já nas entrevistas, as discentes citaram as deficiências (C5 e C8), as “doenças intelectuais” (C5), problemas cognitivos (C10), pressões sociais e problemas emocionais (C3, C5, C6, C8 e C10), pais analfabetos (C4), falta do livro didático (C2), miopia ou problemas de audição (C4), lentidão e preguiça (C5), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (C8) e dislexia (C1, C4, C6, C8 e C9) como sendo os fatores preponderantes para o atraso na aquisição da leitura e escrita e falhas em seu desenvolvimento (alfabetização/letramento). A concludente C7, apresentou uma reflexão inicial na entrevista frente ao “Não sei” do questionário. Para a aluna (E):

*C7: Mais na frente a criança pode ter dificuldade, porque ela quer escrever do jeito que ela fala, também confunde letras. A partir de uma certa idade é comum, no começo ainda é aceitável, mas depois do 3º ano acho que já é uma dificuldade.*

As razões pelas quais o aluno fracassa na tarefa de ler e escrever são sempre múltiplas e diversas: de problemas imputáveis à sociedade (a marginalização socioeconômica

das famílias, a falta de acesso aos bens culturais, o analfabetismo dos parentes, a falta de modelos letrados de identificação na mídia e na cultura contemporânea), à cristalização das dificuldades quando a família não pode acompanhar ou dedicar-se mais aos educandos (DELACOURS-LINS, 2006).

A autora aponta, ainda, certas limitações sofridas por algumas crianças, como doenças, deficiências motoras, sensoriais ou intelectuais, atrasos de desenvolvimento e problemas psicológicos não detectados ou maltratados, como fatores que influenciam o fracasso na tarefa de ler e escrever.

A multiplicidade de aspectos que podem interferir na aprendizagem requer do professor bastante embasamento e criatividade para planejar intervenções e mediar situações variadas em sala de aula. Essa mediação continua sendo um grande desafio educacional e, para muitos professores, ainda é tabu.

A propósito, foi primordialmente, ao iniciar a investigação sobre as dificuldades na aquisição da língua escrita que percebemos as entrevistadas mais receosas, envergonhadas, críticas em relação à formação do curso de Pedagogia - UFC.

Até então, enquanto falávamos sobre o processo de aquisição da língua escrita, alfabetização e letramento, a maioria das entrevistadas mostrava-se à vontade para comentar os assuntos, ainda que com certas inconsistências em suas respostas. Já ao tratar das dificuldades, as concludentes foram mais cautelosas, desviaram do tema necessitando de retomadas por parte da pesquisadora.

A negação das especificidades, oposição à heterogeneidade em sala de aula ou, ainda, a alienação sobre as diferenças na aprendizagem fazem com que muitos professores, de imediato, sintam-se incapazes de ensinar ao aluno ou grupo de estudantes que não esteja seguindo o mesmo ritmo esperado, sem, contudo, refletir que o processo de aprendizagem é plural e específico para cada indivíduo.

A suposta incapacidade de ensinar aumenta as expectativas pelos encaminhamentos, pela medicalização, já descritas nas pesquisas de Andrade (2010) e Lopes *et al.* (2013) onde, por vezes, alguns professores esperam um “como fazer” prescrito por um médico, quando, na realidade, o profissional que planeja e executa práticas pedagógicas é o próprio professor.

Na pesquisa percebe-se que, mesmo antes de deparar-se com as especificidades da prática ou, ainda, mediante a experiência dos estágios, já está imbricado nas perspectivas de algumas discentes em Pedagogia entrevistadas (C1, C4, C5 e C8) a ideia de que necessariamente os alunos com dificuldades na aprendizagem devam ter um diagnóstico

clínico e que, na falta deste, não há como desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório (E).

*C1: Muitas vezes a professora, por não ser preparada na faculdade, não pode dar um aval, pois pelo que eu ouvi o professor nunca pode fazer um diagnóstico, mas ele dá um parecer.*

*C4: Muitas vezes os pais não procuram saber o motivo dessa dificuldade e às vezes a escola também peca por omissão, porque no estágio a gente via criança com dificuldade, mas a gente não via o professor encaminhar aquilo para um órgão superior, para que esse órgão acesse por exemplo uma assistência social pra levar essa criança ao médico.*

*C5: Tive um aluno que não escrevia nada, nada mesmo [...] A mãe dele levou ao psicólogo, mas não tem diagnóstico. Às vezes ele era um pouco agressivo, só que como a gente não sabe o que ele tem, não tem como trabalhar. Essa é a dificuldade: o diagnóstico que nessa escola não tinha.*

*C8: Até onde eu sei o professor não pode dar o diagnóstico, mas ele vai notar e vai encaminhar a um especialista na área para ver se tem algum problema. Então o professor é aquele que percebe o que acontece com o aluno.*

Entretanto, muitas das dificuldades no processo de aprendizagem, inclusive as de alfabetização e letramento, podem e devem ser amenizadas e/ou solucionadas através das relações entre aluno, escola, família e objeto do conhecimento, sem que haja necessariamente um diagnóstico clínico.

Através de diversificadas vivências escolares é possível perceber a diminuição das dificuldades na aprendizagem dos alunos. Tratam-se, portanto, de dificuldades transitórias que podem estar relacionadas à realidade sociocultural do aluno, às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas, dentre outros fatores de ordem acadêmica.

Diferentemente sob alguns aspectos, as dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia, não são completamente superadas mesmo diante de diversificadas abordagens pedagógicas. Persistem, mas não limitam. Precisam de intervenções multidisciplinares que favoreçam o desempenho escolar e social.

Baseada nessa prática multidisciplinar, encontramos na fala de C1 um exemplo de como o professor pode posicionar-se positivamente frente às dificuldades na aprendizagem, principalmente ao admitir sua responsabilidade enquanto mediador do conhecimento, mesmo diante da necessidade de outros profissionais especializados que possam auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades (E):

*C1: Às vezes até por medo, por não saber como trabalhar, o professor prefere dizer “Não, não é nada” e também por ser leigo, foge um pouco da responsabilidade. Então, por exemplo, se fosse no meu caso, eu procuraria um acompanhamento com a direção ou com alguém que pudesse me orientar a ter um acompanhamento mais próximo, com o psicopedagogo ou com o psicólogo para que através disso, do*

*diagnóstico dela eu pudesse vir a trabalhar de maneira mais positiva para que eu pudesse intervir sem prejudicar, agravar.*

Comumente, em casos de dificuldades específicas de aprendizagem, a intervenção clínica (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo) auxilia no desenvolvimento global do educando, em que tais atendimentos coadunam em suas especificidades com o trabalho a ser desenvolvido na escola. Ressalta-se que o desenvolvimento escolar do educando depende das vivências no ambiente educacional tal qual como em quaisquer outros casos de alunos que não apresentem dificuldades.

Contudo, como detalhado anteriormente nesta categoria de análise, as concludentes, futuras possíveis professoras, não demonstram clareza sobre o que sejam dificuldades na aprendizagem e o que sejam dificuldades específicas de aprendizagem. Por conseguinte, não diferenciam quais alunos precisam de acompanhamentos clínicos ou não, generalizando todos os casos. Tal indefinição por vezes motiva a segregação e condenação prévia ao fracasso escolar, diante da “desresponsabilização” do professor quanto aos alunos com dificuldade, seja esta específica ou não.

Considera-se, neste trabalho, a dislexia enquanto dificuldade na aprendizagem manifestada de forma específica na leitura. Questionamos as concludentes em Pedagogia - UFC sobre como relacionam dificuldade de aprendizagem e dislexia (Q).

As discentes escreveram, utilizando poucas palavras, que ambas têm o mesmo significado (C5 e C9), que dislexia é uma dificuldade mais acentuada que a dificuldade de aprendizagem (C1, C3, C4, C7 e C10), que a dislexia, diferentemente, da dificuldade precisa ser diagnosticada (C2 e C8). Respondeu “Não sei” apenas a aluna C6.

A partir de tais premissas, revelaram o que pensam ser a dislexia, destacando previamente que não houveram discussões teórico-práticas específicas sobre essa temática intencionalmente previstas no currículo do curso, mas que muitas das caracterizações sobre dislexia foram provenientes do filme “Taare Zameen Par<sup>2</sup>”, a que assistiram durante o curso na disciplina “Docência no Ensino Fundamental”, no 5º semestre, e além deste, a vivência de um seminário apresentado por uma equipe de alunos durante uma disciplina do 1º semestre, que também contribuiu para as percepções demonstradas.

Tais recursos pedagógicos (filme e seminário) caracterizam-se como fontes significativas de embasamento teórico sem, contudo, adentrar em diferentes teorias ou

---

<sup>2</sup> O filme indiano Taare Zameen Par: every child is special (Como estrelas na Terra: toda criança é especial) foi lançado em 2007 e conta a trajetória escolar e familiar de uma criança que sofre com dislexia. A obra foi reconhecida como “Melhor filme” na mais importante premiação do cinema indiano. Sinopse e comentários disponíveis em: <<http://cinemaindiano.blogspot.com.br/2008/06/taare-zameen-par.html>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

abordagens que expliquem a dislexia. As concludentes de Pedagogia - UFC (2013.2) sabem que dislexia é (E):

*C4: Eu não fiz nenhuma disciplina na Pedagogia que abordasse o tema. Textos, autores... O que eu vi foi no primeiro semestre, um trabalho que a gente fez de Metodologia do Trabalho Científico que um dos grupos que apresentou trabalho abordou o tema dislexia. E outro momento em que foi abordado bem por alto foi numa aula de Docência, quando a professora apresentou o filme "Toda criança é especial", que trata de uma criança que é disléxica. A partir disso eu tive mais ou menos uma noção do que é dislexia, que é uma dificuldade de ler as palavras, que ela é diferente das outras, embaralha as letras e que não é por conta da dislexia que a criança é impedida de aprender.*

*C8: O problema está em decodificar a leitura. Na pessoa disléxica, o cérebro dela tem alguma coisinha que impede ela decodificar o que está escrito. Vários escritores, pessoas que trabalham na área com escrita, mesmo disléxicos, encontraram uma forma de aplicar, seja escutando, porque eles têm uma memória boa, porque normalmente se você tem uma deficiência numa área o cérebro encontra outra forma.*

Baseando-se na fala dessas duas concludentes, podemos extrair uma ideia central do que seja dislexia para elas: uma dificuldade na leitura. Tal definição é permeada por outras caracterizações referentes a possíveis “disfunções cerebrais”, proposição defendida por muitos pesquisadores que apoiam-se em concepções cognitivistas. Estudos buscam comprovar que as rotas cerebrais para a leitura (fonológicas e lexicais) de pessoas com dislexia sejam diferenciadas, necessitando de maior esforço cerebral para compensar as áreas hipotivas.

A alfabetização de pessoas com dislexia segue os mesmos níveis de desenvolvimento descritos por Emília Ferreiro, considerando-se particularmente seus ritmos e estilos diferenciados, principalmente devido à maior mobilização de recursos para ler. Ter dislexia não significa incapacidade para a leitura, como alguns leigos apregoam.

As falas das concludentes C4 e C8 corroboram com a noção de que a dislexia não impede o educando de ler e desenvolver-se cognitivamente. C8 ressalta que podem ser utilizadas estratégias diferenciadas para auxiliar na leitura, como textos em áudio, porém corrobora com um mito que diz que por ser disléxica a pessoa tem uma memória muito boa.

Não foram encontrados na literatura pesquisada dados que comprovem tal premissa relativa à memória, de uma maneira geral. Em termos mais específicos de memorização para leitura, Shaywitz (2006, p. 20) revela que:

*Pela descoberta de como uma ruptura nesses circuitos neurológicos fundamentais para a codificação da linguagem dá surgimento a esse problema na leitura, pudemos compreender como os tentáculos dessa desordem partem do fundo do cérebro e se estendem não apenas ao modo como uma pessoa lê, mas, surpreendentemente, a*

uma gama de outras funções importantes incluindo a capacidade de soletrar, memorizar palavras e articulá-las e de lembrar certos fatos.

Dessa forma, sugere que a memorização das letras das palavras é falha, o que dificulta a leitura das palavras (ou expressões maiores como memorização de palavras dificultando a leitura de textos). Tal afirmação explica também, porque a dislexia, como sendo uma dificuldade pontual de leitura, pode manifestar-se em outros aspectos.

A desordem na identificação das letras pode se dar em níveis visuais (leitura) e gráficos (escrita). Sampaio (2010) afirma que a dislexia é um distúrbio de leitura que afeta também a escrita. Por vezes é confundida com dificuldade de escrita devido à interligação entre os processos de ler e escrever, como podemos observar nas falas de (E):

*C3: Tudo que eu sei até hoje sobre dislexia é que a criança não consegue escrever corretamente as letras do que se é para escrever. Que as crianças trocam as posições das letras e só.*

*C5: Eu sei que é um problema de escrita, mas para dizer a verdade eu não sei totalmente o que é. Eu acho que... Tem alguma relação psicológica? Eu não sei! Pelo que eu já ouvi falar, a pessoa escreve, mas ela escreve de uma forma bem diferente do que a gente escreve, as ideias são confusas, a compreensão do texto também.*

*C9: É uma dificuldade de aprendizagem da escrita, onde as crianças reproduzem o sistema de forma não convencional; mesmo que no processo o erro persiste, a dificuldade persiste. Quando já havia um tempo razoável para que ela avançasse de nível a dificuldade persiste. E não é porque ela queira.*

A troca de letras é uma característica que influencia muito diretamente na capacidade de traduzir as palavras escritas no papel. Não identificando símbolos como letras e números, ao considerá-los pela forma, torna-se bem mais complicada a leitura e, conseqüentemente, a compreensão de textos impressos. Tal característica, por vezes, também apresenta-se na escrita. Contudo, é importante considerar a distinção e especificidades de cada processo. Quanto às dificuldades referentes à escrita, dá-se o nome de disgrafia ou disortografia.

Por vezes, essa constância na dificuldade de identificar símbolos pela sua forma, mais facilmente observável na escrita, é interpretada, em teorias e práticas pedagógicas, como dificuldades de percepção visual, percepção auditiva, memória, estruturação espaço-temporal, perturbações motoras, entre outros. Tais habilidades compõem os denominados “pré-requisitos” para a leitura e escrita.

A fala da aluna C10 traduz, em partes, tal noção (E):

*C10: Olha, eu não vou nem mentir pra você. Eu pesquisei na internet. Dislexia é um problema em que você tem dificuldade de se orientar, direita e esquerda, você vê as letras invertidas, você não consegue ler por isso, porque vê as letras invertidas e*

*outra coisa, aqui no 5º semestre nós assistimos um filme no qual o aluno era disléxico e ele sofria muito. Você já deve ter assistido. Mas, tipo, a gente assistiu aquele filme e o que a professora deixou pra gente? O que o professor fez a partir daquilo, mas não vimos o problema da criança em si. Foi só isso. A pesquisa foi antes de vir pra cá e não durante o curso.*

Do ponto de vista cognitivista, a ideia de pré-requisitos, composta por uma vasta lista de aspectos sobretudo psicomotores, evidencia a noção de que a alfabetização depende do desenvolvimento de determinadas habilidades a serem desenvolvidas a partir de vivências escolares. As dificuldades, em contrapartida, referem-se ao não desenvolvimento destas.

Nas concepções tradicionais de alfabetização, esses requisitos eram verificados por meio de testes de prontidão. Todavia, com as novas concepções de alfabetização, comprovou-se que esses testes não tinham relação com a forma com que a criança compreende a escrita alfabética.

Entende-se que essa aprendizagem não se restringe a um conjunto de quesitos favorecedores, embora estes sejam relevantes. A apropriação da língua escrita está diretamente ligada ao uso e significado social que o sujeito dá a cada aprendizagem e daí a urgência de propiciar espaços de letramento que contribuam para essa significação.

Sendo assim, em vez de “quesitos para a alfabetização” que precisam ser anteriormente aprendidos, temos habilidades cognitivas que são desenvolvidas durante a constituição do processo de leitura e escrita; estas que para pessoas com dislexia envolve maior esforço do que para pessoas sem dislexia.

A concludente C10 por vezes explicitou sua “preferência” por métodos tradicionais de alfabetização e, em se tratando de dislexia, segue tal concepção ao ligá-la à apropriação de pré-requisitos.

Vale destacar, ainda, na fala da concludente C10, que diante da falta de aprofundamentos nos debates sobre o filme indiano que mostrava um aluno com características de dislexia, a necessidade que ela sentiu de procurarmos mais informações sobre o tema na internet antes de participar da pesquisa.

Embora buscasse investigar quais os saberes sobre dislexia que as concludentes do curso de Pedagogia tinham antes da realização desta pesquisa, consideramos válida a benéfica influência causada pelos desdobramentos da utilização dos instrumentos de coleta de dados. A concludente C10, assim como outras, fez questão de salientar à pesquisadora que buscou mais informações sobre dislexia entre a aplicação do questionário e da entrevista, o que indica que a sensibilização do tema durante a formação, ainda que não pudesse contar

com aprofundamentos e discussões específicas, pode aguçar a curiosidade e o interesse pela busca de maiores esclarecimentos.

Como anteriormente citado na fala das concludentes, um grupo de alunas que já tinham alguma proximidade com o tema dislexia desde o início do curso, escolheram apresentá-lo em forma de seminário numa disciplina. Esse seminário certamente influenciou positivamente nas concepções que esse grupo de formandas tem sobre dislexia, influência esta não garantida em outros grupos de concludentes de semestres anteriores e posteriores ao pesquisado.

As alunas C1, C2 e C7 demonstraram mais inconsistência em suas definições, seja pela grande quantidade de caracterizações que englobam seus saberes sobre dislexia, seja pela mínima caracterização destes.

C1 buscou definir dislexia a partir de um conjunto amplo de aspectos prejudicados no indivíduo disléxico, sendo linguagem, fala, audição, leitura e escrita (E).

*C1: É sobre a questão da linguagem, da fala, das palavras, da dificuldade em decodificar as palavras, ele mistura, ele escreve ao contrário. Tem também a questão do ouvir. Pra eu começar a entender a dislexia, o filme foi primordial e eu assisti esse filme numa disciplina que não tinha nada a ver – Docência no ensino fundamental.*

Na concepção dessa aluna, a fala e audição de pessoas disléxicas não são preservadas, todavia, não corroboramos com tal proposição, tomando por base as teorias utilizadas nesta pesquisa. Não existem déficits intelectuais nem sensoriais especificamente em pessoas disléxicas. Sampaio (2010) garante que, ao contrário, a criança disléxica possui desenvolvimento sensorial e inteligência normais ou mesmo acima da média.

C2 traz em sua definição uma quantidade ampliada de argumentos, referindo-se sobretudo a aspectos biológicos que traduzem-se nas características já citadas e comentadas (espelhamento, dificuldade de leitura e organização das palavras). Para essa concludente, existem níveis diferentes de dislexia, que ela não soube detalhar. Citou a discalculia (dificuldade na Matemática) como “agregada” à dislexia e finalizou supondo que há uma dificuldade em compreender o que é dito (E).

*C2: Realmente a gente não viu isso numa disciplina, mas tiveram algumas amigas que já tinham conhecimento sobre isso e que queriam estudar esse assunto. Como elas eram muito próximas a mim, eu ouvi falar sobre isso e aí entendo que seja uma questão biológica mesmo, da pessoa, onde ela tem dificuldade de ler, de organizar as palavras, de remeter o símbolo à palavra, tem escrita espelhada, ao invés de escrever de uma forma escreve de outra. Essa seria a mais branda, porque tem níveis diferentes. Já seriam agregadas a esse primeiro que seria a discalculia, que é a dificuldade na Matemática. Enfim, tem essa dificuldade de compreender o que a gente tá falando.*

Esse caráter amplificado de dificuldades em pessoas com dislexia descrito por C2 influenciam negativamente e equivocadamente a ideia de que existem déficits generalizados impedindo que o educando leia ou escreva. O disléxico escuta bem e compreende bem o que é dito; sua dificuldade está especificamente ligada à leitura.

Contrariamente, C7 resume bastante sua definição quando afirma (E):

*C7:- Eu não sei realmente como é, porque durante o curso a gente só viu uma vez num seminário, mas nem lembro direito o que é. Acredito que a dislexia seja uma dificuldade na leitura ou na escrita onde a pessoa troca a letra por outra, eu acho.*

A concludente C7 fora bastante concisa em suas respostas desde as indagações sobre a aquisição da língua escrita. A aluna afirma que não sabe como alfabetizar, que não compreende bem o que seja dislexia e foram necessárias contínuas intervenções da pesquisadora para que fossem dadas respostas a partir de uma reflexão, ainda que superficial. Por vezes, as primeiras respostas para os questionamentos foram: “Não sei”. Diante da mediação possível na entrevista, a concludente expôs timidamente seus saberes.

No caso específico da dislexia, C7 acredita ser uma dificuldade na leitura ou na escrita, e a brevidade de sua definição não permite, assim, uma análise mais aprofundada de seus saberes.

A fala da concludente C6 trouxe um diferencial das demais referente à formação oferecida pelo curso de Pedagogia ao declarar que cursou Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, porém, sua fala aproxima-se em muitos aspectos da fala das demais. As nove outras concludentes, no decorrer das suas entrevistas, sugeriram que caso tivessem cursado tais disciplinas, teriam como dar respostas mais embasadas sobre dislexia. O filme “Como estrelas na Terra” continua sendo uma das principais fontes que alimentam os saberes sobre dislexia, e a confusão conceitual permanece, inclusive quanto à nomenclatura (Dislexia x “Dislaxia”) (E):

*C6: Para não dizer que eu nunca ouvi esse nome na vida, a gente assistiu um filme numa disciplina aqui. Então durante a graduação teve um filme e acredito que o intuito da professora não era abordar a dislexia, mas da gente entender como é uma sala diversificada. O filme era “Como estrelas no céu” na disciplina de Docência. Ai com esse filme eu vi alguns traços de como seria a questão da criança, em compreender o mundo da criança, da diferença entre a criança e as demais, de como o professor quer igualar essa criança e que ela esteja de acordo com toda a turma. Além disso, eu fiz uma disciplina de Educação Especial, Educação Inclusiva mas não foi trabalhado esse tema. A gente estudou todas as deficiências, mas quando a gente chegou na parte das dificuldades de aprendizagem, foi a mesma coisa que dizer assim “A criança cega é uma criança que não enxerga”. Se eu não me engano, porque também já tem um tempo, a professora colocou no quadro Dislexia, isso x Dislaxia, isso. Mas como identificar em sala de aula, como o professor vai trabalhar, quais os textos que você pode se aprofundar nisso, não teve.*

*Foram ditas coisas óbvias. O filme deu um aprendizado muito maior que essa exposição dada pela professora. Ela falava que a dislaxia é a troca de letras, ou é a dislexia, não lembro e a outra tem a ver com a linguagem. Não sei nada. Fiquei até curiosa para entender, mas ficou só naquilo. Ficou só na definição. Na minha turma essa disciplina é optativa, então quem não fez não sabe nada.*

A aluna C6 tem uma vasta experiência acadêmica e prática com alunos com deficiência, o que a fez optar pela disciplina de Educação Inclusiva. Quanto às dificuldades de aprendizagem e especificamente sobre a dislexia, demonstra poucos conhecimentos na sua fala, fazendo menções ao “mundo da criança”, “à diferença entre a criança e as demais”, “em como o professor iguala essa criança de acordo com a turma”. Discursos, por vezes, pejorativos, bastante utilizados em referência aos alunos com deficiência.

É comum aos discentes em Pedagogia, assim como aos professores em exercício em escolas públicas e privadas, estabelecerem relações entre dislexia e deficiência. Uma das suposições cabíveis para tal confusão explica-se ao resumir os sujeitos aprendentes às suas especificidades - deficiências, dificuldades. Sendo assim, divide-se o heterogêneo grupo de estudantes em “normais” ou “deficientes”, apenas.

Outro posicionamento abriga-se no fato de alunos com dislexia terem sido, durante anos, público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em que os ditos alunos com necessidades educativas especiais eram as pessoas com “transtornos” de aprendizagem, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Esse público, que antes estudava em escolas especiais a partir de então, deveria estudar nas escolas comuns, em classes comuns e receber acompanhamento do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma nova dimensão escolar dentro do sistema já existente.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reitera que seu público-alvo não mais inclui os alunos com dificuldades de aprendizagem, acreditando ser necessário um outro tipo de atendimento a esses alunos.

Até o presente momento, não constam diretrizes estabelecidas para o acompanhamento educacional no ensino regular de alunos com dificuldades de aprendizagem, cabendo ao professor somente, dentro da instituição escolar, essa responsabilidade.

Os resquícios desse histórico ainda hoje permeiam os saberes sobre dislexia quando entendida como deficiência. Nos questionários, fora solicitado que as concludentes estabelecessem alguma relação entre deficiência e dificuldade de aprendizagem onde revelou, por exemplo (Q):

*C5: A deficiência limita que o ser humano adquira o conhecimento de forma mais rápida, causando dificuldades na aprendizagem.*

*C7: Deficiência é algo permanente, enquanto a dificuldade de aprendizagem pode ser superada.*

Nesses casos, as alunas diferenciam dificuldade de aprendizagem de deficiência, dando um sentido à deficiência bastante preocupante em “tempos de escola inclusiva”: apregoam a impossibilidade de aprender ou necessariamente limitações no campo das aprendizagens.

Já as alunas C4 e C9 apresentam perspectivas outras quando demonstram diferenciações entre dificuldades de aprendizagem e deficiência sem que haja, em ambos os casos, detrimento de possibilidade de aprender (Q):

*C4: Nem todo tipo de deficiência causa dificuldade de aprendizagem.*

*C9: A deficiência expressa limitação ou dificuldades em determinadas áreas, por exemplo, intelectual, física e requer tecnologias assistivas. A dificuldade de aprendizagem pode ser trabalhada e até mesmo resolvida com estratégias de intervenção pedagógica adequadas de acordo com o nível de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.*

Em contrapartida, na fala das concludentes (E) é comum que esses termos sejam utilizados como sinônimos, provenientes da continuidade intuitiva da opinião. A aluna C4, por exemplo, afirma ao explicar o que entende por dislexia que:

*C4: [...] a partir disso (o filme) eu tive mais ou menos uma noção do que é dislexia, que é uma dificuldade de ler as palavras, que ela é diferente das outras, embaralha as letras, que a forma de ensinar é totalmente diferente de você ensinar uma criança que não tem nenhuma deficiência, nenhuma disfunção e que não é por conta da dislexia que a criança é impedida de aprender. [...] O professor pode intervir nestes casos percebendo que a criança está com dificuldades, fazendo esse encaminhamento, falando com a gestão da escola para encaminhar para algum órgão ou para outra escola, ou pro oftalmologista para definir qual a deficiência e aí trabalhar com isso.*

Percepções similares refletem-se nas falas de outras alunas, como em C5 (E):

*C5: Na escola em que eu trabalhava, parecia que na nossa sala tinha um menino com esse problema, devido à escrita dele. Ele não conseguia completar o texto, a escrita era bem solta, o pensamento também... E também ele era muito lento, se perdia no texto, não sabia mais o que estava fazendo. A gente não sabia, porque, em sala de aula, parece que todo mundo é deficiente, se a criança é diferente.*

Considerando as diferenças e especificidades das pessoas com deficiência e das pessoas com dislexia, o que chama atenção em termos gerais é que muitos professores, inclusive alguns que estão concluindo o curso de Pedagogia em tempos de calorosas

discussões sobre inclusão escolar, ainda tenham imbricados em seus saberes pedagógicos concepções errôneas, seletivas, marginalizantes.

Saber sobre dislexia ao término de um curso de Pedagogia vai além de etiologias, de discussões baseadas em correntes, abordagens múltiplas, definições. Saber sobre dislexia é importante para que o profissional ainda em formação tenha consciência de que existem diferenças entre os alunos, entre as formas e tempos de aprender e que possa refletir sobre suas práticas em sala de aula enquanto professor.

Questionados sobre como pensam ser o processo de alfabetização de alunos com dislexia, ficou claro como a fragilidade nos conhecimentos sobre essa dificuldade específica de leitura implica em pensamentos e futuras práticas segregadoras.

C2 e C7 afirmam ser necessária a intervenção de um professor de AEE, visto que as especificidades do aluno com dislexia não podem ser atendidas diante do trabalho com turmas numerosas (E):

*C2: Eu imagino que numa turma de 30 alunos o professor sozinho é complicado pra ele estar acompanhando o processo dele (aluno com dislexia). Então acho importante estar ajudando, mostrando o processo pra ele, mas não sozinho! Tem que ter mais alguém, alguém do AEE, por exemplo, trazendo atividades que ele sabe que pode acompanhar, de estar acompanhando os avanços dele com essa equipe, mas acredito que a gente não pode excluir ele do processo em que a turma está sendo ensinada. Acredito que a gente ensinaria, mas essa equipe estaria mais próximo dele perguntando: “E aí, você está entendendo? Você está acompanhando?” Para ver se realmente o aluno aprendeu. Se a profissional do AEE tem um preparo maior, é importante que este seja usado.*

*C7: Na minha opinião o aluno com dislexia não pode ficar na mesma sala de alfabetização que os outros, pelo menos na experiência que eu tive não tinha nenhum aluno com dislexia, mas tinham outros com outras deficiências (não sei se a gente pode falar assim), e você via que o aprendizado deles era quase nenhum, eles ficavam ali de lado, eles não conseguiam acompanhar o ritmo dos outros, então eu acho que eles deviam ter um acompanhamento diferenciado. Eles podiam até ficar na sala comum, mas se eles tivessem um acompanhamento de verdade. Deveria ser com a professora responsável pelo AEE. Eu acho que por parte da professora não tem condições porque ela não vai poder parar a aula e ficar com aquele aluno específico.*

Esses posicionamentos demonstram equívocos quanto ao entendimento sobre dislexia, assim quanto ao atendimento do professor da sala de recursos multifuncionais (este que não é o “único responsável” pela aprendizagem dos alunos que não “cabem” na sala de aula comum).

C1 e C5 buscariam apoio especializado para aprenderem como incluir os alunos com dislexia e auxiliá-los na aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

C1 destaca a relevância de um diagnóstico e cogita a necessidade de uma segunda professora em sala, esta com conhecimentos especializados sobre a dislexia (E). Tais

proposições remetem a uma proposta de formação que vem sendo sucessivamente superada: a do professor especialista. Em vez disso, preza-se por professores generalistas, que compreendam os aspectos sociais, culturais, políticos, educacionais e, com base nisso, planeje suas intervenções pedagógicas.

A necessidade de um segundo profissional, além do professor em sala de aula, para o atendimento escolar do aluno com dislexia está ligada à noção de que o aluno não conseguirá alcançar um ritmo de aprendizagem esperado pelo professor. Muitos alunos disléxicos são rotulados como lentos e preguiçosos.

Por vezes, essa “lentidão” está atrelada à sobrecarga de esforços necessários para conseguir atingir os objetivos escolares propostos e a “preguiça” seja, na realidade, baixa autoestima ou cansaço diante da dificuldade.

Para além dessas, há ainda a equivocada noção de que existe uma relação direta entre dislexia e aptidões artísticas excepcionais, observadas, por exemplo, no filme indiano que tanto influenciou os saberes das concludentes pesquisadas sobre dislexia.

O filme traz uma abordagem prática, relacionada ao contexto da história narrada, mas, por vezes, essa possibilidade de prática pedagógica é tida como única ou mais eficiente, além de ser generalizada para todos os casos de dislexia. C6 e C10 citam:

*C6: Eu lembro pelo filme que era muito voltado para imagens, arte, porque ele se expressava muito pela arte. Tinha muita cobrança na família por parte da família porque ele não se alfabetizava, até que veio um professor que compreendeu o mundo dele através das artes. Então ele tinha muita dificuldade em escrever e em expressar de forma escrita as aprendizagens dele e expressava através da arte.*

*C10: Eu talvez atuaria com a criatividade deles, que eles geralmente são traumatizados, eu tô generalizando, né? Na escola tem essa cobrança e você está ali, e claro que você não lê não é porque não quer, mas se eles realmente forem criativos como parecem ser, eu trabalharia a criatividade deles.*

C4 também revela que utilizaria bastante a ludicidade para mediar a alfabetização de uma criança com dislexia. Para a concludente, as atividades devem ser diferenciadas, adaptadas para esse aluno, o que foge aos propósitos da inclusão escolar e reforçam a integração, ou seja, o aluno compartilha o mesmo ambiente escolar que outros alunos, mas não compartilha das mesmas vivências e atividades.

A aluna C4 pensa tais atividades diferenciadas baseada numa reportagem televisiva a que assistiu após realizar um estudo sobre dislexia para participar da entrevista desta pesquisa. Na reportagem, eram sugeridos utilizar vários cartões espalhados pelo espaço em que a pessoa com dislexia passa para auxiliar na memorização das palavras, por exemplo.

Contudo, a proposta é que as atividades não sejam diferenciadas especificamente para alunos com dislexia, mas que sejam planejadas atividades comuns a todos que respeitem e atendam as diferenças. Leitura de textos conhecidos, trabalho com rimas, exercícios que otimizem a consciência fonológica e reforcem a grafia do maior número de palavras possíveis são algumas estratégias que favorecem a aquisição e desenvolvimento de todos os alunos, inclusive os disléxicos.

C3 e C9 já vislumbram um trabalho inclusivo quando afirmam que pensam ser o processo de alfabetização de uma criança com dislexia semelhante ao das outras crianças da turma (E):

*C3: Por eu não ter visto, eu acho que o processo é o mesmo. Só que a maneira com que a criança com dislexia vai se desenvolver nesse processo é que é diferente da criança sem dislexia. Por eu não conhecer eu não sei nem o que responder. Eu acho que ela compreende, só não consegue passar pro papel o que ela entendeu e a diferença tá aí mesmo, na escrita e não na compreensão.*

*C9: Eu vou chutar. Acredito que ele passe pelos mesmo níveis que os demais alunos - desde o icônico até o último nível que é o silábico alfabético.*

Mesmo diante das incertezas nas respostas, salienta-se a importância dessa compreensão ao final da formação em Pedagogia. Possivelmente, essas conclusões, a partir de tais compreensões, mobilizem-se na busca de práticas inclusivas de alfabetização.

Nesta categoria de análise, verificamos que embora não haja uma especificação na abordagem da temática dislexia no curso de Pedagogia, esse tema, por vezes, foi tratado em momentos da formação, de maneira interdisciplinar.

Pela discussão, sobretudo através de um seminário ou de um filme, essa temática pode não ser abordada em todos os semestres, com todas as turmas de pedagogos. No grupo pesquisado, tais recursos serviram para despertar as alunas para a existência dessa dificuldade de aprendizagem específica de leitura e para que elas soubessem caracterizá-la, ainda que de forma incipiente.

Contudo, o tema merece mais aprofundamento para que tais conhecimentos primeiros sejam suficientes para planejar uma prática pedagógica. A seguir, apresentaremos os dados referentes ao papel do professor enquanto mediador de aprendizagem dispostos pelas conclusões em Pedagogia - UFC (2013.2), dando enfoque ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. Buscamos compreender como esses saberes vislumbram-se em práticas.

### **6.3 O Curso de Pedagogia - UFC e os saberes dos concludentes sobre aquisição e desenvolvimento da língua escrita e dislexia**

A pesquisa, desenvolvida junto às concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2), objetiva investigar quais os saberes dessas alunas sobre dislexia. Para tal, averiguou quais os saberes sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita elas construíram, visto que a dislexia configura-se enquanto uma dificuldade específica de leitura.

Embora alfabetização e, por vezes, dislexia, sejam assuntos socialmente comentados, divulgados e debatidos, é durante a formação acadêmica que estes são vivenciados dos pontos de vista teórico-práticos. Daí, então, justifica-se a importância de compreender como/se o curso de formação acadêmica, no caso a Pedagogia - UFC, aborda a temática dislexia sendo, por consequência, uma fonte de conhecimento na contribuição da formação desses saberes.

Nesta categoria de análise, abordamos os saberes sobre aquisição e desenvolvimento da língua e dislexia tendo como base as influências do curso de Pedagogia - UFC. Toda a análise está pautada, primeiramente, na fala das concludentes através das respostas aos questionários e entrevistas e, tais dados, por vezes, foram confrontados com os documentos relacionados ao curso, como o Projeto Político Pedagógico e as ementas das disciplinas.

Conforme já referido, o curso de Pedagogia é muito bem avaliado nacionalmente, sobretudo pelo MEC, com conceito 5 (máximo). As concludentes pesquisadas C4 e C9 avaliaram o curso como ótimo, oferecendo formação satisfatória diante da grandeza e abrangência que implica a formação de um pedagogo. C1, C2, C3, C5, C6, C8 e C10 avaliam o curso como bom, salientando que a formação abordou parcialmente os temas necessários para a prática pedagógica e apenas a concludente C7 avaliou o curso como ruim, sentindo-se despreparada para o exercício da docência mesmo após o término da formação.

Esses dados coadunam com a avaliação nacional, mostrando que trata-se de uma formação rica e diversificada sobre a área do conhecimento da Pedagogia. Todavia, como em qualquer outro processo de formação, esta não é completa - a incompletude faz parte do processo de aprendizagem e da própria condição de inconclusão do ser humano, já consideradas por Paulo Freire.

De fato, considerando a formação pessoal e profissional como um processo que se constrói continuamente e dialogicamente, reitera-se, também, que cada vivência implica outras aprendizagens, sejam estas novas ou ressignificadas.

No caso da Pedagogia, ciência da educação - de processos de aprendizagem, ensinagem e de desenvolvimento humano -, é nítido que há sempre algo novo a aprender, e permanece a necessidade de novos saberes a cada processo formativo (inicial ou continuado). Logo, a graduação é uma das partes do todo, um prosseguimento de todas as experiências sobre educação já vivenciadas, lidas, discutidas, compreendidas; uma possível tomada de consciência da necessidade de mais conhecimento, de busca perdurável. Quanto mais consciência dos processos de aprender e ensinar, mais necessidade de agregar saberes diversos.

Buscando contemplar uma sólida formação teórico-prática de seus alunos, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia clarifica que são objetivos da formação desenvolver pedagogos que compreendam a sociedade e a educação brasileira através do aprofundamento de discussões, sobretudo da formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O curso de Pedagogia é uma formação inicial cujo diploma de licenciatura confere ao formado “exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na organização e gestão de sistemas e instituições.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 7).

De acordo com os dados dos questionários, nove concludentes em Pedagogia pretendem atuar na sua área de formação, sendo a preferência de C1, C3 e C5 a educação infantil; C9 e C10 ensino fundamental; C4 infantil ou fundamental, C2 e C8 em outras modalidades: educação à distância e Pedagogia Organizacional, respectivamente C6 ainda não decidiu em qual modalidade pretende atuar e C7 não pretende atuar como professora, mas especializar-se em outra área da Educação.

A maioria, portanto, atuará diretamente na mediação dos processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita de grandes grupos de alunos, anualmente. Esses saberes são, portanto, essenciais na formação do pedagogo.

Em decorrência da revolução conceitual sobre alfabetização, resultante da pesquisa de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, a perspectiva de alfabetização mais discutida teoricamente na formação inicial em Pedagogia é a psicogênese da língua escrita, teoria esta que considera o aluno como sujeito ativo no processo de construção da língua escrita e o professor como mediador, facilitador das aprendizagens.

Dessa forma, questionamos às concludentes como a graduação em Pedagogia - UFC contribuiu para suas compreensões sobre o processo de aquisição da língua escrita.

Todos citaram a disciplina de Letramento e Alfabetização como aquela que prioritariamente contribuiu para tais saberes.

C2, C4 e C8 ressaltaram que foi na graduação que compreenderam as concepções psicogenéticas de alfabetização, visto que socialmente ainda são muito fortemente difundidas as perspectivas tradicionais de leitura e escrita. Antes da formação, não compreendiam como funcionavam os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, conforme ilustrado na fala da aluna C4 (E):

*C4: Foi através da Pedagogia que eu tive o embasamento para ter essas noções (sobre alfabetização). Até então eu me baseava pela criação das minhas filhas, porque eu nunca fui professora, mas mãe eu já era quando entrei aqui. Então, eu tinha uma forma de lidar, fazer as tarefinhas e eu não compreendia; “Meu Deus! Você não sabe isso!?” e hoje eu já entendo que é tão normal, que as vezes a criança ainda não tem amadurecimento para entender isso, para entender dessa forma, que pegar o concreto ajuda a aprender. Então tudo isso eu aprendi na minha formação acadêmica mesmo, foi na Pedagogia. Foi muito rica a minha formação.*

A concludente C4 foi uma das que avaliou o curso como ótimo. Na sua fala, tem-se a confirmação da riqueza de conhecimentos construídos durante o curso, inclusive ao complementar que os saberes sobre a aquisição e desenvolvimento da língua, ao seu ver, não restringiram-se à uma ou duas disciplinas, mas que, numa visão sistêmica da formação, conseguiu perceber que tantas outras disciplinas auxiliaram na melhor aquisição e entendimento das teorias sobre alfabetização, citando, para além da disciplina de Letramento e Alfabetização, as de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Didática, os estágios em educação infantil e ensino fundamental como importantes para a compreensão dos processos referenciados.

Já na fala de C8 destaca-se a amplitude dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e confirma que seus saberes sobre alfabetização são teórico-científicos (graduação) e experienciais (devido à mãe alfabetizadora, sobretudo).

*C8: A Pedagogia me abriu portas para entender o que é ser criança. Quando a gente chega na Pedagogia, pensa que vai aprender uma coisa, mas é algo muito maior. Tudo que eu aprendi sobre alfabetização foi na faculdade de Pedagogia e através da experiência que a minha mãe tem como alfabetizadora, pois ela trabalha com um método de educação para adultos.*

A concludente C3 também refere-se aos saberes sobre aquisição e desenvolvimento da língua escrita como construídos ao longo da formação. Para ela, diversas disciplinas auxiliam na construção desse saber, ainda que a temática não seja o foco de todas elas. Na realidade, a multiplicidade de saberes em vários outros assuntos é que proporciona

um melhor embasamento para a aquisição dos saberes sobre alfabetização. C3 caracteriza a contribuição do curso em seus saberes quando reconhece que a formação (E):

*C3: É como um fio que você traz desde o início e vai puxando outro... E ao final dá para “fazer um geral” e compreender um processo a partir de vários outros.*

Para além das disciplinas, a concludente C1 cita como fundamental (E) o “universo da faculdade” para a contribuição nos seus saberes sobre a aquisição e desenvolvimento da língua escrita. A aluna salienta que foi bastante ativa no decorrer de sua formação, integrando o Centro Acadêmico (CA) do curso, sendo bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e participando de pesquisas de extensão e, em decorrência de tais vivências, sente-se melhor preparada ao “não se limitar às disciplinas do currículo” (E). As múltiplas vivências acadêmicas, como estágios e grupos de pesquisa, permitem uma visão diferenciada do curso quando ampliam as experiências teórico-práticas dos alunos.

Já C5, C6 e C10 consideram deficitária a formação referente aos processos de aquisição e desenvolvimento da língua. Para as concludentes, não é com uma ou duas disciplinas (referindo-se à Letramento e Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa) que se forma um professor alfabetizador.

De fato, o foco da formação em Pedagogia não restringe-se à alfabetização, conforme já especificado anteriormente, no entanto, objetiva-se interdisciplinarmente abordar as múltiplas facetas da educação infantil e ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, o que contempla os processos de alfabetização e letramento.

Contudo, configura-se essencial que o pedagogo possa mediar “o desenvolvimento de habilidades básicas, em especial, as relativas ao “domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 5) conforme previsto no PPP do curso. Espera-se, para tal prática mediadora, formação consistente que permita a instrumentalização de práticas eficientes.

No caso das habilidades do domínio da leitura e escrita, as discussões permeiam os métodos de alfabetização ao apresentar o histórico tradicional de ensino e aprendizagem da língua escrita. Contudo, diante da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, as discussões tendem a ser mais teóricas, visto a necessidade desse embasamento e, para além, uma vez que tais conhecimentos não referem-se a um método. Não há receitas sobre como alfabetizar utilizando-se dos pressupostos psicogenéticos, ficando à responsabilidade do professor didatizar seus conhecimentos na prática com os alunos.

Assim, as concludentes C2 e C9 reclamam a falta de um método de alfabetização, enquanto a concludente C6 revela (E): *“Sinceramente, eu não sei alfabetizar. Eu iria ver como seria se eu tivesse nessa situação, porque hoje eu acho que não sei”*. A mesma sensação fora manifestada por outras concludentes em momentos diversos no questionário e na entrevista, conforme já demonstrado nesta pesquisa.

Todavia, percebe-se que mesmo diante de algumas exceções e ressalvas, as concludentes sentiram-se à vontade e seguras para falar sobre como compreendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua, compreensões estas fomentadas, sobretudo, durante o curso de Pedagogia - UFC.

Igualmente não foi percebido quando as questionamos sobre as contribuições do curso para a constituição dos seus saberes sobre dislexia. Embora as concludentes tenham demonstrado saberes diversos sobre dislexia, por vezes julgam esse saber por menos valia. Possivelmente, tal fato deva-se à não sistematização das falas enquanto embasamento teórico e perspectivas práticas.

Comprovadamente, não cursaram nenhuma disciplina que abordasse teoricamente a temática dislexia de forma aprofundada e prevista na matriz curricular vigente e ementas das disciplinas.

De acordo com a matriz curricular do curso de Pedagogia - diurno, currículo 2007.1, a única disciplina que contém em sua ementa a dislexia é “Aprendizagem: processos e problemas”, de 64 horas/aula. Segundo informações de funcionários da coordenação do curso, essa disciplina fora ofertada apenas uma vez, há aproximadamente três anos, portanto, nenhuma concludente pesquisada poderia ter optado em cursá-la, ao considerar tanto a falta da oferta durante seu período de formação, quanto o porquê dessa disciplina não poder ter sido cursada no primeiro ano de curso desta turma devido ao pré-requisito: só pode ser cursada a partir do 4º semestre, após aprovação na disciplina “Psicologia da Educação III - Da infância à adolescência.

De acordo com a ementa, são tratados, nessa disciplina, temas como: “Conceituação de aprendizagem e tipos. Fatores influenciadores. Processos de aprendizagem nas abordagens: comportamentalista, cognitivista e afetiva. Potencialidades de aprendizagem na dislexia, déficit de atenção, disortografia e discalculia.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006, p. 21). Seria esse, então, o momento da formação em que aprofundaria-se o embasamento teórico sobre as dificuldades na aprendizagem, como a dislexia.

Questionamos o motivo pelo qual essa disciplina é optativa no currículo, mesmo configurando-se, na realidade escolar, como parte integrante e obrigatória do saber do

professor. Assim, na falta de oferta da disciplina que aborde a dislexia em profundidade e sistematização, fica a critério de alguns professores abordarem ou não o tema.

Durante a formação do grupo pesquisado, duas disciplinas enfaticamente abordaram o assunto: Metodologia Científica e Docência no Ensino Fundamental, não enquanto parte de suas ementas, mas a partir de situações diferenciadas provocadas pelas metodologias de aula escolhidas.

Na disciplina de Metodologia Científica, um dos grupos formados para apresentação do seminário escolheu a dislexia como tema de pesquisa. As falas de C2 e C3 ilustram como o curso contribuiu para seus saberes sobre dislexia (E):

*C2: Seminário das colegas na disciplina de Metodologia Científica. Nessa disciplina a gente tinha que fazer um trabalho como se fosse um projeto e poderia ser qualquer tema, desde que seguisse os padrões da ABNT. Aí elas escolheram isso. Eu achei legal porque elas apresentaram para a turma e a gente ficou sabendo sobre isso.*

*C3: No seminário que uma equipe apresentou no começo do curso.*

Questionadas sobre tal contribuição (E), essas concludentes resumiram à vivência desse seminário apresentado pelas colegas no início da formação. Daí apontarem em seus questionários que a abordagem do tema durante a formação não foi satisfatória, a exemplo da resposta de C2, que explica sua insatisfação mediante argumentos incipientes diante da falha na teorização e compreensão do tema (Q):

*C2: Esse é um transtorno (referindo-se à dislexia) que pode ser confundido e até rotulado em algum aluno que apresente dificuldades e assim prejudicar seu processo de aprendizagem. Por isso deveríamos saber identifica-la pelo menos a um nível que pudéssemos encaminhar o aluno para ser realmente diagnosticado e assim ser acompanhado devidamente.*

Um estudo sobre dislexia a partir de pressupostos pedagógicos desmistificaria a noção de “transtorno”, a preocupação com encaminhamento, posterior diagnóstico e, principalmente, clarificaria a responsabilização do professor pelo aluno a partir da busca pelo devido acompanhamento em seu processo de aprendizagem.

Já em Docência no Ensino Fundamental o recurso pedagógico utilizado foi um filme do qual o enredo mostrava a história de uma criança com dislexia na escola.

C1 apontou que durante o curso (E) “*Não houve nenhuma disciplina. Houve um sensibilizar com o filme*”. C10 respondeu de forma direta e única “*Um filme*”.

Inegavelmente, essas duas vivências foram muito relevantes na construção dos saberes desse grupo de pedagogos sobre dislexia. O tema fora abordado de forma incipiente, “despropositada”, porém, refletiu-se em saberes teóricos e também práticos. Vale ressaltar,

todavia, que o mesmo pode não acontecer em outros semestres, visto que não estão previstos como objetivos dessas disciplinas.

Nos questionários e entrevistas foram citadas outras disciplinas em que fora comentada a dislexia em algum momento, mas não foi possível perceber constância na fala das concludentes, logo, diante da aleatoriedade com que foram citadas, apenas serão listadas: Psicologia da Educação (I, II e III), Educação Inclusiva e Educação Infantil.

C4 e C10 apontaram ter estudado mais sobre dislexia após abordagem da pesquisadora para a realização da presente pesquisa. O despertar para o assunto foi descrito pela concludente C4 quando contextualiza ressaltando a importância da obrigatoriedade dessa temática durante a formação em Pedagogia (E):

*C4: Se fosse algo que tivesse na grade obrigatória, teria sido abordado nem que fosse de uma forma bem superficial, mas para você ter uma noção, assim como a gente faz Libras. Assim também como sua pesquisa, em que eu fui pesquisar na internet para saber como é. Talvez eu nem tivesse atentado para essa entrevista se eu não tivesse sido abordada para responder. E se eu não soubesse responder? Então, acho que é necessário um abrir de olhos.*

A falta de uma especificidade de disciplina fez com que duas concludentes, C5 e C7, não atribuíssem relevância às contribuições do curso sobre dislexia, citadas por outras alunas. Ambas as concludentes afirmaram que não houve contribuição do curso em seus saberes sobre dislexia.

Para além do curso, os saberes das concludentes sobre dislexia são construídos através de experiências outras, como leituras extras, citadas por C1; pesquisas de internet, citadas por C2, C4 e C10; reportagens televisivas, citadas por C4; experiências fora da universidade, citadas por C2, ao retratar o caso de uma criança com dislexia que fora seu aluno num grupo da igreja, e em vivências de estágio, citadas por C5 (E).

Diversas fontes de conhecimento contribuem para a formação do professor, não apenas as experiências acadêmicas. Estas qualificam os saberes docentes quando complementarizam com visões e abordagens outras, beneficiando novos olhares, novas dúvidas e novas compreensões.

C6 demonstrou suas insatisfações e anseios quanto à formação em Pedagogia quando questionada sobre seus saberes sobre dislexia. A concludente foi além da objetividade do questionamento para uma análise mais ampliada do curso e de saberes que julga necessários para o pedagogo:

*C6: Eu entendo que nosso curso é muito amplo. Tem que entender de deficiência, de lei, de formação docente, entender e respeitar de religiões. Em pouco tempo tem que saber tanta coisa, que acredito que às vezes a gente se perde. E também... o curso é*

*predominantemente teórico. Nós passamos 80% do tempo aqui, na teoria e tal e quando chega no estágio, em seis meses não tem como você encontrar uma criança com dislexia, com deficiência, com dificuldades na família para você saber lidar com isso. Então, por ser um curso muito teórico a gente perde muito com isso. Na bolsa do PIBID eu aprendi em 1 ano coisas que não aprendi nos 4 anos de faculdade, porque essa bolsa era pra gente atuar dentro de sala de aula. Então se você for comparar um curso como Medicina, desde os primeiros semestres o aluno vai pra dentro do hospital juntando teoria e prática. Acaba que esse conhecimento fica muito nas costas do aluno, como uma prioridade do que estudar e não na instituição UFC. No nosso curso então, se o aluno quiser saber ele tem que buscar porque o curso não oferece. Como tantas outras que encontrei. Por ter muitos temas, amplos a gente se perde. Teve até uns resultados de estudos que mostrou que nosso curso era o 4º melhor do Nordeste. Como é o 4º melhor se não temos nem uma escola de aplicação? E eu nunca entendi porque todos os vídeos e experiências que a gente via na sala de aula era de crianças vestindo moletom, ou seja, do Sul. Porque isso? Porque se a gente está entre os melhores do Nordeste e ainda temos que copiar coisas do Sul? Então nós temos um curso estritamente teórico, com divisão por departamentos, os teóricos e os de prática e não tem essa ligação. Você passa do 1º ao 7º semestre vendo Wallon, Vigotski e Piaget e na sala de aula está você e as crianças e você não sabe o que fazer com elas. Passa um ou dois semestres fazendo estágio e junta com o TCC então você não consegue sequer você fazer um estágio... Porque tem que pesquisar... Eu acho que a pesquisa, a monografia fosse fruto do estágio; a partir dali eu tirar um estudo de caso da minha sala, tentar estudar e ver isso. Tudo que a gente estuda aqui é tão separado que fica aquela coisa vazia.*

O discurso da concludente leva-nos a refletir sobre várias proposições. Primeiramente, é comum a sensação de incompletude, tanto pela quantidade de conteúdos e vertentes que o pedagogo precisa conhecer, conforme citado pela aluna, como quanto devido ao caráter de continuidade de todo processo de formação - nunca estaremos formados.

Para além, o currículo que baseou a formação desse grupo de estudantes de Pedagogia, de fato, era primordialmente teórico e as disciplinas de estágio aconteciam apenas nos semestres finais do curso. Essa separação prejudicou em muitos aspectos a dinâmica de reflexão sobre teorias e práticas, bastante ressaltadas por Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, dentre outros.

Atualmente, o currículo de Pedagogia já sofrera algumas alterações consideráveis, sobretudo no que se refere à obrigatoriedade da disciplina de Educação Inclusiva e às vivências de estágios ao longo do curso. Contudo, conforme manifestado na fala das entrevistadas nesta pesquisa, espera-se maior interdisciplinaridade nas discussões e mais aproximação das práticas pedagógicas.

As dez concludentes afirmaram ser relevante discutir a dislexia durante o curso, seja numa disciplina específica sobre dislexia, conforme sugerido por C1, C7 e C8; seja numa disciplina que envolva discussões sobre dificuldades na aprendizagem, transtornos, deficiências, sugestão das concludentes C2, C4, C5, C6 e C10 ou, ainda, sem uma

especificação relacionada à uma disciplina, mas com objetivos teórico-prático claros e previstos nas ementas.

A concludente C3 ressaltou que se há tanto o que se discutir, seria importante rever o tempo de formação do pedagogo e sugere incluir mais disciplinas e, com isso, alongar o curso para mais de quatro anos (E).

C5 vai além quando propõe que a temática deva ser discutida apenas com professores que desejam atuar na alfabetização. Todavia, a dislexia não se situa num período do desenvolvimento escolar nem é proposta desse curso formar professores alfabetizadores especificamente (E).

As concludentes mencionaram bastante as novas leis educacionais que trazem muito sobre inclusão escolar. Também por esse motivo, a formação do pedagogo deve ser voltada para teorias e práticas inclusivas, sem que necessariamente certas temáticas sejam de debate restrito à uma disciplina (E).

Verificamos, assim, que as concludentes pesquisadas tiveram vivências durante o curso que beneficiaram seus saberes sobre dislexia e que, para além de discussões teóricas, outras fontes de conhecimento, como revistas, reportagens televisivas, filmes, qualificaram seus conhecimentos; ainda que seja forte a perspectiva e necessidade de maior aprofundamento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, objetivamos investigar os saberes sobre dislexia das concludentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, semestre 2013.2. Para tal, dez concludentes do turno diurno, que graduavam-se exatamente quatro anos após seu ingresso na universidade, dispuseram-se a participar desta pesquisa que utilizou-se de abordagem teórica para fundamentação do trabalho e metodologias qualitativas de coleta de dados através de questionário, entrevistas e análise de documentos para analisar os dados e chegar a algumas conclusões.

Salienta-se que, durante todo o desdobramento desta pesquisa, constituíram-se paralelamente também os saberes da pesquisadora, sobretudo os referentes à aquisição e desenvolvimento da língua escrita; saberes estes que modificaram os entendimentos prévios sobre dislexia, que tinham conotação primordialmente médica devido à especialização em Psicopedagogia, permitindo-lhe pensar a dislexia sob uma ótica pedagógica.

Sendo assim, um dos objetivos primeiros fora averiguar como as concludentes compreendem os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, considerando ser esta compreensão essencial para apoiar os saberes sobre dislexia do ponto de vista pedagógico.

Constatamos que a formação em Pedagogia - UFC, influenciada também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, prima pela abordagem psicogenética de alfabetização, baseada na teoria de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. Ainda que tal informação não esteja descrita na ementa da disciplina de Letramento e Alfabetização, legitima-se na fala de todas as concludentes entrevistadas.

Por tratar-se de uma teoria, as compreensões sobre a psicogênese da língua escrita, ainda em níveis de formação inicial, tendem a ser incipientes, globalizadas e, ainda, pouco refletidas, resultando em algumas generalizações, inconsistências e dificuldades em didatizá-la.

A confusão conceitual sobre alfabetização, observada entre as concludentes, refere-se, sobretudo, a essa didatização quando a teoria não é um conhecimento a ser transposto e moldado à prática, e sim uma construção. Por esse motivo, algumas concludentes (duas em especial) reforçam a necessidade de utilização de práticas tradicionais de ensino da leitura e escrita, assim como defendem que a mescla de métodos tradicionais com metodologias psicogenéticas provocam efeitos mais positivos e imediatos na aquisição e desenvolvimento da língua.

A formação em Pedagogia confere o direito de atuar como docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e organização e gestão de sistemas e instituições. Nove das dez concludentes entrevistadas querem atuar na sua área de formação e, destas, sete pretendem lecionar em séries da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Logo, terão papel relevante na mediação dos processos de aquisição e desenvolvimento de seus alunos.

Desde a educação infantil, práticas sociais de letramento favorecem a aquisição e desenvolvimento da língua escrita, a serem sistematicamente aprimoradas nos anos iniciais do ensino fundamental. A prática alfabetizadora fora citada pelas concludentes como um grande desafio, que devido à cobrança intensa (social e institucional) por resultados, não desperta o interesse de atuação profissional para alguns dos entrevistados.

Uma das grandes dificuldades na prática alfabetizadora consiste em metodologias exitosas que alcancem os resultados propostos para cada ano estudado. Assim, resultados e tempo determinado são premissas excludentes ao considerar que, numa perspectiva inclusiva de educação, o processo é mais importante que o resultado e os tempos para aprender são diferentes em cada sujeito aprendente.

As concludentes entrevistadas foram alfabetizadas mediante métodos tradicionais de ensino, através de atividades de cópia, ditado, que priorizavam o treino alfabético e a memorização, e estes fazem parte dos seus saberes experienciais sobre alfabetização.

Todavia, nas falas das participantes, confirma-se que os saberes sobre a aquisição e desenvolvimento da língua são fortemente influenciados pelos conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, apresentados e fomentados na graduação.

Os saberes experienciais de métodos tradicionais de alfabetização e os saberes científicos sobre a psicogênese da língua escrita, principalmente, embasam os saberes das concludentes sobre aquisição e desenvolvimento da língua escrita, conforme verificado nos dados coletados.

Nas falas das entrevistas, em que as respostas costumam ser mais abrangentes e detalhadas, verificamos que a maioria das concludentes (oito alunas) internalizou saberes importantes para a prática alfabetizadora, com base nas concepções psicogenéticas, como o reconhecimento do aluno enquanto sujeito ativo na aprendizagem, o caráter processual da construção da leitura e escrita baseado em níveis estruturais, a relevância dos conhecimentos prévios, estimativas de aprendizagem, entre outros.

Uma concludente insiste em considerar que práticas tradicionais de ensino sejam mais exitosas no desenvolvimento da língua escrita e apenas uma concludente mostrou-se, ao longo das perguntas, firme quanto à percepção de não saber como alfabetizar.

Por vezes, outras concludentes proferiram aleatoriamente entre os questionamentos feitos não saber alfabetizar. Considera-se que possivelmente trata-se de conflitos iniciais de formação e de pouca segurança, visto que as teorias ainda não foram refletidas, vivenciadas, (res)significadas.

Destaca-se, assim, a importância de analisar os dados coletados considerando que tratam-se de respostas de concludentes em Pedagogia, alunas que ainda estão concluindo o seu processo de formação inicial e que, portanto, não podem ser exigidos em seus saberes profundidade e determinadas convicções. As concludentes necessitarão de tempo para articular teoria e prática e, assim, ampliar e qualificar seus saberes.

Com base nos saberes das concludentes sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, buscamos identificar quais os seus saberes sobre dislexia - uma dificuldade específica de leitura, visto que durante o processo de alfabetização ficam mais nítidas as características da dislexia. Esta que, embora especifique-se na dificuldade de leitura, resvala também em outros campos da vida do sujeito.

O número de pesquisas sobre dislexia é crescente, dado revelado através da revisão de literatura, em que percebeu-se que, entre as pesquisas nacionais, o foco ainda é clínico, de perspectiva médica por uma busca etiológica ou de planos de diagnóstico e intervenção. Em referência às escolas, e mais especificamente aos professores, revelam pouca formação e práticas arbitrárias, salvo alguns casos de inclusão. Já em pesquisas internacionais, embora os saberes dos professores ainda sejam pesquisados, debruçam-se sobre o desenvolvimento de práticas de leitura.

A presente pesquisa diferencia-se das encontradas na revisão de literatura quando propõe-se a investigar os saberes de concludentes em Pedagogia e, ainda, compreender como/se o curso de formação contribuiu para a constituição de tais saberes.

No primeiro contato com o grupo pesquisado, referente ao questionário, quase a totalidade das concludentes mostrou-se receosa e insegura em responder sobre dificuldades de aprendizagem e, especificamente, sobre dislexia.

Nos questionários, percebemos respostas mais diretas, objetivas. Por vezes, as concludentes escreveram “não sei” e questionaram à pesquisadora se aquilo configurava-se um problema para a pesquisa.

As primeiras impressões, a partir dos questionários, eram de que as concludentes em Pedagogia - UFC, semestre 2013.2, pouco sabiam sobre dislexia e que, claramente, seria possível analisar os dados dividindo-lhes em dois grupos: aqueles com desenvoltura nos saberes sobre aquisição que, por consequência, sabiam algo sobre dislexia; e aqueles que, ao contrário, tinham dúvidas desde o processo de aquisição e desenvolvimento da língua.

Contudo, nas entrevistas, situação que permitiu maior descontração e interlocução entre pesquisadora e pesquisados, as respostas foram mais abrangentes, refletidas. Foram também cheias de informações diversas, sem necessariamente serem organizadas. Por vezes, refletiam uma visão preconceituosa, latente nas respostas escritas.

A abrangência das respostas desfez a ideia de que as considerações das participantes poderiam ser analisadas em grupos fixos. A cada resposta, as concepções dos sujeitos aproximavam-se ou distanciavam-se umas das outras, mostrando as características de individualidade de cada sujeito que aprende.

É importante ressaltar que entre o questionário e a entrevista, algumas concludentes realizaram pesquisas na internet buscando apropriar-se um pouco mais do tema dislexia. Segundo elas, foi desconfortável ter que responder a questões sobre um tema que desconheciam ou que sabiam muito superficialmente (referindo-se ao momento do questionário).

Com isso, a pesquisa provocou inquietações nesse grupo, que levaram as concludentes a aprimorar, de alguma maneira, seus conhecimentos acerca da dislexia, o que certamente fora um aspecto positivo.

Essa busca por informações sobre o tema que ainda não era de conhecimento das alunas, conforme reconhecimento destas, configura-se como formação também. As concludentes, ao reconhecerem-se “incompletas” diante dos questionamentos feitos sobre dislexia buscaram, prontamente e sem solicitação da pesquisadora, recursos que pudessem ajudá-las a melhor constituir seus saberes, resultando em respostas mais diversificadas no momento da entrevista.

Pela fala das concludentes, o tema não fora tratado durante a formação com propósito e complexidade. Não adentraram em teorias, abordagens, diferenciações de nomenclaturas, definições. O tema fora exposto num seminário apresentado por um grupo de alunos, logo no início da graduação, na disciplina de Metodologia Científica e, mais tarde, comentado na disciplina de Docência no Ensino Fundamental através da exibição do filme indiano “Como estrelas na Terra”.

Poucas alunas citaram outras disciplinas que abordassem o tema, contudo referiram-se às disciplinas de Psicologia da Educação (I, II e III), Educação Inclusiva e Educação Infantil como contribuintes em seus saberes sobre dislexia. Questionaram o porquê de o tema não ser discutido na disciplina de Letramento e Alfabetização.

Com base nos documentos da matriz curricular cursada (2007.1) e ementas das disciplinas, apenas a optativa “Aprendizagem: processos e problemas” propõe documentalmente a discussão sobre dislexia, porém, não fora ofertada durante o período de formação do grupo pesquisado.

As concludentes destacam a importância de discutir essa temática durante a formação de Pedagogia, visto que aproxima-se do discurso legitimado na atualidade, que defende a inclusão escolar. Conhecer a dislexia permite um trabalho mais consciente, embasado no planejamento de atividades que contemplem as especificidades dos alunos com dislexia tanto quanto atenda aos demais.

Por vezes, as concludentes mostraram-se apreensivas diante da proposta inclusiva de educação. Nas suas falas, bem mais que na escrita, percebe-se que ainda há uma barreira entre professor e alunos com dificuldades na aprendizagem, assim como em outros casos, como as deficiências. Alguns professores parecem não estar preparados nem tampouco abertos ao trabalho em atenção às diferenças.

Também por conta disso, três concludentes sugerem que o processo de alfabetização de alunos com dislexia seja relegado a outro profissional que não o professor, seja este um professor de AEE, um professor especialista em dificuldades de aprendizagem ou profissionais clínicos (psicólogo, por exemplo).

É urgente a desmistificação de tal premissa. Não apenas em relação às pessoas com dislexia, mas de uma maneira mais abrangente a todos os alunos, visto que todos têm direitos iguais à educação de qualidade numa sala de aula comum, referentes aos princípios inclusivos de educação.

Possivelmente, através de conhecimentos mais aprofundados sobre as características da dislexia, as concludentes, assim como os demais professores, não teriam essa noção segregadora, compreendendo que a inclusão e desenvolvimento da aprendizagem desses alunos é completamente possível.

Contudo, as fontes de conhecimento citadas pelas concludentes, a saber: filme, seminário, leitura de artigos em revistas, reportagens televisivas, internet e experiências pessoais ou estudiantis (estágios), não permitiram desmistificar muitas das noções errôneas,

preconceituosas e marginalizadoras que há tempos são dissipadas sobre a aprendizagem de pessoas com dislexia.

O curso poderia auxiliar na constituição de saberes sobre dislexia através de seminários ministrados por profissionais da educação com saberes mais aprofundados sobre o tema, com mesas redondas para discussões teórico-práticas, através da solicitação de leituras científicas, através de vivências com alunos disléxicos ou, ainda, propondo-se curricularmente a discutir a temática, dentre outras possibilidades.

Sendo assim, os resultados supracitados permitiram concluir que: 1 - os saberes sobre dislexia são construídos a partir de fontes diversas de conhecimento, como filmes, seminários, artigos, reportagens televisivas, internet, outras, e a universidade tem significativa participação nisso; 2 - as concludentes em Pedagogia pesquisadas, especificamente, tiveram contribuição do curso para a construção de seus saberes sobre dislexia, visto que tiveram, dentre outros, a vivência de um seminário sobre o assunto e a exibição e discussão de um filme indiano que aborda a temática, principalmente. O caráter de especificidade refere-se a não previsão e não obrigatoriedade de tais vivências acontecerem em turmas anteriores e posteriores à pesquisada. 3 - por tratar-se de uma formação inicial, é compreensível e até esperado que os saberes ainda sejam incipientes, considerando que as teorias articuladas às práticas, num futuro, terão mais força e significado através, dentre outros, de formações continuadas; 4 - o curso vem reelaborando-se para atender as diferenças, visto que o novo currículo já traz uma disciplina que discutirá a inclusão escolar e, por fim, 5 - as concludentes sabem que dislexia é uma dificuldade de leitura e, por vezes, confundem-na com dificuldade de escrita, manifestada através de espelhamentos, trocas ou omissões de letras, confusões para ler e escrever, erros persistentes, diferenciações cerebrais, dentre outros, saberes que em parte assemelham-se aos teoricamente referenciados neste trabalho.

A contribuição deste estudo consistiu em provocar um despertar à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e, de forma mais abrangente, às demais instituições formadoras de docentes (pedagogos e licenciados), bem como aos já docentes e interessados para a relevância de discutir, em cursos de formação na área educacional, temáticas que aproximam a formação teórica das necessidades práticas, visto que aumenta gradativamente a quantidade de alunos com dificuldades na leitura e escrita, assim como, entre estes, um grupo menor, mas bastante significativo que apresenta dificuldades específicas de leitura - dislexia.

Permitiu-nos, ainda, demonstrar que as inconsistências teóricas acometem não só os saberes sobre grupos específicos de alunos, mas saberes gerais, saberes primeiros, saberes

essenciais. Tal constatação necessita urgentemente ser refletida e reconfigurada, priorizando as práticas durante a formação inicial para uma melhor aplicação, reflexão e planejamento de práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ANADÓN, Marta. A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e questionamentos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO, 2005, Senhor do Bonfim. **Anais...** Senhor do Bonfim: UNEB, 2005.
- ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 13.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BOTAS, Lénia Sofia dos Santos. **Perspectivas dos docentes de 1º CEB/educação especial face à inclusão dos alunos com perturbações de leitura e escrita/dislexia nas aulas de língua portuguesa e ao recurso à literatura infantil no seu processo de ensino/aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.
- CAMPANUDO, M. J. O. R. Representações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem específicas: leitura, escrita e cálculo. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2009.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses e periódicos**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.
- DELACOURS-LINS, S. G. S. O que não dá para falar, dá para desenhar: linguagem implícita nos desenhos dos aprendizes leitores. *In*: DELACOURS-LINS, S. G. S.; CRUZ, S. H. V. (Org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: EdUFC, 2006.
- ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* Formação de professores: a responsabilidade social da Universidade Estadual do Ceará. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, 2011.
- FERREIRO, Emília. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha**. 2013. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingporcursos/>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAMA, M. G. V. P. **As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita/dislexia: que caminhos a seguir pelos professores do ensino básico?**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LOPES, Raquel Caroline Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação**, v. 15, n. 3, 2013.

MACHADO, I. **Taare Zameen Par**. 2008. Disponível em: <<http://cinemaindiano.blogspot.com.br/2008/06/taare-zameen-par.html>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LACET, S. J. P.; CARDOSO A. P. L. B. Inclusão, necessidades educacionais especiais e docência: palavras que se inter cruzam. *In*: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006.

PEREIRA, Leticia Viana *et al.* Estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia em educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e de Nova Lima. **Revista Tecer**, v. 4, n. 6, p. 26, 2011.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONÇANO, Neuza Aparecida Gibim. **A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2007.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

\_\_\_\_\_. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. O problema escolar e de aprendizagem. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Guia do estudante destaca 49 cursos da UFC: nove atingem pontuação máxima**. 2013. Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4043-guia-do-estudante-destaca-49-cursos-da-ufc-nove-atingem-pontuacao-maxima>>. Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <<http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao/>>. Acesso em: 23 jul. 2013

VASCONCELOS, Diva Helena Frazão. **Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE)

O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: *Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia*, que tem como objetivo geral: investigar os saberes dos concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia, a fim de contribuir para a reflexão sobre a formação dos pedagogos.

A pesquisa de campo terá duração de 1 mês, com o término em janeiro de 2014.

Suas respostas ao questionário serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase de estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade está assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob forma de questionário.

O(a) Sr.(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para área da Educação.

O(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, em que consta o e-mail/celular do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Desde já, agradecemos!

**Mestranda: Juliana Silva Santana**  
**([jusantana11@yahoo.com.br](mailto:jusantana11@yahoo.com.br)) / (85)8958-2423)**

**Orientadora: Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins**  
**([sylviedl@ufc.br](mailto:sylviedl@ufc.br))**

**Programa de Pós-graduação em Educação (FACED — UFC)**  
**[poseduca@ufc.br](mailto:poseduca@ufc.br) / (85)3366- 7680.**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará**  
**Rua Coronel Nunes de Melo, 1.127 — Rodolfo Teófilo**  
**(85)3366-8338**

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: \_\_\_\_\_

(assinatura)

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
DIRETORA DA FACED (TCLE)**

Prezada Senhora Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - Diretora FACED (UFC),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada: *Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia*, nesta unidade de ensino.

O objetivo da pesquisa é investigar os saberes dos concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia, a fim de contribuir para a reflexão sobre a formação dos pedagogos.

Na pesquisa, os formandos serão convidados a responder um questionário e, posteriormente, a participar de uma entrevista. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderá ser gravada como fonte de dados para a análise na pesquisa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Juliana Silva Santana, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail: [jusantana11@yahoo.com.br](mailto:jusantana11@yahoo.com.br) ou telefone (85)8958-2423 e com a orientadora da pesquisa pelo e-mail: [sylviedl@ufc.br](mailto:sylviedl@ufc.br) ou telefone: (85)9980-7998.

Ressaltamos que a sua participação não incide nenhum risco nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

***Mestranda: Juliana Silva Santana  
([jusantana11@yahoo.com.br](mailto:jusantana11@yahoo.com.br)/ (85)8958-2423)***

***Orientadora: Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins  
([sylviedl@ufc.br](mailto:sylviedl@ufc.br))***

---

Assinatura da diretora da Faculdade de Educação — UFC

---

Assinatura da responsável pela pesquisa

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

**NOME:** \_\_\_\_\_

**ANO DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA – UFC:** \_\_\_\_\_

**CONTATOS (e-mail/telefone):** \_\_\_\_\_

1. Como você avalia o curso de Pedagogia — UFC?

(     ) Ótimo. Sinto-me preparado para sala de aula mesmo sabendo que ainda há muito para aprender.

(     ) Bom. A formação abordou parcialmente os temas que necessito, inicialmente, para a prática pedagógica.

(     ) Ruim. Concluo o curso despreparado para a prática, visto que não estudamos aquilo que considero muito importante para o pedagogo.

2. Você pretende atuar na sua área de formação?

(     ) Não

(     ) Sim

(     ) Educ. Infantil     (     ) Ens. Fundamental     (     )     Outros

\_\_\_\_\_

3. Você já atuou ou atua como professor?

(     ) Não

(     ) Sim     Série \_\_\_\_\_

4. Que tipos de dificuldades de aprendizagem podem ocorrer durante o processo de aquisição da língua escrita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Como o professor pode atuar para auxiliar alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem durante o processo de aquisição da língua escrita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Que relação você estabelece entre o processo de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem?

---

---

7. Para você, o que é “Dislexia”?

---

8. Na sua opinião, tal concepção é proveniente de que fonte de conhecimento?

---

---

9. Durante sua formação no curso de Pedagogia — UFC, o tema “Dislexia” fora abordado em alguma disciplina?

(     ) Não

(     ) Sim           Qual(is)? \_\_\_\_\_

10. Você considera suficientes os conhecimentos adquiridos na graduação em Pedagogia — UFC sobre o tema “Dislexia”?

(     ) Não

(     ) Sim

Por quê? \_\_\_\_\_

11. Que relação você estabelece entre dificuldade de aprendizagem e dislexia?

---

12. Que relação você estabelece entre deficiência e dificuldade de aprendizagem?

---

13. Como o professor pode atuar durante o processo de aquisição da língua escrita para auxiliar alunos com dislexia?

---

---

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

ANO DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA: \_\_\_\_\_

1. Como você compreende o processo de alfabetização?
2. Existe um período certo para alfabetização? Qual é?
3. Que contribuições sua graduação trouxe para uma melhor compreensão sobre o processo de aquisição da linguagem escrita?
4. Que teorias você considera importantes para fundamentar a prática alfabetizadora?
5. Como o professor pode/deve agir diante do erro na leitura e escrita durante o processo de alfabetização?
6. E quando os erros persistem?
7. Quais os seus saberes sobre dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita?
8. A que fonte de conhecimento você atribui tais saberes?
9. O que você entende por dislexia?
10. Que disciplinas do curso de Pedagogia contribuíram de forma significativa para seus conhecimentos sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia?
11. Como você avalia a relevância dessa temática na sua graduação?

## **APÊNDICE E – EXEMPLO DE ENTREVISTA NA ÍNTEGRA**

### **1. COMO VOCÊ COMPREENDE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA?**

Pelo que eu estudei aqui acontece já anteriormente à escola. A criança já nasce num mundo que já está repleto do universo da escrita, então ela já conhece as letras, já tem contato com esse universo. Às vezes a criança já aprende a ler até antes se ela já tiver contato com os livros, tanto que a gente vê aqui na universidade que já deve dar livros para as crianças, para os bebês já pra começar a influenciar nisso. A partir do universo da leitura que a criança vai começar esse processo de escrita.

#### **\*Que relação você estabelece entre alfabetização e letramento?**

Alfabetização e letramento são processos diferentes porque alfabetizar é aprender a decodificar o sistema, então você só aprende a ler, aprendeu a ler. Mas o letramento já é você usar essa escrita, então aprendi a ler mas vou utilizar essa escrita — eu vou ler, vou escrever, vou fazer alguma coisa com esse conhecimento que aprendi.

### **2. QUE TEORIAS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA FUNDAMENTAR A PRÁTICA ALFABETIZADORA?**

Para alfabetizar tem que saber de tudo, não só Emília Ferreiro. Eu, assim como muitas pessoas aprendi a ler pelo método tradicional. Não é só um método, você tem que misturar várias teorias e vários autores para funcionar. Já fui a várias escolas e só um método não funcionava. Você trabalhava na Emília Ferreiro, mas eu via que não funcionava; a gente tinha que fazer o tradicional. Acho que tem que mesclar.

### **3. QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA?**

O papel do professor é acompanhar. A gente sempre fazia a sondagem da Emília Ferreiro, mas a gente fazia o trabalho também um pouco tradicional, não do b a bá, b e bé, mas a gente pegava eles e eles iam lendo, soletrando. A gente pegava muito a leitura, não era aquela coisa meio mecânica (b com a, b com e), mas a gente trabalhava leitura. Então a gente pegava um texto e estávamos tanto trabalhando Emília Ferreiro, quanto trabalhando tradicionalmente.

O professor é mediador, nem pode dar as respostas, mas tem que estar desafiando as crianças. A gente chegava para fazer a leitura com as crianças que estavam com dificuldades e elas diziam que não sabiam ler, aí elas começavam a ler sozinhas. Elas diziam que não sabiam por medo, porque a pressão psicológica dos pais porque tem que sair lendo pro 3º ano. E há crianças que tem ritmos diferentes. Então o nosso papel era mediar esse processo, sempre buscar novas soluções, pesquisar, trazer novos textos. Então o papel é mediar, intervir, sempre de forma desafiadora, não dando a resposta pra eles, mas sempre acreditando neles.

#### **\*Fale um pouco sobre sua experiência de estágio no 2º ano:**

É bastante difícil estagiar no 2º ano porque é puxado muito pelas orelhas porque os meninos têm que passar os meninos lendo. A gente conseguiu fazer eles lerem, mas foi com o método tradicional, porque se fosse esperar pelo método da Emília Ferreiro não ia aprender a ler, não. Porque demora, né?

**\*Por que você acha que a teoria da Emília Ferreiro precisa ser complementada com os métodos tradicionais?**

A teoria a Emília Ferreiro diz que tem que trabalhar a partir de um texto, que a partir do texto tem que trabalhar as outras partes divididas, então é do todo para o final, porque antes a gente trabalhava da sílaba para o todo. Então a gente continuava com Emília Ferreiro, mas mesclava com o tradicional. É como uma professora minha falou: “Não tem como ser completamente construtivista, nem totalmente tradicional. Tem que ser os dois do mesmo jeito, porque os dois funcionam.

**4. COMO A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA CONTRIBUIU PARA SUA COMPREENSÃO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA?**

Eu acho que é um pouquinho deficitária. Eu acho que duas disciplinas não vão te formar como alfabetizador. A gente só tem uma disciplina de Letramento e outra de Língua Portuguesa que para mim não teve tanto essa parte da aquisição da língua escrita. E na disciplina de Letramento a professora não conseguiu tirar nossas dúvidas. Se a gente fosse perguntar alguma coisa, ela dizia: “Leia no texto”, como se não fosse trabalho dela tirar nossas dúvidas; porque eu posso ler um texto e não entender nada. Eu sou ser humano. Nós trazíamos dúvidas em relação ao texto e ela não respondia.

**\*Eram que tipo de dúvidas?**

Era tipo assim, dúvidas sobre as fases. Ela pediu pra gente fazer uma sondagem com uma criança, a gente fez o teste pra trazer o trabalho e ai eu perguntei à ela porque eu estava com dúvida se era pré-silábica ainda e ela disse: “Leia no texto”. Ai eu respondi: “Professora, isso é só uma dúvida” e só depois ela respondeu. Quando tínhamos uma dúvida ela sempre dizia: “Não, eu vou chegar lá” e nunca respondia. Algumas das minhas colegas disseram que conseguiram compreender, mas eu cheguei lá no 2º ano, percebi que as dúvidas permaneceram em relação a isso. A gente se aprofunda em temas que nos interessa, por exemplo, o tema que me interessa é Matemática. Então eu me aprofundei em Matemática.

**5. EXISTE UM PERÍODO CERTO PARA ALFABETIZAÇÃO? QUAL É?**

Pra mim não existe. Eu acho que a gente deveria esperar, porque tem muita pressão da escola depois que falaram que a idade certa para ler é sete anos. Eu acho que toda criança, todo ser humano tem seu momento. Tem uns que aprendem mais rápido, com 5 anos e outras que chegam aos 7 anos e não sabem ler, com lentidão mesmo. Então acho que tem que ser o tempo da criança e não o tempo que a gente determina.

**\*Esse tempo é determinado ou indeterminado?**

Eu já tive aluno que bloqueava por causa da pressão da mãe dele, que ele já sabia ler, mas por causa da pressão da mãe dele ele não lia. Por isso eu acho que tem que dar tempo. Agora, quando chega aos 8 anos, 9 anos ou quando chega no 3º ano as escolas querem que os alunos sejam homogêneos, mas eles têm seu ritmo, são heterogêneos.

**6. NA SUA OPINIÃO, QUAIS AS POSSÍVEIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA?**

Bloqueio devido à pressão. Se a criança for deficiente, dificulta. Tem alunos que tem uma lentidão inexplicável, que não acompanham, tem nível de infantil. Tive um aluno que não escrevia nada, nada mesmo. Colocava as letras de qualquer jeito, nem da lousa ele conseguia copiar e é porque não tinha problema de vista.

**\*E como foi o trabalho com esse aluno?**

Com esse aluno a gente ficava acompanhando ele e no final do ano ele aprendeu a copiar da lousa, mas também era muita preguiça. Ele fazia rápido pra acabar logo e não ligava se estava fazendo do jeito certo. A gente pedia pra ele fazer de novo, mas ele não queria fazer. Ai ele passou para o terceiro ano porque não pode reprovar, mas ele tinha o nível de criança do infantil. Ele não conseguia acompanhar a turma. Ele não sabia ler, nem escrever. A mãe dele levou ao psicólogo, mas não tem diagnóstico. As vezes ele era um pouco agressivo, só que como a gente não sabe o que ele tem, não tem como trabalhar. Essa é a dificuldade: o diagnóstico que nessa escola não tinha.

**\*Vocês chegaram a conversar com a família desse aluno?**

Sim. A escola que estagiei era inclusiva, as mães trazem os filhos que as outras escolas não querem, mas não trazem diagnóstico. Então as vezes tem 6,7 crianças deficientes e a gente nem sabe. Só sabe de um.

## **7. COMO O PROFESSOR PODE INTERVIR NESSES CASOS?**

É muito difícil. Na escola que estagiei não tinha AEE, porque era particular, mas tinha psicopedagogo. Mas ele não trabalhava em conjunto com a professora e eu acho que tem que ter esse acompanhamento. Nem as coordenadoras pedagógicas tinham esse olhar para as crianças. Era como se fosse só a socialização, elas não precisariam aprender. Ai eu me pergunto: pra que aceitar as crianças inclusivas se elas estão sendo excluídas dentro da escola? Elas não estão aprendendo! Eu, como tive um autista, eu tentava ler e escrever e até a última semana ele conseguiu escrever; escrevia o nome dele, várias coisas. Mas ele também era preguiçoso. A própria escola já tinha transformado ele em preguiçoso, não fazia nada, porque até os desenhos dele quem fazia eram as antigas professoras. Ai comigo ele começou a desenhar, mesmo sem eu saber nada. Aqui a gente tem uma cadeira de deficiente, de educação inclusiva, mas não é obrigatória e eu não fiz porque eu nunca me interessei por esse lado. E quando me deparei, me colocaram com um autista eu sofri muito, pensei em desistir porque é muito difícil. Muito mesmo. Mas depois eu vi que, apesar de não saber nada eu consegui fazer a diferença na vida dele. Eu também busquei, li sobre a síndrome dele, porque se a gente não viu na universidade, tem que procurar. Esse é o papel do professor, procurar isso.

**\*É comum os estudantes de Pedagogia estagiarem só junto aos alunos com deficiência?**

Nos estágios em escola particular, principalmente, você é jogada pra ficar com os especiais. Você se vira com o especial, você inventa o que quiser. É tipo assim, você não sabe, mas a gente também não sabe, então você se vira. Não há esse acompanhamento nessa escola que eu trabalhei. Fiquei traumatizada. Nem coloquei mais meu currículo lá.

## **8. O QUE VOCÊ ENTENDE POR DISLEXIA?**

Eu sei que é um problema de escrita, mas, pra dizer a verdade eu não sei totalmente o que é.

**\*Mas essa dificuldade é de que ordem?**

Eu acho que... Tem alguma relação psicológica? Eu não sei!

**\*Como você imagina que seja a leitura e escrita de uma pessoa com dislexia?**

Pelo que eu já ouvi falar, a pessoa escreve, mas ela escreve de uma forma bem diferente do que a gente escreve, as ideias são confusas, a compreensão do texto também.

**9. ESSE ENTENDIMENTO É PROVENIENTE DE QUE FONTE DE CONHECIMENTO? COMO A PEDAGOGIA CONTRIBUIU PARA ESSE SABER?**

Na faculdade eu não estudei. Ouvi falar num seminário que uma colega trouxe, mas faz tanto tempo que eu nem lembro. Eu sei que tem um problema de escrita. Acho que já ouvi outra pessoa falando nisso, mas não tenho aprofundamento. E também na escola que eu trabalhava, parecia que na nossa sala parecia que um menino tinha esse problema, devido à escrita dele. Ele não conseguia completar o texto, a escrita era bem solta, o pensamento também... E também ele era muito lento, se perdia no texto, não sabia mais o que estava fazendo. A gente não sabia, porque em sala de aula parece que todo mundo é deficiente, se a criança é diferente.

**10. COMO VOCÊ PENSA SER O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ALUNO DISLÉXICO?**

Não faço a menor ideia! Deve ser bem complicado pro professor. Acho que o professor tem que saber, entender bastante do assunto e acho que a nossa formação não está tão sólida para isso.

**\*Como você agiria se fosse professora de um aluno que apresentasse características como essas que você citou ser de dislexia?**

Se eu fosse a professora ia estudar sobre o assunto, buscar outras pessoas que fossem especialistas, principalmente um apoio de sala de aula, da coordenadora por exemplo. Tentaria incluir essa criança. O importante no nosso papel é fazer com que as crianças aprendam.

**11. COMO O CURSO DE PEDAGOGIA — UFC CONTRIBUIU PARA SEUS CONHECIMENTOS SOBRE DISLEXIA?**

Não. Aqui a gente não ouviu falar nesse assunto nem na disciplina de Letramento. Não houve nenhum texto sobre.

**12. COMO VOCÊ AVALIA A RELEVÂNCIA DESSA TEMÁTICA NA SUA GRADUAÇÃO?**

Eu acho importante pro professor que vai ser alfabetizador. Tem como escolher, eu não quero! Acho bonito quem é, é bom e gratificante ensinar uma pessoa a ler, só que acho que não dá pra mim. É muita dificuldade, é muita pressão psicológica tanto dos pais quanto da coordenação da escola, então eu não quero. Quero ser da educação infantil. Não quero ser alfabetizadora. Mas pro professor alfabetizador, já que ele escolheu ser, ele tem que buscar. Se a universidade não oferece esse conhecimento e você se interessa, você gosta, você tem que ir atrás e buscar, assim como eu fiz com a Matemática. Acho que só uma disciplina não vai te dar conhecimento o suficiente, também precisa pesquisar, ler, escrever artigos, ler artigos, participar de eventos que falem sobre o tema, buscar uma especialização, um mestrado sobre o tema se esse é o seu interesse.