

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A DISLEXIA

*Solange Franci Raimundo Yaegashi**, *Rita de Cássia da Silva Camacho***,
*Luciane Guimarães Batistella Bianchini****, *Luciana Maria Caetano*****

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo investigar as representações sociais de discentes do 4.º ano do Curso de Pedagogia de uma universidade pública de Maringá (PR), a fim de averiguar se estes futuros profissionais serão formados com os conhecimentos necessários para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial aos disléxicos. Como referencial teórico-metodológico, respaldamo-nos na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici e seus discípulos, bem como em autores que discutem a dislexia. Para a realização da pesquisa, utilizamos um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Examinamos as respostas dos participantes por meio de categorias de análise elaboradas segundo a proposta de Bardin. Os resultados revelam que a maioria dos entrevistados entendem a dislexia como uma dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, mas não souberam especificar as principais características desse transtorno. Dos nove entrevistados, nenhum afirmou estar apto a trabalhar com crianças que possuem dislexia. Chegamos à conclusão de que é de suma importância que se repense a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, para que as disciplinas possam melhor instrumentalizar o futuro profissional para lidar, de forma adequada, não apenas com a dislexia mas também com as demais dificuldades apresentadas pelas crianças durante o processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Dislexia. Pedagogia. Representações sociais. Atuação pedagógica.

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço para correspondência: Av. Cerro Azul, n.º 2649, Casa C-14, CEP 87.010-055, Maringá (PR). Correio eletrônico: solangefry@gmail.com; sfryaegashi@uem.br

** Pedagoga graduada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço para correspondência: Rua Luiz Pierini, n.º 310, Jardim Ernesto Rossato, CEP 86.990-000, Marialva (PR). Correio eletrônico: ritadsc@live.com

*** Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis). Docente do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Endereço para correspondência: Rua São Vicente, n.º 165, apto. 303, CEP 86.026-030, Londrina (PR). Correio eletrônico: luannbi@hotmail.com

**** Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Endereço para correspondência: Rua da Represa, n.º 48, Chácara Santa Lúcia, CEP 06.355-330, Carapicuíba (SP). Correio eletrônico: lmcaetano@usp.br

SOCIAL REPRESENTATION OF PEDAGOGY
UNDERGRADUATE STUDENTS ON DYSLEXIA

ABSTRACT

This qualitative research investigates the social representations of 4th year Pedagogy undergraduate students of a state-run university in Maringá, Brazil, to verify whether they will be trained with the necessary knowledge to attend students with learning difficulties, particularly people with dyslexia. Moscovici and collaborators' Theory of Social Representations will be the theoretical and methodological basis of the discussion, coupled to the works of other authors specialized in dyslexia. A socio-demographic questionnaire and a semi-structured interview will be employed. Participants' analyses will be discussed, following Bardin's suggestions. Results show that most interviewees consider dyslexia as a learning difficulty related to reading and writing, but failed to detail the characteristics of the disorder. No one of the nine interviewees confessed being capable of working with children with dyslexia. The curriculum of the Pedagogy Course should be revised so that the disciplines may better help the future professional to cope with all difficulties, including dyslexia, presented by children during the schooling and literacy process.

Keywords: *Dyslexia. Pedagogy. Social representations. Pedagogical activities.*

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ACADÉMICOS DEL
CURSO DE PEDAGOGÍA SOBRE LA DISLEXIA

RESUMEN

Esta investigación es de naturaleza cualitativa y tuvo como objetivo investigar las representaciones sociales de alumnos del cuarto año del curso de Pedagogía de una universidad pública de Maringá (PR) para averiguar si estos futuros profesionales serán formados con los conocimientos necesarios para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje, especialmente a los disléxicos. El referencial teórico y metodológico que fundamenta esta investigación es la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici y sus discípulos, además de autores que discuten la dislexia. Para la realización de la investigación, utilizamos un cuestionario sociodemográfico y una pauta de entrevista semiestructurada y analizamos las respuestas de los participantes en categorías de análisis elaboradas según la propuesta de Bardin. Los resultados revelan que la mayoría de los entrevistados entienden la dislexia como una dificultad de aprendizaje en lectura y escritura, pero no supieron especificar las principales características de ese trastorno. De los nueve entrevistados, ninguno se consideró apto para trabajar con niños que tienen dislexia. Llegamos a la conclusión de que es de suma importancia que se repiense la estructura curricular del curso de Pedagogía para que las asignaturas puedan mejor instrumentalizar el

futuro profesional para tratar de forma adecuada, no solo con la dislexia, pero también con las demás dificultades presentadas por los niños durante el proceso de alfabetización y literacidad.

Palabras clave: *Dislexia. Pedagogía. Representaciones sociales. Actuación pedagógica.*

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem, particularmente a dislexia, têm sido objeto de estudo de profissionais de diferentes áreas (CARVALHAIS; SILVA, 2007; OLIVEIRA, 2011; SIGNOR, 2015; RODRIGUES; CIASCA, 2016). Todavia, são necessários mais estudos sobre esse tema, pois a falta de compreensão a respeito da dislexia e de outros problemas de aprendizagem pode acarretar inúmeros equívocos por parte do professor em sua prática pedagógica e da escola, por não tomar as providências necessárias.

O objetivo do presente estudo foi investigar as representações sociais de discentes do 4.º ano do Curso de Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Maringá (PR), a fim de averiguar se esses futuros profissionais serão formados com os conhecimentos necessários para atender aos alunos com essas dificuldades. A problemática a ser estudada nesta pesquisa pode ser assim enunciada: quais as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre a dislexia? De que forma vislumbram a prática pedagógica com crianças disléxicas?

Com a finalidade de alcançar o que nos propomos neste estudo e responder às questões que são o foco de nosso interesse, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). As representações sociais são conceitos formados pelos indivíduos com base em seu cotidiano, criadas “[...] durante as comunicações interpessoais dos grupos, para guiar os comportamentos e as práticas sociais [...]” (RIBEIRO; JUTRA, 2006, p. 40). Ademais, relacionam-se com os valores, atitudes, expectativas e crenças do indivíduo (MOSCOVICI, 2015).

Nesta pesquisa, além de buscarmos os fundamentos da TRS com a finalidade de compreender as representações sociais dos estudantes do 4.º ano de Pedagogia sobre dislexia, empreendemos uma revisão de literatura a respeito dessa temática e suas causas. Esclarecemos que a pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Ao tomarmos a pesquisa qualitativa como metodologia, compreendemos que trabalharíamos com a subjetividade, com os sentimentos do outro. Assim, apoiamos-nos em Cavaleiro (2009), quando argumenta que dar voz aos sujeitos da pesquisa significa acolhê-los, com suas histórias e suas vivências; a pesquisa qualitativa envolve a interpretação e a análise da subjetividade dos participantes.

Organizamos o artigo em cinco partes. Na primeira, realizamos um breve histórico da dislexia. Na segunda, discutimos a Teoria das Representações Sociais e suas contribuições para a Educação. Na terceira, discorremos sobre os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. Na quarta, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo. Por último, nas considerações finais, tecemos as reflexões oriundas da realização deste estudo.

2 BREVE HISTÓRICO DA DISLEXIA

Carvalhais e Silva (2007) afirmam que a primeira definição do que hoje chamamos de dislexia se iniciou com Kussmaul, com a criação do termo *cegueira verbal*, para caracterizar um sujeito que, apesar de visão normal e inteligência, havia perdido a habilidade da leitura.

Em 1896, Hinshelwood conceituou a *cegueira verbal congênita*. Segundo Morais (1997) e Carvalhais e Silva (2007), o termo foi criado por Pringle Morgan com o objetivo de caracterizar um jovem que dispunha de visão normal, porém não conseguia aprender a ler e escrever, mesmo tendo capacidades consideradas adequadas em outras áreas. Em 1918, houve a criação do termo *lesão cerebral mínima* por Strauss, para explicar a existência de uma lesão cerebral que não comprometeria as funções neurológicas, mas afetaria o comportamento ou a aprendizagem do indivíduo. O termo *strephosymbolia* foi criado em 1925 por Orton para caracterizar crianças que invertiam a escrita de letras e números. De acordo com Morais (1997), Orton teve como base a teoria de Broca sobre a dominância cerebral, para a qual o cérebro é composto pelo lado direito e esquerdo, e cada sujeito possui a dominância de um dos lados. A dislexia seria, então, a falta da dominância de algum dos lados do cérebro. Houve também a utilização do termo *disfunção cerebral mínima*, relacionada com a ideia de lesão mínima, porque, se não fosse encontrada nos exames uma lesão que originasse a dificuldade do sujeito, esta seria apenas uma disfunção. Por fim, há o termo *dislexia específica de evolução*, relacionado à dificuldade de desenvolver as habilidades da leitura e escrita (MORAIS, 1997; MOYSÉS; CARVALHAIS; SILVA, 2007; COLLARES, 2011; CAMACHO; YAEGASHI, 2016).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), a dislexia encontra-se no tópico transtornos do neurodesenvolvimento. Esses transtornos se manifestam cedo no desenvolvimento, aparecem, “[...] em geral, antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 65).

O termo encontra-se, ainda, no subtópico transtorno específico da aprendizagem. Para o diagnóstico desses transtornos, há quatro critérios específicos:

[...] dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas; as habilidades acadêmicas afetadas estão [...] abaixo do esperado para a idade cronológica [...]; iniciam-se durante os anos escolares [...] e não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida. (APA, 2014, p. 66-67).

A respeito do diagnóstico, é essencial que este seja feito de maneira precisa, “[...] com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (do desenvolvimento, médica, familiar, educacional), em relatórios escolares e em avaliação psicoeducacional” (APA, 2014, p. 67). Dessa forma, podemos observar que o diagnóstico deve avaliar diversos aspectos que possibilitarão que seja realizada uma análise adequada das características peculiares de cada criança. A dislexia também é considerada como um dos transtornos mais comuns da aprendizagem, sendo vista ainda como uma dificuldade na leitura de palavras impressas.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais toma forma a partir dos estudos que compuseram a tese de doutorado de Serge Moscovici (1925-2014). Nessa tese, que posteriormente se tornou o livro *A psicanálise, sua imagem e seu público*, Moscovici (2012) apresenta os conceitos de ancoragem e de objetivação, que constituem a base dessa teoria. O autor evidencia a grande importância do papel da comunicação para a formação das representações sociais enquanto fenômeno, ou seja, para a produção de um conhecimento popular.

É por meio da comunicação e seu caráter persuasivo que formamos um reservatório de imagens que possibilitam as classificações sobre tudo ao nosso redor, pontua Moscovici (2012). Ainda acrescenta que, com isso, criamos “protótipos” sobre o que pode ser “certo” ou “errado”. Esse processo de formação de protótipos, de conceitos, de criação de imagens por meio dos mais diversos meios de comunicação está situado dentro do conceito de ancoragem.

O processo de ancoragem, como explica Moscovici (2015), é o primeiro passo para tornar familiar aquilo que não é. É o primeiro momento em que nos aproximamos de um conceito distante, é a base para a formação das representações sociais, trata-se de um processo cognitivo. Por outro lado, a objetivação “[...] aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2015, p. 72), nela materializamos aquilo que, no primeiro momento, foi acomodado no processo de ancoragem. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2008) define a objetivação como aquilo que dá corpo aos esquemas conceituais.

Para exemplificar esses conceitos, podemos fazer referência ao processo de construção da linguagem escrita. Cury (2015) argumenta que a linguagem escrita e seus símbolos requerem da criança que aprenda um forte processo de ancoragem e objetivação. Em relação à linguagem falada, a criança cresce ouvindo a família dizer que o objeto no qual sentamos se chama cadeira.

Ela aprende a falar cadeira, contudo, graficamente, não escreve cadeira. A cadeira lhe é familiar enquanto objeto, mas não o é enquanto grafia. O processo de escrita é o ato de tornar concreto o que está ancorado em sua mente enquanto objeto. É ancorar o conceito de “cadeira” na palavra CADEIRA graficamente representada. (CURY, 2015, p. 40.839, grifo do autor).

Nessa perspectiva, em consonância com Moscovici (2015), a ancoragem significa tornar o que é desconhecido conhecido, familiar, dar nome, categorizar, enquanto a objetivação significa transformar algo abstrato em algo quase concreto; transferir o que está na mente em algo que exista no mundo. Assim, as tentativas de escrita são objetivações daquilo que está em sua mente.

No caso de nossa pesquisa, ao tratar da dislexia, os participantes deverão elaborar mentalmente o que entendem por esse conceito, buscando, em sua memória, vivências, mídia e outros referenciais que lhes possibilitarão tornar esse conceito algo familiar. Ao emitirem suas representações sociais sobre esse conceito, objetivarão o que pensam.

Conforme Moscovici (2015), as representações sociais possibilitam ao sujeito que algo não familiar se torne familiar. Sendo assim, criamos representações na busca de compreender algo que ainda não compreendemos e que ainda consideramos desconhecido, por isso nossas representações nos permitem entender esse algo, mesmo que seja de forma incorreta ou inadequada.

Nas palavras de Duveen (2003, p. 21), a representação social pode ser conceituada como sendo o seguinte:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

As representações sofrem influência do meio social, bem como da cultura na qual o sujeito está inserido, e tornam-se, portanto, um tipo de realidade para o sujeito. As concepções formuladas por meio das representações sociais permitem ao sujeito interpretar a realidade em que está inserido, pois é um saber construído por meio do senso comum e das vivências dos sujeitos. “Ainda fazem parte das representações os valores, as atitudes, as expectativas e as crenças” (SOARES *et al.*, 2014, p. 2).

As representações sociais possibilitam que os objetos e acontecimentos sejam explicados aos sujeitos de forma a possibilitar que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidam com nossos interesses imediatos (MOSCOVICI, 2015).

Duveen (2003) assinala que a Teoria das Representações Sociais se mostrou precisa para apoiar e manter um crescente corpo de pesquisa. Sendo assim, optamos por utilizar a TRS para analisar os dados da nossa pesquisa, porque essa teoria “[...] fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações sociais visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social” (DUVEEN, 2003, p. 25).

Soares *et al.* (2014) declaram que o cotidiano escolar é formado por uma série de representações sociais que se unem em uma rede complexa de sentidos que legitimam os sentimentos, valores e processos vividos por cada pessoa. Por esse motivo, faz-se essencial conhecermos as representações sociais de futuros pedagogos, pois estas influenciam sua atuação docente.

Com essa preocupação, buscamos tornar as representações sociais dos acadêmicos visíveis, pois suas ações estão carregadas de pressupostos ideológicos, bem como de suas visões de mundo. Dessa forma, após a análise do material coletado mediante entrevista semiestruturada, buscamos contrapor ou reforçar as falas dos participantes por meio dos referenciais teóricos que sustentam este estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade pública situada no município de Maringá (PR). O estudo contou com a participação de 9 estudantes do 4.º ano do

Curso de Pedagogia, dos turnos matutino e noturno. A amostra restringiu-se aos alunos do 4.º ano do curso pelo fato de que estes já passaram pela vivência das disciplinas, assim como pelas experiências de estágio propostas pelo curso. Em relação ao gênero dos participantes, 4 (44%) eram do gênero masculino e 5 (56%), do gênero feminino. A idade média dos participantes era de 27,1 anos, com variação entre 21 e 52 anos.

Dividimos o processo de coleta de dados em três momentos. No primeiro, solicitamos à coordenadora do Curso de Pedagogia, via carta de anuência, a autorização para realizar as entrevistas com acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia. No segundo, após a autorização por escrito da coordenadora, apresentamos o projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê por meio do Processo n.º 66086417.6.0000.0104 e Parecer n.º 1.996.824. No terceiro, visitamos as salas de aula das turmas de 4.º ano do Curso de Pedagogia para apresentar a pesquisa e convidar os acadêmicos para se voluntariarem a participar da entrevista. Agendamos horários com os que aceitaram participar da pesquisa visando apresentar o estudo, seus objetivos e realizar as entrevistas.

Antes do início das entrevistas, solicitamos aos participantes que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a assinatura do termo, solicitamos ainda que respondessem às questões do questionário sociodemográfico e, por fim, realizamos as entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas; posteriormente, foram transcritas na íntegra para realização da análise.

Para avaliar as entrevistas, elaboramos categorias de análise que nos permitiram examinar o conteúdo das entrevistas realizadas.

A respeito da categorização de dados, Gil (2002, p. 134) assevera que “[...] é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto. Para tanto, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações [...]”.

Além de levar em consideração as propostas dos autores referenciados, optamos por tomar como balizadoras deste estudo as etapas da técnica proposta por Bardin (1977), uma vez que é a obra mais citada em estudos qualitativos na área de Educação. Essas etapas são organizadas em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, lemos inúmeras vezes as respostas dos participantes, analisamos o que tinham em comum e em que divergiam, agrupamo-las e passamos à inferência e interpretação das entrevistas.

Portanto, por meio das categorias analíticas criadas para esta pesquisa, objetivamos auxiliar a análise das entrevistas empreendidas com os estudantes. Além disso, buscamos examinar as respostas dos acadêmicos contrapondo-as ou reforçando-as com as de autores que estudam a temática abordada nesta pesquisa, a dislexia.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das respostas dos participantes por ocasião da entrevista e das questões dali decorrentes, elaboramos quatro categorias de análise que nos auxiliaram

no estudo dessas respostas. As categorias propostas foram as seguintes: conceito de dislexia; experiência no estágio supervisionado com crianças disléxicas; concepção de prática pedagógica com crianças disléxicas; e, por fim, requisitos para trabalhar com crianças disléxicas. Salientamos que transcrevemos as falas dos participantes da maneira como foram enunciadas, sem correção ortográfica dos desvios de linguagem.

Os sujeitos da pesquisa foram nomeados como *participantes (P)* e numerados de 1 a 9, a fim de garantir a segurança da identidade de cada acadêmico.

5.1 Conceito de dislexia

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de dislexia proposto pela International Dyslexia Association (IDA) e pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD), segundo as quais

A Dislexia do Desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2016, p. 1).¹

A partir desse conceito, percebemos que alguns acadêmicos conseguem conceituar brevemente o que é a dislexia, como, por exemplo:

É um problema de aprendizagem (P2).
 Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem, porque a pessoa tem dificuldade para ler... (P9).
 É um problema... é um distúrbio neurológico... (P6).

No entanto, sentimos a dificuldade na conceituação da dislexia em algumas respostas, como nestas:

Eu não faço ideia do que seja... A gente não tem definido o que seja assim... (P7).
 Eu não sei se eu posso denominar como um distúrbio. Não é um distúrbio, né? É tipo... Ai, eu não sei. Não sei como denominar. Mas é tipo quando a criança tem dificuldade de aprendizado... (P3).

Alguns participantes não sabiam conceituar essa dificuldade, apenas informar alguns de seus sinais, como podemos verificar na fala do P8:

Pra mim dislexia é quando a criança, ela troca letras, só que não normal, porque criança na, no primeiro ano, ele normal trocar a letra. Mas a dislexia, assim, é algo mais complexo... (P8).

¹ A conceitualização proposta pela International Dyslexia Association (IDA) pode ser encontrada em: INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of Dyslexia**. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>>. Acesso em: 3 set. 2017.

Ante as respostas apresentadas, reafirmamos a importância do estudo da dislexia, bem como o conhecimento de sua conceitualização, mesmo porque alguns autores consideram que a dislexia ainda é mal definida e conceituada. Sobre essa questão, citamos Oliveira (2011, p. 63), quando enuncia que ao “[...] estudarmos a dislexia, deparamo-nos com inúmeros conceitos e diversos estudiosos que tentam desvendar as causas e os vários tipos de dislexia existentes. Assim sendo, muitos dos autores analisados diferem nas suas ideologias”.

Corroborando esse pensamento, Camacho (2016, p. 3) argumenta que as “[...] inúmeras controvérsias reforçam a importância do professor nas intervenções pedagógicas e de se conhecer e estudar a dislexia, porque posições opostas requerem intervenções diferenciadas”.

Dessa forma, a concepção do educador a respeito dessa dificuldade, assim como o conhecimento dos diferentes pensamentos acerca da temática, irá conduzir e fornecer maiores subsídios para sua proposta pedagógica junto ao aluno disléxico.

5.2 Experiência no estágio supervisionado com crianças disléxicas

Consideramos o estágio supervisionado uma atividade essencial para a formação do pedagogo. Essa importância se dá pelo fato de o estágio ser um campo de conhecimento que “[...] se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 6).

Além de uma atividade de pesquisa, as autoras assinalam que o estágio precisa ser visto “[...] como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 7). A observação no estágio deve possibilitar uma análise e reflexão crítica do acadêmico, levando-o a criar seu próprio modo de atuação.

Sendo assim, a experiência do estágio com uma criança com alguma dificuldade de aprendizagem possibilitaria ao acadêmico um estudo e análise dessa criança. Propiciaria também uma aproximação da realidade com a qual poderá se deparar em sua futura profissão como forma de refletir sobre as ações e os métodos adequados na intervenção pedagógica que auxiliarão essa criança em seu aprendizado.

Ao estágio, cabe então

[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 20).

Nessa perspectiva, Pires (2017, p. 42) ressalta que “[...] os alunos precisam de movimentos que os façam criar atitudes de reflexão crítica, comprometida com a ação”. Desse modo, o estágio é uma atividade que possibilita ao aluno subsídios para uma reflexão crítica sobre a realidade na qual estará inserido e na qual atuará após sua formação. Dessa forma, o contato com crianças disléxicas ou com outras dificuldades de aprendizagem auxilia o graduando a refletir sobre sua futura atuação.

Apesar da importância das experiências do estágio na formação do pedagogo, dos 9 participantes da pesquisa, apenas 1 teve contato com uma criança disléxica no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia. Os participantes que relataram trabalhar na área também responderam que ainda não tiveram contato com essas crianças.

Entrevistada: [...] com uma menina que tive bastante dificuldades de, em escrever, ela já tava na terceira série. Mas ela se esforçou muito pra poder acompanhar e ela foi ajudada mais ou menos, ela... tava lá embutida na sala... [...] Eu dei uma atenção especial pra ela, ela ficava superfeliz quando ela conseguia terminar um texto, né?

Pesquisadora: E você teve facilidade de lidar com ela? Foi difícil?

Entrevistada: Sim, se fosse só ela tudo bem, mas a gente tem que tomar conta da sala inteira, aí fica um pouco mais...

Pesquisadora: Difícil?

Entrevistada: Sim, mais difícil, eu acho (P4).

Uma participante relatou que acredita ter tido contato com um aluno disléxico, porém não havia a confirmação de a criança ter ou não essa dificuldade.

Nenhuma professora nunca falou tipo: "Ah!, essa criança tem dislexia". Mas sabia que tem criança que tem muita dificuldade que... Eu lembro de um menino no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que ele escrevia, tipo, ele copiava do quadro, mas ele colocava aleatória as letras, assim... Todas as letras que ele sabia ele ia colocando, como, não sei se era dislexia, mas acho que era né?... alguma coisa (P3).

Embora a maioria dos entrevistados não tenham tido a experiência com crianças disléxicas no estágio, reiteramos a importância dessa etapa para a formação do pedagogo, pois possibilita uma reflexão crítica sobre a escola e sua atuação com crianças que possuem algum tipo de dificuldade escolar, bem como propicia experiências que auxiliarão em sua carreira profissional.

5.3 Concepção de prática pedagógica com crianças disléxicas

Oliveira (2013) afirma que a intervenção pedagógica frente à criança disléxica é de suma relevância, porquanto o uso de um método adequado de ensino permite que esses alunos tenham mais chances de se tornar leitores fluentes. De acordo com a autora, se o professor não atentar para as dificuldades de seu aluno, apenas o considerando preguiçoso e desatento, este "[...] estará contribuindo cruelmente neste processo de má formação linguística" (OLIVEIRA, 2013, p. 18). Observamos que a prática pedagógica com a criança disléxica é fundamental para seu desenvolvimento, uma vez que, por meio dos métodos de ensino voltados a esse aluno, será possível o desenvolvimento adequado de seu processo de aprendizagem.

A intervenção adequada propicia ao aluno disléxico a oportunidade de se desenvolver. Além disso, "[...] muitas vezes, se não for bem conduzido, poderá desenvolver problemas emocionais de insegurança e autoestima que só dificultarão, ainda mais, a aprendizagem" (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Algumas possibilidades de intervenções pedagógicas são aquelas que focalizam o desenvolvimento de habilidades necessárias para a leitura, associadas a atividades relacionadas com o processamento fonológico da linguagem (RODRIGUES; CIASCA, 2016). Além desse aspecto, há ainda a possibilidade de realizar o trabalho com os pré-requisitos necessários para desenvolver a aquisição da leitura, assim como atividades que estimulem a criança a ler e a escrever. Dessa maneira, essas intervenções direcionadas à leitura e à escrita devem ser realizadas de forma gradual e lúdica. Assim, mesmo que a criança “[...] sinta dificuldades em ler e escrever, irá reunir esforços para minimizar as suas limitações e conseguir desenvolver essas aptidões, que tanto prazer lhe dão” (OLIVEIRA, 2011, p. 78).

Há inúmeras formas de intervenção relatadas pelos autores referidos, como adaptar tarefas para o aluno, fornecer um resumo da aula, dar mais tempo para que a criança resolva as questões propostas, dentre outras.

Nas respostas dos participantes da pesquisa, verificamos preocupação com a prática pedagógica com crianças disléxicas.

[...] eu acredito que nenhuma prática pedagógica [...] deve ser feita sem a devida instrução, então, eu acredito assim, que toda e qualquer prática pedagógica ela deve vir é, direcionada com uma pós, ou um mestrado (P1).

Primeiro ele tem que perceber que a criança tem algum problema de aprendizagem e procurar atividades que possam se encaixar pra criança acompanhar as outras crianças da sala e ter o mesmo desenvolvimento (P2).

[...] eu acho que o professor tem que ter uma atenção especial, né? Tipo, ele tem, a gente em sala, a gente tem que identificar. É, o nosso papel ali é identificar, mas os problemas que as crianças têm de aprendizado e tudo mais e direcionar atividades para auxiliar essa criança a melhorar a escrita, né? (P3).

Eu acho no contraturno, né? Pode ser feito um trabalho bem bacana com essas crianças para ajudar, para solidificar os conceitos, né? [...] porque dentro da sala de aula, isso, a criança se perde e o professor também não tem tempo pra dar atenção especial (P4).

[...] além de ela acompanhar a sala de recurso multifuncional, ela tem que ter um tutor em sala. Tem que ter um acompanhamento em sala... Na rede pública, eu digo assim que o professor tem muitos alunos, então ela tem que ter um professor auxiliar dentro da sala de aula pra poder orientar esse aluno na escrita, na leitura, o material tem que ser diferenciado... (P5).

Ah!, primeiro o diagnóstico deve ser feito. Eu acredito que deve ser feito junto com uma psicopedagoga, porque ela compreende melhor essa parte neurológica, então, é um auxílio que deve ter entre os dois... é importante ter um apoio de outras pessoas para que não fica vago assim, dessas crianças (P6).

Acho que qualquer prática pedagógica que a gente faça tem que ter intencionalidade, então, para eu ter intencionalidade com alguma coisa, eu tenho que saber o que é aquilo. Então a primeira coisa é saber o que é dislexia e depois pensar a prática pedagógica com intencionalidade para aquela criança específica (P7).

Eu acho que tem que ser um atendimento próprio, né? Tem que ser atividades diferenciadas pro aluno conseguir compreender, pro aluno conseguir avançar nos conhecimentos e tal (P8).

Tem que ser um trabalho individual, tem que ser... tem que se ter uma dedicação exclusiva para ele, tem que ser alguém bem preparado para atuar, ter uma formação específica. [...] Mas proporcionar atividades que ela possa se expressar oralmente, que daí ela pode demonstrar o que ela está aprendendo (P9).

As falas que mais se destacam reportam-se a um atendimento diferenciado ao aluno disléxico e à realização de um diagnóstico da dificuldade, trabalho individual com o aluno, apoio de outros profissionais com intencionalidade na prática pedagógica.

A respeito do diagnóstico, este deve ser feito por uma equipe que inclua diferentes profissionais, como psicólogo, psicopedagogo, oftalmologista, entre outros, pois cada um atentar-se-á num aspecto relacionado à dificuldade da criança. Após realizado e confirmado o diagnóstico, a criança precisará de uma intervenção diferenciada, focada em suas especificidades e peculiaridades (OLIVEIRA, 2011).

Consideramos que as respostas dos entrevistados se aproximam das questões propostas pelos autores aqui pontuados. Assim, no tocante ao diagnóstico e à prática pedagógica frente à criança disléxica, observamos que os participantes deste estudo possuem os conhecimentos iniciais para essa prática pedagógica.

5.4 Requisitos para trabalhar com crianças disléxicas

Nas entrevistas, todos os participantes assinalaram não se considerar aptos para realizar intervenções pedagógicas com crianças disléxicas, porém acreditam que, a partir da necessidade da prática, poderão realizar estudos sobre a temática para uma atuação pedagógica efetiva. Podemos constatar essa assertiva nestas falas:

Não pra atuar com essa criança, eu não trabalharia, não atuaria, né? [...] Então assim, não me sinto preparado [...] (P1)

Acredito que eu vou ter que estudar um pouco mais, se eu me deparar com isso, durante o meu trabalho (P2).

Eu acho que, se eu, enquanto professora, me deparar com uma criança com dislexia, eu vou ter que tipo ir atrás e estudar por conta, pra conseguir lidar, porque só com o que a gente aprende aqui, não... Nem um pouco (P3).

[...] caso haja necessidade ou eu me interesse mais, eu vou aprender e vou me tornar apto sim (P6).

Não. Nem quais atividades aplicar para uma criança com dislexia (P8). Então, eu não estou preparado, precisaria fazer uma especialização sobre (P9).

Dos entrevistados, uma participante comentou, durante a entrevista, que julga estar preparada apenas para auxiliar em palestras que discutam sobre a temática:

Tipo assim, o que eu sei os meus colegas não sabem e então assim, eu só tive acesso mesmo, porque a gente teve contato com uma aluna que era do Curso de Pedagogia que tinha dislexia. Nós tivemos um

palestrante que ele tem doutorado e mestrado, tudo sobre o tema. Então, se não fosse pelo PIBID e por fora da sala de aula, eu passaria a dislexia em branco... Mas é... eu não saberia. Hoje, eu tenho, assim, propriedade para falar, vamos dizer assim, por mais que eu não vou conseguir... eu não tenha o estudo assim escrito sobre ele, mas eu teria propriedade para poder ou ajudar numa palestra ou porque com os materiais que a gente também teve do PIBID foi bem enriquecedor (P5).

Nessa perspectiva, citamos Oliveira (2011), quando acentua que a falta da formação dos professores é um fator que impede que a intervenção pedagógica junto à criança disléxica aconteça de uma maneira diferenciada e adequada. Ressaltamos o papel do professor na atuação com essa criança, bem como uma formação (inicial e continuada) de qualidade que proporcione os conhecimentos necessários para a realização de uma intervenção pedagógica adequada.

Diante das representações sociais dos participantes nas quatro categorias apresentadas, podemos inferir que o Curso de Pedagogia analisado não contempla suficientemente a questão da dislexia. A única entrevistada que disse se considerar apta para falar a respeito da temática participou de uma formação que ia além do currículo da graduação (PIBID).

Pela pequena quantidade de alunos entrevistados, não podemos generalizar as considerações e análises para todos os acadêmicos do 4.º ano do Curso de Pedagogia. Não podemos “culpabilizar” somente esses alunos ou apenas seus professores pelo fato de não terem conhecimentos sobre a dislexia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, pudemos observar que, ao longo do tempo, a dificuldade de aprendizagem que hoje chamamos de dislexia foi designada de diferentes formas: *cegueira verbal*, *cegueira verbal congênita*, *strephosymbolia*, *lesão cerebral mínima*, *disfunção cerebral mínima* e, por fim, o termo *dislexia*. Apesar de haver controvérsias apresentadas por alguns autores a respeito da conceituação da dislexia, um dos organismos que padronizou o conceito dessa dificuldade foi a *International Dyslexia Association (IDA)*, conceito também usado pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Nesse conceito, a dislexia é considerada uma dificuldade de aprendizagem, com origem neurológica. Além da IDA, temos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), em que a dislexia seria uma dificuldade na leitura de palavras impressas, com origem biológica (MORAIS, 1997; MOYSÉS; COLLARES, 2011; CARVALHAIS; SILVA, 2007; ABD, 2016; APA, 2014; CAMACHO, YAEGASHI, 2016).

Por meio da análise das entrevistas realizadas, verificamos que os acadêmicos aqui entrevistados, do 4.º ano de Pedagogia, possuem um conhecimento inicial sobre a dislexia que não é suficiente para realizar intervenções pedagógicas. Porém, esse conhecimento poderá auxiliá-los a direcionar um olhar atento aos seus alunos e às dificuldades que estes apresentarão. Tais dados revelam a importância de que se repense o Curso de Pedagogia da instituição analisada, a fim de que as disciplinas relacionadas às metodologias de ensino, bem como a carga horária do curso, possam fornecer subsídios para uma atuação mais adequada. Em outras pa-

lavras, o profissional precisa aprender a identificar e sanar as dificuldades de aprendizagem das crianças em fase inicial de escolarização. Isso ficou claro nas representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre seu despreparo para lidar com as dificuldades de aprendizagem e sobre os requisitos necessários para que possam intervir pedagogicamente em favor das crianças disléxicas.

Como essencial para qualquer profissão, ressaltamos a importância da formação continuada, que permite ao profissional se manter atualizado e informado a respeito das novidades ligadas à sua profissão. Fávero e Calsa (2013) sinalizam que a falta de compreensão sobre alguns critérios para definir as dificuldades de aprendizagem tem como consequência a classificação inadequada de crianças com essas dificuldades, cujos distúrbios, mal definidos e por várias vezes erroneamente identificados, resultam em atitudes negligentes. Consideramos, ainda, que ter uma base teórica sólida a respeito da dislexia possibilita ao professor identificar o aluno que possui essa dificuldade e, por outro lado, saber separar o aluno que não a possui, evitando diagnósticos incorretos e precipitados.

Podemos afirmar que conseguimos atingir o objetivo proposto inicialmente nesta pesquisa, qual seja, o de investigar as representações sociais dos discentes do 4.º ano do Curso de Pedagogia sobre a dislexia. Consideramos ainda que o contato com a Teoria das Representações Sociais nos fez pensar sobre a necessidade de revermos constantemente nossas crenças, a fim de evitarmos rotular e estigmatizar crianças que não conseguem aprender.

Portanto, sugerimos que, em pesquisas futuras, sejam investigadas quais intervenções pedagógicas são eficazes junto à criança disléxica. Para tanto, seria necessário um estudo de caso com crianças disléxicas com o objetivo de analisar seu processo de aprendizagem – antes, durante e após intervenção pedagógica. Embora a temática *currículo* não tenha sido objeto de nossa preocupação neste trabalho, julgamos importante que sejam realizados estudos referentes ao currículo do Curso de Pedagogia com o objetivo de refletir sobre a organização curricular necessária aos graduandos, bem como acerca dos conteúdos que são, de fato, relevantes para uma futura prática pedagógica de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 1º out. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). *O que é dislexia?* Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 1º out. 2017.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)*. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

AMACHO, R. C. S. *A dislexia no contexto escolar: possibilidades de intervenções pedagógicas*. 2016. 12 f. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CAMACHO, R. C. S.; YAEGASHI, S. F. R. Y. Diferentes perspectivas na conceituação da dislexia. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 22., 2016, Maringá. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://semanadepedagogia2016.vwi.com.br/anais/download/id/MDE%3D>>. Acesso em: 1.º out. 2017.

CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03>>. Acesso em: 30 out. 2017.

CAVALEIRO, M. C. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividos por garotas*. 2009. 217 f. Tese (Doutorado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../MARIA_CRISTINA_CAVALEIRO.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

CURY, C. C. Objetivação e ancoragem - uma elaboração de conceitos como possibilidades de acesso à singularidade do sujeito que aprende. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19229_10726.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

DUVEEN, G.. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 7-28.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. Dificuldades de aprendizagem? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013, Maringá. *Trabalhos...* Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/41.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon, 1997.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011. p. 139-169.

OLIVEIRA, A. M. P. F. *O desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com dislexia*. 2011, 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Didáticos Culturais Linguísticos e Literários) - Universidade da Beira Interior: Artes e Letras, Portugal, Covilhã, 2011. Disponível em: <<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2114/1/Mestrado%20UBI.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

- OLIVEIRA, A. P. D. *A dislexia fator implicador na aprendizagem da linguagem na visão dos professores*. 2013. 41 f. Monografia (Graduação em Biologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Machado, MG, 2013. Disponível em: <https://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/TCC-da-Biologia2013/TCC-Paula.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Polesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- PIRES, J. G. C. *As representações sociais de acadêmicos de curso de pedagogia sobre a prática pedagógica na educação infantil*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/10.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 39-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.
- SIGNOR, R. Dislexia: uma análise histórica e social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15 n. 4, p. 971-979, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00971.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.
- SOARES, L. S. *et al.* Um olhar sobre as representações sociais dos professores do ensino fundamental I com relação às dificuldades de aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO (CINTEDI). Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1data_hora_03_11_2014_09_36_14_idinscrito_1062_8cfa31dd60fdf325172a64aa1b5ec439.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486 - WhatsApp: (85) 9 9620.5013
imprensa.ufc@pradm.ufc.br