

As capacidades de linguagem de um aluno “dislético” aprendiz de inglês

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

RESUMO

Partindo do conceito de linguagem como uma atividade socialmente organizada que possibilita a comunicação humana servindo como instrumento de ação nas práticas sociais (Bronckart, 2003, 2006, 2007), refutamos o conceito de dislexia tradicionalmente (re)conhecido como um distúrbio de aprendizagem da linguagem escrita localizada no aprendiz (Massi, 2004a, 2007). Este trabalho objetiva apresentar um estudo de caso em que um aluno “dislético” frequentava aulas de língua inglesa e uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) foi utilizada para o ensino dessa língua. Os resultados revelaram que as atividades arroladas na sequência didática para explorar a capacidade linguístico-discursiva do sujeito de pesquisa – capacidade diretamente relacionada ao uso de itens lexicais e de regras gramaticais – (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) mostraram suas possibilidades de aprendizagem e capacidades de linguagem, desconstruindo seu laudo de dislético em grau severo.

PALAVRAS-CHAVE

dislexia; ensino-aprendizagem de inglês; capacidades de linguagem; sequência didática.

LANGUAGE CAPACITIES OF A “DYSLEXIC” ENGLISH LANGUAGE LEARNER

ABSTRACT

Based on the concept of language as a socially organized activity, which allows human communication and work as an action instrument for social practices (Bronckart, 2003, 2006, 2007), we refute the concept of dyslexia traditionally (re)cognized as a learner’s written language learning disability (Massi, 2004a, 2007). The objective of this work is to present a case study in which a “dyslexic” student attended English language classes and a didactic sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) developed to teach the referred language. Results showed that the activities included in the didactic sequence to explore the research subject’s linguistic-discursive capacity – a capacity directly related to the use of lexical items and grammatical rules – (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) revealed the subject’s learning possibilities and language capacities thus deconstructing his severe dyslexic diagnosis.

KEYWORDS

dyslexia; the teaching and learning of English; language capacities; didactic sequence.

LAS CAPACIDADES DE LENGUAJE DE UN ALUMNO “DISLÉXICO” APRENDIZ DE INGLÉS

RESUMEN

Partiendo del concepto de lenguaje como una actividad socialmente organizada que posibilita la comunicación humana sirviendo como instrumento de acción en las prácticas sociales (Bronckart, 2003, 2006, 2007) rechazamos el concepto de dislexia(s) tradicionalmente (re)conocida como un trastorno de aprendizaje del lenguaje escrita (Massi, 2004a, 2007). Este trabajo objetiva presentar un estudio de caso en que un alumno “disléxico” frecuentaba clases de lengua inglesa y una secuencia didáctica (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) fue utilizada para la enseñanza de aquella lengua. Los resultados revelaron que las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica para explotar la capacidad lingüística discursiva del sujeto de pesquisa –capacidad directamente relacionada al uso de ítems lexicales y de reglas gramaticales– (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) revelaron sus posibilidades de aprendizaje y capacidades de lenguaje, desconstruyendo su laudo de disléxico en grado severo.

PALABRAS CLAVE

dislexia; enseñanza aprendizaje de inglés; capacidad de lenguaje; secuencia didáctica.

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades comumente diagnosticada de forma precipitada e inconsistente apontada em algumas pesquisas é a “dislexia” (Collares; Moysés, 1986; FRANCISCO, 2002; Keiralla, 1994; Massi, 2004a, 2004b, 2007; Moysés, 2008, 2010), sendo descrita, de maneira geral, como um distúrbio na aprendizagem mais observável na aquisição de leitura e escrita – diretamente relacionada a palavras e letras –, provocando uma dificuldade específica na identificação dos símbolos gráficos (Capellini; Navas, 2009; Pumfrey; Reason, 1998; Schneider; Crombie, 2003, entre outros) e acarretando também alto grau de dificuldade na ortografia (José; Coelho, 2008).

Assumindo o pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve inserir o aluno em contextos que lhe permita agir no mundo e que por isso tal processo extrapola o domínio de regras ortográficas e reconhecimento de letras e palavras isoladas, o objetivo deste artigo¹ é o de apresentar os resultados de um estudo de caso que investigou as possibilidades de aprendizagem de um aluno (S) aprendiz de inglês diagnosticado “dislético” em grau severo.² O principal instrumento de ensino da língua foi o gênero textual “carta de apresentação pessoal” didaticamente organizado em torno do dispositivo sequência didática, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Este estudo tem sua base teórico-metodológica ancorada no interacionismo sociodiscursivo, o qual se caracteriza como uma ciência do humano que, conforme postulado em Bronckart (2007), insere-se em um tema bastante amplo: o interacionismo sociodiscursivo não é uma teoria nem tampouco um método. O interacionismo sociodiscursivo pode ser compreendido como um projeto que busca ir além da linguística, sendo “uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem” (*idem*, p. 20).

O artigo está dividido em seis partes. Na primeira, apresento como a “dislexia” é tradicionalmente descrita e como ela é assumida nesta pesquisa. Na segunda parte, o conceito de linguagem com base no interacionismo sociodiscursivo. Na terceira e quarta partes, trago o conceito de capacidades de linguagem e apresento o procedimento sequência didática, respectivamente. No item subsequente, são apresentados os procedimentos metodológicos, o contexto de geração e análise dos dados, assim como os resultados encontrados. A sétima e última parte é reservada para as considerações finais.

1 Este trabalho é um recorte de minha tese de doutorado em estudos da linguagem realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão e coorientação da professora doutora Gláís Sales Cordeiro (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – FAPSE/Université de Genebra).

2 Laudo emitido pela Associação Brasileira de Dislexia.

QUAL “DISLEXIA”?

Francisco (2002) e Massi (2004a, 2004b, 2007) afirmam que diferentes nomenclaturas têm sido utilizadas para se referirem a questões diretamente relacionadas à aprendizagem e ao uso da linguagem escrita. Termos como *dislexia*, *dificuldade de aprendizagem*, *dificuldades de aprendizagem específicas*, *dificuldade de leitura e escrita*, *problemas de aprendizagem*, *dislexia de evolução*, *dislexia do desenvolvimento* ou *dislexia específica de evolução* são usualmente empregados como sinônimos para explicar ou justificar comportamentos desviantes do comportamento “padrão” esperado de crianças em fases de aprendizagem da linguagem escrita (Schrimmer; Fontoura; Nunes, 2004; Snowling; Stackhouse, 2004). *Grosso modo*, o termo dislexia tem sido usado para denominar uma dificuldade de aprendizagem de leitura, de escrita e de soletração.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) define dislexia “como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração” (ABD, s.d., p. 1). A ABD está vinculada à International Dyslexia Association,³ que deixa claro que entende a linguagem como um código, ao caracterizar a “dislexia” como um distúrbio especificamente de ordem biológica, relacionada à codificação de palavras.

Tal caracterização veicula claramente a linguagem escrita à noção reducionista de codificação e decodificação de palavras simples e descontextualizadas, visão esta que concebe a língua como um código organizado em virtude de um conjunto de sons, letras, sílabas e palavras soltas, desprovidas de um contexto significativo, e o aprendiz como um ser passivo e mero memorizador de repetições (Massi, 2004a, 2004b, 2007).

O termo dislexia surgiu para fazer referência a uma patologia hipoteticamente resultante de lesão cortical, passando a ser também utilizado para diagnosticar indivíduos que não haviam sofrido tal trauma. Como explica Massi (2007, p. 28):

[...] originalmente o interesse em estudar e explicar questões relativas ao processo de apropriação da linguagem escrita e suas dificuldades vincula-se à área médica, que tomou como pressupostos pesquisas localizacionistas pautadas em casos patológicos de adultos que, em função de lesões neurológicas, perderam ou tiveram alterada a capacidade de ler e escrever.

Massi (2004a) adverte para o fato de que, com relação às explicações causais, a bibliografia disseminada leva-nos a perceber que a noção de “dislexia” vinculada à aquisição da linguagem escrita foi, longe do contexto escolar, desenvolvida pela área médica: uma patologia chamada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos adultos vítimas de lesões cerebrais, a qual parece ter servido de apoio para determinar uma visão equivocada que toma fatos linguísticos associados ao processo de aprendizagem e uso da escrita como sinais de uma doença.

3 Associação norte-americana fundada em 1949 em homenagem ao neurologista Samuel Orton.

Embora não neguem a existência da dislexia adquirida, ou seja, aquela relacionada a quadros afásicos, os trabalhos de Massi (2004a, 2004b, 2007) buscam esclarecer que não há fundamentos linguísticos suficientes capazes de justificar diagnósticos de “dislexia” em crianças que estão em pleno processo de aquisição da escrita. Para a autora, a inconsistência acerca de tal assunto é tanta que atualmente manuais de classificações médicas e codificações de doenças, como o Código Internacional de Doenças (CID – 10), sob o código F81 (Dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outra parte), assumem a “dislexia” como um distúrbio sem explicação etiológica capaz de justificá-lo. Em outras palavras, um distúrbio sem causa que acometeria aprendizes no momento em que estariam aprendendo a ler e a escrever.

Massi (2004a) alerta para o fato de que nos estudos e nas publicações acerca da “dislexia” ainda prevalece a noção de que ela é um distúrbio localizado no aprendiz; um problema intrínseco a ele e que ocorre devido a causas naturais ou emocionais.

Todavia, uma análise cuidadosa desse material bibliográfico nos revela multiplicidades de fontes etiológicas, arbitrariedades sintomatológicas e, também, terminológicas em torno dessa dita patologia, indicando total imprecisão conceitual para o que tem sido convencionalmente caracterizado e diagnosticado como uma síndrome disléxica. (*idem*, p. 2)

Massi (*idem*, p. 4) assume o conceito de linguagem como sendo uma “atividade constitutiva, um trabalho coletivo, histórico e social, capaz de incorporar o sujeito e suas atividades específicas de construção, utilização e interpretação da escrita” e, por isso, questiona os estudos que defendem processos de avaliação e diagnósticos do que se tem comumente chamado de “dislexia” com base em tarefas de codificação, decodificação da leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras,⁴ como descrito, por exemplo, em Capellini *et al.* (2009).

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar a concepção de linguagem que sustenta este trabalho, considerando que aqui ela assume uma posição divergente daquelas que perpassam as definições de dislexia na maioria dos trabalhos que tratam dessa questão. Temática que será explorada na seção subsequente.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COM BASE NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Cristovão (2001) sintetiza a definição de linguagem aqui assumida (conforme Bronckart (2008), em cinco premissas básicas:

- 1) A linguagem é dialógica;
- 2) Materializa-se em uma língua reconhecida em uma determinada comunidade;

4 Também chamadas de logatomas.

- 3) Não é estável;
- 4) A linguagem é significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento; e
- 5) A dimensão comunicativo-social da linguagem implica marcas de alteridade, de intersubjetividade.

Portanto, toda e qualquer atividade que envolva a linguagem deve considerar os objetivos maiores dos processos comunicativos, como destinatário, emissor, objetivo da interação, não a limitando a palavras soltas fora de contextos reais da comunicação. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), “toda forma de comunicação [...] cristaliza-se em formas de linguagem específicas”. Por isso, na concepção dos autores, a escola sempre trabalhou com gêneros como instrumento de comunicação. A proposta dos pesquisadores que defendem o ensino com uma abordagem em gêneros é a de que estes sejam tomados também como objeto de ensino-aprendizagem.

A própria noção de capacidades de linguagem, definida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) como as aptidões necessárias para a realização de um texto em uma determinada situação de interação, pode colocar-se como um obstáculo se a definição de dislexia mais disseminada e socialmente aceita for a de uma doença neurológica que compromete (exclusivamente) a linguagem escrita em situações desvinculadas da produção de textos com objetivos comunicativos em situações de interação.

Para o interacionismo sociodiscursivo, “a linguagem é o instrumento central que medeia e guia as atividades humanas” (Bronckart, 2007, p. 19) ou “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza quando empreende uma intervenção verbal” (Bronckart, 2003, p. 99).

Corroborando Êrnica (2007), entendo que, ao assumir a linguagem como atividade mediadora das interações humanas, o interacionismo sociodiscursivo a toma como o meio pelo qual a espécie humana se organiza (no plano semiótico) de modo que possa garantir a comunicação e o pensamento de sujeitos socialmente organizados e, ao mesmo tempo, serve-lhes de instrumentos para o agir. Isso nos leva a Lopes (2007, p. 235), ao postular a linguagem, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, “como essencial para o desenvolvimento humano e responsável pela organização e regulação das ações e interações humanas [...]”.

O interacionismo sociodiscursivo propõe um modelo de análise de textos entendido como “quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam” (Machado, 2005, p. 258, grifos do original), que identifique e considere as características semelhantes dos textos que circulam nas mais diferentes esferas sociais para, com base nos traços recorrentes, eleger os elementos que podem ser ensinados dentro de uma proposta didaticamente organizada. Nessa perspectiva, o interacionismo sociodiscursivo não assume os textos como o objeto real de ensino, mas sim as operações de linguagem que o aprendiz necessita mobilizar para poder agir socialmente por meio de textos (orais ou escritos): as capacidades de linguagem.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM

As primeiras noções de capacidades de linguagem para compreensão e produção escrita e oral foram inicialmente concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e posteriormente expandidas em Dolz e Schneuwly (1998). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem capacidades de linguagem como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. Embora os autores proponham que elas sejam divididas em três, importa salientar que as capacidades de linguagem estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra. Estas são constituídas por capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, cujas definições são apresentadas na sequência.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a capacidade de ação compreende as situações de uso da linguagem em um dado momento de interação e em determinado contexto compartilhado pelo falante, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto no qual a interação ocorre. Os autores pontuam ainda que a capacidade de ação está diretamente relacionada:

- 1) Às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico no qual a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores;
- 2) Às representações das situações de comunicação no tocante ao lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes; e
- 3) Ao conhecimento de mundo do aprendiz, que pode ser mobilizado ao produzir um texto.

Os autores consideram a capacidade de ação a mais complexa, pois é a primeira capacidade que a criança (indivíduo) desenvolve. Quando ela consegue realizar interações verbais, passa, então, a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados e estruturados em virtude das representações psicológicas referentes ao meio social no qual as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo por ela armazenados, os quais serão cruciais para a produção de um texto.

A capacidade discursiva é definida como “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30). Compreendem as escolhas que o falante/produzidor faz acerca dos tipos de discursos a fim de realizar uma ação de linguagem.

Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva é definida por Dolz, Pasquier e Bronckart (*idem, ibidem*) como a “capacidade de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular”.

A capacidade linguístico-discursiva refere-se às operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um texto e envolve quatro tipos de operações, que podem ser assim agrupadas com base em Bronckart (2003):

Quadro 1 – Operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um texto

Tipo de Operação	Operações envolvidas	Definições	Exemplos
1) Operação de textualização	Operações de conexões	Explicitam os diferentes níveis de organização do texto.	Organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos etc.
	Operações de coesão nominal	Introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto.	Utilização de anáforas.
	Operações de coesão verbal	Restabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais.	Incluindo a escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática.
2) Vozes enunciativas		Realizam-se por meio de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos (autor, personagem, outros) e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo autor e personagens.	Essas modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação.
3) Operação de construção de enunciados		Compreendem frases e períodos: uma frase, por mais simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto no qual é produzida. Considera-se a entonação como parte do contexto físico, pois isso faz com que a frase ganhe vários significados. O vínculo que se estabelece dentro de um período funda-se a partir das possibilidades de interferência de informações graças à memória discursiva dos falantes.	
4) Escolhas lexicais	Palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas.	Constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais organizam-se na memória dos locutores e operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência.	

Fonte: Tonelli (2012, p. 93).

Considerando que a capacidade de ação está relacionada ao contexto mais amplo, à busca por informações, como as características do contexto de produção do texto, quem o produziu, para quem, qual o objetivo da interação, quando, onde, assim como os conhecimentos de mundo do aluno, foram elaboradas atividades voltadas ao desenvolvimento da escrita de uma carta de apresentação pessoal, gênero escolhido tendo em mente o contexto em que o grupo de alunos e, mais especificamente, o sujeito de pesquisa se encontravam. À época da realização desta pesquisa, a professora de inglês solicitou a mim, professora-pesquisadora (PP),⁵ que trabalhasse formas de escrita nas quais o aluno falasse sobre ele mesmo, temática planejada para o início do ano letivo nas aulas de língua inglesa.

Com relação à capacidade discursiva, relativa à organização do conteúdo no texto, esta foi igualmente contemplada nas atividades. Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva, que compreende o uso de mecanismos conectivos e sua função nas operações de conexões, uso de pronomes, tempos verbais, modalização e escolhas lexicais, também foi explorada nas atividades constituintes da sequência didática como um meio para investigar *se e como* ela é mobilizada no aluno diagnosticado dislético.

A partir do desenvolvimento da noção de capacidades de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) sistematizaram o trabalho com gêneros textuais com base no dispositivo sequência didática, a fim de possibilitar o ensino-aprendizagem de um determinado gênero em virtude das reais necessidades dos alunos.

Considerando a proposta de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa a um aluno diagnosticado “dislético”, valendo-se de atividades do gênero textual “carta de apresentação pessoal” com atividades didaticamente organizadas em torno de uma sequência didática, o conceito desse dispositivo didático assume um papel importante nesta pesquisa e, por isso, é abordado no item seguinte.

A ESTRUTURA DE BASE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Alinhando meu pensamento ao de Massi (2004a, 2007), defendo a necessidade de se considerar a historicidade da linguagem, do sujeito e de suas ações linguísticas em situações de uso efetivo da linguagem escrita, assim como o contexto social em que esta é veiculada quando se pressupõe estar diante de um aluno com dificuldades de aprendizagem. Isso posto, passo a investigar em que medida a proposta do uso do dispositivo sequência didática pode contribuir para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, considerando o que tem sido tomado como distúrbio de aprendizagem da linguagem ou, mais especificamente, a “dislexia”.

Conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além disso, uma

5 Importa esclarecer que, durante a aplicação das atividades para a coleta de dados, eu assumi as aulas de língua inglesa da turma na qual o aluno S participava. Por essa razão, a sigla PP (professora-pesquisadora) é utilizada para referir-se à minha pessoa.

sequência didática objetiva, segundo os mesmos pesquisadores, auxiliar o aluno a conhecer um determinado gênero textual, possibilitando-o escrever ou falar de forma mais adequada em determinada situação de comunicação. Como bem pontuam os autores, para que haja comunicação efetiva, deve haver uma adaptação à situação de comunicação e, apesar da diversidade de gêneros, algumas regularidades podem ser observadas. São essas “regularidades” que caracterizam um gênero e, portanto, tornam a comunicação possível.

A proposta central do trabalho com uma sequência didática é a de explorar gêneros que os alunos não dominam ou que necessitam fazê-lo com mais propriedade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (*idem*) propõem que uma sequência didática seja construída em quatro etapas, quais sejam:

- 1) Apresentação da situação;
- 2) A produção inicial (ou primeira produção);
- 3) Os módulos; e
- 4) A produção final.

De modo geral, a apresentação da situação consiste na exposição do projeto comunicativo e na introdução de uma reflexão sobre as características da situação. Essa etapa é fundamental já que define uma atividade comunicativa que deve ser realizada e oferece encaminhamentos para os textos que serão produzidos. É nesse momento que é colocado para a turma um projeto de classe que envolverá uma prática significativa de uso da língua, cristalizada nos textos. Além disso, há descrição detalhada das tarefas que os alunos deverão realizar.

A partir de então, os alunos elaboram um primeiro texto (oral ou escrito) de acordo com o gênero a ser trabalhado, que é a produção inicial. É nessa fase que o professor pode diagnosticar as capacidades que os alunos já dominam e aquelas que ainda devem ser adequadas. Já os módulos se constituem de atividades variadas que poderão instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na produção inicial. Além disso, conforme acreditam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), a modularidade no trabalho com gêneros textuais proporciona “diferenciação pedagógica”. Ou seja, leva-se em conta a heterogeneidade dos aprendizes, o que, sem dúvida, é um desafio no contexto educacional e, em especial, no ensino de língua inglesa a alunos “disléxicos”.

Sobre esse assunto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110-111) defendem:

As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos [...].

Outra característica primordial nessa proposta de ensino é o fato de que, nos módulos, o professor pode adaptar as atividades às necessidades da sua turma, a certos grupos de alunos ou às necessidades específicas de um aluno. Por todas essas razões, acredito que o trabalho com gêneros textuais, com base no dispositivo sequência didática, possa contribuir em muito para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita com alunos que estão em processo de construção desse conhecimento ou apresentam qualquer tipo de limitação nesse contexto.

Em seguida, na etapa da produção final, o aluno coloca em prática os conhecimentos explorados. Essa fase serve também para avaliar os aspectos trabalhados ao longo da sequência didática.

O caráter intervencionista desta pesquisa situa-se na aplicação de uma sequência didática como uma proposta para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto pesquisado. Nessa perspectiva, a sequência didática elaborada contemplou todas as suas etapas em atividades e sistemáticas de trabalho que pudessem auxiliar o ensino-aprendizagem de língua inglesa para o aluno com laudo de “dislexia”.

GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A geração de dados aconteceu em duas fases: observação e implementação. Na primeira fase (observação), eu acompanhei o aluno sujeito de pesquisa em dezenove aulas de inglês em uma escola estadual de uma cidade no Noroeste do Paraná. Nessa fase, não houve intervenção direta de minha parte, apenas observei e registrei as aulas por meio de diários e videofilmagem. Depois de ter os dados coletados, segui para a segunda etapa (implementação), na qual os dados foram gerados valendo-se da elaboração e aplicação de uma sequência didática em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”. Nessa fase, foram utilizadas doze aulas para a realização da produção inicial, dos módulos (incluindo a reescrita da carta), da produção final da carta, da leitura da carta-resposta e da produção escrita da resposta final. Na primeira etapa de geração de dados, o aluno sujeito de pesquisa cursava a 5ª série do ensino fundamental,⁶ e o grupo era composto por trinta e oito alunos. As aulas de língua inglesa aconteciam duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos cada. A segunda etapa aconteceu no ano seguinte com o mesmo grupo, agora na 6ª série.

Importa ressaltar que, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é essencial que o trabalho em torno de uma sequência didática aconteça dentro de um projeto de classe. No caso desta pesquisa, os alunos trocaram correspondência com crianças de uma escola de outra cidade no mesmo estado com o objetivo comunicativo claro: utilizar a compreensão e a produção escrita em língua inglesa para falar de si mesmo e conhecer outra pessoa.

A fim de identificar as possibilidades de aprendizagem e as capacidades de linguagem já desenvolvidas no aluno, foram analisados dois conjuntos de dados:

6 Atuais 6º e 7º anos, respectivamente.

- 1) As transcrições das aulas implementadas e;
- 2) As atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa durante as aulas implementadas.

Por questão de espaço, neste artigo apresento excertos das transcrições de duas aulas e quatro atividades realizadas que objetivaram identificar e explorar a capacidade linguístico-discursiva do sujeito de pesquisa.

Com a finalidade de explorar as operações de linguagem relacionadas à capacidade linguístico-discursiva, as atividades tiveram foco no uso das unidades linguísticas mais recorrentes em uma carta de apresentação pessoal, como pronomes pessoais e possessivos, verbos no presente simples, adjetivos, conectivos e itens lexicais que possibilitassem a escrita do gênero explorado.

Considerando que uma sequência didática é concebida para oferecer aos alunos múltiplas oportunidades para agirem socialmente por meio de textos escritos e, ao mesmo tempo, atender a necessidades específicas dos alunos (Dolz; Schneuwly, 2004), para explorar a capacidade linguístico-discursiva de S, foram elaboradas atividades (Quadro 2) que retomaram, a partir da análise da primeira produção do aluno, os aspectos que mais chamaram atenção no que diz respeito ao não domínio ou às dificuldades mais recorrentes.

Com base em texto de referência – a carta de Camila –,⁷ as atividades foram concebidas e desenvolvidas com o objetivo de levar o aluno a identificar não somente os pronomes, mas a função que eles assumem dentro do gênero.

Quadro 2 – Atividade para explorar o uso de pronomes no gênero “carta de apresentação pessoal”

OBSERVE...

ANA IS MY SISTER. ANA IS NINE YEARS OLD. ANA IS TALL.

TEM ALGUMA COISA ESTRANHA ... O QUE PODE SER?

5) OBSERVE AS TABELAS ACIMA. O SUBSTANTIVO ANA NA SEGUNDA E NA TERCEIRA FRASE PODE SER SUBSTITUÍDO POR QUAL PRONOME?

6) COMO FICARIA? ANA IS MY SISTER. _____ IS NINE YEARS OLD. _____ IS TALL.

7) QUAIS PRONOMES PODEM SER USADOS PARA INDICAR OBJETOS OU LUGARES NO SINGULAR? _____

8) QUAIS PRONOMES PODEM SER USADOS PARA INDICAR PESSOAS OU OBJETOS NO PLURAL? _____

Fonte: Tonelli (2012, p. 209).

⁷ Essa carta de apresentação, gentilmente cedida por Beato-Canato (2009), faz parte do *corpus* da pesquisa de doutoramento da autora. Ao longo da sequência didática, essa carta foi utilizada para que os alunos a comparassem com a primeira carta de apresentação pessoal explorada como texto de referência.

Seguindo a forma de apresentação dos dados, trago na sequência o excerto 1, referente a essa aula.

EXCERTO 1

1. PP: Então, olha lá a atividade de baixo. Olha! Observe as tabelas acima. O substantivo *Ana* na segunda e na terceira frase pode ser substituído por qual pronome?

A professora-pesquisadora mais uma vez aponta para a folha de S, que continua deitado na carteira.

2. Ss:⁸ *She!*

3. PP: *She!* Não é? E aí eu vou ter assim, ó! *Ana is my...*

4. Ss: [...]

5. Sf:⁹ Sister.

6. Ss: [...]

7. PP: *Ana is my?*

8. Ss e PP: *Sister!*

9. PP: Aí, eu não vou repetir o *Ana* de novo.

[...]

10. PP: Ela tem nove anos de idade. E aí eu digo de novo o...? Uso de novo o...?

11. Ss: *She.*

[...]

12. PP: E com isso, nós evitamos o quê?

13. Sf: A repetição.

14. PP: Repetição, *ok?*

Conforme o excerto 2, podemos notar que, durante a realização dessas atividades, foi feita a mediação mais próxima com S e, a partir das informações contidas na atividade, por exemplo, uma tabela com todos os pronomes, o aluno foi levado a refletir sobre as respostas.

8 Ss: todos os alunos respondendo juntos.

9 Sf: aluna não identificada.

EXCERTO 2

1. PP: Olha, eu tenho lá a seguinte... as seguintes frases... Ana, lá no **OBSERVE...** *Ana is my sister. Ana is nine years old. Ana is tall.* Aí tem uma afirmação aqui de que... tem algo estranho aqui... nós chegamos a que conclusão na aula passada?
2. Sf: Está repetitivo.
3. PP: O que está repetitivo?
4. Sm:¹⁰ Ana.
5. PP: Eu repito o nome Ana. Aí nós estávamos revisando os PRONOMES. Ao invés de eu repetir Ana, Ana, Ana, eu posso substituir esse ANA por qual pronome?
6. Ss: **She...**
[...]
7. PP: Vamos então fazer o **number seven. O number seven, eight and nine.** Quando chegarem no **number nine**, vocês parem que a professora vai retomar. Ok? **Five minutes.** Tudo bem? Vamos lá... vamos fazer.
8. *A PP se aproxima do aluno sujeito de pesquisa S.*
9. PP: Vamos lá. [...] os pronomes? Os pronomes substituem os nomes.
10. *O aluno S acena positivamente com a cabeça.*
11. PP: Olha, observa aqui nesta atividade. Eu tenho todos os pronomes nesta tabela. Em língua inglesa eu uso o que para dizer eu?
12. S: **I.**
13. *O aluno tem a relação dos pronomes na folha de atividade.*
14. PP: Isso mesmo... Eu tenho todos os pronomes aqui. Então, vamos ver... o que está pedindo a atividade número seis?
15. *O aluno olha fixamente para a folha de atividade por aproximadamente dezesseis segundos balbuciando o enunciado da atividade.*
16. PP: Esses pronomes aqui **in English.** Quais pronomes podem ser usados para indicar objetos ou lugares no singular? O **I** é usado para indicar objeto?
17. *O aluno S acena negativamente com a cabeça.*
18. PP: O **You? He? She?**
19. *O aluno S continua acenando negativamente com a cabeça.*
20. S: Este aí.
21. *O aluno S aponta com a ponta da caneta para o pronome "it".*
22. PP: **It...** isso mesmo.

10 Sm: aluno não identificado.

Com base nas atividades e nos excertos apresentados, observa-se que, quando o trabalho em torno de um determinado gênero é proposto, não se descarta o valor do trabalho com o léxico e a gramática. Entretanto, estes são explorados dentro de um contexto buscando mostrar para os alunos o uso e a função social da língua, dentro de uma perspectiva textual.

Mediante as atitudes do aluno S, podemos afirmar que ele:

- 1) Leu os pronomes;
- 2) Utilizou as informações sistematizadas na sequência didática para realizar a atividade; e
- 3) Mobilizou conhecimentos prévios para, a partir deles, identificar as respostas e realizar a atividade.

Importa para esta pesquisa retomar o fato de que estamos diante de um aluno que, por ter sido diagnosticado “dislético”, apresentaria muita dificuldade em manipular letras e palavras e, portanto, apropriar-se dessas informações, reelaborá-las e transpô-las para outras situações de uso da linguagem/língua seria algo laborioso e, em algumas visões acerca da dislexia, impossível.

Embora a atividade possa sugerir uma cópia de palavras, importa retomar seu contexto de produção. Naquela aula, o aluno deparou-se com uma proposta de atividade nova, em que itens léxico-gramaticais não foram explorados fora da unidade texto.

Como nos lembram Dolz e Schneuwly (2004, p. 52, grifos meus),

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, *parcialmente, num mecanismo de reprodução*, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que o dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Por último, saliento que, em virtude do laudo que rotulou o aluno como um sujeito portador de um distúrbio relacionado à letras e palavras, as características mais comuns daquela suposta dificuldade não se confirmaram: não houve troca, espelhamento, supressão, acréscimo ou aglutinação de letras.

Assim, é preciso deixar claro que o fato de S consultar outras fontes (glossário do livro didático, caderno e/ou as próprias atividades da sequência didática) não é, nesta pesquisa, interpretado como uma reprodução inconsciente das informações identificadas. Ao contrário, a iniciativa do aluno de recorrer ao material disponível indica uma ação consciente de alguém que está tendo seus primeiros contatos formais com o ensino-aprendizagem da língua inglesa e que é capaz de manusear recursos que o permitam realizar as atividades propostas. Essa atitude, de acordo com a literatura especializada acerca da “dislexia”, não se concretizaria em S se os ditos sintomas disléxicos fossem aqui assumidos como tal.

Em decorrência dos resultados aqui apresentados, é preciso considerar que o aluno não é uma folha em branco ou uma tábula rasa. Ele traz consigo conhecimen-

tos, valores, concepções, referências que podem auxiliá-lo a superar os obstáculos que, inevitavelmente, surgem durante o processo de ensino-aprendizagem, incluindo o da língua inglesa. Prova disso é a produção final da carta de apresentação pessoal redigida de próprio punho pelo aluno S, conforme a Figura 1.

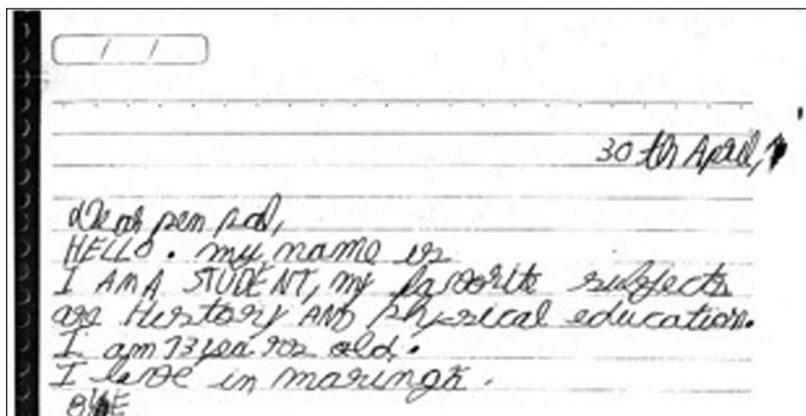


Figura 1 – Carta de apresentação pessoal redigida por S.
Fonte: Tonelli (2012, p. 284).

De maneira geral, pode-se notar que o aluno já dispunha de capacidades de linguagem desenvolvidas. Contudo, quando em situações de ensino-aprendizagem descontextualizadas, o sujeito de pesquisa demonstrou dificuldades com a língua. Com base nos estudos de Massi (2004a, 2004b, 2007), tal fato, porém, não pode ser atribuído a uma suposta patologia centrada no aluno. É preciso considerar sempre as condições de produção nas quais textos escritos têm circulado e, assim, identificar a que ponto estas são limitações de origem física ou são, na essência, um comportamento que se desvia dos padrões determinados pela sociedade, incluindo a escola.

CONCLUSÕES

Neste artigo, apresentei uma atividade constituinte de uma sequência didática que objetivava explorar a capacidade linguístico-discursiva de um aluno sujeito de pesquisa diagnosticado “dislético” tendo como lentes para análise os conceitos de capacidades de linguagem, a bibliografia disseminada sobre “dislexia” e pesquisas que questionam a forma como esta vem sendo diagnosticada.

Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa, o interacionismo sociodiscursivo, o qual toma a linguagem como uma atividade socialmente construída, produtora de sentidos e constitutiva do pensamento humano (Bronckart, 2003, 2007, 2008), parto, portanto, da premissa que a linguagem não é algo pronto, cabendo ao aprendiz simplesmente adquiri-la. Considero que todo indivíduo, inserido em contextos no qual a linguagem é usada para agir na e por meio das atividades sociais, ao mesmo tempo em que constitui o

agir humano e é constituído por ela. Ou seja, não se pode tomar o indivíduo como um papel em branco.

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly (2004a, 2004b), nesta pesquisa, assim como em outras inseridas na mesma perspectiva de linguagem por mim assumidas, os “desvios” na linguagem escrita em língua inglesa de um aluno diagnosticado “dislético” não são vistos como uma patologia centrada no aprendiz, mas, sim, como um sinal de que o aluno está, na realidade, manipulando uma língua que é nova para ele.

O aluno se serviu das informações disponibilizadas na sequência didática, recuperando-as para poder avançar no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Em relação às capacidades de linguagem, pode-se concluir que, com base no material disponibilizado e na mediação com a PP e com os colegas, o aluno se desenvolveu em situações contextualizadas de ensino-aprendizagem da linguagem escrita em língua inglesa revelando as suas possibilidades de aprendizagem e suas capacidades de linguagem.

REFERÊNCIAS

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. Saiba o que é a ABD. São Paulo: ABD, s.d. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2007.

BEATO-CANATO, A. P. M. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 2009. 297p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CAPELLINI, S. A.; NAVAS, A. L. G. P. Questões e desafios na área da aprendizagem de leitura e escrita. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. (Orgs.). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 13-24.

_____.; SILVA, A. P. C.; SILVA, C.; PINHEIRO, F. H. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Orgs.). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 81-94.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação \times saúde? Educação e saúde! *Cadernos CEDES*, Campinas: CEDES, n. 15, p. 7-16, 1986.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37, 1993.

_____.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: EFS, 1998.

_____.; _____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 127-160.

FRANCISCO, P. R. *Tendências nas dissertações e teses em psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem escolar na segunda metade da década de 90*. 2002. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2008.

KEIRALLA, D. M. B. *Sujeitos com dificuldades de aprendizagem x sistema escolar com dificuldades de ensino*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LOPES, M. Â. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 221-236.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MASSI, G. *A outra face da dislexia*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004a.

_____. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo: PUC, v. 16, n. 3, p. 355-369, 2004b.

_____. *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus, 2007.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização infantil: crianças que não-aprendem-na-escola*. Rev. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

- _____. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Cadernos Temáticos CRP-SP*. São Paulo, 2010, p. 11-23. Dislexia: subsídios para políticas públicas.
- PUMFREY, P.; REASON, R. *Specific learning difficulties (dyslexia): challenges and responses*. 8. ed. London: Nelson Publishing, 1998.
- SCHNEIDER, E.; CROMBIE, M. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers, 2003.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-39.
- _____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-147.
- _____.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SCHRIMER, C.; FONTOURA, D.; NUNES, M. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Pediatria, p. 95-103, 2004. Caderno Suplemento.
- SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). *Dislexia, fala e linguagem: um manual profissional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TONELLI, J. R. A. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012. 574p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOBRE A AUTORA

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI é doutora em estudos da linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da mesma instituição.

E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

*Recebido em 10 de abril de 2014
Aprovado em 9 de novembro de 2015*