

O ensino de inglês a um aluno "dislético": uma proposta de mediação

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Submetido em 26 de novembro de 2012.

Aceito para publicação em 30 de maio de 2013.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 285-304.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>
Sexta-feira, 14 de junho de 2013
23:59:59

O ENSINO DE INGLÊS A UM ALUNO “DISLÉXICO”: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

Juliana Reichert Assunção Tonelli¹

RESUMO: A dislexia é tradicionalmente (re)conhecida como um distúrbio de aprendizagem da linguagem escrita – compreensão e produção – localizada no aprendiz. 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; ÉRNICA, 2007), refutamos o conceito de dislexia(s) acima uma vez que, com base no conceito de linguagem assumido em nossos trabalhos, este não encontra via explicativa que a sustente (MASSI, 2004a; 2007). Concebendo o processo de ensino-aprendizagem de inglês como um espaço de construção social no qual a mediação (VYGOTSKY, 2001) assume papel central, este trabalho objetiva apresentar um estudo de caso em que um aluno “dislético” frequentava as aulas de língua inglesa e uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) foi utilizada como instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostraram que a sequência didática propiciou o engajamento parcial do aluno nas aulas de língua inglesa, revelando não somente suas dificuldades, mas principalmente suas potencialidades, desconstruindo seu laudo de dislético com grau severo.

PALAVRAS-CHAVE: dislexia; ensino-aprendizagem de inglês; sequência didática.

1. INTRODUÇÃO

Conforme Moita Lopes (2005), o ensino de línguas estrangeiras (LE) tem sido atualmente apontado como uma forma de inclusão social, o que, naturalmente, nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizes. Nesse contexto, profissionais da área de ensino de línguas se deparam com alguns desafios, dentre os quais, ensinar inglês a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Uma das dificuldades comumente diagnosticadas de forma precipitada e inconsistente apontada em algumas pesquisas é a dislexia (COLLARES; MOYSÉS, 1986; MOYSÉS, 2008; MOYSÉS, 2010; MASSI, 2004a; 2004b; 2007; KEIRALLA, 1994; FRANCISCO, 2002). Esta é descrita, de forma 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 (PUMFREY; REASON, 1998; SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; CAPELLINI; NAVAS, 2009, entre outros) e acarretando também alto grau de dificuldade na ortografia (JOSÉ; COELHO, 2008).

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

Assumindo o pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita deva inserir o aluno em contextos que lhe permita agir no mundo e que, por isto, tal processo extrapola o domínio de regras ortográficas e reconhecimento de letras e palavras isoladas, o objetivo deste artigo² é o de apresentar uma sequência didática (SD) como um instrumento de mediação no ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI) a um aluno (S) diagnosticado disléxico em grau severo³.

Este artigo está dividido em sete partes. Na primeira delas apresento o conceito de mediação e a noção de linguagem que sustenta este trabalho. Na sequência, trago como a dislexia é tradicionalmente descrita. Na terceira parte, o procedimento SD é apresentado e, nos itens subsequentes, são apresentados os procedimentos metodológicos, o contexto de geração e análise dos dados. A sétima e última parte é reservada para as considerações finais.

2. CONCEPÇÕES DE DISLEXIA

Conforme descrito por Hout (2001), apesar de tudo o que tem sido estudado e escrito, a principal questão sobre a dislexia continua sendo sua (in)definição. Há de se considerar a diferença entre transtorno intrínseco da leitura (algo inerente ao indivíduo) e a consequência de fatores ambientais extrínsecos.

Considerando a dislexia como um transtorno inerente ao indivíduo – também chamada de dislexia “verdadeira” ou de “desenvolvimento” (HOUT, 2001, p. 17) – que aparece em crianças de inteligência normal e deve ser diferenciada 1) dos chamados transtornos secundários de leitura, em que se evidencia uma causa direta, 2) dos atrasos simples de leitura, em que, segundo o mesmo autor, ainda de maneira deficitária, a criança lê de maneira compatível com suas capacidades intelectuais. Quando se repetem alguns tipos de erros, aparecem semelhanças entre a dislexia verdadeira e os atrasos simples de leitura nos leitores em princípio de aprendizagem.

Francisco (2002) e Massi (2004a; 2004b; 2007) afirmam que diferentes nomenclaturas têm sido utilizadas para se referir 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 alguns termos usualmente empregados como sinônimos para explicar ou justificar comportamentos desviantes do comportamento “padrão” esperado de crianças em fases de aprendizagem da linguagem escrita (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SCHRIMER; FONTOURA; NUNES, 2004). Grosso modo, o termo *dislexia* tem sido usado para denominar uma dificuldade de aprendizagem de leitura, de escrita e de soletração. Conforme Brunswick (2009, p. 1)⁴:

2 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 Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e coorientação da Profa. Dra. Gláís Sales Cordeiro (FAPSE/Universidade de Genebra).

3 Laudo emitido pela Associação Brasileira de Dislexia.

4 “The term dyslexia comes from the Greek dys – ‘impaired’ - and lexis – ‘word’, and refers to an impairment in the ability to read and spell that is not due to low intelligence or lack of educational opportunity.”

O termo dislexia vem do grego “dis” - impedimento - e “lexis” - palavra e se refere a uma dificuldade na habilidade para ler e soletrar que não é vinculada à inteligência reduzida ou falta de oportunidade educacional (tradução minha).

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) define dislexia “como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração”. (ABD, 2007, p. 1). A ABD está vinculada à *International Dyslexia Association*⁵, 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.⁶

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 função 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.

Partindo dos estudos de Moysés e Collares (1992), Massi (2004a, p. 30) postula que a área médica parte do princípio clínico tradicional de que se “A causa B, B só pode ser causado por A” e passa a explicar que

[...] se uma lesão cerebral, em sujeitos adultos, poderia ocasionar dificuldades para ler e escrever, então dificuldades, ainda que relacionadas a crianças que estão se apropriando da escrita, devem ser causadas por danos neurológicos (MASSI, 2004a, p. 30).

No entanto, 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

5 Associação norte-americana fundada em 1949, em homenagem ao neurologista Samuel Orton (IDA, 2009a; 2009b).

6 It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (PORCH; PORCH, 2007, tradução minha).

determinar uma visão equivocada que toma fatos linguísticos associados ao processo de aprendizagem e uso da escrita como sinais de uma doença.

Na visão de Massi (2004a, 2007) e de Moysés (2010), o conceito de dislexia está ainda carregado da visão naturalista da escolarização que tenta explicar supostas falhas inerentes ao aprendiz em processo de apropriação da escrita, centrando nele a responsabilidade pelos supostos fracassos, imaturidade e os ditos distúrbios de aprendizagem da linguagem escrita:

[...] embora a dislexia venha sendo detectada no interior da escola, durante o processo formal de apropriação da linguagem escrita, estudos sobre a dita dificuldade, bem como seu diagnóstico, têm sido elaborados com base em uma perspectiva que se afasta do entendimento acerca do processo de construção dessa realidade linguística (MASSI, 2004a, p. 25).

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 a CID – Código Internacional de Doenças – 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 a partir de 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 (MASSI, 2004a, p. 2).

Conforme explicita a mesma pesquisadora, o termo *etiologia* é usado pela área médica para referir-se a um ramo da patologia que trata da causa das doenças. Assim, desse ponto de vista, a literatura disseminada acerca do que tem sido comumente denominado "dislexia" apresenta várias hipóteses explicativas sem contar com embasamento de estudos empíricos que efetivamente possam sustentá-las. A hipótese defendida pela autora, com a qual compartilho, é a de que o que tem sido tomado como "dislexia" não possui evidências que possam sustentá-la como uma dificuldade "patológica" relacionada à aprendizagem da escrita. Ao contrário, "revela a própria concretização da construção dessa modalidade da linguagem" (MASSI, 2004a, p. 4).

Massi (2004a, 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 a partir de tarefas de codificação, decodificação da leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras⁷, 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 esta assume uma posição divergente daquelas que perpassam as definições de dislexia na maioria dos trabalhos que tratam dessa questão. Cristovão (2001) sintetiza a definição de linguagem aqui assumida (conforme Bronckart [2008], a partir das ideias de Coseriu), em cinco premissas básicas: 1) a linguagem é dialógica; 2) materializa-se em uma língua reconhecida em uma determinada comunidade; 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 e objetivo da interação, não a limitando a palavras soltas fora de contextos reais da comunicação. Partindo desta perspectiva, elaborei as atividades que foram aplicadas e os dados gerados foram analisados.

No Brasil, os documentos oficiais que tratam das dificuldades de aprendizagem mencionam a dislexia, mas não deixam claro em que medida esta deve ser compreendida como um distúrbio que efetivamente comprometa a aprendizagem e tampouco como o professor pode/deve agir quando se depara com alunos assim “diagnosticados”.

A este respeito, Tonelli e Cristovão (2009) apresentam a análise da Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) a fim de identificar como a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente a dislexia, tem sido abordada no sistema educacional regular brasileiro. De acordo com as autoras, os resultados mostraram que, embora o título da seção analisada seja APRESENTAÇÃO, há uma mobilização (intencionalidade), por parte do agente produtor, quanto ao convencimento sobre a necessidade do engajamento docente na tarefa de incluir todos os alunos no processo de escolarização. Além disto, afirmam que o autor do texto não apenas visava apresentar o documento, mas essencialmente convencer e direcionar o trabalho dos receptores do mesmo quanto ao fato de que a educação inclusiva passa, daquele momento em diante, a ser uma realidade no contexto educacional brasileiro e de que as DNEEEB são o documento maior que conduzem o agir de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no sistema educacional, acentuando o caráter prescritivo de tal documento.

Por acreditar no papel fundamental dos instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, em especial, a um aluno diagnosticado “dislético”, trago, no item subsequente, alguns conceitos acerca da mediação e como esta se revelou primordial no desenvolvimento deste trabalho.

7 Também chamadas de logatomas.

3. MEDIAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS A UM ALUNO DIAGNOSTICADO “DISLÉXICO”

O conceito de mediação, central nos estudos de Vygotsky (2001; 2003), é concebido como uma das formas por meio das quais um indivíduo tanto age sobre fatores sociais, culturais e históricos como também sofre a ação deles, tornando tal processo essencialmente dialético.

Schneuwly (2008, p. 15), ao tratar da mediação, aborda a concepção vygotskyana na qual o desenvolvimento deve ser compreendido como “um processo de adaptação do indivíduo à realidade, para sobreviver, para obter satisfação, para fazer funcionar os esquemas, etc.” e postula ainda que, dentre as funções psíquicas superiores – conceito desenvolvido por Vygotsky –, estão a vontade, a atenção, a memória, a formação de conceito, o pensamento verbal e a *linguagem escrita* (grifo meu).

Portanto, tendo como foco principal de pesquisa o ensino-aprendizagem da LI a um aluno diagnosticado disléxico, importa considerar em que medida uma possível limitação com atividades de compreensão e produção escrita pode ser compreendida como uma função psíquica superior a ser desenvolvida no aluno.

Assumindo a aprendizagem como um processo (co)construído e continuamente transformado dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural, busco, nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sustentação para atingir o objetivo principal a que este trabalho se propõe e, nessa perspectiva, o conceito de mediação mostrou-se central.

Partindo do pressuposto que um aluno que apresenta determinadas dificuldades com a linguagem escrita necessita de instrumentos mediadores que possam auxiliá-lo a ultrapassar os obstáculos impostos pelo processo de construção da linguagem escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008) e, considerando o fato de que estes instrumentos são criados a partir das necessidades instauradas nos processos de aprendizagem vivenciados no ambiente formal de ensino, a escola (DE PIETRO, 2010), o procedimento SD foi eleito como uma possibilidade de oferecer ao aluno sujeito de pesquisa uma sistematização para a superar os desafios por ele encontrado nas aulas de LI.

Isto posto, apresento na sequência alguns aspectos inerentes à SD e como este procedimento, associado à concepção de língua/linguagem assumida nesta pesquisa, contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

4. O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS A UM ALUNO DIAGNOSTICADO “DISLÉXICO”

De acordo com Bronckart (2003; 2006; 2007), a linguagem só se manifesta por meio de textos com traços de condutas humanas organizadas socialmente. Deste modo, concordando com autores como Massi (2004a; 2004b; 2007), Berberian (2003), Berberian, Angelis e Massi (2006), Santana *et al.* (2007) e Moysés (2010), a concepção de linguagem como código isolado e decodificação de estruturas linguísticas descontextualizadas revela-se inadequada, posicionamento comumente assumido por outros estudiosos da dislexia, os quais tomam a linguagem puramente como código

decodificador, ao proporem determinadas tarefas para identificar tal distúrbio em crianças em pleno processo de aprendizagem de uma língua (CAPELLINI *et al.*, 2009; BRUNSWICK, 2009; SHAYWITZ, 2006; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; para citar alguns).

Nesta perspectiva, o uso da linguagem em situações de comunicação diversas demanda de seus usuários/aprendizes o domínio de capacidades de linguagem (CL) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) que ultrapassam o reconhecimento de palavras e letras descontextualizadas. Dentre outras razões, a opção pelo ensino-aprendizagem da LI a um aluno diagnosticado “dislético” com base em um gênero textual organizado em torno do dispositivo SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) pautou-se no fato de que as atividades que compõem seus módulos⁸ visam, essencialmente, buscar soluções para as dificuldades encontradas pelo aluno. No caso desta pesquisa, produzir uma carta de apresentação pessoal em LI.

Conforme Schneuwly (2004b, p. 140), é necessário pensar a aprendizagem como uma relação transformada constantemente, que é estabelecida com a língua e a linguagem em geral, na apropriação dos “instrumentos semióticos historicamente forjados, socialmente definidos, que permitem justamente o desenvolvimento”. Ainda de acordo com esse mesmo pesquisador, “toda capacidade humana é construída pela apropriação de *instrumentos semióticos*” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 141) e o sujeito age em seu contexto com o apoio de instrumentos – ferramentas psicológicas ou semióticas – e vai transformando os processos psíquicos ao integrar novos instrumentos. Dito de outra forma, conforme o sujeito se apropria das ferramentas disponíveis para o seu desenvolvimento, ele as transforma em instrumentos que, quanto mais são apropriadas pelo indivíduo, mais vão sendo ressignificados.

Trata-se, portanto, de um movimento contínuo em que só ocorre aprendizagem conforme os instrumentos vão sendo apropriados e transformados, para, efetivamente, servir de apoio ao desenvolvimento social, psicológico, emocional, cultural e cognitivo (aprendizagem).

Rabardel (1995, p. 64) define um instrumento como

[...] uma entidade mista que compreende, de uma parte, o artefato material ou simbólico e, de outra parte, os esquemas de utilização, as representações que fazem parte das competências do usuário e são necessárias para a utilização do artefato.

Conforme concebido pelo pesquisador, o instrumento não é dado pronto e acabado, mas deve ser elaborado pelo sujeito, que se apropria dos artefatos materiais ou simbólicos (gênero textual, por exemplo) criando esquemas de utilização, transformando-os em instrumentos.

Schneuwly (2004b), seguindo as proposições de Rabardel (1995), esclarece que, para que um instrumento seja considerado mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito. O cerne dessa questão, desenvolvida inicialmente por Rabardel, é o de que a apropriação do instrumento pelo sujeito pode ser compreendida como “um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 24).

8 Para uma leitura mais aprofundada sobre o procedimento sequência didática conferir Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Neste sentido, o procedimento SD se revelou importante, já que permitiu ao aluno sujeito de pesquisa não somente apropriar-se de determinados sistemas da linguagem escrita em LI, como também das principais características do gênero textual explorado. Ademais, observou-se que tal proposta de ensino-aprendizagem possibilitou ao aluno mobilizar conhecimentos prévios fundamentais para a realização das atividades.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como explicitado inicialmente, este artigo é um recorte de um estudo de caso desenvolvido em nível de doutorado que teve como principal objetivo investigar as relações entre dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado disléxico em uma escola pública no Estado do Paraná.

5.1 *O contexto de geração de dados*

A geração de dados aconteceu em duas fases: observação e implementação. Na primeira fase (observação), eu, professora-pesquisadora, acompanhei o aluno sujeito de pesquisa em 19 aulas de inglês. Nesta fase, não houve intervenção direta de minha parte, apenas observei e registrei as aulas por meio de diários e videofilmagem. A partir dos dados gerados, partiu-se para a segunda etapa (implementação) a qual consistiu da elaboração e aplicação de uma SD em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”. Nesta fase, foram utilizadas 12 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.

Importa ressaltar que, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é essencial que o trabalho em torno de uma SD aconteça dentro de um projeto de classe. No caso desta pesquisa, os alunos trocaram correspondência – carta de apresentação pessoal - com crianças de uma escola de outra cidade no mesmo Estado.

Na primeira etapa de geração de dados o aluno sujeito de pesquisa, S, cursava a 5ª série do Ensino Fundamental, e o grupo era composto por 38 alunos. As aulas de LI aconteciam duas vezes por semana – segundas e terças-feiras –, com duração de cinquenta minutos cada. A segunda etapa aconteceu no ano seguinte com o mesmo grupo, agora na 6ª série.

5.2 *A análise dos dados*

Com o objetivo de identificar o papel da SD como instrumento mediador no ensino-aprendizagem da LI a um aluno considerado disléxico, as atividades que compõem a SD foram produzidas levando em conta cada CL, conforme proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), mobilizada em atividades escritas.

Como nos colocam os autores, as CL são aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada e são constituídas em: capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD) e a capacidade linguístico-discursiva (CLD).

Embora os autores proponham esta divisão, é importante ressaltar que estas não podem ser tomadas como isoladas, uma vez que são interdependentes.

O quadro abaixo traz um panorama da SD, as atividades desenvolvidas e as respectivas CL exploradas.

Quadro 1 – Panorama geral das atividades desenvolvidas e as CL exploradas

Atividade	Descrição das Atividades	Capacidade de Linguagem Explorada
Duas atividades para apresentação e discussão do gênero “carta de apresentação pessoal”	Atividades buscando identificar as representações dos alunos em relação ao gênero “carta de apresentação pessoal”.	Ação
Representação do texto por meio de desenho	A partir de duas figuras geométricas – retângulo e oval –, os alunos representam em forma de desenho o máximo de informações sobre a primeira carta de referência.	Ação
Atividade de Rodízio (atividades A, B e C)	Três atividades com níveis diferentes de complexidade foram realizadas em forma de rodízio. Identificação das partes que compõem o gênero em questão e a reorganização das sentenças constitutivas da primeira carta de referência explorada junto aos alunos.	Discursiva
<i>Comparing letters</i>	Análise e comparação de duas cartas de apresentação pessoal, a fim de identificar as semelhanças e as diferenças entre elas, em termos de: organização temática, uso de verbos, uso de pronomes, saudação final e inicial, identificação do emissor e do destinatário.	Discursiva
<i>Using the subject pronouns/ to be verb</i>	Com base nas principais dificuldades do aluno reveladas na produção inicial, foram aplicadas atividades explorando os pronomes pessoais e os verbos ser e estar, comumente encontrados no gênero explorado.	Linguístico-Discursiva
<i>Using the subject pronouns/verb to be Using the adjective pronouns</i>	Com base na dificuldade dos alunos revelada na produção inicial, foram aplicadas atividades explorando os pronomes utilizados para expressar posse, comumente encontrados no gênero trabalhado.	Linguístico-Discursiva
Análise em duplas da primeira produção por meio da lista de controle.	Levando em conta os principais aspectos que devem ser contemplados em uma carta de apresentação pessoal, os alunos receberam uma lista de controle elaborada pela professora-pesquisadora; os alunos, em duplas, analisaram suas primeiras produções respondendo “yes” ou “no” para cada pergunta. Com isto, buscou-se identificar em que medida os alunos conseguiam perceber se aquela produção contemplava as principais características do gênero explorado.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Primeira Refacção	Tendo como suporte a primeira produção, as atividades desenvolvidas ao longo dos módulos e a lista de controle, os alunos realizaram a primeira reescrita da carta.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva

Bingo	Cada aluno recebeu uma cartela com nove espaços, sendo que seis continham sentenças incompletas que deveriam ser preenchidas pelo aluno. Os outros três espaços estavam em branco, e os alunos os preencheram com frases próprias do gênero “carta de apresentação pessoal”. A professora-pesquisadora “cantou” o bingo de acordo com a função de cada sentença no gênero.	Discursiva e Linguístico-Discursiva
Produção Final	Tendo como suporte as versões anteriores da carta e as atividades da SD (incluindo a lista de controle), os alunos redigiram a versão final da carta. As cartas foram trocadas com alunos de uma escola particular em uma cidade do norte do Paraná.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Leitura da Carta-resposta e início da Produção da Resposta Final	Os alunos leram as cartas que receberam dos alunos de Londrina e iniciaram a produção escrita da carta-resposta.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Finalização da Produção da Resposta Final	Com a mediação da professora-pesquisadora (no caso do aluno sujeito de pesquisa) e da professora de LI (no caso dos demais alunos), a resposta final foi escrita.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva

As duas primeiras atividades que compunham a SD buscaram explorar a CA do aluno, a qual, de acordo com Dolz e Schneuwly (1998), compreende as situações de uso da linguagem em um dado momento de interação e em um determinado contexto compartilhado pelo falante, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto em que a interação ocorre. Os autores pontuam ainda que a CA está diretamente relacionada: 1) às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico em que 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 CA 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 função das representações psicológicas referentes ao meio social onde as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo por ela armazenados, os quais serão cruciais para a produção de um texto.

Na sequência, apresento as duas atividades elaboradas para explorar as representações do aluno em relação ao gênero “carta de apresentação pessoal”.

Quadro 2 – Explorando a capacidade de ação 1

Atividade 1

1 – Quando queremos falar sobre nós mesmos utilizando a linguagem escrita, qual tipo de texto podemos usar?

- () piada
- () histórias em quadrinhos
- () receita de bolo
- () carta de apresentação pessoal

2 – Em sua opinião, para que escrevemos um texto falando sobre nós mesmos?

- () para falar sobre o clima.
- () para fazer uma reclamação.
- () para que a pessoa que leia o texto conheça um pouco mais sobre nós.

3 – Read the text and do the activities.

Hi!

I'm Rodrigo. I'm twelve years old and I'm a student. I live in São Paulo. I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.

My favorite color is blue and my favorite subject at school is History. I like playing soccer and watching TV.

I have brown eyes and brown hair. I'm not very tall.

Bye!

4 – Qual é o tipo de texto acima?

- () história em quadrinho
- () receita de bolo
- () carta de apresentação pessoal

5- Quem escreveu o texto? _____.

6- Para quê? _____.

7- Você já escreveu um texto parecido? _____.

8- Qual foi o objetivo? _____.

Quadro 3 – Explorando a capacidade ação 2

Atividade 2

1 - O texto abaixo foi escrito com qual objetivo?

- () contar uma piada.
- () passar uma receita de bolo.
- () apresentar-se a alguém.
- () fazer uma reclamação.

Hi!

I am Rodrigo. I'm twelve years old and I am a student. I live in São Paulo. I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.

My favorite color is blue and my favorite subject at school is History. I like playing soccer and watching TV.

I have brown eyes and brown hair. I am not very tall.

Bye!

2 – Como chamamos a pessoa que escreveu o texto? EMISSOR ou DESTINATÁRIO? Circule a resposta correta.

3 – Quem pode ter interesse em ler um texto como este?

() alguém que já conhece a pessoa que escreveu.

() alguém que não conhece a pessoa que escreveu.

Em inglês, assim como em português, utilizamos algumas expressões para iniciar e para finalizar um texto que tem como objetivo estabelecer um diálogo entre quem escreve e quem vai ler o texto.

4- Circule de cor VERDE as expressões utilizadas para iniciar e para finalizar o texto.

No que concerne às duas atividades desenvolvidas na primeira aula para explorar a CA, os dados obtidos foram extremamente significativos para este trabalho, pelo fato de, em conformidade com a literatura especializada, em situações de avaliação da “dislexia”, a representação do contexto geralmente não é considerada. Ou seja, quando sujeitos que apresentam alguma limitação com a linguagem escrita são submetidos a testes para verificação desta suposta patologia, eles não são colocados em contextos reais de escrita.

Ao realizar as atividades acima apresentadas, o aluno sujeito de pesquisa não apresentou dificuldade. Ao contrário, juntamente com os demais colegas da sala de aula, ele acompanhou a explicação oral da professora-pesquisadora e fez as atividades, revelando CA desenvolvida. Além disto, tal fato pode vir a fortalecer ainda mais o caráter desmotivador e irreal da leitura e escrita, acarretando em “falhas” ou “desvios”, muitas vezes insignificantes e que não comprometem a comunicação escrita. Em outras palavras, o fato de o indivíduo em fase de apropriação da linguagem escrita inverter, suprimir ou acrescentar letras não interfere no objetivo maior da escrita, que é a comunicação.

A fim de ilustrar tal percepção, trago, na sequência um excerto da transcrição da aula⁹ em que as atividades em questão foram realizadas.

9 Pp: professora-pesquisadora; Ss: alunos falando em conjunto; S: aluno sujeito de pesquisa; Sf: aluna não identificada; Sm: aluno não identificado.

Excerto 1:

- Pp: Que texto é esse?
Ss: Do Rodrigo!
Pp: É o do Rodrigo. Então, vamos lá, olha! **Number one...** Todos com a **teacher...**
A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa S e observa o que ele está fazendo.
Pp: Isso mesmo.
É possível notar que o aluno S faz uma leitura silenciosa balbuciando as palavras. Por meio da filmagem pode-se observar por meio de leitura labial que o aluno está acompanhando a leitura da atividade com a Pp.
- (...)
- Pp: Vamos para o **number two**! Vamos lá! Ó!
A sala silencia.
Pp: Como será... Agora prestem atenção que a pergunta mudou, hein?! Como chamamos a pessoa que escreve o texto?
(...)
Pp: Será que essa pessoa que escreve é o emissor ou o destinatário, a pessoa que vai receber o texto?
S: Emissor.
Pp: Destinatário é aquele que...
(...)
Pp: Como nós escrevemos uma carta? Nós colocamos lá o destinatário quem? O meu nome ou a pessoa que vai receber?
(...)
Sf: O destino que a carta vai.
Pp: Isso! O destino que a carta vai. Então, neste caso aí... **Number two...** Será que o Rodrigo, ele é o emissor ou ele é o destinatário?
Ss: Emissor!
S: Destinatário!
Pp: O Rodrigo escreveu a carta para ele mesmo?
Ss: Não!
Sf: Emissor!
Pp: É o emissor. Então, circulem aí, por favor, a palavra “emissor”. Circulem a palavra EMISSOR.
O aluno S circula a palavra corretamente.

Assim, os encaminhamentos dados à SD visaram – não somente, mas também – construir progressões (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), oportunizando o uso da LI em uma situação o mais real possível de compreensão e produção escrita. Por isto, as atividades arroladas na SD levaram em conta problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e culminaram com propostas que demandaram do aluno sujeito de pesquisa a mobilização de CL. Retomando Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.”

Desta forma, foi possível avaliar o que, de fato, me interessava: o quanto as atividades de compreensão e produção escrita em LI constituintes da SD possibilitaram o desenvolvimento de suas CL, instrumentalizando-o para que ele atuasse na e por meio da linguagem. Nesta perspectiva, o conceito tradicional de dislexia se esvazia, uma vez que seus supostos sintomas permanecem na codificação e na decodificação de palavras

e pseudopalavras, não havendo nenhuma preocupação com contextos reais de uso da linguagem.

Assim, o fato de o aluno apropriar-se de ferramentas, transformando-as em instrumentos que serviram de apoio para a aprendizagem da LI revelou, neste estudo de caso, que, longe de apresentar limitações (biológicas) no campo da leitura e escrita, o sujeito de pesquisa apresentou dificuldades próprias de quem está em processo de aprendizagem de uma LE, neste caso a LI. De forma geral, os dados analisados revelaram que, nas aulas implementadas o aluno, contando com a mediação da Pp, ultrapassou um obstáculo que, além de estigmatizá-lo, serviu de justificativa para ser, temporariamente, retirado das aulas de Inglês. Contudo, é importante considerar que com somente uma SD não seja possível assegurar que o aluno S passou a “dominar” a LI ou que todos os desafios com a linguagem escrita naquela língua tenham sido totalmente superados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar mão de seu conhecimento prévio com relação às principais características das representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico em que a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores; das 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 do conhecimento de mundo do aprendiz mobilizados para a produção do gênero “carta de apresentação pessoal”, concluímos que, embora o aluno sujeito de pesquisa apresentasse algumas limitações com a linguagem escrita em LI, as atividades didaticamente organizadas em torno de uma SD serviram como um instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Evidentemente que, por se tratar de um estudo de caso, com um sujeito de pesquisa, não é possível generalizar as conclusões a que cheguei neste estudo. Entretanto, em função do conceito de linguagem que me constitui, enxergar a dislexia como um distúrbio hereditário, como uma dificuldade relacionada à linguagem escrita centrada no, e somente no, aluno, não faz sentido algum.

A opção por explorar um gênero textual no ensino-aprendizagem em LI junto ao aluno sujeito de pesquisa foi feita em função de dois principais fatores. O primeiro deles, por me identificar com a proposta de trabalho a ela subjacente: que a língua seja ensinada-aprendida em contextos reais de uso, que considere os conhecimentos prévios do aluno e que leve em conta as CL do sujeito.

O segundo fator, intimamente relacionado ao primeiro, deve-se justamente pela contraposição que o trabalho com base em gêneros representa no quadro da dislexia como tradicionalmente disseminada e amplamente discutida ao longo desta pesquisa. Compartilhando de uma visão de linguagem socialmente construída, a forma como a dislexia vem sendo definida, limitando-se à dificuldade do uso de letras e palavras soltas e descontextualizadas, um distúrbio que impede o sujeito assim diagnosticado de compreender o significado de um texto, uma proposta de ensino-aprendizagem em torno de um gênero foi fundamental para alcançar os objetivos de pesquisa.

Se este “distúrbio” que, teoricamente, acomete indivíduos independentemente de terem sofrido ou não algum dano cerebral, incluindo crianças em fase de apropriação

da linguagem escrita, é vinculado à dificuldade com letras, a definição de dislexia usualmente disseminada sentencia, de fato, o indivíduo a jamais compreender um texto escrito. Quanto mais em uma LE!

Por isto, um trabalho envolvendo um gênero textual se revelou pertinente, pois colocou o aluno em situações que demandaram dele a mobilização de CL para compreender e produzir um texto escrito em LI. Esta opção teórico-metodológica pode levar a uma interpretação de que o aluno foi submetido a atividades envolvendo justamente aquilo em que ele apresenta “dificuldades”, ou seja, com a linguagem escrita. Mediante tal fato, não se deveria explorar somente a linguagem oral?

Do meu ponto de vista e alicerçada na teoria de pesquisa, não explorar a linguagem escrita colocaria, de uma vez por todas, o aluno em uma posição ainda mais excludente. O objetivo é criar possibilidades de incluir o aluno e não excluí-lo definitivamente de atividades imprescindíveis ao indivíduo na contemporaneidade, que é a compreensão e produção de textos escritos, inclusive em LI.

Assim, o intento não foi o de submeter o aluno a uma situação dada como impossível para ele, mas sim de auxiliá-lo a ultrapassar os desafios que se colocam no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Nesta perspectiva, o trabalho com gêneros, organizados em torno de uma SD, me parece adequado, pois permite ao professor avaliar o aluno ao longo do processo e adequar as atividades às suas reais necessidades.

Inserir um jovem que está iniciando seu processo de ensino-aprendizagem da LI em tarefas envolvendo a linguagem escrita que não faz o menor sentido para ele, sem que lhe seja dada a chance de hipotetizar, questionar e manipular a língua/linguagem de maneira processual; seria submetê-lo a uma situação desconfortável.

Evidentemente o trabalho em torno de gêneros textuais é uma proposta, pois as bases epistemológicas do ISD não são a solução para dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza. Todavia, desconsiderar as diferenças que nos constituem como humanos ou tomá-las como “desvios”, tratando-as com remédio, definitivamente, na concepção assumida nesta pesquisa, também não parece ser a solução.

Nesta perspectiva, este trabalho visou abrir caminhos para que outras discussões envolvendo dificuldades de aprendizagem e o ensino da LI sejam travadas e, principalmente, questionadas. Entendo que nós, professores e formadores de professores de LI, devemos ser facilitadores do processo de inclusão e assumir a responsabilidade que cabe a nós e à escola. Da mesma forma, alunos portadores de distúrbios orgânicos decorrentes de lesões cerebrais ou aqueles que possuem algum tipo de limitação física devem ser vistos como pessoas cujas potencialidades podem e devem ser valorizadas e usadas a seu favor. Um indivíduo que tenha limitações visuais, por exemplo, pode tirar proveito de sua audição aguçada. A LI não pode ser mais vista como uma língua “para poucos”.

Se, de fato, acreditamos na importância desta língua na contemporaneidade, é urgente investigar também como ensiná-la a sujeitos portadores de necessidades especiais, como surdos, cegos, superdotados e mudos, por exemplo.

É preciso enfrentar a dura realidade que evidencia as dificuldades dos alunos em detrimento de suas potencialidades. Este, sim, é o maior desafio: valorizar as nossas diferenças.

REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. *Saiba o que é a ABD*. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br>>. Acesso em: 02 mar. 2007.

BERBERIAN, A. P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Orgs.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 11-38.

BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, M. C.; MASSI, G. A. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF, 2001. p. 79.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MATENCIO, A. R.; MEIRELLES, M. de L. (Orgs.). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de 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 Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRUNSWICK, N. *Dyslexia: a beginner's guide*. Oxford: Oneworld Publications, 2009.

CAPELLINI, S. A.; NAVAS, A. L. G. P. Questões e Desafios na Área da Aprendizagem de Leitura e Escrita. 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. 13-24.

CAPELLINI, S. A. et al. Avaliação e Diagnóstico Fonoaudiológico nos Distúrbios de Aprendizagem e Dislexias. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (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 x Saúde? Educação e Saúde! *Cadernos Cedes*. Campinas, 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: PUC-SP.

DE PIETRO, J. F. Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, AILE2*, n. 16, 2002. Disponível em: <http://aile.revues.org/1382>. Acesso em: 18 maio 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation, 2008.

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.

_____. 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.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *Revue de Didactologie des langues-cultures*, n. 101, p. 73-86, janv.- mars, 1996.

_____. 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.

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

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. de 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. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOUT, A. V. Distúrbios de lateralidade e falta de habilidade manual. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. *Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. 2. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 171-174.

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 de Campinas, Campinas: Unicamp.

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

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

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

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. 2005. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/novo/arquivos/Ingles%20no%20mundo%20contemporaneo.doc. Acesso em: 28 set. 2007.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização infantil: crianças que não-aprendem-na-escola*. Ed. 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*. Dislexia: subsídios para políticas públicas. São Paulo, p. 11-23, 2010.

_____; COLLARES, C. A. L. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno Cedes*. Campinas, n. 28, p. 23-30, 1992.

PORCH, Bruce E.; PORCH, Meg. *Dyslexia: An Educational Concern*. [http://www.interdys.org/uploads/Dyslexia An Educational Concern.doc](http://www.interdys.org/uploads/Dyslexia%20An%20Educational%20Concern.doc). Acesso em: 02 mar. 2007.

PUMFREY, P. D; REASON, R. *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): challenges and responses*. 8. ed. London: Nelson Publishing, 1998.

RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *CNDP-DIE*, Le Mathématicien, le physicien et le psychologue, p. 61-65, mars 1995.

SANTANA, A. P. et al. (Orgs.). *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, 2007.

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.

_____. *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 2008.

SCHNEUWLY, B.; 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. R; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*. Caderno Suplemento, Porto Alegre, p. 95-103, 2004.

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

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). *Dislexia, Fala e Linguagem*: um manual profissional. (Trad.). Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. Ensino/aprendizagem de inglês para alunos disléxicos: o que nos revelam os documentos? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2009, p. 1-15.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Mário Carretero. São Paulo: Artmed, 2003.

Recebido em: 26/11/2012

Aceito em: 30/05/2013

Versão revisada recebida em: 04/06/2013

Publicado em: 14/06/2013

THE TEACHING OF ENGLISH TO A “DYSLEXIC” STUDENT: A PROPOSAL OF MEDIATION

ABSTRACT: *Dyslexia is traditionally recognized as a learning disorder of written language - comprehension and production - located on the learner. Based on the concept of language as a socially organized activity that enables human communication serving as an instrument of action in social practices (Bronckart, 2003;2006; 2007; Érnica, 2007) we refute the concept of dyslexia (s) above since, based on concept of language assumed in our work, this is not to sustain it through explanatory (Massi, 2004, 2007). Conceiving the process of teaching and learning of English as a space of social construction in which the mediation (Vygotsky, 2001) plays a central role, this study presents a case study in which a "dyslexic" student attended English language classes and a didactic sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) was used as a tool to mediate the process of teaching and learning. The results showed that the didactic sequence provided a partial engagement of the student in the English classes, revealing not only his difficulties, but mainly his potential, deconstructing his report of severe dyslexic.*

KEYWORDS: *dyslexia; English teaching and learning; didactic sequence.*