

O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO: O CASO DA “DISLEXIA” NAS AULAS DE INGLÊS

Juliana Reichert Assunção Tonelli *

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir o desenvolvimento profissional do professor de inglês no contexto de ensino a um aluno diagnosticado disléxico. O conjunto de dados para análise é composto das atividades, descrição e diário de três aulas e a transcrição de uma aula. Os resultados revelaram que o professor no contexto descrito, apropriou-se parcialmente das ferramentas de ensino disponibilizadas considerando a presença de um aluno com laudo de dislexia na sala de aula de inglês.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Língua inglesa. Dislexia.

TEACHER'S WORK AND THE INCLUSION: A CASE OF “DYSLEXIA” IN ENGLISH CLASSES

Abstract: This article aims at discussing the professional development of the English teacher to a student diagnosed dyslexic. The data analyzed were the activities, the description and the diaries of three English classes and the transcription of one of them. The results revealed that the teacher in the considered context has partially appropriated of the available teaching instruments considering the presence of a dyslexic student in the English classroom.

Keywords: Professional development. English language. Dyslexia.

Introdução

Embora geralmente descrita como um distúrbio diretamente relacionado à aprendizagem da linguagem escrita, a dislexia, vem sendo amplamente discutida por outras áreas do conhecimento (em especial a psicologia e a fonoaudiologia) e pouco explorada no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Valendo-nos da proposta desenvolvida por Amigues (2004), partimos do princípio de que a atividade docente configura-se como uma unidade de análise da conduta do professor enquanto elemento diretamente imbricado no processo de aprendizagem. A nosso ver, neste quadro, podemos incluir o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI) em contextos de ensino para alunos diagnosticados disléxicos.

Após a realização das análises das atividades utilizadas em um conjunto de três aulas de LI em uma escola da rede pública do noroeste do Paraná, buscamos verificar em que medida as ferramentas (artefatos mediadores do ensino) foram apropriadas pelo professor e promoveram desenvolvimento profissional no contexto de ensino de inglês em uma sala em que um aluno diagnosticado disléxico frequentava as aulas regularmente.

Para isto, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo

Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; 2008; BRONCKART e MACHADO, 2004; ÉRNICA, 2004; 2008) e na concepção de desenvolvimento humano adotada por esta corrente da ciência do humano.

Este artigo encontra-se assim organizado: primeiramente apresentamos um breve panorama de como a dislexia vem sendo definida e, na sequência, trazemos como ela vem sendo tratada em documentos oficiais brasileiros que tratam da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE). Na terceira parte tratamos do arcabouço teórico que embasa este trabalho no que se refere ao desenvolvimento docente no contexto investigado para, então, passarmos para a descrição e análise dos dados. Na sexta e última parte trazemos as nossas considerações sobre o desenvolvimento da professora de LI do aluno disléxico.

A dislexia e suas múltiplas (in)definições

Buscamos, na bibliografia disseminada, estudos que buscam definir, explicar, defender e, em alguns casos, refutar a existência da dislexia tal como esta vem sendo diagnosticada (MASSI, 2004; 2007). Para Snowling e Stackhouse (2004, p. 12), uma das limitações que se apresenta no campo de pesquisa da dislexia é que "a sua própria definição é contestada". Ainda segundo os mesmos autores, a visão leiga da dislexia é a de um indivíduo criativo que se destaca em muitas áreas, exceto na leitura e escrita. Já Shaywitz (2006) coloca a dislexia como sendo um problema frustrante e persistente em aprender a ler e afirma ser possível identificar tal distúrbio a partir de imagens do funcionamento interno do cérebro, por meio de imagem cerebral. Temos portanto dois exemplos que entendem a dislexia como uma disfunção localizada unicamente no aprendiz e que desconsideram a historicidade dos sujeitos, seus dizeres e fazeres socialmente co-construídos.

De acordo com Massi (2007), tradicionalmente a dislexia tem sido divulgada como um distúrbio de aprendizagem que se manifesta na aprendizagem da escrita. Além disto, o tema tem motivado a criação de associações e centros de estudos e diagnósticos em vários países, conforme quadro abaixo¹.

Associações/Centros de Estudos	País
The International Dyslexia Association, Davis Dyslexia Association International, Bright Solutions for Dyslexia e Dyslexia Research Institute	EUA
The British Dyslexia Association	Inglaterra

Asociación para la Dislexia	Espanha
Centro Interdisciplinario del Lenguaje y Aprendizaje	Argentina
Associação Brasileira de Dislexia	Brasil

Quadro 1: Associações e Centros de Estudos sobre Dislexia.

De um modo geral, tais associações/centros adotam a noção de que a dislexia constitui-se em um distúrbio centrado no aprendiz. Isto é, um problema individual resultante de determinações naturais e/ou emocionais. Diferentes vertentes procuram descrever a dislexia. Mais especificamente, os sintomas são descritos como o uso indevido de letras, a segmentação imprópria de vocábulos, a escrita pautada na transcrição fonética, trocas ortográficas, escrita espelhada, omissão de sílabas, etc. No entanto, corroboramos o pensamento de Massi (2007) quanto ao fato de que tais descrições são fragilizadas e desprovidas de uma investigação linguística bem fundamentada que possa sustentar as definições até o momento divulgadas.

Diante do exposto, entendemos que esse cenário revela a inconsistência e a indefinição da concepção de linguagem que permeia os estudos acerca da dislexia. Sendo assim, consideramos fundamental o exercício de uma investigação apurada e criteriosa do comportamento de alunos que por ventura venham a apresentar qualquer tipo de dificuldade na aprendizagem evitando assim um “diagnóstico” prematuro.

Assim, a concepção de dislexia assumida neste trabalho, em função deste estudo de caso, é a mesma defendida por Massi (2004b): indícios de tentativas de manipulação da linguagem escrita e não um distúrbio/ dificuldade de leitura e escrita.

Por se tratar de um trabalho que enfoca o agir e o desenvolvimento docente, trazemos, na sequência, um panorama de como a dislexia é concebida em documentos educacionais oficiais no nosso país.

A dislexia no quadro da educação inclusiva e da educação especial brasileira

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançaram, sob o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, as “Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica”². No artigo 58, temos a definição de educação especial, resumidamente, como a modalidade de educação escolar oferecida de preferência na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais. No artigo 59, é mencionado que os

currículos, métodos e recursos deverão atender as particularidades daquele alunado.

Assim, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada na Tailândia em 1990 e com a Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, o Brasil opta por um sistema educacional inclusivo. No que concerne ao trabalho docente, dentre as justificativas para as propostas da inclusão, na Declaração de Salamanca temos:

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência [...]. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os processos pedagógicos para atender um maior número de aptidões. Atenção especial deverá ser dispensada à **preparação de todos os professores para que exerçam com autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia**, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (BRASIL, 1997, p. 12, grifo nosso).

De acordo com o excerto acima, todos os professores da educação básica precisam estar preparados para atender os alunos que terão acesso à escola e, em nossa perspectiva, isto inclui também os professores de LI.

Com relação ao alunado, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, das Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica define claramente os alunos que se enquadram como portadores de necessidades educacionais especiais (NEES):

[...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiência, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a **dislexia** e funções correlatas, problemas de atenção, perceptivos [...]. (BRASIL, 2001, p. 44, grifo nosso).

Em 2008, o MEC/SEESP apresenta um novo documento: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que substitui as Diretrizes de 2001 e considera a dislexia como um "transtorno funcional específico" (BRASIL, 2008, p.15). Com relação ao perfil do professor que deverá atuar junto a alunos portadores de NEES, temos:

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância que promovam a aprendizagem de **todos os alunos**. (BRASIL, 2008, p. 15, grifo nosso).

A partir dos documentos supracitados, é possível constatar que a dislexia vem sendo definida, em linhas gerais, como uma limitação da aprendizagem e, aqueles diagnosticados como disléticos, estão, portanto, incluídos no grupo de alunos portadores de NEES. No entanto, a formação docente nestes documentos é mencionada de maneira vaga e, no mínimo, questionável. Ao definir que "Para atuar na educação especial o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área [...]" (BRASIL, 2008, p. 17), o documento permanece no campo de instruções vagas, as quais nas palavras de Amigues podem ser compreendidas como:

[...] prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas. (2004, p. 42).

Com isso, acreditamos que a atuação docente junto a alunos portadores de NEES requer preparação inicial e continuada formal cabendo portanto às Instituições de Ensino Superior (IES) tal tarefa. O que nos preocupa, no entanto, são os saberes que um professor de LI deve dominar a fim de atuar junto a tal alunado, em especial alunos disléticos. Concluímos que as representações que textos normativos como os aqui apresentados trazem sobre o trabalho docente neste âmbito educacional são de um professor que domine tanto o conteúdo específico da sua disciplina, quanto as peculiaridades de cada NEES a fim de obter êxito em seu agir docente.

Considerando que no Ensino Fundamental II a oferta de ao menos uma Língua Estrangeira (LE) passa a ser obrigatória³ e, no Ensino Médio, duas devem ser ofertadas, e que, a partir de 2010, o Espanhol deve necessariamente ser ofertado nas escolas⁴, podemos concluir que o professor de qualquer LE está incluso na descrição do perfil do professor nos documentos aqui referenciados.

De acordo com Bronckart e Machado (2004), os documentos produzidos sobre as tarefas que os professores devem realizar são tomados como textos de prescrição do trabalho ou trabalho prescrito. Assim, ao considerar que transformações ocorrem em contextos onde há o envolvimento de pessoas e que o professor deve transformar seu agir docente (revelado no verbo "exige") a fim de promover a aprendizagem de todos e, ao mencionar o perfil desejado do professor que irá atuar em classes regulares e poderá encontrar alunos de inclusão, documentos de tal natureza prescrevem o dinamismo para mudanças como algo "exigido" do professor. Ou seja, se existe a exigência da mudança, podemos depreender que o agir docente deva ser constantemente (trans)formado, do contrário, não será possível lidar com a realidade da inclusão ou mesmo obter sucesso na atividade de ensino.

Machado (2007) reconceitua o conceito de trabalho à luz do ISD e afirma que a atividade do trabalho é, entre outras características, mediada por instrumentos materiais e/ou simbólicos e é fonte de desenvolvimento humano.

Trazendo este conceito para o contexto em que este artigo se situa, entendemos que o trabalho do professor de LI é mediado também pelo livro didático (LD) o qual, muitas vezes, se configura como um o único artefato por meio do qual o docente age.

Desenvolvimento profissional do professor de inglês no contexto de educação inclusiva

Conforme já explicitado, este trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado que teve como objetivo principal a aprendizagem da LI, portanto, com foco no aluno. Contudo, neste artigo, deslocamos nosso olhar para o professor dessa língua - parte de uma engrenagem que pode influenciar em maior ou menor escala o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

No entanto, é necessário considerar no sistema formal de ensino-aprendizagem, incluindo o da LI, todos os componentes que compõem esse

sistema: professor, aluno e objeto do conhecimento Acrescente-se a esses o que Amigues (2004) denomina como objetos constitutivos da atividade do professor: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. Sobre essas últimas, o mesmo autor afirma que tais ferramentas são transformadas pelos professores para ganhar eficácia.

Com base na concepção de trabalho do trabalho desenvolvida por Érnica (2004, p. 108) "um processo de organização do meio social no qual se dará o aprendizado dos alunos". Ainda de acordo com o autor, uma das peculiaridades do trabalho docente é que "seu objeto são outras pessoas" (p. 110). Nessa perspectiva, o trabalho do professor ocorre em um ambiente coletivo e envolve, necessariamente, a atividade discente.

Ainda em relação à concepção de trabalho docente, de acordo com Amigues (2004), a ação docente nos remete a uma situação particular, à condições de realização e a um objetivo preciso. Assim, a atividade do professor pode ser compreendida, portanto, como o relacionamento de diferentes objetos, constituindo-se no reflexo e na construção da história de um sujeito ativo que transita entre dois campos: o que se exige dele e o que isso exige dele. Nesta perspectiva, a atividade do professor é sempre mediada.

De acordo com Vygotsky (2003, p. 79), o professor tem um papel fundamental no ensino, pois ele é quem orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos das aulas, respeitando a necessidade, o ritmo que os estudantes demonstrarem, o "processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos". Cabe salientar que o processo educativo mencionado por Vygotsky (2003) não pode ser considerado um processo fácil e linear, pois todos os elementos envolvidos são complicados, dinâmicos e dialogam entre si.

Caminhando nesta perspectiva, acreditamos que o LD não possa ser desconsiderado no ensino da LI, uma vez que este configura-se inexoravelmente como um dos artefatos mediadores do trabalho docente. É importante para este trabalho tratarmos do LD, uma vez que nas aulas observadas e descritas este aparece como o principal artefato utilizado pela professora.

Conforme nos postula Machado (2007), a atividade do trabalho (incluindo o trabalho docente) é permeada por várias características. Entre elas, ela é interacional na medida em que possui uma natureza multidimensional, de mão

dupla, já que agindo sobre o meio a partir da utilização de instrumentos – materiais ou simbólicos – o trabalhador/professor transforma o instrumento, mas é ao mesmo tempo por ele transformado.

Ainda de acordo com Machado (2007), o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade na qual um sujeito age sobre um meio, interagindo com "outros" que dele se serve para agir e transformar o contexto de uso, deles se apropria, internalizando-os e transformando-os em instrumentos.

Oliveira (1995) pontua que, para Vygotsky, o conceito de mediação implica necessariamente o processo de intervenção de um elemento mediador. Em outras palavras, a relação do homem com o mundo é mediada por ferramentas ou artefatos que podem ser materiais ou simbólicos. Porquanto, neste trabalho, olhamos o LD como um dos artefatos disponíveis para o agir docente que, se/quando apropriado pelo professor, deixa de ser uma ferramenta para o ensino passando a ser um instrumento e que pode promover o desenvolvimento docente. Assim, entendemos que o livro didático pode se configurar como um instrumento sobre o qual o professor age a fim de mediar o ensino-aprendizagem de inglês.

De acordo com Vygotsky (2001), o indivíduo é um ser que age no mundo social, histórico e culturalmente construído e essa relação do ser humano com o ambiente não é unilateral, pois este ser seleciona seu ambiente e, ao responder a ele, de uma maneira própria, usa-o com o propósito de dar suporte aos seus processos. Desta forma, este sujeito necessita desenvolver melhores maneiras de atuar e interagir no mundo e, sendo um ser social, tem necessidades e interesses que devem ser privilegiados no processo de ensino-aprendizagem, em função das características socioculturais do momento vivido.

Neste sentido, a discussão central de Vygotsky concentra-se no papel essencial da educação no desenvolvimento de funções psicológicas superiores⁵ e é entendida como atividade colaborativa e socialmente mediada pela linguagem como o maior dos meios mediadores.

O conceito de desenvolvimento adotado neste trabalho alinha-se ao conceito de desenvolvimento humano postulado por Bronckart (2006): um processo contínuo de elaborações que envolve o confronto e a negociação de valores. Nesta mesma linha de pensamento, Cristovão e Fogaça (2008, p. 29), respaldados pelos estudos de Bronckart (2007), acreditam que o conceito de desenvolvimento "diz respeito à apropriação do debate interpretativo e à busca por uma solução própria".

Por entendermos que o contexto de toda pesquisa influencia significativamente os seus resultados e, portanto, deve ser considerado durante todo o processo de análise dos dados trazemos, na sequência, descrição do contexto da coleta de dados.

Descrição do contexto de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do noroeste do Paraná. A escola está localizada na área central da cidade e atende alunos no Ensino Fundamental I e II. A escolha da escola deu-se em função da necessidade de trabalharmos junto a crianças que já tivessem laudos de dislexia como critério para a seleção do(s) sujeito(s) de pesquisa.

A responsável pela Secretaria de Educação Especial descreveu um caso de um aluno regular da escola em questão que apresentava um grau profundo de dislexia. Estudante da 5ª série (de oito anos) do Ensino Fundamental II (como nos referiremos ao aluno a fim de preservar sua identidade) havia sido retirado das aulas de inglês por um período de aproximadamente dois meses e retornado a frequentar as aulas. A decisão de retirar S da aula de LI havia sido tomada após uma reunião com a mãe do aluno, com a fonoaudióloga que o atende, com a pedagoga da escola e com a secretaria de Educação Especial do Núcleo, que entenderam ser essa a melhor conduta para que o trabalho que estava sendo desenvolvido na língua primeira (português) não fosse prejudicado pela aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso a LI. Contudo, para obtermos a autorização para o desenvolvimento desta pesquisa, foi agendada uma reunião com a responsável pela Secretaria de Educação Especial que informou que S havia voltado a frequentar as aulas de LI, porém, sem uma "cobrança" do registro escrito.

Na ocasião desse encontro, foi autorizado o desenvolvimento desta pesquisa naquela escola, acompanhando S. Como o período de férias escolares estava se aproximando, decidiu-se que a primeira fase de coleta de dados (fase de observação) se iniciaria no retorno às aulas, no mês de agosto de 2009. Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que, em nenhum momento, a presença da professora de LI foi solicitada. Durante uma conversa informal com R (a fim de preservar a identidade da professora de LI), esta mostrou-se muito solícita, dando-nos o consentimento para a coleta de dados naquelas aulas, mas mencionou que

ela mesma não sabia o motivo pelo qual S, em um primeiro momento, foi retirado das aulas de LI e e por quê, depois, havia retornado. Chegou a dizer que acreditava não haver necessidade de retirar o aluno da sala, mas como não havia sido consultada, acatou a decisão da escola. Relatou ainda que, embora não soubesse exatamente como lidar com a situação, acreditava que S poderia participar das aulas.

Descrição e análise das atividades desenvolvidas nas aulas de língua inglesa

Os alunos assistem a duas aulas de LE de cinquenta minutos por semana e o LD adotado é o *Get Together* 1⁶. A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos audiovisuais e, após cada aula, foi redigido um diário colocando as impressões da professora-pesquisadora⁷ sobre cada aula. Conforme proposto, para este trabalho, trazemos as análises de atividades desenvolvidas em um conjunto de três aulas (15 e 28 de Setembro de 2009 e 05 de outubro do mesmo ano). Além da descrição e análise das atividades, trazemos também excertos da transcrição de uma aula e recortes de alguns diários para complementar nossas análises. Na transcrição, utilizamos a inicial **T** para identificar a fala da professora de LI; **St** para identificar a fala de um aluno e **Sts** para a fala de todos os alunos em conjunto. A inicial **S** será utilizada para o aluno sujeito da pesquisa.

Aula do dia 15 de setembro de 2009

A atividade desenvolvida na aula foi escrita na lousa para que os alunos a copiassem no caderno.

1- Match the sentences about Gisele. a) Gisele is one of the most famous top models. b) She is beautiful, thin and tall. c) Her nickname used to be Olive Oil. d) Mr. And Mrs. Bünchen also have three daughters. e) Her favorite sport is volleyball. f) Gisele and Patricia are twins.	() O Sr. e a Sra. Bunchen tem também três filhas. () O apelido dela costumava ser Olivia Palito. () Gisele é uma das modelos mais famosas. () O esporte favorita dela é <i>volley</i> . () Ela é bonita, magra e alta. () Gisele e Patrícia são gêmeas.
--	--

Quadro 2: Atividade realizada no dia 15 de setembro de 2009.

Analisando a atividade acima, identificamos a tentativa da professora em “preparar” os alunos para a execução das atividades que seriam realizadas na próxima unidade do LD: informações sobre a modelo brasileira Gisele Bünchen. Todavia, observamos que a atividade permaneceu no campo da tradução sem a preocupação de explorar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema, por exemplo. De forma geral, é possível verificar, por meio da forma como as atividades realizadas nas aulas, que a concepção de linguagem privilegiada no LD é a de um sistema léxico-gramatical que deve ser dominado por meio de atividades que contemplem o domínio da gramática e da tradução. *Grosso modo*, o agir docente indica a preocupação da professora de que os alunos dominem esse sistema e, assim, possam realizar as atividades do LD.

A nosso ver, o fato de a professora não utilizar a LI como instrumento de ensino não apenas reforça sua ideia do que seja ensinar-aprender essa língua, como também nos parece ser um forte indicativo de que as condições de trabalho daquela professora não abrem espaço para atividades que promovam um ambiente mais dinâmico e menos “tradicional”. Como é possível verificar no diário dessa aula, o grande número de alunos em aula e as condições do espaço físico, por exemplo, podem ser compreendidos como alguns dos fatores que levaram a professora a desenvolver uma atividade de cópia/tradução: os alunos teoricamente executariam um exercício que exigisse silêncio, concentração e não provocaria mais movimentação em sala de aula.

Diário de 15 de setembro de 2009

Sala agitada. Após a aula de Inglês, os alunos têm aula de Educação Física e já começam a formar os grupos para a próxima aula. A companhia de água está fazendo reforma na rua ocasionando muito barulho, impossibilitando a comunicação na sala de aula. A professora passa atividade no quadro do tipo “Match the Sentences” sobre a modelo Gisele Bünchen. Os alunos são barulhentos e a professora parece não se incomodar com isto: continua passando a atividade no quadro. O barulho da rua permanece. A professora não fala Inglês em nenhum momento. S copia algumas atividades no caderno, mas a maior parte do tempo conversa com o colega sentado atrás de sua carteira. Os alunos atiram aviões de papel e um tubo de corretivo líquido uns aos outros.

Aula dia 28 de Setembro de 2009


READING

Before reading

1. Name some famous people in Brazil who are...

- tall: _____
- short: *maqui*
- beautiful: _____
- good-looking: _____

Pretty woman



Gisele Caroline Bündchen, one of the most famous top models in the world, is from Horizontina, Rio Grande do Sul. A beautiful, thin and tall girl, her nickname used to be Olive Oil. Her favorite sport is volleyball. Mr. and Mrs. Bündchen also have three other daughters: Gabriela, Rafaela and Patrícia. Gisele and Patrícia are twins.

Most famous – mais famosa
Used to be – costumava ser
Olive Oil – Olívia Palito

After reading

2. Complete the chart about Gisele.

Full name:	<i>Gisele Bündchen</i>
Occupation:	<i>Model</i>
Nickname:	<i>Olive Oil</i>
Physical characteristics:	<i>Beautiful, thin, tall</i>
Favorite sport:	<i>Volleyball</i>
Her sisters' names:	<i>Gabriela, Rafaela, Patrícia</i>
Her twin sister's name:	<i>Patrícia</i>
Her country:	<i>Brazil</i>

72

Imagem 1: Atividade realizada no dia 28 de Setembro de 2009.
 Fonte: AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. **Get Together at the New English Point 1**. São Paulo: Saraiva, 2005.

A atividade desenvolvida nesta aula limita-se na busca de identificação de informações em um texto curto sobre a modelo brasileira Gisele Bündchen, não exigindo dos alunos reflexão e posicionamento crítico sobre o tema. O diário desta aula revela que a atividade foi desenvolvida exatamente como proposta no LD: permanecendo no âmbito da identificação de informações sem nenhuma tentativa de adaptação da proposta do material às limitações do aluno disléxico.

Diário 28 de Setembro de 2009

S. não estava presente no início da aula. Havia acontecido algo na aula anterior e ele estava conversando com a coordenadora. A professora inicia a aula comunicando sobre a prova de recuperação e passa o conteúdo que irá cair na prova no quadro, assim como os números dos alunos que deverão refazer a prova. Enfatiza que o valor da prova é 60 e que os outros 40 pontos são referentes a atividades realizadas em sala. A sala de aula está extremamente agitada e escura. Algumas lâmpadas estão queimadas

desfavorecendo o ambiente para estudo. A professora responsável pela disciplina de LI solicita aos alunos que abram o livro na página 72 (em inglês) e escreve o número da página no quadro. S abre o LD na página correta, mas mantém o livro no colo. Não sobre a carteira. Não faz as atividades. Fica olhando para a professora e não executa nenhuma atividade até então. A professora começa a fazer as atividades em conjunto com a sala. O conteúdo é sobre pessoas famosas. A professora lê o texto e pede aos alunos que repitam após ela. S. não repete. Apenas olha. O texto lido é sobre a top model Giselle Bündchen. Conforme ela lê o texto, vai fazendo perguntas sobre o mesmo. A maior parte do tempo usa a língua portuguesa. A professora começa a passar as respostas no quadro. S não acompanha, não copia. Continua conversando. O amigo, por sua vez, conversa e faz as atividades ao mesmo tempo... A professora trabalha com tradução.

Aula dia 05 de Outubro de 2009

As atividades do LD desenvolvidas na aula foram escritas na lousa para que os alunos as copiassem no caderno.

October 5th 2009 1) Go to Page number 74 and answer: a) Descreva a figura: b) Descreva a segunda figura: 2) Find new words: holidays folks here farm resort many things great bungalow sodas full ducks horses behind pond
--

Quadro 3: Atividade realizada no dia 05 de outubro de 2009.

A página indicada traz o desenho de duas figuras de uma fazenda e, ao lado de cada objeto, um quadro com a palavra em inglês. Portanto, atividades limitadas no âmbito da associação/identificação de palavras escritas e que não exigiram nem dos alunos, nem da professora – foco de investigação deste trabalho – o uso da língua, conforme podemos constatar a partir do excerto da transcrição da aula (linha 3, por exemplo).

Diário 05 de Outubro de 2009

A aula inicia com a professora cumprimentando os alunos em inglês. Em seguida, a professora gerencia a sala para que os alunos que necessitam de recuperação possam fazer a prova em sala. Depois de organizada a sala, os alunos começam a fazer a prova de recuperação e os demais copiam a atividade do quadro.

Excerto da transcrição da aula de 05 de Outubro de 2009

T.: Depois eu vou explicar o que a outra parte que não está em recuperação vai fazer... agora presta atenção... primeiramente eu vou explicar o que é para fazer na prova. Amanhã, nós vamos começar uma unidade nova... Meninos! Então, o que você vai fazer, vocês vão descrever o que eles estão fazendo...

St: Em Inglês? (Interrompe).

T.: Não. Em Português. Em Português mesmo. Então... olha lá... (Aponta para o quadro).

S copia do quadro e conversa com os outros alunos. Ele se levanta e sai da sua carteira para ir para o outro lado da sala. Fica em pé com o caderno na mão e copia (Tal comportamento parece apontar a necessidade de realocá-lo na sala, pois a visão do quadro fica comprometida).

T.: Pessoal, ok... eu to sem meu livro de chamada... aconteceu um pequeno probleminha... então, vocês assinam só o primeiro nome e o número da chamada. Beleza? Então. O que vocês vão fazer. Vocês vão lá no final do livro e vão ver essas palavras. Depois, vocês vão lá na page twenty-four e vão circular essas palavras. Então, vamos repetir essas palavras: holidays.

Sts.: holidays

E assim faz com todas as palavras listadas no quadro. A turma fica agitada e conversa bastante. S tenta realizar a atividade solicitada, mas está mais atento às conversas paralelas. Ele vai até a professora e solicita ajuda. A aula se encerra ao tocar o sinal e a atividade fica incompleta.

Tendo em vista que a atividade docente tem como objetivo criar um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, os resultados mostram que o professor de LI no contexto descrito, apropriou-se parcialmente das ferramentas disponibilizadas. Observou-se a dificuldade, por parte da professora, em adaptar as atividades do LD considerando a presença de um aluno diagnosticado disléxico. No caso das aulas descritas, concluímos que as ações da professora indicam que ou ela não considerou que na sala havia um aluno diagnosticado "disléxico" ou se o fez, não demonstrou (trans)formar sua prática e, assim, conduziu a aula de forma tradicional, com atividades que envolviam somente a linguagem escrita (no quadro negro e no LD), sendo esta a principal dificuldade atribuída aos disléxicos.

Considerações finais

Considerando que um dos indícios de desenvolvimento é a busca por solução de problemas, o fato de haver um aluno diagnosticado como disléxico frequentando a aula de LI não pareceu provocar mudanças na forma de conduzir as aulas,

embora, conforme relatado pela própria professora, em sua opinião, S teria condições de frequentá-las.

Em relação ao LD, observamos a forma como a professora o utilizou. Quando um professor faz uso desse artefato adequando-o à realidade de sala de aula possibilitando o engajamento de todos os alunos, em especial de alunos portadores de NEE terá, portanto, transformado o artefato em instrumento. Corroborando os autores citados neste trabalho, entendemos que o desenvolvimento humano acontece quando há a apropriação de artefatos para encontrar soluções/ intervenções próprias para a sua atividade.

No caso aqui relatado, percebe-se que o LD não sofreu adequações em função do tipo de trabalho sendo desempenhado: o ensino da LI para um grupo de alunos no qual havia um aluno diagnosticado disléxico.

Obviamente que, por se tratar de um conjunto limitado de dados, estes apenas sugerem não ter ocorrido desenvolvimento da prática docente visto que a professora de LI demonstrou ter se apropriado parcialmente das ferramentas disponíveis para o ensino (quadro de giz, LD, alunos, etc.). Um dos indicativos de desenvolvimento profissional seria a apropriação de tais artefatos mediadores do ensino disponíveis para aquele contexto de atuação docente em benefício do ensino-aprendizagem da LI, em especial para o aluno sujeito de pesquisa.

Ao aplicar as atividades do LD sem a transformação das mesmas, e ao não adaptá-las às necessidades de um aluno disléxico os dados revelam a importância de um constante (re) pensar sobre os papéis dos artefatos disponíveis para o ensino e como estes podem ser apropriados pelo professor servindo para agir e transformar os contextos de ensino-aprendizagem, em especial quando se trata da presença de um aluno "disléxico" em sala.

Notas

* Juliana Reichert Assunção Tonelli é doutora em Estudos da Linguagem. Atualmente é docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na UEL e atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Stricto Sensu). Possui experiência na área de ensino/aprendizagem e formação de professores de Língua Inglesa, atuando principalmente nas áreas: ensino e formação de professores de inglês, gêneros textuais, ensino/aprendizagem de inglês para crianças e ensino/aprendizagem de inglês para crianças com dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

¹ Dados obtidos em Massi (2007).

² Uma análise textual mais detalhada da parte de APRESENTAÇÃO do referido documento

pode ser encontrada em Tonelli e Cristovão (2009).

³ Na grande maioria das escolas públicas impera o ensino da LI por ser esta considerada uma língua hegemônica com grande penetração internacional.

⁴ Lei 11.161 de 5 de Agosto de 2005 que torna a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno.

⁵ As concepções de Vygotsky (2001) sobre o funcionamento do cérebro humano postulam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, "as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem" (MINICK, 2002, p. 31).

⁶ Livro da Editora Saraiva.

⁷ Os diários foram escritos pela primeira autora deste artigo e professora-pesquisadora.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. M. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

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

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 01 out. 2013.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análises de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-158.

BRONCKART, J. P. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 93-120.

_____. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13- 33.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. M. **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 105-130.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 127-160.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MACAHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

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

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

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

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky – Uma introdução à *Thinking and Speech* (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, H. (org.) **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 31-59.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. **Dislexia, Fala e Linguagem**. Um manual profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: abril de 2013.

Aprovado em: julho de 2013.