

POR UMA EDUCAÇÃO MULTIMODAL E PLURALISTA:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
PARA DISLÉXICOS COM BASE EM RECURSOS VISUAIS

*Standing up for a Multimodal and Plural Education:
Visual Aids-Based Strategies in Teaching English as a Foreign Language for Dyslexics*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-14](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-14)

Elerson Cestaro Remundini*

Vera Helena Gomes Wielewicki**

RESUMO: Vivemos numa sociedade grafocêntrica, onde o ensino é calcado na leitura. Isso acaba por privar alunos disléxicos do conhecimento, já que eles enfrentam dificuldades para ler. Este trabalho propõe a utilização de imagens como complemento no ensino de inglês para disléxicos com foco na oralidade. Serão expostos exemplos de atividades voltadas para o ensino do *verb to be* aplicadas junto a alunos com dislexia, com base na noção de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), além dos resultados alcançados por eles nos instrumentos de avaliação. Tais resultados demonstraram que uma pedagogia dos multiletramentos, que lance luz para além da escrita, é promissora para alunos cuja habilidade da leitura é prejudicada, mas também para os que leem fluentemente.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Ensino de Língua Inglesa. Multiletramentos. Linguagem Visual. Oralidade.

ABSTRACT: We live in a graphocentric world, where teaching is based on reading. Therefore, dyslexic students may be deprived of learning, since they face reading difficulties. This study proposes the use of visual aids as a complement to assist dyslexics in the English language learning process focusing on oral language. We provide examples of activities aiming at teaching the verb to be, based on the concept of multiliteracy (COPE; KALANTZIS, 2009). We also present the results achieved, which show that a multiliteracy pedagogy comprising different types of language has proven to be promising to students who struggle to read, but also to those who can do it.

KEYWORDS: Dyslexia. English Language Teaching. Multiliteracies. Visual Language. Oral Language.

* Doutor em Letras; Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7550-4463>. E-mail: [cestaromim\(AT\)hotmail.com](mailto:cestaromim(AT)hotmail.com).

** Pós-doutorado em Estudos Linguísticos e Literários; Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7558-9938>. E-mail: [vhwielewicki\(AT\)gmail.com](mailto:vhwielewicki(AT)gmail.com).

1 Introdução

A escrita é, sem dúvida, uma das mais importantes conquistas do homem. Hoje temos acesso a uma quantidade incalculável de conteúdos que, graças a ela, sobrevivem ao tempo, num acervo que a memória humana jamais poderia reunir. Aquele que é capaz de decodificar signos linguísticos tem acesso a informações que lhes serão extremamente úteis. Daí o fato de a educação formal e, com ela, a alfabetização, ser um direito previsto e “garantido” por lei nos mais diversos cantos do mundo. O exercício pleno da cidadania está diretamente ligado ao saber ler e escrever, já que sobreviver num mundo grafocêntrico exige tais habilidades.

Mas será que no contexto escolar nós, muitas vezes, não acabamos por atribuir à escrita uma importância demasiado maior do que ela, de fato, tem? Ou melhor, será que a escola (e aí nos referimos a todos nós, professores e professores formadores) não tem menosprezado outras formas de expressão tão (ou mais) poderosas que a escrita? E será que, ao fazê-lo, não estamos negligenciando uma considerável parcela de nossos alunos e, assim, nos privando de contribuições valiosas para uma sociedade melhor? Embora a educação formal se baseie na escrita, não é só através desta que aquela pode e deve acontecer. O cenário tecnológico em que vivemos hoje demanda um novo olhar sobre o que é conhecimento e sobre como compartilhá-lo. Não basta mais alfabetizar. Sim, é e sempre será necessário, mas já não é o bastante.

Soma-se a isso o fato de que, para alunos disléxicos, o ensino calcado apenas na linguagem escrita pode se tornar excludente, já que a dislexia é um distúrbio específico da aprendizagem caracterizado por prejuízo à leitura, particularmente na precisão e na velocidade de reconhecimento de palavras e na decodificação fonológica [...] (DSM-5, 2014, p.67). Se textos escritos são o canal que liga o aluno aos conhecimentos validados pelo currículo escolar, e se esse aluno tem uma limitação na leitura, logo ele será privado de tais conhecimentos¹. O quadro se agrava ainda mais quando se trata do ensino de língua inglesa (doravante LI), pois

¹ É importante ressaltar que, caso a dislexia seja diagnosticada e o indivíduo receba a intervenção necessária, realizada por profissionais da psicopedagogia, fonoaudiologia e áreas afins, ele poderá ser bem-sucedido no processo de alfabetização. Porém, esse acompanhamento nem sempre é oferecido pelo poder público, e seus custos são elevados demais para muitas famílias. Além disso, temos disléxicos que jamais foram ou serão, de fato, diagnosticados com o distúrbio, o que impede que a intervenção possa vir a acontecer. Nesses casos, temos alunos abandonados à própria sorte, fadados ao fracasso escolar.

ele costuma ser alicerçado na leitura de textos escritos e, levando em conta a complexidade da relação grafema-fonema no inglês, o aprendizado desta língua se torna inviável a essa clientela².

O presente trabalho é um recorte de uma tese de doutorado defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, e cujo título é “O uso de narrativas multimodais como complemento no acesso à literatura e no ensino de língua inglesa para disléxicos”. Esse recorte, em específico, trata do uso de imagens no ensino de LI como complemento/alternativa à linguagem escrita, e consiste na exposição de algumas estratégias aplicadas junto a três alunos disléxicos de uma escola pública da região Norte do Paraná, em um projeto de ensino desenvolvido ao longo de um ano letivo, no contra turno³. As aulas do projeto tiveram como único foco a oralidade, explorada somente através da leitura de imagens. Para este recorte, em específico, trataremos do *verb to be*, em suas formas afirmativa e negativa, somado ao emprego de substantivos, adjetivos e advérbios.

O objetivo deste trabalho é enfatizar não só a viabilidade, mas também a necessidade de fazermos com que a escrita deixe de ser uma forma de expressão e construção de sentidos hegemônica em sala de aula. Como embasamento para as estratégias aqui expostas, nos valem da noção de multiletramentos, aqui representada pelas contribuições de autores como Cope e Kalantzis (2009), Rojo (2009) e Monte Mór (2010), bem como no conceito de educação pluralista, advogado por Cope e Kalantzis (2009).

2 Pressupostos teóricos

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, ou seja, numa cultura em que a escrita é o meio oficial de circulação de informações e legitimação de conhecimentos. Embora ela, obviamente, não seja a única forma como nos comunicamos, é com ela que, por exemplo, expressamos nossa concordância aos termos de um acordo através de nossa assinatura em um contrato, que é um texto escrito, já que um acordo oralizado não tem validade perante a lei. Em síntese, não

² Dados divulgados pelo jornal Gazeta do Povo, de abril de 2013, apontam que a dislexia afeta em torno de 7% das crianças no Brasil. Já segundo Alves (et al, 2011), a estimativa sobe para 10%, e varia entre 5% e 15% da população, dependendo da definição de dislexia adotada (PINHEIRO, 2014).

³ A pesquisa da qual deriva o presente trabalho teve de ser submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, tendo sido aprovada. Número do CAAE: 57834316.4.0000.0104; número do parecer de aprovação: 1760091.

dependemos única e exclusivamente das habilidades da escrita e da leitura para nos expressarmos. Porém, se não as dominamos minimamente, ficamos limitados em uma série de contextos, incluindo o escolar.

Segundo Pierre Lévy (1994), a primazia do texto escrito remonta de um passado longínquo, muito antes que a escolarização pública fosse sequer cogitada. O filósofo francês relata que a escrita surgiu no período neolítico, junto da agricultura, da cidade e do Estado, e que, à época, as formas de conhecimento dominantes já se baseavam nessa forma de linguagem. Temos aí o marco inicial da história e do desenvolvimento dos saberes de cunho sistemático, teórico ou hermenêutico. Era o começo de um reinado que se consolidaria ao longo dos tempos (LÉVY, 1994). De acordo com Michel de Certeau (2003), no século XVIII a ideologia das luzes atribuía aos livros o poder de transformar a sociedade. Já se referindo ao nosso tempo, o historiador francês define a sociedade atual como “sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos” (idem, p. 263). Trata-se do “poder modificador do livro e do impresso” (BATISTA; GALVÃO, 1999, p.16).

A linguagem escrita, segundo Lemke (2010), veio a se tornar meio supremo de autorização do conhecimento e o mais avançado meio de capacidade cognitiva. O teórico norte-americano alude ao conceito de “logocentrismo”, cunhado por Derrida (1973), para se referir à elevação da linguagem escrita a um patamar de superioridade perante outras linguagens. A palavra impressa alcança um *status* de sagrada, o que resulta numa espécie de “crença no papel” (BATISTA; GALVÃO, 1999, p.16). A linguagem escrita, então, dá ao conteúdo um caráter irrefutável, algo bastante evidente quando alguns religiosos defendem a inquestionabilidade de seus dogmas e crenças, afirmando que “está escrito” na Bíblia ou no Alcorão, por exemplo.

De fato, não seria sensato negar que a invenção da escrita é uma de nossas maiores conquistas. Para Higounet (2003), a humanidade se divide em antes e depois da escrita, e é graças a ela que a História das civilizações existe. O autor ressalta ainda que ela “realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade” (p. 9), e torna possível o acesso ao mundo das ideias, permitindo apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. Ainda segundo o autor, a escrita é o fato social que está na própria base de nossa

civilização (HIGOUNET, 2003, p. 10). Lévy (1999) também salienta a indubitável relevância dessa forma de linguagem. Ele afirma que o espaço de comunicação propiciado pela escrita tornou possível que se tome conhecimento de mensagens produzidas por pessoas separadas por enormes distâncias físicas, temporais, culturais e/ou sociais (LÉVY, 1999, p. 114).

Diante do exposto, qualquer tentativa de refutar os inúmeros benefícios propiciados pela criação da escrita parece fadada ao fracasso. Entretanto, o *status* de autoridade alcançado por ela resultou num paradoxo: o 'ler e escrever' liberta da ignorância aqueles que dominam tais habilidades, mas encarcera os que não as desenvolvem. Se compreender textos escritos nos proporciona uma infinidade de conhecimentos e oportunidades, aquele a quem falta essa compreensão não poderá comungar de forma plena desses mesmos conhecimentos e oportunidades. E, assim, todo aquele que foi agraciado com o poder de materializar pensamentos em signos linguísticos e decodificar tais símbolos passou a ser digno de uma notoriedade da qual são privados os que, por quaisquer motivos, não possuem o mesmo "dom".

É esse o padrão reforçado diariamente por uma sociedade regida pelo grafocentrismo, uma condição aparentemente imutável. Mas eis que chegou a era digital, a qual nos tem imposto uma drástica mudança nas formas de comunicação, não somente no que tange ao fácil acesso e à rapidez com que conteúdos e informações circulam, mas também à forma como eles são disseminados. A linguagem visual talvez nunca tenha sido tão presente e poderosa como é hoje. Estamos diariamente cercados de *emojis*, *memes*, *gifs*, vídeos, enfim, de imagens que, aliadas ou não a textos escritos, nos convidam a um tipo de leitura que, apesar de comumente atrelado ao advento das novas tecnologias, nada tem de novo, afinal, como já atestava Paulo Freire (1998), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Ler, na atual conjuntura, transcende o ato de decodificar signos linguísticos. A construção de significados a partir da leitura de outras linguagens hoje faz parte do nosso cotidiano de maneira contundente.

Não seria exagerada uma previsão segundo a qual a multiplicidade de linguagens pela qual nos vemos cercados fatalmente nos encaminhará ao momento em que a escrita será removida do pedestal do qual ela nos tem regido desde tempos remotos. Ou, numa projeção mais acertada, talvez estejamos falando do momento em que serão colocadas nesse mesmo pedestal outras semioses, momento este em que elas serão reconhecidas como meios

legítimos de produção e compartilhamento de conhecimentos. Todavia, embora a humanidade esteja caminhando naturalmente para isso, a escola ainda parece resistir.

Essa questão é abordada por Monte Mór (2010) ao falar do enfoque que tradicionalmente se dá à “convencionalidade da língua”, ou seja, a recusa em se concebê-la como sendo multimodal. A autora aponta que o ensino de línguas tem, há décadas, se baseado na “materialidade” (a escrita), o que vai contra a essência multimodal de toda língua, de conexão com outras semioses. Ainda de acordo com Monte Mór, essa resistência em aceitar e abraçar esse caráter multimodal no contexto do ensino é fruto de uma perspectiva dicotômica, segundo a qual se acredita que uma abordagem que conceba a língua em seu potencial de multimodalidade resultará na exclusão de sua convencionalidade, como se ambas não pudessem conviver harmoniosamente, ou mais, ampliar o poder uma da outra. A autora advoga em favor de uma expansão da perspectiva de língua ao salientar a necessidade de “mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma nova comunicação ou uma comunicação tecnologizada” (MONTE MÓR, 2010, p. 471).

Monte Mór (2010) dialoga com Lemke (2010), já que o estudioso norte-americano propõe a fusão dos significados tipológico (a comunicação por meio de signos linguísticos, grafemas e fonemas) e topológico (a percepção visual / gesticulação espacial) para a produção de significado, visando à potencialização do próprio significado. Na perspectiva de Lemke (2010), o significado topológico consegue alcançar domínios que a língua jamais alcançaria, já que ela esbarra em limitações de expressão. Em nossas salas de aula há alunos cujo cérebro, de maneira predominante, opera topologicamente, como o dos disléxicos. Daí termos nessa ampliação dos modos de significação uma estratégia promissora na educação.

No ensino de LE, por exemplo, ações expressas por verbos podem ser representadas por figuras. Assim, a assimilação por parte do aluno que apresenta dificuldades com a linguagem escrita – como o disléxico – pode ser facilitada. Trata-se do que Cope e Kalantzis (2009) nomeiam “sinestesia,” a saber, o processo de representação de um mesmo objeto de uma modalidade para outra. Referindo-se à mesma coisa, Ianhez e Nico fazem uso do termo

“ensino multissensorial”⁴ (2002, p.88), e defendem que “[...] o professor deve [...] fazer uso de todos os canais sensoriais: audição, visão, memória, tato, etc., tanto na escrita quanto na leitura” (idem).

Essa conexão entre as diferentes formas de sentido no ensino encontra respaldo no fato de que nossas sensações corporais estão holisticamente integradas, ainda que o nosso foco de atenção recaia sobre uma forma de expressão particular no processo de construção de sentidos (COPE; KALANTZIS, 2009). Diante disto, não parece razoável explorarmos apenas uma ou outra modalidade de sentido isoladamente. Cope e Kalantzis (2009) ressaltam que as crianças têm capacidades sinestésicas naturais, mas a alfabetização escolar, ao invés de expandi-las, acaba por separá-las.

A valorização de diferentes formas de linguagem na sala de aula é um dos benefícios dos multiletramentos⁵. Segundo Rojo (2009), o atual cenário demanda o domínio de múltiplas linguagens e, conseqüentemente, faz-se necessária a adoção de uma pedagogia que vá além da alfabetização, letrando multiplamente. O aluno letrado multiplamente é aquele capaz de compreender e produzir sentidos a partir de diferentes meios de expressão além da escrita, como ilustrações, vídeos, sons, canções, jogos etc. Portanto, temos nos multiletramentos uma atenção às múltiplas formas de linguagem por meio das quais textos são hoje criados, não se restringindo apenas à linguagem escrita.

A proposta dos multiletramentos, por sua vez, dialoga com a “educação pluralista” (COPE; KALANTZIS, 2009). Nela, a padronização do “eu” cai por terra, e as diferenças (pluralidades) que povoam nossas salas de aula não apenas são levadas em conta e respeitadas, como são também uma oportunidade para o enriquecimento do processo de ensino e

⁴ Segundo a *International Dyslexia Association* (Associação Internacional de Dislexia), o método de ensino multissensorial é usado por professores treinados clinicamente. Ele faz uso de recursos imagéticos, auditivos, e sinestésico-táteis simultaneamente, no intuito de melhorar a capacidade memorial do aluno disléxico e seu aprendizado da linguagem escrita. O indivíduo aprende a ler e a soletrar através de associações consistentes entre a visualidade (linguagem vista), audição (linguagem ouvida) e a percepção tátil (símbolos linguísticos que podem ser sentidos). Convém ressaltar aqui que o tipo de ensino propiciado no projeto, apesar de sinestésico ou multissensorial, não visou ao aprendizado da leitura stricto sensu e da escrita. Em suma, não se trata do Método Multissensorial recomendado pela *International Dyslexia Association*, mas apenas de uma abordagem de ensino com foco na oralidade e que se vale de diferentes sentidos.

⁵ Trata-se de uma corrente iniciada por estudiosos do chamado New London Group, que além de Cope e Kalantzis conta com nomes como Norman Fairclough, Gunther Kress, Allan Luke, Martin Nataka e James Gee (COPE, KALANTZIS, 2009).

aprendizagem. Temos, neste cenário, um espaço para aberturas, negociação, experimentação e inter-relação de sistemas e mentalidades alternativas. Cope e Kalantzis (2009) enfatizam um ponto crucial desse modelo ao dizerem que aprender não é um processo de desenvolvimento no qual se deixa para trás os “eus” e os contextos que compõem a essência do aluno, mas sim uma questão de repertório. O aluno aplica sua experiência prévia usando-a como base para ampliar seu conhecimento e suas possibilidades de atuação. Ou seja, ao invés de ignorarmos a inclinação de muitos alunos às linguagens visuais, impondo-lhes a escrita como forma única de acessar e produzir conteúdo, fazemos dessa inclinação um canal entre aluno e conhecimento⁶.

Muito embora a proposta de ensino pluralista aliada a uma pedagogia dos multiletramentos, que abrange as significações tipológica e topológica, seja benéfica aos disléxicos e a outros alunos cujas habilidades da leitura e escrita são prejudicadas, haveria também benefícios aos que demonstram desenvoltura nessas habilidades. Ianhez e Nico (2002, p. 78) afirmam que “todo aprendizado que envolva os vários sentidos funciona de maneira positiva para os disléxicos e, convém ressaltar, também para os não disléxicos.” Cope e Kalantzis (2009) endossam que o aprendizado sinestésico possibilita maiores chances de que todos os alunos de um grupo sejam bem-sucedidos no aprendizado, porque alguns se sentem mais confortáveis em uma certa modalidade de expressão em comparação a outras. Cada aluno tem uma forma de representação através da qual eles melhor expressam o mundo e, ao mesmo tempo, se expressam no mundo. Portanto, uma pedagogia que restringe o aprendizado a um determinado modo beneficia alguns alunos em detrimento de outros que se identificam mais com modalidades não privilegiadas pelo currículo escolar.

É bom lembrar que as outras semioses não substituem a escrita. Como apresentado anteriormente, esta é uma conquista de importância imensurável, e não se trata aqui de sugerir uma espécie de anarquização que atente contra o direito de todo cidadão de aprender a ler e escrever. Porém, outras formas de linguagem são igualmente capazes de promover a

⁶ É importante dizer que não se trata de “poupar” o aluno disléxico do aprendizado da leitura e da escrita. Ainda que o distúrbio torne o aprendizado difícil, é perfeitamente possível que alunos com dislexia aprendam a ler e a escrever, como exposto aqui anteriormente. Como demonstra Pinheiro (2014, p.33), eles podem ser bem-sucedidos quando o ensino ocorre “por meio de intervenções explícitas e intensivas em leitura e soletração, que difere de acordo com o tipo de dislexia.” Todavia, o presente trabalho não se ocupa do processo de alfabetização desta clientela, mas de uma proposta de ensino alicerçada na noção de multiletramentos, no intuito de ampliar os benefícios da alfabetização explorando outras habilidades e, sobretudo, de fazer a mediação entre aluno e uma LE através da oralidade, ou seja, sem a dependência da linguagem escrita.

construção de sentidos. Cope e Kalantzis (2009) afirmam que se trata de diferentes maneiras de conhecer e aprender o mundo. Produzimos sentidos diferentes a partir de diversas modalidades, mas em ambos os casos se constrói significado sobre o mesmo mundo que se tenta apreender e aprender.

Abordando em particular a questão dos disléxicos, e tendo em vista o ensino de LI, a necessidade de um ensino multimodal é ainda mais evidenciada pelo que chamamos transparência ortográfica. É considerada ortograficamente transparente a língua em que é pouco ou nada complexa a relação entre grafema (símbolo gráfico) e fonema (unidade sonora representada por um grafema). Ou seja, quanto mais óbvia e menos dificultosa for a conversão de segmentos ortográficos em seus respectivos fonemas por parte dos usuários de uma língua em fase de alfabetização, mais transparente ela será (SEYMOUR, ARO, ERSKINE, 2003). Estudos mostram que crianças da maioria dos países europeus alcançam acurácia e fluência no nível básico de leitura antes do fim do primeiro ano escolar, o que não ocorre entre estudantes nativos das línguas francesa, portuguesa, dinamarquesa e, em particular, **inglesa** (SEYMOUR, ARO, ERSKINE, 2003, grifo meu). Tais estudos apontam que o índice de desenvolvimento em inglês é mais que duas vezes mais lento do que em línguas como o espanhol e o italiano.

Esse quadro se deve, sobretudo, à complexidade silábica (que afeta a decodificação) e à profundidade ortográfica⁷, ou seja, se a ortografia da língua é rasa ou profunda (idem). Segundo Frost (2005), a ortografia da LI, com um sistema vocálico complexo (vinte sons vocálicos, entre monotongos e ditongos) é categorizada como profunda. O autor ainda aponta que o grau de complexidade da correspondência grafofonêmica⁸ de uma língua pode ser definido a partir “da facilidade de se computar uma representação fonológica a partir da escrita, com base no mapeamento transparente ou opaco de padrões ortográficos sobre a fonologia”⁹ (FROST, 2005, p.278, tradução minha). Essa complexidade depende de dois fatores: regularidade e consistência. A primeira se refere à “conformidade de um grupo de letras em

⁷ O conceito de profundidade ortográfica indica que a relação entre grafema e fonema não é tão clara, o que faz com que a língua seja considerada opaca. Trata-se de línguas em que há palavras com grafias muito parecidas, porém com fonemas bastante distintos entre si. Quanto mais recorrentes forem essas variações numa língua, mais opaca ela será considerada (SEYMOUR, ARO, ERSKINE, 2003).

⁸ Trata-se da correspondência entre uma palavra escrita e seus respectivos fonemas. De forma simples, quanto mais óbvia for essa correspondência, mais facilmente o leitor fará a conversão de grafia em seus respectivos sons.
⁹ “[...] of the ease of computing a phonological representation from print, given the transparent or opaque mapping of spelling patterns into phonology.

relação a regras de correspondência grafofonêmica”¹⁰ (idem). Temos aí os casos em que a pronúncia de dois termos, como *yacht* e *chef*, não é determinada pelas regras de conversão entre grafemas e fonemas, o que faz desses termos irregulares. Já a segunda abarca “a singularidade da pronúncia de um corpo ortográfico”¹¹ (idem). É o caso de palavras escritas de forma similar, mas com pronúncias diferentes (*moth – both*). O grupo de letras OTH é, portanto, considerado incongruente. Ocorre que a ortografia da LI apresenta um elevado número de palavras irregulares ou incongruentes. Daí o inglês ser considerado uma língua de ortografia profunda.

Frost (2003, p. 281) trata da Hipótese da Profundidade Ortográfica, a qual sugere que “as diferenças de profundidade ortográfica levam a diferenças no processamento de palavras escritas”. De acordo com essa hipótese, ortografias rasas oferecem menos dificuldade no processo de decodificação fonológica da palavra escrita. Em outras palavras, a estrutura fonológica de um termo é facilmente recuperada com base na sua grafia, já que a correspondência entre ortografia e pronúncia nessas línguas é simples e direta.

É evidente, portanto, que a decodificação da ortografia da LI, por suas características estruturais, tende a ser muito mais complexa do que em outras línguas. Sendo assim, é mais que natural que nativos de línguas cuja relação grafofonêmica é mais óbvia enfrentem maiores dificuldades na decodificação da linguagem escrita em inglês. E se para um disléxico brasileiro a decodificação da ortografia de sua língua materna é um desafio muitas vezes intransponível, muito mais desafiador será aprender a decodificar a ortografia da LI. Tudo isso apenas corrobora a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem de caráter multimodal, multissensorial, ao invés daquele alicerçado na leitura.

3 Metodologia

Como antecipado na introdução, este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado que teve como uma das fontes de coleta de dados um projeto de ensino de língua inglesa com três alunos disléxicos de uma escola pública do Norte do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de

¹⁰ “[...] the conformity of a given letter cluster to grapheme–phoneme correspondence rules.”

¹¹ “[...] the uniqueness of pronunciation of an orthographic body.”

natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista, sendo pós-positivista do ponto de vista ontológico. Com relação à metodologia, ela configura um estudo de caso de cunho etnográfico. A unidade de análise da pesquisa foi a aprendizagem de LI por parte de um grupo de alunos disléxicos expostos a uma proposta pedagógica complementar durante o período correspondente a um ano letivo, com dois encontros semanais de uma hora e meia. Os sujeitos da pesquisa são do sexo masculino e, à época, um deles estudava em nível Médio (2º ano) e os outros dois em nível Fundamental II (6º e 7º anos). Eles serão referenciados aqui por meio de nomes fictícios, a saber: Ronaldo, Júlio e Danilo. Todos tinham laudos comprovando o diagnóstico de dislexia.

A coleta de dados referentes aos alunos se deu com base nos resultados obtidos por eles nos instrumentos de avaliação em LI, por meio de questionários orais, e também de experiências vividas na interação com esses alunos, analisadas a partir de gravações em áudio posteriormente transcritas, e notas de campo. A análise dos dados se deu, como exposto anteriormente, com base na epistemologia interpretativista. Isto equivale a dizer que os resultados são fruto da interpretação do pesquisador. O interpretativismo considera a ação humana significativa e enfatiza a contribuição da subjetividade humana em relação ao conhecimento, mas sem sacrificar sua objetividade. Dito de outro modo, a pesquisa de base interpretativista busca entender o significado subjetivo da ação, porém, de maneira objetiva. (SCHWANDT, 2006). Este estudo é epistemologicamente interpretativista por se basear na convivência do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e em sua percepção das ações e reações desses sujeitos (a uma proposta pedagógica implementada) na tentativa de compreendê-las.

Com relação à descrição da análise dos dados, são contemplados por este recorte: 1) o progresso dos alunos no aprendizado da LI, no que tange ao ganho de vocabulário, domínio de estruturas frasais/gramaticais e compreensão oral; 2) a percepção dos alunos sobre a proposta de ensino implementada, baseada totalmente na linguagem visual.

A análise dos dados referentes ao primeiro aspecto consistiu na aferição do progresso linguístico dos participantes com base nos resultados dos instrumentos de avaliação. Embora esses instrumentos sejam de natureza quantitativa, eles foram adotados por se tratar do modelo vigente no sistema educacional. Todavia, buscamos traduzir a performance dos alunos

também em conceitos, e não somente em números. Além disso, entende-se que o uso de um recurso quantitativo não fere o princípio qualitativo da presente pesquisa.

Com relação ao segundo aspecto, temos a análise de respostas dos alunos a um questionário. Como esse material gerado por eles foi analisado com base na experiência do próprio pesquisador, a subjetividade tende a ser mais acentuada. Porém, ainda que marcadas pela subjetividade – que, é válido lembrar, é impossível de ser anulada –, as análises do pesquisador sobre sua prática junto aos sujeitos têm respaldo teórico, não sendo meramente empíricas ou impressionistas. No que tange ao presente recorte, essa reflexão se restringe quase que totalmente à interpretação de respostas dadas pelos alunos a perguntas cujo objetivo foi entender como os envolvidos se sentiam e reagiam à proposta pedagógica adotada.

4 Resultados

O *verb to be* talvez seja o conteúdo mais emblemático no ensino de LI no Brasil, porém, não num sentido positivo. Anualmente recebemos, nos cursos de licenciatura em Letras nos quais atuamos, alunos com uma percepção recorrente sobre o ensino de LI na educação básica: a de que se estuda o *verb to be* por muito tempo, mas pouco ou nada se aprende. E por quê? Neste momento eu, XXXXX, um dos autores deste trabalho, monopolizo a locução para relatar que, na minha experiência com a LI na escola, o *verb to be* era exposto no quadro negro em uma tabela que mais me parecia uma equação, ou uma extensa fórmula matemática, enfim, um emaranhado de regras a serem assimiladas. Éramos soterrados por termos como “pronome pessoal”, “primeira, segunda e terceiras pessoas do singular”, “primeira, segunda e terceira pessoas do plural”, “formas afirmativa, negativa e interrogativa”, “inversão das posições do sujeito e do verbo”, “forma contraída” etc. O *verb to be*, assim, tornava-se um construto mecânico distante do seu propósito, que é a comunicação.

Então éramos expostos a exercícios por escrito, em que devíamos preencher lacunas com a forma correta do verbo, ou transformar frases afirmativas em negativas e interrogativas. Era como se tivéssemos acesso ao manual de instruções de uma máquina e estudássemos seu funcionamento, mas sem jamais chegarmos a usar a máquina em si. Não se trata de dizer que recorrer ao ensino de gramática explícito seja inútil ou nocivo. Pelo contrário. Ele também é importante, pois há alunos altamente *rule-driven*, fortemente guiados por regras gramaticais.

Porém, essa maneira com que nos tentavam ensinar o *verb to be* negligenciava o caráter comunicativo da língua. E assim, as aulas se tornavam um verdadeiro culto à gramática e à linguagem escrita, com rituais grafocêntricos repetitivos que privavam os alunos de se perceberem como reais usuários do idioma estudado. Víamos as regras de forma minuciosa, porém, nada disso se convertia em algo palpável, ou seja, o conteúdo não era usado para fins comunicacionais. Feito este breve relato, volto a dividir a condução com minha coautora.

Nas aulas do projeto com os alunos disléxicos, o *verb to be* foi abordado de forma diferente da relatada acima. Primeiramente, ao contrário do que costuma ocorrer na escola, o referido tópico foi explorado sem jamais ter seu nome mencionado. Ou seja, em nenhum momento os alunos ouviram o termo *verb to be*. Além disso, nenhuma terminologia gramatical foi suscitada. Partimos da percepção de que, embora o aluno necessite assimilar as regras gramaticais que regem o uso da língua, ele não precisa saber a gramática em si. Ainda que pareça se tratar da mesma coisa, temos aí quadros bastante distintos. O aluno precisa aprender que, quando deseja dizer que está cansado, ele deve organizar numa frase os seguintes termos, na seguinte ordem: *"I am tired"*. Todavia, não lhe é necessário saber que *"I"* é um pronome que corresponde à primeira pessoa do singular, e que na frase acima ele aparece seguido de um verbo e um adjetivo. Dito de outro modo, o aluno precisa da gramática, pois, como usuário da língua, ela lhe será útil. Porém, ele não é um pesquisador, um linguista e, portanto, ela não lhe deve ser apresentada de forma explícita, com toda a nomenclatura técnica, ou como se ela fosse o objeto de aprendizagem em si. Lançando mão de uma metáfora, para se dirigir um carro com competência, não é necessário que você seja um mecânico.

A segunda característica que marcou o trabalho do *verb to be* com os disléxicos é o fato de que eles não foram apresentados a todas as pessoas/pronomes de uma única vez. Esse trabalho foi gradativo. Partimos, obviamente, da primeira pessoa do singular já que, quando conhecemos alguém e começamos uma boa conversa, fornecemos informações sobre nós mesmos, tais como quem somos, que idade temos, de onde somos, qual a nossa profissão, quais os traços de nossa personalidade, nosso estado de espírito no momento da fala etc. Levando em conta que se tratava das primeiras aulas do projeto, o objetivo foi que os alunos dessem informações sobre si mesmos, a fim de que todos pudessem nos conhecer melhor.

E, assim, gradativamente, eles passaram a falar de outras pessoas, usando os outros pronomes pessoais.

A terceira e última característica do método utilizado, e a mais significativa, consiste no fato de que todo o trabalho com o *verb to be* se baseou no uso de imagens¹², sem que a linguagem escrita jamais tivesse sido explorada¹³. Assim sendo, o famoso modelo de tabela tradicionalmente usado como recurso para o ensino do *verb to be* foi substituído por figuras:

Figura 1 – *Verb to be*



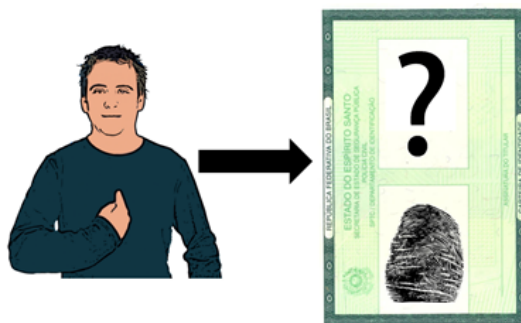
Fonte: elaborada pelos autores.

Conseqüentemente, toda a prática se deu no plano da oralidade. Ao invés de exercícios por escrito, em que os alunos completariam e modificariam sentenças, optamos por atividades de produção oral, em que eles deveriam usar vocabulário previamente introduzido, também por imagens. Passamos agora à exposição de exemplos de atividades orais aplicadas para cada uma das pessoas do *verb to be*.

A fim de fixarem o uso do *verb to be* na primeira pessoa do singular, os alunos foram convidados a se apresentar, logo após o professor, tendo como base a Figura 2:

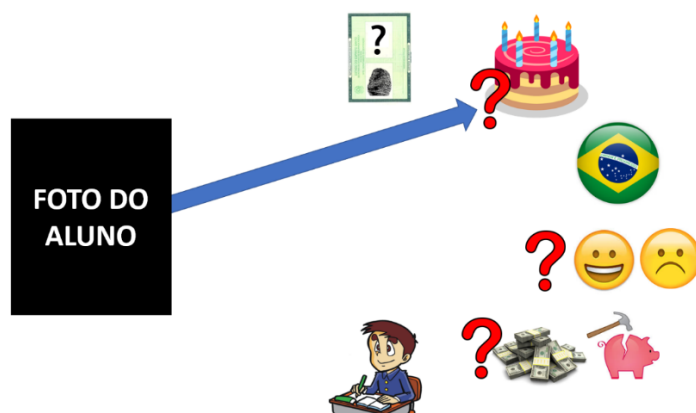
¹² Apresentações em PowerPoint ou *flashcards*.

¹³ Isso se deve ao fato de que a linguagem escrita representa uma barreira para muitos disléxicos, e a premissa do projeto era explorar as habilidades dos alunos, ao invés de enfatizar suas dificuldades. Obviamente, o que defendemos aqui, para um contexto de ensino regular, é que a linguagem escrita esteja, sim, presente, porém não de forma hegemônica. Ela deve ser complementar à linguagem oral, e vice-versa.

Figura 2 – *I am + name*

Fonte: elaborada pelos autores

A imagem do homem apontando para si mesmo rapidamente foi convencionada, e os alunos a associaram à construção “*I am*”. Gradativamente, novos tópicos eram acrescentados, como se pode constatar pela Figura 3, que se refere a uma atividade em que eles deveriam, em inglês, fornecer informações variadas sobre si mesmos (nome, idade, nacionalidade, estado de espírito, condição financeira e ocupação):

Figura 3 – Atividade com a primeira pessoa do *verb to be*

Fonte: elaborada pelos autores.

Também de forma gradativa, eram inseridos novos adjetivos. Ao final de todo o ano letivo, chegamos a um total de 32, todos eles simbolizados por *emojis* ou outras imagens, como exposto pela Figura 4:

No encontro 17¹⁴, os participantes foram submetidos a um teste em que deveriam dar doze informações sobre si mesmos fazendo uso do *verb to be*. Os alunos Ronaldo, Júlio e Danilo demonstraram estar aptos a fornecer, em inglês e com pronúncia compreensível, várias informações: nome, idade, sexo, nacionalidade, ocupação, poder aquisitivo, além de características/estados físicos e emocionais. Seguem os resultados no Quadro 1:

Quadro 1 – Resultados do instrumento de avaliação da primeira pessoa do *verb to be*

Ronaldo	Júlio	Danilo
<i>I am (name)</i>	<i>I am (name)</i>	<i>I am (name)</i>
<i>I am seventeen</i>	<i>I am twelve</i>	<i>I am fourteen</i>
<i>I am Brazilian</i>	<i>I am Brazilian</i>	<i>I am Brazilian</i>
<i>I am a boy</i>	<i>I am a man</i>	<i>I am a student</i>
<i>I am a student</i>	<i>I am a student</i>	<i>I am slim</i>
<i>I am slim</i>	<i>I am poor</i>	<i>I am tall</i>
<i>I am tall</i>	<i>I am short</i>	<i>I am beautiful</i>
<i>I am beautiful</i>	<i>I am beautiful</i>	<i>I am happy</i>
<i>I am good</i>	<i>I am happy</i>	<i>I am poor</i>
<i>I am happy</i>	<i>I am sick</i>	<i>I am sick</i>
<i>I am poor</i>
<i>I am sick</i>
12 informações	10 informações	10 informações

Fonte: elaborado pelos autores.

É possível notar que as atividades orais realizadas em sala, com base em recursos visuais, capacitaram os alunos a fornecer uma considerável quantidade de informações sobre si mesmos em LI. Chama atenção a retenção de vocabulário, principalmente por se tratar de alunos desafiados pela dislexia, cujas limitações impostas incluem baixa retenção memorial¹⁵. Importante lembrar que nenhuma das palavras jamais foi exposta graficamente.

Convém também ressaltar que, embora as diferentes pessoas/pronomes fossem apresentados de forma gradual, no período que antecedeu a prova com a estrutura *I am* os alunos também foram expostos às segundas pessoas do singular referentes a seres humanos

¹⁴ O conteúdo dos 16 encontros anteriores não se limitou à primeira pessoa do *verb to be*. Foram vistos outros verbos, como *like*, *fear*, *support* (torcer por um time), além de substantivos pertinentes a tais verbos. Vimos também expressões em inglês, além do trabalho realizado com adaptações intersemióticas de obras literárias, um dos eixos do trabalho desenvolvido.

¹⁵ Dentre os problemas que afetam o cotidiano do disléxico, citam-se dificuldades “nas relações espaciais, nas direções, na administração do tempo, na lembrança de palavras e **na memória**” (FRANK, 2003, p.4, grifo meu).

(*he / she*)¹⁶. Para isso, lhes foram apresentadas imagens em que um garotinho aponta para uma pessoa famosa, de fácil reconhecimento, como exemplificado pela Figura 6:

Figura 6 – *He is + name / She is + name*



Fonte: elaborada pelos autores.

Num primeiro momento, o professor apontava também para a foto da celebridade e usava as estruturas *he is + name*, quando se tratava de alguém do sexo masculino, e *she is + name*, quando se tratava do sexo oposto. Havendo notado a diferença de pronomes para cada gênero, os alunos passaram a nomear as várias celebridades retratadas, usando as estruturas. Posteriormente, junto aos pronomes *He* e *She*, passamos a explorar profissões. Primeiramente, os alunos foram apresentados a uma lista de imagens representando *job titles*, bem como à pronúncia de seus respectivos termos. Uma vez minimamente internalizado o vocabulário, ao verem imagens de pessoas desempenhando as profissões listadas, eles deveriam usar as estruturas *he is a + job title / she is a + job title*¹⁷. Levando em conta a baixa retenção memorial dos disléxicos, o uso da estrutura frasal para que se possa dizer a profissão de alguém foi revisado amplamente por meio de um *memory game*¹⁸, reproduzido na Figura 7:

¹⁶ Além disso, a primeira pessoa foi explorada ao longo de todo o curso, assim como as outras, de forma cumulativa.

¹⁷ Houve cuidado em selecionar apenas profissões que, em inglês, começassem com consoantes, a fim de evitar, a princípio, a regra do acréscimo de N ao artigo indefinido (*an actor*).

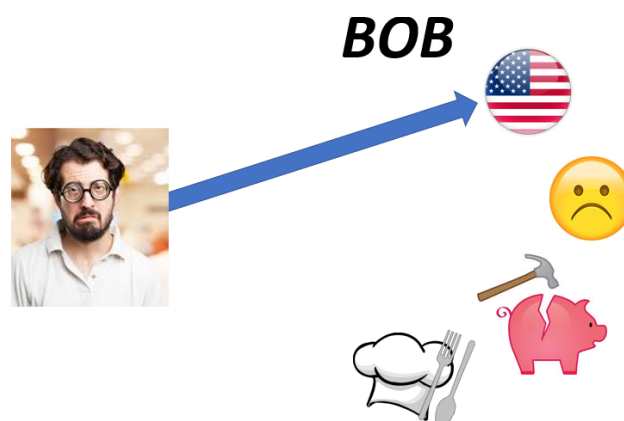
¹⁸ A imagem se refere a algumas das cartas confeccionadas para o *memory game*.

Figura 7 – Memory game: job titles



Fonte: elaborada pelos autores.

Ainda tratando dos pronomes *He* e *She*, os alunos tiveram uma revisão em que, com base em imagens, expunham informações sobre personagens fictícias, como na Figura 8:

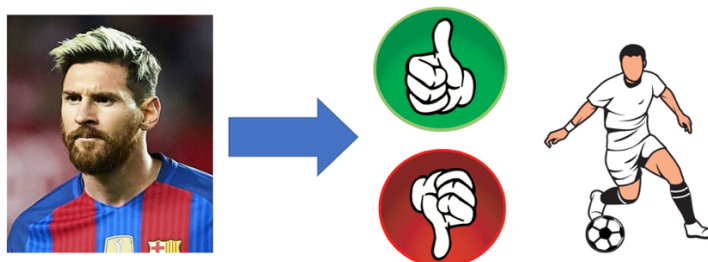
Figura 8 – *He is + general information*

Fonte: elaborada pelos autores.

A fim de que fosse retomado o uso dos pronomes *He* e *She + job titles*, houve ainda a inserção dos adjetivos *good* e *bad*, simbolizados pelo gesto de positivo (em verde) e de negativo (em vermelho). As cores, nesse caso, desempenham papel importante, pois elas reforçam o sentido dos gestos em si. Verde e vermelho são cores naturalmente vistas como contrastantes – em termos de significado – por conta, por exemplo, de seu uso nos semáforos. Enquanto a expressão “sinal verde” indica permissão ou resposta positiva a uma solicitação, a expressão “alerta vermelho”, amplamente usada no cinema, indica que algo não está em ordem, ou que há algum perigo. O mesmo se aplica à expressão “no vermelho”, que denota prejuízo financeiro,

ou seja, algo negativo. Ao verem montagens seguindo o padrão da Figura 9, os alunos deveriam dizer frases com a seguinte estrutura “*He/she is a good/bad + job title*”. Eles podiam, inclusive, emitir sua opinião sobre personalidades reais usadas como exemplo:

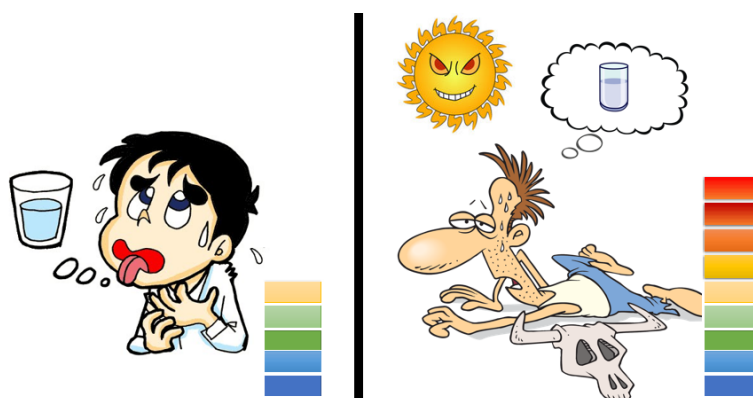
Figura 9 – *He is a good/bad + job title*



Fonte: elaborada pelos autores.

Ainda tratando dos pronomes *He* e *She*, também fizemos uso do advérbio *very* por meio de imagens que mostravam, por exemplo, duas pessoas com sede, porém, uma visivelmente mais sedenta que a outra. Diante da imagem, eles deveriam apontar para o personagem da esquerda e dizer “*He is thirsty*”. Mas, ao apontarem para o da direita, eles deveriam acrescentar o advérbio: “*He is very thirsty*”. Havia junto das figuras uma imagem simulando um gráfico em barras, para denotar a intensidade do sentimento/sensação expresso pela figura (Figura 10). A ideia foi que os alunos convencionassem o gráfico mais longo como sendo correspondente ao advérbio *very* sempre que o vissem em outras atividades:

Figura 10 – *He is thirsty / He is very thirsty*



Fonte: elaborada pelos autores.

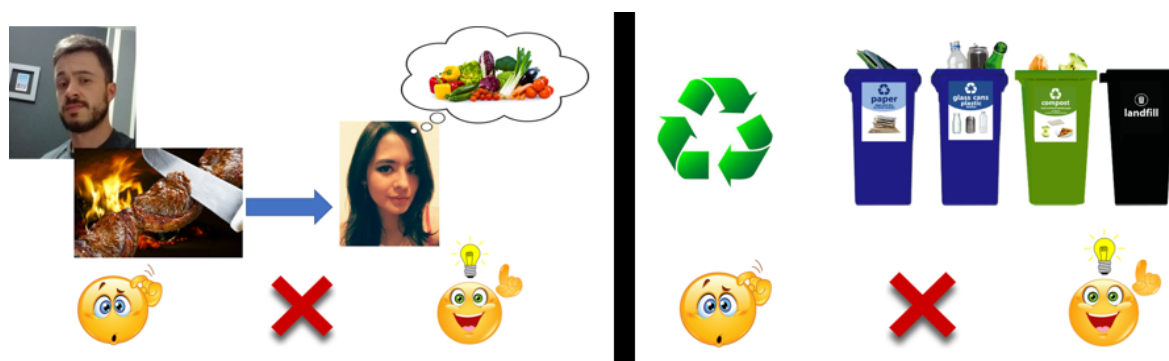
Tendo em vista a segunda pessoa do singular, *you are*, o primeiro passo foi bastante simples: o professor se apresentou, dizendo “*I am XXXXX*”, e na sequência apontou para cada aluno dizendo quem esse aluno era (*You are + name*). Desse modo, eles puderam assimilar o sentido da estrutura. Já para a consolidação de seu uso, a estratégia adotada foi o foco na figura do próprio professor. Foram apresentadas várias montagens em que ele assumia diferentes profissões ou traços físicos / de personalidade, sentimentos ou sensações, expressos por vocabulário previamente visto pelos alunos. Assim, ao verem as imagens, como as da Figura 11, eles deveriam se dirigir ao professor, usando as seguintes estruturas: *You are + a + job title / You are + adjective*:

Figura 11: *You are + job titles or adjectives*



Fonte: elaborada pelos autores.

Esta tenha sido, talvez, uma das atividades que mais cativaram os alunos, justamente por sua comicidade. Foi possível notar, durante o projeto, que iniciativas como esta, em que o professor se inclui em brincadeiras e se mostra acessível, propiciou uma conexão de cumplicidade com os alunos. A cumplicidade, segundo Leffa (2011) é um dos fatores que contribuem para que haja uma atmosfera propícia ao ensino de LI. Nesse sentido, também foram apresentadas situações, supostamente vivenciadas por mim, todas narradas em inglês, porém, com o recurso de imagens que auxiliavam os alunos na compreensão. A partir da situação exposta, eles deveriam dizer “*Teacher, you are smart*” ou “*Teacher, you are stupid*”. Numa delas, por exemplo, eu explicava que levei uma amiga vegetariana para jantar numa churrascaria, e em outra, eu disse que separo lixo para reciclagem:

Figura 12 – *You are stupid / You are smart*

Fonte: elaborada pelos autores.

Então foi aplicado um novo instrumento de avaliação que, dentre outros tópicos gramaticais, contemplou a primeira e as terceiras pessoas do singular (formas afirmativa e negativa), exceto a do pronome neutro (*it*). Todavia, muito provavelmente por fugir do método aplicado nas aulas, já que nele não houve o uso de suporte visual, esse instrumento culminou num resultado abaixo do esperado (levando em conta o desempenho dos alunos nas aulas). Diante disso, o instrumento foi reelaborado. Na nova versão, os alunos, assim como nas aulas, se baseavam em imagens. Seguem os dados referentes ao desempenho dos participantes¹⁹:

Quadro 2 – Primeiro instrumento de avaliação (primeira e segunda aplicações)

ALUNO	1ª aplicação (sem imagens)	2ª aplicação (com imagens)	Evolução
Ronaldo	80% (satisfatório)	91% (pleno)	14%
Júlio	58% (regular)	74% (satisfatório)	28%
Danilo	53% (regular)	77% (satisfatório)	46%

Fonte: elaborados pelos autores.

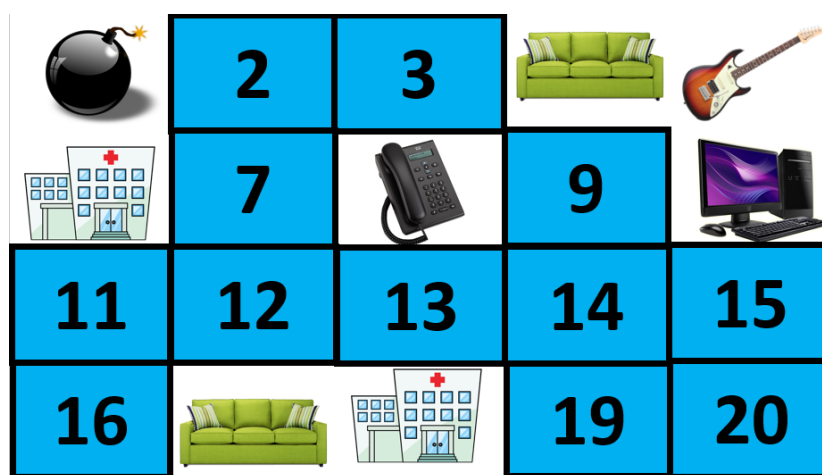
Como se pode constatar, portanto, o método de avaliação foi determinante para os resultados obtidos. Ao serem expostos a um teste que se distanciava muito da prática

¹⁹ No critério de avaliação adotado, o desempenho pleno se refere a construções frasais sem a ocorrência de inadequações, ou com inadequações que denotavam esquecimento e não desconhecimento; o desempenho satisfatório se refere à produção oral em que as inadequações são mínimas e/ou isoladas não comprometendo a compreensão por parte de um interlocutor ideal; o desempenho do aluno era considerado regular se seu domínio das estruturas e vocabulário fosse suficiente para cumprir uma parte dos objetivos, havendo falhas graves que o impedia de responder de forma eficiente a todas as tarefas. Era considerado insuficiente o desempenho no caso da não conclusão da maioria das tarefas ou de nenhuma delas.

vivenciada nas aulas, os alunos atingiram um desempenho menor que aquele alcançado quando da reformulação do instrumento.

No trabalho com a estrutura *“it is”*, recorremos, primeiramente, a termos cognatos, como *sofa, camera, hospital, piano* etc., justamente para que os alunos não tivessem dificuldades com vocabulário e pudessem se concentrar apenas na estrutura²⁰. Elaboramos um novo *memory game* (Figura 13), dessa vez virtual (em PowerPoint) em que, além de encontrar os pares, os alunos deveriam formar sentenças, como *“It is a sofá”*. Pontuava o aluno que, além de encontrar as figuras correspondentes, fizesse uso da estrutura:

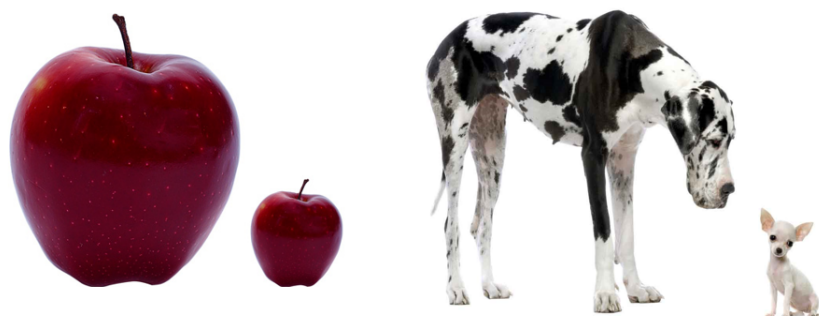
Figura 13 – *Memory game: cognates*



Fonte: elaborada pelos autores.

O *memory game* se mostrou um recurso bastante eficiente, já que a repetição constante em associação com imagens auxiliou os alunos na internalização, uma vez que, como já mencionado, a memória dos disléxicos tende a ser prejudicada. O pronome *it* foi explorado ainda em outras atividades, como na descrição de objetos/animais de tamanhos diferentes (Figura 14), expostos em imagens com base nas quais os alunos deveriam dizer *“It is big”* or *“It is small”*:

²⁰ Os cognatos foram usados também com o intuito de mostrar aos alunos que, por menor que possa ser seu conhecimento de LI, há muitas palavras semelhantes a algumas que temos em português, o que pode sempre ajudá-los na compreensão de discurso em inglês.

Figura 14 – *Big / small*

Fonte: elaborada pelos autores.

Para que pudéssemos trabalhar a estrutura “*You are*” com significado plural, apresentei a eles uma montagem em que uma moça muito bonita está numa festa. Criei uma situação na qual eles também estavam presentes na festa e, ao verem a moça, se interessam por ela. Então, um deles decide ir até ela a fim de conversar. Sugeri que o primeiro contato fosse feito com um elogio, e perguntei que elogio poderia ser feito. Um deles disse: “*You are very cat*”²¹. Após sugerir que trocássemos o termo *cat* por *beautiful*, e explicar o motivo da troca, fiz aparecer, logo na sequência, a foto de outra moça (idem), também muito bonita.

Então, reelaborei a situação: dessa vez, o aluno deveria dizer às duas moças “Vocês são muito bonitas”, em inglês. Nenhum dos alunos se manifestou, alegando não saberem como fazê-lo. Então eu retirei a foto da segunda moça, e pedi que eles repetissem o que haviam dito à primeira, e eles resgataram a frase “*You are very beautiful*”. Logo em seguida, fiz reaparecer a foto da segunda moça, e disse que eles deveriam usar a mesma frase que usaram anteriormente, porque “*You are beautiful*” pode ser “você é bonita(o)” ou “vocês são bonitas(os)”.

²¹ Como sabemos, a construção tem uma inadequação. No entanto, ela revela uma tentativa e um esforço do aluno (em construir significados) que devem ser valorizados e motivados. Ademais, a ocorrência foi uma oportunidade de abordar as diferenças culturais entre as línguas, ou seja, como a cultura de cada grupo de falantes motiva certas escolhas linguísticas que são muito diferentes das de outros. Expliquei a eles que, entre os falantes nativos de LI, não há uma relação entre o termo “gato” e o conceito de beleza física humana.

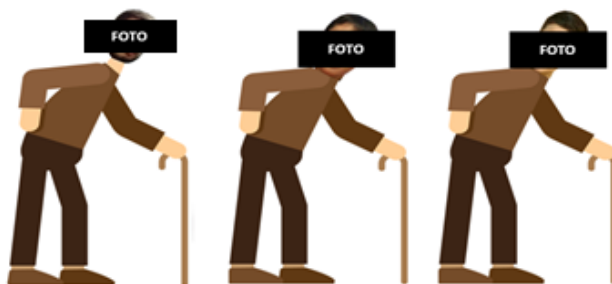
Figura 15 – *You are (plural)*



Fonte: elaborada pelos autores.

O uso de “*You are*” com sentido plural também foi explorado com montagens em que eu e os alunos aparecíamos desempenhando profissões ou assumindo determinadas características físicas ou de personalidade. Entretanto, nas montagens havia sempre um aluno cuja foto não aparecia. Ou seja, ele não fazia parte do grupo. Logo, ele deveria descrever a mim e aos colegas e, portanto, deveria criar frases com “*you are + job title / adjective*”:

Figura 16 – *You are + adjective or job title*



Fonte: elaborada pelos autores.

Em novo instrumento de avaliação, desta vez contemplando estruturas avaliadas anteriormente, somadas a “*It is/not*” e “*You are/not*” (esta com significado plural), os resultados estão expostos no Quadro 3:

Quadro 3: Segundo instrumento de avaliação

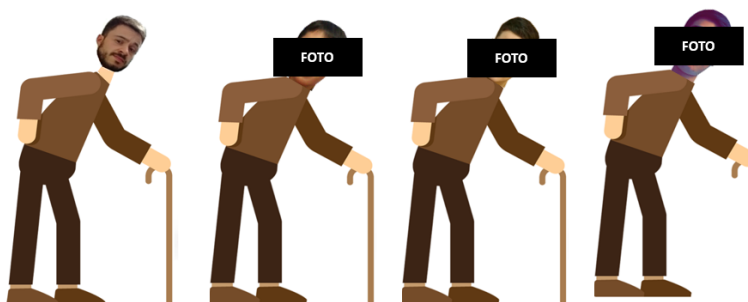
RONALDO	DESEMPENHO PLENO
<i>It's</i>	Domínio pleno
<i>It's not</i>	Domínio pleno
<i>I'm not</i>	Domínio pleno
<i>He/she is not</i>	Domínio pleno (confundiu-se às vezes com <i>he/she</i>)
<i>You are / not (singular)</i>	Domínio pleno
<i>You are / not (plural)</i>	Domínio pleno
JÚLIO	DESEMPENHO SATISFATÓRIO
<i>It's</i>	Domínio pleno
<i>It's not</i>	Domínio satisfatório
<i>I'm not</i>	Domínio satisfatório
<i>He/she is not</i>	Domínio regular
<i>You are not (singular)</i>	Insuficiente
<i>You are not (plural)</i>	Insuficiente
DANILO	DESEMPENHO SATISFATÓRIO
<i>It's</i>	Domínio pleno
<i>It's not</i>	Domínio pleno
<i>I'm not</i>	Domínio pleno
<i>He/she is not</i>	Domínio pleno
<i>You are not (singular)</i>	Insuficiente (o aluno não se recordou da estrutura)
<i>You are not (plural)</i>	Domínio satisfatório

Fonte: elaborado pelos autores.

Os resultados de Gustavo e Danilo, referentes ao uso de “*You are/not*” (singular e plural), demandaram revisão posterior, a fim de que eles incorporassem as estruturas.

A partir da estratégia aplicada com imagens similares à anterior, foi possível introduzir o uso de *we are* com certa tranquilidade, já que bastava incluir todos os alunos nas montagens. Uma vez que todos apareciam nas imagens, eles compreendiam que estavam falando de si mesmos e do restante do grupo (eu + meus colegas + meu professor = nós):

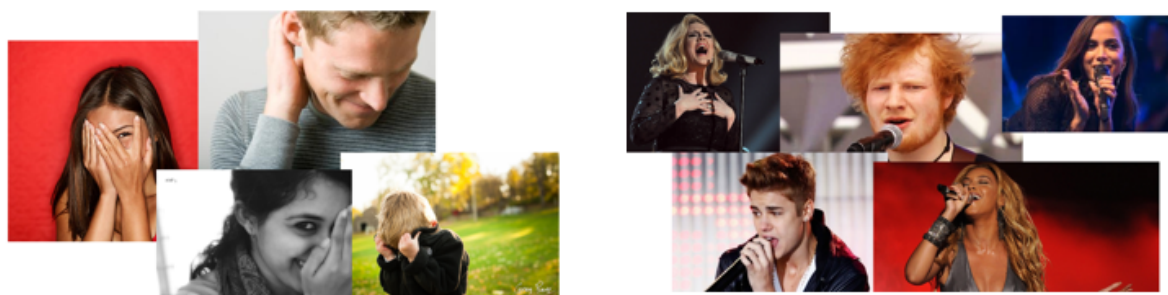
Figura 17 – We are + job title or adjectives



Fonte: elaborada pelos autores.

O uso das nossas próprias imagens também facilitou a compreensão da estrutura *they are*, pois foi possível contrastá-las com fotos de pessoas externas ao grupo, famosas ou não (nós X eles). Os alunos eram expostos a imagens que reuniam duas ou mais pessoas com uma característica marcante em comum – parte do vocabulário já visto –, e deveriam usar a estrutura para descrevê-las com base em tal característica: “*They are shy*” / “*They are singers*”.

Figura 18 – *They are + job titles or adjectives*



Fonte: elaborada pelos autores.

O mesmo serviu para animais: “*They are dogs*” ou coisas “*They are ghosts*”²²:

Figura 19: *They are + nouns*



Fonte: elaborada pelos autores.

Concomitantemente ao uso das diferentes pessoas do *verb to be*, os alunos eram apresentados à forma negativa de cada uma delas²³. Para isso, convencionamos o acréscimo

²² Não houve um instrumento de avaliação exclusivamente para as segunda e terceira pessoas do plural. Devido a questões de cronograma, elas foram incorporadas a um instrumento de avaliação mais amplo, que havia sido aplicado no início do projeto, tendo sido reaplicado ao final. Dentre outras coisas, ele tratava da compreensão oral de um grande conjunto de sentenças, no qual estavam diluídas todas as pessoas do *verb to be*.

²³ Nos instrumentos de avaliação evidenciados anteriormente, como foi possível notar, foram abordadas construções frasais negativas.

do símbolo de “proibido”. Sempre que viam tal símbolo, eles acrescentavam a partícula *not*, a fim de negativizar as frases. Foram amplamente explorados exercícios em que eles deviam contrastar frases no afirmativo com sua forma negativa. Com base em imagens, os alunos criavam pares de frases como “*He is not happy. He is sad*”.

Figura 20 – *I am not sad. I am happy.*



Fonte: elaborada pelos autores.

Como evidenciado, os *emojis* foram um recurso extremamente produtivo para o trabalho com o *verb to be*, por expressarem adjetivos. Um dos instrumentos de avaliação aplicados consistiu na verificação da incorporação de adjetivos por parte dos alunos. Na ocasião da aplicação do instrumento, os 32 adjetivos estudados ao longo do curso foram, como era feito nas aulas, expostos por meio de *emojis* (ou outros tipos de imagem), e os alunos deveriam dizer o termo correspondente a cada uma das figuras²⁴. É importante citar que o instrumento foi aplicado duas vezes, em dois encontros. No encontro seguinte à primeira aplicação, os alunos revisaram todos os adjetivos listados com o auxílio de um jogo de memória, para que o teste fosse reaplicado. Os resultados – expostos no quadro abaixo – mostram, mais uma vez, os benefícios do jogo de memória e, por extensão, do recurso da imagem, visto que houve melhora no desempenho de todos os alunos, como exposto pelo Quadro 4:

²⁴ Alguns *emojis* poderiam ser associados a mais de um termo por diferentes pessoas. Porém, ao longo das aulas, os significados de cada figura foram convencionados junto aos alunos.

Quadro 4 – Resultado da prova de adjetivos, em suas duas aplicações

PROVA DE ADJETIVOS					
ALUNO	1a aplicação (antes do jogo de memória)	%	2a aplicação (depois do jogo de memória)	%	Evolução
Ronaldo	28 de 32	88%	32 de 32	100%	18%
Júlio	18 de 32	57%	28 de 32	88%	36%
Danilo	21 de 32	66%	28 de 32	88%	34%

Fonte: elaborado pelos autores.

Ainda que não se trate especificamente do *verb to be*, convém citar o considerável aumento de vocabulário dos alunos participantes. Num instrumento aplicado no início do projeto, e reaplicado ao final dos trabalhos, os alunos foram solicitados a mencionar termos de fácil lembrança em inglês. O quadro abaixo mostra o ganho lexical dos sujeitos na comparação entre a primeira aplicação e a segunda, que ocorreu nove meses depois:

Quadro 5: sondagem de incorporação de vocabulário

Ronaldo	45 palavras ou expressões ante 17 do início do ano (Aumento de 165%)
Júlio	43 palavras ou expressões ante quatro do início do ano (Aumento de 975%)
Danilo	36 palavras ou expressões ante cinco do início do ano (Aumento de 620%)

Fonte: elaborado pelos autores.

Voltando a tratar do *verb to be*, é importante ressaltar a surpresa dos alunos ao tomarem conhecimento de que já sabiam algo que pensavam não saber. Após estarem aptos a criarem oralmente e de forma minimamente satisfatória sentenças com *I am, You are, He/She/It is, We are, You are e They are*, os alunos foram perguntados se sabiam o *verb to be*, ao que responderam negativamente. Insisti: “Mas vocês não sabem mesmo?”, e obtive nova negativa. “Mas vocês nunca ouviram falar no *verb to be*?”. Eles disseram que sim, que haviam visto na escola, mas que não conseguiam aprendê-lo. Eu, então, disse que eles já haviam aprendido em nossas aulas todo o *verb to be*. Após a revelação, a fisionomia deles demonstrava confusão. Afinal, o que era esse *verb to be* que eles haviam aprendido sem sequer se dar conta?

Rapidamente, pedi aos alunos que eles falassem, em inglês, sobre si mesmos, fornecendo informações variadas como nome, idade, nacionalidade, características físicas e de personalidade. Depois solicitei que fizessem o mesmo a respeito de um dos colegas. A seguir, disse a Danilo que descrevesse sua mãe. Feito isto, eu descrevi uma mesa, dizendo, em inglês, que ela era grande. Logo após, pedi que Ronaldo descrevesse a mim e aos outros dois colegas – Júlio e Danilo –, e que depois descrevesse a todos nós que estávamos ali, inclusive a si mesmo. Por fim, instruí que eles todos fizessem o mesmo com uma foto de algumas pessoas projetadas na parede. Então eu disse: “Isso que vocês fizeram é o *verb to be*”, ao que se sucedeu um “Nossa! Era isso?” da parte de Ronaldo. Ou seja, eles aprenderam o grande vilão dos alunos da educação básica no ensino de LI sem que o nome do ponto gramatical fosse sequer mencionado, sem que qualquer terminologia gramatical fosse utilizada.

Outro ponto importante a ser considerado é a assiduidade dos alunos. Ronaldo compareceu a 52 dos 60 encontros, um total de 87% de frequência. Júlio, por sua vez, teve um total de 56 presenças, que somam 94% de frequência. Danilo, por fim, compareceu a 47 dos 60 encontros, o que equivale a uma frequência de 79%. Porém, vale ressaltar que ele passou a participar do projeto após seu início, o que o fez perder alguns encontros. A média geral de frequência do grupo é de 87%, podendo ser considerada alta. É importante atentar para o fato de que Júlio e Danilo participavam do projeto logo após o encerramento de seu horário letivo. Como eles estudavam no período vespertino e o projeto acontecia no horário intermediário (que antecede o noturno), os dois alunos permaneciam na escola para as nossas atividades. Ou seja, mesmo com o cansaço de horas estudando, eles compareciam assiduamente, apresentando, assim, frequência satisfatória, principalmente no caso de Júlio, com quase 100%.

A assiduidade considerável dos alunos pode ser um indício de que o tipo de método adotado, em que a escrita abre espaço para a oralidade, funciona como um fator de motivação. Ao efetivamente falar inglês, o aluno passa a se perceber como usuário da língua, o que o instiga a aprender mais e, portanto, a comparecer sempre. Essa percepção pode ser confirmada pelas respostas dadas pelos alunos à seguinte pergunta²⁵: Você acha que conseguiu aprender bastante coisa no projeto? (em uma escala de 0 a 10). Ronaldo afirmou que sim, e situou seu

²⁵ Trata-se de uma de cinco perguntas feitas numa última sondagem junto aos alunos, ao final dos trabalhos.

aprendizado no nível 8. Júlio também deu resposta afirmativa, e disse que seu aprendizado atingiu 10 na escala proposta. Danilo, por sua vez, também disse que sim, e categorizou seu aprendizado como “mais ou menos 9”. É possível inferir que a sensação de estar efetivamente aprendendo motiva o aluno a seguir no aprendizado, o que pode explicar a assiduidade dos participantes.

Por fim, tratamos de outra pergunta feita aos alunos: Você gostou de estudar inglês no nosso projeto? Por quê? Foi diferente de estudar inglês na escola? Por quê? Eis as respostas:

Quadro 6 – Respostas dos alunos ao questionário final do projeto

Ronaldo	<i>Sim. Porque estudou de uma forma que a gente não estuda na sala [...] na sala é complicado. A professora fica exigindo que você leia um negócio que você não sabe nem... nem ler português, e a professora quer que você lê inglês.</i>
Júlio	<p>Júlio: <i>Sim.</i> Professor: <i>Por quê?</i> Júlio: <i>É legal, né...</i> Professor: <i>Legal por quê?</i> Júlio: <i>Porque eu tenho dificuldade em inglês.</i> Professor: <i>Foi diferente da escola?</i> Júlio: <i>Foi.</i> Professor: <i>Por quê?</i> Júlio: <i>Ah... aqui é legal, né?</i> Professor: <i>E a escola não é?</i> Júlio: <i>Mais ou menos...</i> Professor: <i>Qual que é a diferença?</i> Júlio: <i>Porque na sala você não aprende muito, que... que o povo fica falando muito lá, minha sala é bem bagunçada... aí não dá pra ouvir muito bem.</i> Professor: <i>Só por isso?</i> Júlio: <i>É.</i> Professor: <i>Só isso?</i> Júlio: <i>Só.</i> Professor: <i>O resto é tudo igual? Tudo igual?</i> Júlio: <i>Não.</i> Professor: <i>O que mais que é diferente?</i> Júlio: <i>Aqui... (inaudível).</i></p>
Danilo	<p>Danilo: <i>Foi diferente.</i> Professor: <i>Por quê?</i> Danilo: <i>Porque na sala escreve e aqui não escreve.</i> Professor: <i>Só isso?</i> Danilo: <i>E também na sala você precisa ler.</i></p>

Fonte: elaborado pelos autores.

As respostas de Ronaldo e Danilo dão respaldo a uma das hipóteses que serviram de alicerce para esta pesquisa, a de que o ensino de LI na escola pública é calcado na habilidade da leitura. Quando Ronaldo diz: *“A professora fica exigindo que você leia um negócio que você não sabe nem... nem ler português, e a professora quer que você lê inglês”*, ele parece sugerir que as aulas de inglês das quais participa se resumem a ler textos na língua alvo, apesar do fato – apontado pelo aluno – de que ler é uma tarefa difícil mesmo na língua materna. Ademais, o uso do verbo “exigir” parece indicar certo despreparo no trato com um aluno disléxico. Como vimos anteriormente, a opacidade da LI (obscuridade da relação grafema/fonema) tende a tornar ainda mais difícil o processo de decodificação linguística por parte de um disléxico.

Danilo endossa a hipótese levantada acima ao dizer: *“Porque na sala escreve e aqui não escreve”* e *“...também na sala você precisa ler”*. A menção apenas às habilidades da leitura e da escrita pode ser indício de que a compreensão e a produção orais são excluídas no contexto da sala de aula. Assim, teríamos um ensino de língua que ignora a oralidade, meio prevalente de comunicação verbal²⁶. Apenas Júlio deixa de tocar na questão do foco na linguagem escrita, apontando o mau comportamento dos colegas como fator negativo nas aulas regulares.

5 Considerações finais

As estratégias expostas neste trabalho podem funcionar como medida complementar promissora junto a alunos disléxicos pois, uma vez que eles têm dificuldades de leitura, uma abordagem que privilegia a oralidade tende a tornar mais eficiente sua aprendizagem de LI. Uma metodologia que prioriza a leitura e a escrita tende a ser penosa a esses alunos, sobretudo por conta da opacidade da LI (FROST, 2005). O desempenho satisfatório dos alunos no projeto, evidenciado pelos resultados dos instrumentos de avaliação, consubstancia essa conclusão. Houve, como demonstrado, progresso significativo dos três sujeitos que concluíram o projeto, tanto em termos de incorporação de vocabulário, quanto no que tange à compreensão oral.

²⁶ Obviamente, não se pode ignorar o fato de que os PCN enfatizam as habilidades da escrita e leitura *stricto sensu* (CALVO, 2011). Também é preciso considerar as turmas não raro numerosas nas escolas públicas, o que dificulta o trabalho com as habilidades orais em LI. Todavia, não se trata de encontrar bodes expiatórios para justificar a pouca atenção dispensada à oralidade no ensino da LE em nossas escolas, mas tão somente de enfatizar sua importância para uma formação mais abrangente.

Uma vez que o ensino de LI na educação básica tende a não contemplar a oralidade com a frequência necessária, e dadas as dificuldades dos alunos disléxicos com a díade leitura/escrita (sobretudo em uma LE), parece vital que a linguagem oral seja explorada. Trata-se, acima de tudo, de uma característica natural do aprendizado de uma língua, pois aprendemos nossa língua materna ouvindo-a e, em seguida, tentando falá-la. Só mais tarde, quando do ingresso na educação formal, quando já temos vasto conhecimento da língua na oralidade, é que passamos a ler e a escrever. Portanto, não parece sensato que façamos o caminho inverso quando do aprendizado de uma LE.

O leitor, no entanto, poderia alegar que a presente proposta acaba por negligenciar as habilidades da leitura e da escrita e que, dessa forma, ela incorre na mesma falha da escola, ou seja, priorizar duas habilidades em detrimento das outras duas. Porém, esta pesquisa se limitou apenas a avaliar os benefícios de uma metodologia totalmente oposta à que comumente vemos no ambiente escolar. Em todo caso, abrem-se caminhos para novas pesquisas que visem, por exemplo, avaliar os possíveis benefícios da oralidade como mediadora entre aluno disléxico e a decodificação linguística. Por exemplo, uma vez que um dado vocabulário estivesse fortemente incorporado por alunos com dislexia, poder-se-ia expô-los à grafia das palavras aprendidas, a fim de investigar se a conversão grafema/fonema ocorreria mais facilmente se comparada a de termos não trabalhados no plano da oralidade.

Por fim, é bastante contundente o fato de os alunos terem aderido maciçamente à proposta, com alta frequência e participação em sala. Trata-se de um curso em que não havia reprova, diferentemente do que ocorre no contexto da educação dita “formal”. Ou seja, os alunos não compareciam por obrigatoriedade. Isso demonstra que a proposta pedagógica adotada foi capaz de motivá-los intrinsecamente, o que foi determinante para o desempenho alcançado por eles.

Referências

ALVES, L. M.; SIQUEIRA, C. M.; LODI, D. F.; ARAÚJO, M. C. M. F. Introdução à dislexia do desenvolvimento. *In*: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia – Novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011. p. 21-40.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. Práticas, impressos, letramentos: uma introdução. *In*: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A.M. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

CALVO, L. C. S. Políticas educacionais e seus reflexos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO – CONALI, 3., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011. p. 1019-1031.

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies. **New Literacies, New Learning in Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

DE CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. *In*: DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. São Paulo: Vozes, 2003. p. 259-270.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo. Cortez, 1988.

FROST, R. Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. *In*: SNOWLING, M. J.; Hulme, C. (Ed.). **The science of reading: a handbook**. Oxford: Blackwell, 2005. p. 272-295. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch15>

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. Â. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Editora Alegro, 2002.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 49, n. 2, jul.-dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>

LÉVY, P. 1994. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C (Org.). **Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, v.2 6 n. 2 p. 469-476, jul.-dez. 2010. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25637/14176. Acesso em: 28 fev. 2018.

PINHEIRO, A. M. V. Alfabetização para a inclusão: uma ferramenta para a formação de professores online. **Revista Textura (ULBRA)**, v. 16, n. 3, p. 30-36, 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, v. 94, p. 143-174, 2003. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

Recebido em: 24.06.2019

Aprovado em: 23.10.2019