

A relação entre as concepções de língua/linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa: implicações na inclusão de discentes disléxicos

The relationship between language/language conceptions and the pedagogical practice of the portuguese language teacher: implications for the inclusion of dyslexic students

*Carla Salomé Margarida de Souza**, *Marlene Barbosa de Freitas Reis**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: O presente artigo aborda a temática da relação entre as concepções de Língua/Linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, com implicações na inclusão de discentes disléxicos. A abordagem deste tema se deu a partir da seguinte inquietação: em que medida as concepções de língua/linguagem do professor de língua portuguesa, interfere na sua prática pedagógica e favorece ou dificulta à inclusão de discentes com dislexia? Para responder a esta inquietação, foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas etapas: na primeira, buscou-se construtos teóricos acerca das concepções de Bakhtin/Volochínov (2006), Travaglia (1997, 2008), Geraldi (1997, 2004), entre outros; na segunda etapa da pesquisa, por meio de um estudo de caso com duas docentes de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás, buscou-se evidenciar a relação da prática pedagógica com a forma como concebem a linguagem e o que isso implica na inclusão de discentes disléxicos. Os resultados do estudo apontam que a prática pedagógica dos professores pesquisados evidencia a concepção de língua/linguagem como formas de comunicação e expressão e isso prejudica a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de discentes disléxicos.

Palavras-chave: Concepção de língua/linguagem. Prática do Professor. Dislexia. Inclusão.

Abstract: This article deals with the theme of the relationship between the conceptions of Language / Language and the pedagogical practice of the Portuguese language teacher, with implications for the inclusion of dyslexic students. The approach to this theme was based on the following concern: to what extent the language / language conceptions of the Portuguese language teacher, interfere in his pedagogical practice and favor or hinder the inclusion of students with dyslexia? To answer this concern, a qualitative research was carried out in two stages: in the first, theoretical constructs were sought about the concepts of Bakhtin/Volochínov (2006), Travaglia (1997, 2008), Geraldi (1997, 2004), among others ; in the second stage of the research, through a case study with two teachers from a state public school in the municipality of Santa Bárbara de Goiás, we sought to highlight the relationship between pedagogical practice and the way they conceive language and what it implies in the inclusion of dyslexic students. The results of the study show that the pedagogical practice of the surveyed teachers shows the conception of language / language as forms of communication and expression and this impairs learning and, consequently, the inclusion of dyslexic students.

Keywords: Conception of language / language. Teacher Practice. Dyslexia. Inclusion.

Introdução

O cenário da educação brasileira tem vínculo com três concepções principais de língua/linguagem, segundo a categorização consensual da literatura linguística: a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de interação (TRAVAGLIA, 2008).

Geraldi (1997) ressalta que toda metodologia de ensino associa uma opção política com as atividades em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que responde ao questionamento: para que ensinamos o que ensinamos?

Nessa perspectiva, este artigo tem como proposta rememorar as concepções de língua/linguagem, relacionando-as com as formas de se atuar na docência com a língua portuguesa, no intuito de contribuir com as reflexões sobre a prática docente, para que os professores possam, atuarem de tal modo que os resultados alcançados no ensino dessa disciplina, tragam implicações inclusivas na aprendizagem de discentes disléxicos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas etapas: na primeira, buscou-se construtos teóricos acerca das concepções de língua/linguagem em Bakhtin/Volochínov (2006), Travaglia (1997, 2008), entre outros; na segunda, por meio de um estudo de caso com duas docentes de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás, buscamos evidenciar a relação da prática pedagógica com a forma como estas docentes concebem a linguagem e o que isso traz de implicações na inclusão de discentes disléxicos.

O estudo de caso é um instrumento valioso no que se refere à realização de pesquisas nas quais pode ser utilizado “para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2013, p. 3). Além disso, conforme aponta o autor, este estudo proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com os fatos investigados, o que permite “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 3).

Sob esta ótica, o estudo realizado apresenta um enfoque qualitativo, a qual procurou-se fazer um movimento pautado na compreensão da realidade, por meio da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes de língua portuguesa de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás.

Desse modo, organizamos o presente texto em duas seções: na primeira, apresentamos as três concepções de língua/linguagem, mediante construtos teóricos e

informações que servirão de fundamentação para reflexões posteriores; na segunda, discutimos sobre a metodologia da pesquisa e compartilhamos resultados da mesma, destacando pontos relevantes da concepção e prática dos professores de língua portuguesa, observando de que forma isso implica na inclusão de discentes disléxicos.

1 Concepções de língua/linguagem

O contexto histórico aponta que há três possibilidades de se conceber a linguagem. Segundo Travaglia (2008), “a primeira vê a linguagem como expressão do pensamento, a segunda a linguagem é vista como instrumento de comunicação e por fim, a linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2008, p 21-23).

Os tópicos que se seguem trazem informações e construtos teóricos sobre essas três vertentes.

1.1 Primeira vertente: linguagem como expressão do pensamento

Nesta vertente, a linguagem é “espelho” do pensamento, de forma que, quem não sabe se expressar é porque também não sabe pensar. Aqui, “o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

Percebemos que nessa concepção de linguagem, o fato linguístico é um ato individual, cuja expressão só depende da capacidade do indivíduo em organizar o pensamento de maneira lógica. Daí vem a crença de que um pensamento lógico proporciona uma linguagem lógica e deve incorporar regras, conceito que evidencia a gramática normativa e a ideia de que saber uma língua é saber teoria gramatical.

Nesse sentido, “a teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113). O fruto marcante dessa concepção que percebe a linguagem como expressão do pensamento, é a gramática normativa, que distingue os fenômenos linguísticos em “certos” e “errados” e privilegia a norma culta em detrimento de outras variedades linguísticas.

Conforme Franchi “a gramática normativa é o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado

pelos bons escritores” (FRANCHI, 1991, p. 48). Assim sendo, somente fala e escreve bem, a pessoa que organiza logicamente o seu pensamento.

Nessa perspectiva, a língua, é percebida como simples sistema de normas, acabado, fechado e sem interferência do social (TRAVAGLIA, 1997). Dessa forma, exige-se que os falantes a usem com clareza e precisão, sigam um padrão previamente estabelecido e prestigiado, pois as ideias devem ser colocadas de forma lógica, precisa, sem equívocos e sem ambiguidades, rumo à perfeição.

Assim, os problemas relacionados à linguagem não se relacionam com o interlocutor, com os fenômenos políticos, sociais, históricos e culturais, nem com qualquer situação de interação comunicativa. Os desvios e dificuldades de expressão são, neste caso, explicados pela suposta incapacidade de o falante pensar e raciocinar logicamente.

1.2 Segunda vertente: linguagem como instrumento de comunicação

Esta vertente foi inaugurada, no início do século 20, pelos estudos realizados por Ferdinand de Saussure (2006). Ele estabeleceu a dicotomia da língua e fala para, isoladamente, ater-se à primeira, como sendo, de fato, o objeto de estudo da linguística e concebendo-a como código, como estrutura.

Nesta vertente, a língua é concebida como um código, um conjunto de signos, combinados por meio de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor, servindo como meio de comunicação entre os indivíduos. Nesse aspecto, privilegia-se a forma, o componente material da língua, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos (DORETTO; BELOTI, 2011).

Para Bakhtin/Volochínov, tal concepção é assentida como objetivismo abstrato, afirmando que,

[...] a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 110).

Sob esta ótica, a língua não se vincula ao contexto histórico no qual está inserida.

Trata de um organismo cuja estrutura e sentido são imutáveis. Essa concepção estruturalista de linguagem não mensura senão fatores internos ao próprio sistema, que não demonstram qualquer interesse pela fala, apenas pela língua como um código, uma norma que nos distancia da realidade viva da língua.

O afastamento da língua em relação ao contexto dinâmico no qual ela opera, resulta, conforme afirma Bakhtin/Volochínov (2006, p. 96-97), na “separação de seu conteúdo ideológico” o que “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, pois “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Percebemos, que falantes e ouvintes são seres passivos, nesta concepção de linguagem, em que o papel deste é emitir a mensagem e o daquele é decodificá-la. A informação deve ser passada e recebida tal qual estava na mente do emissor.

1.3 Terceira vertente: linguagem como lugar de interação social

Esta vertente, oficialmente disseminada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de dezembro de 1996, contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a considera um objeto sem história e sem interferência dos fatores sociais. “Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir ou exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Esta vertente, os exercícios de descrição gramatical e estudo de regras que só levam em conta a forma das palavras ou a sintaxe da língua, cede espaço para os estudos da língua em uso e em situações concretas de interação. Bakhtin aniquila as correntes linguísticas conservadoras, ao dizer que:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Nota-se que a categoria básica de concepção da linguagem em Bakhtin é a interação, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Nessa concepção, em oposição à de Saussure, admite-se a existência de variedades linguísticas e a norma culta é vista apenas como uma variedade a mais e não como o único instrumento correto e capaz de representar uma cultura (DORETTO; BELOTI, 2011).

2 Metodologia de pesquisa e análise de dados

2.1 Contextualização da pesquisa e dos sujeitos participantes

A pesquisa está inscrita em uma abordagem de pesquisa qualitativa, o que, na perspectiva de Flick (2009, p. 24), “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”.

Seguindo esse princípio, optamos por priorizar a realização de entrevistas por pauta, semiestruturada, utilizando um roteiro de perguntas abertas, flexíveis tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador.

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p. 143).

As entrevistas semiestruturadas dão a liberdade para que o entrevistado possa se colocar livremente sobre alguns pontos.

Vale pontuar que as entrevistas realizadas com as duas docentes, foram registradas por meio de gravações em áudio, e, posteriormente, transcritas, integralmente, uma a uma, para realizar a análise, mediante os construtos teóricos.

Por questões de ética, manteremos preservada a identidade dos professores pesquisados, os quais são aqui representados, como Docente “A” e Docente “B”. A escolha de tais professores foi pautada em dois critérios: o de consultar profissionais de Língua portuguesa que atuam ou já atuaram com discentes disléxicos. Também foi considerada a disponibilidade¹ de tais professores em participar da pesquisa. Observemos o quadro abaixo para conhecer o perfil desses docentes.

¹ As duas docentes assinaram o termo de consentimento de participação na pesquisa.

Quadro 01: Perfil dos docentes entrevistados

Itens	Docente A	Docente B
Formação Acadêmica	Secretariado bilíngue e Letras Português/Inglês	Letras Português/Libras
Ano de formação	2004/2018	2017
Há quanto tempo atua na docência com Língua Portuguesa	13 anos	1 ano
Atuação	2ª fase do ensino fundamental	Ensino médio
Há quanto tempo atua nessa instituição	13 anos	1 ano
Atua ou já atuou em turmas com discentes disléxicos	Sim	Sim

Fonte: as autoras, com base nas entrevistas realizadas

2.2 Análise e discussão

Com base nos construtos teóricos, do primeiro tópico deste trabalho, podemos fundamentar com mais clareza o nosso objeto de estudo. Assim, neste tópico, analisaremos de maneira sucinta, a forma como a língua portuguesa vem sendo trabalhada em sala de aula, bem como perceber a concepção de linguagem que subjaz a essa prática, e suas implicações na inclusão de discentes disléxicos.

A primeira averiguação que fizemos foi em relação à forma como as docentes concebem a língua/linguagem. A docente “A” disse que: “linguagem refere-se a diferentes formas de expressão e comunicação, sejam elas escritas ou não, e língua “o conjunto de regras de combinação dos signos, que constituem a linguagem oral ou escrita”. Igualmente, a docente “B”, disse que “linguagem são meios para expressar e comunicar a língua”.

Percebe-se a influência do estruturalismo saussureano no discurso das docentes, em que pesem as menções sobre as relações de sentido entre os signos, mediante regras de combinação. Oficialmente, a concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação deixou de vigorar nos documentos da educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, cedendo espaço para a concepção da linguagem

como meio de interação. Todavia, como já esclarecido, hoje ainda persistem imprecisões quanto aos conceitos e finalidades de uma ou outra perspectiva linguística.

Embora a linguagem seja, também, “expressão do pensamento”, ela exterioriza-se a partir da linguagem externa, isto é, da interação verbal. Segundo Bakhtin/Volochínov (2006), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, **é a expressão que organiza a atividade mental**, que a modela e determina a sua orientação” (p. 116, grifo do autor).

Ao optar por essa concepção metodologicamente, o professor pode se transformar em um comunicador/apresentador em que o mais importante é a transmissão da mensagem e menos a compreensão dessa mensagem. Aqui a língua é vista como um código capaz de transmitir mensagens de um emissor para um receptor (TRAVAGLIA, 2002). “O importante é transmitir”, dizem alguns profissionais, não importa o que? Como? Como é recebido? Que ações provocam? Tal qual a primeira concepção, nesta também se presume a homogeneidade da língua, e assim, seguem desvalorizadas as variedades linguísticas, que ainda são vistas como desvio.

A segunda questão da entrevista interpelou às docentes sobre a forma como percebem a língua, se como um produto social ou individual. A docente “A” respondeu que: “a fala é individual e que a língua é um conjunto entre o individual e o social”. A docente “B”, também relata que “a língua é individual e social ao mesmo tempo”.

Cabe mencionar que de acordo com a terceira vertente, “lugar de interação” então, o ato de fala ou, ainda, a enunciação, em si, não pode ser encarada como individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas, ao contrário, “**a enunciação é de natureza social**” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113, grifo do autor), de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Almeida corrobora, ao afirmar que “A língua é produzida socialmente. Isto quer dizer que a sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens (ALMEIDA, 2002, p. 12).

A terceira questão interpelou as docentes sobre a forma como desenvolvem a prática com a produção textual. A primeira entrevistada ressaltou “trabalho redação, geralmente uma vez por semana, com descrição, narração, dissertação, mas prezo mais, pela dissertação-argumentativa (DOCENTE A, 31 de jan. 2019). A docente “B”, respondeu:

[...] trabalho a parte explicativa, por exemplo, crônica e depois deixo eles produzirem, e geralmente quando não vem na matriz curricular, faço quinzenalmente ou semanalmente [...] também aproveito para trabalhar os erros ortográficos, porque são muitos, corrijo todos e deixo um recadinho (DOCENTE B, 31 de jan. 2019).

Diante dessa atuação docente, a produção textual torna-se apenas uma atividade sintética e sem interlocução, portanto sem a relação dialógica de que tanto nos fala Bakhtin. A experiência do aluno é calada, já que o que vale é a linguagem institucionalizada e já que a verdade é a que está nos fatos, atitudes e procedimentos socialmente prestigiados.

Pode-se constatar nesse sentido, que a produção textual, tem se limitado ainda ao ensino da antiga redação, determinada por uma pedagogia que prioriza a modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas normativas; limita-se, na esmagadora maioria dos casos, a elaboração de um texto imposto, em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais, sem que nenhum incentivo de cunho prático lhe seja oferecido. Mais uma vez, percebemos nas vozes das docentes, a prática pedagógica mediada pela segunda concepção de língua, em que a produção textual segue “os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação” (DORETTO; BELOTI, 2016, p.101). Percebe-se ainda, uma supervalorização do erro ortográfico, passando a ser este, muitas, vezes, o único critério de avaliação do texto escrito.

A quarta questão da nossa entrevista interpelou as docentes, sobre o lugar da leitura e da oralidade em suas práticas. A docente “A”, mencionou “trabalho a leitura com vários tipos de textos, pesquisa em várias fontes e os levo para a sala”. A docente “B”, ressaltou que,

[...] a leitura, trabalho, conforme as expectativas de aprendizagem da matriz curricular, acompanhada da interpretação da mensagem do texto, mas não tem como todos lerem, porque as turmas têm grande número de alunos, [...] a oralidade, trabalho nos seminários e apresentações de textos ou outras atividades individuais ou em grupos (DOCENTE, B, 31 de jan. 2019).

Ler, nessa perspectiva, é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja, decodificar imediatamente os sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor. “A leitura é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração de sentidos, fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2005, p. 31). Logo, o texto apresenta, sempre, um único sentido possível, já dado, pronto e acabado.

A prática pedagógica com a leitura e Interpretação, da forma como vem sendo praticada nas escolas, pode incidir no fracasso escolar, na medida em que se realiza sempre num quadro em que tudo é previsível. A interpretação ainda tem se reduzido à procura de uma resposta já pronta. Além disso, tem havido um policiamento escolar sobre aquilo que deve ser lido, excluindo-se muitas possibilidades de leituras com produção de sentido real (DORETTO; BELOTI, 2011).

A quinta questão da nossa entrevista interpelou as docentes, sobre o lugar da gramática nas suas aulas. A docente “B”, respondeu que “apesar das atividades de gramática ser muito criticadas, eu trabalho sim, só que de forma contextualizada, porque os alunos precisam aprender a discernir o certo do errado, a sociedade cobra, isso.”

Percebe-se que, apesar da professora dizer que trabalha a gramática contextualizada, ela deixa claro a necessidade incisiva da dicotomia “certo e errado” que reduz a linguagem à dimensão formal, a um conjunto de regras e normas e a uma metalinguagem. Conforme Antunes (2003) é possível observarmos um ensino de gramática “fragmentada”, “inflexível”, “voltada para a nomenclatura e classificação”.

Para encerrar a nossa entrevista, a sexta, e última questão, solicitou que as docentes, respondessem a seguinte pergunta: quando é que você diria, “esse aluno, realmente aprendeu a língua portuguesa”? A resposta mais interessante para ser analisada, foi a da docente “B”, quando ressaltou:

[...] a gente sempre tem que aprender, mas acredito que aquele aluno que consegue escrever corretamente, oralizar corretamente, que tem conhecimento amplo na gramática, esse sim, aprendeu língua portuguesa, mas não totalmente, porque cada dia são novas regras que exigem nova aprendizagem (DOCENTE B, 31 de jan. 2019).

De acordo com Suassuna, as origens das problemáticas e fracassos no ensino da língua portuguesa, podem estar “no próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua” (SUASSUNA, 1999, p. 20) o que a autora chamou de “escolarização” da língua num princípio pedagógico excludente que é o do “certo” em detrimento do “errado” (SUASSUNA, 1999).

A configuração desse quadro é um problema que tem sido constantemente alimentado pelos manuais didáticos, pela própria Gramática, pelos meios de comunicação, pelas concepções de redação e leitura, pela questão da ortografia, pela noção de vocabulários e pelas circunstâncias da educação informal (DORETTO; BELOTI, 2016).

2.2.1 Implicações na inclusão de discentes disléxicos

Antes de iniciarmos as discussões sobre as implicações das concepções de língua/linguagem na inclusão de discentes disléxicos, precisamos entender inicialmente o contexto da dislexia e da inclusão.

Conforme dados do Jornal Edição do Brasil (2017) a dislexia afeta entre 5% a 17%

da população mundial. Estima-se que, no Brasil, 7,8 milhões de pessoas sejam disléxicas, o que corresponde a 4% da população brasileira conforme o Censo do IBGE de 2010 (NAVAS *et al.*, 2017) e “a maioria deste contingente se encontra subdiagnosticado e negligenciado no atendimento de suas necessidades educacionais especiais” (NAVAS *et al.*, 2017, p. 5).

O Instituto ABCD² (2018) apresenta a dislexia como uma condição neurobiológica ligada à habilidade de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta, apesar de se tornar mais evidente quando a criança inicia o período escolar, ocorre desde os primeiros anos de vida, pois é causada por alterações na formação neurológica, que podem estar relacionadas à origem genética.

Geralmente, a dislexia é diagnosticada no início da fase de escolarização (primeiros contatos com a leitura e escrita formal). Mas, em alguns casos, não é identificada até que a criança já esteja alfabetizada, quando ela apresenta problemas com habilidades mais complexas que incluem gramática, compreensão de leitura, fluência de leitura, estrutura de frases e escrita mais aprofundada (CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Para Navas *et al.* (2017), grande parte dos discentes disléxicos que estão nas escolas não está sendo atendido em suas necessidades educacionais especiais. Isso se dá pelo fato de receberem um diagnóstico tardio, pois, conforme Barbosa *et al.* (2017, p. 69), “os professores têm dificuldade na identificação real do problema, de suas manifestações e das formas como intervir e prevenir”.

Precisamos entender que a pessoa disléxica não deixará de apresentar esta condição, mas, se houver apoios, abordagens de ensino que assumam a linguagem como forma de interação e estratégias específicas para ajudá-la a superar seus desafios na aquisição da leitura e escrita, ela se sentirá incluída e capaz, bem como conseguirá alcançar uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, “Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula” (bell hooks, 2013, p. 18). Precisamos romper o paradigma da homogeneidade e uniformização, do modelo tradicional. Faz-se necessário “contemplar a diversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantellar a concepção cartesiana do ser humano formada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino” (FURTADO, 2012, p. 02).

Nessa perspectiva, faz-se urgente edificar uma nova proposta de organização

² Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica, desde 2009, a gerar, promover e disseminar projetos com impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem.

político-pedagógica que atenda aos princípios e fins da educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva, em que conforme Reis, Santos e Oliveira (2017, p. 49), “o foco consiste em desenvolver práticas pedagógicas que consigam dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno”. Nesse sentido, destaca Pires (2006), que a escola precisa deixar de ser uma instituição de alguns e para alguns, e passar a ser uma instituição de todos e para todos.

Uma educação assim valoriza a prática da alteridade³, como mecanismo de combate às práticas preconceituosas e discriminatórias, já que as pessoas que praticam os princípios da alteridade aprendem a respeitar as diferenças, o ritmo e as necessidades de cada um (REIS *et al.*, 2017). Isso implica que a educação numa perspectiva inclusiva, necessita do exercício dos princípios da alteridade por parte de todas as pessoas envolvidas no ambiente educativo. Neste mesmo sentido, “somente com persistência e ações focadas na aprendizagem e sobre a aprendizagem, tenderemos a incorporar a alteridade de forma efetiva na ação docente” (FURTADO, 2012, p. 04). Ou seja, a alteridade somente é incorporada na ação do professor, se este se colocar no lugar do outro, procurar entender como este aprende e possibilitar atividades que visem a aprendizagem deste outro.

“Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar ao colhimento à diversidade e esteja aberta a **práticas inovadoras** na sala de aula.” (FERREIRA, 2006, p. 231, grifo nosso). Uma sala de aula heterogênea exige contextos educacionais capazes de atender a todos os alunos. Isso demanda tomada de decisão das escolas, definição de paradigmas, revisão de suas práticas pedagógicas e de seus espaços de aprendizagens (REIS *et al.*, 2017) a fim de concretizar a inclusão de fato e não só de direito.

Não se pode pensar em um ensino assim, vivenciando práticas que revelam concepções ultrapassadas de língua/linguagem, uma vez que essas trazem implicações negativas na aprendizagem de discentes disléxicos, pois, ao considerar que pessoas que não se expressam bem são porque não pensam, excluem-se principalmente os alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, nesse caso, os disléxicos. Cabe aqui pontuar, que, disléxicos, não possuem nenhum déficit cognitivo ou distúrbios sensoriais (MAIA, 2016), portanto, mesmo que tenham dificuldades de expressar, isso, não está associado a nenhum desvio de intelecto, de pensamentos.

Pessoas disléxicas precisam de que o professor insira atividades interativas que estimulem a oralidade, já que a consciência fonológica comprometida nessas pessoas, torna o aprendizado da língua escrita, ainda mais complexo (NAVAS *et al.*, 2017). Percebemos que na concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento, a oralidade não é

³ O termo “alteridade possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com esse outro” (FURTADO, 2012, p. 01).

considerada e é entendida como idêntica à escrita e na segunda vertente ainda há uma predominância da língua escrita (DORETTO; BELOTI, 2016), ou seja, nessas duas concepções, os discentes disléxicos são prejudicados e incluídos apenas do ponto de vista da matrícula, sem sucessos na aprendizagem.

Como afirma Geraldi (2004, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino”. Infelizmente, muitos docentes ainda acreditam que a prática com a Língua Portuguesa deve estar voltada para fazer os alunos memorizarem as regras da gramática normativa, sem qualquer vinculação com a realidade da língua em uso. Isso prejudica consideravelmente alunos disléxicos, em virtude da dificuldade de consciência fonológica, proveniente de condições neurobiológicas (MAIA, 2016).

Percebe-se que é fundamental que o professor identifique a dislexia para não rotular o discente de preguiçoso ou desinteressado; ao contrário, faz-se necessário estabelecer práticas pedagógicas que atendam a esses, em suas dificuldades de consciência fonológica. Para tanto, é relevante que os docentes superem práticas conservadoras de língua/linguagem que ainda enfatizam exercícios obsoletos de gramática, ainda dando ênfase aos erros ortográficos.

Diante das necessidades expostas, o que se almeja de um ambiente educativo vai além de um mero ensino focado nos aspectos conceituais e cognitivos, se preocupa com o crescimento da pessoa como ser humano. Em outras palavras, “se preocupa com a formação humana, emocional e cidadã de todos” (REIS *et al.*, 2017, p. 26). Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de língua/linguagem como lugar de interação.

À luz da concepção interacionista, faz-se hoje ampla reflexão à prática do professor e busca-se, com o necessário rigor científico, identificar e superar as concepções ultrapassadas de ensino. Na contramão das teorias conservadoras sobre língua, essa perspectiva convida o professor a enveredar pelo caminho da pluralidade dos discursos.

Nesse sentido, os disléxicos passariam a serem incluídos, pois, a norma culta, as regras e a descrição gramatical, cedem espaço para o estudo da língua em uso e em situações concretas de interação, tornando o ensino de língua atraente e útil para o convívio social. A descrição da língua não deixa de ser ensinada, porém esse ensino se processa de modo contextualizado.

As variedades linguísticas são aceitas como formas legítimas de expressão e a norma culta é vista como uma variante, e não como a única responsável pelo que é certo, nem como exclusiva expressão da nossa cultura linguística.

O texto, visto como instrumento de ensino-aprendizagem, possibilita o “diálogo com outros textos que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI,

1997, p. 22). Os bilhetes, as cartas, as receitas, as narrativas, as notícias, os poemas, propagandas, quadrinhos etc., são trabalhados em sala de aula. O texto não é visto como um produto, mas como um processo e os alunos são orientados a adquirirem competência comunicativa, ou seja, falar/escrever e/ ou ouvir/ entender em qualquer que seja a situação interativa, quaisquer que sejam os locutores/ouvintes.

Ao vivenciar essa postura, o professor transforma a sala de aula num ambiente de interação social e a relação dialógica contribui para a construção do conhecimento de todos os discentes, em perspectivas inclusivas. Respalhando essa atitude, Geraldi (1997, p. 21) afirma que “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino – aprendizagem”. A prática do professor, portanto, dentro da visão interacionista, não pode ser presa à camisa-de-força de programas rígidos e pré-estabelecidos, como seguem as escolas estaduais (dentre elas, a que foi contexto dessa pesquisa), a estruturas totalmente inflexíveis por meio das matrizes de habilidades. Suas atitudes devem responder às reais necessidades dos alunos no seu dia a dia no tocante a produção de conhecimentos.

Considerações finais

Ao que se pode perceber, em relação às três concepções de língua/linguagem, na primeira, as pessoas não se expressam bem porque não pensam, pois, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Na segunda concepção, a língua é vista como um código e esse código, portanto, deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada, pois o falante tem em sua mente uma mensagem a se transmitir ao ouvinte. Na terceira concepção, o indivíduo não só traduz e exterioriza seu pensamento, mas também realiza ações e age com interlocutor, ou seja, interage com outros em diferentes contextos sócio histórico e ideológico.

O estudo mostra que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Essa constatação é lamentável, pois não é possível haver ensino satisfatório sem a consciência de uma concepção de linguagem e sem uma definição do que seja língua. Por outro lado, isso deixa claro que, por traz de toda prática pedagógica, há sempre uma concepção de linguagem, ainda que essa não se manifeste à luz da consciência.

O professor que desejar aprimorar sua atuação, deve, à luz de uma teoria linguística, refletir sobre a própria língua, repensar metodologias, atualizar sua prática pedagógica e, acima de tudo, ter consciência de que toda essa revisão de paradigmas e todo esse

redimensionamento de atitudes e posturas têm tudo a ver com a adoção de uma concepção de linguagem e que essa concepção de linguagem, pode trazer implicações negativas ou positivas aos discentes disléxicos.

Nesse sentido, a reflexão sobre o fazer pedagógico deve ser uma atitude consciente e que, detectada a necessidade de se operar mudanças nessa atitude, não é suficiente mudar-se simplesmente os métodos e práticas. Existe algo mais profundo a ser admitido e assimilado no cotidiano. É preciso adotar uma concepção de linguagem que dê suporte teórico a essa pretendida mudança de postura diante da língua.

Em suma, nossa expectativa é de que as considerações aqui expostas possam servir de subsídio teórico e prático para todos aqueles que pretendem se comprometer com as necessárias transformações pelas quais deve passar o ensino de Língua Portuguesa, bem como com a consciência de que a concepção de língua/linguagem que oferece possibilidades de inclusão aos discentes disléxicos é a terceira vertente (linguagem como lugar de interação).

Referências

ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 10-16.

ANDRÉ, Marli O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Educação e Contemporaneidade: Revista FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, T. *et al.* A Experiência do NANI/CPN no Atendimento de Crianças e Adolescentes com Transtornos de Aprendizagem. In: NAVAS, Ana Luiza *et al.* *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2017. p. 67-70.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [12. ed. 2006].

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Ministério da Educação, 1996.

CUNHA, V. L.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura- PROHMELE. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus, 2006. p. 211-238.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, v. 8, p. 89-103, jul./dez. 2011.

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. V. et al. (org.). *Língua Portuguesa: o currículo e a Compreensão da realidade*. São Paulo: Secretaria de Educação / Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1991.

FURTADO, Júlio. Docência e alteridade. *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*: COEB, 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39- 46.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

INSTITUTO ABCD. *O que é dislexia?* Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 1º out. 2018.

JORNAL EDIÇÃO DO BRASIL [Versão digital]. *Dislexia atinge até 17 % da população mundial*. Belo Horizonte: Destaques Educação e Cultura, 05 maio 2017. Disponível em: <http://edicaodobrasil.com.br/2017/05/05/dislexia-atinge-ate-17-da-populacao-mundial/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MAIA, Heber (org.). *Necessidades Educacionais Especiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

NAVAS, Ana Luiza *et. al.* *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. *In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (org.). Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Formação de Professores EAD, Maringá: Eduem, v. 1, n. 18, p. 27- 79, 2005.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. *In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (org.). Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 67-77.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. Educação na e para a diversidade: a busca pelo exercício da alteridade. *In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves (org.). Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas*. Anápolis: Ed. UEG, 2017. p. 25-54.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem programática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta o ensino de gramática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Unidade Universitária de Anápolis). Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Docente da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3063-6785>

E-mail: c.salome@hotmail.com

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga. Atualmente é professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-LELT) e no curso de Pedagogia da UEG/ Inhumas.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2213-7281>

E-mail: marlenebfreis@hotmail.com