



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

**A “DISLEXIA” E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

LONDRINA
2012

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

**A “DISLEXIA” E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Coorientadora: Prof. Dra. Gláís Sales Cordeiro

LONDRINA
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T664d Tonelli, Juliana Reichert Assunção.
A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa / Juliana Reichert Assunção Tonelli. – Londrina, 2012.
574 f. : il. + CD-ROM.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Coorientador: Glaís Sales Cordeiro.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.
Inclui bibliografia.
Acompanha CD-ROM

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. 3. Crianças disléxicas – Comunicação escrita – Avaliação – Teses. 4. Capacidade de aprendizagem – Teses. 5. Distúrbios da linguagem nas crianças – Teses. 6. Inabilidade na leitura – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Cordeiro, Glaís Sales. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 802.0:37.02

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

A “DISLEXIA” E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Orientadora
UEL Londrina - PR

Prof. Dra. Glaís Sales Cordeiro
Coorientadora
Universidade de Genebra

Prof. Dra. Giselle Aparecida de Athayde Massi
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
UEPG - Ponta Grossa - PR

Prof. Dra. Elvira Lopes do Nascimento
UEL Londrina - PR

Prof. Dra. Telma Gimenez
UEL Londrina - PR

Londrina, 23 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

À Vera, por sua amizade, alegria, dedicação e apoio incondicional. Obrigada, por sua compreensão nos momentos de ventanias fortes que enfrentei nestes quatro anos, pelo constante encorajamento, pela confiança depositada em mim e pela coragem de aceitar orientar a aventura que foi esta pesquisa! Muito Obrigada!

À Glaís, por sua paciência, por seus preciosos direcionamentos, por compartilhar comigo sua experiência e por aceitar o desafio que é uma coorientação! Seu olhar foi fundamental para que os objetivos fossem alcançados.

À Telma Gimenez, por seus questionamentos instigantes na banca de qualificação, pela generosidade com que divide seu conhecimento, por sua amizade e exemplo de profissional.

À Elvira Lopes do Nascimento, cuja paixão pela educação é sempre uma fonte de inspiração para mim!

À Ana Paula Berberian, por ter aberto os meus olhos na ocasião da banca de qualificação, apontando outras possibilidades.

À Cida, pesquisadora que respeito e admiro pelas contribuições para com este estudo.

À Giselle Massi. Não somente a doutora, a autora, a pesquisadora, mas a pessoa humana que me acolheu em sua sala na Universidade Tuiuti do Paraná, em uma linda e ensolarada manhã de sexta-feira para um diálogo inesquecível!

Ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, pelas inúmeras contribuições em nossas discussões acaloradas (risos)!

Aos amigos... como é bom ter vocês por perto! Apoiando, acreditando, rindo e chorando comigo... Gladys, Samantha, Jussara, Aline, Eliane, Mirian, Lídia, Harceli, Didiê. Fica difícil nomear todos!

Ao Jonathas, parceiro nas mais variadas lutas... e em todas elas fomos mais que vencedores! Obrigada, meu irmão!

À Igreja Nova Aliança de Londrina, na pessoa dos Prs. Herbert e Bel, e aos amigos mais chegados que irmãos, Mônica e Valdecir. Porque vocês estavam de joelhos, eu me mantive em pé e cheguei até aqui!

Ao Núcleo Regional de Ensino de Maringá, por ter autorizado esta pesquisa e acreditado nela.

Ao sujeito de pesquisa S, por fortalecer minhas convicções e minha paixão pelas séries iniciais!

À CAPES, pela bolsa concedida a partir de abril de 2010.

A todos os que não foram citados, mas de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui... Muito Obrigada!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais, Jair e Maricley Assunção, por sempre, sempre, sempre estarem à minha esquerda, à minha direita, à minha frente e atrás de mim! Vocês são minhas joias raras, meu orgulho! Obrigada porque, quando eu achei que não valia a pena prosseguir, vocês não me deixaram desistir.

À minha família, por compreender meus períodos de ausência e isolamento.

Às minhas sobrinhas, Gigi, Isa, Gabi, e ao meu sobrinho, Davi,... por serem a expressão do amor, da ternura, da paz, da alegria, do riso e de muita, muita bagunça!

Ao meu grande e eterno amor, Silvio Cezar Tonelli. Meu companheiro, meu porto seguro, meu amigo, meu incentivador, meu apoiador. Obrigada por acreditar em mim quando nem eu mais acreditava que chegaria até aqui. Querido, somos uma dupla e tanto!

Àquele que tem me surpreendido a cada dia com Seu amor, Sua fidelidade e Seu cuidado sobre mim. Ao autor da vida, que me teceu no ventre da minha mãe e me amou quando eu era uma substância ainda informe e escreveu no Seu livro todos os dias que foram ordenados para mim. Àquele que tem o meu nome gravado nas palmas de Suas mãos! O amado da minha alma...

Para todos os professores de Inglês que, mesmo diante dos desafios, não medem esforços para ensinar para quem aprende de um jeito “diferente”.

Para o Thiago, meu irmão, por ter aprendido a voar contra o vento e ser um exemplo de que é exatamente quando os ventos não estão ao nosso favor que alcançamos os voos mais altos!



Meninos Soltando Papagaios.
Candido Portinari (1947).

Quando os ventos não estão a seu favor,
aproveite para voar. A pipa sobe **contra** o
vento, não a seu **favor**.

"Pipas sobem alto quando estão contra o
vento, e não a favor dele."

Winston Churchill

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Sendo a língua estrangeira de oferta obrigatória a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental e, na maior parte dos casos, a língua inglesa (LI) ser encontrada na grade curricular de escolas públicas e/ou privadas, justifica-se a importância de seu ensino ser alvo de investigações quando se trata de qualquer dificuldade de aprendizagem. Este estudo de caso objetiva investigar as relações entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado disléxico em uma escola pública no Estado do Paraná. Diferentes nomenclaturas, com base em uma visão de linguagem como código, têm sido utilizadas para referirem-se à dificuldade com a linguagem escrita: dislexia, dificuldade de aprendizagem específica, dificuldade de leitura e escrita, dislexia do desenvolvimento, dislexia específica de evolução, entre outras (HOUT, 2001; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SHAYWITZ, 2006). Em direção oposta, pesquisadores como Massi (2004a; 2007), Moysés e Collares (1992), Moysés (2010), por exemplo, defendem que, longe de ser uma patologia centralizada no aprendiz, ao agir na e sobre a linguagem, o aluno está criando hipóteses as quais, muitas vezes, não estão de acordo com convenções socialmente estabelecidas. São três os objetivos específicos de pesquisa: 1) analisar os instrumentos mediadores em relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI; 2) identificar os tipos de dificuldades de aprendizagem apresentadas por um aluno aprendiz de inglês diagnosticado disléxico; e 3) investigar as capacidades de linguagem e as possibilidades de aprendizagem do sujeito de pesquisa na compreensão e produção escrita em LI. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), assim como proposto por Bronckart (2003; 2004; 2006) e Schneuwly e Dolz (2004), foi explorado o gênero textual “carta de apresentação pessoal” em torno de uma Sequência Didática (SD) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) para o ensino-aprendizagem da compreensão e produção escrita em LI. Os dados foram analisados com base nos conceitos de instrumento (RABARDEL, 1995; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); Zona Proximal de Desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001); capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); e as fontes de dificuldades na linguagem escrita (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Os resultados apontam o papel fundamental dos instrumentos mediadores, revelam que as dificuldades do aluno se deram em função da falta de domínio da LI e que ele lançou mão de estratégias, revelando ter capacidades de linguagem desenvolvidas. Conclui-se que o ensino-aprendizagem da LI com o uso de uma SD em torno de um gênero textual, em atividades mediadas por outrem, levaram o sujeito de pesquisa a utilizar a LI em atividades envolvendo a escrita, revelando, assim, que o diagnóstico do aluno não se justifica.

Palavras-chave: Dislexia. Língua inglesa. Interacionismo sociodiscursivo. Sequência didática. Capacidades de linguagem.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. “**Dyslexia**” and the teaching-learning of the **english language**. 2012. 574f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

As the offer of a foreign language is compulsory from the second half of the basic school on and, in the majority of the cases, the English language is found in the curriculum of public and/or private schools, it is justifiable that the importance of its teaching be questioned when it comes to any learning disability. This case study aims at investigating the connections between reading and writing learning difficulties and English language learning in a student diagnosed as dyslexic in a public school in the state of Paraná. Different terms, based on a perspective of language as code, have been used to refer to issues related to difficulties with the written language: development dyslexia, evolution specific dyslexia, among others (HOUT, 2001; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SHAYWITZ, 2006). On the other hand, researchers such as Massi (2004a; 2007), Moysés and Collares (1992), Moysés (2010), for example, sustain that, far from being a genetic disability or a pathology centered on the learner, when acting on and about language, the student is creating hypotheses which, many times, are not in accordance with the socially established conventions. This research has three specific objectives: analyze the mediating instruments in relation to the teaching-learning of written comprehension and production; 2) identify the kinds of learning difficulties held by a student of English diagnosed as dyslexic; and 3) investigate the language capacities and learning possibilities of the research subject as to written comprehension and production of the English language. Based on the theoretical-methodological principles of the Sociodiscursive Interactionism (SDI) as proposed by Bronckart (2003; 2004; 2006) and Schneuwly and Dolz (2004), the textual genre “personal presentation letter” was used by means of a Didactic Sequence (DS) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) for the teaching-learning of written comprehension and production of English. The data were analyzed by using the SDI principles, mainly the concepts of instrument (RABARDEL, 1995; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); zone of proximal development (VYGOTSKY, 2001); language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); and the sources of difficulties in the written language (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). The results indicate the fundamental role of the mediating instruments, reveal that the student’s difficulties were due to lack of knowledge of the English language, and that he used strategies, which shows he has developed language capacities. Therefore, this study concludes that the teaching-learning of the English language by means of a DS with a textual genre in activities mediated by another person led the research subject to use the English language in written activities, thus showing that the dyslexia diagnosis is not justified.

Key-words: Dyslexia. English language. Sociodiscursive interactionism. Didactic sequence. Language capacities.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **La “Dyslexie” et l’enseignement-apprentissage de la langue anglaise.** 2012. 574f. Thèse (Doctorat en Études du Langage) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RÉSUMÉ

La langue étrangère est offerte obligatoirement à partir du second cycle de l’Enseignement Fondamental et, dans la plupart des cas, la langue anglaise (LI) se trouve dans le programme d’études des écoles publiques et/ou privées, ce qui justifie l’importance de son enseignement devenir l’objet de recherches quand il s’agit des difficultés d’apprentissage. Cette étude de cas a le but d’étudier les rapports entre les difficultés d’apprentissage de lecture et écriture et l’apprentissage de LI chez un élève diagnostiqué dyslexique dans une école publique de l’État du Paraná. Des nomenclatures différentes, fondées sur une vision du langage en tant que code, sont utilisées pour indiquer la difficulté avec la langue écrite : dyslexie, difficultés d’apprentissage spécifique, difficultés de lecture et d’écriture, dyslexie du développement, dyslexie spécifique de l’évolution, parmi d’autres (HOUT, 2001; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SHAYWITZ, 2006). Dans un autre sens, chercheurs comme Massi (2004a; 2007), Moysés et Collares (1992), Moysés (2010), par exemple, font valoir que, loin d’être une pathologie centrée sur l’apprenant, en agissant dans et sur le langage, l’élève crée des hypothèses qui, plusieurs fois, ne sont pas d’accord avec les conventions socialement établies. Ce sont trois les objectifs spécifiques de la recherche : 1) analyser les outils de médiation par rapport à l’enseignement-apprentissage de compréhension et production écrite en LI ; 2) identifier les types de difficultés d’apprentissage présentés par un élève apprenant d’anglais diagnostiqué dyslexique et 3) faire des investigations sur les capacités de langage et les possibilités d’apprentissage du sujet de recherche dans la compréhension et la production écrite en LI. Fondé sur les hypothèses théoriques-méthodologiques de l’Interactionnisme Socio Discursif (ISD), tel que proposé par Bronckart (2003; 2004; 2006), et Schneuwly et Dolz (2004), on a exploité le genre textuel « lettre de présentation personnelle » autour d’une Séquence Didactique (SD) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) pour l’enseignement-apprentissage de la compréhension et la production écrite en LI. Les données ont été analysées à partir des concepts d’outil (RABARDEL, 1995; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); Zone Proximale de Développement (VYGOTSKY, 2001); Capacités de Langage (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); et les sources de difficultés dans la langue écrite (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Les résultats indiquent le rôle fondamental des outils de médiation, révèlent que les difficultés de l’élève sont dues à la méconnaissance de LI, et qu’il a recouru à des stratégies qui indiquent des capacités évoluées de langage. On a conclu que l’enseignement-apprentissage de LI en utilisant une SD autour d’un genre textuel, par des activités moyennées par autrui, ont conduit le sujet de recherche à se servir de LI en activités comprenant l’écriture, ce qui révèle ainsi que le diagnostic de l’élève n’est pas justifiable.

Mots-clés: Dyslexie. Langue anglaise. Interactionnisme socio-discursif. Séquence didactique. Capacités de langage.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **La “dislexia” y la enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa.** 2012. 574f. Tesis (Doctorado en Estudios del Lenguaje) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMEN

La lengua extranjera es ofrecida obligatoriamente a partir del segundo ciclo de la Enseñanza Fundamental y, en la mayoría de los casos, la lengua inglesa (LI) forma parte del currículo de las escuelas públicas y/o privadas. Es importante realizar investigaciones sobre su enseñanza cuando se detectan dificultades de aprendizaje. Este estudio de caso objetiva investigar las relaciones entre dificultades de aprendizaje de lectura y escritura y el aprendizaje de LI de un estudiante diagnosticado como disléxico, en una escuela pública del Estado de Paraná. Diferentes nomenclaturas, basadas en una visión de lenguaje como código, han sido utilizadas para referirse a la dificultad con el lenguaje escrito: dislexia, dificultad de aprendizaje específica, dificultad de lectura y escritura, dislexia del desarrollo, dislexia específica de evolución, entre otras (HOUT, 2001; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SHAYWITZ, 2006). Bajo otra perspectiva, investigadores como Massi (2004a; 2007), Moysés y Collares (1992), Moysés (2010), por ejemplo, defienden que, más allá de ser una patología centrada en el aprendiz, al actuar en el y sobre el lenguaje, el estudiante crea hipótesis que, muchas veces, no están de acuerdo con convenciones socialmente establecidas. Son tres los objetivos específicos de investigación: 1) analizar los instrumentos mediadores en relación a la enseñanza-aprendizaje de comprensión y producción escrita en LI; 2) identificar los tipos de dificultades de aprendizaje presentadas por un alumno aprendiz de inglés diagnosticado disléxico y; 3) investigar las capacidades de lenguaje y las posibilidades de aprendizaje del sujeto de la investigación en la comprensión y producción escrita en LI. Con base en los presupuestos teórico-metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) propuestos por Bronckart (2003; 2004; 2006) y Schneuwly y Dolz (2004), se explotó el género textual “carta de presentación personal” desarrollado en una Secuencia Didáctica (SD) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción escrita en LI. Los datos fueron analizados bajo los conceptos de instrumento (RABARDEL, 1995; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); Zona de Desarrollo Proximal (VYGOTSKY, 2001); Capacidades de Lenguaje (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993); y los factores de dificultades en el lenguaje escrito (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Los resultados apuntan el papel fundamental de los instrumentos mediadores y demuestran que las dificultades del alumno ocurrieron en función de la falta de dominio de la LI y que el estudiante utilizó estrategias, revelando tener capacidades de lenguaje desarrolladas. Se concluye que la enseñanza-aprendizaje de la LI con el uso de una SD para trabajar un género textual, en actividades mediadas por otro, permitieron que el sujeto de la investigación utilizara la LI en actividades envolviendo la escritura. Eso reveló que el diagnóstico del alumno no se justifica.

Palabras-clave: Dislexia. Lengua inglesa. Interaccionismo sociodiscursivo. Secuencia didáctica. Capacidades de lenguaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Natureza e Exemplos de “inadequações” na produção escrita.	69
Quadro 2	– Operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um texto	93
Quadro 3	– Principais características do gênero textual “carta de apresentação”	99
Quadro 4	– Principais características do gênero textual “carta de apresentação pessoal” e as capacidades de linguagem mobilizadas	99
Quadro 5	– Objetivos, perguntas de pesquisa, <i>corpus</i> e critérios de análise.....	123
Quadro 6	– Convenções para Transcrição de Dados.	131
Quadro 7	– Sequência da aplicação das atividades em cada grupo	148
Quadro 8	– Dados e objetivos da primeira pergunta de pesquisa.....	158
Quadro 9	– Texto de boas-vindas do LD.....	160
Quadro 10	– Contexto físico e social de produção e circulação do LD.....	160
Quadro 11	– O panorama geral das unidades didáticas	163
Quadro 12	– Exemplo de atividade de compreensão de vocabulário (<i>comprehension</i>) da Unidade 7	164
Quadro 13	– Atividade domínio lexical.....	171
Quadro 14	– Conteúdos temáticos mobilizados pelo sujeito de pesquisa em relação ao gênero “carta de apresentação pessoal”	189
Quadro 15	– Panorama geral das atividades desenvolvidas e as capacidades de linguagem a serem exploradas	191
Quadro 16	– Atividade visando desenvolver a capacidade linguístico-discursiva do aluno S	208
Quadro 17	– Atividade para explorar o uso de pronomes no gênero “carta de apresentação pessoal”	209
Quadro 18	– Atividade para explorar o uso de pronomes no gênero “carta de apresentação pessoal”	210
Quadro 19	– Dados e objetivos da segunda pergunta de pesquisa.....	223
Quadro 20	– Exemplo de atividade de domínio léxico-gramatical do LD.....	233
Quadro 21	– Síntese das dificuldades identificadas na primeira fase de coleta de dados	242

Quadro 22 – Síntese das dificuldades identificadas na segunda fase de coleta de dados	255
Quadro 23 – Dados e objetivos da terceira pergunta de pesquisa.....	259

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de compreensão lexical	164
Figura 2 – Atividade explorando o verbo haver em LI (<i>there is</i> e <i>there are</i>)	174
Figura 3 – A primeira produção de S	182
Figura 4 – Atividade de desenho para explorar a capacidade de ação do aluno S195	
Figura 5 – Atividades de reorganização das sentenças para desenvolver a capacidade discursiva do aluno S	199
Figura 6 – Atividade envolvendo o uso de figuras	235
Figura 7 – Produção inicial de S	248
Figura 8 – Resposta final produzida por S	254
Figura 9 – Atividade de desenho realizada pelo sujeito de pesquisa	273
Figura 10 – Atividade “C” do Rodízio para desenvolver a capacidade discursiva.	279
Figura 11 – Carta de apresentação escrita por S	284
Figura 12 – Carta de apresentação recebida por S	284

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	– Associação Brasileira de Dislexia
CEB	– Câmara da Educação Básica
CEE	– Conselho de Educação Especial
DNEEEB	– Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
IES	– Instituição de Ensino Superior
LA	– Linguística Aplicada
LDB	– Leis de Diretrizes e Bases
LE	– Língua Estrangeira
LI	– Língua Inglesa
LM	– Língua Materna
LP	– Língua Portuguesa
NEE	– Necessidades Educacionais Especiais
NRE	– Núcleo Regional de Ensino
PNEEPEI	– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SD	– Sequência Didática
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	38
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DISLEXIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES	38
1.1 DOCUMENTOS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM PANORAMA	39
1.2 AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	42
1.3 DOCUMENTOS, NORMAS E DIRETRIZES: A DISLEXIA NO QUADRO DAS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	44
CAPÍTULO 2	52
DISLEXIA E LINGUAGEM ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL	52
2.1 A DISLEXIA E SUAS CONCEPÇÕES	53
2.2 AS PROBLEMÁTICAS ENVOLVIDAS NO CONCEITO DE DISLEXIA E SUAS REPERCUSSÕES PARA ESTE ESTUDO DE CASO	67
2.3 O CONCEITO DE DISLEXIA ASSUMIDO NESTE TRABALHO	70
2.4 DISLEXIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	71
2.4.1 Dislexia e Heterogeneidade: Problemas ou Estilos de Aprendizagem?	75
2.5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÃO ESCRITA EM SITUAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	82
CAPÍTULO 3	87
O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E CONCEITOS CENTRAIS PARA A PESQUISA	87
3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES CENTRAIS	87
3.1.1 Conceito de Linguagem para o ISD	89
3.1.2 Capacidades de Linguagem	90
3.1.2.1 Capacidades de Ação	91
3.1.2.2 Capacidades Discursivas	92
3.1.2.3 Capacidades Linguístico-discursivas	92

3.2	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA ESTRUTURA DE BASE	95
3.3	O GÊNERO TEXTUAL “CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL”: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E FUNÇÃO SOCIAL	97
3.4	ENSINO-APRENDIZAGEM DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA	100
3.5	O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI PARA ALUNOS COM DIFICULDADES NA LINGUAGEM ESCRITA	107
3.5.1	O Papel do Desenho no Ensino-Aprendizagem de Compreensão e Expressão Escrita em Língua Inglesa	113
3.6	O PAPEL DO ERRO E DAS INADEQUAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA.....	118
3.6.1	Dificuldades de Aprendizagem na Linguagem Escrita.....	120
CAPÍTULO 4.....		122
METODOLOGIA DE PESQUISA.....		122
4.1	CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA	124
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	125
4.2.1	Descrição do Contexto da Pesquisa.....	125
4.2.2	Descrição do Contexto de Pesquisa: a Escola	125
4.2.3	Descrição do Contexto de Pesquisa: os Participantes Diretos	126
4.2.3.1	Descrição do Contexto de Pesquisa: os Instrumentos de Coleta	126
4.2.4	Coleta de Dados	130
4.2.4.1	Descrição das Aulas Observadas.....	132
4.2.4.2	Descrição das Aulas Implementadas.....	144
4.3	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA.....	156
CAPÍTULO 5.....		157
INSTRUMENTOS MEDIADORES		157
5.1	ANALISANDO OS INSTRUMENTOS MEDIADORES PRESENTES NAS AULAS DE INGLÊS E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SUJEITO DE PESQUISA	157
5.1.1	O Livro Didático (LD) e a Mediação Docente como Possíveis Instrumentos Mediadores no Ensino-Aprendizagem de Inglês a um Aluno Disléxico	158
5.1.1.1	Apresentação do Plano Geral do Livro Didático.....	159
5.1.1.2	Conhecendo o Panorama Geral das Unidades Didáticas e suas Atividades Constituintes	163

5.2	AS ATIVIDADES DO LD REALIZADAS PELO ALUNO E A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO POSSÍVEIS INSTRUMENTOS MEDIADORES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS A UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO.....	165
5.3	CONHECENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD), O PANORAMA GERAL DAS SUAS ATIVIDADES CONSTITUINTES E A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO POSSÍVEIS INSTRUMENTOS MEDIADORES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS A UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO	178
5.3.1	Descrição e Análise do Contexto de Produção da Primeira Produção do Aluno Sujeito de Pesquisa.....	180
5.3.2	O Gênero Textual “Carta de Apresentação Pessoal”	186
5.4	APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕE A SD	190
5.4.1	Atividade de Desenho como Instrumento no Desenvolvimento da Capacidade de Ação de S	194
5.4.2	Atividade de Reorganização das Sentenças como Instrumento no Desenvolvimento da Capacidade Discursiva de S	198
5.4.3	Atividades Léxico-Gramaticais como Instrumento no Desenvolvimento da Capacidade Linguístico-Discursiva de S	207
5.4.4	Atividade de Leitura da Carta-Resposta como Instrumento do Desenvolvimento das Capacidades de Ação, Discursiva e Linguístico-Discursiva de S.....	212
5.5	RESPONDENDO À PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA	216
 CAPÍTULO 6.....		220
IDENTIFICANDO OS TIPOS DE DIFICULDADES NA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA EM UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO.....		220
6.1	O SUJEITO DE PESQUISA, SUA HISTÓRIA, SEU LAUDO, SEU RÓTULO	220
6.2	O SUJEITO DE PESQUISA, SEU COMPORTAMENTO NAS AULAS DE INGLÊS, SUAS DIFICULDADES, SUA FALTA DE MOTIVAÇÃO.....	222
6.3	TIPOS DE DIFICULDADES DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA EM UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E NO PERÍODO DE INTERVENÇÃO	230
6.3.1	Identificando as Dificuldades de Aprendizagem em Língua Inglesa nas Aulas Observadas	231
6.3.2	Dificuldades Linguísticas de Natureza Ortográfica	238
6.3.3	Identificando as Dificuldades de Aprendizagem na Linguagem Escrita em Língua Inglesa nas Aulas Implementadas	243
6.3.4	Dificuldade de Engajamento: uma Proposta de Subcategorização das Dificuldades Enunciativas.....	243
6.3.5	Dificuldades Textuais	247

6.3.6	Dificuldades Linguísticas de Natureza Correlacional.....	249
6.3.7	Dificuldades Linguísticas de Natureza Ortográfica	252
6.4	RESPONDENDO À SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA	255
CAPÍTULO 7		259
INVESTIGANDO AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE UM ALUNO APRENDIZ DE INGLÊS COM LAUDO DE DISLEXIA.....		259
7.1	IDENTIFICANDO AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NAS AULAS OBSERVADAS	260
7.1.1	Capacidade Procedimental: Estratégias Potencializadoras da Aprendizagem	262
7.1.2	Capacidade Linguística de Natureza Correlacional: a Aprendizagem em Movimento	266
7.2	IDENTIFICANDO AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NAS AULAS IMPLEMENTADAS: A VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DE S.....	269
7.2.1	Identificando a Capacidade de Ação e as Possibilidades de Aprendizagem do Aluno S nas Aulas Implementadas	272
7.2.2	Identificando a Capacidade Discursiva e as Possibilidades de Aprendizagem do Aluno S nas Aulas Implementadas	276
7.2.3	Identificando a Capacidade Linguístico-Discursiva e as Possibilidades de Aprendizagem do Aluno S nas Aulas Implementadas.....	280
7.2.4	O Recebimento da Carta-Resposta: Identificando as Capacidades de Linguagem do Sujeito de Pesquisa em Situação de Leitura Contextualizada.....	283
7.3	RESPONDENDO À TERCEIRA PERGUNTA DE PESQUISA.....	287
7.4	SÍNTESE DAS ANÁLISES: RESPONDENDO À PERGUNTA GERAL.....	288
CAPÍTULO 8		292
CONSIDERAÇÕES FINAIS		292
REFERÊNCIAS.....		300
ANEXOS (arquivo eletrônico em CD)		313
ANEXO A – LAUDO DA ABD		

- ANEXO B – PRIMEIRA VISITA À ESCOLA
 - ANEXO C – DIÁRIOS DE AULAS
 - ANEXO D – AVALIAÇÃO 1
 - ANEXO E – ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO
 - ANEXO F – ATIVIDADE DE CRUZADINHA
 - ANEXO G – AVALIAÇÃO 2
 - ANEXO H – ATIVIDADE 1 PARA DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO “CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL” DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
 - ANEXO I – ATIVIDADE 2 PARA DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO “CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL” DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
 - ANEXO J – ATIVIDADE 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ATIVIDADE DE DESENHO
 - ANEXO K – ATIVIDADE 4 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ATIVIDADES DE “RODÍZIO”
 - ANEXO L – ATIVIDADE 5 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – COMPARING LETTERS
 - ANEXO M – ATIVIDADE 6 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – USING THE SUBJECT PRONOUNS / USING THE VERB TO BE
 - ANEXO N – ATIVIDADE 7 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – USING THE ADJECTIVE PRONOUNS
 - ANEXO O – ATIVIDADE 8 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO POR MEIO DA LISTA DE CONTROLE

 - ANEXO P – A PRODUÇÃO INICIAL DE S
 - ANEXO Q – A PRIMEIRA REFACÇÃO DE S
 - ANEXO R – A PRODUÇÃO FINAL DE S
 - ANEXO S – A CARTA LIDA POR S
 - ANEXO T – RESPOSTA FINAL DE S
 - ANEXO U – AUTORIZAÇÃO DO NRE
 - ANEXO V – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA
 - ANEXO W – TRANSCRIÇÕES DAS AULAS
- Transcrição aula dia 19 de outubro de 2009
- Transcrição aula dia 20 de outubro de 2009
- Transcrição aula dia 09 de novembro de 2009
- Transcrição aula dia 16 de novembro de 2009
- Transcrição aula dia 17 de novembro de 2009
- Transcrição mediação prova, dia 24 de novembro de 2009.

Transcrição aula dia 07 dezembro de 2009
Transcrição aula dia 08 de dezembro de 2009
Transcrição aula dia 03 de março de 2010
Transcrição aula dia 05 de março de 2010
Transcrição aula dia 10 de março de 2010
Transcrição aula dia 12 de março de 2010
Transcrição aula dia 17 de março de 2010
Transcrição aula dia 19 de março de 2010
Transcrição aula dia 24 de março de 2010
Transcrição aula dia 26 de março de 2010
Transcrição aula dia 31 de março de 2010
Transcrição aula dia 07 de abril de 2010
Transcrição aula dia 09 de abril de 2010
Transcrição aula dia 28 de abril de 2010
Transcrição aula dia 18 de outubro de 2010
Transcrição aula dia 20 de outubro de 2010

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem¹ de línguas estrangeiras (LEs) e, mais especificamente de língua inglesa (LI)², vem cada vez mais assumindo lugar de destaque nas práticas educacionais no contexto de ensino brasileiro. Uma das justificativas para o fortalecimento desse quadro repousa no fato de que o poder econômico e a tecnologia cada vez mais acessível fazem dessa língua um instrumento fundamental para participação social em nível global (GIMENEZ, 2005; GRADDOL, 2006; RAJAGOPALAN, 2005, dentre outros). Concordo com Moita Lopes (2005) quando defende que a aprendizagem de Inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea e que o acesso a essa língua possui também uma função de ampliação de oportunidades sociais. Para Rajagopalan,

O importante é, contudo, não esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua inglesa para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos caminhos que o mundo coloca no seu caminho (RAJAGOPALAN, 2005, p. 45).

Conforme aponta Moita Lopes (2005), o ensino de LEs tem sido atualmente apontado como uma forma de inclusão social, o que, naturalmente, nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizes (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; NIJAKOWSKA, 2010). Nesse contexto, profissionais da área de ensino de línguas se deparam com alguns desafios, dentre os quais, ensinar LEs para alunos com dificuldades de aprendizagem. Uma das dificuldades comumente diagnosticadas de forma precipitada e inconsistente apontada em algumas pesquisas é a dislexia (MOYSÉS, 2010; MASSI, 2004, 2007; KEIRALLA, 1994; FRANCISCO, 2002), foco deste trabalho. Esta é descrita, de forma geral, como um distúrbio na aprendizagem mais observável na aquisição de leitura e escrita – diretamente relacionada a palavras e letras –, provocando uma dificuldade específica na identificação dos símbolos gráficos (PUMFREY; REASON, 1998; SCHNEIDER; CROMBIE, 2003;

¹ Embora existam concepções divergentes sobre a tradução e o uso da palavra *obutchênie*, o termo ensino-aprendizagem é utilizado em toda a pesquisa, por ser esta uma palavra utilizada no original russo para se referir ao mesmo tempo ao ensino e a aprendizagem, conforme Vygotsky (2001).

² Adoto a noção de ensino-aprendizagem da língua inglesa como processo de ensino-aprendizagem formal na escola.

CAPELLINI; NAVAS, 2009, entre outros) e acarretando também alto grau de dificuldade na ortografia (JOSÉ; COELHO, 2008).

De acordo com Bronckart (2003; 2006), a linguagem só se manifesta por meio de textos com traços de condutas humanas organizadas socialmente. Deste modo, concordando com autores como Massi (2004; 2007), Berberian (2003), Berberian, Angelis e Massi (2006), Santana et al. (2007) e Moysés (2010), a concepção de linguagem como código isolado e decodificação de estruturas linguísticas descontextualizadas revela-se inadequada, posicionamento comumente assumido por outros estudiosos da dislexia, os quais tomam a linguagem puramente como código decodificador, ao proporem determinadas tarefas para identificar tal distúrbio em crianças em pleno processo de aprendizagem de uma língua (CAPELLINI et al., 2009; BRUNSWICK, 2009; SHAYWITZ, 2006; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; para citar alguns).

Conforme Graddol (2006, p. 88), “a idade que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”, caracterizando, portanto, uma tendência mundial; mediante tais considerações, não posso me eximir de considerar a importância que a LI vem assumindo na constituição do sujeito na contemporaneidade. Sendo a LE de oferta obrigatória a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental³ e, na maior parte dos casos, a LI ser encontrada na grade curricular de escolas públicas e/ou privadas, justifica-se a importância de seu ensino ser também alvo de investigações quando se trata de qualquer distúrbio de aprendizagem, como comumente diagnosticado. Por esta razão, acredito ser fundamental pensar o ensino de LI também a alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais (doravante NEE), principalmente os diagnosticados disléxicos⁴, garantindo a estas crianças uma educação menos excludente e possibilitando-as a agir no mundo contemporâneo e globalizado. Assim, concordo com Cristovão e Gamero (2009, p. 232) ao afirmarem que as “crianças do nosso país tenham o direito a educação plena, na qual o inglês pode colaborar para

³ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 25, parágrafo 5, temos: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

⁴ Importante esclarecer que todas as vezes que utilizo os termos *dislexia* ou *disléxico*, o faço simplesmente para me referir a um suposto quadro de dificuldades de aprendizagem com a linguagem escrita ou a sujeitos diagnosticados como tais.

a formação do indivíduo na atualidade, rumo à acessibilidade a informações e ao conhecimento.”

Ao longo de minha atuação docente tanto no ensino de LI como professora-formadora, tenho observado um aumento expressivo de casos de alunos (em específico de crianças⁵) que apresentam baixo rendimento escolar e/ou sinalizam algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem. Em tais situações, é muito comum que a criança seja encaminhada a um fonoaudiólogo, neurologista, terapeuta ocupacional ou psicólogo, uma vez que o problema é usualmente identificado na escola, mas o aluno é encaminhado para contextos fora dela, tais como clínicas especializadas ou unidades de saúde (ZORZI, 2009). Conforme Lier-De Vitto e Andrade (2011), os supostos “fracassos” na aquisição da escrita são frequentemente atribuídos à criança, determinando seu encaminhamento para clínicas fonoaudiológicas e fortalecendo o discurso organicista, centrando na criança os indesejáveis desvios.

O quadro acima é ratificado nas palavras de Moysés e Collares (1992) e de Berberian (2003) ao afirmarem que

Transformam-se, assim, as relações profissionais na escola. Os professores, que deveriam ser os responsáveis por analisar e resolver os problemas educacionais, passam a ser mediadores apenas triando e encaminhando os alunos para os especialistas da saúde (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 27).

[...] acompanhamos, atualmente, um aumento crescente no encaminhamento de crianças com problemas de leitura e escrita para atendimento fonoaudiológico. Esses encaminhamentos são realizados, especialmente, por educadores, que, de um modo geral, identificam as dificuldades relativas à linguagem escrita como uma das principais causas do fracasso escolar (BERBERIAN, 2003, p. 11-12).

No meu entender, este é um indício preocupante da busca por uma explicação (em forma de laudos médicos) do motivo pelo qual a aprendizagem não esteja sendo satisfatória de acordo com os padrões estabelecidos pelo sistema educacional e até mesmo pelos pais. Como afirma Hashimoto (1997), cada vez mais a escola está transferindo para os profissionais da saúde questões referentes às

⁵ De acordo com a lei 8.069 de 13 de julho de 1990, considera-se criança a pessoa com até doze anos incompletos; embora o aluno sujeito desta pesquisa tenha iniciado a aprendizagem da LI aos treze anos de idade, frequentemente uso o termo *criança*, pelo fato de o aluno ter sido diagnosticado disléxico aos dez anos de idade e não na fase adulta, o que mudaria o teor deste trabalho.

dificuldades de aprendizagem dos alunos, deixando de lado a sua responsabilidade face a essas situações. Coudry e Freire (2005) destacam também que

O desinteresse, a desatenção, a indisciplina, o desrespeito, o baixo desempenho ganham estatuto de anormalidade e encontram na sociedade nomes e modos de avaliação e de tratamento: dislexia, déficit de atenção, hiperatividade, déficit de processamento auditivo central, deficiência mental, dificuldade de aprendizagem. Esses supostos problemas — recorrentes em nossa época — reforçam o conceito de padrão adotado pela escola e pela clínica. Criam-se novas patologias e novos indivíduos (a)normais (COUDRY; FREIRE, 2005, p. 19-20).

As autoras argumentam que o que tem sido classificado como distúrbio de saúde trata-se, na realidade, de uma divergência dos padrões esperados de um aluno em fase de aprendizagem, ou seja, a escola tem uma representação de aluno que se ajusta a determinados moldes organizadores da ação educativa, quais sejam: conteúdos regulados por disciplinas; língua regulada por uma gramática normativa; avaliação escolar balizada por parâmetros que repetem o conteúdo disciplinar; desvios previstos por um conceito de normalidade. Para Coudry e Freire (2005), o aluno é visto como um sujeito “padrão”, o qual fala uma língua “padrão”, possui um cérebro “padrão” e responde a comportamentos “padrão”, sendo esse termo (*padrão*) usado pelas autoras para definir alguém que segue uma norma cujo resultado é o protótipo que serve de modelo para qualquer tipo de comparação.

Assim, não há mais lugar no ambiente escolar para o imprevisível, para a invenção, para a construção de novas hipóteses ou novas relações de conhecimento estabelecidas pelo aluno. Neste sentido, a prática escolar

Pressupõe uma prática pautada na repetição, em treinos que demandam memorização de itens, cópias, respostas que repetem fórmulas. O aluno acumula um conjunto de informações que não fazem sentido para ele [...]. Isso se perpetua por meio de uma avaliação que cobra do aluno respostas corretas e memorizadas a questões padronizadas cuja finalidade é (re)enquadrá-lo na próxima série. Pressupõe um sujeito (pessoa, indivíduo, aluno) que administra os conhecimentos que tem e que adquire para se submeter a esse enquadramento (COUDRY; FREIRE, 2005, p. 10 e 11).

Partindo da concepção tradicionalmente disseminada que caracteriza a dislexia como uma dificuldade de aprendizagem no campo da linguagem escrita é que defendo a necessidade de que estudos no campo da Linguística Aplicada (LA) tenham também como objeto de investigação o quadro acima apresentado. Importante registrar que estudos significativos voltados aos distúrbios da

comunicação (distúrbios de fala, leitura e escrita) têm sido desenvolvidos em LA (LEITE, 2000; ARANTES, 2001, por exemplo)⁶. Contudo, no ensino-aprendizagem de LI a alunos cuja língua primeira é a Língua Portuguesa (LP) diagnosticados disléxicos, foi localizada somente uma pesquisa voltada para tal temática⁷. É nesta lacuna que se insere este trabalho de pesquisa.

Concordando com Moita Lopes (2008) quanto à necessidade de se pensar uma LA que dialogue com teorias que perpassam as ciências sociais e humanas, uma LA “de natureza interdisciplinar/transdisciplinar” (MOITA LOPES, 2008, p. 14) e acreditando que a LA, enquanto campo das ciências da linguagem⁸, pode (e deve) contribuir não somente com pesquisas que investiguem a apropriação da linguagem (seja ela oral ou escrita), mas também delinear como tal área do conhecimento pode posicionar-se frente às múltiplas e variadas interpretações dadas às dificuldades no processo de construção da linguagem – em especial, a dislexia – é que essa pesquisa busca espaço investigativo. Tal pensamento encontra respaldo em de Lemos (2006, p. 14), ao afirmar que a linguística (em seu sentido mais amplo) não deve ser vista como lugar de um saber sobre a linguagem, mas, sim, como “um lugar onde o que não se sabe sobre a linguagem é reconhecido e produz questões”.

Importante acentuar que, embora o objetivo desta pesquisa não seja o de investigar a prática docente do professor de LI que atua junto a alunos em fase inicial de aprendizagem de LI diagnosticados disléxicos (ou portadores de dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita), por considerar que o ensino-aprendizagem envolva diferentes sujeitos que influenciam e, portanto, em alguma medida modificam as práticas educacionais, o agir do professor de LI no contexto específico deste trabalho é também considerado.

⁶ Estas e outras pesquisas foram desenvolvidas na PUC/SP no Programa de Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, a maioria deles sob a orientação da Profa. Dra. Maria Francisca Lier-De Vitto.

⁷ O levantamento foi realizado em revistas e periódicos (impressos e *on-line*) nas áreas de Linguística Aplicada, Letras, Estudos da Linguagem, Educação, Fonoaudiologia, Medicina, Psicologia, Psicologia da Educação e Neurociências. Também foi feita uma busca em bases *on-line* “Google”, bibliotecas digitais das principais Instituições de Ensino Superior no Brasil e no exterior, utilizando os termos: *dislexia e língua estrangeira; dislexia e língua inglesa; dislexia e ensino-aprendizagem de línguas; dislexia na linguística aplicada; dyslexia and learning disabilities; dyslexia and foreign languages; la dyslexie; troubles du développement du langage*, entre outros, desde 2007, quando este assunto começou a me provocar inquietações.

⁸ Ou, ainda, nas palavras de Rajagopalan (2004, p. 410): “[...] como um campo de investigação transdisciplinar”.

Após realizar um levantamento minucioso de pesquisas acerca da temática em tela, não foi encontrado um número expressivo de estudos realizados no Brasil sobre alunos cuja língua primeira seja a LP e que tenham sido diagnosticados disléxicos aprendendo inglês (conferir ALCARÁS, 2008⁹). Ainda que a dislexia e outras dificuldades de aprendizagem (ou NEE)¹⁰ venham sendo discutidas na área da linguística (COUDRY, 1986; KEIRALLA, 1994), linguística aplicada e estudos da linguagem (HIRANO, 2003), neurolinguística (VALLIM, 2006), letras (MASSI, 2004), engenharia de sistemas e computação (MACÁRIO COSTA, 2011), psicologia da educação (HASHIMOTO, 1997) e em outras áreas do conhecimento (FRANCISCO, 2002; ALVES, 2007, por exemplo), vejo ainda em minha prática docente e atuação científica a necessidade e a relevância de investigações que promovam mais discussões no âmbito da LA.

Seguindo tal proposta, apresento o estudo realizado por Hirano (2003), que buscou investigar a identidade de um aprendiz adulto que se percebia como tendo dificuldade na aprendizagem de LI como LE. A autora discute questões concernentes ao processo contínuo da construção dessa identidade por meio do levantamento das representações daquele aluno sobre o (não) saber Inglês e sobre si mesmo como agente, em contextos específicos. Assumindo a concepção de que essa identidade é primordialmente construída na interação do aluno com seu professor, a pesquisadora analisa as ações pedagógicas da situação de ensino-aprendizagem do aluno sujeito de pesquisa. Muito embora, o foco de pesquisa de Hirano não esteja relacionado a dificuldades de aprendizagem no sentido em que caminha este trabalho e a investigação tenha sido feita junto a um aluno adulto, creio que a perspectiva discutida pela pesquisadora acerca da construção de identidade nas interações sociais possa contribuir para a posterior análise dos dados.

Para Hashimoto (1997), a dificuldade de aprendizagem pode ser considerada algo momentâneo na vida do aluno, que, em decorrência disto, muitas vezes não consegue avançar em seus processos escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento. Neste sentido, corroboro o pensamento de Alves (2007), que defende a necessidade imediata de estudos que aprofundem conhecimentos específicos sobre a dislexia. A

⁹ Estudo em nível de graduação.

¹⁰ Embora alguns documentos oficiais brasileiros considerem a dislexia como uma NEE, corroboro as pesquisas que questionam a sua existência; portanto, não a concebo como tal.

autora diz ser surpreendente que no campo da linguística pouco tenha sido pesquisado sobre o tema:

[...] a lingüística como o estudo científico da linguagem, sem dúvidas, muito tem a contribuir para o entendimento das dificuldades daqueles que apresentam pouco sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (ALVES; 2007, p. 18).

Alves (2007) propôs em seu estudo na área de Organização Sonora da Comunicação Humana entender a leitura da criança disléxica com referência a aspectos linguísticos, especialmente os entonativos, da perspectiva fonética, por acreditar que a relação entre prosódia e dislexia ainda não tinha sido suficientemente explorada na literatura assim como a relação entre prosódia e leitura em crianças.

Nesta perspectiva, seu trabalho visa essencialmente conhecer o funcionamento prosódico da leitura em voz alta de crianças disléxicas, partindo da hipótese de que as dificuldades de decodificação do texto escrito apresentadas por elas podem refletir na organização prosódica, dificultando a leitura. Alves (2007) busca verificar como ocorre a organização prosódica durante a leitura do disléxico e identificar como essa organização pode contribuir para uma melhor compreensão da dislexia e da prosódia.

Após apresentar um breve apanhado das principais teorias sobre o “desenvolvimento normal” da linguagem escrita e seus aspectos linguísticos, neurológicos e cognitivos, a pesquisadora define a dislexia como um fracasso na aquisição da linguagem escrita e entende que, embora indivíduos considerados disléxicos tenham seus déficits primários na habilidade de leitura (em decodificação, especificamente), também apresentam outros déficits em outras tarefas, principalmente as relacionadas ao processamento fonológico. Pautada em uma concepção claramente biológica e organicista da linguagem, Alves (2007) defende que fatores hereditários, questões relacionadas ao comportamento social, à lateralização e a uma disfunção cerebral estão diretamente relacionados ao quadro da dislexia.

Assumindo como o problema central da dislexia o déficit fonológico¹¹, a pesquisadora introduz o campo de estudo da prosódia e sua aplicação aos estudos relacionados à dislexia propriamente dita. De um modo geral, a pesquisa buscou “verificar quais são as características entonativas peculiares da dislexia, relacionando-as com aspectos de compreensão da linguagem escrita”. (ALVES, 2007, p. 20).

A metodologia de pesquisa constituiu-se da gravação da leitura de um texto, seguido da atividade de reconto e de interpretação do mesmo texto por um grupo de 40 alunos com idades entre 9 e 14 anos, cursando da 3ª a 5ª séries. Dentre os 40 alunos, 10 apresentavam o quadro de dislexia (denominado grupo clínico) e 30 alunos do grupo não clínico, ou seja, não disléxicos. Foram analisados os aspectos prosódicos temporais e melódicos da leitura oral e do reconto por parte dos sujeitos, sob a perspectiva acústica e perceptiva.

De forma geral, os resultados da pesquisa apontam para uma tendência na estruturação entonativa e temporal da leitura em voz alta dos dois grupos estudados, sendo que, nos sujeitos disléxicos, algumas características se mostraram peculiares, como a variação da frequência fundamental e¹² uma restrição na habilidade de variar a melodia e de marcar a modalidade frasal por meio de tal recurso. Em relação aos aspectos relacionados ao processamento temporal, observou-se a utilização excessiva das pausas – fora de sua localização habitual – velocidade de leitura e articulação reduzidas, além das dificuldades da marcação rítmica e da tônica proeminente. Para a pesquisadora, a prosódia apresenta-se, portanto, como um reflexo das habilidades de interpretação e de codificação, “servindo como uma medida diagnóstica dessas capacidades.” (ALVES, 2007, p. 15).

Alves (2007) aponta como contribuições teóricas da pesquisa buscar entender alguns aspectos do funcionamento linguístico do discurso tanto em crianças com desenvolvimento normal da leitura quanto em crianças disléxicas, no que diz respeito à produção verbal em leitura em voz alta e a relação dos elementos prosódicos com a capacidade de interpretação de um texto lido. Embora o estudo

¹¹ O conceito de déficit fonológico é defendido pela área da fonoaudiologia como uma dificuldade em processar e distinguir os fonemas, dividindo as palavras em segmentos separados da fala (PINHEIRO, 1994).

¹² Nos estudos acústicos da prosódia a frequência fundamental é o correlato físico correspondente à melodia (AZEVEDO; CARDOSO; REIS, 2003).

descrito não esteja diretamente relacionado ao objetivo principal dessa pesquisa e assumo um conceito de dislexia do qual não compartilho¹³, considero pertinente sua apresentação, por se tratar de uma das poucas pesquisas encontradas no âmbito de estudos linguísticos que investigam a relação dislexia x linguagem escrita.

Em direção oposta, o estudo desenvolvido por Massi (2004), o qual serviu de fio condutor para esta pesquisa, traz significativas contribuições para o campo de estudos relacionados à dislexia, uma vez que retoma outros possíveis olhares sobre o tema e, a partir deles, busca mostrar que a dislexia não pode ser compreendida como um sintoma patológico vinculado à aprendizagem da escrita. A pesquisa evidencia que muitas crianças em fase de aprendizagem da linguagem escrita recebem o diagnóstico de “disléticas ou de portadoras de distúrbios de aprendizagem da linguagem escrita” (MASSI, 2004, p. 220), a partir de diagnósticos inconsistentes e equivocados. Apesar do conceito mais recorrente de dislexia (ou de dislexias) estar pautado em explicações organicistas, a pesquisadora se opõe a tal visão, afirmando que elas desconsideram as relações que o aprendiz estabelece com o próprio processo de aprendizagem da escrita.

Em seu trabalho de pesquisa, Massi (2004a) analisa criticamente a (in)definição que envolve a dislexia; apresenta e analisa tarefas encontradas em manuais com fins de avaliar a dislexia, mostrando que tais tarefas não alcançam seu objetivo, uma vez que estão afastadas das ações de linguagem dos sujeitos e não conseguem avaliar a linguagem; investiga as denominadas manifestações disléticas, a partir da produção textual de quatro crianças apontadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem e de dois adultos diagnosticados disléticos, indicando que os “erros” são tanto constituintes quanto vestígios da apropriação do objeto escrito.

A pesquisa adota a linguagem como uma atividade constitutiva que emerge das regras sociais do jogo da linguagem próprias da prática linguística. No conceito de Massi (2004 a), a aprendizagem/uso da escrita se constitui em um processo de construção de objetos linguísticos; portanto, os ditos sintomas disléticos fazem parte do processo de construção da escrita, posto que revelam “hipóteses e estratégias de reflexões sobre a escrita em aquisição e utilização”. A pesquisadora conclui que

¹³ A Dislexia em suas múltiplas interpretações será devidamente apresentada no Capítulo 2.

Essa análise, linguisticamente orientada, nos leva a rejeitar diagnósticos e/ou posicionamentos vinculados à noção de dislexia como uma patologia. As diversas estratégias textuais que os sujeitos de pesquisa – crianças e adultos – usam nas suas produções escritas, as diferentes hipóteses que eles lançam sobre aspectos gráficos e convencionais dessa modalidade de linguagem não são indícios patológicos, mas pistas que sinalizam as próprias ações linguísticas desses sujeitos em pleno processo de aprendizagem da escrita (MASSI, 2004a, p. 7).

No seu entender, o que tem sido usado para caracterizar prováveis erros ou inadequações no contexto escolar são, na verdade, hipóteses e tentativas de escrita por parte das crianças, enquanto que para Coudry e Freire (2005) os comportamentos desviantes de alguns alunos são uma tentativa da escola de padronizar o aluno e seu modo de aprender.

O estudo de Coudry (1986) constitui-se em um importante marco nas pesquisas sobre as dificuldades na leitura e escrita. Em linhas gerais, a pesquisadora critica a aplicação de determinadas teorias na prática afasiológica, expõe a sua concepção de linguagem e apresenta os instrumentos teóricos por ela utilizados para fundamentar sua prática em clínicas terapêuticas. Na segunda parte da pesquisa, descreve e analisa dois casos clínicos, a fim de elucidar o modo como os avalia e os encaminhamentos dados por ela. Conforme Coudry (1986, p. 6), “um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação.” Assim, o trabalho se ocupa da análise de como as alterações de linguagem são avaliadas pela neurolinguística e qual a concepção de linguagem a ela subjacente. Na década de 1980, Coudry apontou o que considera inadequações nos processos avaliativos de sujeitos que apresentavam limitações com a linguagem, em especial, os testes-padrão. Neste sentido, a pesquisadora elenca os seguintes: descontextualização das atividades de linguagem propostas; predominância de atividades metalinguísticas¹⁴ em detrimento de atividades linguísticas e uma visão reducionista da linguagem, que acaba por não revelar os fatos mais significativos quando se trata da caracterização das dificuldades linguísticas dos afásicos.

Coudry (1986) aponta exemplos em que sujeitos afásicos fracassavam frente a testes avaliativos, pois, segundo ela, os mesmos exigiam do paciente o uso

¹⁴ A metalinguagem é abordada na literatura especializada sobre Dislexia e aprendizagem de LE como uma alternativa para o ensino de línguas naquele contexto (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003, por exemplo).

da linguagem de forma descontextualizada. Em outras palavras, a autora argumenta que devam se levar em conta as situações comunicativas em que ocorra uma interação real entre os interlocutores, mesmo que um deles seja afásico. Após trazer alguns exemplos de situações de interlocuções com pacientes afásicos e analisar as diversas formas como eles se comportam em determinadas situações, a pesquisadora reafirma que a significação não é algo dado, pronto no sistema linguístico; antes, ela vai sendo construída em meio a uma conjunção de fatores e na intenção real das interlocuções estabelecidas. Por apresentar concepções e resultados significativos que têm sido aplicados no campo de estudos da dislexia, as ideias de Coudry (1986) são retomadas posteriormente.

Outro trabalho que merece destaque é o de Keiralla (1994), que discute como questões relacionadas às práticas sociais educacionais têm sido deslocadas da atividade pedagógica para atividades médicas, “encobrendo os diferentes problemas enfrentados pela criança que começa aprender a ler e a escrever”, surgindo os ditos problemas de aprendizagem, a “medicalização escolar” – termo cunhado por Collares e Moysés (1986) – e um “diagnóstico travestido de uma linguagem psicológica e médica”. (KEIRALLA, 1994, p. 12).

Dentre os 3800 prontuários de consultas infantis analisados (pacientes com idade entre seis e quinze anos) entre o período de janeiro de 1992 a abril de 1993 no Ambulatório de Primeiro Atendimento (APA) do Hospital das Clínicas (HC) da Unicamp, 247 foram encaminhados para as especialidades de Neurologia – 168 casos – e Psiquiatria – 79 crianças –, apresentando queixas e diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem”. Diante de tal quadro, a autora questiona não apenas o que estaria por trás destes números como também problematiza se o fato de a maioria das crianças que passam pelo APA virem de contextos socioeconômicos desprivilegiados teria algumas relações entre “dificuldades escolares e questões de ordem social mais amplas”. (KEIRALLA, 1994, p. 15). Ecoando o questionamento de Keiralla (1994, p. 15), “Qual é o destino dessas crianças: tratamento médico ou retorno aos bancos escolares?”, dele me apropriado ao mesmo tempo em que recupero em minha memória os momentos vividos ao lado do aluno sujeito desta pesquisa.

A pesquisa desenvolvida por Vallim (2006) no campo da neurolinguística discute a prática pedagógica do ensino da LP pautada num ensino normativo e redutor, que desconsidera a natureza histórica, social, intersubjetiva e cognitiva da

linguagem, podendo prejudicar alunos que não se apropriam nem da língua (seus usos), nem da teoria. Na sequência, a autora mostra que uma das consequências da forma como a escola tem conduzido o ensino daquela língua é a perpetuação da atividade de docentes que fundamentam suas práticas em uma visão redutora de linguagem e, portanto, estabelecem “um círculo vicioso que impede um avanço no que concerne à qualidade do ensino”. (VALLIM, 2006, p. 13).

Por fim, a autora traz à tona o que acredita ser uma visão equivocada da escola – como modo de justificar seu mau desempenho – acerca das dificuldades dos alunos, atribuindo-lhes patologias. Nas palavras da autora:

A língua continua guardada em nichos feitos de argamassa de palavras esdrúxulas, obrigando um silêncio ruidoso e inquietante, sem permitir que alguém transponha seus limites. Ruidoso, porque a linguagem impregna tudo, e inquietante, porque há uma voz, a do aluno, que quer falar (VALLIM, 2006, p. 14).

Embora o estudo desenvolvido por Vallim (2006) não discuta o ensino-aprendizagem de uma LE, sua grande contribuição para essa pesquisa está no fato de a autora conceber o ensino de uma língua como uma atividade que extrapola, mas não desconsidera, os padrões da língua fechados em si mesmo e denunciar a transferência, por parte do sistema escolar, de suas limitações para o aluno, rotulando-o como portador de algum distúrbio da linguagem.

Considerando que os termos *dislexia*, *distúrbios de leitura e escrita*, *aluno com dificuldade de aprendizagem*, etc. têm sido muitas vezes utilizados de forma indiscriminada e equivocada (MASSI; GREGOLIN, 2005; MASSI, 2004a, 2007; MOYSÉS, 2010, entre outros), ainda que discordando do posicionamento normalmente assumido pela comunidade escolar e pela área da saúde, de que o “diagnóstico” deva vir desse último, por ser esta a prerrogativa mais comum e mais “aceitável” socialmente, passei a buscar alunos frequentando escolas regulares que tivessem sido formalmente diagnosticados disléxicos, como critério de escolha dos possíveis sujeitos de pesquisa.

O primeiro caso a que tive acesso foi uma escola da rede particular de ensino em uma cidade do noroeste do Paraná¹⁵, onde dei início à pesquisa em maio de 2009, acompanhando um grupo da 4ª série (do antigo ciclo de oito anos), onde uma aluna tinha o diagnóstico de dislexia. O grupo era composto por 27 alunos,

¹⁵ Na época, lecionava no curso de Letras em uma Universidade Estadual nessa cidade.

sendo 14 meninas e 13 meninos. A coleta foi realizada no período de junho a outubro de 2009, após o consentimento por escrito da direção da escola, da professora de Inglês e de todos os pais ou responsáveis por cada aluno do grupo para a realização da pesquisa. Os alunos tinham aulas de Inglês três vezes por semana com duração de cinquenta minutos cada, e as aulas foram filmadas em vídeo para posterior análise. Foram filmadas 19 aulas ao todo, uma vez que, no período total de coleta de dados, os alunos tiveram férias no meio do ano, feriados, recessos, ausência da professora de LI, atividades extraclases e, em outras aulas, não dispus da câmera filmadora.

Embora a aluna apresentasse certas limitações na aprendizagem da LI, necessitando de intervenções permanentes da professora, e possuísse um laudo de dislexia emitido por uma psicopedagoga¹⁶, o comportamento de G (como me refiro à aluna, a fim de manter sua identidade protegida) demonstrava claramente que aquelas eram limitações peculiares a crianças iniciando a aprendizagem de LI. Ou seja, as recorrentes solicitações de ajuda vindas de G para realizar as atividades propostas eram comuns a outros alunos do mesmo grupo, o que foi enfraquecendo o seu laudo e, portanto, comprometendo a coleta dos dados. Mesmo assim, durante o período em que acompanhei a aluna, foi elaborada e aplicada uma sequência didática (SD)¹⁷ em torno do gênero textual receita, como proposta de intervenção para o ensino de LI, a fim de analisar o desempenho da aluna, diagnosticada disléxica, em sala de aula.

No entanto, o que se percebeu foram dificuldades próprias do processo de aprendizagem de LI: limitações no campo lexical, comportamento em sala de aula bem agitado, mas próprio da característica da aluna, desmotivação na realização de atividades do livro didático que exigiam um longo tempo sentada, etc. Por isso, durante as aulas em que a SD foi utilizada para o ensino-aprendizagem de inglês, foi possível verificar claramente que as supostas dificuldades relacionadas aos sintomas disléxicos não se sustentavam naquela aluna.

Por outro lado, por eu ser professora de Instituição de Ensino Superior (IES) e aluna de pós-graduação de IES também pública, havia uma forte preocupação e desejo de que esta pesquisa trouxesse contribuições também para

¹⁶ Embora tenham sido feitas várias tentativas de um encontro com a profissional, não foi possível dialogar pessoalmente.

¹⁷ O conceito e a aplicabilidade de uma SD serão explorados no Capítulo 3.

alunos de escolas da rede pública, o que me impulsionou a buscar alunos na rede que pudessem ser sujeitos da pesquisa. Sendo assim, passei a buscar casos de alunos regularmente matriculados na rede pública de ensino e que tivessem sido diagnosticados como disléxicos, para dar prosseguimento à pesquisa. Assim, aquele estudo foi considerado como um estudo-piloto, o qual serviu para (re)avaliar e (re)adequar os instrumentos de coleta dos dados, mesmo entendendo que percalços, limitações e imprevistos fazem parte de qualquer pesquisa científica, e que com esta não seria diferente.

O fato de, nas séries iniciais da rede pública de ensino, a LI não ser usualmente ofertada¹⁸ limitou consideravelmente o escopo de busca, pois seria necessário localizar alunos diagnosticados disléxicos na primeira ou, no máximo, na segunda série do segundo ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que o foco de pesquisa é investigar o ensino-aprendizagem de LI a alunos jovens diagnosticados disléxicos que estão iniciando a aprendizagem de Inglês. Foi neste percurso que um aluno com tal diagnóstico foi localizado e veio a ser o sujeito de pesquisa neste estudo de caso.

Durante minha atuação como ministrante de um curso de extensão ofertado pelo Departamento de Letras de uma Universidade Estadual do Noroeste do Paraná aos professores de inglês da rede pública daquela cidade, fui informada da existência de um aluno diagnosticado com “grau severo de dislexia”, regularmente matriculado na 5ª Série do Ensino Fundamental II (do antigo ciclo de oito anos). Na ocasião, a professora de LI do aluno estava participando do curso em questão e, durante uma conversa informal, comentou que tinha um aluno com muita dificuldade de aprendizagem em um dos grupos em que lecionava.

Assim, R (como será identificada a professora, a fim de preservar sua identidade) sugeriu que eu procurasse o Núcleo Regional de Ensino (NRE) da cidade para obter mais informações sobre o caso. Interessante que na ocasião em que R frequentava o curso de extensão, ela estava muito preocupada com o fato de que o aluno não estava mais frequentando as aulas de LI por determinação do próprio NRE. Imediatamente procurei o NRE, quando foi agendada uma reunião com a responsável pelo setor de Educação Especial do NRE, com a mãe do aluno, com a

¹⁸ Santos (2009) discute e apresenta algumas iniciativas da rede pública quanto à oferta da LI a alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

pedagoga da escola e com a psicoterapeuta que fazia o acompanhamento do aluno¹⁹. Na reunião, foi explicado todo o quadro de S (como me refiro ao aluno sujeito de pesquisa, a fim de preservar sua identidade) e como ele havia obtido o laudo de dislexia.

A mãe do aluno, pedagoga, preocupada com o comportamento do filho, principalmente com seu desempenho na escola, procurou vários especialistas, incluindo neurologistas, psiquiatras e fonoaudiólogos na própria cidade, mas não obteve nenhuma explicação sobre o quadro evolutivo de S, especialmente sobre sua dificuldade na aprendizagem. Em função disto, decidiu, com recursos próprios, ir com o filho (na época com 10 anos e 9 meses de idade e frequentando a 3ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental) para a cidade de São Paulo, onde se localiza a sede da Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Após três dias de exames, S recebeu o laudo de portador de dislexia de grau severo (Anexo A). Com o laudo em mãos, retornaram para a cidade de origem, e a mãe procurou uma clínica de psicoterapia para realizar o acompanhamento de S.

Durante a reunião, foi comentado o fato de S ter sido retirado das aulas de LI, pois temia-se que o contato com uma LE comprometesse a aprendizagem da LP. Todavia, a coordenadora da área de Educação Especial do NRE esclareceu que ele havia voltado a assistir as aulas, com a condição de que não fosse exigida do aluno a escrita na LI e que as avaliações fossem corrigidas pela professora “sem muito rigor”, apesar de a mãe de S afirmar que ele gostava das aulas de LI. Quando questionei sobre as atividades que ele realizou quando não estava assistindo as aulas de inglês, foi-me dito que ele ficava na biblioteca, mas como não havia nenhum representante da escola na reunião, não foi possível precisar exatamente se S realizava ou não alguma outra atividade e quais seriam elas.

Depois de ouvir todas as partes, expus as minhas inquietações sobre o ensino-aprendizagem da LI a alunos com possíveis dificuldades na aprendizagem com a linguagem escrita, assim como meus objetivos de pesquisa. Diante disto, concedeu-se a autorização (Anexos U e V) para realizar o estudo na escola em que S estudava, e ele passou a ser o sujeito dessa pesquisa.

¹⁹ A terapeuta que acompanha o aluno e a coordenadora pedagógica não compareceram à reunião, ambas justificando uma situação de urgência.

Ao investigar a dislexia em aprendizes em fase de apropriação da linguagem escrita em LI, parto do conceito de linguagem adotado neste trabalho e que ultrapassa a dimensão comunicativa, assim como definido por Bronckart (2006; 2008): uma atividade significativa, sendo não apenas um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos, mas o instrumento fundador e organizador de processos psicológicos, como a percepção, cognição, sentimentos e emoções em “suas dimensões especificamente humanas”. (BRONCKART, 2006, p. 122).

Com esta definição em mente, corroboro os estudos investigativos desenvolvidos por Massi (2004a; 2007) e, nas palavras da autora, me distancio de perspectivas teóricas que “desconsideram a historicidade da linguagem, do sujeito e de suas ações linguísticas em situações reais de uso da língua e o contexto de tais interações”. (MASSI, 2007, p. 53). Assumindo tal proposição, busco em outras áreas do conhecimento (fonoaudiologia, neurologia, psicologia, por exemplo) subsídios que me possibilitem atingir o objetivo geral de pesquisa: investigar as relações entre dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado disléxico em uma escola pública no Estado do Paraná.

Minha tese é a de que, apesar da falta de bases que comprovem a existência da dislexia, crianças diagnosticadas como tais, se inseridas em um contexto formal de ensino da LI, podem aprender essa língua a partir de procedimentos metodológicos que as ajude a superar as dificuldades de aprendizagem rotuladas como dislexia, incluindo adequações no ambiente escolar (menor número de alunos por sala, presença de professores auxiliares/monitores) e adaptações das práticas metodológicas à realidade dos aprendizes (aulas que contemplem o uso da língua em atividades significativas conforme a idade, nível socioeconômico e conhecimento de mundo dos alunos).

São três os objetivos específicos de pesquisa, todos ancorados nos dois principais conjuntos de dados: as aulas observadas e as aulas implementadas. O primeiro busca analisar os instrumentos mediadores em relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI. O segundo visa identificar os tipos de dificuldades de aprendizagem apresentadas por um aluno aprendiz de inglês diagnosticado disléxico. O terceiro e último consiste em identificar possibilidades de aprendizagem desenvolvidas na compreensão e produção escrita em LI no mesmo aluno.

Neste texto introdutório, fiz uma aproximação do tema, abordei a relevância da LI como uma língua que pode ampliar oportunidades sociais, delimito o foco de pesquisa, defendo a importância da LA e o seu papel em pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e fiz uma breve apresentação do sujeito de pesquisa. Neste mesmo texto, apresentei a justificativa de pesquisa, a tese que defendo e os objetivos a serem alcançados.

A seguir, apresento a estruturação desta tese a partir do conteúdo de seus capítulos. Este trabalho encontra-se organizado em sete capítulos. Primeiramente, faço uma Introdução ao tema. No Capítulo 1, apresento um panorama das leis e diretrizes brasileiras que, de alguma forma, mencionam a dislexia. No mesmo Capítulo é feito um retrospecto histórico acerca da Inclusão. Nos Capítulos 2 e 3, apresento os Fundamentos Teórico-metodológicos que sustentam esta tese para, no capítulo posterior, elucidar a metodologia adotada nesta pesquisa. Os Capítulos 5, 6 e 7 ocupam-se da apresentação e da discussão dos resultados, e a última parte é reservada para as considerações finais a que a investigação possibilitou chegar, seguidas da exibição de possíveis contribuições e encaminhamentos futuros.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DISLEXIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

Dificuldades de aprendizagem, dificuldades específicas de aprendizagem, necessidades especiais, necessidades educacionais especiais. Estes termos têm circulado nas escolas em forma de ventos, ora como uma brisa, ora como um furacão. Em forma de brisa, quase não levantam poeira, não tiram as coisas do lugar, não provocam inquietudes. Apenas deixam tudo como está.

Em forma de furacão, ao contrário, derrubam paredes, causam desconforto, anunciam tempestades que, quase sempre, não destroem paradigmas, mas, sim, pessoas. As marcas desse vento forte e descontrolado são profundas. Confundem. Enganam. Rotulam.

Para canalizar o vento – manso ou tempestuoso – e dar a ele a direção desejada, portas são fechadas, janelas são abertas e mecanismos em forma de instrumentos normativos são criados: leis que regulam o comportamento das pessoas e estipulam a forma como as ações humanas devem realizar-se dentro de uma determinada sociedade, garantindo sua ordem, pois sem lei não há civilização (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Neste capítulo, apresento documentos oficiais, os quais, de alguma forma, tratam da dislexia do ponto de vista educacional para situar como ela é descrita/representada nas leis que orientam a vida em sociedade, as possíveis implicações para o contexto escolar e, conseqüentemente, para este trabalho de pesquisa.

A necessidade de considerar os contextos de produção dos documentos mais relevantes acerca do tema de pesquisa está pautada na opção teórico-metodológica que sustenta este trabalho, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem em Bronckart seu principal precursor. Bronckart define textos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais e considera que seu contexto de produção possa ser definido como “o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”. (2003, p. 93). Com base nesta concepção, primeiramente

apresento um panorama das principais discussões internacionais sobre Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEE), para, na sequência, discorrer sobre as principais leis e documentos produzidos no Brasil acerca dessa temática. Por fim, as bases históricas da educação especial são retomadas com o objetivo de recuperar os eventos que deram origem ao que tem sido atualmente discutido sobre esse assunto na realidade brasileira.

1.1 DOCUMENTOS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM PANORAMA

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003), as principais leis internacionais que influenciaram as políticas e os programas brasileiros no âmbito educacional são: a Declaração dos Direitos do Impedido, de 1975; o Programa de Ação das Nações Unidas, de 1982; as Normas Internacionais do Trabalho, de 1984; a Declaração de Cartagena das Índias sobre as políticas integrais, para as pessoas portadoras de deficiência, de 1992; a Declaração de Manágua, para um novo modelo de desenvolvimento de política para crianças e jovens portadores de deficiência e suas famílias, de 1993; a Primeira Conferência Internacional de ministros responsáveis pela atenção de pessoas portadoras de deficiência, de 1992; as normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993; a Declaração de Salamanca e o Plano de Ações sobre necessidades educativas especiais, de 1994.

Em 1990, foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta ocasião, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1994, depois de realizada a Conferência Mundial sobre NEE: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi então produzida a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), que, nas palavras de Mendes (2006, p. 395), “é tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.” Esses dois documentos – a Declaração Mundial

sobre Educação para Todos (Jomtien-Tailândia) e a Declaração de Salamanca – abriram espaço para discussões sobre a necessidade de os governos abordarem em suas políticas educacionais públicas a diversidade dos alunos e “o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns”. (PARANÁ, 2006, p. 27).

Empresto de Bronckart e Machado (2004, p. 140) a concepção de que o conhecimento dos aspectos sócio-históricos que presidem a edição de documentos oficiais educacionais nos permite “uma leitura mais contextualizada e menos inocente” de tais textos. Assim, ao considerar tais informações, entendo que os documentos apresentados foram, em linhas gerais, produzidos em (e a partir de) contextos de discussões e de tomadas de decisões em nível mundial sobre a necessidade de reformulações educacionais em torno de uma série de argumentos, como os que defendem que todas as pessoas portadoras de NEE sejam incluídas no ambiente e processo educacional. De forma geral, é possível afirmar que tais documentos foram elaborados a partir de discussões externas ao nosso país e fortemente influenciados por organismos de grande peso social, político e econômico (como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, entre outros), como também pelo fortalecimento da noção de inclusão.

Especificamente a respeito da dislexia, esta temática vem há muito mais tempo sendo discutida e sua existência defendida fora do Brasil, deixando transparecer a noção de “importação” de um conceito formulado no exterior, enxertado nas nossas escolas e cristalizado em forma de leis.

De acordo com Maher (2007), quando se fala de inclusão, tem-se a ideia de que a inclusão do diferente está cada vez mais evidente nas salas de aulas brasileiras. Para esta autora, se antes era mais fácil ignorar a diversidade que sempre caracterizou o ambiente educacional, hoje a sua atual magnitude força pesquisadores e educadores a ter que admiti-la e colocar a diversidade em sua agenda.

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

De maneira geral, a inclusão é um movimento de resistência à exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, e é caracterizada por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade. No Brasil, tal movimento teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional.

Embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha nascido no contexto da educação especial, aplica-se também a ela, na medida em que os sujeitos nela envolvidos também fazem parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade. Entretanto, conforme adverte Mendes (2002, p. 61), “[...] ela não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com NEE em escolas regulares ou nas classes comuns”.

Quando se trata da inclusão de portadores de necessidades especiais temos, neste grupo, pessoas com diferentes necessidades, não caracterizando um grupo homogêneo. Assim, nas palavras de McCleary (2009, p. 205):

Embora no discurso político da inclusão as pessoas com necessidades especiais sejam tratadas, em geral, como pertencendo a uma mesma grande minoria marginalizada, o fato é que cada grupo tem suas demandas específicas, muitas vezes antagônicas umas às outras.

Vale ressaltar que outros interesses (não apenas os educacionais) se configuraram como a mola propulsora para a elaboração de tais documentos, coagindo o sistema educacional a corresponder aos novos direcionamentos presentes nas leis, normas e diretrizes. Para Ferreira e Guimarães,

Pode-se considerar que, de um lado, a escola influi para que o país tenha determinada legislação, já que tantos legisladores quanto eleitores a frequentaram. De outro, a escola, sob o ângulo da prática pedagógica, sofre os efeitos dessa mesma legislação. Ela vai servir como veículo pelo qual o poder político vigente vai procurar controlar e manipular as tendências presentes na sociedade, em função de seus interesses. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 88-89).

Este pensamento reforça a ideia de que tais medidas foram impostas à escola, que se viu obrigada a receber os mais diferentes alunos, sem, contudo, ter clareza de quem realmente são os portadores de NEE, suas características e necessidades, gerando confusões e descaso a esse respeito. Com isto, a escola cede espaço para que interesses políticos sejam satisfeitos.

Partindo das ideias centrais acerca da inclusão, recupero, no item subsequente, as bases históricas da educação especial, como forma de contextualizar os eventos que deram origem ao que hoje tem-se discutido sobre esse assunto.

1.2 AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI quando médicos pedagogos desafiaram os conceitos vigentes até aquele momento e passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis. É, portanto, no cenário com uma ênfase no ensino restrito que a educação especial nasce em uma sociedade em que a educação formal era direito de poucos.

Ainda que se observem escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o acesso à educação por parte dos portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado e vai ocorrendo paralelamente à ampliação das oportunidades educacionais para a população em geral. No final do século XIX, ocorre um declínio dos esforços educacionais e a institucionalização em asilos e manicômios passou a ser uma espécie de prisão para a suposta proteção da sociedade. Aranha (2001) caracteriza essa fase como o paradigma da institucionalização fundamentado na crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se fosse confinada em ambiente separado, à parte da sociedade.

Paralelamente a esse contexto, a institucionalização da escola obrigatória passou a triar muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular e fez surgir as classes especiais nas escolas públicas, no início do século XX.

Foi nesse ambiente, de consolidação de uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação dos portadores de deficiências que surgiram muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da escola inclusiva, nos países desenvolvidos, na década de 1950, então intituladas filosofia de 'normalização e integração', decorrente dos movimentos dos pais de crianças a quem era negado ingresso em escolas comuns. A partir desse quadro, surgem as propostas de escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais em escolas

comuns. Assim, o sistema educacional ficou com dois subsistemas: o regular e o especial. No primeiro, funcionando a educação comum, e no segundo, a educação especial.

É na década de 1970 que as escolas comuns passaram a aceitar a ideia de receber crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou em classes especiais, ou de recursos, minimizando o ambiente de restrição. Predomina neste período o paradigma de serviços (Aranha, 2001) que tinha como premissa a crença de que pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas em função de suas especificidades, preparadas para assumir seus papéis na sociedade.

Fica claro, portanto, que só eram passíveis de integração escolar os alunos que se adaptassem à classe comum, sem modificações no sistema. Por outro lado, aqueles que não conseguiam se adequar ou acompanhar os outros alunos eram excluídos.

O fato de a passagem de alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a outro mais integrador depender unicamente de seu progresso – e essas transições raramente aconteciam – passou a comprometer os pressupostos da educação inclusiva e a gerar várias críticas à proposta do sistema.

Mendes (2006) pontua que, como resultado desse movimento na história da atenção à pessoa com NEE, na segunda metade da década de 1980 surge a fase da educação inclusiva, que atinge o ápice das discussões na década de 90. Nessa época, a ideia central era que, além de intervir diretamente sobre os portadores de NEE, era necessário também intervir na sociedade, reestruturando-a de forma que fosse possível a convivência entre e com os diferentes. De acordo com a autora, no campo da educação, um único sistema educacional de qualidade para todos (com ou sem deficiência) passa a ser defendido.

Conforme pontua Bueno (2001, p. 22), a integração escolar tomava como pressuposto que o problema estava centrado no aluno e “deixava implícita uma visão acrítica da escola, na medida em que pressupunha que a escola regular era capaz de educar bem ao menos os considerados normais.”

Corroborando o pensamento da autora, parece ser esta a noção que ainda impera nas escolas regulares dos nossos dias: se o aluno não é “capaz” de acompanhar o ritmo de aprendizagem socialmente estabelecido, esse descompasso

é atribuído a ele, eximindo o sistema escolar de qualquer responsabilidade. Conforme será discutido ao longo desta pesquisa, o conceito da dislexia é vinculado a um problema **no** e **do** aluno, retirando da escola o papel que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, parece que, mais uma vez, leis são criadas para “respaldar” juridicamente as falhas do sistema de ensino.

A partir de tais considerações, no próximo subitem são apresentadas as leis brasileiras que mencionam a dislexia.

1.3 DOCUMENTOS, NORMAS E DIRETRIZES: A DISLEXIA NO QUADRO DAS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Considerando a LI como forma constituinte da cidadania e do ser humano e entendendo o ensino-aprendizagem dessa língua também como uma forma de inserção social (MOITA LOPES, 2005), busquei, nos documentos, normas e diretrizes, o que tem sido considerado quando se trata da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial alunos diagnosticados disléxicos, na educação básica²⁰. Importante ressaltar que, ainda que tais documentos não contemplem diretamente questões relacionadas ao ensino de Inglês, mas, por ser obrigatória a oferta de uma LE no segundo ciclo do ensino fundamental e a LI começar a ser considerada como língua global (GRADDOL, 2006), considero o ensino-aprendizagem dessa língua também como uma forma de educação inclusiva, termo presente nos documentos referenciados.

Ademais, por se tratar de documentos que, inevitavelmente, influenciarão o sistema de ensino (incluindo o agir docente), ressalta-se a importância de traçar um panorama geral das leis e diretrizes voltadas ao tema²¹.

No âmbito da Legislação Federal, no que se refere às leis e documentos oficiais relativos à inclusão, temos: [...] Constituição Federal de 1988 (BRASIL,

²⁰ Educação Infantil ao Ensino Médio, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 21. Todavia, ressalto que, para fins de Educação Especial, as DNEEEB englobam também a Educação Superior.

²¹ Na ocasião da redação deste capítulo, o Relatório final do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência: viver sem limites estavam passando por alterações e tramitação no Congresso Nacional. Por isto, não foram aqui considerados.

1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069/90 (BRASIL, 1990); Estágio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007).

No que tange às Legislações que poderiam caracterizar apoio para atendimento do disléxico, temos: LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) (BRASIL, 1990); Deliberação CEE n. 11/96 (SÃO PAULO, 1996); Indicação CEE n. 11/96 (SÃO PAULO, 1996); Parecer n. 451/98, de 30 de julho de 1998 (SÃO PAULO, 1998); Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001c); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica²² (BRASIL, 2001a); e o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)²³.

Por se tratar de várias possibilidades de leituras e interpretações das leis e diretrizes que, de alguma forma, contemplam a temática em foco, apresento na sequência os documentos de maior representatividade para este estudo, sua forma de organização e, em seguida, o *status* da dislexia nesses mesmos textos.

Partindo do termo *dislexia* como tema principal de busca e seleção das principais leis que abordam aquela temática temos: a) alguns excertos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB); b) trechos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); e c) partes das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

As DNEEEB trazem as concepções relativas à Educação Especial no cenário educacional brasileiro e estão organizadas em dois grandes temas: 1) a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e 2) a formação do professor. Ao final, o documento apresenta a Resolução que institui as DNEEEB²⁴.

²² Processo n. 23001-000184/2001-92; Parecer n. 17/2001 - Colegiado: CEB, aprovado em: 03.07.2001.

²³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

²⁴ Resolução CNE/CNB n. 2, de 11 de setembro de 2001.

As PNEEPEI, de forma geral: 1) retomam alguns marcos históricos acerca da educação especial, mencionando algumas leis criadas neste contexto e fazendo uma retrospectiva dos decretos e leis que tratam das especificidades da inclusão de alunos portadores de NEE; 2) trazem um diagnóstico da educação especial no Brasil e os dados do Censo Escolar de 2006 na educação especial; 3) explicitam o objetivo do documento (assegurar a inclusão escolar de alunos); 4) definem quem são os alunos que devem ser atendidos pela educação especial; 5) apresentam as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Estado do Paraná (PARANÁ, , encontramos: 1) o histórico da educação especial; 2) os fundamentos teórico-metodológicos nos quais as Diretrizes estão fundamentadas; 3) a compreensão de como o currículo voltado à educação especial deve estar organizado, incluindo as adaptações curriculares recomendadas para atender os alunos que se encaixam naquele quadro; 4) e, enfim, os serviços e apoios especializados ofertados pela rede para atender os alunos com NEE.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003), as leis são a materialização dos conceitos de justiça de uma sociedade e devem representar um equilíbrio entre os diferentes interesses. Além disto, os autores chamam a atenção para o fato de que as leis e normas, geralmente surgem como “reações simples às necessidades sociais [...]” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 83). Neste sentido, seria condizente deduzir que as leis que tratam da dislexia surgiram da necessidade de regularizar e assegurar os direitos daqueles assim diagnosticados. Porém, não é isto que vemos na prática.

Ao longo da história, vários instrumentos normativos vêm sendo elaborados a fim de assegurar os direitos dos cidadãos portadores de alguma necessidade especial. Nas DNEEEB ²⁵instituídas pela resolução n. 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, encontramos uma primeira definição da dislexia como uma NEE:

²⁵ Uma análise prévia deste documento encontra-se em Tonelli e Cristovão (2009).

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001a, p. 33, grifos meus).

Mais adiante, o mesmo documento deixa explícito que a dislexia se enquadra como uma dificuldade de aprendizagem:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional²⁶ (BRASIL, 2001a, p. 44, grifo meu).

Portanto, as DNEEEB entendem a dislexia como uma dificuldade específica de aprendizagem, que pode ser momentânea – parte do processo da vida escolar –, mas deve ser considerada como NEE. Em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta as PNEEPEI, que tratam da dislexia como um “transtorno funcional específico”.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 12, grifo meu).

Embora este documento apresente uma outra definição para a dislexia (transtorno funcional específico), é importante ressaltar que esta é também descrita

²⁶ Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001c).

como uma situação que pode ser passageira, já que os sujeitos estão em constante (trans)formação, conforme o mesmo documento:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 15, grifo meu).

Identifico aí os pontos convergentes, uma vez que, embora com roupagens diferentes, tanto nas DNEEEB quanto na PNEEPEI a dislexia está inserida no quadro das NEE: no primeiro documento, é concebida como uma dificuldade específica de aprendizagem; e, no segundo, como um transtorno funcional específico. No entanto, quero ressaltar o fato de este suposto distúrbio ser tomado como uma “deficiência” que pode restringir sua participação plena na escola e na sociedade (BRASIL, 2008), fadando o aluno ao insucesso e sentenciando seu futuro.

Outro documento relevante para esta pesquisa são as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006)²⁷, já que este estudo foi realizado nesse Estado. Conforme as Diretrizes, a educação especial é

[...] uma modalidade de educação que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral é recente e pode ser entendida como uma modalidade de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino (PARANÁ, 2006, p. 9).

Após várias leituras das Diretrizes do Estado do Paraná, não foi encontrado em nenhuma de suas partes constitutivas o termo *dislexia*. A SEED define que os alunos a quem se destina a Educação Especial no Paraná são “alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter permanente”. (PARANÁ, 2006, p. 44). Conforme o documento, as necessidades educacionais permanentes são reunidas em três grandes grupos: 1) as dificuldades acentuadas de

²⁷ As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos é um documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) através da Equipe Pedagógica de Educação Especial.

aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, como alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a problemas graves de comportamento, por exemplo; 2) alunos que necessitam do uso de outras linguagens ou códigos, como os alunos surdos, surdo-cegos, cegos, autistas ou com sequelas de paralisia cerebral; e 3) aqueles com superdotação ou altas habilidades.

Sendo assim, a lei que sustenta a Educação Especial no Estado do Paraná parece não considerar a dislexia ou dificuldades de aprendizagem com a leitura e a escrita como uma NEE. Importante ressaltar que o referido documento faz várias distinções acerca das nomenclaturas usualmente utilizadas quando se trata de necessidades especiais: NEE; portadores de necessidades especiais; e pessoas com necessidades especiais, ora aproximando as definições de tais termos, ora afastando-as deles.

Assim, ao não fazer menção à dislexia ou a nenhuma outra dificuldade correlata, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Estado do Paraná geram um campo de tensões, uma vez que alunos diagnosticados “disléticos” trazem para o contexto escolar seus laudos, mas, por não serem reconhecidos (ou poderem não ser) como alunos que necessitam de um olhar e de um apoio concreto em sala de aula, sofrem as consequências dessa lacuna conceitual.

Tais ausências terminológicas geram, na minha concepção, um embate preocupante: afinal, os alunos diagnosticados disléticos se enquadram ou não como portadores de NEE? Em caso positivo, como incluí-los efetivamente nas salas de aula e, em especial, nas aulas de LI? Em caso negativo (ou na ausência de uma definição), como estes alunos, que continuam recebendo diagnósticos e/ou laudos de dislexia, são recebidos nas escolas?

Luczinski (2009) acredita que a complexidade da inclusão escolar dos alunos diagnosticados disléticos repousa justamente na necessidade de um levantamento diagnóstico que revele as habilidades e as dificuldades de aprendizagem desses alunos. Mesmo tendo restrições particulares ao que se tem comumente classificado como “dislexia”, acredito que as leis e diretrizes que tratam da educação especial no Brasil, por exercer forte influência no sistema educacional e na atividade docente, refletem a indefinição desta (suposta) patologia, ao concebê-la de maneiras variantes ou ao não considerá-las em momento algum, como é o

caso das Diretrizes do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Este vácuo conceitual gera, portanto, um desprovemento pedagógico, emocional e social para o aluno que carrega o rótulo de dislético e para os professores das mais diferentes disciplinas que se veem diante da imposição de uma política “inclusiva”, sem, contudo, receber formação necessária dentro das especificidades de cada área do conhecimento.

No meu entender, a inclusão ainda está longe de ser algo definido e de fácil entendimento para a comunidade escolar (alunos, pais, professores, pedagogos, diretores, etc.). Em relação aos alunos considerados disléticos, acredito que sejam necessárias discussões mais aprofundadas sobre o tema, uma vez que a própria indefinição do que seja a dislexia se configure como mais um complicador para o processo de escolarização da criança. Ademais, é necessário ressaltar o despreparo docente para lidar com essas situações, o que agrava ainda mais a implementação de ações para a inclusão.

Neste capítulo, foram apresentados como alguns documentos educacionais oficiais brasileiros voltados à educação inclusiva concebem a dislexia e como estes estão tematicamente organizados. Importa, para esta pesquisa, considerar que a dislexia é tratada, ainda que superficialmente, pelos documentos de âmbito federal, como um dos componentes da educação especial, inserida nas leis educacionais brasileiras e considerada como um problema ou um impedimento que se coloca no processo de ensino-aprendizagem, ainda que com características de situações passageiras, conforme discutido.

Antes de passar para o capítulo seguinte, ilustro, em forma de fábula²⁸, as minhas conclusões sobre a força normatizadora das leis e decretos que invadem nossas salas de aula – em forma de brisa ou de tempestade – e que atribuem às individualidades do aluno o motivo de suas incapacidades.

A escola dos animais

Certa vez os animais resolveram preparar seus filhos para enfrentar as dificuldades do mundo atual e, por isso, organizaram uma escola. Adotaram um currículo prático que constava de corrida, escalada, natação e voo. Para facilitar o ensino, todos os animais deveriam aprender todas as matérias.

²⁸ Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008).

O pato, exímio em natação (melhor mesmo que o professor) conseguiu notas regulares em voo, mas era aluno fraco em corridas e escaladas. Para compensar esta fraqueza, ficava retido na escola todo dia, fazendo exercícios extras. De tanto treinar corrida ficou com os pés terrivelmente esfolados e, por isso, não conseguia mais nadar como antes. Entretanto, com o sistema de média aritmética das notas nos vários cursos, ele conseguiu ser um aluno sofrível, e ninguém se preocupou com o pobre do pato.

O coelho era o melhor aluno do curso de corrida, mas sofreu tremendamente e acabou com esgotamento nervoso, de tanto tentar natação.

O esquilo subia tremendamente, conseguindo belas notas no curso de escalada, mas ficou frustrado no voo, pois o professor o obrigava a voar de baixo para cima, e ele insistia em usar seus métodos, isto é, em subir nas árvores e voar de lá para o chão. Ele teve que se esforçar tanto em natação que acabou por passar com nota mínima em escalada, saindo-se mediocrementemente em corrida.

A águia foi uma criança com problema, severamente castigada desde o princípio do curso, porque usava métodos exclusivos dela, fosse para atravessar o rio ou subir nas árvores. No fim do ano, uma águia anormal, que tinha nadadeiras, conseguiu a melhor média em todos os cursos e foi a oradora da turma.

Os ratos e os cães de caça não entraram na escola porque a coordenação se recusou a incluir duas matérias que eles julgavam importantes: como escavar tocas e escolher esconderijos. Acabaram por abrir uma escola particular junto com as marmotas e, desde o princípio, conseguiram grande sucesso.

(Autor desconhecido)

CAPÍTULO 2

DISLEXIA E LINGUAGEM ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Language learning for dyslexic students is unlikely to be easy [...]. It is, however, the right of every student to be able to attempt a foreign language and it is the responsibility of teachers to be aware of how they can maximise student's potential. The only way to find out what potential may be is to provide the opportunities for success and support students to achieve it.²⁹ (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003, p. 13).

Neste e no próximo capítulo, são apresentados os aportes teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa. No Capítulo 2, discorro o(s) conceito(s) de dislexia(s) em diferentes visões/abordagens para, a partir de uma visão educacional linguística, poder situar qual o conceito assumido na pesquisa.

Na sequência, abordo os principais temas relacionados à dislexia e ao ensino-aprendizagem de LEs, a fim de transpor tais pressupostos teóricos para o contexto do ensino-aprendizagem de LI. Passo, então, a discutir em que medida a presença de alunos diagnosticados disléxicos em sala de aula pode ser tomada não como sintomas patológicos, mas, sim, como indicativo de heterogeneidade no grupo de aprendizes.

Por ser a dislexia considerada uma dificuldade relacionada à linguagem escrita, apresento, no capítulo seguinte, alguns fatores relacionados à aprendizagem da compreensão e produção escrita e o papel do erro neste mesmo processo em LP, para, então, tratar especificamente da aprendizagem de escrita em LI.

No Capítulo 3, igualmente destinado aos fundamentos teórico-metodológicos, são explicitados os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente à qual me filio e, portanto, fundamental para esta pesquisa. Em decorrência das características inerentes ao

²⁹ “É improvável que a aprendizagem de línguas seja fácil para alunos disléxicos. Contudo, é direito de todo aluno poder tentar aprender uma língua estrangeira, e cabe aos professores estarem cientes de como podem maximizar o potencial do aluno. A única maneira de descobrir a extensão desse potencial é oferecer oportunidades para o sucesso e apoiar os alunos para alcançá-lo.” (Tradução minha).

ISD, situo o conceito de linguagem e de capacidades de linguagem, para, então, abordar a proposta da sequência didática (SD) e sua estrutura de base, sendo este o dispositivo utilizado como proposta de intervenção para o ensino da LI a alunos que apresentem dificuldades na aprendizagem.

Por fim, apresento algumas teorias que discutem a dislexia e o processo de ensino-aprendizagem de LEs e o de LI, foco deste trabalho.

2.1 A DISLEXIA E SUAS CONCEPÇÕES

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

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

Francisco (2002) e Massi (2004a; 2004b) afirmam que diferentes nomenclaturas têm sido utilizadas para se referir a questões diretamente relacionadas à aprendizagem e ao uso da linguagem escrita. Termos como *dislexia*, *dificuldade de aprendizagem*, *dificuldades de aprendizagem específicas*, *dificuldade de leitura e escrita*, *problemas de aprendizagem*, *dislexia de evolução*, *dislexia do desenvolvimento* ou *dislexia específica de evolução* são alguns dos exemplos usualmente empregados como sinônimos para explicar ou justificar comportamentos desviantes do comportamento “padrão” esperado de crianças em fases de aprendizagem da linguagem escrita (SNOWLING, 2004; SCHRIMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Conforme relatado por Hout (2001), em 1986, um adolescente de 14 anos procurou o médico inglês Pringle Morgan e relatou sua dificuldade para aprender a ler e a escrever:

Não compreendo o que tenho: sou inteligente e tenho facilidade para matemática; se o professor levasse em conta apenas minhas respostas orais, eu seria o primeiro da classe; mas infelizmente sou o último, pois mesmo os meus colegas pouco dotados aprendem sem dificuldade o que eu, apesar de todos os meus esforços, não consigo: ler e escrever (HOUT, 2001, p. 18).

O médico, verificando as dificuldades do menino, considerou que, apesar de sua visão normal, ele era portador de um distúrbio que denominou de cegueira verbal congênita³⁰, após comparar o caso com o de dois adultos que sofriam de transtornos na leitura após uma lesão cerebral. Surgiu, então, a categorização de um distúrbio de aprendizagem: a dislexia. *Grosso modo*, o termo *dislexia* tem sido usado para denominar uma dificuldade de aprendizagem de leitura, de escrita e de soletração. Conforme Brunswick (2009, p. 1)³¹:

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

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) define dislexia “como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração”. (ABD, 2007, p. 1). A ABD está vinculada à *International Dyslexia Association*³², que deixa claro que entende a linguagem como um código, ao caracterizar a dislexia como um distúrbio especificamente de ordem biológica, relacionada à codificação de palavras.³³

Tal caracterização veicula claramente a linguagem escrita à noção reducionista de codificação e decodificação de palavras simples e

³⁰ No original em inglês *congenital word blindness*.

³¹ “The term dyslexia comes from the Greek dys – 'impaired' - and lexis – 'word', and refers to an impairment in the ability to read and spell that is not due to low intelligence or lack of educational opportunity.” (tradução minha).

³² Associação norte-americana fundada em 1949, em homenagem ao neurologista Samuel Orton. (IDA, 2009a; 2009b).

³³ It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (PORCH; PORCH, 2007, tradução minha).

descontextualizadas, Visão esta que concebe a língua como um código organizado em função de um conjunto de sons, letras, sílabas e palavras soltas, desprovidas de um contexto significativo, e o aprendiz como um ser passivo e mero memorizador de repetições (MASSI, 2004a; 2004b; 2007).

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

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

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

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

No entanto, Massi (2004a) adverte para o fato de que, com relação às explicações causais, a bibliografia disseminada leva-nos a perceber que a noção de dislexia vinculada à aquisição da linguagem escrita foi, longe do contexto escolar, desenvolvida pela área médica: uma patologia chamada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos adultos vítimas de lesões cerebrais, a qual parece ter servido de apoio para determinar uma visão equivocada que toma fatos linguísticos associados ao processo de aprendizagem e uso da escrita como sinais de uma doença.

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

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

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

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

Todavia, uma análise cuidadosa desse material bibliográfico nos revela multiplicidades de fontes etiológicas, arbitrariedades sintomatológicas e, também, terminológicas em torno dessa dita patologia, indicando total imprecisão conceitual para o que tem sido convencionalmente caracterizado e diagnosticado como uma síndrome disléxica (MASSI, 2004a, p. 2).

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

Massi (2004a, p. 4) assume o conceito de linguagem como sendo uma “atividade constitutiva, um trabalho coletivo, histórico e social, capaz de incorporar o sujeito e suas atividades específicas de construção, utilização e interpretação da escrita” e, por isso, questiona os estudos que defendem processos de avaliação e diagnósticos do que se tem comumente chamado de dislexia a partir de tarefas de codificação, decodificação da leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras³⁴, como descrito, por exemplo, em Capellini et al. (2009) e no item 2.2 deste capítulo.

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar a concepção de linguagem que sustenta este trabalho, considerando que aqui esta assume uma posição divergente daquelas que perpassam as definições de dislexia na maioria dos trabalhos que tratam dessa questão. Cristovão (2008) sintetiza a definição de linguagem aqui assumida (conforme Bronckart (2008), a partir das ideias de Coseriu), em cinco premissas básicas: 1) a linguagem é dialógica; 2) materializa-se em uma língua reconhecida em uma determinada comunidade; 3) não é estável; 4) a linguagem é significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento; e 5) a dimensão comunicativo-social da linguagem implica em marcas de alteridade, de intersubjetividade. Portanto, toda e qualquer atividade que envolva a linguagem deve considerar os objetivos maiores dos processos comunicativos, como destinatário, emissor, objetivo da interação, não a limitando a palavras soltas fora de contextos reais da comunicação. É a partir de tal concepção que analiso os dados que serão apresentados.

Várias abordagens/visões têm, ao longo dos anos, buscado apresentar possíveis explicações aos supostos distúrbios e/ou dificuldades de aprendizagem, distúrbios e/ou dificuldades de leitura e escrita, muitas vezes caracterizando esses quadros como dislexia ou mesmo dislexias (CAPELLINI et al., 2009). Ciasca (2003), por exemplo, defende a hipótese de que o distúrbio de aprendizagem seja decorrente de alguma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC) e esteja relacionado a uma falha no processo de aquisição ou de desenvolvimento, assumindo um caráter funcional diferente das dificuldades escolares, diretamente relacionadas a um problema pedagógico de linguagem escrita.

No entanto, é importante ter em mente que todas essas abordagens vinculam-se à área médica, que, a partir de pesquisas afasiológicas, partiu de casos

³⁴ Também chamadas de logatomias.

identificados em adultos que sofreram algum tipo de lesão cerebral e, por isso, perderam a capacidade para ler e escrever ou sofreram alterações nela, conforme Massi (2004a). A autora sublinha, ainda, que uma patologia que diz respeito a adultos “cérebro-lesados” (MASSI, 2004a, p. 10) não pode servir como base para possíveis explicações sobre um outro quadro, que é o de crianças em fase escolar de aprendizagem da linguagem, em especial, a escrita. Sendo assim, compartilho dos pressupostos defendidos por aquela pesquisadora de que não se pode explicar e/ou justificar as dificuldades relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita em crianças em fase de construção de conhecimentos a partir de casos vinculados a adultos que sofreram qualquer tipo de lesão cerebral.

Isto posto, alinhando-me ao pensamento de Massi (2004a), concordo que temos, de forma geral, dois quadros diferentes e que seja necessário distingui-los: no primeiro quadro, temos uma alteração da linguagem escrita associada a um quadro de afasia; e, no segundo, uma situação na qual são percebidas dificuldades ou instabilidades vinculadas a um processo em que o indivíduo está aprendendo a ler e escrever. Na primeira situação, teríamos, portanto, uma desordem linguística adquirida em função de uma lesão cerebral. Daí, o fato de ser, sob algumas perspectivas, definida e classificada pela literatura médica como **dislexia adquirida** (grifo meu): resultante de um dano cerebral cortical. Já no segundo caso, identificamos uma situação que pode sinalizar características próprias de um processo de (re)elaboração de novos conhecimentos vivenciada na fase escolar do sujeito aprendiz. Contudo, em ambos os casos, por não se ter clareza para estabelecer a diferença entre possíveis alterações funcionais, que possam levar a uma perda das capacidades de linguagem³⁵ já adquiridas/dominadas, de um outro quadro completamente diferente, o que vemos é a biologização/patologização de um processo natural que envolve os supostos “erros”, que seriam a³⁶ tendência para ler e escrever palavras na ordem inversa das letras, distinguir letras que são consideradas espelhos de outras (por exemplo, b e d; p e q; n e u), dificuldade com rimas, trocas, junção ou omissão de letras, etc. (GOMES, 2009).

Pesquisadoras pioneiras acerca dos ditos transtornos de aprendizagem, Moysés e Collares (1992) explicam que se faz necessário distinguir os quadros de

³⁵ O termo *capacidades de linguagem* é usado aqui como proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

³⁶ As formas mais comuns de avaliação e do diagnóstico são apresentadas posteriormente.

dislexia adquirida e dislexia específica de evolução. Enquanto o primeiro refere-se à perda da capacidade adquirida da leitura e escrita devido a um comprometimento causado por traumatismo craniano ou acidente vascular cerebral (AVC), por exemplo, o segundo trata da tentativa de extrapolar este dado, partindo do pressuposto de que crianças com supostas alterações no SNC – a princípio, a existência de uma possível lesão; depois, de uma suposta disfunção cerebral mínima (DCM) – manifestaria, como consequência, comprometimento no processo de aprendizagem.

Adoto nesta pesquisa a mesma linha de raciocínio apresentada nos trabalhos de Moysés e Collares e de Massi acerca das várias abordagens que, de uma forma ou de outra, buscam justificar as dificuldades relacionadas à linguagem escrita como uma patologia localizada no aprendiz e dar uma explicação lógica ao distúrbio linguístico comumente denominado dislexia. Isto posto, concordo com Massi (2004) de que as várias tentativas de explicações podem ser, *grosso modo*, agrupadas em três grandes abordagens: Abordagem Organicista; Visão Cognitivista ou Instrumental; e a Visão Psicoafetiva.

A abordagem organicista é representada pela área médica, que, conforme cada especialidade da medicina, propõe uma possível explicação para questões relacionadas ao processo de aquisição da linguagem escrita. Conforme pontua Massi (2004a), a primeira área médica que buscou categorizar fatos relacionados à aprendizagem da escrita foi a neurologia, e é no interior dessa mesma especificidade da medicina que encontramos explicações divergentes.

Pesquisadores como Morais (1997) e Snowling e Stackhouse (2004) apontam a tentativa de explicitar tais fatos a partir de um entendimento localizacionista – o mesmo utilizado para explicar a afasia foi questionada por Orton já na década de 1920. Orton, neurologista norte-americano, usou o termo *strephosymbolia* – símbolos torcidos – para designar crianças que invertiam letras e/ou números durante a leitura e a escrita (uma das principais “evidências” de que o aluno seria disléxico).

Este, após examinar cerca de três mil crianças que apresentavam dificuldades relativas à leitura e à ortografia, afirmou que distúrbios de aprendizagem da língua escrita, na infância, estariam relacionados a um defeito no reconhecimento da orientação das letras e de sua sequência nas palavras, ressaltando que, apesar de apresentarem problemas na escrita, a percepção visual e a orientação espacial

dos sujeitos que examinou mostravam-se intactas. Para ele, o suposto defeito era decorrente de uma falha no desenvolvimento da dominância hemisférica cerebral, teoria formulada por Broca em 1863, conforme Morais (1997).

Uma outra explicação para a suposta dificuldade com a leitura e a escrita, igualmente pautada em uma explicação totalmente centrada no aprendiz, vincula-se à ideia de que os dois hemisférios cerebrais (esquerdo e direito) seriam um o espelho do outro. Assim, na criança destra, o hemisfério dominante é o esquerdo e, na canhota, o direito. Nos destros, seguindo a ideia defendida por Orton, os símbolos visuais (letras, números, palavras) se acumulam no hemisfério dominante (o esquerdo), na posição exata em que são percebidos e, ao mesmo tempo, seriam registrados no hemisfério não dominante (o hemisfério direito) “e de forma torcida ou espelhada.” (MORAIS, 1997, p. 89). Segundo esta teoria, a criança que não possuía o predomínio cerebral estabelecido ou apresentava lateralidade cruzada, acabava, em determinadas situações, vendo os símbolos visuais de forma torcida ou espelhada. A partir disto, Orton buscou substituir o termo *strephosymbolia* por “cegueira verbal congênita”³⁷, pois, para ele, tratava-se de “uma anomalia de predomínio hemisférico e não de uma lesão cerebral focal.” (MASSI, 2004a, p. 13).

Embora a visão defendida por Orton tenha influenciado outros teóricos (Johnson e Myklebust (1991), por exemplo), esta vem sendo substituída por outras hipóteses, incluindo a de que as dificuldades de aprendizagem teriam uma explicação em função de fatores hereditários (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; SNOWLING, 2004). Snowling (2004, p. 13), por exemplo, diz que “[...] hoje em dia, há evidências conclusivas de que a dislexia é hereditária.” Tal pensamento é refutado por Massi (2004a; 2004b; 2007), com base em Pamplona-Moraes (1997), partindo da premissa de que as crianças e seus pais geralmente compartilham o mesmo ambiente social, o que impossibilita estabelecer o que é “herdado geneticamente e o que é aprendido socialmente”. (MASSI, 2007, p. 32).

Proposta biológica determinista semelhante foi sugerida por Smith e Carrigan (1959), em que a dislexia teria sua raiz na irregularidade do equilíbrio da química cerebral, resultante do excesso ou da carência de uma substância chamada acetilcolina-colinesterase no cérebro, visão esta que talvez explique a crescente “medicalização escolar”, a qual temos testemunhado.

³⁷ *Congenital blindness*, no original em Inglês.

Capellini et al. (2009, p. 81) definem, em um primeiro momento, dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem como sinônimos ao afirmarem que “são condições genético-neurológicas que acarretam prejuízos acadêmicos por comprometerem o uso de habilidades cognitivas e linguísticas”. Entretanto, imediatamente após apresentarem esta definição, os autores assumem a confusão terminológica que paira nas pesquisas sobre dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem e defendem a ideia de que tais distúrbios não podem ser tomados como sinônimo de dificuldades de aprendizagem. Isso, a meu ver, reforça a indefinição e a incongruência terminológica ainda presente em várias pesquisas disseminadas. Assim, retomo a ideia defendida por Massi (2004a, p. 14) de que “as explicações causais apontadas por esta ótica não ultrapassaram o plano de suposições contraditórias entre si.”

Após a análise de várias tentativas de explicação do que seja a dislexia, concordo com o posicionamento de Massi (2004a) quanto ao fato de que as tentativas de definições para a dificuldade na aquisição da linguagem escrita permanecem limitadas a questões orgânicas, denunciando um modelo de ciência que concebe o ser humano a partir de preceitos das ciências naturais, fazendo com que atividades tipicamente humanas e sociais (como a leitura e escrita) sejam interpretadas como localizadas no organismo do indivíduo. Além disto, a autora defende que, ao se buscar possíveis explicações genéticas para questões concernentes a um processo social e histórico, fica evidente que é a visão biológica determinista que tem sido usada para justificar características de atividades humanas como naturais, biologicamente dadas, atribuindo à natureza orgânica – os genes – questões escolares, encobrendo diferenças humanas nos planos sociais e individuais.

Assumindo tal posição, desigualdades sociais e diversidades no desempenho da criança, que é um ser individual, único, são compreendidas como “desvios”, atribuindo às atividades próprias da vida escolar e do processo de aprendizagem da linguagem escrita características patológicas localizadas no aprendiz.

No entender de Massi (2004a), embora a visão cognitivista (ou instrumental) tenha procurado afastar-se de pressupostos unicamente organicistas, filia-se, de certa forma, às mesmas concepções subjacentes ao explicar as

dificuldades como consequência de disfunções mentais ou imaturidades do sistema nervoso central ou da maturidade neurológica do indivíduo.

No conceber de Stelling (1994 apud MASSI et al., 2003), a linguagem é adquirida progressivamente, e seu desenvolvimento depende do amadurecimento do SNC; de acordo com essa visão, a dificuldade com a linguagem escrita estaria relacionada a um processo maturacional diretamente ligado ao desenvolvimento da criança como um todo: atenção, memória, percepção, imaginação, esquema corporal, lateralidade, ritmo e espacialidade. Conforme aponta Massi (2004a), nessa concepção, termos como *disfunção* e *imaturidade* passam a ser usados contrapondo a noção de lesão e malformação para descrever uma função cerebral supostamente normal, a qual poderia acarretar desordens cognitivas.

Em outras palavras, deficiências cognitivas decorrentes de disfunções cerebrais seriam tomadas como causa da chamada “dislexia” e poderiam afetar os processos envolvidos na construção do objeto escrito, por exemplo: a percepção visual, auditiva, a memória, a estruturação espaço-temporal, dificuldades quanto à noção de direita-esquerda e espaço-temporais e distúrbios do padrão motor. Em seus estudos, Hout (2001, p. 171) aborda tais aspectos, denominando-os como “distúrbio de lateralidade”. De acordo com o autor, na concepção instrumental, tal distúrbio nos disléxicos englobaria: dificuldades de orientação lateral e uma lateralidade “anormal”, em termos de predomínio manual, ou seja, uma tendência a ser canhoto.

Ainda conforme Hout (2001, p. 171), a perspectiva instrumental aqui apresentada passa a denominar o quadro de distúrbio de lateralidade como “distúrbios de direção”, sendo que nos casos de pessoas ditas disléxicas, tais distúrbios assumiriam um valor causal, tomando como justificativa o fato de que os supostos distúrbios de orientação espacial teriam uma relação direta com as dificuldades (trocas) dos símbolos escritos.

Contrapondo tal visão, Massi (2007) alerta para o fato de que, se uma pessoa possui distúrbios de lateralidade relacionadas à dominância hemisférica (direito x esquerdo), ela não apresenta apenas dificuldades na escrita. Se um indivíduo possui, de fato, alterações na lateralidade, ele apresenta dificuldades em situar-se no espaço, dificuldades de locomoção, podendo bater em paredes ou portas.

Os estudos que se opõem aos distúrbios de lateralidade (distúrbios de direção) posicionam-se quanto ao fato de que essa suposta relação estaria relacionada somente a pacientes com baixo Quociente de Inteligência (QI)³⁸. Todavia, tal visão vem sendo, ao longo dos últimos anos, foco de críticas, já que a relação de predominância direito x esquerdo não fornece nenhum valor preciso em relação à aprendizagem de leitura. Apesar de Hout (2001) apontar que alguns disléxicos com idade abaixo de dez anos apresentaram maiores dificuldades que outros sujeitos igualmente identificados como tais, essas dificuldades transitórias de orientação lateral foram interpretadas como “atraso de amadurecimento.” (HOUT, 2001, p. 172). Nas palavras do autor:

Seja qual for a idade, alguns subgrupos disléxicos também mostraram dificuldades de orientação esquerda-direita; no entanto, as opiniões sobre a frequência dessas inversões nos grupos continuam estando muito divididas (HOUT, 2001, p. 172).

Diante de tais suposições, Hout (2001, p. 172) afirma que, atualmente, não dispomos de dados suficientes para responder se as questões sobre a possível confusão esquerda-direita nos disléxicos trata-se de a) um grupo específico que, ao contrário da maioria dos sujeitos tomados como disléxicos, apresenta uma inferioridade no domínio visual/espacial ou b) um suposto atraso de amadurecimento característico de disléxicos mais jovens. Considerando como único vínculo evidente entre a lateralidade manual e a orientação lateral, Hout (2001) aborda estudos que vinculam as trocas direita-esquerda à predominância da lateralidade manual. Nesta perspectiva, haveria um número mais significativo de sujeitos disléxicos canhotos, o que supostamente explicaria a relação de inversões na leitura e na escrita e o que justificaria a escrita “espelhada”. No entanto, é necessário considerar que o espelhamento de letras³⁹ na produção escrita pode ser decorrente de um maior conforto para o aluno canhoto, ou seja, seria um fator mecânico de facilidade e não um distúrbio patológico, conforme hipotetiza Hout (2001). No entender de Massi (2007), o aluno aprende que na escrita ortográfica começamos a escrever da esquerda para direita, porém alguns alunos associam essa regra ao traçado das letras.

³⁸ Uma suposta unidade de medida da inteligência humana, amplamente discutida e refutada em Moysés (2008; 2010).

³⁹ Nos casos em que as letras são giradas em relação ao próprio eixo, como é o caso de uma troca entre **b** e **d**, por exemplo.

Em meio às incertezas presentes nos estudos acerca da relação entre dislexia e lateralidade manual esquerda, os estudos que abraçam essa perspectiva (HOUT, 2001, por exemplo) não conseguiram identificar maior predomínio de canhotos entre os ditos disléxicos e os não disléxicos. No entanto, tal incidência continua mais baixa em relação à dislexia, e alguns autores identificaram uma taxa de canhotos mais elevada entre os disléxicos.

Com base em Fonseca (1995), Massi (2004a) relaciona desordens de tal natureza aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita, pelo fato de a integração cerebral de subsistemas psicomotores fazer emergir movimentos responsáveis pela escrita de letras ou emissão oral de palavras, “sugerindo que dificuldades próprias da dislexia poderiam ser tomadas como consequências de desordens psicomotoras”. (MASSI, 2004a, p. 15). Opondo-se a essa concepção, Vellutino (1982 apud MASSI, 2004a, p. 16) diz não ser possível afirmar que problemas como os de esquema corporal, transtornos de memória, desestruturações espaço-temporais, aspectos psicomotores, entre outros, sejam específicos de crianças diagnosticadas disléxicas. Tais características podem ser encontradas tanto em alunos considerados portadores de dificuldades na linguagem escrita quanto em “alunos que seguem o fluxo previsto pela escola”.

Igualmente ancorados em uma visão cognitivista, outros pesquisadores (JOHNSON; MYKLEBUST, 1991; SELIKOWITZ, 2001) pautados na explicação anormal do cérebro defendem que as dificuldades com a linguagem escrita poderiam ser compreendidas e explicadas a partir do conceito da disfunção cerebral mínima. Para Selikowitz (2001), essa disfunção caracteriza-se em termos de anormalidades nos neurotransmissores – elementos químicos naturais que transmitem mensagens entre células cerebrais –, o que poderia originar distúrbios de comportamento infantil, descritos como parte de uma síndrome hipercinética que, por sua vez, ocasionaria dificuldades de aprendizagem.

Johnson e Myklebust (1987, p. 9) consideram que muitas crianças apresentam um distúrbio “neurogênico de aprendizagem” devido a disfunções corticais ou subcorticais; os autores ponderam que, embora o termo *disfunção cerebral mínima* possa ser útil para explicar os distúrbios de aprendizagem, traz consigo limitações que impedem sua aplicação no âmbito mais geral. De acordo com esses autores, uma delas seria o adjetivo *mínima*, o que pode implicar na diferenciação de crianças com um grau de disfunção cerebral considerada mínima,

mas também um grau mais difuso, concepções estas que ainda não apresentam soluções ou explicações plausíveis e efetivamente bem estruturadas.

Selikowitz (2001) tece críticas à noção de disfunção cerebral mínima, devido à possibilidade de serem utilizados medicamentos para corrigir uma suposta desordem química no cérebro. É importante esclarecer que todas essas supostas explicações estão pautadas em dados comportamentais coletados a partir de exames e testes em crianças já tomadas como disléxicas, ou seja, após terem recebido um suposto diagnóstico, foram submetidas a novos testes, novos exames.

Entretanto, Collares e Moysés (1986), Moysés (2008; 2010) e Coudry e Freire (2005), por exemplo, afirmam que não temos acesso à maturidade neurológica de um indivíduo, podemos apenas identificar ou observar as expressões do desenvolvimento neurológico. Além disto, os estudos citados trazem a concepção de que, ainda que fosse possível mensurar a maturidade neurológica de um sujeito, não se poderia desconsiderar que as condições de vida ou que a apropriação da cultura humana ao seu redor não interferisse ou modificasse o processo biológico de desenvolvimento. Na visão de Massi (2004a; 2007), tanto a visão organicista quanto a cognitivista (ou instrumental) estão ancoradas em um princípio comum: a dislexia vem sendo diagnosticada a partir de uma lesão, disfunção ou imaturidade localizada no aluno. As duas abordagens partem, portanto, das ciências naturais para oferecer supostas explicações para os ditos distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Aspectos biológicos da criança são priorizados em detrimento da história de vida do aluno, “patologizando-se” questões inerentes aos processos de aprendizagem; neste caso, a aprendizagem da linguagem escrita.

A visão psicoafetiva procura explicar o que toma por problemas na aquisição da escrita a partir de perturbações afetivas da personalidade da criança. Pautados nesta abordagem, psicólogos clínicos buscaram explicar dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita em função de problemas emocionais. Nesta perspectiva, Serrano (2001), citado em Massi (2004a; 2004b), acredita que transtornos de aprendizagem podem estar associados à síndrome depressiva, aos estados de ansiedade e aos transtornos comportamentais. Já no conceber de Morais (1997), questões emocionais presentes em crianças tomadas como disléxicas não devem ser tomadas como determinantes da dislexia, mas, sim, como resultado dela.

Massi (2004a, 2007) ressalta que, assim como nas abordagens organicista e cognitivista, as questões associadas às dificuldades no processo da

aprendizagem da leitura e da escrita também são tomadas pela visão psicoafetiva como algo centrado e inerente ao aprendiz. Nas palavras da pesquisadora:

Embora o enfoque não seja o biológico, a compreensão de fatos relacionados ao contexto social permanece projetada no aluno, na sua personalidade, na sua família, deixando a escola, como espaço onde circulam discursos, isenta de analisar o papel decisivo que assume na constituição da subjetividade das crianças e, por aí, no percurso percorrido por cada uma delas na apropriação da escrita (MASSI, 2004a, p. 18).

Corroborando Massi (2004a; 2004b) e Morais (1997) quanto ao fato de que questões emocionais não podem ser determinantes, acredito ser necessário considerar que, do ponto de vista da criança, sinais de insegurança, ansiedade ou timidez devam ser considerados como sinalizadores do medo do fracasso, da estigmatização de “burro”, “preguiçoso” ou “desinteressado”, muito comum em crianças que apresentem qualquer tipo de dificuldade no processo de aprendizagem da escrita. Ademais, sem deixar de lado a historicidade de cada um, faz-se necessário uma investigação do que pode estar por trás de tais manifestações, pois a criança sozinha não pode ser produtora de seu próprio “fracasso”.

Tais observações são importantes para a análise dos dados coletados, pois o aluno sujeito de pesquisa demonstrou em muitos momentos certa timidez e sentimento de incapacidade durante as aulas de LI. Assumindo a visão sociointeracionista como base desta pesquisa e compartilhando dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD sobre a definição e a função da linguagem, concordo com as ideias de Collares e Moysés (1986) e de Massi (2004a;2004b; 2007) no que concerne ao fato de que limitações na aprendizagem da linguagem escrita não possam ser explicadas exclusivamente a partir de bases neurológicas.

Em minha concepção, algumas dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita podem estar pautadas em determinadas lesões ou disfunções neurológicas cerebrais, porém a forma como elas têm sido diagnosticadas não tem sido adequada. Para receber o diagnóstico de disléxico, a criança deveria ser submetida a exames neurológicos mais apurados e, mesmo que tais exames venham a indicar alguma lesão ou disfunção cerebral que comprometa o aprendizado da linguagem escrita, o contexto sócio-histórico do indivíduo não pode ser ignorado. No meu entender e na minha prática docente tenho acesso a alunos que foram submetidos a “testes” (questionários, ditados, cópias de textos, entrevistas, soletração de palavras soltas e descontextualizadas, por exemplo) e, a

partir destes, foram rotuladas como disléxicas, passaram a ser medicadas e os contextos sociais, educacionais, familiares, emocionais e históricos dessas crianças foram desconsiderados tanto na obtenção do diagnóstico como também possíveis formas de efetivamente incluir este aluno no contexto escolar e, assim, promover a aprendizagem da compreensão e produção escrita.

A partir de tais considerações, na próxima seção, apresento, de forma mais detalhada, algumas formas como as crianças vêm sendo diagnosticadas disléxicas, para, na seção subsequente, trazer a definição de dislexia tomada neste trabalho.

2.2 AS PROBLEMÁTICAS ENVOLVIDAS NO CONCEITO DE DISLEXIA E SUAS REPERCUSSÕES PARA ESTE ESTUDO DE CASO

Capellini et al. (2009) defendem que os testes devem estar relacionados à verificação dos processos auditivos, visuais, de atenção e memória na leitura e escrita de palavras isoladas. As tarefas envolvidas em tais testes seriam as de nomeação rápida (objetos, letras, frases, cores), as relacionadas a habilidades metalinguísticas (consciência fonológica) e as de memória de trabalho fonológica (repetição de pseudopalavras ou logatomas⁴⁰). Os autores defendem que essas tarefas podem auxiliar na verificação da velocidade de acesso ao léxico mental e de processamento da informação.

Por outro lado, Massi (2004a) alerta para o fato de que os laudos que identificam a “dislexia” são obtidos a partir de tarefas que concebem e avaliam a linguagem como um mero código de comunicação. Tarefas pautadas na descontextualização, descaracterização e fragmentação da escrita, como as de reconhecimento e discriminação de letras, sílabas, palavras ou frases desprovidas de um contexto significativo, são utilizadas como procedimentos de avaliação e para o diagnóstico dos ditos sintomas disléxicos. Retomando os estudos de Coudry (1986), a pesquisadora defende que não se podem avaliar crianças em fase de

⁴⁰ “Logatomas ou pseudo palavras são itens que obedecem ao sistema fonológico de uma dada língua, sem contudo fazerem parte de seu léxico, como, por exemplo, no português, 'bena'.” (SCLIAR-CABRAL, 2002, p. 139).

construção do conhecimento da linguagem escrita por meio dos mesmos testes aplicados em sujeitos afásicos.

Conforme já explicitado anteriormente, a afasia é uma alteração no processo linguístico a partir de uma lesão no córtex cerebral, ou seja, o sujeito afásico é aquele que havia se apropriado da linguagem⁴¹ e, por algum acidente cerebral, teve esta habilidade interrompida; processo totalmente diferente de crianças que estão em fase de aprendizagem da linguagem escrita. Nas palavras de Morato (2007),

A afasia é grosso modo definida como uma alteração de linguagem e processos afeitos a ela, decorrente de uma lesão cerebral adquirida (em geral, no hemisfério esquerdo). Distintas etiologias, como acidentes vasculares cerebrais, traumatismos cranioencefálicos e tumores podem causar afasia, que pode ser acompanhada de sinais neurológicos (por exemplo, a hemiplegia) e distúrbios cognitivos (como apraxias, agnosias, amnésias) de distintas ordens e graus de severidade (MORATO, 2007, p. 41 e 42).

Feitas estas considerações, retomo Massi (2004 a;2004b;2007) e Coudry (1986) para explicitar a forma indevida como as crianças, que, supostamente, apresentam alguma dificuldade no processo da aprendizagem da linguagem escrita e após serem submetidas a testes avaliativos, são diagnosticadas como portadores de dificuldades na linguagem escrita. Os testes mais comuns envolvem atividades, como: soletração e repetição de palavras isoladas e descontextualizadas; repetição de pseudopalavras, para que o “paciente” reconheça o sistema fonético-fonológico de sua língua; formação de palavras a partir de fonemas iniciais; nomeação de objetos a partir de figuras ou fotos; definição de palavras fornecidas pelo examinador; complementação de frases; formação de frases a partir das palavras fornecidas pelo examinador; fluência verbal (a criança deve dizer o maior número de palavras com a mesma inicial em um período limitado de tempo); repetição de parágrafos lidos pelo examinador; repetição em voz alta de palavras, frases e parágrafos lidos pelo examinador; leitura em voz alta de textos simples (para avaliar habilidades de segmentações de orações); escrita espontânea; cópia de palavras; ditados de palavras e frases, entre outras atividades (KLEIN, 2004; MASSI, 2004a; 2004b; 2007). No entanto, todas estas tarefas desconsideram a função social da

⁴¹ Importante esclarecer que, embora não seja objeto de discussão nesta pesquisa, um bebê ou uma criança que ainda não tenha se apropriado da linguagem oral e/ou escrita e que venha a sofrer algum tipo de lesão cerebral pode ter o futuro processo de aprendizagem comprometido.

linguagem, reduzindo a aquisição da linguagem escrita “a um conjunto de habilidades e destrezas”. (MASSIM, 2004a, p. 100).

Dependendo do sucesso ou do fracasso durante as atividades avaliativas, a criança é categorizada ou não como disléxica, pois, a partir de tais testes, surgem algumas “inadequações” na escrita das crianças as quais são exemplificadas de forma sintetizada no Quadro 1, com base em Massi (2007):

Quadro 1 – Natureza e Exemplos de “inadequações” na produção escrita.

Natureza	Exemplos ⁴²
1) Ortográfica – a criança manipula a linguagem estrategicamente.	“caza”- pautado na grafia da palavra “zebra”.
2) Variações Linguísticas – diferentes maneiras de falar, dependendo das características de cada contexto social e geográfico no caso do Brasil.	“pidir” – para “pedir”; “cadera” – para “cadeira”; “homi” – para “homem”.
3) Segmentação da Escrita – o aluno constrói hipóteses em decorrência de suas ações sobre e com a linguagem.	a) Hipossegmentações: os alunos partem do contínuo da oralidade. Por exemplo, “eufui” para “eu fui”; b) Hipersegmentações: os alunos grafam palavras segmentadas a partir de unidades sonoras como o “o”, “a”, “com”. Por exemplo, “a gora” para “agora”.
4) Transcrição fonética – a criança transfere padrões da sua própria oralidade para a escrita.	“iscada” – para “escada”; “totau” – para “total”.

Fonte: Baseado em Massi (2007)

Os exemplos sintetizados no Quadro 1 podem auxiliar na compreensão das supostas “inadequações” identificadas na escrita em LI do aluno sujeito de pesquisa, uma vez que, tendo a LP como ponto de partida para a tentativa de escrita em Inglês, o aluno S mostrou que, apesar de ainda não dominar as convenções ortográficas em LI, já possui conhecimento sobre o sistema da escrita. Tomando a linguagem como dialógica e considerando sua dimensão comunicativo-social, concordo com Coudry (1986, p. 13) quanto ao fato de que os testes utilizados para verificar se uma criança tem ou não dificuldades com a linguagem escrita “não asseguram a via explicativa” para o fenômeno da dislexia.

⁴² Esses exemplos retirados de Massi (2007) serão retomados na análise dos dados, buscando correlações entre eles e as inadequações na escrita em LI identificadas na produção escrita do sujeito de pesquisa.

Considerando o até aqui exposto, a partir do conceito disseminado na literatura especializada sobre o que seja a dislexia e a partir das minhas experiências durante o período de coleta e análise dos dados, na seção subsequente, apresento o conceito de dislexia adotado nesta pesquisa.

2.3 O CONCEITO DE DISLEXIA ASSUMIDO NESTE TRABALHO

Embora o laudo de S (Anexo A) tenha sido obtido antes de o aluno iniciar seu processo de ensino-aprendizagem da LI e a verificação de sua suposta dificuldade com a linguagem escrita concentrar-se na LP, para atingir os objetivos dessa pesquisa busco respaldo no resultado dos testes aplicados para conhecer as limitações apresentadas pelo aluno.

Corroborando os estudos de Massi (2004a; 2007), não pretendo desconsiderar ou negar pesquisas desenvolvidas na área médica ou negar o fato de que aspectos essencialmente orgânicos possam, de alguma forma, interferir no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Concordo, porém, com a autora quanto ao fato de que a grande maioria dos estudos voltados à aprendizagem da linguagem escrita (compreensão e produção) parte de uma visão de linguagem, desenvolvida a partir de conceitos essencialmente biológicos e desprovidos de uma concepção linguística acerca do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Isto posto, a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, entendo que esse processo envolve outros aspectos que precisam ser considerados, principalmente no âmbito educacional, como: questões emocionais, metodologia educacional, aspectos linguísticos, entre outros.

Respalhada por este raciocínio, pelos estudos que comungam dessa mesma visão e dos *corpora* que constituem o objeto de análise dessa pesquisa, o conceito de dislexia para este estudo de caso, um aluno adolescente em fase inicial do processo de aprendizagem da linguagem escrita em LI, é o de que o que se tem comumente tomado como dislexia⁴³; são: 1) evidências claras de tentativas de leitura e escrita; 2) sinais de um processo contínuo de construção de conhecimentos; 3) indicativos quanto à necessidade urgente de se considerar as características

⁴³ Incluindo suas múltiplas subcategorias e conceitos.

próprias do aprendiz; e 4) indícios de que o agir docente e as práticas de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino da linguagem escrita necessitam ser repensados.

Conforme já exposto, foram encontrados pouquíssimos estudos diretamente relacionados ao ensino-aprendizagem de LI a falantes de LP como LM em fase de processo de aprendizagem da linguagem escrita, foco de pesquisa deste trabalho. Assim, na próxima seção, apresento algumas concepções acerca da relação entre o que tem sido tomado como dislexia e aprendizagem de LEs, incluindo o ensino-aprendizagem de LI para alunos considerados disléxicos.

2.4 DISLEXIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tendo como ponto de partida as ideias até aqui apresentadas sobre os múltiplos conceitos e definições de dislexia, a concepção de dislexia assumida nesta pesquisa e os conceitos centrais acerca do ensino-aprendizagem de LI delineiam como esta pode ser explorada junto a um aluno (em fase inicial de aprendizagem dessa língua) diagnosticado disléxico.

Conforme já exposto em diversos momentos, o tema “dislexia e ensino de LI” tem sido explorado em pesquisas fora do Brasil, portanto os estudos encontrados tratam daquela língua em ambientes em que ela é utilizada como LM ou L2. No nosso caso, adotando uma perspectiva de ensino-aprendizagem formal de Inglês, em que essa língua é aprendida-ensinada em contextos restritos, não foi localizado um número expressivo de pesquisas sobre o assunto, o que torna este estudo mais desafiador.

Sendo assim, em função da limitação de referenciais teóricos sobre o tema, as ideias que serão apresentadas nesta seção estão fundamentadas principalmente em Schneider e Crombie (2003), que discutem a dislexia e a aprendizagem de LEs de uma forma geral, e em Nijakowska (2010), que aborda, entre outras línguas, o ensino de Inglês como LE para alunos disléxicos. Os estudos apresentam sugestões de ensino e de avaliação para aqueles que possuem dificuldades específicas com a aprendizagem da linguagem escrita (dislexia) em LE, e Nijakowska (2010) sugere exemplos de atividades para alunos disléxicos aprendendo LI como LE. Todavia, conforme procuro detalhar mais adiante, tais

estudos tomam a linguagem como sistema de códigos e partem de uma visão Organicista e Cognitivista da linguagem, que, como já explicitado, assume tais dificuldades de aprendizagem como essencialmente biológicas, inerentes ao aprendiz, posicionamento que vai de encontro à perspectiva assumida nessa pesquisa.

Considerando que as definições de dislexia são muitas e variadas e que o significado desta palavra (“dis” – impedimento; “lexis” – palavra) pouco ajuda para esclarecer e/ou fundamentar as discussões sobre o que exatamente seja a dislexia, usualmente se refere a esta suposta dificuldade de aprendizagem como uma dificuldade relacionada às palavras escritas de uma língua, seja com a leitura, ortografia e/ou escrita, oferecendo uma indicação vaga dos fatores envolvidos (BRUNSWICK, 2009).

Segundo Schneider e Crombie (2003), os alunos disléxicos geralmente consideram a aprendizagem de LEs particularmente problemática, mas, na concepção das autoras, é importante ter em mente que a dislexia ocorre dentro de um conjunto de fatores e que cada aluno é um indivíduo com diferentes características e habilidades. Apesar de as dificuldades variarem em termos de severidade entre os indivíduos, para elas existe um conjunto de características comuns, muitas das quais geralmente afetam a aprendizagem de LEs, e, mesmo para aqueles alunos cuja língua primeira tenha alcançado um padrão considerado adequado, a aprendizagem de uma LE pode apresentar desafios específicos, conforme acreditam as autoras.

Considerando as proposições até aqui relatadas, retomo o fato de que a indefinição acerca da dislexia enquanto uma possível dificuldade de aprendizagem no campo da linguagem escrita deixa uma lacuna e não permite uma compreensão mais específica, perpetuando um quadro de incertezas. Outro fato que chama a atenção e que questiono é: até que ponto é possível afirmar que as dificuldades de aprendizagem em crianças diagnosticadas disléxicas diferem das não disléxicas? Como afirmar que apenas alunos diagnosticados disléxicos possuam características e habilidades próprias que devam ser consideradas em aulas de LEs? Considerando o processo de ensino-aprendizagem um processo em movimento, ininterrupto, ou seja, o conhecimento está sempre em processo de construção, como afirmar que o aluno tenha atingido um “padrão adequado” de conhecimento/domínio em sua língua primeira e/ou em LE?

Além das dificuldades usualmente associadas à dislexia, para Schneider e Crombie (2003) existem também as dificuldades em reconhecer o padrão da língua falada. Isto faz com que a descoberta de padrões gramaticais e/ou lexicais torne-se mais difícil ou, em alguns casos, impossível, sem intervenções específicas. Em suma, a dislexia geralmente afeta as habilidades da linguagem oral e escrita, consideradas por Schneider e Crombie (2003) essenciais para o sucesso na aprendizagem de uma LE. As autoras assumem a visão de que tais dificuldades tendem a ocorrer em famílias (aspecto hereditário) e possuem uma manifestação de base genética na variação dos níveis através das gerações. A partir de estudos neurológicos acerca das diferenças na estrutura do cérebro – frequentemente variações inesperadas em sua estrutura e funcionamento – e diferentes padrões de ativação cerebral, considerando que não exista cura para a “dislexia” e que o processamento da língua não possa ser orientado por recursos externos, as autoras acreditam que há ainda muito a ser feito para facilitar a aprendizagem de LEs para o aluno disléxico.

Para o professor que atua nesse contexto de ensino-aprendizagem, a “dislexia” pode ser encarada como uma dificuldade que desacelera o procedimento do processamento da linguagem interna do cérebro, exigindo mais concentração e demandando mais tempo para o processamento do que um aluno não disléxico necessita. Assim, sugere-se que seja concedido um tempo maior para que o aluno disléxico realize as atividades. Nesta perspectiva, o aluno disléxico possui um tempo de concentração mais curto tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, e, para atender as necessidades destes estudantes no processo de aprendizagem de uma LE, os professores e os pais podem utilizar diferentes estratégias e adaptações, que têm sido bem sucedidas na facilitação da aprendizagem e do ensino de LEs.

O termo *accomodations*, cunhado por Schneider e Crombie (2003), refere-se a um conjunto de adaptações realizadas a fim de garantir que a pessoa disléxica possa demonstrar suas habilidades e seus pontos fortes. As adaptações podem incluir a presença de um leitor ou de um escriba para permitir que a pessoa demonstre o que ela sabe sem a necessidade de ler ou escrever ou o uso de novas tecnologias, por exemplo.

Schneider e Crombie (2003) entendem que, para estarem efetivamente inclusos nas aulas de LEs, os alunos devem participar ativamente de todas as atividades escolares, e as aulas de LE não são uma exceção. O desafio no trabalho

com pessoas disléxicas no contexto escolar é o de ajudá-las a mostrar o que elas são capazes de fazer e não o que elas não conseguem realizar, incluindo-as efetivamente na sala de aula. Isto é particularmente importante no que frequentemente parece ser uma situação de intimidação da aprendizagem de LE. Para elas, são muitos os desafios enfrentados pelos professores de LEs, professores auxiliares, aprendizes disléxicos e seus pais, e, embora não exista garantia de sucesso na aprendizagem, uma das maiores barreiras são atitudes negativas. Assim, no entender das autoras, com um olhar positivo, ênfase nos resultados e uma variedade de estratégias, os resultados têm uma grande chance de ser favoráveis, ainda que o aluno nunca tenha sido capaz de produzir brilhantemente a linguagem escrita ou ler particularmente bem; a confiança na compreensão oral – compreender e falar a LE escolhida – devem ser os principais objetivos do nosso ensino para alunos disléxicos, que já se esforçam para ler e escrever na língua primeira.

Além dos elementos acima apontados, ressalto a importância de se considerar não somente o resultado, mas também o processo de ensino-aprendizagem, o qual pode revelar aspectos importantes, tal como o papel e a importância da mediação do professor (ou de um colega de classe) durante a realização das atividades. Outro fator central a ser considerado são condições pedagógicas favoráveis que permitam ao professor de LE atuar no contexto de ensino-aprendizagem junto a alunos com dificuldades na aprendizagem.

Bosco (2011) sinaliza dois aspectos importantes a serem considerados quanto ao uso de diferentes gêneros textuais no cotidiano escolar. O primeiro deles é a dificuldade apresentada pelos educadores de atrelar aqueles textos às práticas sociais reais de uso da língua. O outro é o fato de a organização de um fazer pedagógico que contemple o uso de tais textos em torno de atividades que considerem as várias formas pelas quais a leitura e a escrita “atravessam o cotidiano da cultura letrada”. (BOSCO, 2011, p. 217) ainda representar uma complicada tarefa para os professores. Ou seja, se temos, por um lado, a importância de se considerar o aluno como um sujeito que traz consigo singularidades que deveriam ser consideradas na maneira de aprender, temos, por outro, uma limitação no que tange ao trabalho docente: a falta de condições de trabalho que permita aos educadores irem ao encontro de necessidades específicas que se instauram na escola.

2.4.1 Dislexia e Heterogeneidade: Problemas ou Estilos de Aprendizagem?

Importante considerar que em qualquer sala de aula de LE haverá sempre uma variedade de alunos com diferentes facilidades e dificuldades linguísticas, e todos têm o direito de participar de aulas de LE. Portanto, os professores encontram um amplo escopo de alunos, desde os mais até o menos talentosos, em uma única sala de aula e enfrentam o desafio de atender às necessidades individuais em um ambiente menos restritivo (no sentido de exclusão). Tal situação é conhecida como 'aprendizagem inclusiva' e, conforme relatam Schneider e Crombie (2003), se tornou lei em muitos países ocidentais, por exemplo, Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos.

As autoras afirmam que, atualmente, é dado aos jovens o direito de estarem incluídos nas salas de aula, independentemente do tipo ou do nível de dificuldade que eles apresentem e para a maioria dos alunos com quaisquer dificuldades, isto é, sem dúvida, muito benéfico. Contudo, em relação à aprendizagem de LE em supostos quadros de dislexia, existem professores de línguas, coordenadores, diretores e pais que colocam em dúvida se esses alunos devem tentar aprender uma LE, dado suas dificuldades com o processamento e identificação dos padrões da sua própria língua. Ou seja, se tais alunos apresentam dificuldades em compreender como a sua língua primeira funciona, coloca-se em dúvida se serão capazes de compreender a sistemática de uma LE.

Schneider e Crombie (2003) afirmam que, para os educadores que acreditam nos direitos de todos os alunos serem inclusos nos grupos de seus colegas, para obter conhecimento de uma outra língua, de uma outra cultura e para aumentar suas oportunidades profissionais no futuro, o dilema não é incluir ou não crianças com dificuldades, mas como incluí-las de forma bem sucedida por meio das adaptações apropriadas.

Apesar de tais desafios, Schneider e Crombie (2003) e Nijakowska (2010) são unânimes ao afirmar que nós (professores de LEs) devemos isto aos nossos alunos: oferecer oportunidades que irão ajudá-los a perceber o seu potencial em um ambiente de aprendizagem de LE. Na visão das autoras, com o objetivo de obter bons resultados, educadores de LEs precisam perceber que a inclusão não significa simplesmente manter o ritmo da aula, seja a que preço for, uma vez que os

indivíduos considerados disléxicos podem estar fisicamente em uma aula de LE, mas podem optar por não se engajar nas atividades e desenvolver uma atitude negativa em meio àquele ambiente se o currículo ou as formas de apresentar a língua são inapropriadas em relação às formas como eles aprendem.

Divergindo de Schneider e Crombie (2003) e Nijakowska (2010), autoras que discutem o ensino de LEs/LI a alunos diagnosticados disléxicos, entendo que qualquer aprendiz, mesmo um indivíduo que, do ponto de vista tradicionalmente assumido sobre o que seja considerado dislexia, não seja considerado como tal, não se envolve em atividades, se as aulas de LE/LI não forem significativas e se o aluno não vir a importância ou o objetivo em aprender uma LE. Ademais, acredito que condições favoráveis para uma aprendizagem bem sucedida não possam ser tomadas como pré-requisito apenas em supostos contextos de inclusão, como o caso da “dislexia”. Entendo que o ensino-aprendizagem de qualquer LE, incluindo a LI, deva promover um ambiente favorável à aprendizagem, levando os alunos a se engajar nas aulas, participando do processo da construção e apreensão de conhecimento, desaparecendo, portanto, a distinção/dicotomia disléxico x não disléxico, revelando, sim, as individualidades de cada aprendiz.

De acordo com Vygotsky (2003), a educação está diretamente relacionada às diferentes personalidades dos alunos e o contexto social se realiza em meio a indivíduos diferentes. Sendo assim, o autor defende a importância da educação em dirigir atenção às peculiaridades que cada pessoa traz consigo e vai além: “Colocar todos os alunos em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos”. (VYGOTSKY, 2003, p. 285).

Importante assinalar que, infelizmente, questões relacionadas às adaptações no ensino para alunos com supostas dificuldades com a linguagem escrita ainda não fazem parte da rotina da formação de professores, na maioria dos programas de educação de professores de LEs no Brasil. Em decorrência desse quadro, alunos que fogem do “padrão” esperado pela escola sofrem as consequências de um sistema educacional que acaba privando-os da oportunidade de manipular a linguagem/língua, de lançar hipóteses sobre a construção e o uso de um sistema linguístico que, muitas vezes, diverge da norma padrão da LP. Especificamente no campo do ensino-aprendizagem de alunos jovens que estão iniciando o contato com a LI, o trabalho de Figueira (2002; 2010) discute a relação entre o envolvimento de crianças em aulas de inglês a fatores afetivos e sociais. No

contexto de pesquisa dessa autora, os resultados mostram que tanto a afetividade – grau de autoestima, inibição, ansiedade, empatia, extroversão e motivação – quanto fatores sociais – variedades extrínsecas, por exemplo, o contexto de ensino-aprendizagem – “podem influenciar no sucesso do desempenho do aluno”. (FIGUEIRA, 2010, p. 96).

Diante do exposto, acredito que, muitas vezes, o que tem sido tomado como “distúrbio” são evidências das individualidades de cada aluno, as quais podem constituir-se como ponto de partida para que o professor de LE/LI possa explorar o potencial de cada indivíduo. Isto posto, discuto na sequência possíveis motivos para as dificuldades que comumente se apresentam no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita em aprendizes iniciantes de LI considerados disléxicos, buscando com isto identificar os tipos de dificuldades apresentados pelo aluno sujeito de pesquisa.

Nos anos de 1980 e início de 1990, alguns educadores pensaram ter encontrado a resposta para todos os problemas que os disléxicos viessem a enfrentar. Considerando que as dificuldades que caracterizavam um aluno disléxico estavam baseadas na suposição da competência oral na língua primeira, quando comparado às dificuldades de leitura e escrita, deduziu-se que os alunos disléxicos seriam capazes de falar e compreender uma LE sem maiores problemas. Assumiu-se, portanto, que o aluno disléxico seria capaz de compreender e produzir oralmente uma LE com tranquilidade, já que conseguia lidar bem com a compreensão e produção oral com a língua primeira. Recomendava-se, então, omitir a leitura e a escrita para evitar tais dificuldades, orientação esta que, conforme pontuam Schneider e Crombie (2003), foi posteriormente refutada, uma vez que os sintomas disléxicos passaram a incluir as dificuldades relacionadas à identificação da relação fonema-grafema, sugerindo que a dislexia não somente inclui limitações na habilidade auditiva, como também é justificada com base em testes pautados na verificação da capacidade da criança de transpor para a escrita o que ela escuta (por exemplo, os testes que incluem ditados de palavras).

De acordo com Schneider e Crombie (2003), a dislexia é definida de forma diferente em cada país, e mesmo dentro de um mesmo país as definições variam. Portanto, para elas, é mais seguro afirmar que a dislexia é tida como uma dificuldade no processamento da língua em graus variados, que afeta, principalmente, a leitura e escrita de letras, números e/ou notas musicais, que ocorre

em função das habilidades variadas do cérebro quanto ao processamento auditivo e/ou visual presentes em uma certa informação dada. Outros problemas associados à dislexia podem causar muita frustração, e alguns problemas emocionais podem imitar e comprometer a aprendizagem nos disléxicos. Fatores como habilidades pobres no processamento fonológico, memória de curto prazo e memória de trabalho comprometida, ritmo desacelerado do processamento, dificuldades com a identificação de palavras, baixa velocidade no processamento de informações e dificuldades no campo gramatical e da sintaxe configuram-se, na concepção das autoras, em desafios tanto para o aluno disléxico quanto para o professor de LEs.

Schneider e Crombie (2003) apresentam uma pesquisa realizada na América do Norte que sugere a Hipótese das Diferenças de Códigos Linguísticos e cujos resultados estão assim resumidos: 1) tanto a decodificação (compreensão oral e escrita) quanto a codificação (produção oral e escrita) na língua primeira servem para facilitar a aprendizagem de outra língua. Por outro lado, dificuldades em uma ou em várias dessas habilidades na língua primeira se apresentam como desafios na aprendizagem de uma LE; 2) de maneira mais específica, facilidades ou dificuldades especificamente com códigos linguísticos da fonologia/ortografia (relação som x símbolo), sintaxe (gramática) e semântica (relacionada ao significado das palavras) transferem-se de uma língua para outra; e 3) os fracassos na aprendizagem em geral, quando se trata de alunos disléxicos, estão muito relacionados a uma baixa autoestima e pouca motivação. É necessário conhecer o aluno e suas habilidades específicas por meio de um diálogo frequente e um acordo entre aluno e professor, para experimentar com uma variedade de estratégias, a fim de encontrar as que melhor funcionam para cada indivíduo para maximizar suas chances de sucesso, pois cada aluno possui um perfil único de dificuldades e facilidades. Na visão das autoras supracitadas, a “dislexia” não tem cura, contudo adequações específicas podem oferecer ao indivíduo disléxico estratégias bem sucedidas para lidar com a questão.

De acordo com os estudos de Ganschow, Sparks e Javorsky (1998) e Ganschow e Sparks (1995), ambos citados em Schneider e Crombie (2003), as duas áreas com impacto mais negativo na aprendizagem de uma LE em disléxicos são o processamento fonológico-ortográfico (relação símbolo/som) seguido do processamento sintático (gramática), enquanto que as habilidades no processamento semântico (relacionadas ao significado das palavras) aparecem

como os menos problemáticos ou como os que menos influenciam a aprendizagem de uma LE.

Atitudes negativas em relação à aprendizagem de uma LE são mencionadas por Schneider e Crombie (2003) como uma consequência das dificuldades identificadas nas habilidades supracitadas mais do que as causas iniciais de uma *performance* pobre em LE. No conceber das pesquisadoras, tais descobertas deixam claro que a compreensão e produção escrita e a compreensão e produção oral em LEs são significativamente afetadas pelas dificuldades relacionadas aos códigos linguísticos, mesmo quando a língua primeira já está assimilada.

Schneider e Crombie (2003) enfatizam que as dificuldades e as diferenças subjacentes ao processamento da linguagem podem afetar o aluno exposto à aprendizagem de uma LE, e, muito embora a restrição do tempo dedicado ao ensino de línguas seja um fator real, técnicas e estratégias devem ser consideradas direta e explicitamente no ensino da codificação e decodificação em LE. Portanto, deve-se ter em mente que qualquer combinação dessas áreas de dificuldades pode estar presente em um indivíduo e que seu grau ou severidade variam de pessoa para pessoa. Por esta razão, as autoras citadas concordam com estudos que defendem que alunos disléxicos em aulas de LE devem ser vistos em um contínuo de processamento das dificuldades com a linguagem e acreditam que, quanto mais significativas as áreas afetadas, mais severas as dificuldades e, conseqüentemente, maior a necessidade de intensificar as adaptações.

Conforme afirmam Schneider e Crombie (2003), a principal causa da dificuldade no processamento da LE estaria, portanto, em reconhecer e usar os padrões linguísticos de uma língua que é nova para o aprendiz. Mesmo quando indivíduos disléxicos possuem boa habilidade intelectual, eles podem não conseguir notar as semelhanças e as diferenças entre: 1) símbolos impressos e suas relações com a pronúncia (processamento fonema x grafema); 2) estruturas gramaticais e sintáticas da LE comparada à língua primeira (ou LM); e 3) vocabulário e os padrões de formação de palavras da LE em relação à língua primeira (ou língua materna).

Schneider e Crombie (2003) acreditam que, sem uma instrução explícita e direta, os alunos disléxicos em uma aula de LE apresentam grande dificuldade em correlacionar estruturas da LE e da língua primeira. A falta de automatismo nas estruturas gramaticais da língua primeira combinada com uma memória de trabalho pobre pode exacerbar o problema, resultando em construções de frases pobres e/ou

traduções incorretas. Assim, um aluno disléxico pode também não ser bem sucedido na identificação de partes de palavras conhecidas dentro de um vocabulário novo, considerando que algumas transferências de conhecimento prévio de uma língua para outra requerem habilidades de análise linguística, que, no entender das autoras, precisam ser ensinadas aos alunos disléxicos de forma sistematizada. Nessa perspectiva, alunos disléxicos necessitam de explicações explícitas acerca da língua estrangeira sendo aprendida-ensinada, não podendo assumir que esses alunos possuirão tais habilidades a partir da mera exposição à LE e/ou pela repetição de sentenças e frases.

As autoras chamam a atenção para uma área de dificuldade de processamento que ainda não tem sido pesquisada – a habilidade do aluno disléxico em identificar, entender e usar conceitos da linguagem sociopragmática, como expressões idiomáticas, humor, piadas, homônimos, homógrafos, homófonos ou metáforas em um discurso em LE. Isso inclui o desenvolvimento da compreensão de informações implícitas ou, dito de outra forma, compreender tanto na escrita quanto na oralidade o que está sendo dito nas entrelinhas. Portanto, para que o aluno disléxico seja bem-sucedido nesses aspectos, as habilidades e correspondências fonológico-ortográficas e morfossintáticas devem estar em um nível razoável de competência linguística.

Todavia, as dificuldades acima elencadas não parecem ser exclusivas a alunos diagnosticados disléxicos, tampouco em relação ao ensino-aprendizagem de uma LE. Obviamente que, para que um aprendiz em fase de construção de conhecimento de uma determinada língua – incluindo a LM – compreenda os vários sentidos veiculados em uma piada ou em uma metáfora, por exemplo, ele necessite mobilizar, além de seus conhecimentos linguísticos, sua visão de mundo, por exemplo, para poder compreender o “não dito”. Da mesma forma, em alguns momentos, a instrução explícita e atividades guiadas precisam estar integradas em aulas de LE para oportunizar aos aprendizes iniciantes um ambiente menos inseguro com relação à nova língua sendo ensinada-aprendida.

Além dessas áreas de dificuldades de processamento linguístico, pesquisadores que se pautam em visão organicista de “dislexia” advogam que o sucesso na aprendizagem de uma LE é frequentemente desfavorecido em função da memória de curto prazo e memória de trabalho pobre. Assim, quando a informação em LE é apresentada de forma natural, a lentidão com que a memória seleciona as

informações vai requerer, inevitavelmente, um suporte pedagógico adicional e um desaceleramento na velocidade de apresentação para o aluno disléxico, até o momento em que as habilidades se tornem automáticas e a língua possa ser apresentada em seu ritmo natural.

Tais descrições do processamento linguístico e dos problemas de aquisição de informação podem indicar para o professor de LE que, enquanto algumas dificuldades na compreensão e produção escrita e na compreensão e produção oral em uma LE são normais e totalmente esperadas para todos os aprendizes de LEs, o aluno disléxico teria maiores probabilidades de experimentá-las com mais frequência e dificuldades mais severas em todas essas áreas. Antever possíveis dificuldades e planejar como evitá-las o quanto antes pode ajudar a prevenir a ansiedade desnecessária.

Isto posto, quanto antes estratégias específicas forem postas em funcionamento para evitar a perda do autoconceito em função de falhas, melhor será para a aprendizagem da LE. Encontrar o método correto pode ser uma questão de tentativa e erro e pode requerer que o professor esteja ciente das possíveis formas de ensinar jovens disléxicos. Quando técnicas ou métodos estão sendo aplicados e não são bem-sucedidos, pode ser necessário recorrer às adaptações para garantir que o aluno esteja verdadeiramente incluído na aula, como ter um leitor que possa ler o material em voz alta e um escriba para executar as atividades de escrita, ao invés do próprio aluno, por exemplo. De forma geral, a concepção de dislexia assumida por Schneider e Crombie (2003) e por Nijakowska (2010) convergem com uma visão de linguagem como código e, portanto, indicam formas de ensinar LEs/LI para alunos “disléxicos”.

Embora discordando da concepção de “dislexia” defendida pelas autoras (uma visão estritamente cognitivista), compactuo com as sugestões por elas propostas acerca dos recursos que possibilitariam um processo de ensino-aprendizagem de LE, incluindo a LI, a alunos com mais dificuldades nessa área, uma vez que, a meu ver, as adequações por elas propostas mostram-se bastante próximas à proposta do uso do dispositivo SD para o ensino-aprendizagem de línguas.

Por isso, na proposta de intervenção para o ensino de LI ao aluno diagnosticado disléxico (apresentada no Capítulo 3) foram incorporadas, além das partes constitutivas da SD, conforme Dolz e Schneuwly (2004), algumas das

adequações sugeridas pelas autoras na proposta da SD desenvolvida em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”, como o papel da professora-pesquisadora como escriba do aluno sujeito de pesquisa, por exemplo.

A fim de obter mais subsídios para analisar até que ponto os supostos erros em LI podem ser vistos como sinais de dificuldades de aprendizagem ou como indicativos de tentativas de uso da língua por um aluno que está tendo o primeiro contato formal com a LI, faz-se necessário considerar como essa língua tem sido trabalhada no contexto educacional brasileiro, mais especificamente no contexto de escolas públicas. Para isto, na seção subsequente, abordo o ensino da LI na escola e as possíveis relações com os contextos social, histórico e cultural engendrados no processo educacional.

2.5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÃO ESCRITA EM SITUAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, pesquisas vêm sendo realizadas no campo da linguagem escrita, e, de acordo com Gusso (2003, p. 161), “a aquisição da escrita, um fenômeno complexo e ainda não totalmente compreendido, tem sido, nos últimos anos, objeto de muitas publicações das diversas áreas que a ele estão relacionadas.” Para essa pesquisadora, é provável que o interesse por esta área deva-se ao longo período de insucesso na alfabetização no país e também ao desenvolvimento das ciências relacionadas a esse contexto na década de 1980, trazendo importantes contribuições para a área.

Embora Zorzi (2003) discuta a aprendizagem da leitura e da escrita centrada em pré-requisitos que o aprendiz supostamente deveria ter, centrando nele a noção de fracasso, insucesso ou dificuldade escolar, aponta o fato de que as condições que podem assegurar a aprendizagem da linguagem escrita e não se limitam a um suposto conjunto de habilidades têm se tornado cada vez mais evidentes. Assim, para o autor, a aprendizagem da produção escrita ganha dimensões e significados a partir dos usos e das funções a ela atribuídos e, para compreender o que é ler e escrever, para dominar seus mecanismos e tornar-se um usuário da escrita, a criança necessita viver situações reais que lhe deem o

verdadeiro sentido desta linguagem. Nas palavras de Possenti (2008, p. 36), “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”.

Dolz, Gagnon e Toulou (2008) afirmam que a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas, e aprender a produzir textos tendo em mente as convenções da língua e da comunicação é condição para a integração na vida social e também profissional. Os autores adotam o termo *produção textual* para situar de forma geral as situações de interação e as operações que agem sobre a atividade escrita. Assim, a didática da escrita, conforme Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 9-10) configura-se em “uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos.”⁴⁴

Apontam igualmente para a necessidade de considerar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que permeiam a atividade de escrita, considerada aqui como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento. Além disto, por mobilizar múltiplos componentes cognitivos, entendem que a escrita seja um instrumento de importância central na construção do pensamento e como uma atividade mental.

Tomada como forma de expressão de si e criatividade, a escrita, na perspectiva de Dolz, Gagnon e Toulou (2008) , autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem e à liberação de palavras, permitindo ao aluno desenvolver seu estilo próprio. Na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos devem ser destacados, pois, assim, os aprendizes podem tomar consciência das características dos componentes languageiros.

Ainda na perspectiva dos autores supracitados, para realizar uma atividade de escrita o aprendiz precisa dominar conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também conhecimentos sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem produzidos. A análise das capacidades languageiras dos alunos e a identificação dos problemas de escrita são colocadas como condições para adaptar o ensino às suas necessidades. A partir de

⁴⁴ “[...] dans une approche qui cherche le développement progressif de cette activité tout au long de la scolarité, exige la prise en considération des pratiques communicatives et culturelles d’usage des textes.” (DOLZ, GAGNON, TOULOU, 2008, p. 9-10, tradução minha).

tal análise, podem-se construir os indicadores para detectar as dificuldades dos aprendizes, conforme pontuam os autores citados. Importante salientar que a língua oral ou escrita atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos e, no caso brasileiro, a LP, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), é fundamental para todas as atividades escolares, assumindo um caráter de instrução ou de escolarização, incluindo as aulas de LI, que muitas vezes não são ministradas em Inglês, mas em LP.

No entender de Salles, Parente e Machado (2004), o estudo dos problemas de leitura é bastante antigo, e existem divergências quanto às perspectivas teórico-metodológicas assumidas. Algumas teorias foram elaboradas em diversas áreas do conhecimento, como a neurologia, a psicologia, a fonoaudiologia e a educação, para tentar descrever e explicar os déficits na aprendizagem da leitura e escrita em crianças. De acordo com Lier-De Vitto e Andrade (2008, p. 55), grande parte das pesquisas que investigam a escrita de crianças e, em muitas práticas clínicas, a escrita assume, equivocadamente, “o estatuto de representação gráfica da pauta sonora da linguagem”. Nesta visão, a relação grafema x fonema teria uma relação direta na aprendizagem da escrita, o que para as autoras não se sustenta.

Em direção oposta, Berberian (2003) explica que a escrita não pode ser vista como transcrição da oralidade, prática comum utilizada no ensino da linguagem escrita, especialmente em processos de alfabetização. Assim, conforme elucidado pela autora, tais práticas enfatizam a escrita como transcrição da oralidade como forma de apropriação da escrita, mas, durante o processo de ensino-aprendizagem (e também nas práticas terapêuticas), passa-se a exigir do aprendiz o oposto: o entendimento de que “não existe uma correspondência exata entre formas de expressão oral e escrita.” (BERBERIAN, 2003, p. 30).

Ainda em relação à correspondência entre fonemas e grafemas, Morais (1997) defende que, embora a escrita possa ser vista como uma representação gráfica da linguagem falada, há de se considerar que não existe uma única correspondência entre a linguagem falada e a escrita. Conforme pontua o autor, se tomarmos como base a língua portuguesa, veremos que, apesar de cada som possuir um correspondente gráfico, não se pode afirmar que um mesmo fonema é representado pelo mesmo grafema e nem sempre o mesmo grafema tem uma única correspondência fonética, o mesmo som. Nessa linha de raciocínio, o autor

exemplifica que o som de /z/ pode, na língua portuguesa, ser graficamente representado pelas letras “z”, “s” ou “x”; assim, o argumento de que as crianças devam aprender a linguagem escrita a partir da consciência fonética pode representar um grande equívoco.

Importante para este estudo é a diferenciação entre a escrita ortográfica e a escrita fonética, feita por Massini-Cagliari (2008) ao postular que, para que a escrita seja fonética, o princípio acrofônico seja seguido. Tal princípio estabelece que, no nome das letras, já se encontra o som que elas representam (por exemplo: a, bê, cê, etc.). Segundo Massini-Cagliari (2008, p. 123), quando o princípio acrofônico orienta a escrita, esta funciona como transcrição fonética e “cada letra corresponde a um som e vice-versa”. A autora vai além e defende:

Por outro lado, não é somente porque uma escrita é feita a partir de um alfabeto (um conjunto de letras + um princípio acrofônico) e possui uma certa flutuação ortográfica que ela pode ser automaticamente classificada como fonética, que transcreve os sons realmente emitidos pelo falante quando escreve. (MASSINI-CAGLIARI, 2008, p. 123).

No conceber de Massini-Cagliari (2008, p. 123), quando nos deparamos com um texto de um aluno em fase de aquisição da linguagem escrita,

[...] em que os limites entre a transcrição da fala e as formas ortográficas congeladas das palavras não são bem definidos, é preciso ter sempre em mente que, muitas vezes, o que se está tomando por transcrição dos sons pode ser a manifestação de uma hipótese a respeito de como seria a forma congelada de uma palavra, sendo que o resultado, neste caso, está muito mais próximo de uma escrita ortográfica do que uma escrita fonética.

Nesta mesma perspectiva, Massini-Cagliari (2008, p. 124) assevera que “as formas ortográficas não representam a fala de ninguém”, e, de acordo com a autora, há de se considerar a variação linguística da palavra escrita, ainda que, embora uma mesma palavra seja pronunciada de maneira diferente em regiões diversificadas no Brasil, a sua forma escrita não muda. Houve, sim, “um consenso, na sociedade, de que todos devem escrever esta palavra assim.” (MASSINI-CAGLIARI, 2008, p. 124), e, no conceber dessa autora, todas as línguas do mundo sofrem variações linguísticas na oralidade, o que pode se configurar em um desafio para quem está adquirindo o sistema da escrita. Entretanto, afirma que em textos onde encontramos a grafia incorreta de uma determinada palavra, na maior parte das vezes essa forma escrita parte, sim, da observação do aluno da sua própria fala,

que difere da escrita ortográfica, como manifestação de uma convenção social que define uma única forma de registrarmos graficamente as palavras.

No entender de Dolz e Schneuwly (2004, p. 163), a linguagem escrita não pode ser concebida como reflexo da linguagem oral, uma vez que “[...] as convenções gráficas impõem uma ordem num domínio cujos mecanismos são complexos e ainda mal conhecidos.” *Grosso modo*, pode-se dizer que a crença na relação direta entre oralidade escrita descaracteriza a escrita como um conhecimento a ser ensinado/aprendido.

Diante de tais considerações, concordo que a noção da escrita como espelho da fala seja perigosa, pois, ainda que, em um primeiro momento, este “mecanismo” funcione, principalmente no processo de alfabetização, em um segundo momento, este pode vir a ser um fator complicador. Transpondo os pressupostos teóricos até aqui apresentados acerca da relação fonema x grafema, oral x escrito com o ensino-aprendizagem da LI e com os dados desta pesquisa, acredito que o contexto de aprendizagem seja imprescindível nesta questão, principalmente quando se trata do ensino-aprendizagem de LI para um aluno diagnosticado disléxico em fase inicial de aprendizagem formal da língua.

Independentemente de este aluno ser ou não disléxico, ter ou não distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, ele necessita de um contexto para compreender a LI, buscando nele estratégias que possam auxiliá-lo na realização das atividades naquela língua.

Tendo, portanto, tais premissas em mente, no capítulo subsequente, passo à apresentação de outros conceitos centrais acerca da compreensão e produção escrita em LI, sendo este processo fundamental neste trabalho.

CAPÍTULO 3

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E CONCEITOS CENTRAIS PARA A PESQUISA

3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES CENTRAIS

Tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal expoente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) caracteriza-se como uma ciência do humano que, conforme postulado em Bronckart (2007), insere-se em um tema bastante amplo: o ISD não é uma teoria nem tampouco um método. O ISD pode ser compreendido como um projeto que busca ir além da linguística, sendo “uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.” (BRONCKART, 2007, p. 20).

A tarefa central dos trabalhos inscritos na perspectiva do ISD é a de postular que a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento humano, guiando e mediando as atividades educativas e formativas. Conforme Machado (2005), o ISD, enquanto vertente da psicologia da linguagem, trava um intenso diálogo com outras disciplinas que igualmente se inserem nas ciências humanas.

Ancorado nos pressupostos teóricos do ISD, Érnica (2007, p. 131) postula que toda ação de linguagem é materializada em textos, os quais não podem ser definidos exclusivamente a partir de suas características linguísticas, pois é na e por meio da situação de ação de linguagem que “seu sentido se realiza”. Para o pesquisador,

Conclui-se, pois, que é apenas ao participar de uma atividade social que as produções de linguagem são possíveis e conclui-se também que os textos não podem ser tomados como realidades que existem em si e por si, sob o risco do esvaziamento de seu sentido social (ÉRNICA, 2007, p. 130).

Em outras palavras, na perspectiva do ISD, na produção de um texto, o agente se relaciona com outros agentes em um contexto socialmente regulado. De acordo com Bronckart,

A noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 2003, p. 71).

Baltar (2007) recorda que os indivíduos se utilizam dos textos (orais e/ou escritos), entendidos como uma unidade comunicativa verbal, gerada por uma ação de linguagem, acumulada historicamente, para interagir uns com os outros nas diferentes esferas sociais. Assim, de acordo com suas características (estruturais e funcionais), são classificados como gêneros textuais, os quais permitem que as interações humanas ocorram de forma a atingir objetivos comunicativos.

De acordo com Bronckart (2003), a fim de produzir um texto, o agente mobiliza suas representações sobre os três mundos (mundo físico, social e subjetivo), e tais conhecimentos vão influenciar o conjunto dos parâmetros que pode gerir a organização de um texto: o contexto de produção.

No primeiro plano, o mundo físico, o autor aponta para o fato de que todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado em um determinado tempo e espaço em que um texto é produzido e aponta quatro parâmetros a serem considerados:

- 1) o lugar de produção: o lugar físico onde o texto é produzido;
- 2) o momento de produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- 3) o emissor: a pessoa que produz fisicamente o texto;
- 4) o receptor: os prováveis receptores do texto, a quem o texto se dirige.

O segundo plano de análise considera que a produção de todo texto situa-se no quadro das atividades de uma formação social (interação comunicativa) que implica o mundo social com suas regras, normas, etc., e o mundo subjetivo, ou seja, a imagem que o agente tem de si ao agir. O contexto sociossubjetivo pode ser desmembrado em quatro parâmetros principais:

- 1) o lugar social: formação social na qual o texto é consumido (escola, família, etc.);
- 2) a posição social do emissor: o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, pai, amigo, etc.);
- 3) a posição social do receptor: o papel social que o receptor desempenha na interação em curso (papel de aluno, criança, filho, etc.); e

4) o objetivo da interação: do ponto de vista do enunciador, o efeito a ser produzido no destinatário.

Considerando que tais representações constituem a situação de ação definida pelo agente, Cristovão (2002) salienta que elas são identificadas pelo analista de forma hipotética, já que o acesso a essa situação não é diretamente acessível a ele. Nas palavras da autora,

Busca-se formular hipóteses acerca dessas representações. Assim, essas hipóteses não retratam direta ou mecanicamente a relação entre a situação de linguagem e o texto. Contudo, o levantamento dessas representações é importante para revelar, mesmo que parcialmente, as decisões que o agente toma para a produção/leitura de um texto. Essas decisões dizem respeito à escolha do gênero mais adequado à situação [...] (CRISTOVÃO, 2002, p. 59).

Retomando o conceito de dislexia como usualmente disseminado, um distúrbio que teoricamente impede o sujeito de lidar com letras e palavras, ao recorrer aos princípios teórico-metodológicos do ISD, entendo que, pelo fato de a comunicação humana se dar (geralmente) por meio de textos, é preciso que estas unidades sejam não apenas levadas em conta no ensino-aprendizagem de línguas, como também não sejam ignoradas, reduzindo a comunicação humana a letras e palavras descontextualizadas.

Os fundamentos centrais do ISD, em especial o modo como esta corrente da psicologia da linguagem concebe a noção de texto e as representações mobilizadas em atividades de linguagem, contribuíram para atingir o objetivo geral de pesquisa: investigar o ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI a um aluno diagnosticado disléxico.

Tendo apresentado um dos fundamentos centrais do ISD, particularmente, o conceito de texto assumido por esta corrente teórica, discuto, na sequência, o conceito de linguagem e sua importância para este estudo.

3.1.1 Conceito de Linguagem para o ISD

Nesta seção, retomo o conceito de linguagem adotado nesta pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos do ISD. Para o ISD, “a linguagem é o instrumento central que medeia e guia as atividades humanas” (BRONCKART, 2007, p. 19) ou “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais

como um determinado agente os mobiliza quando empreende uma intervenção verbal”. (BRONCKART, 2003, p. 99).

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

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

3.1.2 Capacidades de Linguagem

As primeiras noções de capacidades de linguagem para compreensão e produção escrita (e oral) foram, inicialmente, concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e, posteriormente, expandidas em Dolz e Schneuwly (1998). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem capacidades de linguagem como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”⁴⁵. Embora os autores proponham que elas sejam divididas em três, importa salientar que as capacidades de linguagem estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra. Estas são constituídas por

⁴⁵ “[...] aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée [...]” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, cujas definições são apresentadas na sequência.

3.1.2.1 Capacidades de Ação

A capacidade de ação é definida, de forma geral, como “as aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente.”⁴⁶ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a capacidade de ação compreende as situações de uso da linguagem em um dado momento de interação e em um determinado contexto compartilhado pelo falante, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto onde a interação ocorre. Os autores pontuam ainda que a capacidade de ação está diretamente relacionada: 1) às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico onde a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores; 2) às representações das situações de comunicação no tocante ao lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes; e 3) ao conhecimento de mundo do aprendiz, que pode ser mobilizado ao produzir um texto.

Os autores consideram a capacidade de ação a mais complexa, pois é a primeira capacidade que a criança (indivíduo) desenvolve. Quando ela consegue realizar interações verbais, passa, então, a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados e estruturados em função das representações psicológicas referentes ao meio social onde as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo por ela armazenados, os quais serão cruciais para a produção de um texto.

⁴⁶ “[...] des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

3.1.2.2 Capacidades Discursivas

As capacidades discursivas são definidas como “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada.”⁴⁷ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Compreendem as escolhas que o falante/produzidor faz acerca dos tipos de discursos, a fim de realizar uma ação de linguagem.

Conforme postulam Dolz e Schneuwly (1998), a escolha do gênero (modelos discursivos pertinentes) mobiliza uma série muito complexa de capacidades que interagem entre si. Os autores as agrupam em dois grandes blocos: 1) a gestão da infraestrutura geral do texto. Trata-se de eleger dentre um grande número de variantes discursivas aquela que mais se adequa à situação de comunicação; 2) ao mesmo tempo, a produção de um texto implica em contínuas escolhas da elaboração do conteúdo. Parcialmente presentes na memória estão os modos de organização, os conteúdos a serem mobilizados por texto posto em funcionamento, que se transformam e se organizam para atingir o objetivo desejável a um momento específico.

3.1.2.3 Capacidades Linguístico-discursivas

Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva é definida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) como a “capacidade de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular”.⁴⁸

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

⁴⁷ “[...] des capacités discursives, ou aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

⁴⁸ “[...] des capacités linguistico-discursives enfin, ou capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d’un discours singulier.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

Quadro 2 – Operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um texto

Tipo de Operação	Operações envolvidas	Definições	Exemplos
1) Operação de Textualização	Operações de Conexões	Explicitam os diferentes níveis de organização do texto.	Organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc.
	Operações de Coesão Nominal	Introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto.	Utilização de anáforas.
	Operações de Coesão Verbal	Restabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais.	Incluindo a escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática.
2) Vozes Enunciativas		Realizam-se através de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos (autor, personagem, outros) e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo autor e personagens.	Essas modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação.
3) Operação de Construção de Enunciados		Compreendem frases e períodos: uma frase, por mais simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto onde é produzida. Considera-se a entonação como parte do contexto físico, pois isto faz com que a frase ganhe vários significados. O vínculo que se estabelece dentro de um período se funda a partir das possibilidades de interferência de informações graças à memória discursiva dos falantes.	
4) Escolhas Lexicais	Palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas.	Constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais se organizam na memória dos locutores e operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência.	

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003)

Considerando que a capacidade de ação está relacionada ao contexto mais amplo, à busca por informações, como as características do contexto de produção do texto, quem o produziu, para quem, qual o objetivo da interação, quando, onde, assim como os conhecimentos de mundo do aluno, foram elaboradas atividades voltadas ao desenvolvimento da escrita de uma carta de apresentação pessoal. O gênero foi escolhido tendo em mente o contexto em que o grupo de alunos e, mais especificamente, o sujeito de pesquisa se encontrava, como explicitado no Capítulo 4.

Com relação à capacidade discursiva, relativa à organização do conteúdo no texto, esta foi igualmente contemplada nas atividades. Finalmente, para explorar a capacidade linguístico-discursiva, que compreende o uso de mecanismos conectivos e sua função nas operações de conexões, uso de pronomes, tempos verbais, modalização e escolhas lexicais, esta também foi explorada nas atividades constituintes da Sequência Didática⁴⁹ (SD) como um meio para investigar se e como elas são mobilizadas no aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem.

Pesquisas desenvolvidas com base no ISD com foco no ensino-aprendizagem de leitura e escrita em LE (Cristovão (2002), Labella-Sánchez (2007), Petreche (2008), Beato-Canato (2009), para citar algumas) deixam claro que, se, para fins de análise, o desdobramento das capacidades de linguagem seja desejável, estas não podem ser tomadas como capacidades descoladas entre si. Cristovão (2007), por exemplo, sugere que elas sejam compreendidas como engrenagens e, nas palavras de Labella-Sánchez (2008, p. 207), “nas quais cada engrenagem se liga a outras de modo a, juntas, produzirem diferentes significações para o texto a partir da mobilização dos conhecimentos necessários.” Labella-Sánchez (2007, 2008) concorda que a separação das capacidades de linguagem para o ensino-aprendizagem de produção escrita, por meio de Sequências Didáticas (SDs), seja adequada e necessária.

Conforme Dolz e Schneuwly (1996), as capacidades de linguagem são construídas socialmente e, para explorar essa construção, faz-se necessário estudar: 1) os gêneros; 2) as capacidades dos aprendizes; e 3) a intervenção dos professores em situações de ensino. Concordando com esses pesquisadores, abordo, em diferentes momentos ao longo deste estudo, cada um dos aspectos

⁴⁹ O conceito de uma SD será explorado no próximo subitem.

citados, para analisar os dados coletados e atingir os objetivos específicos de pesquisa.

A partir do desenvolvimento da noção das capacidades de linguagem Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) sistematizaram o trabalho com gêneros textuais a partir do dispositivo SD, a fim de possibilitar o ensino-aprendizagem de um determinado gênero com base nas reais necessidades dos alunos.

Nas palavras dos autores, as SDs “[...] se caracterizam por um vai-e-vem constante entre as atividades pedagógicas centradas sobre as diferentes capacidades linguageiras implicadas em um determinado tipo de discurso”.⁵⁰ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 34). Considerando a proposta de ensino-aprendizagem de escrita em LI a um aluno diagnosticado disléxico, a partir de atividades em torno de um gênero textual com base em uma SD, o conceito desse dispositivo didático assume um papel importante nessa pesquisa e, por isto, é abordado mais detalhadamente no item que se segue.

3.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA ESTRUTURA DE BASE

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

Conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além disto, uma SD objetiva, segundo os mesmos pesquisadores, auxiliar o aluno a conhecer um determinado gênero textual, possibilitando-o escrever ou falar de forma mais adequada em determinada situação

⁵⁰ “[...] se caractérisent par un va-et-vient constant entre des activités pédagogiques centrées sur les différentes capacités langagières impliquées dans la maîtrise d’un type discursif donné.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 34, tradução minha).

de comunicação. Como bem pontuam os autores, para que haja comunicação efetiva, deve-se haver uma adaptação à situação de comunicação e, apesar da diversidade de gêneros, algumas regularidades podem ser observadas. São estas “regularidades” que caracterizam um gênero e, portanto, tornam a comunicação possível.

A proposta central do trabalho com uma SD é a de explorar gêneros que os alunos não dominam ou que necessitam fazê-lo com mais propriedade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que uma SD seja construída em quatro etapas, quais sejam: 1) apresentação da situação; 2) a produção inicial (ou primeira produção); 3) os módulos; e 4) a produção final.

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

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

Sobre este assunto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que

As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110-111).

Outra característica primordial nessa proposta de ensino é o fato de que, nos módulos, o professor pode adaptar as atividades às necessidades da sua turma, a certos grupos de alunos ou às necessidades específicas de um aluno. Por todas estas razões, acredito que o trabalho com gêneros textuais, a partir do dispositivo SD, possa contribuir em muito para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita junto a alunos que estão em processo de construção desse conhecimento ou apresentam qualquer tipo de limitação nesse contexto.

Em seguida, na etapa da produção final, o aluno coloca em prática os conhecimentos explorados. Esta fase serve também para avaliar os aspectos trabalhados ao longo da SD. Portanto, a proposta de organização do trabalho com SDs (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), em torno de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas conforme Beato-Canato,

[...] alinha-se ao sociointeracionismo discursivo ao tomar a língua como um conjunto de práticas sociais, que se materializam em textos produzidos a partir da escolha de gêneros apropriados a determinada situação (BEATO-CANATO, 2009, p. 73).

O caráter intervencionista desta pesquisa situa-se na proposta da aplicação de uma Sequência Didática (SD) como uma proposta para o ensino-aprendizagem de LI no contexto pesquisado. Nessa perspectiva, a SD elaborada contemplou todas as etapas propostas em atividades e sistemáticas de trabalho que pudessem auxiliar o ensino-aprendizagem de inglês também para o aluno com laudo de “dislexia”.

No item seguinte, explico as características do gênero textual explorado junto ao grupo de alunos do qual o sujeito de pesquisa fez parte.

3.3 O GÊNERO TEXTUAL “CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL”: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E FUNÇÃO SOCIAL

Partindo da concepção de Schneuwly e Dolz (2004) de que o gênero serve como uma articulação – ou uma interface – entre as práticas sociais e as escolares, esta pesquisa se desenvolve na perspectiva de que ensinar linguagem escrita a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem com esta modalidade da linguagem, tendo como mola propulsora os gêneros textuais,

caracteriza-se como uma proposta concreta não apenas para as atividades inseridas no campo da LA, mas também para outras áreas do conhecimento que se ocupam dos estudos da linguagem.

Em Bronckart (2008), temos que os signos, acordos sociais cristalizados, são interiorizados pelos indivíduos à medida que entram em contato com eles. Assim, os textos, podem ser considerados, na visão de Beato-Canato (2009, p. 44), “meios intermediários, condição de desenvolvimento, ou seja, lugar de transição entre representações individuais e coletivas, nas quais se constroem e reconstroem constantemente os valores significantes.”

Seguindo a proposta do ensino de escrita organizado em torno do dispositivo SD, a autora desenvolveu um projeto de troca de correspondências de cartas de apresentação para *pen pal* com um grupo de alunos da 7ª série do segundo ciclo do Ensino Fundamental na cidade de Joinville.

Com relação ao trabalho com gêneros em sala de aula, ancorada na mesma visão teórica por mim adotada, o ISD, Beato-Canato (2009) discute o caráter flexível dos subgêneros que constituem o gênero carta. A autora utilizou a carta para *pen pal* como instrumento de desenvolvimento da escrita em LI, por acreditar que esta possa proporcionar maiores oportunidades de os alunos se expressarem em uma outra língua. Pelo fato de a pesquisa desenvolvida por Beato-Canato (2009) tomar os pressupostos teórico-metodológicos do ISD como central para aquela pesquisa e ser esta visão igualmente adotada neste trabalho, empresto dessa pesquisadora algumas concepções acerca do gênero “carta de apresentação”. A primeira delas é a de que o gênero carta possa ser tomado como “flexível” e, em função disto, se adequar a diferentes situações de comunicação. Isto posto, é possível verificar que o que a autora denomina de “carta de apresentação para *pen pal*” aproxima-se significativamente do que estou tratando de “carta de apresentação pessoal”.

A partir de Bronckart (1999/2003), Beato-Canato (2009) identifica as principais características de uma carta de apresentação para *pen pal*, as quais estão sintetizadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais características do gênero textual “carta de apresentação”

Plano global	Conteúdos temáticos privilegiados	Tipos de discurso predominante	Tipos de sequência predominante
Informações pessoais, idade e preferências.	Informações pessoais.	Predominância do discurso interativo.	Sequências dialogal, descritiva e expositiva.

Fonte: Beato-Canato (2009)

Diante de tais características e levando em conta o contexto deste trabalho de pesquisa, optou-se por denominar o gênero textual explorado nesta pesquisa “carta de apresentação pessoal”, considerando que o gênero “carta de apresentação” pode ser tomado como um gênero flexível e amplo em que vários temas podem, por meio dele, ser apresentados. No contexto dessa pesquisa, a carta de apresentação serviu como instrumento veiculador de informações pessoais do agente-produtor ao possível destinatário. Além disto, conforme será mais bem explicitado ao longo do Capítulo 5, houve a necessidade da adaptação do trabalho do gênero textual às necessidades do aluno sujeito de pesquisa e às condições colocadas pela professora da turma, em especial a delimitação do limite de aulas.

Isto posto, tendo como base as informações apresentadas no Quadro 4, recupero as capacidades de linguagem mobilizadas no trabalho com o gênero eleito para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Quadro 4 – Principais características do gênero textual “carta de apresentação pessoal” e as capacidades de linguagem mobilizadas

Conteúdos temáticos privilegiados	Tipos de discurso predominante	Tipos de sequência predominante	Mecanismos de textualização
Informações pessoais, idade e preferências.	Predominância do discurso interativo.	Sequências dialogal, descritiva e expositiva.	Aspectos lexicais: uso de verbos de estado, pronomes pessoais e adjetivos.
Capacidade de Linguagem Mobilizada.	Capacidade de Linguagem Mobilizada.	Capacidade de Linguagem Mobilizada.	Capacidade de Linguagem Mobilizada.
Capacidade de ação.	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.	Capacidade discursiva.	Capacidade linguístico-discursiva.

Fonte: A autora

Além das características textuais de uma carta de apresentação pessoal, há de se considerar a função social assumida por esse gênero dentro do contexto dessa pesquisa.

3.4 ENSINO-APRENDIZAGEM DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Moita Lopes (2005) defende que o domínio da LI (oral ou escrita) assume um caráter emancipatório e que a aprendizagem dessa língua pode promover mobilidade social e proporcionar maiores oportunidades de atuação na sociedade contemporânea, altamente globalizada, para a qual

[...] a educação pode ser um instrumento central na luta por equidade entre as pessoas em todos os níveis, ou pode, pelo menos, ser útil para que se aprenda a compreender o mundo em que se vive para colaborar em sua transformação (MOITA LOPES, 2005, p. 2).

Moita Lopes (2005) considera exclusão como um sinônimo contemporâneo para pobreza, em um mundo no qual as desigualdades aumentam vertiginosamente. Embora na visão deste pesquisador a exclusão seja decorrente de limitações econômicas, defendo, nesta pesquisa, que a exclusão linguística vai além das barreiras impostas pelos fatores econômicos. Concebo aqui a não inclusão dos alunos tomados como portadores de dificuldades de aprendizagem como fruto de concepções equivocadas e desprovidas de estudos linguísticos bem fundamentados, conforme Massi (2004).

Ancorado em Gee (2000), Moita Lopes (2005) adverte para o fato de que, na atualidade, as escolas dos excluídos precisam ser melhores que as de outros grupos sociais para “diminuir os fossos que distanciam, continuamente tais grupos”. Assim, a aprendizagem da LI, para Moita Lopes (2005, p. 3), assume a função de ampliação de oportunidades sociais, sendo essa a “língua do império e da globalização”.

Compartilhando as ideias do autor, defendo, neste trabalho, a importância do ensino-aprendizagem da leitura e escrita em LI como uma forma de oportunizar o acesso a informações naquela língua, incluindo alunos que são, diariamente, colocados à margem das aulas de Inglês por apresentarem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

No Brasil, podem ser encontrados inúmeros trabalhos envolvendo ensino de compreensão e produção escrita. De acordo com Kleiman (1998), a pesquisa sobre leitura⁵¹ é uma das áreas mais antigas da LA e teve início no final da década de 1970. No tocante à leitura em LM, a autora afirma que o interesse por aquela área se deu devido ao aumento expressivo do fracasso de indivíduos com baixo nível socioeconômico, ao aprenderem a ler.

Com relação às pesquisas sobre leitura em LM, a autora afirma que estas surgiram em decorrência da

[...] necessidade de competitividade dos jovens profissionais do terceiro mundo com o mundo anglofalante, e posteriormente, quando novos alinhamentos políticos e econômicos determinavam uma pauta de facilitação das relações internacionais e de reafirmação das identidades lingüístico-culturais (KLEIMAN, 1998, p. 58).

Dada a amplitude do escopo das pesquisas brasileiras envolvendo a produção escrita e, portanto, a impossibilidade⁵² de referenciá-las nesta pesquisa, trago, como exemplo, os trabalhos de Kato (2002) e Abaurre (2002). Embora as referidas autoras tratem da escrita em LM, seus trabalhos se aproximam dessa pesquisa por abordarem as dificuldades enfrentadas por crianças que estão iniciando seu processo de ensino-aprendizagem de produção escrita.

Considerando que o aluno foco de pesquisa foi diagnosticado disléxico em função de “erros” cometidos durante os testes aplicados para identificar o distúrbio do aluno, as colocações feitas por Abaurre e Kato me parecem pertinentes nesta seção. De modo geral, ambas as autoras enfatizam que o processo de produção escrita é um processo norteado por hipóteses e tentativas, as quais, inevitavelmente, podem incorrer em “desvios” da norma culta.

Contudo, segundo as autoras, não se pode, em função disto, concluir que aprendizes naquela situação não serão capazes de, ao longo de um processo permeado por investimentos, alcançar os padrões da escrita ortográfica socialmente estabelecidos.

⁵¹ Para uma leitura mais aprofundada sobre leitura e os processos a ela subjacentes, conferir Labella-Sánchez (2007).

⁵² Pelo mesmo motivo, citar todas as pesquisas envolvendo tal temática me levaria, sem dúvida, a cometer injustiças ao deixar “escapar” trabalhos de outros colegas.

Este trabalho⁵³ tem como foco específico o ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI como LE a um aluno diagnosticado disléxico e está, como já explicitado, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD⁵⁴; as pesquisas nas quais me apoiei para avançar em direção aos objetivos traçados estão inseridas nesta perspectiva⁵⁵.

Em 2001, Cristovão chamou a atenção para o fato de que, na época, a maioria das pesquisas no ensino-aprendizagem de leitura em LE apontava aspectos negativos, por exemplo, texto como pretexto para ensino de vocabulário e/ou gramática, leitura como reconhecimento de sentidos. Passada mais de uma década, pesquisadores vieram a ocupar a lacuna apontada pela pesquisadora (FERRARINI, 2009; PETRECHE, 2008; BEATO-CANATO, 2009; DENARDI, 2009, por exemplo). Contudo, nas salas de aulas de LI, o cenário parece não ter mudado.

Nas palavras de Cristovão,

Ora, se compreendermos que a leitura é um direito e um requisito para o exercício da cidadania, precisamos, então, buscar alternativas para superar esses aspectos negativos, desde o ensino fundamental e médio (CRISTOVÃO, 2002, p. 95).

Conforme aponta Beato-Canato (2009)⁵⁶, no Brasil, as pesquisas inscritas na perspectiva teórico-metodológica do ISD com foco na produção escrita em LE são restritas. Alguns exemplos são Cristovão e Torres (2006) e Ferrarini (2009).

Cristovão e Torres (2006) propõem a implantação de uma abordagem de gêneros textuais, com o uso de SDs, para engajar os alunos em um curso de Linguagem Escrita em nível de especialização em inglês no processo de avaliação de seu próprio texto. As principais contribuições do estudo apontadas pelas autoras são: a valorização do conhecimento prévio dos alunos; centralização no objetivo estabelecido para cada tarefa e nas características do gênero textual em estudo; refacção, revisão e avaliação colaborativa; leitura e escrita trabalhadas

⁵³ Este trabalho de pesquisa insere-se no grupo Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina, liderado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

⁵⁴ Importantes pesquisas inseridas no quadro do ISD voltadas ao ensino-aprendizagem da LP como LM têm sido desenvolvidas por grupos liderados por Anna Rachel Machado (PUC-SP); Nascimento (UEL-PR); Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS-RS).

⁵⁵ Importante esclarecer que, no Brasil, pesquisas fundamentadas no ISD com foco no ensino-aprendizagem de LEs são desenvolvidas somente pelo grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Em função disto, são os trabalhos desenvolvidos por este grupo que serviram de referência para esta pesquisa.

⁵⁶ A pesquisa de doutoramento da autora, apresentada anteriormente, insere-se no quadro de pesquisas brasileiras voltadas ao desenvolvimento da produção escrita com base no ISD.

concomitantemente, uma colaborando para o desenvolvimento da outra. Por fim, as pesquisadoras concluíram que, quando aprendizes têm acesso e consciência dos critérios de avaliação, eles se tornam mais críticos quanto à sua própria produção e conseguem se engajar em um processo de revisão eficaz.

O trabalho de Ferrarini (2009) sugere o uso de SDs em torno do gênero textual conto de fadas didatizado⁵⁷, para investigar a adequação das SDs para o ensino-aprendizagem de produção escrita em LI. Tomando por base as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e critérios para elaboração/avaliação de sequências didáticas, a investigação das produções escritas foi feita primeiramente de acordo com a lista de constatação do material didático.

Em seguida, a segunda análise tomou por base as categorias levantadas no modelo didático do gênero conto de fadas didatizado, categorias de análise de erros. A pesquisadora concluiu que os resultados da investigação revelaram que a maior parte das atividades do material se mostrou adequado. Em função da proposta subjacente ao ensino da produção escrita como processo, a primeira análise das produções escritas revelou maior grau de inadequação na categoria sequências narrativas. A segunda análise demonstrou que duas das três produções finais analisadas tiveram sucesso na ação de linguagem objetivada.

Com foco na compreensão escrita, inserida no mesmo arcabouço teórico, estão as pesquisas de Cristovão (2001), Labella-Sánchez⁵⁸ (2007) e Beato-Canato (2009), por exemplo.

A primeira pesquisa desenvolvida no Brasil com base na proposta de ensino da LI por meio de gêneros textuais foi a de Cristovão (2001). A pesquisa, em nível de doutoramento, realizada na PUC-SP sob a orientação da Profa. Dra. Anna Rachel Machado, com base nas concepções didáticas do ISD, defendeu a necessidade de serem trabalhados gêneros de texto como instrumento de mediação do ensino de leitura em LI. Pautada na visão de que o material didático pode constituir-se em uma ferramenta que, uma vez transformada, transforma também a

⁵⁷ O termo *didatizado* advém dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), que explicam que todo gênero funciona em um outro lugar social e, quando é transposto para o contexto escolar como objeto e/ou instrumento de ensino, “ele sofre, forçosamente, uma transformação”.

⁵⁸ Embora a pesquisa de Labella-Sánchez (2007) explore o ensino da compreensão escrita em Espanhol como LE, por usar os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, é igualmente considerada.

atividade, a pesquisadora analisou o material por ela desenvolvido⁵⁹ em colaboração com outras pesquisadoras para o ensino de leitura em LI centrado na noção de gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura em LE. Os gêneros selecionados (anúncio publicitário e quarta capa de livro) possuem a função de persuasão, que, segundo Cristovão (2001, p. 4), é uma “função importante para instigar a argumentação nos alunos”.

O estudo de Cristovão (2001) reforça a importância do uso de modelo didático de gênero como instrumento para avaliação de material didático, assim como para os estudos sobre ensino-aprendizagem de LE.

Labella-Sánchez (2007) analisou as provas de Espanhol dos vestibulares paranaenses mais procurados pelos alunos de Londrina (UEL, UEM e UFPR), com o objetivo de identificar quais as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) foram privilegiadas e quais conhecimentos cada instituição privilegiou. Além disto, a pesquisadora identificou de que forma tais conhecimentos foram avaliados por meio da leitura, por estas instituições, entre os anos de 2003 e 2006.

Dois pesquisas realizadas a partir dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos utilizados neste trabalho têm foco no ensino-aprendizagem da compreensão e produção escrita em LI como LE, tomando o ISD como base. A saber, Petreche (2008) e Denardi (2009).

A pesquisa-ação realizada por Petreche (2008) surgiu da necessidade de buscar alternativas para o ensino de LI na escola pública e para dar continuidade às pesquisas que utilizam SDs de gêneros textuais como ferramenta que pode auxiliar no processo de transposição de conhecimentos no nível do sistema didático. O trabalho da pesquisadora, ancorado nos principais estudos do ISD, constituiu-se da elaboração e aplicação de duas SDs. A primeira sobre *home page* e a segunda sobre *blog*, em uma turma do ensino médio de uma escola paranaense. O objetivo geral da pesquisa foi o de responder se o material foi elaborado conforme a proposta do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem, se as produções dos alunos revelam a mobilização de capacidades de linguagem e quais contribuições as atividades realizadas trouxeram para o desenvolvimento da leitura crítica e,

⁵⁹ O material “Caderno de Inglês” foi desenvolvido em função do projeto PAI-S/Projeto de Correção de Fluxo para alunos repetentes e multirrepetentes implantado pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEED, em 1997 (PARANÁ, 1997).

consequentemente, de valores relacionados ao exercício da cidadania. A pesquisadora concluiu que, de forma geral, as SDs foram elaboradas em consonância com a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, em especial, as capacidades de ação foram mais facilmente mobilizadas em detrimento das outras.

No que concerne à contribuição das atividades realizadas ao longo das duas SDs para o desenvolvimento da leitura crítica, resultados apontam que houve espaço para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, possibilitando que os alunos tivessem condições de interagir socialmente como cidadãos conscientes, ativos e participativos por meio da linguagem. Por fim, a pesquisadora conclui que o ensino de leitura na aula de LE na escola pública deve ser um espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que levem os alunos a posicionamentos mais reflexivos e conscientes em relação à linguagem, resgatando a função social da LI, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento humano.

Denardi (2009) desenvolveu um estudo qualitativo para investigar até que ponto uma prática intervencionista relacionada ao ensino de escrita pode contribuir no desenvolvimento de professores de LI como LE.

A pesquisadora identificou de que forma e até que ponto: os elementos relacionados às capacidades de linguagem que podem ser ensinados na escrita de um resumo acadêmico; o processo de escrita daquele gênero por meio do dispositivo SD pode contribuir para o desenvolvimento de professores; o processo de planejamento de uma SD para o ensino de escrita pode contribuir para o desenvolvimento de professores. Denardi (2009) investigou, também, quais representações individuais foram construídas durante o processo de escrita de um resumo acadêmico e o planejamento de uma SD para ensino de escrita de gêneros específicos.

Os resultados gerais deste estudo revelaram que uma perspectiva de ensino de escrita baseada em gêneros textuais em torno do procedimento de SD pode ser um mecanismo teórico, metodológico e reflexivo adequado para o desenvolvimento de LI como LE.

Ainda com relação à leitura em LI, Cristovão (2009) aponta algumas falhas existentes desta prática no contexto escolar: o tipo de atividade e o tipo de pergunta que dependem apenas do reconhecimento e localização de ideias no texto, a falta de objetivos na aula de leitura, o papel do professor e dos alunos em função

do material utilizado, entre outros aspectos. A autora problematiza, também, o constante uso de tradução linear, fazendo com que, nas aulas de LE, a leitura seja trabalhada como decodificação de palavras.

Todas estas questões vêm ao encontro da problemática apresentada no capítulo anterior acerca da influência direta da concepção de linguagem e as atividades propostas a partir dela, quando se trata do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, em específico de LI.

Os estudos descritos nesta seção trouxeram um panorama de pesquisas com foco no ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em duas LEs: o Inglês e o Espanhol. Estes, pautados em uma visão de ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros textuais, fortalecem a concepção assumida nesta pesquisa, de que a linguagem quando explorada como código não cumpre sua função de emancipação social.

De forma geral, as pesquisas acima descritas possuem em comum a concepção de que o ensino-aprendizagem da linguagem escrita em LI (como LE) com base em gêneros textuais pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho que tenha como objetivo o uso da língua em contextos significativos.

Retomando as pesquisas de Cristovão (2001), Petreche (2008) e Beato-Canato (2009), por exemplo, ao investigar a relação da “dislexia” e o ensino-aprendizagem da LI, proponho que esta língua seja ensinada-aprendida com base nas capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas no aluno sujeito de pesquisa. Para isto, é importante que essas capacidades sejam exploradas de forma sistematizada em torno de um gênero o mais próximo da realidade do aluno.

Importante sublinhar que, ao propor o ensino-aprendizagem da LI com base em um gênero textual, explorado por meio de uma SD, visando explorar as capacidades de linguagem do aluno, compreendo que os textos podem assumir o papel de objeto e também o de instrumento de ensino. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser tomado como “*megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 75). Com base nesta concepção, o Livro Didático (LD) pode também assumir o papel de instrumento no processo de ensino-aprendizagem de LI, permitindo que, a partir de seus conhecimentos prévios, desenvolva outras capacidades de linguagem.

Mediante o exposto, para poder avançar nas ideias até aqui apresentadas, na seção subsequente, outros conceitos importantes para a pesquisa são apresentados. São eles, os conceitos de mediação, de instrumentos e de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

3.5 O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI PARA ALUNOS COM DIFICULDADES NA LINGUAGEM ESCRITA

Daniels (2003) chama a atenção para as possíveis implicações das traduções das obras vykotskyanas dos manuscritos originais russos para os textos em inglês (e, conseqüentemente para outras línguas, incluindo a LP), que merecem uma atenção especial. Segundo Daniels (2003, p. 21), quando uma palavra é retirada de seu contexto histórico-cultural-linguístico as traduções podem gerar “uma compreensão errônea e não percebida”. Para ilustrar tal fato, Daniels (2003) utiliza a palavra no termo russo *obrazovanie* traduzido – corretamente – em inglês como *education* que, por sua vez, etimologicamente deriva-se da palavra *educe*, cujo significado é “fazer sair ou extrair”. (DANIELS, 2003, p. 21).

O autor ressalta que o termo *obrazovanie*, no dicionário russo, traz o exemplo “O oceano também participou na *obrazovanie* dessa faixa da terra”; a partir desse contexto, afirma

[...] uma acentuada diferença em relação ao inglês, que vê a educação como um arrancar o que já estava na criança, ao passo que o russo enfatiza um processo de formação provocado por forças externas. (DANIELS, 2003, p. 21).

Sendo assim, entendo que o conhecimento não possa ser **extraído** do aluno, mas, sim, que seja necessário promover situações para que conhecimentos sejam (co)construídos em meio às relações sociais estabelecidas no ambiente formal de ensino-aprendizagem, ou seja, na sala escola (DE PIETRO, 2002).

Neste trabalho, o ensino-aprendizagem da LI é visto como um processo espiralado no qual rupturas e continuidades ocorrem permanentemente. De acordo com Schneuwly (2008), Vygotsky defendia a tese de que ruptura não significa falta de articulação. Ao contrário, novas articulações devem acontecer com os conhecimentos precedentes, os quais se “rompem” para criar novas articulações

com novos saberes. É este processo que Vygotsky denominou atuar na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD):

[...] a distância entre o nível real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 86).

O conceito de ZPD traz implicações decisivas para a ação pedagógica, enfatizando que é na interação com o outro que o indivíduo consegue solucionar os problemas que ainda não tem condições de resolver sozinho. É neste momento de interação com o outro que o desenvolvimento potencial aparece. Assim, para transformar o que é potencial em real, faz-se necessária a instauração de um espaço de ações partilhadas. Isto é, na mediação.

O conceito de mediação é um dos conceitos centrais nos estudos de Vygotsky (2001, 2003), a qual pode ser concebida como uma das formas por meio das quais um indivíduo tanto age sobre fatores sociais, culturais e históricos como também sofre a ação deles, tornando tal processo essencialmente dialético. Nas palavras de Cristovão e Fogaça (2008, p. 18), “implica o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto” e que acontece em um dado momento sócio-histórico.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais podem constituir-se em um instrumento significativo para a atividade de linguagem. Por isto, nesta pesquisa, o trabalho com o gênero textual “carta de apresentação pessoal”, explorado por meio do dispositivo SD, é considerado como um possibilitador de desenvolvimento das capacidades de linguagem no aluno diagnosticado disléxico, atuando na ZPD do aluno.

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

Portanto, tendo como foco principal de pesquisa o ensino-aprendizagem de LI a um aluno disléxico, importa considerar em que medida uma possível

limitação com atividades de compreensão e produção escrita pode ser compreendida como uma função psíquica superior a ser desenvolvida no aluno. Da mesma forma, considero essencial investigar, do ponto de vista sócio-histórico-cultural, como o conceito descrito acima pode servir de pistas para um trabalho docente que busca auxiliar o aluno sujeito dessa pesquisa a superar esta suposta limitação.

Compreendendo a aprendizagem como um processo coconstruído e continuamente transformado dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural, busco, nos aportes teórico-metodológicos que compartilham dessa concepção, sustentação para atingir meu objetivo principal de pesquisa e, nesta perspectiva, o conceito de mediação mostrou-se central.

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

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

De acordo com Schneuwly (2004b), um exemplo de instrumento semiótico são as perguntas:

[...] um outro, o pai, graças a um instrumento semiótico poderoso, a pergunta, ajuda a criança a explorar sua própria memória, a se lembrar de uma outra maneira, percorrendo, por assim dizer, suas próprias lembranças. (SCHNEUWLY, 2004b, p. 141).

Conforme o autor, ao conduzir uma atividade por meio de perguntas, estamos fornecendo instrumentos para que a criança consiga se lembrar de fatos e/ou informações com a ajuda da linguagem. O uso de perguntas na condução das atividades em torno da SD foi um recurso amplamente explorado durante a coleta de dados como forma de auxiliar o aluno a refletir sobre seus conhecimentos prévios e de utilizá-los na execução das atividades, conforme apontarei no capítulo que se ocupa da análise e discussão dos resultados encontrados.

Como bem coloca Schneuwly (2004b, p. 141), “toda capacidade humana é construída pela apropriação de instrumentos semióticos” e nos fornece o exemplo do que ele denomina como poderoso instrumento semiótico, que é a pergunta. E o instrumento transformado evidentemente se comporta/atua face à natureza e a outros homens, com os quais ele colabora. As atividades, mediadas por instrumentos, são, portanto, formadas socialmente – têm uma origem social. A atividade deixa de ser compreendida como algo que se desenvolve entre dois polos: homem/sujeito e natureza/meio, e passa a ser entendida como tripolar: sujeito, instrumento e meio – podendo este último ser compreendido como os próprios processos psíquicos, conforme Schneuwly (2004b).

No entender de Schneuwly (2008), o instrumento tem lugar privilegiado na transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las e completá-las são outras maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. Um instrumento media uma atividade dando-lhe uma certa forma. Mas este mesmo instrumento representa também esta atividade, materializando-a.

Schneuwly (2004a, p. 23) esclarece que,

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Estes “objetos específicos socialmente elaborados” são os instrumentos que se encontram entre o indivíduo e o objeto ou a situação na qual ele age e que, de acordo com Schneuwly (2004b), vão determinar, guiar e direcionar o sujeito.

Com relação ao conceito de instrumento, Rabardel (1995) o define como

[...] uma entidade mista que compreende, de uma parte, o artefato material ou simbólico e, de outra parte, os esquemas de utilização, as representações que fazem parte das competências do usuário e são necessárias para a utilização do artefato (RABARDEL, 1995, p. 64).

Como concebido pelo pesquisador, o instrumento não é dado pronto e acabado, mas deve ser elaborado pelo sujeito, que se apropria dos artefatos materiais ou simbólicos (gênero textual, LD, por exemplo), criando esquemas de utilização, transformando-os em instrumentos. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004) reforçam que o instrumento não pode ser desvinculado do contexto cultural e, para exemplificar, descrevem o uso do garfo. Ora, este objeto, associado à prática social do ato de comer, está diretamente relacionado a uma dada cultura, e a criança somente aprende a utilizar o garfo em interação com outros. Isto é, quando ela atribuiu a este artefato material uma função (socialmente determinada), houve apropriação e internalização de uma experiência. Os autores supracitados fazem a seguinte relação: a atividade humana comer produz uma refeição, e a atividade falar ou escrever produz um texto.

No conceber de Leontiev (1978), o instrumento é, ao mesmo tempo, um objeto social e o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana.

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

Dentro deste quadro, o instrumento vai sempre se configurar com um obstáculo (diretamente relacionado à especificidade do instrumento), o qual, ao agir na ZPD do aluno, transforma o conhecimento potencial para o real. Neste contexto, as atividades de um LD de LI, por exemplo, precisam (como qualquer outra atividade) fazer sentido para o aluno.

Ramos (2009), ao discutir os papéis e as funções do LD, defende que estas são variadas, pois dependem das diferentes concepções de linguagem e do processo de ensino-aprendizagem que cada autor possui e dependem do uso que dele se deseja fazer.

Embora não seja objeto de pesquisa deste trabalho⁶⁰, pelo fato de o LD ser utilizado para o ensino-aprendizagem da LI e fazer parte do cotidiano escolar, pode ser incluído na perspectiva de artefatos (ou instrumentos), posto que, conforme Celani (2005), eles não são neutros e estão intimamente ligados aos métodos de ensino.

A este respeito, Ramos (2009, p. 177) adverte quanto à adoção “cega” de LDs, podendo não conduzir o aluno à apropriação e transformação de saberes. Com relação ao uso do LD em aulas LI, importa sublinhar que não são raros os casos em que este é utilizado sem adaptá-lo às reais necessidades dos alunos, deixando de fazer sentido para os aprendizes.

Como pontua Cristovão (2009, p. 312), as principais críticas são em relação às propostas dos LDs, “nas quais as atividades levam o aluno a ser cerceado por limites de interpretação estabelecidos ora pelo autor ora pelo professor”. Todas estas considerações acerca do LD nas aulas de LI são indispensáveis quando o que se pretende é analisar o quanto os materiais utilizados no ensino-aprendizagem daquela língua trabalham a favor da ZPD do aluno, levando em consideração suas dificuldades e interesses.

Sem perder de vista o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa, faz-se necessário considerar que este processo de apropriação de artefatos por meio de esquemas de utilização não é uma atividade simples e, portanto, pode levar o sujeito a incorrer em “erros”. Assim, o “erro” deixa de ser um sinal de “incapacidade” e passa a ser um indício do processo de apropriação, reformulação e transformação de saberes e conceitos que são novos para o aprendiz.

Um das formas utilizadas por alunos em fase de apropriação de conceitos, em especial a linguagem escrita, é o ato de desenhar, posto que o desenho é considerado por Vygotsky (2003) um instrumento cultural e mediador na construção do pensamento e de conceitos.

Com base nesta visão, apresento, no item subsequente, o papel da atividade de desenho no ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI.

⁶⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, conferir Dias e Cristovão (2009).

3.5.1 O Papel do Desenho no Ensino-Aprendizagem de Compreensão e Expressão Escrita em Língua Inglesa

Nesta seção, trago algumas das concepções disseminadas sobre o papel e a importância do desenho como forma de expressão da construção dos saberes e das relações feitas pelos indivíduos acerca dos conhecimentos cotidianos e dos conhecimentos científicos, conforme os preceitos vygotskyanos. Apresento também alguns estudos que apontam para o papel dessa atividade como uma ação que é, primeiramente, produzida no social e, depois, internalizada, a fim de obter suporte teórico-metodológico para analisar uma das atividades propostas na SD, em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”, e identificar em que medida esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno sujeito de pesquisa. Por fim, discuto, a partir de Érnica (2006), o papel da atividade de desenho e as possíveis relações emocionais e afetivas presentes no processo de ensino-aprendizagem da LI em um aluno diagnosticado disléxico, aprendendo essa língua em uma escola da rede pública de ensino.

Corrêa e Stauffer (2008) acreditam que a forma como uma pessoa brinca, escreve, joga, desenha, etc. reflete sua forma de sentir e pensar e como está se organizando psicológica e emocionalmente mediante a sua realidade nas interações com o outro, assim como com o objeto do seu contexto. Os autores afirmam que a ação não somente de uma criança, mas de qualquer ser humano “reflete o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional”. (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 128). Em minha concepção, ao elegerem a palavra *reflete*, os autores acreditam que o desenho seria como um espelho que “reflete” o pensamento da criança, tal como ele se encontra naquele momento. No meu entender, o desenho produzido por um aluno não pode ser tomado como um reflexo pontual do seu pensamento, uma vez que concebo o ato de desenhar como uma possibilidade, um meio pelo qual o aluno pode se expressar e (re)conceitualizar suas concepções, que vão sendo processual e gradativamente construídas. Tal pensamento encontra respaldo em Érnica (2006, p. 105), ao aferir que a consciência – entendida aqui como o pensamento consciente – não é concebida “como algo estático, mas como um processo que se liga ao agir humano”.

Corrêa e Stauffer (2008) acreditam ser fundamental atuar sobre a ZPD – conceito vygotskyano previamente explicitado nesta pesquisa – e buscam avaliar o agir humano do ponto de vista cognitivo, social e afetivo, por meio do brincar, da escrita, do desenho, além das diversas expressões apresentadas pelas pessoas. Nas palavras dos autores:

O fundamental é observar que esta pessoa está representando a sua realidade vivida e como utiliza seus conhecimentos. Não há um modelo estático, ou, podemos dizer, ‘certo’, um padrão a ser seguido rigidamente (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 129).

De acordo com Vygotsky (1998), o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos, isto é, dos saberes socialmente construídos no ambiente escolar por meio da mediação do professor, não é o único a promover ZPD. Vygotsky (1998) considera que o brincar pode, também, ser uma fonte de desenvolvimento, uma vez que esta atividade mediada por outras crianças e pelo professor pode viabilizar a construção de uma aprendizagem significativa. Corrêa e Stauffer (2008) salientam que a importância do brincar deve-se ao fato de que as experiências vividas social e culturalmente pelas crianças vão sendo transformadas e ressignificadas por meio da imaginação, das atitudes e do comportamento que elas trazem de seu ambiente particular. Como bem colocam os autores supracitados, o ato de brincar não é natural, mas socialmente construído, fundamental no trabalho pedagógico com todas as crianças, inclusive com aquelas que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Especificamente acerca do desenho⁶¹, Corrêa e Stauffer (2008, p. 138) discutem o papel desta atividade a partir da concepção sócio-histórica e postulam que o ato de desenhar é uma ação “individualmente produzida e coletivamente significada”. A partir dos conceitos teóricos vygotskyanos que enfatizam a interação social orientada pela linguagem, um de seus pressupostos fundamentais centra-se no fato de a criança – como ser que interage e convive com diferentes grupos sociais (família, amigos, escola, entre outros) – não somente ser influenciada por este meio como também por influenciá-lo em um movimento permanentemente dialógico (VYGOTSKY, 2001).

⁶¹ Nesta pesquisa, não abordo o desenho a partir de uma abordagem essencialmente psicológica, mas, sim, busco investigar como este pode auxiliar o aluno com dificuldade de aprendizagem a expressar sua compreensão do texto escrito.

Isto posto, o desenho passa a ser a representação da realidade da criança, que, na concepção de Corrêa e Stauffer (2008), é o conhecimento conceitual que ela tem do real, ou seja, de suas próprias representações sociais. De forma geral, é possível afirmar que, a partir de sua memória e imaginação daquilo que já conhece e percebe de sua realidade social e cultural, a criança, mediada pela linguagem, transfere para o desenho suas concepções, conhecimento de mundo, emoções, sentidos e significados culturalmente produzidos (CORRÊA; STAUFFER, 2008; FERREIRA, 1998; VYGOTSKY, 2001).

Outra condição do desenho, igualmente destacada por Vygotsky (2003), é relativa ao domínio do ato motor no qual o desenho é concebido como o registro do gesto, constituindo a passagem do gesto à imagem, característica esta referente à percepção da possibilidade de se representar graficamente o desenho como precursor da escrita. De igual forma, a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada e não material. Inicialmente, o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho, quando a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica, identificada ao objeto pela sua similaridade, que, de acordo com Vygotsky (1999), é o momento fundamental de sua evolução, constituindo-se na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação.

Vygotsky (1999, p. 127) postula ainda a existência de “certo grau de abstração” na atitude da criança que desenha, ao liberar conteúdos da sua memória; reconhece o papel da fala nesse processo e afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho e que “[...] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, o autor propõe “[...] que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 131), motivo para que “[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita.” (ibid., p. 134). Do ponto de vista social, o desenho destaca-se por sua importância no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que ela desenha o que a interessa,

representando o que sabe de um objeto. Acerca da representação no desenho, Pillar (1996) discute, entre outras coisas, os estudos que procuram analisar, a partir de uma visão construtivista da aquisição de conhecimentos, como a criança representa o seu mundo no desenho. Nesta pesquisa, sirvo-me das ideias dessa autora para analisar o desenho do aluno diagnosticado disléxico, uma vez que, conforme Pillar (1996), o desenho é uma representação da visão de mundo do sujeito que

[...] realiza um esforço de projeção, de correspondência de uma ação gráfica a um objeto, e um trabalho de reflexão, de transformação, de recriação, de interpretação desse objeto em uma linguagem de duas dimensões (PILLAR, 1996, p. 43).

Brooks (2009) defende que o ato de desenhar faz com que as crianças desenvolvam conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos, atingindo, assim, funções mentais superiores. A autora ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos vygotskyanos que consideram o desenho como um instrumento cultural e mediador na construção do pensamento e de conceitos e, portanto, pode ser tomado como a **representação** do pensamento. Para Brooks (2009), o desenho pode ser considerado um instrumento metacognitivo. O que significa dizer que, a partir do momento em que o desenho é apropriado pela criança – assim como pelo adulto –, ele deixa de ser uma ferramenta e passa a ser um instrumento, usado de forma independente em um nível intrapessoal, proporcionando o desenvolvimento de novas categorias e conceitos.

Outro aspecto central inerente à manifestação da compreensão escrita por meio do desenho são as emoções envolvidas em qualquer processo de ensino-aprendizagem, considerando a historicidade do aluno e não a partir da perspectiva da visão psicoafetiva, conforme exposto no Capítulo 2.

Érnica (2006, p. 105) enfatiza que “o que é inconsciente são experiências vividas bloqueadas e não generalizadas que existem como emoções não formalizadas” e que as emoções – socialmente formadas – que movem o desenvolvimento do psiquismo superior. Conforme defende Érnica (2006, p. 73), nas interações sociais “as emoções se socializam e podem ser legitimadas ou reprimidas”. Portanto, o autor defende a ideia de que as atividades artísticas podem mobilizar emoções conscientes, intensificar emoções “em estado latente e inconsciente nos indivíduos”. (ÉRNICA, 2006, p. 105). Ancorado nos pressupostos vygotskyanos, o autor defende também a ideia de que as emoções inconscientes

são experiências que não se ligam a outras. Tal concepção encaixa-se nesta pesquisa, na medida em que, corroborando os autores citados, concebo as emoções presentes no ensino-aprendizagem e, mais propriamente, as emoções inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de LI para um aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem como essenciais, tanto do ponto de vista do aluno quanto do professor, não sendo possível apagar as emoções presentes no processo de aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem.

Trabalho que merece destaque no campo da LA que discute o papel da afetividade neste campo das ciências é o de Silva (2008, p. 133), ao afirmar que esta “[...] tem sido contemporaneamente tema de pesquisas na Linguística Aplicada.” No conceber da autora, isto se deve ao fato de que o ensino e aprendizagem de línguas inclui uma outra dimensão, que vai além da cognição *per se*: o ensino-aprendizagem de línguas como um processo que ocorre entre pessoas e, portanto, não se resume a aspectos racionais ou cognitivos, mas envolve um conjunto de interesses, motivações, frustrações, desejos e outras manifestações afetivas que de uma forma ou de outra desvelam “o papel da afetividade na aprendizagem de línguas”. (SILVA, 2008, p. 133).

Todas estas percepções acerca das emoções no desenvolvimento de atividades de LI por um aluno diagnosticado disléxico vão, portanto, permear o contexto dessa pesquisa desde a fase de observação, passando pela fase de intervenção da professora-pesquisadora e, principalmente, a análise dos dados. Na próxima seção, apresento a concepção de alguns teóricos acerca das inadequações ou os supostos “erros” e como estes podem ser compreendidos quando falamos do processo de aprendizagem da linguagem escrita, em especial na produção escrita. Importante esclarecer que não tratarei da questão dos erros na escrita distinguindo LM de LE, mas tratarei destas supostas inadequações dentro da escrita como um todo.

3.6 O PAPEL DO ERRO E DAS INADEQUAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

Conforme Lier-De Vitto e Andrade (2008), fracassos e/ou desvios no processo da aprendizagem da escrita são comum e equivocadamente tomados como uma dificuldade inerente à criança – visão que reforça a concepção organicista das dificuldades de aprendizagem. Para Massi, os ditos 'erros' apontam para estratégias de manipulação da linguagem, próprias de crianças em fase de construção da aprendizagem da linguagem escrita, e refletem as várias hipóteses e estratégias que o pequeno aprendiz “lança mão para apropriar-se da linguagem escrita, durante a produção de textos.” (MASSI, 2004, p. 60).

Massi et al. (2003, p. 40) colocam que questões educacionais, culturais e familiares, por exemplo, muitas vezes não são consideradas dentro do processo da aprendizagem da escrita. No entender das autoras, surge, conseqüentemente, “uma concepção de linguagem que não prioriza as funções, os usos e valores atribuídos à leitura e à escrita”, desconsiderando o fato de que, naquele processo, a criança pode formular hipóteses, questionar, manipular a linguagem, o que não pode ser caracterizado como erro.

Nas palavras de Massi et al. (2003, p. 40),

[...] em decorrência de uma visão fragmentada da linguagem, vários profissionais enfatizam, no contexto educacional e/ou clínico, procedimentos mecânicos – cópias, ditados, separação de sílabas – desconsiderando a escrita em situação de interlocução e ressaltando seus aspectos gráficos em detrimento dos textuais. Assim, por abordarem a escrita separando-a da produção textual, crianças submetidas a tais procedimentos tendem a não compreender a funcionalidade dessa linguagem, nem os diferentes usos e valores atribuídos a ela.

Em relação aos supostos erros, Dolz, Gagnon e Toulou (2008) colocam que a atividade de escrita, por si só, já se coloca como uma atividade complexa que implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem⁶² do aprendiz. As dificuldades que, porventura, surgem no processo da aprendizagem da escrita são caracterizadas pelos autores supracitados como obstáculos e tensões que fazem parte da dinâmica da aprendizagem. Portanto, ao superar dificuldades, o

⁶² Conceito elaborado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e explicitado no item 3.1.2.

aluno constrói aos poucos o sistema da escrita, apropriando-se das práticas que dão suporte para a construção dos textos escritos. Nesta perspectiva, o “erro” assume um valor didático, permitindo ao professor “identificar as capacidades mobilizadas e os obstáculos encontrados”. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 35).

Corroboro o pensamento de Gusso (2003) quanto ao fato de que profissionais da área da educação tomam, muitas vezes, como “incapacidade” ou “erro” o que, na realidade, são (re)elaborações de hipóteses no percurso da criança na aprendizagem da escrita e, assim, desconsideram o sujeito por trás deste caminhar.

Cagliari (1998) chama atenção para o fato de que muitas crianças foram (e ainda têm sido) alocadas em contextos de **aprendizagem**, expostas a métodos que não levam em consideração o processo, e sim o produto. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que todos os alunos partem do zero, desconsiderando-se seus conhecimentos prévios e sua historicidade, submetendo os aprendizes a constantes “testes de verificação” (CAGLIARI, 1998, p. 65), como ditados, exercícios estruturais e leitura perante a sala, por exemplo, para que o professor julgue se o aluno ‘acompanha’ ou se ficou para trás. Segundo o autor, além de tal procedimento de sondagem de aprendizagem desconsiderar claramente o processo, o que está sendo avaliado não é se o aluno aprendeu ou não, mas, sim, se ele consegue responder o que se pergunta. De acordo com Cagliari (1998), o objetivo é fazer com que o aluno reproduza um modelo apresentado e “o que se passa na cabeça do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste”. (CAGLIARI, 1998, p. 65-66).

Schneuwly (2004a; 2008), a partir das ideias de Rabardel (1995), define a linguagem (oral ou escrita) como instrumento – objeto socialmente elaborado – mediador das atividades humanas e, nesta perspectiva, o processo de apropriação desse instrumento pela criança pode ser entendido como situações contínuas que provocam novos conhecimentos e saberes, que abrem novas possibilidades de ações. Assim, acredito que seja em meio a este processo de elaboração, apropriação e tentativas de uso da linguagem que os supostos “erros” surjam, não representando uma situação estanque ou permanente. Ao contrário, são fases importantes e necessárias para que a criança faça suas próprias elaborações e se aproprie da linguagem escrita.

Acredito que estes processos possam igualmente ser transpostos para a aprendizagem de LI com a qual alunos jovens estão tendo os primeiros contatos com uma nova língua, com outras características e usos. É nesta perspectiva que encaminha esta pesquisa: a de que os supostos fracassos de alunos em fase inicial de ensino-aprendizagem da LI são, na verdade, indícios de que a língua que está sendo ensinada-aprendida está em constante “ebulição”, dando sinais de que ela está viva e que começa a fazer parte da vida dos alunos.

3.6.1 Dificuldades de Aprendizagem na Linguagem Escrita

Tendo desenvolvido a ideia de que supostos “erros” ou “inadequações” na escrita não podem ser interpretados como sinais de uma patologia denominada “dislexia”, faz-se necessário elucidar as possíveis origens das dificuldades que se colocam no processo do ensino-aprendizagem na linguagem escrita.

Schneuwly (2008), ancorado nos estudos de Vygotsky, ressalta que o aluno aprende a linguagem escrita quando vê motivos reais para tal. O autor enfatiza que Vygotsky via “na ausência da compreensão do motivo da escrita uma das dificuldades da aprendizagem da escrita”.⁶³ (SCHNEUWLY, 2008, p. 110).

Nesta seção apresento as categorias das dificuldades de aprendizagem propostas Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Os autores propõem sete fontes para as dificuldades na escrita: 1) Motivacionais: associadas à necessidade do aprendiz, qualidade, intensidade do quanto ele investe na escrita e a relação entre seus esforços e os resultados obtidos – aqui, a insegurança em relação à língua assume um importante papel; 2) Enunciativas: dificuldade da entrada do sujeito no texto e a capacidade do aluno de produzir textos correspondentes aos textos de referência canonizados; 3) Procedimentais: abarcam os procedimentos, as estratégias utilizadas durante a produção escrita e para a superação dos desafios que se apresentam nesse processo. Aqui, incluem-se os processos de planificação, de textualização e os ajustes necessários na ocasião da releitura, revisão e refacção escrita; 4) Textuais: insuficiência dos conhecimentos em relação direta com o gênero textual a ser produzido e não conformidade com os

⁶³ “Il voit dans l’absence de compréhension du motif de l’écriture l’une des difficultés de l’apprentissage de l’écrit.” (SCHNEUWLY, 2008, p. 110, tradução minha).

aspectos que os caracterizam. A partir da análise dos mecanismos que constituem os textos, é possível identificar melhor a origem dos problemas, por exemplo: a coerência e a progressão temática; a organização do texto, a segmentação e a conexão entre as partes do texto; a coesão verbal e nominal; e a utilização dos itens lexicais adequados; 5) Linguísticas: comprometimento no uso adequado das unidades linguísticas, lexicais na construção das frases; por exemplo, dificuldades no uso de tempos verbais que podem comprometer o sentido de uma frase (“quando eu falei elas sairão”); 6) Ortográficas: dificuldades de ordem morfossintática, por exemplo; 7) Sensório-Motoras: dificuldades de coordenação motora e o cansaço nos movimentos das mãos e dos olhos, os quais, por vezes, comprometem o acompanhamento adequado do pensamento e da atividade de escrita, por exemplo.

Dolz, Gagnon e Toulou (2008) utilizaram as categorias acima para analisar dificuldades na linguagem escrita no ensino de Francês como LM. Em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elas foram adaptadas para analisar dificuldades na linguagem escrita do ensino da LP como LM. Assim, as fontes de dificuldades desenvolvidas por aqueles autores foram adaptadas ao contexto dessa pesquisa (incluindo suas nomenclaturas), para analisar as dificuldades mais recorrentes no processo de compreensão e produção escrita em LI no aluno sujeito de pesquisa.

O próximo capítulo se ocupa da apresentação do tipo de pesquisa realizada, do contexto no qual foi desenvolvida, de seus participantes, do material utilizado, dos instrumentos utilizados para coleta e dos procedimentos de análise dos dados.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE PESQUISA

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 2010, p. 94).

Este capítulo objetiva apresentar o tipo de pesquisa realizada, descrever o contexto em que ela ocorreu, seus participantes e o material utilizado. Além disto, são detalhados os instrumentos para coleta e procedimentos de análise dos dados.

Baseados nos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este trabalho de pesquisa, os três próximos capítulos ocupam-se da análise dos dados, dividida em três partes, ancorada nos objetivos de pesquisa. Para guiá-la, três perguntas foram elaboradas e, a partir delas, critérios foram estabelecidos e organizados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Objetivos, perguntas de pesquisa, *corpus* e critérios de análise

Objetivos de pesquisa (considerando o contexto central: um aluno diagnosticado disléxico aprendiz de LI)	Questionamentos norteadores	<i>Corpus</i>	Critérios de Análise
a) Analisar os instrumentos mediadores em relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI.	– Até que ponto os instrumentos mediadores (materiais utilizados e a medição de outrem) podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de LI a um aluno diagnosticado disléxico?	– Materiais utilizados nas aulas de LI (unidades usadas no LD durante as aulas observadas e uma SD nas aulas implementadas); – A mediação da professora de LI nas aulas observadas e da professora-pesquisadora nas aulas implementadas.	– Conceitos de instrumento, mediação, ZPD e conceito de capacidades de linguagem como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (1993).
b) Identificar os tipos de dificuldades de aprendizagem apresentadas por um aluno aprendiz de inglês diagnosticado disléxico.	– Quais as dificuldades de aprendizagem mais observadas no aluno diagnosticado disléxico nas aulas de língua inglesa?	a) Transcrição das aulas observadas e implementadas; b) Atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa durante os dois conjuntos de aulas.	– Pressupostos teórico-metodológicos do ISD; – Fontes de dificuldades na produção escrita propostas por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010); – Bibliografia disseminada sobre a dislexia; – Pesquisas que se contrapõem à existência desse distúrbio.
c) Investigar as capacidades de linguagem e as possibilidades de aprendizagem em um aluno aprendiz de inglês considerado disléxico na compreensão e produção escrita em LI.	– Quais as estratégias utilizadas pelo aluno sujeito de pesquisa nos dois conjuntos de aulas e as capacidades de linguagem nele já desenvolvidas?	a) Transcrição das aulas observadas e implementadas; b) Atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa durante os dois conjuntos de aulas.	– Conceito de capacidades de linguagem como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (1993); – Fontes de dificuldades na produção escrita propostas por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010); – Bibliografia disseminada sobre a dislexia; – Pesquisas que se contrapõem à existência desse distúrbio.

Fonte: A autora

4.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

Conforme concebido por Sellitz et al. (1979), o objetivo da pesquisa é descobrir respostas para questionamentos por meio de processos científicos e, embora muitas questões possam levantadas, não significa que a pesquisa apresentará uma resposta definitiva. Para Sellitz et al. (1979, p. 7), “a pesquisa procura encontrar respostas; pode encontrá-las ou não.”

A pesquisa aqui desenvolvida é um estudo de caso, de abordagem qualitativa e de paradigma interpretativista.

Yin (2005) define um estudo de caso como sendo uma investigação empírica, um método que abrange: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), um dos aspectos do estudo de caso em educação é o de que este busca compreender e interpretar o mundo com foco em seus atores e, por isto, pode ser descrito como interpretativo e subjetivo. Para os autores, um estudo de caso pode dar acesso a situações que nem sempre são suscetíveis a análises numéricas.

Além disto, pontuam que o estudo de caso se caracteriza por investigar e reportar a dinâmica complexa dos relacionamentos humanos em que o investigador está totalmente envolvido no caso; nas palavras de André (1986, p. 56), agindo “também como o principal instrumento de coleta de dados”. Para Martins (2008), o papel do pesquisador deve estar pautado numa atuação crítica, descrevendo, interpretando, explicando e encadeando evidências. Nesta pesquisa, o contato direto da pesquisadora na situação investigada aconteceu de forma processual e direta, em especial na segunda fase de coleta de dados.

Para Yin (1984), o estudo de caso assume o paradigma interpretativo quando desenvolve categorias conceituais a fim de examinar suposições prévias. O conceito de Yin se aplica a esta pesquisa, uma vez que o conceito de dislexia tradicionalmente aceito foi questionado a partir do acompanhamento de um aluno diagnosticado disléxico.

Sua abordagem é qualitativa porque procura compreender e interpretar os dados globalmente, considerando o contexto e as produções dos alunos de forma processual (ANDRÉ, 1995).

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.2.1 Descrição do Contexto da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada em duas fases: a primeira, a fase de observação, no segundo semestre de 2009 e parte no primeiro bimestre de 2010. Nesta fase, não houve intervenção direta de minha parte, apenas observei e registrei as aulas por meio de diários e videofilmagem.

A segunda fase, a fase de implementação, aconteceu nos meses de março e abril de 2010 e foi finalizada em outubro do mesmo ano. A segunda fase totalizou doze aulas, as quais foram ministradas por mim, professora-pesquisadora, e em que uma SD foi aplicada em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”. As aulas (salvo algumas exceções, que serão devidamente explicadas) foram registradas por meio de videofilmagem.

4.2.2 Descrição do Contexto de Pesquisa: a Escola

A escola onde foram coletados os dados de pesquisa é Estadual, mas que, na época, atendia alguns grupos das primeiras séries do Ensino Fundamental no período vespertino. Situada na região central da cidade, conta com uma Diretora e duas Pedagogas. A escola possui aproximadamente 830 alunos, atende apenas alunos do Ensino Fundamental e não possui atividades no período noturno.

Possui uma quadra de esportes grande, um pátio na frente e outro na lateral do prédio, uma cantina, uma biblioteca, uma sala de informática (na qual só se tinha acesso por meio da biblioteca), uma sala de professores, quatro banheiros para os alunos (sendo dois masculinos e dois femininos), uma sala onde funciona a direção e a coordenação pedagógica, uma secretaria geral (com duas secretárias) e duas zeladoras que, além de fazerem a limpeza da escola, também controlam o portão principal, mantendo-o sempre trancado. A biblioteca dispõe de uma bibliotecária para atender os alunos, mas ela raramente estava no ambiente.

4.2.3 Descrição do Contexto de Pesquisa: os Participantes Diretos

Em 2009, o aluno sujeito de pesquisa, S, cursava a 5ª série do Ensino Fundamental, e o grupo era composto por 38 alunos. As aulas de LI aconteciam duas vezes por semana – segundas e terças-feiras –, com duração de cinquenta minutos cada. A professora de LI (R) participava de um curso sobre o uso de SD para o ensino de LI na IES onde eu era docente. No ano seguinte (2010), foi dada continuidade à coleta de dados com o mesmo grupo, agora na 6ª série, com o objetivo de uma proposta de intervenção para o ensino de LI, considerando a presença e as necessidades de um aluno diagnosticado disléxico. Em 2010, o grupo era formado por 36 alunos e tinha duas aulas de LI por semana – às quartas e sextas – com duração de cinquenta minutos cada, e houve mudança no quadro de professores de Inglês: a professora de LI (AR) havia sido removida para aquela escola no início de 2010.

4.2.3.1 Descrição do Contexto de Pesquisa: os Instrumentos de Coleta

A primeira fase da coleta de dados aconteceu entre os meses de setembro a dezembro de 2009, e três aulas foram utilizadas no mês de março de 2010⁶⁴. Durante aquele período, as aulas foram observadas; portanto, não houve intervenção direta de minha parte enquanto pesquisadora.

Naquela fase de coleta de dados, dezenove aulas foram observadas: sete foram registradas por meio de notas de campo e, posteriormente, registradas em diário; onze foram videofilmadas; uma aula foi filmada e, posteriormente as minhas impressões da aula foram registradas em diário⁶⁵. Na aula do dia 10 de novembro de 2009, quando os alunos realizaram avaliação, embora a intenção fosse filmar a aula, o sujeito de pesquisa ficou bastante incomodado com a presença da filmadora. Por isto, a aula não foi registrada.

Neste ínterim, os dados de sete aulas não foram coletados, pois os alunos tiveram aulas vagas – feriados, recesso escolar, licença médica da professora – e,

⁶⁴ Esclareço que as três aulas observadas no início de março de 2010 não estavam no planejamento inicial, como será explicitado mais adiante.

⁶⁵ Aula não transcrita em função da má qualidade do áudio.

em duas aulas, os dados não foram coletados, pois eu, pesquisadora, tive atividades acadêmicas na universidade onde atuava como docente⁶⁶.

Importa esclarecer que as aulas que não foram registradas em vídeo foram aulas nas quais ou eu não dispunha de equipamento para filmagem ou outros fatores me levaram a não utilizar tal procedimento⁶⁷.

A segunda fase da coleta de dados, a de intervenção, foi realizada durante os meses de março e abril de 2010 e, em outubro do mesmo ano, mais duas aulas quando os alunos receberam a carta-resposta e produziram a resposta final. Portanto, foram utilizadas doze aulas para a aplicação de uma SD em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”.

Esta segunda fase iniciou-se quando, no início do ano letivo de 2010, procurei a escola para dar continuidade ao processo investigativo junto ao aluno S. Fui, então, informada pela pedagoga (I), que a professora de LI, R, não estava mais na escola, pois havia sido removida para outro colégio. Como se tratava do início do ano letivo, muitos professores não haviam ainda sido nomeados e, segundo a pedagoga, muitas aulas estavam descobertas, ocasionando constantes mudanças no calendário escolar. Assim, I solicitou que eu retornasse após duas semanas, pois a escola teria condições de me receber melhor, e eu poderia ter uma conversa “com mais calma com a nova professora de inglês”.

Após aquele período, retornei à escola e fui apresentada à professora AR (que havia assumido as aulas de LI de 5^a a 8^a série, incluindo a turma de S). Era uma terça-feira pela manhã, horário em que AR estava disponível na escola. A pedagoga I foi logo se desculpando, pois não havia tido a chance de comentar com AR sobre a pesquisa que estava sendo realizada e nem sobre “a situação do S”.

Neste ambiente de desencontros, expliquei para AR do que se tratava a pesquisa, solicitei a sua autorização para frequentar as aulas daquela turma em que o aluno S estava matriculado e, obviamente, me certifiquei de que não havia restrições por parte dela de que eu desse continuidade ao trabalho. A professora AR

⁶⁶ Dias 06, 12, 13, 26 e 27 de outubro de 2009, dias 02, 09, 23 e 30 de novembro de 2009 e dia 01 de dezembro de 2009.

⁶⁷ Considero que estes são alguns dos percalços das pesquisas realizada na área das ciências humanas: falta de equipamentos necessários, resistência por parte do aluno sujeito de pesquisa, aulas vagas em função da ausência da professora, etc. Como exemplo, a aula do dia 10 de novembro, em que os alunos tiveram prova, e o sujeito de pesquisa ficou visivelmente incomodado com a presença da câmera filmadora.

foi extremamente receptiva, mas também se mostrou um pouco receosa, demonstrando extrema organização no seu planejamento de atividades, pois um de seus receios em relação à proposta de intervenção foi o tempo que isto demandaria, pois ela já havia feitos os planos de aula e solicitado aos alunos que trouxessem o dinheiro para adquirir os livros didáticos de LI na escola. Importante registrar sua surpresa, pois ela desconhecia o histórico de S, uma vez que a escola não a havia informado sobre o caso do aluno.

Após ouvir minha proposta, a professora concordou com o trabalho de intervenção, e ficou agendado um encontro entre nós duas na terça-feira seguinte, para que eu explicasse a ela os tipos de atividades e fornecesse as instruções de como aplicar a SD, já que a ideia inicial era que eu, enquanto professora-pesquisadora, elaborasse a SD, e ela aplicasse as atividades para que eu pudesse dar continuidade às filmagens (e observações) durante as aulas. Conforme o combinado, fui até a escola para nosso encontro e expliquei à professora a proposta subjacente ao trabalho com gêneros textuais e com uma SD. Durante a nossa conversa, AR se mostrou ao mesmo tempo preocupada e resistente frente à proposta, pois temia que a aplicação da SD demandasse muitas aulas, comprometendo seu planejamento. Disse também que, como havia solicitado os livros didáticos (LDs) diretamente da editora, os alunos ainda não possuíam material e, por isto, estava retomando os conteúdos vistos no ano anterior. Em função deste quadro, ela solicitou que a SD fosse desenvolvida somente até que os alunos tivessem os LDs. Considerando que, normalmente, a aplicação de uma SD em torno de um gênero textual demanda de oito a dez aulas, gerou-se uma certa tensão, pois AR desconhecia o prazo de entrega dos LDs e, caso os livros chegassem antes na escola, a condição era a de que o meu trabalho fosse interrompido.

Nesta ocasião, AR me informou que já havia iniciado junto aos alunos da 6ª série uma “atividade com textos” em sala. Ela havia solicitado que eles escrevessem um parágrafo falando sobre eles: nome, cores, atividades, músicas e filmes favoritos, idade, etc. Assim, a professora pediu que a atividade fosse utilizada na pesquisa para “não quebrar o trabalho”. Foi então que surgiu a ideia de explorar o gênero textual “carta de apresentação pessoal”, em uma tentativa de conhecer o texto do aluno sujeito de pesquisa e desenvolver o que havia sido iniciado em sala, adaptando a proposta ao trabalho em torno de SD. Além disto, o gênero em questão poderia ser explorado dentro da proposta de SD, uma vez que teriam um objetivo

real: por ser o primeiro ano da professora AR na escola e, em especial, com aquela turma, as cartas poderiam servir para que a professora conhecesse um pouco mais sobre os alunos, estabelecendo uma interação entre emissor e destinatário.

Apresentei a proposta para AR e pedi para ter acesso às produções dos alunos, a partir das quais fiz o levantamento diagnóstico das capacidades de linguagem dominada pelos alunos. A professora entregou os parágrafos escritos por alguns alunos, mas adiantou que S não havia feito a atividade em sala e que havia levado como tarefa de casa. Assim, combinamos que meu retorno se daria na próxima aula, mas que ainda não seria possível retomar o trabalho de pesquisa, pois ela já havia planejado outras atividades. Combinamos, então, que eu permaneceria em sala apenas para que os alunos soubessem que eu retornaria a frequentar as aulas (aula do dia 03 de março de 2010). No término desta aula, ficou acertado que, na aula posterior (05 de março de 2010), ela aplicaria a primeira atividade elaborada por mim em torno do gênero “carta de apresentação pessoal”.

Cheguei à escola com todas as atividades fotocopiadas e com a câmera filmadora para registrar a aula em vídeo. Conforme o combinado, ela aplicaria a atividade (a qual havíamos discutido passo a passo em nosso encontro prévio), e eu filmaria o aluno sujeito de pesquisa. A aula foi passando, AR aplicou outras atividades e, para minha surpresa, a aula terminou e as atividades planejadas para aquela aula não foram executadas. A professora se desculpou, dizendo que tinha que revisar outros pontos gramaticais com os alunos (aula do dia 05 de março de 2010).

Combinamos, então, que iniciariamos a aplicação da SD na aula seguinte. Contudo, a situação se repetiu: fiquei na sala aguardando para darmos início às atividades. A aula terminou e outras atividades foram feitas (aula do dia 10 de março de 2010). Foi, então, que AR desabafou, dizendo que não concordava com a proposta, que não se sentia à vontade e apta a aplicar as atividades e que não podia me ceder as aulas, pois o conteúdo do livro tinha que ser dado. Diante da situação, obviamente nada confortável, tentei acalmá-la, dizendo que ela poderia ficar tranquila, uma vez que no termo de consentimento esclarecido que ela havia assinado, estava claro que ela poderia desistir em qualquer momento. Foi, então, que a diretora da escola chegou e, ouvindo a conversa, interferiu tentando contornar a situação, argumentando que a pesquisa era interessante, que o aluno, a escola e a própria disciplina de LI seriam beneficiados. Depois de uma longa conversa, AR

concordou e combinamos que usaríamos entre oito a dez aulas para aplicar a SD, contanto que eu, professora-pesquisadora assumisse a tarefa de fazê-lo.

Por conta disto, para a coleta dos dados da segunda fase, um dos obstáculos foi a forma de posicionamento da filmadora, de maneira que captasse ao mesmo tempo a imagem e o áudio com foco no aluno sujeito de pesquisa e não o intimidasse. Assim, o conjunto de aulas nas quais eu apliquei a SD foi filmado dentro das condições possíveis. Importante esclarecer que todas as aulas videofilmadas, as quais serão descritas mais adiante, foram devidamente transcritas por mim⁶⁸, pesquisadora, a fim de possibilitar a análise não somente do produto (atividades de leitura e escrita), mas também do percurso⁶⁹ trilhado pelo sujeito de pesquisa, suas atitudes, seu comportamento e outros fatos ocorridos durante as aulas, os quais, em alguma medida, influenciaram o contexto da coleta de dados.

Na sequência, apresento as convenções utilizadas para a transcrição das aulas e, em seguida, passo a descrever os eventos ocorridos em cada encontro na escola, estando estes blocados em dois grupos: as aulas observadas; e as aulas implementadas ministradas.

4.2.4 Coleta de Dados

As aulas registradas em vídeo foram por mim transcritas a partir de Tonelli (2005) com algumas adaptações, tendo, ao final, o modelo no Quadro 6:

⁶⁸ As transcrições das aulas podem ser encontradas no Anexo W.

⁶⁹ A esse respeito, como pontua Nascimento (1998, p. 37), seria desejável que pesquisas que se ocupam do ensino-aprendizagem da linguagem escrita considerassem o processo e não “apenas em produtos encontráveis.”

Quadro 6 – Convenções para Transcrição de Dados.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Professora de inglês da turma	T	T: Podem. Já eu explico, ok?
Professora-pesquisadora	Pp	Pp: S, entregaram o seu caderno?
Aluno/aluna não identificado/identificada, inclusive o sexo.	A	A: Sim.
Vários alunos ao mesmo tempo.	Ss	Ss: Quando falo sobre quantidades...
Aluno sujeito de pesquisa	S	S: Ainda não. Tô perdido...
Aluno identificado	Sm	Sm: Professora, você viu a homenagem ao Haiti? A música?
Aluno identificado anteriormente e quantidade de turno de fala.	Sm2 *	Sm2: Italiano...
Aluna identificada	Sf	Sf: Eu vô fazer lá em casa.
Aluna identificada anteriormente e quantidade de turno de fala.	Sf2 **	Sf2: Quantos jardins ...
Professora e alunos falando juntos	T e Ss	
Indicação de transcrição parcial ou eliminada.	[...]	
Incompreensão de palavras ou de segmentos.	[]	Sm. []
Comentário da transcritora e descrição das ações ocorridas naquele momento.	<i>Itálico</i>	<i>Os alunos começam a copiar a atividade no caderno, mas conversam o tempo todo uns com os outros. S não copia. Fica virado de costas para o quadro conversado com outro aluno sentado no fundo da sala.</i>
Entonação enfática	Maiúscula	T. Ô, gente! Ô, G., VAI FAZER!
Palavras em inglês	Itálico e negrito	T. Então, olha só ... quando é que eu uso How Many?
Sinal de entonação correspondente à pergunta.	?	Sf. Quando você vai pegar o dinheiro?
Sinal de entonação correspondente à exclamação.	!	S. Eu fiz ó!
Risos	@@@	Ss: @@@
Trecho falado com risos	<@@@>	S: Eu só ditei só <@@@>
Sinais de prolongação e/ou pausas na fala	...	T. Psiu...com licença?

Fonte: Tonelli (2005)

* Aluno que já tenha tomado o turno de fala anteriormente será identificado pela sigla Sm seguida do número que indica quantas vezes tomou o turno de fala.

**Aluna que já tenha tomado o turno de fala anteriormente será identificada pela sigla Sf seguida do número que indica quantas vezes tomou o turno de fala.

4.2.4.1 *Descrição das Aulas Observadas*

Dia 10 de setembro de 2009

Fui apresentada ao sujeito de pesquisa fora da sala de aula quando fui até a escola conhecer, pessoalmente, a pedagoga. O episódio foi registrado por meio de diário (diário 1 – Anexo B).

Aula 1: dia 14 de setembro de 2009. Aula registrada por meio de notas de campo e diário (diário 2 – Anexo C).

Acompanhei a professora de LI, R, e eu – professora-pesquisadora –, junto com ela, entramos na sala da 5ª série A. R me apresentou à turma como “estagiária” – por sugestão da coordenadora pedagógica, alegando que seria melhor assim, pois os alunos estavam acostumados a receber estagiários de vários cursos da Universidade na sala de aula. Nesta primeira aula, a professora R explicou que faria a correção da prova com a sala, mas como S não havia terminado de realizá-la, pediu para que eu fosse até a biblioteca com o aluno para que ele terminasse a prova (Anexo D). Assim, acompanhei o aluno até a biblioteca para que ele terminasse de fazer a avaliação, a qual foi realizada sem minha mediação.

Aula 2: dia 15 de setembro de 2009. Aula registrada por meio de notas de campo e diário (diário 3 – Anexo C).

A professora de LI entra na sala e solicita aos alunos que se organizem nas carteiras. Muitos deles estão fora ou correndo ente os corredores da sala de aula. A professora leva aproximadamente doze minutos para organizar a sala. Em seguida, realiza a chamada e passa uma atividade no quadro sobre a *top model* Gisele Bündchen.

Aula 3: dia 21 de setembro de 2009. Aula registrada por meio de notas de campo e diário (diário 4 – Anexo C).

Aguardo do lado de fora da sala de aula a professora de LI que, por motivo de doença, não comparece, e, assim, a aula é conduzida por uma professora substituta (F). Entro na sala de aula acompanhando a professora F, que inicia a aula organizando os alunos nas carteiras. Em seguida, passa uma atividade de tradução no quadro e explica para os alunos que aquela atividade foi deixada pela professora

de LI e que valeria nota. Os alunos copiam a atividade no caderno, mas muitos, incluindo S, não conseguem realizá-la. Enquanto alguns alunos tentam realizar a atividade, outros caminham pela sala e não fazem a atividade.

O sinal toca e a aula é encerrada. A professora F aguarda a chegada do professor do próximo horário para deixar a sala, e eu acompanho a saída de F.

Aula 4: dia 22 de setembro de 2009. Aula registrada por meio de notas de campo e diário (diário 5 – Anexo C).

Assim como na aula anterior, a professora de LI se ausenta, e a aula é novamente conduzida pela professora substituta F. Bastante agitados, os alunos começam a perguntar o motivo da ausência da professora R ao que F responde desconhecer a razão, mas enfatiza que eles devem realizar a atividade daquela aula, pois também valerá nota. Em seguida, a professora F começa a escrever no quadro e pede aos alunos que copiem a atividade em silêncio.

O aluno sujeito de pesquisa (S) ocupa a primeira carteira da última fila no canto esquerdo da sala, lado oposto à porta. Nesta aula, assim como nas três anteriores, sentei-me na última carteira da fileira ao lado.

No decorrer da aula, a pedagoga I a interrompe, chama o aluno S e o retira da sala. S retorna 5 minutos depois, visivelmente abatido e triste. Conforme os alunos vão realizando as atividades, começam a ter dúvidas, e o barulho aumenta. Solicitam a ajuda da professora F, que se justifica dizendo não ser professora de inglês; portanto, não sabe explicar o conteúdo. Esclarece que a professora de inglês irá corrigir a atividade quando retornar.

O aluno S começa a chorar, e a professora substituta F vai até ele para perguntar o motivo de ele ter sido chamado na Direção da escola. S relata que ele foi escalado para participar das aulas de apoio de matemática e português, mas não apareceu na escola e, por isto, foi chamado na Direção. A professora questiona o motivo das ausências, e ele se justifica dizendo que está cansado, que quer ficar em casa brincando.

Por ser o quinto e último horário, a aula termina e os alunos saem da sala correndo.

Aula 5: dia 28 de setembro de 2009. Aula videofilmada, registrada por meio de notas de campo, seguido da redação de diário (diário 6 – Anexo C).

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora R chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A professora leva aproximadamente nove minutos para organizar a classe, fazer com que os alunos retornem para suas carteiras e peguem o material da aula: caderno e o livro didático. Em seguida, comunica sobre a prova de recuperação, escreve o conteúdo a ser estudado no quadro e comunica quais alunos deverão realizar a prova, identificando-os pelo número da chamada.

Finalmente, a professora solicita aos alunos que abram o livro na página 72 (Anexo E), escrevendo o número da página no quadro, e começa a fazer as atividades em conjunto com a sala: ela lê o texto sobre a *top model* Giselle Bündchen e pede aos alunos que repitam após ela. Todavia, S não repete: apenas observa.

Conforme a professora faz a leitura do texto em LI, faz algumas perguntas para os alunos em língua portuguesa (LP). Os alunos participam respondendo também em português. A aula é interrompida pela pedagoga I para entregar a alguns alunos o aviso de que devem participar da sala de apoio e a classe se dispersa, conversando, atirando bolas de papel uns nos outros.

A professora R dá prosseguimento à aula explicando a segunda atividade. Em seguida, R escreve no quadro as respostas das atividades e pede para que os alunos confirmem se o que foi realizado por eles está correto. No entanto, S não o faz e continua conversando com o colega sentado na carteira atrás de si, que, por sua vez, conversa e, ao mesmo tempo, copia as respostas das atividades do quadro.

A professora realiza a chamada, e o sinal toca. Imediatamente os alunos se levantam das carteiras e correm para a porta. Deixo a sala de aula acompanhando a professora.

Aula 6: dia 29 de setembro de 2009. Aula registrada por meio de notas de campo e diário (diário 7 – Anexo C).

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora R chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A professora inicia a aula explicando que passará uma atividade no quadro e, enquanto os alunos fazem a atividade, ela irá visar os cadernos. A partir do modelo de atividade realizada na aula anterior no livro didático sobre a *top model* Giselle Bündchen, a professora passa no quadro uma atividade sobre a cantora Ivete Sangalo. Conforme os alunos copiam a

atividade do quadro, a professora realiza a chamada. Em seguida, dá-se início à explicação da atividade proposta: baseados na atividade do livro, os alunos devem responder às questões sobre a cantora brasileira e, em seguida, redigir um parágrafo sobre ela, contemplando o léxico explorado anteriormente sobre a sua profissão, características físicas, idade, família, etc. Para isto, a professora retoma os itens lexicais em LI.

A professora pede que, quando terminarem, os alunos tragam os cadernos para que ela viste as atividades realizadas nas aulas anteriores em que ela esteve ausente. Assim, os alunos fazem uma fila para mostrar o caderno para a professora. Enquanto isto, S circula pela sala, brinca com os amigos e não realiza a atividade.

A aula termina, e deixo a sala acompanhando a professora R.

Aula 7: dia 05 de outubro de 2009. Aula registrada por meio de notas de campo e diário (diário 8 – Anexo C).

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora R chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A aula inicia com a professora cumprimentando os alunos em inglês. Em seguida, a professora gerencia a sala de aula para que os alunos que necessitam realizar a prova de recuperação fiquem sentados do lado esquerdo da sala. A professora explica como os alunos devem realizar as atividades na prova de recuperação. O aluno sujeito de pesquisa não realiza a prova de recuperação.

Enquanto isto, os alunos que não farão a prova correm pela sala de aula, conversam, atiram objetos uns nos outros. Depois de organizada a sala, os alunos começam a fazer a prova de recuperação e os demais copiam a atividade do quadro. A atividade é realizada a partir da observação das figuras da página 74 do livro didático (Anexo E). A professora lista no quadro algumas palavras retiradas do diálogo do livro e pede para que os alunos repitam após ela.

A turma fica agitada e conversa bastante. S tenta realizar a atividade solicitada, mas se distrai com as conversas paralelas e, constantemente, vai até a professora solicitando ajuda.

Aula 08: dia 19 de outubro de 2009. Aula videofilmada.

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora R chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A aula inicia com a professora cumprimentando os alunos em inglês.

A câmera filmadora foi posicionada em cima da mesa da professora, em frente ao aluno sujeito de pesquisa. A professora-pesquisadora se sentou na última carteira na fileira ao lado de onde o aluno S estava sentado. A atividade realizada estava na página 75 do livro didático (Anexo E). Os alunos estavam, como sempre, bastante agitados, e a professora levou aproximadamente dez minutos para organizá-los.

Antes de solicitar aos alunos que realizem as atividades da página 75, o conteúdo da página anterior é retomado como forma de contextualização. A professora faz algumas perguntas em LP sobre as figuras e os textos daquela página. Conforme os alunos vão respondendo também em LP, a professora pede a palavra correspondente em LI. A professora prossegue explorando itens lexicais sempre na perspectiva da tradução. O aluno S observa, pega o livro do amigo sentado atrás dele, para copiar as respostas. A professora caminha entre as carteiras auxiliando os alunos na execução das atividades. Ao notar que S havia pegado o livro do colega, ela caminha até a carteira de S, devolve o livro para o outro aluno e auxilia aquele na execução das atividades.

Bastante incomodada com o barulho da classe, a professora chama a atenção várias vezes pedindo silêncio. Neste momento, o aluno S sai de seu lugar e começa a riscar as carteiras, ao que a professora levanta o tom de voz e pede para que ele pare e volte para a sua carteira. A professora de LI adianta para os alunos que na aula seguinte eles iniciarão um conteúdo novo. Assim, passa no quadro uma explicação sistematizada dos verbos *THERE IS* e *THERE ARE*, explorando a tradução e o uso de tais verbos. Após esta explicação, pede que os alunos copiem do quadro, para que possam ter como explicação da matéria que será explorada na aula seguinte.

Enquanto os alunos copiam a atividade, a professora avisa que fará a chamada. A chamada é feita em LI pelo número dos alunos. Ao ouvir o seu número de chamada, S responde presença em LI. Em seguida, a professora pede que, por fila, os alunos venham até a mesa dela e mostrem o caderno, para que ela possa

vistar as atividades nos cadernos. Os alunos ficam mais agitados com a proximidade do horário de término da aula. Quando o sinal bate, os alunos saem da sala sem finalizar a atividade proposta.

Aula 09: dia 20 de outubro de 2009. Aula videofilmada.

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora R chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A aula inicia com a professora cumprimentando os alunos em inglês. A câmera filmadora foi posicionada em cima da carteira em que eu, professora-pesquisadora, estava sentada: na fileira ao lado do aluno S, porém em uma das últimas carteiras. A filmadora foi posicionada desta forma, pois na aula anterior, observei algumas atitudes do aluno que poderiam indicar uma certa intimidação com o fato da proximidade da filmadora. Todavia, ao reposicionar a câmera em outro ponto da sala, muitas das reações e atitudes do aluno durante a aula foram perdidas.

A professora de LI solicita aos alunos que abram os livros na página 79 do livro didático (Anexo E). A professora faz a leitura em voz alta das atividades daquela página, e os alunos vão realizando as atividades, conforme a professora explica as atividades. Dando continuidade às atividades da mesma página, a professora explica sobre as regras gramaticais acerca da formação do plural em substantivos irregulares em LI. O aluno S observa atentamente, mas não realiza as atividades. Aproxima-se da professora e solicita ajuda.

Em seguida, a professora coloca algumas frases no quadro, recapitulando conteúdos sobre o uso dos quantitativos *AN* e *SOME*, para que os alunos possam realizar as atividades da página 80 do livro didático (Anexo E). O sinal toca, e aos alunos começam a sair da sala rapidamente.

Aula 10: dia 03 de novembro de 2009. Aula videofilmada.

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora R chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A aula inicia com a professora cumprimentando os alunos em inglês. A câmera filmadora foi posicionada na mesa da professora para melhor captação da imagem do aluno sujeito de pesquisa. A sala está bastante agitada, e a professora tenta organizar os alunos. Nesta aula, ela retoma o conteúdo da unidade seis do LD e avisa que na aula seguinte ela aplicará uma prova. Os alunos ficam agitados com a notícia. O aluno S esconde o rosto por detrás da cortina.

A professora pede que os alunos copiem no caderno o conteúdo e atividades de revisão da prova. Os alunos copiam do quadro e conversam ao mesmo tempo. S brinca, copia, faz piadas e dá muitas risadas.

A professora inicia a explicação das atividades que ela passou no quadro de giz. As atividades retomam o vocabulário visto nas aulas anteriores, regras de plural e singular, o uso de **an** e **some, there is** e **there are** e regras ortográficas para o plural em LI. O aluno sujeito de pesquisa não realiza as atividades. Ele conversa e brinca. A professora orienta os alunos a formar uma fila, para que ela possa conferir se todos haviam feito o dever de casa. Em seguida, faz a chamada e encerra a aula.

Aula 11: dia 10 de novembro de 2009. Aula não videofilmada.

Esta aula não foi filmada, pois o aluno sujeito de pesquisa ficou visivelmente incomodado com a presença da filmadora, pois, neste dia, os alunos realizaram avaliação (Anexo G).

O fato de a filmadora estar sempre posicionada com foco no aluno sujeito de pesquisa de forma a captar a imagem e o áudio, justifica seu incômodo durante a realização da prova. Muitas vezes, quando o aluno é colocado em uma situação de avaliação, ele pode ficar nervoso, inseguro ou ansioso. Assim, respeitando as condições emocionais do aluno, permaneci na sala, mas longe dele e desliguei a filmadora.

Aula 12: dia 16 de novembro de 2009. Aula videofilmada.

A aula inicia e os alunos estão se organizando abrindo os livros e localizando a atividade na página solicitada pela professora de Inglês. Nesta aula, uma nova unidade do LD é iniciada, e, para isto, a professora questiona os alunos sobre a história em quadrinhos nas primeiras páginas. A professora solicita a tradução de alguns itens lexicais, ao que alguns alunos respondem e outros não. Em seguida, ela vai conduzir a aula com questionamentos, explorando as figuras na lição. O aluno S apenas olha para a professora. A professora caminha até o aluno S e coloca a mão sobre o livro, buscando chamar a atenção do aluno. Durante a leitura, a professora pede para os alunos repetirem após ela, porém o aluno S não repete. A atividade seguinte introduz comandos em inglês, tais como: sente-se, levante-se, feche a porta, limpe esta bagunça, etc. Aluno S parece tentar se concentrar no livro/caderno. A sala, no geral, está bastante agitada. Algumas atividades são realizadas no caderno, mas a professora precisa ficar por perto do

aluno sujeito de pesquisa, para que ele se concentre nas atividades. A professora R caminha por entre as carteiras pedindo silêncio aos alunos. Por fim, ela inicia a correção da atividade oralmente. Alguns alunos correspondem e participam; outros não. O aluno sujeito de pesquisa ora parece estar acompanhando a correção, ora se mostra distraído. A professora faz a chamada e encerra a aula. Os alunos se levantam das carteiras e falam bem alto.

Aula 13: dia 17 de novembro de 2009. Aula videofilmada.

A professora se atrasa para a aula e eu decidi aguardá-la na sala de aula. Quando a professora chega, alguns alunos estão conversando comigo, e outros estão na porta aguardando a professora. Os alunos estão bem agitados. A professora inicia a aula retomando o conteúdo explorado na aula anterior e, para isto, pede aos alunos que abram o LD. A professora vai conferindo as respostas com os alunos. As respostas são fornecidas a eles. Alguns participam; outros conversam e brincam.

Na sequência, a professora explora o conteúdo do livro sobre as partes da casa, perguntando a eles quantos quartos há na casa e a tradução dos nomes cômodos. Depois, os alunos fazem uma atividade relacionada ao uso do verbo haver em LI no singular e no plural. Os alunos estão agitados, e alguns ficam perdidos em meio às atividades. O aluno sujeito de pesquisa pergunta o horário e, ao saber que faltam quinze minutos para terminar a aula de LI e começar a aula de Educação Física, comemora.

O aluno termina a atividade e pede para a professora corrigir. A professora identifica alguns erros nas respostas no LD do aluno. O aluno questiona a forma correta e, com base nas orientações da professora, lança hipóteses sobre como poderia registrar a resposta correta. O aluno apresenta dificuldades no registro escrito da palavra em LI *yes*. Depois, a professora parte para as próximas atividades no LD, as quais exploram frases imperativas. O aluno S se esforça para realizar a atividade. Pede ajuda para a professora ou consulta o LD. Antes de terminar a aula, a professora anuncia o dever de casa: com base no vocabulário daquela aula sobre as partes da casa, os alunos devem escrever um parágrafo descrevendo a sua casa. O aluno S interrompe e questiona a professora qual o léxico correspondente em LI para a palavra *apartamento*. A professora responde oralmente. O sinal bate e os alunos saem eufóricos para a aula de Educação Física.

Aula 14: dia 24 de novembro de 2009. Aula videofilmada.

Nesta aula, a pedido da professora, o aluno refez a avaliação (realizada no dia 10 de novembro de 2009) em ambiente separado, com a minha mediação. Para auxiliar o aluno na realização da prova, eu o conduzi na reelaboração de seus conhecimentos para que ele finalizasse a prova⁷⁰.

Aula 15: dia 07 de dezembro de 2009. Professora substituta. Professora em licença médica. Aula videofilmada.

Ao chegar à escola, não sabia que a professora de LI não estaria presente. Fui, como sempre, esperá-la na porta da sala de aula. Neste momento, chega a professora F⁷¹, substituta enviada pelo NRE, pois a professora de Inglês estava com atestado médico. A professora F demora algum tempo para colocar os alunos em suas carteiras, organizar a sala e fazer com que todos a escutem. Esclarece o motivo de sua presença e é bastante enfática quanto à questão da disciplina. Na sequência, ela começa a distribuir uma atividade e enfatiza que, de acordo com a professora de LI, “vai valer nota”. Os alunos ficam eufóricos com a notícia, questionam o valor da atividade e iniciam os trabalhos. Por não ser professora da disciplina e, portanto, não dominar o conteúdo, a professora substituta, F, entrega as atividades impressas em uma folha (Anexo F) e diz aos alunos que eles devem realizar a atividade até o final da aula. A sala fica bastante agitada, e a maioria diz não ter compreendido como realizar a atividade. A professora F negocia com os alunos e diz que, caso não consigam finalizá-la em sala, podem terminar em casa. Ainda assim, os alunos reclamam e, diante da situação, começam a fazer a atividade em duplas ou em pequenos grupos. O aluno S, sentado à minha frente não tem nenhuma iniciativa. Apenas olha para o papel. Em função disto, chamo o aluno e digo que vou ajudá-lo. Embora esta aula fosse destinada somente à observação, senti a necessidade de auxiliá-lo. Ao perceberem que estou ajudando o aluno S, outros próximos a nós solicitam ajuda. Foram duas as atividades realizadas: uma de tradução de vocabulário e a outra uma cruzadinha

⁷⁰ O processo de mediação é compreendido aqui no sentido vygotskyano do termo, em que estratégias são utilizadas para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): a diferença entre o que o aluno sabe fazer sozinho e o que o aluno consegue fazer com a ajuda de um par mais experiente.

⁷¹ A professora F não é professora especialista de LI. O NRE da cidade a encaminha para substituir professores que estão afastados das atividades docentes, como naquela ocasião.

com as partes da casa (conteúdo que estava sendo explorado nas aulas anteriores). Na atividade de cruzadinha, o aluno dispunha das palavras escritas em LP, as quais deveriam ser identificadas em LI nos quadradinhos e, depois, escrevê-las na frente do vocabulário em LP.

Nesta aula, o aluno S teve boa interação comigo, pesquisadora, diferentemente das aulas anteriores quando o senti um pouco “arredio” com a minha presença. Apesar da minha mediação, o aluno demonstrou certa autonomia para realizar aquelas atividades, uma vez que nenhuma resposta foi fornecida a ele. Interessante observar que, embora envolvendo letras soltas, o aluno conseguiu identificar a grafia correta das palavras em LI e, quando cometia algum de ortografia, consultava a cruzadinha e imediatamente corrigia. A aula terminou e os alunos deixaram a sala.

Aula 16: dia 08 de dezembro de 2009. Aula videofilmada.

Aguardo a professora na porta da sala, e entramos juntas na sala. Enquanto posiciono a filmadora, a professora começa a organizar os alunos. A maioria está em pé, correndo pela sala, atirando bolinhas de papel uns nos outros. O aluno sujeito de pesquisa está andando pela sala e rindo com os colegas. Após aproximadamente seis minutos, os alunos estão sentados nas carteiras, mas ainda assim falam bem alto. A professora repreende os alunos e avisa sobre a prova de recuperação. Ao tocar neste assunto, o barulho da sala diminui. Ela explica que, nem todos farão a prova, por isto, naquela aula, os alunos que deverão fazer a prova de recuperação vão ter uma revisão da matéria e, os demais, farão uma atividade no LD. A professora explica que vai chamar os alunos que deverão realizar a recuperação pelo número. Os alunos ficam em silêncio. S parece apreensivo. Conforme a professora vai falando os números, os outros, que não ficaram de recuperação, gritam e comemoram. A professora interrompe, pedindo silêncio. Feita a divisão dos alunos, S comemora, pois não realizará a prova de recuperação. A professora dá uma breve orientação sobre a atividade do LD que alguns alunos farão naquela aula e começa a escrever no quadro de giz as atividades de revisão para a prova de recuperação. O conteúdo é sobre verbos no gerúndio. Assim, o aluno S pega o LD e abre na página indicada pela professora para fazer a atividade. Devido ao fato de o conteúdo da atividade do LD ter sido explicado rapidamente, o aluno demonstra dificuldade em realizá-la. Alguns alunos estão em pé e outros

correndo no fundo da sala. O barulho é intenso. A professora começa a chamar os alunos para vistar a atividade do LD. S não fez nenhuma. A aula termina e os alunos começam guardar o material nas mochilas, ao que a professora reage dizendo que ninguém sai da sala sem que ela verifique as atividades.

Aula 17: 03 de março de 2010. Aula videofilmada.

Aguardo a chegada da professora de LI. Os alunos estão fora da sala, no corredor. A professora chega, e entramos na sala. Ela inicia a aula organizando os alunos em suas carteiras. Em seguida, faz a chamada e pede aos alunos que copiem a atividade que ela vai escrever no quadro de giz no caderno. O aluno sujeito de pesquisa começa a copiar a atividade. Enquanto isto, a professora circula entre as carteiras observando os alunos. Os alunos conversam em voz alta e a professora de LI chama a atenção. Neste momento, S chama a professora e diz que fez o dever de casa, mas não em uma folha separada, e sim no caderno. A professora pede para vistar a tarefa e, ao perceber que no caderno de S havia escrito um pequeno parágrafo sobre o tema, ela o questiona se ele havia realizado a tarefa sozinho. S diz que não, pois não sabe escrever em LI e que aquele parágrafo havia sido redigido por um amigo. Explica que ele havia ditado o texto em LP e o amigo escrito em LI. É importante esclarecer aqui que, em meu primeiro contato com a professora de LI, AR, ela entregou os parágrafos redigidos pelos outros alunos para que eu analisasse as produções e, na ocasião, externou sua preocupação com o fato de que S não havia feito nada em sala. Nem ao menos uma tentativa de escrita. Assim, quando o aluno mostrou o caderno com um parágrafo escrito por um colega, considerei esta atitude relevante e que poderia ser objeto de análise para minha pesquisa. Por esta razão, esta produção escrita, assim como a dos demais alunos da sala, foi considerada dentro da proposta do trabalho com SD como a “produção inicial” (Anexo P).

A professora de LI inicia a explicação da atividade cujo conteúdo, retirado de um LD, é sobre o verbo haver no plural e singular em LI. S copia a atividade do quadro enquanto a professora continua com a explicação. O sinal toca e os alunos se levantam e começam a sair da sala e a professora continua falando, mas os alunos vão saindo e não dão atenção à professora. S faz o mesmo.

Aula 18: dia 05 de março de 2010. Aula videofilmada.

Nesta aula, a professora de LI retoma a explicação da atividade da aula anterior e concede um tempo para que os alunos a realizem. Os alunos chamam a professora, pois dizem ter dúvidas quanto ao conteúdo. Então, a professora decide fazer a atividade junto com a turma. A professora questiona os alunos sobre as respostas e registra as corretas no quadro de giz. Em seguida, a professora passa algumas frases no quadro e pede para que os alunos as traduzam, dizendo o que há e o que não há em suas casas. Enfatiza que devem usar as estruturas no singular e no plural. Enquanto os alunos fazem a atividade, ela faz a chamada pelos números em LP. Os alunos interrompem a professora manifestando dúvidas quanto à atividade proposta. A professora os orienta a anotar as dúvidas em um bilhetinho e, na próxima aula, ela explicará individualmente. Terminada a chamada, a professora anuncia que irá recolher o pagamento dos LDs, pois precisa pagar a editora. Os alunos ficam agitados, conferindo se já pagaram ou não. O aluno sujeito de pesquisa insiste com a professora para que ela confira seu pagamento, pois, segundo ele, já o havia feito. A aula termina e a professora e eu deixamos a sala de aula.

Aula 19: dia 10 de março de 2010. Aula videofilmada.

A professora de LI entra na sala e começa a organizar os alunos que estão dispersos. Pede aos alunos que voltem para seus lugares e que sentem. Então, começa a conversar com a sala sobre os LDs. Alguns alunos a questionam sobre a data da chegada dos livros. A professora AR esclarece as dúvidas e enfatiza a necessidade de todos terem os LDs de Inglês. O aluno S repete algumas vezes que já pagou. Como eu, professora-pesquisadora, havia combinado que nesta aula iniciaria o processo de intervenção, fiquei aguardando a professora de LI autorizar o início do meu trabalho junto aos alunos. No entanto, a aula foi, novamente se passando, e a professora não abriu espaço para o trabalho de intervenção. Terminada a aula, a professora mais uma vez se desculpou e disse que na próxima aula (12 de março de 2010) eu poderia iniciar o trabalho.

Sendo assim, considero que até o dia 10 de março de 2010 foi uma etapa da coleta que constou da observação das aulas de LI, sendo dezessete observadas em 2009 e três em 2010. Importa salientar que, mesmo buscando assumir uma posição neutra na sala de aula, apenas observando, em várias situações os alunos, incluindo o sujeito de pesquisa, recorreram a mim para sanar dúvidas sobre as

atividades. Quando isto ocorria, procurei, na medida do possível, não intervir, orientando-os a questionar a professora. Entretanto, como é possível identificar nos diários ou nas transcrições das aulas observadas, em alguns momentos aparece minha intervenção.

O quadro acima descrito parece apontar uma provável necessidade dos alunos, incluindo o aluno sujeito de pesquisa, de ter uma outra pessoa – além da professora responsável pela disciplina – para auxiliá-los em sala. Nesta perspectiva, uma sala de aula numerosa onde a maioria dos alunos apresentava dificuldades em lidar com a LI e com as atividades propostas, a presença de um professor monitor parece ser não somente desejável como também necessária.

Os dados coletados nesta primeira fase serviram para responder as perguntas de pesquisa. Conforme o Quadro 5, para analisar os instrumentos mediadores utilizados no conjunto de aulas descrito (primeira pergunta), as atividades realizadas na primeira fase de coleta de dados, em especial as atividades do LD, foram analisadas, assim como a forma de mediação das duas professoras de LI. Para atingir o segundo objetivo específico de pesquisa, os dados foram analisados, buscando identificar os tipos de dificuldades de aprendizagem na compreensão e produção escrita em LI apresentadas pelo aluno diagnosticado disléxico nas aulas observadas. Finalmente, os dados coletados nesta primeira fase possibilitaram investigar as estratégias utilizadas pelo sujeito de pesquisa e as capacidades de linguagem por ele mobilizadas durante aquelas aulas.

O item seguinte apresenta a descrição das aulas do segundo conjunto de dados: as aulas implementadas.

4.2.4.2 Descrição das Aulas Implementadas

Nesta seção, descrevo cada aula utilizada para a aplicação da SD em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”. Antes de iniciar as descrições, esclareço que, assim como na fase de observação, neste período, os dados de quatro aulas⁷² não foram coletados, gerando uma ruptura na aplicação da

⁷² As aulas dos dias 14 e 16 de abril não foram utilizadas em função de falecimento na minha família, e a aula do dia 21 de abril foi feriado nacional.

SD. Das quatro aulas, uma (dia 23 de abril de 2010) será descrita em função do evento que acarretou a não coleta de dados.

Importante ressaltar ainda que, considerando o fato de eu, professora-pesquisadora, ter passado um período observando o aluno nas aulas de LI e não ter efetivamente atuado no ensino, a proposta inicial deste estudo foi a de que as atividades em torno da SD seriam elaboradas por mim em parceria com a professora de LI e que as mesmas seriam aplicadas não pela professora-pesquisadora, mas pela professora de sala (AR), mantendo a professora-pesquisadora como observadora do aluno.

Tal procedimento seria, a meu ver, essencial para suavizar o impacto no procedimento didático-metodológico, considerando que tanto a professora de sala de 2009 quanto a de 2010 não trabalharam a LI a partir da perspectiva assumida neste trabalho, ou seja, em torno de gêneros textuais. Além disto, o fato de haver uma mudança de professora poderia gerar maior estranhamento por parte dos alunos em geral e, em especial, o aluno sujeito de pesquisa. No entanto, conforme exposto anteriormente, a professora de sala não se sentiu confortável em aplicar as atividades e, em decorrência desse fato, eu, professora-pesquisadora, assumi as aulas destinadas à aplicação de uma proposta de intervenção.

Aula 01: dia 12 de março de 2010. Aula videofilmada.

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora AR chega, e, juntas, entramos na sala de aula. Após organizar os alunos de volta em seus lugares, a professora faz a chamada pelo nome dos alunos e, em seguida, os questiona sobre a tarefa. Os alunos deveriam ter entregado um parágrafo falando sobre suas casas, o que existe e o que não existe em suas casas. Alguns alunos escreveram, e outros não. A professora AR comunica que quem ainda não havia entregado poderia fazê-lo na aula seguinte.

Em seguida, a professora AR explicou aos alunos que eu passaria a trabalhar com eles durante as aulas de LI, e, então, assumi as aulas. Comecei explicando o motivo da minha presença em sala desde 2009, expliquei o que era um doutorado e a importância da colaboração da turma para o meu trabalho. Conversamos sobre o papel e a importância da LI na atualidade, como forma de comunicação entre diferentes povos, o acesso a novas culturas e como essa língua poderia ser usada de forma efetiva. Discutimos também sobre as várias formas de

comunicação (oral e escrita) e o fato de que, dependendo do meu objetivo na interação com o outro, eu escolho uma forma de comunicação. Os alunos participaram falando sobre a função do recado, da mensagem, do pedido e como estas “formas de comunicação” são utilizadas por eles no dia a dia.

Assim, começamos a falar sobre a função e o objetivo do parágrafo que eles haviam escrito para a professora. Os estudantes reconheceram que, como a professora AR havia assumido as turmas naquele ano, as informações contidas nos parágrafos serviria para que ela os conhecesse um pouco mais. A partir dos comentários dos alunos, começamos a falar sobre a “carta de apresentação pessoal” e realizamos juntos a primeira atividade elaborada para a SD (Anexo H).

Em seguida, passamos para a próxima atividade (Anexo I), na qual os alunos deveriam reconhecer as principais funções da carta de apresentação. Como não houve tempo hábil para a realização da atividade, pois o sinal tocou, combinei com os alunos que retomaríamos a atividade na aula seguinte.

Aula 02: dia 17 de março de 2010. Aula videofilmada.

Aguardo a chegada da professora de LI para entrar na sala. A professora AR chega, e, juntas, entramos na sala de aula. A professora AR fica presente na sala o tempo todo, mas não interfere no andamento da aula. Inicio a aula cumprimentando os alunos em LI, ao que os alunos reagem também em LI. Retomo a atividades da aula anterior, fixando no quadro negro a mesma carta que os alunos leram nas atividades da aula anterior. A carta foi digitada e afixada em um cartaz grande, de maneira que os alunos pudessem visualizá-la, sem que os alunos tivessem acesso a ele em mãos. Os alunos deveriam reconhecer a carta afixada no quadro a partir das atividades realizadas na aula anterior.

Inicio questionando os alunos sobre o tema central da carta. Leio a carta em voz alta, explorando em LI as principais informações contidas nela, transpondo para a realidade deles, por exemplo: a cidade onde o suposto autor da carta vive e a cidade onde eles moram; a profissão do emissor daquela carta; as pessoas com quem ele mora e assim por diante. Para isto, alterno o uso da LI e da LP. Os alunos participam ativamente respondendo aos meus questionamentos. Após retomar os principais conteúdos da carta de Rodrigo, os alunos realizaram uma atividade (Anexo J) na qual eles deveriam, a partir das figuras geométricas dadas, representar em forma de desenho o maior número possível de informações sobre o emissor da

carta de apresentação explorada. Esta atividade foi cronometrada, ou seja, os alunos tinham um tempo limite de sete minutos para realizá-la. Esta estratégia foi utilizada, considerando que, pela própria natureza da atividade, alguns alunos poderiam levar mais tempo para terminá-la e também foi considerado o fato de, por disporem de um tempo delimitado para realizar a tarefa, isto poderia ser um fator motivador para os alunos.

Saliento aqui que, embora a atividade tenha sido elaborada com o objetivo de verificar a compreensão do conteúdo da carta por todos os alunos, esta atividade modular dentro da SD foi especialmente pensada para o aluno sujeito de pesquisa. Com isto, busquei oportunizar ao aluno uma maneira de expressar sua compreensão do conteúdo da carta, não por meio da escrita, e sim através de uma atividade lúdica. Durante a realização da atividade, a aula é interrompida pela diretora da escola para dar alguns recados sobre uma rifa que os alunos deveriam vender, a fim de arrecadar fundos para a instalação de ventiladores nas salas de aula.

Terminado o prazo para a realização, retomei a atividade inacabada na aula anterior (Anexo H), na qual os alunos deveriam reconhecer e identificar a saudação final e inicial. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas, incluindo o aluno sujeito de pesquisa, que demonstrou interesse e autonomia na realização delas. O sinal toca e os alunos começam a se movimentar guardando o material. A atividade foi finalizada e a aula encerrada.

Aula 03: dia 19 de março de 2010. Aula videofilmada.

Nesta aula, os alunos realizaram as atividades em duplas. A sala foi dividida em três grandes grupos, conforme o nível de domínio da LI. Em cada grande grupo, os alunos se juntaram em duplas. Foram aplicadas, portanto, três atividades (Anexo K) em sistema de rodízio: cada dupla tinha um determinado tempo para realizar as atividades. Findado o tempo, a dupla iniciava outra atividade. Com isto, buscou-se trabalhar as peculiaridades de cada grupo de alunos e do aluno sujeito de pesquisa, seguindo-se a ideia central do dispositivo SD. Todavia, para o grupo no qual S estava inserido (grupo 3), a ordem das atividades não seguiu a sequência de dificuldades defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), isto é, do complexo ao simples, retornando para o complexo. Para este grupo, adotei uma das adaptações encontradas em Schneider e Crombie (2003), ao sugerirem que,

para indivíduos com dificuldades de aprendizagem, as atividades sigam uma ordem crescente de complexidade.

Quadro 7 – Sequência da aplicação das atividades em cada grupo

Grupo	Características dos alunos do grupo	Sequência da Atividade
Grupo 1	Alunos com bom domínio da LI e do gênero “carta de apresentação”.	Complexo – Simples – Complexo A – B – C
Grupo 2	Alunos com domínio razoável da LI e com bom domínio do gênero “carta de apresentação”.	Complexo – Simples – Complexo C – B – A
Grupo 3	Alunos com baixo domínio da LI e com bom domínio do gênero “carta de apresentação”.	Grau crescente de complexidade. B- C- A

Fonte: A autora

Aula 04: dia 24 de março de 2010. Aula videofilmada.

A professora de LI se atrasa e os alunos estão correndo na sala. Decido então entrar e começo a organizar a sala. A professora entra, chama a atenção dos alunos e faz a chamada. Em seguida, dou início à atividade do dia, a qual visa explorar a capacidade discursiva do aluno S. Nas aulas anteriores, uma carta de apresentação foi utilizada como gênero modelizado de referência. Nesta aula, os alunos têm acesso a uma carta escrita por um menina da cidade de Joinville, em função do projeto troca de correspondências para *pen pal*, desenvolvido por Beato-Canato (2009)⁷³. Assim, a proposta de atividade é a de que, com base nas principais características de uma carta de apresentação, os alunos possam comparar a primeira carta (carta de Rodrigo) com a esta última (a carta de Camilla). Para isto, retomo as principais características do gênero textual sendo explorado e, em seguida, os alunos iniciam a atividade. Nesta aula, a minha mediação junto ao sujeito de pesquisa foi necessária. Contudo, o aluno não revelou dificuldade ou dúvidas durante o processo. Ao contrário, ele conseguiu comparar as duas cartas e realizar a atividade proposta com certa rapidez.

Aula 05: dia 26 de março de 2010. Aula videofilmada.

Em função do gênero textual sendo trabalhado, inicio a aula fazendo uma brincadeira com os alunos, retomando as partes do corpo. O objetivo desta atividade

⁷³ Conferir Capítulo 3.

foi o de criar um ambiente lúdico e, ao mesmo tempo, retomar itens lexicais que eles poderiam utilizar na reescrita da carta para falarem de si. Enquanto eu mostrava figuras contendo desenhos das partes do corpo humano, o aluno que soubesse a resposta deveria levantar a mão o mais rápido possível e dizer o nome da parte do corpo. A sala fica bastante agitada, mas o aluno S não participa. A atividade levou aproximadamente quinze minutos. Na sequência, foi realizada uma atividade explorando a capacidade discursiva dos alunos, envolvendo o uso de pronomes pessoais e verbos ser e estar em LI, em função da dificuldade apresentada pelos alunos na produção inicial com o uso destes itens. Primeiramente, retomo com a turma o papel dos pronomes em LP e, então, passo a utilizar a tabela disponibilizada na atividade com a relação de pronomes pessoais em LP e LI. Enquanto os alunos fazem as atividades, inicio a mediação junto ao sujeito de pesquisa. A sala fica barulhenta e a professora de LI auxilia os demais alunos. Conforme vou lançando questionamentos para o sujeito de pesquisa, ele vai realizando as atividades. Nesta aula, o aluno se apoiou nas informações contidas nas atividades e nas minhas perguntas para realizar as atividades. Outro fator importante a ser mencionado é o de que, nesta aula, o aluno apresentou menor resistência frente aos exercícios propostos.

Aula 06: dia 31 de março de 2010. Aula videofilmada.

A aula inicia com a professora de língua inglesa fazendo a chamada. Leva aproximadamente dois minutos, uma vez que os alunos estão agitados caminhando pela sala de aula e estão fora dos lugares designados, de acordo com o mapa de sala. Além de a maioria dos alunos estar fora do seu lugar, percebe-se que o aluno sujeito de pesquisa S procurou sentar em uma carteira afastada da câmera filmadora. A professora percebe e solicita aos alunos que retornem para seus lugares. Alguns reclamam, e outros justificam que a outra professora mudou o mapa de sala. Entretanto, a professora de inglês é enfática e, após insistir, os alunos retomam para suas carteiras. Notadamente, a preocupação da professora foi em função do sujeito de pesquisa, posto que a posição da carteira para qual ele havia mudado não permitiria sua filmagem. Após as realocações, dou início à aula, retomando a atividade da aula anterior – a qual não havia sido possível terminar. Retomo a atividade sobre o uso dos pronomes pessoais dentro da função da carta de apresentação pessoal para evitar a repetição de nomes próprios. À medida que

vou conduzindo os alunos por meio de questionamento, eles vão realizando as atividades. O aluno S não se envolve, apenas observa. Ao perceber que o aluno não estava se envolvendo na atividade, aproximei-me dele e dei início à mediação guiada junto ao aluno. Ao terminar a atividade acerca dos pronomes, dei início à atividade sobre os verbos ser e estar em LI. Sempre retomando o gênero textual “carta de apresentação pessoal”, exploro os verbos junto à classe. Nos momentos em que não estou mediando a atividade junto ao aluno S, ele se dispersa. Por isto, a todo o momento, retomo as atividades junto a ele. Interessante observar que, quando o aluno S dispõe de uma fonte de consulta que possa auxiliá-lo a fazer as atividades, ele a utiliza corretamente, demonstrando autonomia, como no caso da atividade de verbos, que contém uma tabela com o verbo **to be** conjugado. Por fim, inicio outra atividade para explorar os pronomes possessivos. Dou as instruções gerais para os alunos e me sento junto do sujeito de pesquisa. A professora de LI assume a atividade com a classe. O sinal toca e uma atividade oral preparada especialmente preparada para o aluno S fica sem ser feita.

Aula 07: dia 07 de abril de 2010. Aula videofilmada.

Nesta aula, foi realizada a análise da produção inicial por meio da lista de controle elaborada por mim em forma de perguntas. A aula inicia com a professora da turma fazendo a chamada. Os alunos estão bastante agitados, conversam e caminham na sala. Enquanto isto, a Pp distribui a lista de controle que será utilizada na aula. Durante a chamada, ao dizer o nome do aluno sujeito de pesquisa, a professora nota que o aluno está ausente e questiona onde ele está. Um aluno sentado próximo à professora diz que S está lá fora. A professora continua a fazer a chamada, e, depois de aproximadamente 2 minutos, o aluno S retorna para a sala de aula. A professora o questiona, e ele explica que estava na sala ao lado, pois é aniversário de um colega daquela turma. Percebendo que os alunos estão bastante agitados, a professora retoma o motivo da minha presença nas aulas, pede a colaboração dos alunos e enfatiza que nós duas vamos trabalhar juntas. Dou início à atividade na qual os alunos deverão, com base na lista de controle, analisar a produção inicial de um colega. Para isto, peço a eles que se organizem em duplas e troquem as cartas com sua dupla. Imediatamente, o aluno sujeito de pesquisa justifica que não vai fazer a análise, pois não foi ele quem escreveu a produção inicial. Converso com o aluno e explico que, embora ele não tenha escrito o

parágrafo, ele o ditou, portanto ele deveria, sim, trocar o texto com um colega. O aluno se recusou a fazer e troca e partiu dele a sugestão de analisar o próprio texto. Diante disto, concordei com ele. Retomo, então, com a classe, o principal objetivo de uma carta de apresentação, relembro as duas cartas exploradas até aquele momento e volto a discutir com eles a respeito do objetivo de comunicação envolvido na produção escrita solicitada pela professora de LI no início do ano. Explico, então, que a atividade daquela aula é muito importante, e, por meio dela, vamos analisar se a produção inicial do colega seguiu as principais características do gênero textual “carta de apresentação pessoal”. Esclareço também que, mediante cada pergunta da lista de controle, eles devem responder **yes** ou **no**, conforme a análise que tiverem feito.

O aluno sujeito de pesquisa vai lendo o parágrafo que tem em mãos e as perguntas que foram elaboradas para análise das principais características daquele gênero textual. Nesta atividade, o aluno demonstrou maior envolvimento e autonomia na realização da atividade. Caminho até o quadro de giz e registro as palavras **yes** e **no**. O aluno S continua respondendo às perguntas da atividade, porém em LP. Dirijo-me até ele e questiono como dizer “sim” e “não” em LI. O aluno reage dizendo que quer acabar logo. Decido fazer a mediação da atividade junto ao aluno. Conforme vamos avançando na análise, ele vai se soltando e fica mais participativo, envolvendo-se mais na aula. Não demonstra dificuldade em analisar o texto e suas respostas são pertinentes. Quando todos finalizam, recolho as listas respondidas pelos alunos, e a aula termina.

Aula 08: dia 09 de abril de 2010. Aula videofilmada.

A aula inicia com a professora de LI fazendo a chamada, o que leva aproximadamente 2 minutos. Em seguida, inicio a atividade com a turma que, nesta aula, estava muito barulhenta, dificultando, assim, a captação do áudio da minha interação com o sujeito de pesquisa. Todos conversam bastante, e S também está envolvido nas brincadeiras paralelas. Retomo junto aos alunos o projeto de classe (troca de correspondência com alunos de Londrina-PR), conversamos sobre o gênero “carta de apresentação pessoal”, suas principais características e objetivo de comunicação. Faço uma retrospectiva de todas as aulas nas quais trabalhamos com a SD, as atividades modulares, os objetivos de cada uma, assim como o conteúdo mais adequado daquele gênero. Na sequência, devolvo a lista de controle aos

alunos e aviso que, nesta aula, vamos utilizá-la, assim como a primeira produção dos alunos. Retomo com eles as prováveis expressões em LI que podemos utilizar como saudação inicial em uma carta quando não conhecemos o receptor. Os alunos vão opinando e, à medida que vão respondendo, coloco as respostas no quadro de giz e, então, os oriento a iniciar a produção escrita, observando a lista de controle e os comentários feitos por mim na produção inicial. O aluno S está disperso; por isto, peço a professora de LI que auxilie os demais alunos para que eu possa fazer a mediação junto ao aluno. Nesta aula, seguindo autores que sugerem a presença de um escriba em situações de dificuldade com a linguagem escrita, proponho ao aluno que ele dite o conteúdo e eu escreva. O aluno concorda e, por meio de perguntas, vou conduzindo a atividade, buscando do aluno o que ele quer dizer para seu amigo(a) da outra cidade. O sujeito de pesquisa demonstra dominar a data, o local em que ela deve estar disposta na folha, que tipo de saudação inicial usar, os itens lexicais adequados, etc. Em alguns momentos, ele se depara com dúvidas acerca da ortografia de determinados vocábulos em LI, em outros demonstra desconhecer os itens lexicais correspondentes, por exemplo. Mediante tais situações, ora conduzo a mediação por meio de perguntas; em outros momentos, peço ao aluno que consulte seu material. Assim, apoiado nos materiais disponíveis, nas minhas perguntas e em seu próprio conhecimento, o aluno vai construindo a carta de apresentação pessoal. Importante registrar que, apesar de assumir o papel de escriba, dependendo do tipo de informação que o aluno deseja veicular na carta, passo a caneta para ele e o encorajo a escrevê-la de próprio punho, como por exemplo, ***I have 13 years old, My name is ().***

*** Dia 23 de abril de 2010. Aula não videofilmada.**

Ao me aproximar da porta da sala de aula para aguardar a professora de LI, os alunos durante a troca de professores começaram a sair da sala, dizendo que não teriam aula de inglês, pois a professora estava doente e havia faltado. Imediatamente tentei colocar os alunos de volta na sala de aula, argumentando que eu é quem estava ministrando aquelas aulas, portanto a ausência da professora AR não significava que não teríamos aula de inglês. No entanto, como o outro grupo da 6ª série não havia tido aula, os alunos ficaram muito bravos e saíram correndo da sala, inclusive o aluno sujeito de pesquisa. Para aqueles que permaneceram na sala, tentei explicar que a outra sala da 6ª série B não havia tido aula, pois eu não

estava realizando o trabalho com eles, mas somente com o grupo da 6ª série A. Dois alunos ainda me ajudaram a procurar aqueles que já haviam deixado a sala: procuramos no espaço interno da escola e até nas ruas e nos arredores do quarteirão. Porém, como vários alunos haviam ido embora, inclusive o sujeito de pesquisa, decidi dispensá-los, pois a coleta de dados naquela aula não atingiria seu objetivo. Decidi, então, reportar o caso à coordenação pedagógica que se justificou, dizendo que não havia se lembrado do fato de que eu estava desenvolvendo o trabalho naquela sala e, por isto, avisou os alunos que eles poderiam ir embora, já que não teriam aula de LI na quinta e última aula.

Aula 09: dia 28 de abril de 2010. Aula videofilmada.

Nesta aula, a atividade proposta foi um jogo de bingo. Cada aluno recebeu uma cartela diferente com dezesseis quadrados, sendo que alguns deles estavam em branco, e, em outros, havia uma frase incompleta. Portanto, a tarefa dos alunos era: preencher as frases incompletas e escrever nos quadrados em branco uma frase com uma informação pertinente ao gênero “carta de apresentação pessoal”. O objetivo dessa aula foi, por meio de uma atividade lúdica, explorar as capacidades discursiva e linguístico-discursiva, além de oferecer aos alunos um suporte para a redação da versão final da carta, uma vez que eles iriam utilizar as sentenças do bingo para redigir a carta-resposta. Assim, com base na refacção da carta, na lista de controle e nas informações contidas na cartela do bingo, a proposta foi a de que os alunos produzissem a versão final. Contudo, devido ao fato de os LDs de LI já estarem disponíveis na escola, a professora AR solicitou que não fosse mais utilizada uma aula inteira para finalizar a atividade. Negociamos, então, que eu poderia usar quinze minutos da aula seguinte para finalizar a carta.

Aula 10: dia 30 de abril de 2010. Aula não foi videofilmada.

Entrei na sala de aula nos últimos quinze minutos de aula, conforme o combinado. Orientei os alunos que, com base na refacção escrita da carta de apresentação, na lista de controle contendo as principais características do gênero “carta de apresentação pessoal” e nas informações contidas nas cartelas de bingo, eles iriam produzir a versão final da carta. Enquanto a professora AR auxiliou os alunos, eu acompanhei o aluno S mais de perto. De forma geral, o aluno não fez grandes modificações na carta em termos de conteúdo (Anexo R). As adequações ficaram no nível da organização textual e a atividade não demandou mediação de

minha parte. O aluno se apoiou nas atividades como instrumento para que conseguisse redigir uma carta curta, simples, mas de próprio punho.

Conforme iam finalizando, os alunos foram entregando as cartas e prometi a eles que voltaria com a resposta dos alunos da escola de Londrina. Considerando a limitação de tempo para desenvolver esta atividade, a aula não foi filmada. A professora AR se propôs a auxiliar os alunos a finalizarem a carta para que eu pudesse dirigir minha atenção exclusivamente ao aluno sujeito de pesquisa.

Aula 11: dia 18 de outubro de 2010. Leitura da Carta-resposta e início da produção da carta final. Aula videofilmada.

Neste dia, retorno para a escola com as cartas dos alunos de Londrina. Em função de a atividade de compreensão escrita ser muito importante para a pesquisa, pedi a dois ex-alunos da IES onde atuei como professora para me acompanharem, para que eu pudesse ficar mais livre para atuar junto ao aluno de pesquisa. Por isto, ao chegar à sala com mais duas pessoas, os alunos ficaram eufóricos. Expliquei quem eles eram e que estavam ali para me auxiliar. Assim, não precisei me preocupar com a filmagem, pois um deles se ocupou desta atividade. A compreensão escrita da carta ocorre de forma tranquila. À medida que S vai lendo, ele vai explicando com suas próprias palavras (em LP) o que compreende da carta. Quando o aluno não compreende o que está escrito ou seu significado, eu o auxilio por meio de exemplos e pistas. Terminada a atividade de compreensão escrita, retomo com todos os alunos a próxima atividade, a qual é a escrita da resposta final. Primeiramente, vou perguntando para os alunos acerca do tipo de saudação inicial mais apropriada, já que agora eles sabem o nome da pessoa com quem estão se correspondendo. Questiono também se é viável repetir as mesmas informações escritas na primeira carta, qual tipo de informação desejam colocar, etc. Com isto, alguns alunos solicitam itens lexicais desconhecidos, tiram dúvidas sobre a data e a ortografia de palavras. Os alunos estão motivados para responder a carta. Quando retomo a mediação junto ao aluno S, ele está visivelmente cansado e, em princípio, se nega a escrever a resposta final. Explico a ele a importância de escrever a carta, pois o aluno que escreveu para ele está esperando uma resposta. Finalmente, ele concorda, mas pede que eu o ajude a escrever. Proponho que façamos um revezamento: um pouco eu escrevo; um pouco ele. O aluno S sorri e concorda. Começamos pela data, depois a saudação inicial e na, sequência, S escreve seu

nome na carta, informação fornecida na carta anterior. O aluno resiste bastante. O sinal bate e não conseguimos produzir a resposta final.

Aula 12: dia 20 de outubro de 2010. Finalização da produção da carta final. Aula videofilmada.

Para finalizar a produção escrita da carta resposta iniciada na aula anterior, foi preciso a minha mediação, pois o aluno não demonstrou motivação para a atividade. Assim, fui sugerindo a ele informações que pudessem ser veiculadas na carta resposta, mas o aluno não aceitou nenhuma delas. Depois de muito insistir, S foi, aos poucos, dizendo uma ou outra palavra, sempre em LP. Nesta fase, também atuei como escriba, mas deixei claro para o aluno que, novamente, iríamos revezar. Desta forma, S escreveu uma carta resposta curta, mas praticamente de próprio punho, e todo o conteúdo veio dele. Ao finalizar a carta, disse a ele que deveria passá-la a limpo, pois haviam dois tipos de letras ali, a minha e dele e ficaria muito feio receber uma carta daquela forma. Assim, o aluno sujeito de pesquisa reescreveu a carta resposta (Anexo R) e me entregou para que eu pudesse levar de volta para a escola na cidade de Londrina. Ao término da aula, os alunos e a professora de LI vieram se despedir de mim. S não. Pegou seu material e saiu da sala.

Os dados coletados nesta segunda fase serviram para responder as perguntas de pesquisa. Conforme o Quadro 5, para analisar os instrumentos mediadores utilizados no conjunto de aulas descrito (primeira pergunta), as atividades realizadas na primeira fase de coleta de dados, as atividades da SD foram analisadas, assim como a minha mediação, como professora-pesquisadora. Para atingir o segundo objetivo específico de pesquisa, os dados foram analisados buscando identificar os tipos de dificuldades de aprendizagem na compreensão e produção escrita em LI apresentadas pelo aluno sujeito de pesquisa, tendo como base o gênero textual “carta de apresentação pessoal”. Por fim, os dados coletados na segunda fase permitiram investigar as estratégias utilizadas pelo sujeito de pesquisa e as capacidades de linguagem por ele mobilizadas durante aquelas aulas.

4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA

Iniciei o capítulo apresentando os objetivos específicos de pesquisa, os questionamentos norteadores, o **corpus** analisado e os critérios de análise.

Na sequência, a pesquisa foi conceituada, os procedimentos para coleta dos dados explicitados, o contexto de pesquisa (escola) e os participantes diretos (alunos, professoras e o sujeito de pesquisa) foram apresentados.

Os autores nos quais me apoiei para conceituar o tipo de pesquisa são unânimes em afirmar que um estudo de caso deve ter os eventos descritos da forma mais precisa possível para oportunizar o acesso às situações reais, permitindo aos leitores entender o estudo para além de simples teorias resumidas. Com este objetivo em mente, neste capítulo, as aulas foram descritas uma a uma da forma detalhada.

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados que me permitiram responder à primeira pergunta de pesquisa.

CAPÍTULO 5

INSTRUMENTOS MEDIADORES

5.1 ANALISANDO OS INSTRUMENTOS MEDIADORES PRESENTES NAS AULAS DE INGLÊS E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SUJEITO DE PESQUISA

Este capítulo se ocupa da análise dos instrumentos utilizados para o ensino-aprendizagem de Inglês nos dois conjuntos de aulas. Para isto, recupero o conceito de instrumento previamente discutido⁷⁴ – um objeto socialmente elaborado que se encontra entre o indivíduo e o objeto/a situação na qual ele age, determinando seu comportamento e conferindo à atividade uma forma (RABARDEL, 1995; SCHNEUWLY, 2004a) –, para, com base nessa concepção, atingir os objetivos traçados.

Esta seção está dividida em dois blocos. No primeiro, apresento a análise dos instrumentos mediadores utilizados na primeira fase de coleta de dados, as aulas observadas: o livro didático e a mediação da professora. No segundo, trato dos mesmos instrumentos na segunda fase de coleta, as aulas implementadas: a SD e a minha mediação enquanto professora-pesquisadora.

O Quadro 8 sintetiza os dados analisados e os objetivos a serem atingidos.

⁷⁴ Ver Capítulo 3.

Quadro 8 – Dados e objetivos da primeira pergunta de pesquisa

Dados	Objetivos
<p>a) Materiais utilizados nas aulas de LI (unidades do LD exploradas durante as aulas observadas e uma SD nas aulas implementadas). Transcrições das aulas observadas e das aulas implementadas;</p> <p>b) A mediação do professor de LI nas aulas observadas e da professor-pesquisadora nas aulas implementadas.</p>	<p>Analisar os instrumentos mediadores em relação ao ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI.</p>

Fonte: A autora

5.1.1 O Livro Didático (LD) e a Mediação Docente como Possíveis Instrumentos Mediadores no Ensino-Aprendizagem de Inglês a um Aluno Disléxico

O LD nas aulas de LI é considerado por Ramos (2009) como uma das influências no universo escolar do professor de inglês. Para Cristovão (2009, p. 305), o trabalho do professor de línguas tem sido feito por meio do LD, o qual tem servido como “uma importante ferramenta para o ensino”, e, de acordo com a autora, ele atua como mediador do trabalho daquele profissional.

Os estudos desenvolvidos no Brasil, que se ocupam do papel do LD em sala de aula de LEs (DIAS; CRISTOVÃO, 2009), apontam, de forma geral, uma necessidade urgente de se pensar criticamente como utilizá-lo no contexto escolar. Sem dúvida alguma, o LD ainda é o principal, senão o único (DIAS, 2009; CRISTOVÃO, 2009) “suporte pedagógico” (RAMOS, 2009, p. 174) utilizado nas aulas de Inglês. Um dos motivos deve-se ao fato de, tanto no contexto de ensino público quanto no privado, o uso do LD otimizar o tempo do professor no que diz respeito ao planejamento das aulas, posto que naqueles contextos temos docentes sobrecarregados por uma carga-horária de trabalho exaustiva, excesso de alunos em uma mesma sala de aula, entre outros fatores.

Assim, em muitos casos, os LDs disponíveis no mercado adentram as salas de aulas de Inglês sem uma escolha criteriosa⁷⁵ e/ou adaptações necessárias

⁷⁵ Importante ressaltar que, durante a fase de coleta de dados (2009-2010), os livros de Inglês e Espanhol para o segundo nível do Ensino Fundamental não faziam parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Depois de passar pela aprovação da comissão do MEC, as resenhas dos livros aprovados

à realidade dos alunos, homogeneizando-os e, em alguns casos, rotulando-os como “portadores de dificuldades de aprendizagem”.⁷⁶ Considerando que um dos objetivos de pesquisa, é analisar os instrumentos mediadores no ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI a um aluno diagnosticado disléxico e que, na primeira fase de coleta de dados – aulas observadas –, o LD foi a principal ferramenta de ensino-aprendizagem, nesta seção, apresento as duas unidades⁷⁷ utilizadas naquele período⁷⁸, aspirando conhecer melhor sua proposta e identificar até que ponto as atividades realizadas se constituíram como um instrumento mediador do ensino-aprendizagem de LI para o sujeito de pesquisa.

5.1.1.1 Apresentação do Plano Geral do Livro Didático

O LD utilizado durante o período de aulas observadas foi o *Get Together at the New English Point 1*. O livro é dividido em 14 partes, sendo: uma unidade introdutória (*Welcome to English*), 8 unidades temáticas, 2 seções voltadas para o desenvolvimento de projetos (*Project 1 – Famous People; Project 2 – Pets*), 2 unidades de revisão (*Review 1 e Review 2*) e a última parte reservada para o glossário (*Glossary*). Na primeira página do LD, encontramos informações sobre a formação acadêmica das autoras⁷⁹, possivelmente objetivando assegurar a qualidade do material e de sua proposta de ensino. Além disto, na página seguinte, encontramos o seguinte texto:

são publicadas no guia de livros didáticos. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Somente a partir do ano de 2011 os livros de Inglês e Espanhol passaram a compor o PNLD. (BRASIL, 2012).

⁷⁶ O PNLD atende alunos da educação especial, distribuindo livros didáticos em língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. (BRASIL, 2012).

⁷⁷ As Unidades 6 e 7 do LD foram objeto de estudo com maior acuidade, por terem sido as duas unidades didáticas exploradas em sua totalidade. Todavia, nas primeiras aulas observadas a professora de Inglês finalizou as duas últimas páginas da Unidade, as quais não foram consideradas na pesquisa.

⁷⁸ Importa sublinhar que a professora não utilizou todas as atividades das duas unidades, e, pelo fato de não ter tido acesso aos seus planos de aula, desconheço os critérios de seleção das atividades realizadas.

⁷⁹ Eliana Aun: Licenciada em Português/Inglês pela Oswaldo Cruz. Cursos na União Cultural Brasil-Estados Unidos – SP. Maria Clara Prete de Moraes: Licenciada em Português/Inglês pela USP. Cursos de Inglês no Exterior. Pós-graduada em língua inglesa e tradução pela Universidade Paulista. Neuza Bilia Sansanovicz: Licenciada em Português/Inglês pela USP. Curso de Inglês no Exterior.

Quadro 9 – Texto de boas-vindas do LD

Bem-vindo à coleção *Get Together at the New English Point 1*.

Preparamos este material para fazê-lo se sentir à vontade nas aulas de inglês, para que você se divirta e tenha prazer em aprender. Sabemos o quanto é importante que você domine a língua inglesa, pois ela lhe abrirá outros caminhos para ampliar seus conhecimentos: ler textos originais, entrar em contato com pessoas de diferentes nacionalidades, acessar *sites* internacionais, enfim, ela o ajudará a se tornar um cidadão mais atuante no mundo de hoje.

Desejamos que você tenha muito sucesso nessa nova etapa!

As autoras

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005)

O texto de apresentação, dirigido ao estudante (“bem-vindo”, “fazê-lo”, “você”, por exemplo), abre o LD e justifica seu objetivo: deixar o aluno mais à vontade, aprendendo de maneira divertida e prazerosa. Além disto, as autoras defendem a importância do domínio da LI para abrir outros caminhos, ampliar conhecimentos e fazer do aluno um “cidadão mais atuante no mundo de hoje”. Concebendo o conteúdo do LD como textos produzidos por um agente produtor, recobertos de representações sociais (ÉRNICA, 2007) e que objetivam causar um efeito no destinatário, as informações e os fatores atrelados à produção e à veiculação de um LD determinam os tipos de atividades e orientam sua forma de apresentação e de organização.

Assim, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, base dessa pesquisa, a partir de Bronckart (2003), apresento no Quadro 10 a análise dos contextos físico e social de produção e de circulação do LD enquanto produto de linguagem e instrumento de ensino:

Quadro 10 – Contexto físico e social de produção e circulação do LD

Contexto físico de produção	Mundo social
O lugar de produção: Editora Saraiva/São Paulo/Brasil.	O lugar social: uma das maiores editoras no mercado brasileiro de livros didáticos e paradidáticos para ensinosa fundamental e médio, de acordo com o <i>site</i> da própria editora (GRUPO SARAIVA, 2012).
O momento de produção: 2005.	O objetivo da interação: ensinar a LI para alunos iniciantes (“se divirta e tenha prazer em aprender”, “domine a língua”, “se tornar um cidadão mais atuante no mundo de hoje”).
O emissor: Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moares e Neuza Bilia Sansanovicz, as autoras do livro.	Posição social do emissor: professoras e autoras de livro didático.
O receptor: adultos, crianças e adolescentes.	Posição social do receptor: alunos e professores de LI como LE.

Fonte: A autora

De acordo com Bronckart (2003), a análise dos contextos de produção e de circulação possibilita identificar as representações que o agente produtor mobiliza para produzir um determinado texto. Sob essa ótica, pode-se afirmar que os fatores apresentados no Quadro 10 exercem influência na escolha dos temas, na sua organização e veiculação no LD, à medida que eles buscam causar um efeito no seus receptores/destinatários.

Com relação aos lugares físico e social de produção, importa ressaltar a editora do LD, assim como a cidade onde esta se localiza: uma editora reconhecida no meio escolar, localizada na cidade de São Paulo, conferindo credibilidade ao LD. Obviamente que o fato de o sítio eletrônico da editora aferir a ela uma reputação “inquestionável” (uma das maiores editoras no mercado brasileiro de livros didáticos e paradidáticos para ensinos fundamental e médio”), não é despropositada. Ao contrário, busca criar no receptor a ideia de que os materiais didáticos por ela produzidos são confiáveis. A respeito disso, importa observar que, muitas vezes, o professor se vê “desobrigado” a realizar uma análise cuidadosa do LD, pelo fato de este ser produzido e comercializado no interior de uma entidade comercial de alta credibilidade no meio acadêmico, confiando nas informações e orientações metodológicas providas pelo emissor (no caso, as autoras do LD), levando ao apagamento do professor “enquanto destinatário e agente da ação de ensinar” (CORDEIRO, 2007, p. 71).

A esse respeito, temos também as informações sobre as autoras, que assumem a posição social de emissor e que, como acenado anteriormente, objetivam criar no destinatário (os prováveis usuários do LD), a ideia de um material produzido por profissionais com a formação acadêmica desejável para aquele objetivo: ensinar Inglês como LE. Bronckart (2003) enfatiza que o objetivo da interação se refere ao efeito que um determinado texto pode produzir no receptor. Essa noção assume um papel fundamental para a análise do LD como instrumento de ensino-aprendizagem de LI a um aluno diagnosticado disléxico, uma vez que as concepções de ensino, aprendizagem, língua, linguagem e *status* da LI no mundo e no Brasil, entre outros aspectos, determinam, como aferido, seu conteúdo e a forma como estes serão ensinados.

Sendo este um trabalho de pesquisa que assume a linguagem como organizações semióticas que garantem a comunicação mediando as interações sociais humanas (ÉRNICA, 2007), conseqüentemente, todas essas questões

influenciaram o comportamento do aluno e, dependendo da perspectiva teórica assumida acerca dos sintomas disléxicos, podem fortalecer ou desconstruir o laudo do aluno sujeito de pesquisa. Resumidamente, a concepção de língua/linguagem, as formas de ensinar e de aprender Inglês no Brasil cristalizadas no LD por meio da natureza das atividades nele veiculadas afetou a maneira como o sujeito de pesquisa as realizou (ou deixou de realizá-las).

Ainda, na esteira dessa exposição, julgo oportuno ressaltar uma outra questão relevante para este trabalho, que situa seu ponto de vista ao que se tem denominado “dislexia” em nosso país. Como acenado nos Capítulos 1 e 2, as principais leis educacionais brasileiras e alguns pesquisadores da temática concebem a “dislexia” como uma NEE, uma dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita, um distúrbio genético, uma incapacidade do indivíduo de lidar com letras, palavras e textos escritos, etc. Assim, é preciso considerar que atividades que contemplam ordenação de letras, tradução de palavras soltas, identificação de vocabulário e aplicação de regras gramaticais em LI, ao invés de oportunizarem a aprendizagem, podem induzir o aluno ao erro, criando situações complexas para um indivíduo que está iniciando o processo de ensino-aprendizagem de LI como LE.

Após a apresentação do plano geral do LD *Get Together at the New English Point* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2005) e a análise dos contextos de produção e de circulação, apresento o panorama geral das unidades 6 e 7 do referido material, sua forma de organização e apresentação dos conteúdos. Na sequência (Quadro 11), explico a função linguística, as estruturas gramaticais e o vocabulário explorado em cada unidade didática, conforme apresentadas na seção **Table of Contents** (Quadro de Conteúdos) nas páginas iniciais do livro, assim como exemplos das atividades.

Por fim, analiso as atividades mais significativas para esse trabalho, as quais foram realizadas pelo aluno sujeito de pesquisa, e, juntamente com as transcrições das referidas aulas, busco identificar até que ponto elas se constituíram em um instrumento mediador no ensino-aprendizagem de LI para o aluno diagnosticado disléxico.

5.1.1.2 Conhecendo o Panorama Geral das Unidades Didáticas e suas Atividades Constituintes

Levando em conta que o LD pode vir a ser um instrumento (RABARDEL, 1995) no ensino-aprendizagem de LI, apresento no Quadro 11 o panorama geral das unidades 6 e 7 do referido LD, a organização dos conteúdos, as funções linguísticas, as estruturas gramaticais e o vocabulário de cada unidade didática.

Quadro 11 – O panorama geral das unidades didáticas

Unidade/ Tema explorado	Função	Estruturas Linguísticas (Explicitação de regras gramaticais)	Vocabulário
Unidade 6 / <i>What is there on this farm resort?</i>	Descrever o que há em algum lugar; Perguntar sobre quantidades	<i>There is/are</i> (formas afirmativa, negativa e interrogativa; respostas longas e curtas); <i>Some e Any</i> ; Uso de <i>how many</i> em perguntas; Plural de substantivos (es/ies); <i>Question tag</i> .	<i>dog, cat, horse, donkey, rabbit, duck, bird, apple, pear, orange, banana, pineapple, strawberry, peach, papaya.</i>
Unidade 7 / <i>Get out, rover!</i>	Dar comandos	Imperativo (formas negativas e positivas)	<i>bedroom, living room, bathroom, dining room, kitchen, Yard, garage, car, door, window, computer, chair, turn on/off, open, close, clean, stop, stand up, sit down, go.</i>

Fonte: Baseado em Aun, Moraes e Sansanovicz (2005)

As unidades são compostas, de forma geral, na seguinte sequência: um texto introdutório seguido de atividades de compreensão de vocabulário (**Comprehension**), algumas envolvem figuras⁸⁰ e palavras para serem relacionadas, outras utilizam perguntas abertas ou frases a serem completadas, todas visando à verificação da compreensão do vocabulário apresentado no texto. Por exemplo:

⁸⁰ Todas as figuras do LD são coloridas e, algumas, trazem os nomes em Inglês, dispensando, assim, a tradução em LP.

Quadro 12 – Exemplo de atividade de compreensão de vocabulário (*comprehension*) da Unidade 7

Mark the correct answer with an X.

- | | |
|---------------|-----------------------|
| 1. Rover is | 2. The CDs are in the |
| () a cat. | () living room. |
| () a donkey. | () bedroom. |
| () a dog. | () bathroom. |

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005, p. 87)

Na sequência, há atividades de compreensão e de produção oral (*Listening and Speaking*). Os alunos ouvem um texto e observam figuras para realizar as atividades correspondentes. Importante esclarecer que os aprendizes não têm acesso ao texto escrito, somente ao áudio e às figuras, as quais, conseqüentemente, assumem um papel central na atividade. Da mesma forma, as atividades desta seção são voltadas à compreensão lexical referente ao texto oral. O exemplo da Figura 1 ilustra esse tipo de atividade:

Figura 1 – Atividade de compreensão lexical



Now, listen and mark **yes** or **no**.

Yes No

- 1)
- 2)
- 3)

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005, p. 76).

A seção subsequente, denominada *Language in Use*, é reservada à explicitação das regras gramaticais acompanhadas de exercícios relacionados a seu uso e aplicação. Finalizando a Unidade 6, o LD traz, na seção *Reading*, atividades de pré-leitura, um texto curto em LI – acompanhado de um pequeno glossário com a

tradução de algumas palavras/expressões – e uma atividade de pós-leitura. À exceção do texto, todas as atividades são em LP e não demandam do aluno leitura e posicionamento crítico.

Ao final da Unidade 7, diferentemente da Unidade 6, tem-se, na seção denominada **Writing**, uma atividade de produção escrita voltada à aplicação das estruturas e do vocabulário apresentado ao longo da unidade.

De forma geral, as atividades não promovem a interação entre os alunos, privilegiam o uso de regras gramaticais e de vocabulário voltados ao tema geral das unidades, permanecendo no nível de decodificação e codificação de palavras e expressões, e os enunciados não checam o conhecimento do aluno.

Consoante ao disposto, a partir da descrição das atividades que constituem as unidades do LD utilizadas para o ensino-aprendizagem de LI nas aulas observadas, no próximo subitem apresento algumas atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa naquele período e os respectivos excertos das transcrições das aulas em que as atividades foram realizadas, buscando investigar em que medida estas e a mediação da professora atuaram na ZPD do aluno, contribuindo para a aprendizagem.

5.2 AS ATIVIDADES DO LD REALIZADAS PELO ALUNO E A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO POSSÍVEIS INSTRUMENTOS MEDIADORES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS A UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO

Nesta seção, são apresentadas algumas atividades⁸¹ do LD realizadas pelo aluno sujeito de pesquisa durante as aulas observadas e videofilmadas, a fim de analisar não apenas as atividades *per se*, mas também o caminho trilhado pelo aluno para a execução delas. A importância desse procedimento se justifica pelo objetivo central do trabalho, que é o de identificar as relações entre o ensino-aprendizagem de LI a um aluno com laudo de “dislexia” e, em função desse suposto distúrbio na linguagem escrita, não somente a natureza das atividades passar a ser

⁸¹ Em função da grande quantidade de dados, foram analisadas as atividades realizadas pelo aluno no período explicitado, as quais aparecem nas transcrições das aulas, e que se revelaram mais significativas para responder a primeira pergunta de pesquisa. Além disto, pelo fato de as atividades do LD apresentarem características muito semelhantes, serão apresentadas aquelas que mais contribuíram para atingir o primeiro objetivo de pesquisa.

relevante como também a forma como foram realizadas. Por isto, serão apresentados os excertos das transcrições das aulas nas quais as atividades foram realizadas pelo aluno.

Além disto, por meio dos excertos das transcrições, foi possível identificar a forma como a professora de LI mediou as atividades e como essa mediação influenciou o processo de ensino-aprendizagem da LI no aluno sujeito de pesquisa.

ATIVIDADE 1

Antes de iniciar a Unidade 6, os alunos realizaram uma atividade no caderno, a qual foi descrita por meio de diário escrito pela pesquisadora. A unidade iniciada com um diálogo entre os personagens do LD, o qual contém as estruturas linguísticas e o vocabulário-chave.

O Excerto 1, retirado do diário 8, traz as instruções da professora para a realização da atividade:

EXCERTO 1

1. T: **Good Morning!**
2. Ss: **Good Morning!**
3. *Em seguida, a professora gerencia a sala para que os alunos que necessitam de recuperação da prova. A recuperação faz parte apenas para uma parte dos alunos.*
4. T: Depois eu vou explicar o que a outra parte que não está em recuperação vai fazer... agora presta atenção... primeiramente eu vou explicar o que é para fazer na prova.
5. *Depois de organizada a sala, os alunos começam a fazer a prova de recuperação e os demais copiam a atividade do quadro.*
- [...]
6. **1) Go to page number 74 and answer**
7. a) Descreva a figura:
8. b) Descreva a segunda figura:
9. **2) Find new words:**
10. **Holidays Folks Here Farm resort many things great
bungalow sodas full ducks horses behind pond**
11. T. Amanhã, nós vamos começar uma unidade nova...MENINOS! Então, o que você vai fazer, vocês vão descrever o que eles estão fazendo...
12. Sm: Em Inglês?
13. T. Não. Em **Portuguese**. Em Português mesmo. Então... olha lá...
14. *Aponta para o quadro. S copia do quadro. Conversa com os outros alunos. Ele se levanta e sai da sua carteira para ir para o outro lado da sala. Fica em pé com o caderno na mão e copia. Tal atitude parece novamente apontar para a necessidade de realocá-lo na sala.*
15. T: Pessoal, **ok**... eu to sem meu livro de chamada ... aconteceu um pequeno probleminha ... então, vocês assinam só o primeiro nome e o número da chamada. Beleza? Então. O que

vocês vão fazer. Vocês vão lá no final do livro e vão ver essas palavras. Depois, vocês vão lá na **page seventy-four** e vão circular essas palavras. Então, vamos repetir essas palavras:

16. T: **Holidays**

17. Ss: **Holidays**

18. *E assim faz com todas as palavras listadas no quadro. A turma fica agitada e conversa bastante. S tenta realizar a atividade solicitada, mas está mais atento às conversas paralelas. Ele vai até a professora e solicita ajuda. As atividades propostas parecem permanecer no âmbito de identificação de palavras/reconhecimento de escrita.*

(Diário 8 - Aula dia 05 de outubro de 2009)

Com base no Excerto 1, é possível afirmar que a atividade proposta não apresenta um objetivo claro: os alunos deveriam descrever as figuras em LP e, na sequência, identificar no diálogo as palavras listadas no quadro, circulando-as (linha 14). Nesse excerto, a mediação da professora ficou no nível de instruções para realizar a atividade, por exemplo, ter orientado a classe a consultar o glossário (“Vocês vão lá no final do livro e vão ver essas palavras”). Contudo, não foi possível identificar na atividade proposta um objetivo para aquele procedimento, ficando a atividade restrita à codificação de palavras soltas e descontextualizadas, não propiciando o uso da LI para a formação de conceitos e resolução de problemas, como propõe Vygotsky (2001).

De acordo com o psicólogo, para que um instrumento atue na ZPD do aluno, este deve levá-lo a solucionar obstáculos que se colocam no processo de aprendizagem, posto que a ZPD refere-se aos desenvolvimentos em processo que estão por se consolidar. Para Vygotsky (2001), operar sobre a ZPD possibilita trabalhar sobre as funções em desenvolvimento, ainda em aquisição, em colaboração.

Assim, a atividade supracitada poderia ter demandado do aluno o uso de conhecimento prévio em LI, conhecimento de mundo e levar o aluno a relacionar o diálogo a algum aspecto de sua vida cotidiana. Ademais, conforme descrito anteriormente, os textos que introduzem as unidades do LD em questão estão disponíveis no CD de áudio que acompanha o material, e este não fora utilizado.

Obviamente que, levando em consideração o contexto de pesquisa (sala com muitos alunos, pouca infraestrutura física, alunos inquietos), talvez uma atividade de compreensão auditiva causasse mais agitação na sala. Porém, esta poderia ter sido uma oportunidade para conhecer mais sobre as potencialidades e as

dificuldades do aluno e, a partir delas, explorar as atividades do LD de forma mais significativa, partindo do interesse do aprendiz (VYGOTSKY, 2001; 2003).

ATIVIDADE 2

Como devidamente explicitado, em cada unidade didática, após o texto introdutório, temos, na seção denominada **Comprehension**, atividades direcionadas à identificação do vocabulário que faz parte do texto a ser explorado na unidade. O Excerto 2 ilustra a aula em que a atividade foi desenvolvida e a forma como foi conduzida pela professora de LI. Dando continuidade à atividade iniciada no dia 05 de outubro de 2009, a T recupera o diálogo por meio de perguntas em LP e da tradução de algumas palavras. Foi possível notar que esta foi uma das formas mais recorrentes utilizadas por ela para a mediação: solicitar dos alunos a tradução do léxico explorado.

EXCERTO 2

1. T: Então tá pessoal, olha, na aula retrasada, a gente tinha uma atividade que era sobre esse diálogo primeiro da página **seventy-four**... Tá, nesse diálogo, o que ... o que a gente pode aprender? Onde que eles estão?
2. SS: Na fazenda.
3. T: E que que é fazenda mesmo em inglês?
4. SS: []
5. T: **FARM**... Muito Bem. Que mais que a gente pode pegar por aqui? Eles tão numa fazenda... Na primeira figura que vocês tinham descrito... ô gente se vocês não participarem comigo não tem jeito... Na primeira figura vocês tinham ... é ... descrito que vocês estavam aonde?
6. SS: Numa casa.
7. T: E o que têm nessa casa?
8. SS: Geladeira, verdura...
9. T: Isso pessoal. E tinha... Dentro... Dentro lá da cozinha, o que vocês podem ver?
10. SS: Fruta, verdura...
11. T: Fruta... Fruta em inglês é o que? ... **Fruit**... Quais frutas que tinham lá, pessoal?
12. SS: **Apple, Orange**...
13. T: **Apple, Orange**... Muito bem... **Orange**... Tá, e dentro da geladeira? Quem descobriu o que tem dentro da geladeira?
14. SS e T: **Soda**...
15. T: Ô meninos, vocês tão conversando muito... Muito bem... **Soda**... E geladeira que que era?
16. SS: **Fridge**
17. T: Tá, agora lá embaixo gente, eles tão vendo algumas coisas; o que são, gente?
18. SS: [] ... **Horses**.

19. *Sujeito S não responde a nada que a professora pergunta, fica conversando com o amigo da carteira atrás e mexe em seu caderno. A professora recolhe o caderno com que o Sujeito S estava brincando e devolve para o amigo da carteira de trás.*
20. T: Muito bem, **horses**... Virando a página, agora nós vamos interpretar o diálogo. Olha lá **letter A, swimming pool**, repitam comigo.

(Aula dia 19 de outubro de 2009)

Na linha 20, a T passa para a atividade de **Comprehension**. Em um primeiro momento, ela solicita aos alunos que repitam o léxico contemplado na atividade e, na sequência, guia a realização da atividade, conforme o Excerto 3⁸².

EXCERTO 3

1. T: Muito bem, vocês têm a palavra de um lado, as palavras, e do outro lado as figuras... **Swimming pool** é o que pessoal?
2. SS: Piscina.
3. T: Isso, agora grifa... grifa não, marca, marca aí a **swimming pool**, lá na piscina ...
4. Sm: Professora...
5. T: Depois **stable** ...
6. SS: Estábulo
7. T: J. ... depois **restaurant**.
8. SS: Restaurante...
9. T: Depois o que sobrou? **Farm**.
10. SS: **Farm**. Fazenda.
11. *Durante o exercício o sujeito S repete as palavras, mas ainda continua conversando muito com o colega de trás.*
12. T: Fazenda. Muito bem.

(Aula dia 19 de outubro de 2009)

Como anunciado no início deste capítulo, o conteúdo veiculado no LD, sua forma de apresentação e de organização apontam para a concepção de ensino de LI das autoras do livro: restrito à tradução de palavras, sem que o aluno necessite mobilizar conhecimentos para além do linguístico.

No caso desse trabalho, por carregar o rótulo de disléxico, o sujeito de pesquisa parece ficar refém de um sistema que o avalia de acordo com um conhecimento pontual, nesse caso, do vocabulário específico. Caso o aluno não consiga acompanhar o ritmo da turma ou necessite de uma abordagem de ensino

⁸² Alguns excertos são repetidos ao longo das análises, visto que, quando analisados sob perspectivas diferentes, contribuíram para responder às perguntas de pesquisa.

diferenciada dos demais companheiros de classe, corre-se o risco de interpretar tal quadro como uma “dificuldade de aprendizagem”.

Todavia, conforme postula Vygotsky (2001, p. 323), embora o processo letivo tenha sua lógica de organização seguindo um currículo e um horário, “o desenvolvimento não se subordina ao programa escolar.”⁸³ Em minha concepção, isso equivale a dizer que o fato de o aluno não corresponder exatamente ao que se espera dele não pode ser atribuído a um distúrbio de aprendizagem centrado no indivíduo.

Na segunda atividade da seção **Comprehension**, o aluno deve observar duas figuras – relacionadas ao vocabulário da lição – e responder à pergunta “Where are they?” (Onde eles estão?), ou seja, a atividade gira em torno da identificação do local onde determinados animais estão.

O Excerto 4 mostra como a atividade foi conduzida e quais os conhecimentos privilegiados na atividade: identificação e tradução de palavras. Na linha 5, a T questiona os alunos sobre um determinado local, seguindo a proposta da atividade. Contudo, os alunos respondem em LP, e a tradução em LI é fornecida (linhas 7 e 8). Isto posto, pode-se concluir que não há espaço nestas atividades do LD para a resolução de problemas ou formação de conceitos e não há promoção de situações para que o conteúdo do LD trabalhe a favor do aluno. Em outras palavras, seria desejável considerar a presença de um aluno com laudo de “dislexia” e promover, de fato, sua integração nas aulas de LI⁸⁴.

EXCERTO 4

1. T: Quem sabe traduzir isso?... Onde eles estão?... Esse aqui é o **exercise letter B, number one** que ta aqui embaixo... Vocês tem **two pictures**, duas figuras aqui... A pergunta é onde eles estão... A primeira figura é o que pessoal?
2. SS: **Farm! Stable!**
[...]
3. T: Embaixo da figura, da **first picture**, vocês vão escrever **in the stable**. Esse **in the stable**... por favor, volta pro seu lugar!... Vocês vão escrever **in the stable** que quer dizer dentro do estábulo...
4. SS. **In the stable.**

⁸³ Lembrando que Vygotsky (2000, p. 301) é enfático ao firmar “Aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos. [...] Desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento.”

⁸⁴ Reforço que, embora este trabalho não compartilhe da visão usualmente disseminada acerca da dislexia, o laudo do aluno foi assumido pela escola. Sendo assim, na minha concepção, um olhar mais cuidadoso para aquele aluno seria desejável.

5. T: **Ok.** Agora, quem descobre para mim onde eles estão na segunda imagem?...
6. SS: Lago
7. T: Isso, **pond**, isso mesmo...
8. *Alunos fazem o exercício e copiam do quadro. A professora aborda o sujeito S, toma seu livro e o coloca em cima da mesa.*

(Aula dia 19 de outubro de 2009)

Considerando que essa pesquisa está assentada em base sociointeracionista, a qual, ancorada nos pressupostos vygotskyanos, defende que “a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2001, p. 157), pode-se concluir que as atividades até aqui analisadas não agiram na ZPD do aluno, uma vez que ele assume uma posição passiva, trabalhando com associação de figuras, palavras em LI e suas traduções.

ATIVIDADE 3

Na terceira atividade da mesma seção, os alunos deveriam completar frases com o vocabulário do texto introdutório. A fim de identificar até que ponto a atividade atuou na ZPD do sujeito de pesquisa proporcionando engajamento, considerando suas dificuldades e potencialidades, apresento a atividade em questão e, na sequência, o Excerto 5, referente à aula na qual a atividade foi realizada.

Quadro 13 – Atividade domínio lexical

C. Complete according to the text.

1. The basket is on the _____.
2. The _____ is very nice.
3. The swimming pool is behind the _____.
4. The sodas are in the _____.

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005, p. 75).

EXCERTO 5

1. T: **Dear...** Guarda isso agora... Bom, agora no **exercise c** vocês têm um **complete**, um complete, vocês no diálogo têm que descobrir que palavra está faltando, uma palavrinha para cada frase, vocês têm que descobrir qual é...

2. Sm: Não apaga não!
3. *A professora aborda o sujeito S novamente para explicar o exercício.*
4. T: Entendeu S. ?...
5. S: O quê?
6. T: Você vai lá e completa com a palavra que está faltando... ta vendo, ó...
7. *Sujeito S começa a fazer o exercício. Professora caminha pela sala.*
8. T: **Finish?**... Terminaram?
9. SS: Sim não.
10. *Sujeito S conversa com seu amigo do lado para corrigir o exercício. Professora aborda sujeito S para ajudá-lo.*
11. T: As cadeiras estão em cima da onde...? Como chama mesa em inglês? Começa com T...
12. *Sujeito S tenta fazer o exercício consultando o caderno e as páginas anteriores do próprio livro enquanto a professora ajuda os outros.*
13. T: Pessoal... **may I correct?** Posso corrigir?
14. SS: Sim!
15. T: **Number one ... the basket is on the...**
16. SS: **table**
17. T: **Number two... The bungalow ...**
18. SS: Acertei.
19. T: **Is very nice... Number three... Swimming pool is behind the...**
20. SS: **Restaurant**
21. T: **Number four... The [] are in the...**
22. SS: **Fridge**
23. T: **Very good**, muito bem.
24. *Sujeito S copia do quadro.*

(Aula dia 19 de outubro de 2009)

O Excerto 5 confirma o caráter codificador e decodificador das atividades inseridas na seção denominada **Comprehension**: a noção de que compreensão em LI limita-se à identificação de itens lexicais, não demandando do aluno um posicionamento crítico frente às atividades realizadas. Além disto, é preciso alertar para o fato de que, em função do formato e da concepção de linguagem subjacente às atividades do LD, o ambiente não é favorável para que o aluno possa interagir nem com a T nem com os colegas, o que poderia favorecer a ZPD do aluno. Assim, para dar conta de finalizar a atividade, o sujeito de pesquisa copia as respostas do quadro (linha 24).

O ato de o aluno S copiar as respostas do quadro revela aspectos importantes acerca dos instrumentos mediadores. O primeiro deles é o papel que

tem o quadro de giz na sala de aula, posto que a T recorre a ele como forma de “interagir” com a classe, o que nos remete ao segundo aspecto: o fato de esse procedimento (fornecer as respostas no quadro) não possibilitar espaço para o aluno refletir, lançar hipóteses sobre os novos conteúdos e relacioná-los aos saberes que ele já domina. Estes dois pontos encontram respaldo na teoria vygotskyana, a qual postula que os conteúdos (entendidos aqui como saberes) são historicamente determinados e culturalmente organizados por meio da linguagem. Além disto, Vygotsky postula que toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. É esse processo de internalização, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal (JOBIM E SOUZA, 2000) que propiciaria ao aluno a apreensão dos conhecimentos.

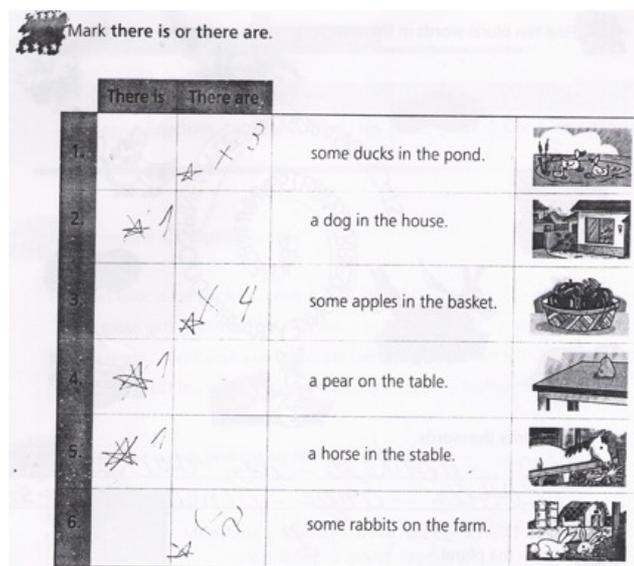
Assim, ao analisar o LD como um instrumento de ensino-aprendizagem da LI a um aluno que está iniciando seu contato formal com a língua e que é considerado um aluno com dificuldades específicas na linguagem escrita, atividades que envolvam a interação com o outro (atividades em duplas ou em grupos) poderiam ser de grande valia. Contudo, o LD utilizado na fase de observação das aulas não trouxe nenhuma atividade envolvendo a colaboração entre os alunos. Centra-se aí a importância e o papel do professor: identificar a necessidade desse tipo de atividade e adaptar o LD às necessidades dos alunos.

Na sequência, apresento uma atividade inserida na seção ***Language in Use***, a qual visa praticar as regras gramaticais formalmente apresentadas. Logo após a atividade, trago o Excerto 6 da transcrição da aula para, com base nesses dados, analisar o papel dos instrumentos mediadores nesse evento na operação da ZPD do aluno sujeito de pesquisa.

ATIVIDADE 4

A atividade em questão objetiva levar o aluno a aplicar as regras do verbo haver em LI no singular (***there is***) e plural (***there are***).

Figura 2 – Atividade explorando o verbo haver em LI (**there is** e **there are**)



Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005, p. 79).

EXCERTO 6

1. T: Rápido... Pessoal atenção... [] **Page seventy-nine... Exercise A...** Todos acompanham página **seventy-nine**, página **letter A**, ta escrito assim: **Mark there is** ou **there are**... a gente vai fazer um X em **there is** ou **there are**... ontem eu ensinei pra vocês assim ó... que **there is**... e **there are**... significa o que pessoal?...
2. SS: Que um é pro singular e outro é pro plural...
3. T: O primeiro nós vamos usar as frases no... Gente olha aqui... no singular e o segundo... no plural... então vamos lá, nós temos aqui **there is** e **there are**... **some ducks in the pond**... **ducks in the pond**... qual vocês acham que é: **there is** ou **there are**?...
4. SS: **There are**...
5. T: []... quantos patos eu tenho?...
6. SS: **Three** ...
7. T: To falando de plural, então eu uso **there is** ou **there are** ...
8. SS: **There are** ...
9. T: **There are some ducks in the pond** ... o que que ta falando essa frase?
10. SS: []
11. T: Na primeira frase... Há alguns patos no lago... muito bem, agora **number two**... olha a figura... **look at the picture**... o que tem dentro da figura... quantos cachorros eu tenho?
12. SS: Two
13. T: Ta falando **there is** ou **there are**... **a dog in the house**... qual eu vou usar?
14. SS: **There is**
15. T: Porque eu tenho um cachorro só... isso faz um xizinho no **there is**... agora **number three**... você tem assim... **some apples in the basket** ... o que tem dentro da cesta?
16. SS: Maçãs ...
17. T: Então é singular ou plural?
18. SS: Plural.

19. T: Então é **there is** ou **there are**?
20. SS: **There are!**
[...]
21. T: Isso, dois coelhos... deu pra entender a diferença... agora na continuação ali vamos falar sobre o plural...plural... em geral, o plural são substantivos de palavras... estamos falando das frutas e dos animais... como vamos usar o plural? Em geral vamos acrescentar o essezinho, igual a gente faz em português... porém nós temos algumas regras para o uso do plural em inglês... eu quero que vocês acompanhem aí no livrinho de vocês essas regras... vamos lá **number one**... substantivos terminados... vamos ler comigo isso daí...
22. SS e T: Substantivos terminados em O, S, SH, CH, X, Z, acrescenta-se –ES.

(Aula dia 20 de outubro de 2009)

O fato de a T conduzir os alunos na realização da atividade poderia ser considerado uma forma de mediação, se ela partisse dos conhecimentos que os alunos já dominam e, com sua colaboração, levasse os alunos a realizar atividades que só seriam capazes de fazê-lo com sua ajuda. Contudo, a partir da atividade e do Excerto 6, é possível observar que, novamente, ao realizar a atividade junto com a classe, não é dado tempo para que o aluno reflita sobre as possíveis respostas. Com isto, não foi possível identificar o que o aluno consegue realizar sozinho e quais procedimentos poderiam levá-lo a realizar atividades mais complexas com a ajuda do par mais capaz. No caso, a professora de LI.

Um exemplo dessa conduta foi encontrado no Excerto 7, quando o aluno S questiona sobre como passar a palavra **apple** para o plural. Nessa ocasião, a T não fornece diretamente a resposta, mas recorre ao **some** (linha 4) como ideia de pluralidade para mediar a atividade. Nesse contexto, o sujeito de pesquisa indica reconhecer o uso daquele quantificador e, a partir da mediação da T, consegue concluir que, para obter a forma correta no plural, deve-se acrescentar a letra “s” (linha 5).

EXCERTO 7

1. *A professora aborda o sujeito S para fazê-lo copiar.*
- 2.T: Isso **there is an apple... there... are some apple...** o que mudou na frase?... o **there is** virou **there are...** o **an** virou **some...** e o **apple** virou?
- 3.S: Como fala maçã?
- 4.T: **Apple.** Mas é **some** ... não pode ser **apple** ... **apple** é uma maçã, S!
- 5.S: Coloca o “s”?
- 6.T: Isso, é isso que você tem que fazer...

(Aula dia 20 de outubro de 2009)

Importante ressaltar que na atividade 4, além de assinalar a forma correta do verbo haver em LI (no singular ou plural), o aluno sujeito de pesquisa acrescentou, em forma de numeral, a quantidade de cada objeto, embora não tenha sido essa a instrução da T. Essa atitude parece indicar o desejo do aluno S de ir além do solicitado naquela atividade do LD.

Assim, algumas hipóteses podem ser lançadas acerca da natureza dos exercícios propostos no LD: 1) atividades limitadas à identificação e ao uso de regras gramaticais que não satisfazem a necessidade do aluno, no que concerne à manipulação de uma LE que é nova para o aprendiz; 2) existência de espaço para que regras gramaticais sejam utilizadas mais contextualizadamente e significativos para o aluno. Por exemplo, o aluno poderia, em duplas, descrever quantos objetos existem na sala de aula, revisando o vocabulário próprio, como carteiras, alunos, quadro de giz, ventiladores, etc.; 3) a atividade poderia ter se estendido recuperando na memória do aluno situações reais de comunicação escrita que exigem a descrição da quantidade dos objetos de sala de aula, por exemplo. Com isto, contemplar-se-ia uma função social da linguagem, evitando a sua redução a uma atividade puramente cognitiva (SCHNEUWLY, 2008).

Importante sublinhar o papel central do professor, uma vez que o LD não contempla aquelas tipos de atividades. Nesses casos, o docente deve avaliar até que ponto o aluno se beneficiará de atividades que não exigem dele o uso efetivo da LI em contextos reais de uso da língua, considerar que a presença de um aluno com laudo de “dislexia” – em especial as características desta suposta patologia – demanda a adequação das atividades e dos procedimentos para realizá-las, levando o aluno a superar suas limitações. Para isto, é desejável que o professor disponha de tempo para preparar as aulas, conhecer a realidade do aluno, suas potencialidades e suas limitações.

Obviamente que, levando em conta as interações de sala de aula como constituintes das relações humanas (professor x aluno), as concepções de língua/linguagem que constituem o professor influenciarão consideravelmente a forma como as atividades serão conduzidas e/ou adaptadas. Ademais, o professor de LI precisa ter oportunidades de participar de cursos de formação continuada para que possa também refletir sobre sua prática e, assim, ser constantemente transformado por novos saberes.

A esse respeito, vale lembrar que a professora responsável pela disciplina de LI durante as aulas observadas estava frequentando um curso sobre o uso de sequências didáticas no ensino de Inglês, conforme descrito⁸⁵. No entanto, durante a primeira fase de coleta de dados, nenhuma das atividades exploradas no curso foi incorporada. Por não ser foco de pesquisa, os motivos que a levaram a não repensar sua prática ou a adaptar as atividades do LD de maneira a propiciar ao aluno a construção de conhecimentos utilizando a linguagem como prática social não foram investigados. Todavia, esta decisão (consciente ou inconsciente) chamou a minha atenção durante a análise dos dados, posto que atuei como uma das ministrantes do curso.

Assim, é preciso reconhecer que, para que o professor tenha sua prática transformada, é necessário uma proposta de formação continuada significativa também para o professor como um indivíduo que se constitui sócio e historicamente e que, portanto, carrega consigo concepções do que seja ensinar e aprender Inglês. Mediante este quadro, não posso me eximir de considerar que as condições de trabalho não favoráveis a esse profissional, provavelmente, não propiciem espaços para que o docente repense suas práticas, transformando-as. Com isto, reforça-se o papel do LD nas salas de LI observadas: ele foi utilizado como a principal ferramenta de trabalho por parte da professora, não levando em conta as necessidades específicas do aluno diagnosticado disléxico.

Para concluir, antes de passar para a apresentação da análise do segundo conjunto de dados (as aulas implementadas), ressalto que, por se tratar de um estudo de caso, com um sujeito de pesquisa, obviamente não é possível generalizar as observações acima. Todavia, nesta fase do estudo, foi possível identificar que, em função do tipo de interação proporcionada e uma visão de linguagem limitada na decodificação e nomeação/tradução de vocabulário isolado, os instrumentos mediadores – LD e interação com a T – não possibilitaram ao aluno desenvolver suas potencialidades, e apenas suas limitações foram ressaltadas.

A importância dos instrumentos mediadores não pode ser minimizada, pois, dependendo da maneira como são concebidos e utilizados, podem levar o aluno ao sucesso ou ao fracasso. Se o aluno “falha” e não corresponde ao que dele se espera no que tange ao produto da atividade escrita, não são questionados os

⁸⁵ Conferir Capítulo 3.

instrumentos e os recursos disponibilizados para o ensino-aprendizagem, mas coloca-se em cheque a capacidade do aluno, centrando-se nele somente a “prontidão para aprendizagem”.

No caso dessa pesquisa, conclui-se que, ao contrário do que postula a literatura tradicional sobre os sintomas disléxicos, o aluno S conseguiu realizar cópias, reconhecer letras e palavras. Assim, o laudo do aluno parece, de fato, não se sustentar, mesmo diante de uma proposta de ensino-aprendizagem que não privilegia o uso da linguagem como ação, mas, sim, como código.

Dando sequência à análise dos dados, apresento a SD utilizada na segunda fase de coleta e a mediação da pesquisadora como possíveis instrumentos mediadores para o ensino-aprendizagem de Inglês.

5.3 CONHECENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD), O PANORAMA GERAL DAS SUAS ATIVIDADES CONSTITUINTES E A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO POSSÍVEIS INSTRUMENTOS MEDIADORES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS A UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO

Nesta seção, são apresentadas a análise das atividades que compuseram a SD desenvolvida juntamente com os excertos das transcrições das aulas implementadas, em especial nos momentos de interação entre mim – professora-pesquisadora – e o aluno sujeito de pesquisa. Com isto, objetivou-se identificar elementos que pudessem auxiliar na análise dos possíveis instrumentos mediadores no ensino-aprendizagem de Inglês a um aluno diagnosticado disléxico, na segunda fase de coleta de dados, tendo como objeto e instrumento de ensino o gênero textual “carta de apresentação pessoal”.

Como proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 75), “a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem.” Para os autores, os gêneros textuais assumem um caráter de referência que vai mediar a aprendizagem, sendo, portanto, considerados megainstrumentos, os quais, além de ser uma referência para os aprendizes, fornecem, nas situações de comunicação, suporte para a atividade.

Assim, ao pensar o ensino-aprendizagem da LI a um aluno disléxico por meio de atividades sistematicamente organizadas em uma SD em torno de um

gênero textual, objetivou-se promover atividades significativas, as quais poderiam levá-lo ao uso efetivo da LI. Para isto, é preciso retomar o que tem sido tradicionalmente disseminado como “dislexia”, visão da qual não compartilho, corroborando os trabalhos de Massi (2004a; 2004b; 2007). Conseqüentemente, ao não assumir a linguagem como codificação e decodificação de palavras isoladas, defendo o ensino-aprendizagem da LI com base em gêneros, posto que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades do aprendiz”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Com base nessas concepções, a proposta de intervenção foi planejada, buscando incluir (de fato) o aluno nas aulas de Inglês, inserindo-o em um contexto no qual as atividades pudessem proporcionar o uso da língua, evidenciando, assim, seu papel na construção social do indivíduo. Neste sentido, como explicitado nos Capítulos 3 e 4, a opção pelo gênero “carta de apresentação” partiu do contexto do aluno e da atividade de escrita então proposta pela professora de LI no início do ano letivo de 2010.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD possui uma estrutura de base que parte da apresentação da situação: é neste momento que o projeto de comunicação é apresentado aos alunos. Ou seja, ela indica qual o problema de comunicação a ser resolvido e, ao mesmo tempo, prepara-os para a produção inicial, que é uma primeira tentativa de produção do gênero.

Entretanto, em função das condições em que esse trabalho foi desenvolvido, houve a necessidade de adequar a proposta do trabalho em torno de uma SD com a realidade do contexto dessa pesquisa. Como explicitado no Capítulo 4, para que a proposta de intervenção pudesse se concretizar dando continuidade ao trabalho iniciado, a SD foi planejada com base em uma produção escrita proposta pela professora de LI, que havia assumido a turma no início do ano de 2010. Tal fato influenciou a ordem como a SD foi planejada: a partir da produção escrita dos alunos é que o projeto de classe (apresentação da situação) foi idealizado.

Embora esta situação possa ter desvirtuado os princípios teóricos subjacentes ao procedimento como concebido pela literatura especializada, é preciso considerar que, em uma situação real de pesquisa, nem sempre as condições são totalmente favoráveis ao pesquisador, exigindo dele a adequação

entre o ideal e o possível. Em função disto, a primeira produção precedeu a apresentação do projeto de comunicação ou projeto de classe.

Evidentemente que, se o problema de comunicação tivesse sido apresentado antes da produção inicial, as concepções do aluno sujeito de pesquisa sobre situações que demandam produção escrita poderiam ter sido exploradas de forma mais cuidadosa, e, talvez, um diagnóstico mais preciso das capacidades de linguagem do aluno teria provido uma base mais sólida para a elaboração da SD. Todavia, considerando que o foco desse trabalho situa-se no ensino-aprendizagem de inglês a um aluno com dificuldades na linguagem escrita, os dados obtidos, em especial, a partir do contexto de produção da produção inicial do aluno (Anexo S), forneceram dados relevantes para a elaboração da SD e do projeto de classe. Por exemplo: 1) o aluno ter ditado em LP o parágrafo solicitado pela professora para que outra pessoa escrevesse em LI; 2) o texto contemplar o conteúdo muito próximo ao solicitado pela professora; e 3) a observação acrescida ao final do parágrafo expressando o descontentamento do sujeito de pesquisa para com a LI.

Isto posto, na sequência, apresento o que considere como a primeira produção do aluno, seu contexto de produção e os indicativos textuais e psicológicos que possibilitaram dar prosseguimento à proposta de intervenção.

5.3.1 Descrição e Análise do Contexto de Produção da Primeira Produção do Aluno Sujeito de Pesquisa

Corroborando as ideias de Bronckart (2003) acerca da importância de considerar os contextos em que determinados textos são produzidos, neste subitem explico o contexto de produção do parágrafo apresentado por S como ponto de partida para a elaboração da SD. Como descrito no Capítulo 3, no início do ano letivo de 2010 a professora de LI (AR) havia solicitado aos alunos que escrevessem um parágrafo falando sobre si mesmos. Considerando que um parágrafo pode ser constituinte de inúmeros gêneros textuais, ficou claro que, se, por um lado, a proposta não partiu de uma abordagem de ensino-aprendizagem centrada em gêneros, por outro, tal iniciativa sinalizou o desejo da professora de que os alunos trabalhassem com produção escrita. Na ocasião, AR solicitou que a proposta de intervenção não “fugisse da atividade de escrita” que os alunos haviam realizado em

sala. Mediante tal condição, busquei naquela atividade uma forma de adaptar o trabalho de compreensão e produção escrita em torno de um gênero textual que, de algum modo contemplasse as características do “parágrafo”.

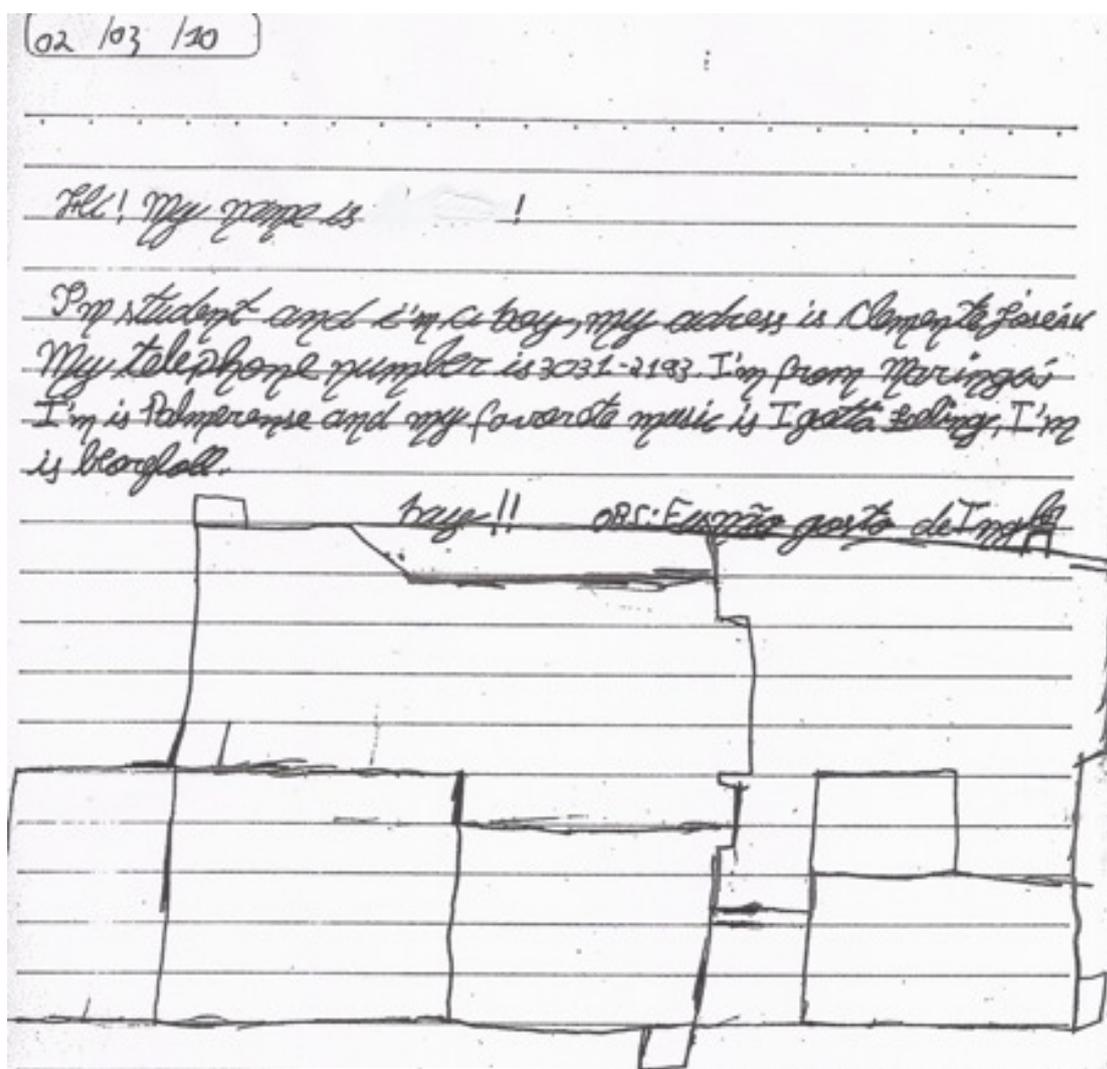
De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é na primeira produção (ou produção inicial) que os alunos buscam elaborar o primeiro texto, revelando para si mesmos e para o professor as representações dessa atividade. Centra-se, neste ponto, a importância da apresentação da situação defendida pelos autores citados, pois, se esta for suficientemente clara, os alunos são capazes de produzir textos (orais ou escritos) que atendam àquela determinada situação e objetivo de comunicação. Além disto, é na produção inicial que as capacidades de linguagem dos alunos são reveladas, e o professor passa a conhecê-las servindo dessa primeira aproximação o gênero, como um diagnóstico que guiará a elaboração da SD.

Após eu ter sido informada que os alunos haviam escrito o parágrafo em sala de aula, a professora de LI ressaltou que o aluno sujeito de pesquisa não havia feito a atividade em sala, levando como dever de casa. Mesmo assim, fotocopiei as produções escritas de todos os alunos da sala para fazer um levantamento diagnóstico e identificar as capacidades de linguagem que eles dominavam e, talvez, propor a mesma atividade com o aluno S para poder conhecer seu texto.

Na aula do dia 03 de março de 2010 (a primeira aula em que retornei para a sala de aula na segunda fase de coleta de dados), o aluno S se aproximou da professora de LI e apresentou seu caderno com o parágrafo falando sobre ele escrito em Inglês. A professora, então, o questionou se ele mesmo havia escrito; o aluno respondeu que ele havia ditado em LP e um amigo escreveu em LI, já que, segundo o aluno S, ele não sabe Inglês.

Ao presenciar o episódio, solicitei ao aluno autorização para fotocopiar a página do caderno, pois ele não havia feito em folha separada. Com o seu consentimento, foi feita a cópia daquela produção escrita a qual é apresentada na sequência, Figura 3, também transcrita no Anexo P.

Figura 3 – A primeira produção de S



Fonte: A autora

Assim, para a análise do evento discursivo em questão foi considerado o contexto de produção textual, o qual influenciou a organização do texto do aluno.

Conforme relatado pela T e pelo aluno S, o parágrafo deveria ter sido escrito em sala de aula. Contudo, o aluno levou como dever de casa, o que pode ser um forte indício da falta de condições adequadas para que o aluno cumprisse a tarefa em sala: insegurança em relação ao domínio da LI ou a necessidade da mediação de outrem para a realização da atividade, por exemplo.

O objetivo da interação ficou claramente no plano “mecânico”, isto é, a potencialidade da produção escrita do parágrafo não foi explorada, acarretando a falta de significado daquela atividade para o aluno, permanecendo, assim, em um nível superficial. Muito embora a atividade de produção do texto não tenha se

inserido em uma proposta com abordagem em um determinado gênero e nem visado a um trabalho de classe, é possível identificar que o aluno sujeito de pesquisa S mobilizou conteúdos importantes, os quais, em muito, se aproximaram da atividade solicitada pela professora AR. Por ora, não levarei em conta o fato de o aluno não ter utilizado a LI para cumprir a tarefa dada pela professora⁸⁶. Concentrar-me-ei no fato de que, em se tratando de um aluno diagnosticado pela ABD como um aluno disléxico, o parágrafo acima denuncia, a meu ver, uma divergência no laudo.

Importa salientar que, embora o texto acima não tenha sido efetivamente escrito por S, esta pode ser considerada uma produção de sua autoria, posto que, segundo o próprio aluno, ele ditou e o amigo escreveu. Ou seja, a responsabilidade enunciativa é do aluno sujeito de pesquisa⁸⁷.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção de textos escritos (e orais) é um processo complexo que envolve vários níveis funcionando simultaneamente na mente do aluno. Inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem, os autores elencam quatro principais níveis na produção de textos. O primeiro deles é a representação da situação de comunicação: o aprendiz deve ter uma imagem mais próxima possível do destinatário do texto (professor, colega, pai); do objetivo de interação (comunicar algo, convencer, requisitar); de sua posição enquanto produtor (aluno, amigo, filho); e do gênero visado (capacidade de ação).

Com relação à produção inicial de S, as informações mobilizadas indicam que o aluno projetou no texto o destinatário (a professora de Inglês), o objetivo da comunicação (se fazer conhecido) e sua posição social (aluno). Ainda com relação a esta produção, chama a atenção o fato de o parágrafo ter sido escrito em LI e, ao final, ter sido acrescentada uma informação em LP (eu não gosto de inglês), confirmando a representação do aluno quanto ao seu possível destinatário, expressando seu sentimento em relação àquela disciplina escolar.

Esta informação, anunciada de saída pelo aluno, poderia passar despercebida, se o foco deste trabalho não estivesse diretamente relacionado à questões motivacionais, as quais, quando ausentes, são comumente relacionadas ao desinteresse, preguiça e dificuldade de aprendizagem. Assim, é imprescindível considerar que o sujeito de pesquisa não acrescentou aquela informação

⁸⁶ A limitação no uso da LI será discutida na segunda pergunta de pesquisa.

⁸⁷ Neste caso, o colega de S assumiu a posição de escriba, conforme Schneider e Crombie (2003).

despropositadamente. Ao que tudo indica, ciente de quem iria ler aquele texto, o aluno “avisa” que não gosta de Inglês.

Entretanto, no decorrer do parágrafo, ao falar de suas preferências, encontramos outra informação sobre S: sua música favorita é *I gotta feeling*. Uma canção em LI, que na época fazia muito sucesso. Com isto, conclui-se que o sujeito de pesquisa não “goste” de Inglês enquanto disciplina escolar, mas provavelmente tem contato com a língua fora daquele ambiente e, de alguma forma, se simpatiza com a LI; caso contrário, sua música favorita provavelmente não seria em LI.

O segundo nível está relacionado à elaboração dos conteúdos: o aluno deve reconhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos as quais dependem do gênero (capacidade de ação). No terceiro nível, temos o planejamento do texto (capacidade discursiva). Neste nível, o aluno deve reconhecer a finalidade do gênero e de seu destinatário, assim como as estruturas mais ou menos convencionais que caracterizam cada gênero textual. Por último, no quarto nível, o aluno deve eleger a linguagem mais adequada para escrever seu texto, considerando o vocabulário mais apropriado, os tempos verbais e os organizadores que irão estruturar a produção escrita (capacidade linguístico-discursiva).

Tomando a explicação do aluno S como verdadeira, pode-se, a partir de uma análise cuidadosa do texto ditado por ele, afirmar que o sujeito de pesquisa domina⁸⁸ parcialmente os três primeiros níveis mobilizados na produção de um texto. Em relação ao quarto nível, o qual está diretamente relacionado ao conhecimento da LI, portanto a capacidade linguístico-discursiva, os dados revelam que S não domina este nível necessário para a produção de um texto naquela língua.

Segundo a professora AR, a atividade versava sobre a escrita de um parágrafo em LI falando sobre si, e a justificativa do aluno para não tê-la realizado foi de que ele não sabia inglês, como ilustrado no Excerto 8 (linha 9):

EXCERTO 8

1. T: Pessoal ... todos me entregaram o parágrafo falando sobre si? Esta foi uma atividade que já deveria ter sido entregue ...
2. *O aluno S se aproxima da T com seu caderno na mão.*
3. S: Tá aqui ... mas eu não fiz em folha separada ... era para entregar?

⁸⁸ Considerando que todo e qualquer processo de aprendizagem não é linear, mas segue um movimento de vai e vem, ao utilizar o termo *domina*, não considero este um processo acabado, e sim em constante transformação.

4. T: O que eu pedi?
5. *S fica em silêncio. A T olha o caderno de S.*
6. T: Você que escreveu este parágrafo?
7. S: Eu só ditei só <@@@>
8. T: Ditou? Como assim?
9. S: Eu ditei e o moleque que tava lá em casa escreveu ... eu não sei Inglês!
10. T: Você ditou como?
11. S: Eu falei em Português e ele escreveu em Inglês.
12. *A Pp pergunta para a T se ela pode fotocopiar o caderno de S para ter acesso ao parágrafo.*
13. T: S, a professora Juliana pode xerocar seu caderno?

(Aula dia 03 de março de 2010)

Retomando os níveis psicológicos envolvidos na produção de um texto, o sujeito de pesquisa sinaliza mobilizá-los ao produzir seu texto oral em LP. Partindo das instruções da T – redigir um parágrafo em LI falando sobre si –, o aluno mostrou possuir a representação da situação de comunicação: o texto seria lido pela professora de LI com o objetivo de revelar dados sobre ele (“My name is *”; “I’m student and i’m a boy”, por exemplo), assumindo a posição social de aluno que estava tendo seus primeiros contatos com aquela professora, recém-chegada na escola.

Em relação ao segundo e ao terceiro nível, evidentemente que, em termos de adequação do conteúdo, algumas informações poderiam ter sido suprimidas como o endereço e telefone, por exemplo. Ademais, ao se apresentar dizendo seu nome, exclusivamente utilizado para meninos, a informação “I’m a boy” fica inadequada. Assim, pelo fato de estes níveis estarem diretamente relacionados às convenções que caracterizam um determinado gênero e não fora esta a perspectiva adotada pela professora, de forma geral, é possível considerar que o aluno atendeu parcialmente a proposta da atividade.

Assim, a partir desse episódio, o projeto de classe foi idealizado, e a SD elaborada. Além disto, a escolha do gênero “carta de apresentação pessoal” justificou-se pela tarefa solicitada pela professora – a qual o aluno realizou parcialmente e, em função daquele resultado, o gênero eleito foi considerado um gênero parcialmente dominado pelo aluno (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Dando prosseguimento, retomo, no item subsequente, as principais características do gênero “carta de apresentação pessoal”, para, com base nelas,

apresentar a análise das atividades constituintes da SD utilizadas na segunda fase da coleta de dados.

5.3.2 O Gênero Textual “Carta de Apresentação Pessoal”

Nesta seção, apresento as principais características do gênero anunciado, assim como proposto em Bronckart (2003; 2006; 2008), Souza (2007), entre outros.

Considerando que os gêneros textuais podem auxiliar na “criação de um espaço potencial de desenvolvimento” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 50), a análise das principais características de uma carta de apresentação pessoal pode, igualmente, contribuir para a investigação a que este trabalho se propõe identificando o quanto a proposta de trabalho em torno daquele gênero se constituiu em um instrumento mediador para o ensino de LI e trabalhou a favor da ZPD do aluno sujeito de pesquisa.

Além disto, o que vem sendo comumente questionado acerca dos procedimentos metodológicos adotados por pesquisadores que, como eu, optam pela análise e descrição dos gêneros textuais em seus trabalhos – e práticas docentes –, nesta pesquisa o conhecimento das características do gênero forneceu a base fundamental para que as capacidades de linguagem de um indivíduo considerado disléxico fossem desveladas. Com base nestas informações e a partir da primeira produção de S, foi possível identificar alguns pontos cruciais no texto do aluno que contemplavam as principais características do gênero a ser explorado e outros que poderiam ser aprimorados.

Tendo apresentado o contexto geral de produção do texto e suas condições de produção, passo para a explicitação da organização interna do gênero “carta de apresentação pessoal”, sempre retomando o texto produzido por S, para, com base no cruzamento das principais características do gênero e dos elementos textuais presentes na primeira produção do aluno, identificar até que ponto a SD agiu na ZPD do sujeito de pesquisa. Com base nesse procedimento, foram identificadas as propriedades linguísticas e as operações psicológicas (BRONCKART, 2003) mobilizadas pelo sujeito de pesquisa e, a partir de então, recuperadas as capacidades de linguagem desejáveis para o domínio mais próximo possível do gênero em questão (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Bronckart (2003) concebe a organização de um texto em três níveis superpostos: a) a infraestrutura geral; b) os mecanismos de textualização; e c) os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto comporta: o plano geral (organização do conteúdo temático); tipos de discurso (diferentes segmentos que compõem o texto); e os tipos de sequência (modos de planificação no interior do plano geral de texto).

No caso de uma carta de apresentação pessoal, o plano geral do texto pode contemplar⁸⁹: informações pessoais sobre o produtor, como nome, idade, gostos pessoais (cores, comidas, lazer e, em casos de estudantes, podem também contemplar fatos da vida escolar, como nome da escola e disciplinas favoritas).

Em relação aos tipos de discurso predominante em cartas de apresentação pessoal, temos o discurso interativo (BRONCKART, 2003), em que o emissor coloca-se no texto, por meio do pronome de primeira pessoa eu, e pela assinatura da carta. Há, usualmente, um leitor ou leitores específicos em mente, e eles são invocados na saudação inicial, por exemplo.

Ancorada em Bronckart (2003; 2006; 2008), Beato-Canato (2009) apresenta as principais características do discurso interativo em cartas pessoais, que são: 1) a presença de dêiticos de pessoa (*I, you*) (*I'm a boy*); 2) segmentos que remetam ao espaço da interação; 3) unidades que remetem ao momento da interação; 4) monólogo escrito (*Dear Pen Pal! Hi, my name is Mariana. I am 12 years old*); 5) frases não declarativas (exclamativa, interrogativa e imperativa) (*Hello!; I like to surf on the internet!; How are you?*); 6) predominância do tempo verbal presente (*I have pets; I am 13 years old*); 7) unidades que remetem ao momento da interação (*April 9th, 2010; Good Morning!*); 8) segmentos que remetem diretamente ao espaço da interação (*I live in Brazil*); 9) presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoas do singular (*My name is Lucca; I am thin*)⁹⁰.

Em relação aos tipos de sequência, estudos revelam que as cartas pessoais (MARCUSCHI, 2003) e cartas para *pen pal* (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2005; 2007) são compostas por vários trechos e com diferentes

⁸⁹ Ênfase o “poder” contemplar visto que, embora os gêneros textuais sejam caracterizados por determinados conteúdos e formas de organização, não são textos engessados que sigam uma regra fixa.

⁹⁰ Exemplos retirados das cartas de apresentação redigida pelos alunos da sala incluindo o sujeito de pesquisa.

sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) “organizadas em orações”, conforme Bronckart (2006).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), durante a apresentação do projeto, para que os alunos compreendam a situação de comunicação de maneira mais clara possível, pode-se apresentar um exemplo do gênero visado. Devido às condições de aplicação da SD, o primeiro texto de referência apresentado foi uma carta de apresentação pessoal elaborada pela professora-pesquisadora, a qual foi utilizada durante a primeira atividade da SD, não na fase de apresentação inicial.

Importante esclarecer que a opção pela carta fictícia se deu em função do curto espaço de tempo concedido para a elaboração e aplicação da SD e do desejo de apresentar ao aluno sujeito de pesquisa uma carta com características mais próximas possíveis do modelo canônico; por isto, o gênero foi modelizado, conforme Dolz e Schneuwly (2004).

Hi!
I'm Rodrigo. I'm twelve years old and I'm a student. I live in São Paulo. I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.
My favorite color is blue and my favorite subject at school is History. I like playing soccer and watching TV.
I have brown eyes and brown hair. I'm not very tall.
Bye!

Conforme podemos observar, a carta trouxe: a) o nome do emissor (Rodrigo); idade (doze anos); cidade onde mora (São Paulo); informações sobre a família (vive com a mãe e dois irmãos); cor favorita (azul); matéria preferida na escola (História); atividades de lazer que mais gosta (jogar futebol e assistir televisão); características físicas (olhos e cabelos castanhos, altura média).

Contrapondo o conteúdo da carta acima ao parágrafo apresentado pelo sujeito de pesquisa, temos o seguinte quadro comparativo:

Quadro 14 – Conteúdos temáticos mobilizados pelo sujeito de pesquisa em relação ao gênero “carta de apresentação pessoal”

	Primeiro texto de referência explorado junto ao aluno	Parágrafo apresentado por S
Identificação do emissor	Sim	Sim
Identificação do receptor	Não	Não
Atividades, cores, músicas, esportes favoritos	Sim	Sim
Informação sobre a família	Sim	Não
Endereço residencial	Não	Sim
Telefone residencial	Não	Sim
Cidade onde vive	Sim	Sim
Características físicas	Sim	Sim

Fonte: A autora

De acordo com o Quadro 14, foi possível identificar que, embora a tarefa dada ao aluno sujeito de pesquisa não tenha sido direcionada à produção de uma carta de apresentação pessoal e, portanto, não tenha havido a preocupação em atender suas características, o conteúdo temático por ele abordado se aproximou consideravelmente daquele gênero. Com base nessa primeira análise, pode-se aferir que o aluno reconhece o conteúdo básico quando se tem por objetivo falar de si mesmo para um outro interlocutor.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109), o trabalho com base em gêneros textuais organizados em torno de SD, “maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.” Assim, a partir da análise da primeira produção do aluno considerado disléxico, buscando dar a ele a oportunidade de mostrar suas capacidades, expandir seus conhecimentos e explorar outros saberes, as atividades da SD foram elaboradas.

Para que tenhamos uma visão mais detalhada da SD, trago, na sequência, a apresentação de cada atividade modular e a capacidade de linguagem que foi explorada.

5.4 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕE A SD

As primeiras atividades levadas para a sala de aula buscaram explorar a capacidade de ação dos alunos acerca do gênero escolhido. Considerando os pressupostos teórico-metodológicos apresentados e a teoria que define a “dislexia” como sendo um distúrbio de linguagem, foi elaborada uma SD que atendesse as necessidades da turma como um todo, mas, principalmente, as especificidades de S.

Importante frisar que, para a realização de praticamente todas as atividades propostas nesta SD, houve a necessidade de mediação constante da professora-pesquisadora junto ao aluno S. Além disto, conforme proposto por Schneider e Crombie (2003), quando consideradas dificuldades diretamente relacionadas à leitura e escrita na aula de LE, é interessante que as atividades sejam entregues já digitadas, ou seja, que não seja exigida do aluno a cópia do quadro, e que a fonte utilizada para digitação seja a mais simples possível, de tamanho maior e com espaçamento entrelinhas para que o texto fique o mais claro e organizado possível. Assim, todas as atividades da SD foram digitadas em fonte Arial, tamanho 13, espaçamento simples ou 1,5, de acordo com a atividade, impressas e entregues aos alunos.

Embora estas orientações tenham sido incorporadas quando da elaboração das atividades constituintes da SD tendo como base o laudo do aluno, no decorrer da análise dos dados coletados, notou-se que elas não tiveram influência sobre o sujeito de pesquisa. Obviamente que o fato de as atividades estarem impressas favoreceu o andamento das aulas em relação ao tempo que seria despendido para a cópia. Contudo, não foi possível identificar vantagens expressivas concernentes à realização das atividades, conforme afirmado por Schneider e Crombie (2003).

Com o objetivo de identificar até que ponto as atividades da SD auxiliaram o aluno sujeito de pesquisa na construção de novos conhecimentos, apresento, no Quadro 15, as atividades desenvolvidas e as capacidades de linguagem exploradas em cada aula.

Quadro 15 – Panorama geral das atividades desenvolvidas e as capacidades de linguagem a serem exploradas

Aula/data	Atividade	Descrição das Atividades	Capacidade de Linguagem Explorada
Aula 1 (12/03/2010)	Duas atividades para apresentação e discussão do gênero “carta de apresentação pessoal”	Atividades buscando identificar as representações dos alunos em relação ao gênero “carta de apresentação pessoal”.	Ação
Aula 2 (17/03/2010)	Representação do texto por meio de desenho	A partir de duas figuras geométricas – retângulo e oval –, os alunos representam em forma de desenho o máximo de informações sobre a primeira carta de referência.	Ação
Aula 3 (19/03/2010)	Atividade de Rodizio (atividades A, B e C)	Três atividades com níveis diferentes de complexidade foram realizadas em forma de rodizio. Identificação das partes que compõem o gênero em questão e a reorganização das sentenças constitutivas da primeira carta de referência explorada junto aos alunos.	Discursiva
Aula 4 (24/03/2010)	<i>Comparing letters</i>	Análise e comparação de duas cartas de apresentação pessoal, a fim de identificar as semelhanças e as diferenças entre elas, em termos de: organização temática, uso de verbos, uso de pronomes, saudação final e inicial, identificação do emissor e do destinatário.	Discursiva
Aula 5 (26/03/2010)	<i>Using the subject pronouns/ to be verb</i>	Com base nas principais dificuldades do aluno reveladas na produção inicial, foram aplicadas atividades explorando os pronomes pessoais e os verbos ser e estar, comumente encontrados no gênero explorado.	Linguístico-Discursiva
Aula 6 (31/03/2010)	<i>Using the subject pronouns/verb to be</i> <i>Using the adjective pronouns</i>	Com base na dificuldade dos alunos revelada na produção inicial, foram aplicadas atividades explorando os pronomes utilizados para expressar posse, comumente encontrados no gênero trabalhado.	Linguístico-Discursiva
Aula 7 (07/04/2010)	Análise em duplas da primeira produção por meio da lista de controle.	Levando em conta os principais aspectos que devem ser contemplados em uma carta de apresentação pessoal, os alunos receberam uma lista de controle elaborada pela professora-pesquisadora; os alunos, em duplas, analisaram suas primeiras produções respondendo “yes” ou “no” para cada pergunta. Com isto, buscou-se identificar em que medida os alunos conseguiam perceber se aquela produção contemplava as principais características do gênero explorado.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Aula 8 (09/04/2010)	Primeira Refacção	Tendo como suporte a primeira produção, as atividades desenvolvidas ao longo dos módulos e a lista de controle, os alunos realizaram a primeira reescrita da carta.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Aula 9	Bingo	Cada aluno recebeu uma cartela com nove	Discursiva e

(28/04/2010)		espaços sendo que seis continham sentenças incompletas que deveriam ser preenchidas pelo aluno. Os outros três espaços estavam em branco, e os alunos os preencheram com frases próprias do gênero “carta de apresentação pessoal”. A professora-pesquisadora “cantou” o bingo de acordo com a função de cada sentença no gênero.	Linguístico-Discursiva
Aula 10 (30/04/2010)	Produção Final	Tendo como suporte as versões anteriores da carta e as atividades da SD (incluindo a lista de controle), os alunos redigiram a versão final da carta. As cartas foram trocadas com alunos de uma escola particular em Londrina.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Aula 11 (18/10/2010)	Leitura da Carta-resposta e início da Produção da Resposta Final	Os alunos leram as cartas que receberam dos alunos de Londrina e iniciaram a produção escrita da carta-resposta.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva
Aula 12 (20/10/2010)	Finalização da Produção da Resposta Final	Com a mediação da professora-pesquisadora (no caso do aluno sujeito de pesquisa) e da professora de LI (no caso dos demais alunos), a resposta final foi escrita.	Ação; Discursiva e Linguístico-Discursiva

Fonte: A autora

Com o objetivo de levar o aluno sujeito de pesquisa a utilizar a língua de forma contextualizada, visando a um propósito de comunicação, a SD foi elaborada em torno das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas em S. Conforme o Quadro 15, as atividades organizadas nos dois primeiros módulos objetivaram desenvolver a capacidade de ação. Na sequência, mais dois módulos focaram o desenvolvimento da capacidade discursiva e, da mesma forma, nos outros dois módulos subsequentes, a capacidade linguístico-discursiva foi priorizada.

A aula 6 foi utilizada para finalizar a atividade iniciada na aula anterior e para realizar a atividade planejada para aquele dia.

Nas aulas 7 e 8, as três capacidades de linguagem foram exploradas por meio das atividades constituintes daqueles módulos. O módulo da aula 9 concentrou atividades que exploraram tanto as capacidades discursiva quanto linguístico-discursiva, e as atividades modulares das três últimas aulas foram, novamente, dedicadas ao desenvolvimento das três capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva).

No que concerne às atividades desenvolvidas nas duas primeiras aulas para explorar a capacidade de ação, os dados obtidos foram extremamente significativos para este trabalho, pelo fato de, em conformidade com a literatura

especializada, em situações de avaliação da “dislexia”, a representação do contexto geralmente não é considerada. Ou seja, quando sujeitos que apresentam alguma limitação com a linguagem escrita são submetidos a testes para verificação desta suposta patologia, eles não são colocados em contextos reais de escrita. Além disto, tal fato pode vir a fortalecer ainda mais o caráter desmotivador e irreal da leitura e escrita, acarretando em “falhas” ou “desvios”, muitas vezes, insignificantes e que não comprometem a comunicação escrita. Em outras palavras, o fato de o indivíduo em fase de apropriação da linguagem escrita inverter, suprimir ou acrescentar letras não interfere no objetivo maior da escrita, que é a comunicação.

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

Desta forma, foi possível avaliar o que, de fato, me interessava: o quanto as atividades de compreensão e produção escrita em LI constituintes da SD possibilitaram a ocupação da ZPD do aluno foco, desenvolvendo suas capacidades de linguagem e instrumentalizando-o para que ele atue na e por meio da linguagem. Nesta perspectiva, o conceito tradicional de dislexia se esvazia, uma vez que seus sintomas permanecem na codificação e decodificação de palavras e pseudopalavras, não havendo nenhuma preocupação com contextos de uso da linguagem.

Entretanto, para fins de geração de dados, a partir de cada capacidade de linguagem, foi eleita uma atividade que representasse o tipo de atividade privilegiada que causou maior impacto no aluno sujeito de pesquisa, criando ou não oportunidades para auxiliá-lo a relacionar o uso da LI a um contexto, a uma atividade real para se comunicar com um outro, etc.

Nas duas primeiras aulas, quando foi explorada a capacidade de ação do aluno, embora as atividades realizadas nas duas primeiras aulas tenham revelado

dados muito pertinentes ao objeto de estudo – um aluno disléxico em aula de LI –, observou-se que a atividade de desenho foi também significativa. Tendo em mente que o objetivo deste capítulo é o de analisar tanto o material utilizado nas aulas quanto a mediação da professora-pesquisadora, na sequência temos a análise dessa atividade e o Excerto 9 da transcrição da aula correspondente. O cruzamento desses dados forneceu informações relevantes sobre os instrumentos mediadores aqui postos em cena.

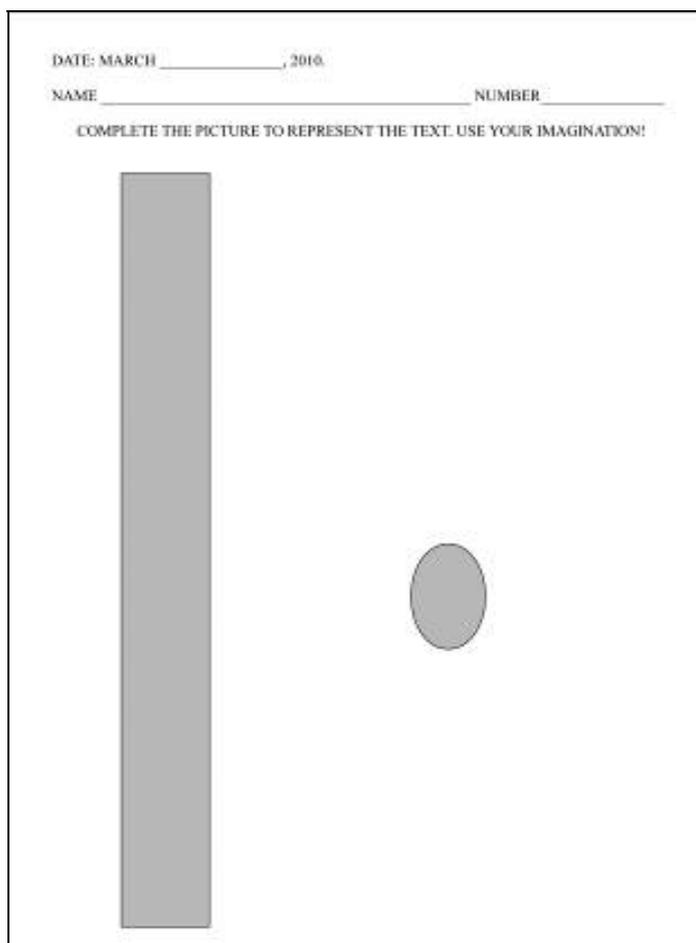
Na sequência, uma atividade planejada para explorar a capacidade de ação do aluno sujeito de pesquisa é apresentada em conjunto com partes da transcrição da aula, objetivando, com base nestes dados, analisar o quanto a atividade em conjunto com a intervenção da professora-pesquisadora criou possibilidades de desenvolvimento no aluno.

5.4.1 Atividade de Desenho como Instrumento no Desenvolvimento da Capacidade de Ação de S

Conforme detalhado no Capítulo de Metodologia, a atividade de desenho foi elaborada pensando em oportunizar ao aluno sujeito de pesquisa uma forma lúdica de representar o quanto ele havia compreendido, em termos de conteúdo, a primeira carta utilizada na SD como texto de referência.

A atividade, voltada para explorar a capacidade de ação de todos os alunos da turma, mas mais especificamente a de S, foi realizada da seguinte forma: a partir da leitura da mesma carta de apresentação explorada nas atividades anteriores, os alunos deveriam criar um desenho fornecendo o maior número de informações possível acerca do conteúdo da carta. A atividade foi cronometrada, e os alunos tinham dez minutos para reler a carta – disponibilizada em um cartaz grande afixado no quadro negro – e concluir a atividade. O fato de sua execução ter sido cronometrada justificou-se pela necessidade de estabelecer um tempo limite, pois, em se tratando de uma atividade lúdica, havia a possibilidade de ela tomar a aula toda. Além disto, tendo um tempo pré-estabelecido, os alunos precisaram reler a carta, retomar os conteúdos e, então, representá-los em forma de desenho.

Com isto, o aluno precisou lançar mão de estratégias criativas para executar a atividade e atingir o objetivo proposto em um ambiente desafiador.

Figura 4 – Atividade de desenho para explorar a capacidade de ação do aluno S

Fonte: A autora

Após uma aula, na qual foram realizadas duas atividades explorando as principais características de uma carta de apresentação pessoal, os alunos representaram em forma de desenho o máximo de informações em tempo cronometrado⁹¹.

Ao idealizar a atividade em questão, optei por disponibilizar duas figuras geométricas – retângulo e oval – que pudessem, de alguma forma, servir de apoio para o desenho do sujeito de pesquisa e identificar qual seria sua leitura das referidas formas, como também se ele as utilizaria. Além disto, pelo fato de, necessariamente, ter que partir daquelas figuras para desenvolver a atividade, poderia exigir do aluno mais criatividade. Ou seja, as formas geométricas constituir-se-iam em auxílio, por um lado; mas, por outro, em um desafio: utilizá-las de forma coerente com o conteúdo da carta.

⁹¹ Esclareço que esta mesma atividade será retomada no Capítulo 6 sob outro ponto de vista.

A opção pela forma retangular foi feita partindo da ideia de que essa figura permite desenvolver vários desenhos com base nela, visto que seu formato é consideravelmente comum, faz parte de objetos do nosso dia a dia e, por isto, poderia facilitar ao aluno seu uso dentro da atividade proposta. Ela poderia representar os prédios da cidade, as ruas, etc. Já a figura oval foi inserida pensando que o aluno poderia projetar nela outros elementos do texto, por exemplo, a bola ou a cabeça de Rodrigo.

Considerando as características tradicionalmente atribuídas a um aluno disléxico, procurei inserir também atividades lúdicas que promovessem dentro da mesma SD oportunidades criativas para que o aluno expressasse o domínio do gênero textual “carta de apresentação pessoal” e o grau de apreensão do conteúdo temático sendo explorado a partir da carta inserida nas atividades. Com isto, buscou-se também que o aluno manifestasse seus sentimentos e sua leitura de mundo.

O Excerto 9 ilustra uma parte da aula em que a atividade estava sendo realizada.

EXCERTO 9

1. *A Pp vai até o quadro de giz e escreve a data em língua inglesa.*
2. Pp: O enunciado é ... **Complete the picture to represent** ... o que será que a **teacher** quer? Que vocês completem o quê?
3. Sm: O presente.
4. Pp: A **picture** ... o que será que uma **picture**?
5. Sm1: A imagem.
6. Sf: Uma figura.
7. Pp: Uma figura ... isto mesmo ... **Complete the picture to represent the text** ... então a **teacher** quer que vocês completem esta figura para representar o texto. Qual texto?
8. A: O do Rodrigo.
9. Pp: Do Rodrigo. E aí a **teacher** coloca assim: **Use your imagi** ... ?
10. *Os alunos ficam em silêncio.*
11. Pp: **Use your imagination.** Então, a proposta agora é a seguinte ... eu vou dar para vocês sete minutos ...
[...]
15. Pp: Não ... completem a partir das ... das ... das figuras que vocês tem que na verdade são formas geométricas, vocês vão desenhar e representar através de um desenho o MÁXIMO de informações ... só vai valer quando eu disser ... espera um pouco ... o máximo de informações que vocês puderem que está no texto vocês vão representar através da figura. O máximo de informações ... nós já trabalhamos o texto! Vocês têm que colocar em forma de desenho ... eu vou explicar para quem não entendeu ... Vocês têm que colocar em forma de desenho todas estas informações aqui ...
16. Sm1: Todas?

17. Pp: O máximo que vocês conseguirem em sete minutos. Eu vou pegar o desenho de vocês e ... olha só o desafio ... eu vou pegar o desenho de vocês e através do desenho eu tenho que compreender todas as informações que estão no texto, ok?
18. *Neste momento, é possível notar uma ligeira mudança no comportamento do aluno S. Ele mostra estar mais atento à proposta e interessado na atividade.*
19. Pp: Qual é a dúvida desta fila aqui?
20. A: []
21. Pp: Vocês não vão escrever ... vocês vão desenhar!
22. S: Que bom!
23. Pp: Olha, vocês tem aqui o quê ? Um **circle** ...
[...]
31. Pp: Não sei ... olha lá ... não ... eu não quero escrita! Só quero desenho ...
32. *Os alunos vão opinando sobre o que pode ser representado por meio das figuras geométricas.*
[...]
38. Sm: Pode ser a calçada ...
39. S: Pode ser a favela ...
40. Pp: Pode ser a calçada? Porque ele mora onde?
41. S: São Paulo
42. Pp: São Paulo tem calçada?
43. Ss: TEM!
44. Pp: O que mais tem em São Paulo?
[...]
- 48.Pp: O que mais?

(Aula dia 17 de março de 2010)

No Excerto 9, a professora-pesquisadora explora, junto aos alunos, a tarefa a ser realizada. Na linhas 2, 7 e 15, por exemplo, ela inicia explicitando detalhadamente o que e como os alunos devem realizar aquela atividade. Ela retoma alguns conteúdos da carta, que devem ser representados em forma de desenho, e enfatiza que eles devem ser criativos e usar a imaginação para realizar a tarefa (linhas 9 e 11).

Na linha 17, a Pp, ainda explicando o que e como tal tarefa deve ser realizada, ressalta o caráter “desafiador” (“olha só o desafio”) daquela atividade. Para isto, enfatiza: que os alunos devem inserir, em forma de desenho, “o máximo” de informações; o tempo restrito (“sete minutos”); e o fato de o desenho trazer informações claras, para que ela possa “compreender todas as informações que estão no texto”. Na sequência, a pesquisadora chama a atenção para as figuras

geométricas que devem ser utilizadas como ponto de partida para a composição do desenho (linhas 23 e 31).

A forma de mediação mais utilizada pela Pp foi por meio de perguntas, as quais permitiram aos alunos, em especial ao sujeito de pesquisa, emitir informações, expressando conhecimento de mundo e como podem, com base em seus conhecimentos, transpor as informações da carta em forma de desenho. Na linha 44 (“O que mais tem em São Paulo?”), por exemplo, a pesquisadora questiona sobre os elementos que podem ser encontrados na cidade de São Paulo (cidade onde o emissor da carta explorada habita) e, assim, abre espaço para que os alunos mobilizem informações sobre aquela cidade, que podem fazer parte do desenho.

A mediação realizada por meio de questionamentos ou perguntas constitui-se, conforme Schneuwly (2004b), em um instrumento semiótico que auxilia, neste caso, o aprendiz a explorar sua memória e lembrar-se – com a ajuda da linguagem.

Agindo desta forma, as respostas não foram “dadas”, mas conduziu-se o aluno na recuperação de saberes, os quais possibilitaram a realização da atividade proposta, como veremos no Capítulo 7.

A capacidade de ação, no conceber de Dolz e Schneuwly (1998), implicam em três tipos de representações. Uma delas é especialmente destacada naquele tipo de atividade: a representação do conhecimento de mundo estocado na memória no aprendiz.

No próximo subitem, uma atividade constituinte da SD objetivando desenvolver a capacidade discursiva no aluno e a mediação da professora para a realização daquela tarefa é analisada.

5.4.2 Atividade de Reorganização das Sentenças como Instrumento no Desenvolvimento da Capacidade Discursiva de S

Objetivando identificar em que medida a SD se constituiu em um instrumento que oportunizasse ao aluno sujeito de pesquisa desenvolver sua capacidade discursiva, com base na primeira carta de apresentação (texto de referência) explorada junto aos alunos, foi desenvolvida uma atividade contemplando a organização das sentenças da carta.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a partir das dificuldades identificadas na produção inicial, os módulos são elaborados visando sempre levar o aluno a superar os obstáculos identificados. Assim, as atividades constituintes da SD percorrem o movimento que vai do simples ao complexo e retornam ao complexo.

Compartilhando dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a relevância de uma SD (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), um dos objetivos para o uso desse dispositivo que pode ser adaptado ao ensino de LI para alunos com dificuldades na linguagem escrita é o de que as atividades propostas incluam efetivamente esses alunos. Para isto, em uma das aulas, elaborei três atividades com graus de complexidade diferentes e todas explorando a capacidade discursiva (Anexo K).

Figura 5 – Atividades de reorganização das sentenças para desenvolver a capacidade discursiva do aluno S

Atividade A	Atividade B	Atividade C															
<p>NAME: _____ Number: _____</p> <p>1) AGORA QUE VOCÊ JÁ RECONHECE ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO, LEIA UM ALGO DOS DADOS ABaixo DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL. RE-ESCRVA O TEXTO.</p> <p>I have two brothers. I don't live with my father. My favorite color is blue and my favorite subject at school is History. I'll have brown eyes and brown hair. I am not very tall. I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers. I am twelve years old and I am a student. I live in São Paulo. I am Rodrigo. I like playing soccer and watching TV. I live with my mother and with my brothers.</p> <p>_____</p>	<p>NAME: _____ NUMBER: _____</p> <p>1) COMPLETE A CARTA DE APRESENTAÇÃO COM AS PALAVRAS ABaixo.</p> <p>I am _____ I am _____ years old and I am a _____ I live in _____ I have two _____ I don't live with my _____</p> <p>I live with my mother and with my brothers.</p> <p>My favorite color is _____ and my favorite subject at school is _____.</p> <p>I like playing _____ and _____.</p> <p>I have brown _____ and brown _____ I am not very tall _____.</p> <p>_____</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>EYE</th> <th>EYES</th> <th>SOCCER</th> <th>BROTHERS</th> <th>FATHER</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>HISTORY</td> <td>HE</td> <td>HAIR</td> <td>WATCHING TV</td> <td>BLUE</td> </tr> <tr> <td>RODRIGO</td> <td>TWELVE</td> <td>STUDENT</td> <td>SÃO PAULO</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	EYE	EYES	SOCCER	BROTHERS	FATHER	HISTORY	HE	HAIR	WATCHING TV	BLUE	RODRIGO	TWELVE	STUDENT	SÃO PAULO		<p>NAME: _____ Number: _____</p> <p>1) AGORA QUE VOCÊ JÁ RECONHECE ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO, LEIA UM ALGO DOS DADOS ABaixo DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL. RE-ESCRVA NA CARTA QUE SEGUIR.</p> <p>MATERIA PREFERIDA: _____</p> <p>PAI: _____</p> <p>SALADA: _____</p> <p>LOCAL: _____</p> <p>ATIVIDADES PREFERIDAS: _____</p> <p>SALADA: _____</p> <p>EXERCÍCIOS: _____</p> <p>COR FAVORITA: _____</p> <p>INFORMAÇÃO SOBRE A FAMÍLIA: _____</p> <p>NOME: _____</p> <p>1- I live in São Paulo.</p> <p>2- I am Rodrigo.</p> <p>3- HE</p> <p>4- I live in São Paulo.</p> <p>5- I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.</p> <p>6- I have brown eyes and brown hair. I am not very tall.</p> <p>7- ...my favorite subject at school is History.</p> <p>8- I like playing soccer and watching TV.</p> <p>9- My favorite color is blue and ...</p> <p>10- I am twelve years old and I am a student.</p>
EYE	EYES	SOCCER	BROTHERS	FATHER													
HISTORY	HE	HAIR	WATCHING TV	BLUE													
RODRIGO	TWELVE	STUDENT	SÃO PAULO														

Fonte: A autora

Seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a elaboração e aplicação de uma SD e as orientações de Schneider e Crombie (2003) quanto ao planejamento de atividades para alunos “disléxicos” aprendizes de uma LE, dividi a sala em três grupos de acordo com o conhecimento de LI de cada um. No primeiro grupo, foram alocados os alunos com maior domínio do gênero e da língua; no segundo grupo, os aprendizes que ainda não dominavam totalmente as

características do gênero e apresentavam algumas dificuldades na LI; e, no terceiro grupo, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, no qual S foi incluído⁹².

Com base nos autores supracitados, a atividade A foi considerada, dentro daquela proposta, a mais complexa, posto que os alunos deveriam reorganizar todas as sentenças conforme as principais características de uma carta de apresentação.

Já a atividade B, considerada a mais simples, visto que a carta estava tematicamente organizada, com alguns espaços em branco, e as palavras que deveriam ser utilizadas para completá-los foram fornecidas ao final da página.

A última atividade, a atividade C, foi considerada relativamente complexa, pois demandou do aluno o conhecimento das partes constitutivas do gênero e a correlação entre os respectivos grupos semânticos.⁹³

Como explicitado no capítulo anterior, levando em conta que foi considerada como produção inicial do sujeito de pesquisa um parágrafo ditado por ele em LP e redigido em LI por um amigo, aquela atividade indicou ser complexa para o aluno a ponto de solicitar ajuda. Assim, para a elaboração das atividades constituintes da SD que visavam explorar a capacidade discursiva do aluno, optou-se por atividades com grau crescente de complexidade.

Considerando que o objetivo do capítulo é analisar os instrumentos mediadores utilizados para o ensino de Inglês a um aluno disléxico, a retomada da dinâmica se faz necessária, uma vez que a análise das atividades será apresentada na sequência realizada pelo aluno foco de pesquisa.

A primeira atividade realizada por S foi a atividade B a qual demandou do aluno o conhecimento mais específico da língua dentro de um contexto, exigindo assim que ele mobilizasse a capacidade discursiva⁹⁴ para completar os espaços em branco da carta de forma coerente.

⁹² Esta divisão foi feita a partir da avaliação do desempenho dos alunos em sala de aula pela professora-pesquisadora, com o auxílio da professora de Inglês.

⁹³ Embora as partes constituintes do gênero carta de apresentação pessoal tenha sido explorada em duas atividades, na primeira aula de intervenção esta foi considerada relativamente complexa, por demandar conhecimentos que eram novos para os alunos e, conseqüentemente, não foram esgotados no tempo de sua realização.

⁹⁴ Evidentemente que a capacidade linguístico-discursiva foi igualmente explorada, por ser transversal a qualquer gênero.

Na sequência, o sujeito de pesquisa realizou a atividade C, a qual foi idealizada com base na primeira aula, quando duas atividades explorando as partes que compõem uma carta de apresentação pessoal foram aplicadas.

Por último, foi realizada a atividade A, a qual, além do domínio da forma de organização da carta, requereu do aluno um grau mais alto de compreensão e produção escrita, visto que o volume de informações escritas era maior. Por isto, essa atividade foi planejada com o objetivo de desenvolver a capacidade de ação no aluno S, mas também identificar como ele corresponderia, levando em conta sua suposta limitação com a linguagem escrita.

Seguindo a proposta de apresentação da análise dos dados, na sequência, apresento o Excerto 10, retirado da aula em que a primeira atividade (atividade B) foi realizada, focando na forma como a professora-pesquisadora mediou a atividade.

De forma geral, para a realização das três atividades do módulo, os dados revelaram que a mediação da Pp foi mínima. No que concerne à atividade B, mais especificamente, tal fato indicou ao menos dois aspectos centrais. O primeiro deles é o de que aquela atividade, enquanto instrumento mediador, propiciou ao aluno sujeito de pesquisa um contexto significativo para o uso da LI. O segundo aspecto está relacionado à forma de realização, uma vez que os alunos estavam organizados em duplas inseridas em grupos.

Considerando que o conteúdo daquela atividade havia sido explorado na primeira aula de intervenção, ao que tudo indica, S, em colaboração com seu par, recuperou em sua memória as informações necessárias para fazer a atividade. Em outras palavras, o contexto em que essa atividade foi realizada determinou o modo como os instrumentos mediadores influenciaram o aluno: o conteúdo, embora conferindo ainda um obstáculo a ser ultrapassado, havia sido explorado previamente e o fato de poder agir em colaboração com um outro.

O Excerto 10 ilustra esta conclusão. Em especial as linhas 2, 3 e 4, as quais revelam, na interação entre os dois aprendizes, que a mediação ocorreu mais por intermédio do aluno que fez dupla com S do que pela Pp.

Na linha 7 do mesmo Excerto, ao perceber que os dois alunos estavam tendo problemas com a atividade, a Pp se aproxima do aluno foco e interfere, dando uma pista de que algo estava errado (“reveja aqui”).

EXCERTO 10

1. Pp: Ninguém começa a atividade senão não vai dar certo o circuito! Este grupo ... vocês têm que completar o texto com as palavras que estão embaixo!
2. *O aluno S se junta ao colega e está excitado com a atividade. A Pp continua a explicação das atividades para os grupos. Enquanto isto, o aluno S e seu colega começam a fazer a atividade. O fato de a Pp ter dito que eles teriam um tempo para terminar a tarefa parece ter entusiasmado os alunos, que fazem a atividade em um ritmo mais acelerado. O aluno S olha a atividade do amigo para responder na sua folha. O amigo o ajuda com as respostas. S registra as palavras sem erros ou trocas. S e seu colega não conseguem preencher algumas lacunas da carta.*
3. S: Pera aí!
4. O aluno S retira de sua mochila o LD de LI.
5. Pp: Terminaram?
6. *O colega de S se levanta e caminha pela sala procurando ajuda para realizar a atividade. A Pp se aproxima de S.*
7. Pp: **Here**, S. Veja bem ... **I am years old** ... reveja aqui ...

(Aula dia 19 de março de 2010)

Ainda no tocante à atividade, pode-se afirmar que se constituiu em um instrumento de aprendizagem para S, quando ele demonstra ter criado esquemas de utilização para dar conta da atividade. Nas linhas 3 e 4, ao se deparar com uma situação conflituosa – imposta pela atividade, conferindo a ela o caráter de instrumento –, o aluno encontra uma saída para ultrapassar aquele obstáculo: ele consulta o LD e o caderno de Inglês.

Conforme Rabardel (1995), quando o indivíduo se apropria de um artefato (material ou simbólico) e cria esquemas de utilização, o artefato passa a ser um instrumento que leva o aluno a desenvolver outras formas de agir por meio da e na linguagem. No caso desta pesquisa, a linguagem escrita.

Levando em conta que a SD como um todo foi elaborada com o objetivo de atuar como um instrumento de ensino-aprendizagem de Inglês levando o aluno S a, a partir de seus conhecimentos prévios⁹⁵, construir outros saberes, a segunda atividade realizada pelo aluno, a atividade C, propiciou ao aluno a recuperação dos conteúdos explorados nas duas primeiras atividades. Ou seja, observou-se que S, em colaboração com outrem, identificou alguns itens lexicais em LI, fazendo a correlação com as partes constitutivas de uma carta de apresentação pessoal.

⁹⁵ São considerados neste contexto conhecimentos prévios, tanto o que aluno dominava em termos de LI quanto conhecimento de mundo.

O próximo Excerto (11) ilustra a atividade e a mediação da professora-pesquisadora durante a realização da atividade.

EXCERTO 11

1. Pp: Vocês vão colocar o NÚMERO de acordo com a informação. Então vamos lá ... **name** ... não esqueçam de colocar o nome ... primeira coisa ... **write your names** ...
2. O aluno S escreve seu nome na parte superior da atividade.
3. Sm: Aí, S ... põe seu nome ...
4. S: Já pus ...
5. Pp: O número um é **bye** ... []
6. Sm: Ó, o primeiro é o sete ...
7. O companheiro de S começa a fornecer as respostas.
8. Pp: Não ... espera que o S vai pensar também ... Quando eu digo **Bye**?
9. A Pp acena com a mão.
10. S: Tchau.
11. Pp: Tchau. Então, vai ser matéria preferida?
12. S: Não.
13. A Pp faz a leituras das opções das respostas na ordem em que elas aparecem na atividade.
14. Pp: Carta de apresentação?
15. S: Não.
16. Pp: Saudação final?
17. S: É.
18. Pp: Então eu vou colocar aqui ... **one**.
19. O aluno identifica a resposta e o número correspondente com facilidade. A Pp continua a mediação.
[...]
20. Pp: O NOME! MUITO BEM, SI! Agora aqui ... **HI** ... quando eu digo isso?
21. S: Oi.
22. Pp: Isso ... Então eu vou colocar que é matéria preferida?
23. S: Não.
24. Pp: Da idade e profissão?
25. S: Não.
26. Pp: Do lugar onde ele mora?
27. S: Não.
28. Pp: Da saudação inicial?
29. S: Sim!
30. Pp: Então eu coloco **number** ... ? **Ok**?
31. O aluno S escreve o número corretamente diante da informação. A Pp se afasta do aluno para identificar se ele consegue prosseguir. O aluno que está realizando a atividade em dupla com S começa a fornecer as respostas para S.

(Aula dia 19 de março de 2010)

Ao notar que as respostas da atividade estavam sendo fornecidas pelo colega de S, a Pp intervém (linhas 6, 7 e 8). A partir de então, ela vai mediando a atividade por meio de gestos (linha 9) e de perguntas (linhas 22, 24 e 26, por exemplo), levando o sujeito de pesquisa a analisar cada opção de resposta e eleger a correta.

Para a última das três atividades (atividade A), os alunos receberam uma folha com sentenças misturadas e a proposta foi a de que, com base nas principais características do gênero “carta de apresentação pessoal”, elas fossem organizadas de forma coerente, obtendo um texto com características mais próximas possíveis do modelo explorado.

O Excerto 12 revela que, embora sendo esta a mais complexa daquele conjunto de atividades, o aluno foco mobilizou, a partir da mediação da Pp, conhecimentos da LI e das características daquele gênero e escreveu as sentenças obedecendo uma ordem coerente. Por se tratar de aluno considerado disléxico, importa sublinhar que não foi identificado, na sua produção escrita, nenhum “erro”, como acréscimo, supressão, aglutinação ou escrita das letras de forma invertida⁹⁶, por exemplo, que pudesse remeter àquele “distúrbio”, como apontado por grande parte da literatura especializada.

EXCERTO 12

1. Pp: Vai reescrever a carta ... vocês vão ter que usar a frase!
2. *O aluno companheiro de S na atividade pega a folha de S e começa a fazer por ele. A Pp se aproxima.*
3. Pp: Não. Você não vai fazer por ele.
4. *A Pp pega de volta a folha de atividades de S e a coloca sobre a mesa do aluno.*
5. Pp: Como você começa a carta de apresentação?
6. S: **Hi** ...
7. Pp: ISSO ... o **Hi** já foi ...
8. S: O nome ...
9. Pp: **Ok**. Você se apresenta falando seu nome. Qual destas frases você vai usar?
10. *O aluno S observa em silêncio todas as frases que estão na atividade e, em seguida, mostra com a ponta da caneta a frase contendo a informação em LI sobre o nome do possível emissor da carta.*
11. S: Aqui.

⁹⁶ Usualmente denominado espelhamento de letras.

12. Pp: Exatamente ... **I am Rodrigo**. Vai copiar aqui embaixo.
13. *O aluno S identifica e copia a sentença autonomamente. A aula vai se passando e outros alunos vão solicitando a ajuda da Pp. S e seu colega viram a folha de atividade para a câmera filmadora. Os alunos se dispersam. A Pp está caminhando pela sala, e S começa a brincar com a caneta. Ele e seu colega de atividade. Após aproximadamente dois minutos, a Pp volta a dar mais atenção para S.*
14. Pp: Meninos ... vamos lá ...
15. S: Não ...
16. Pp: Vamos sim ... já está acabando. Olha, aqui ... o **I** significando eu em Inglês vai sempre vir sozinho ...

(Aula dia 19 de março de 2010)

De forma geral, em especial nesta última atividade, o principal desafio imposto ao aluno foco foi o tempo pré-determinado, uma vez que as atividades foram cronometradas. Embora este “tempo limite” tenha conferido um caráter mais desafiador (e motivador), talvez, se ele tivesse disposto de um tempo maior, as três atividades (concebidas como instrumentos) teriam influenciado de outra maneira a construção de conhecimentos do aluno.

Evidentemente que, com base em uma SD, afirmar que as atividades aqui apresentadas tenham ocupado a ZPD do aluno e favorecido a aprendizagem da LI seja prematuro. Contudo, o conjunto de dados disponível revelou a importância do planejamento e da idealização das atividades, assim o modo como elas serão realizadas: se individualmente, em pares ou em grupos.

No que concerne à mediação, neste conjunto de atividades, esta foi feita mais pelo colega de S do que por mim, professora-pesquisadora, em função da própria dinâmica da aula. Ou seja, a mediação de outrem pode oferecer oportunidades ao aprendiz de, em colaboração com o outro, criar esquemas de apropriação de saberes (RABARDEL, 1995).

Embora o objeto de análise deste capítulo seja os instrumentos mediadores – atividades realizadas e mediação de outrem –, não posso deixar de retomar o foco principal de pesquisa, que é o ensino-aprendizagem da LI a um aluno diagnosticado disléxico. Em função de dificuldades com a linguagem, o aluno recebeu um laudo médico que ratificou a suposta limitação com letras e palavras, dando a ela o estatuto de um sujeito portador de uma disfunção hereditária⁹⁷ que compromete sua aprendizagem da linguagem escrita.

⁹⁷ Conforme laudo do aluno emitido pela ABD. Conferir anexo A.

O Excerto 13 ilustra a dificuldade encontrada tanto por S quanto pelo seu par, revelando que o fato de um aluno apresentar determinadas limitações com a linguagem escrita, de modo geral, incluindo a LI, não pode ser tomado como sinônimo de uma dificuldade de natureza biológica inerente ao aprendiz.

EXCERTO 13

1. *O aluno S se junta ao colega e está excitado com a atividade. A Pp continua a explicação das atividades para os grupos. Enquanto isto, o aluno S e seu colega começam a fazer a atividade. O fato de a Pp ter dito que eles teriam um tempo para terminar a tarefa parece ter entusiasmado os alunos, que fazem a atividade em um ritmo mais acelerado. O aluno S olha a atividade do amigo para responder na sua folha. O amigo o ajuda com as respostas. S registra as palavras sem erros ou trocas. S e seu colega não conseguem preencher algumas lacunas da carta.*
[...]
2. Pp: Terminaram?
3. *O colega de S se levanta e caminha pela sala procurando ajuda para realizar a atividade. A Pp se aproxima de S.*
[...]
4. Pp: **Finished?**
5. S: NÃO!
6. Sm: Ai, veio ... eu não sei ...
[...]
7. Sm: Ixi ... eu não sei não ...
8. *Um aluno, a pedido da Pp, recolhe a atividade de S e de seu colega, porém ela está incompleta, uma vez que não conseguiram realizá-la no prazo dado pela Pp. A Pp parte para a segunda das três atividades.*

(Aula dia 19 de março de 2010)

Embora a transcrição da aula na qual a atividade de “rodízio” foi realizada revele, de forma mais clara, dados sobre o sujeito de pesquisa e o colega que fez dupla com ele, eu, professora-pesquisadora, pude notar que outros alunos da classe tiveram as mesmas ou dificuldades ainda maiores com a proposta, em especial com a atividade A. Tal quadro permite levantar a hipótese de que, se os mesmos testes para diagnosticar “dislexia” fossem aplicados em outros alunos daquele grupo, provavelmente eles obteriam o mesmo laudo de S.

Com base nos dados analisados, pode-se concluir que tanto as atividades apresentadas neste item quanto a interação de S com seu colega e com a professora-pesquisadora se constituíram em instrumentos mediadores do ensino-aprendizagem da LI.

5.4.3 Atividades Léxico-Gramaticais como Instrumento no Desenvolvimento da Capacidade Linguístico-Discursiva de S

Este subitem apresenta a análise de uma atividade constitutiva da SD, a qual objetivou desenvolver a capacidade linguístico-discursiva no sujeito de pesquisa, tendo como ponto de partida sua produção inicial.

Considerando que todo texto escrito depende do uso de palavras e da aplicação de regras gramaticais, o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva pode levar o aluno a ser mais bem sucedido em atividades de compreensão e produção escrita. Entretanto, dependendo do gênero textual a ser explorado, determinadas “unidades linguísticas⁹⁸” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114) são mais exigidas, por contemplarem as principais características do gênero.

Conforme discutido no início deste capítulo⁹⁹, quando se fala em ensino-aprendizagem de uma LE, geralmente, o foco maior recai sobre palavras e regras gramaticais. Com isto, muitas vezes, o uso da língua como instrumento de comunicação é colocado de lado, e o aluno, por não ver objetivo na aprendizagem, acaba não atribuindo valor às aulas.

Com base no aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, considerando as capacidades de ação e discursiva extremamente importantes para ensinar a LI dentro de uma abordagem baseada em gêneros, para este estudo de caso (ensino-aprendizagem de Inglês a um aluno jovem, iniciando seu processo de aprendizagem da língua e diagnosticado disléxico), por envolver diretamente o uso de letras e palavras, o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva teve um peso maior.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) sugerem o uso dos módulos dentro de uma SD para trabalhar os problemas identificados na primeira produção e, assim, poder oferecer aos alunos “instrumentos necessários para superá-los”. Por isto, após a análise da primeira produção de S, levando em conta o processo como o texto foi escrito e, em conformidade com as principais características do gênero

⁹⁸ O termo *unidades linguísticas* é usado aqui em consonância com os autores citados, para se referir aos itens lexicais, verbos, conjunções, pronomes, etc.

⁹⁹ Conferir a análise das atividades do LD.

“carta de apresentação pessoal”, durante a planificação da SD foram eleitas algumas unidades linguísticas a serem trabalhadas de maneira mais detalhada junto ao aluno S.

A atividade que será aqui apresentada explorou o uso dos pronomes pessoais e dos verbos ser e estar no tempo presente simples do indicativo em LI em função do gênero.

Quadro 16 – Atividade visando desenvolver a capacidade linguístico-discursiva do aluno S

USING THE SUBJECT PRONOUNS
VOCÊ SABE PARA QUE SERVE UM PRONOME?
SERVE PARA SUBSTITUIR UM SUBSTANTIVO, OU SEJA, UM NOME.

REMEMBER:

OS PRONOMES PESSOAIS **I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU** e **THEY** SÃO USADOS PARA INDICAR **PESSOAS, LUGARES** OU **OBJETOS**.

1) LEIA A CARTA DE CAMILA E **CIRCULE** OS PRONOMES QUE ELA USA PARA FALAR DE SI MESMA.

Fonte: A autora

Primeiramente, a atividade trouxe um lembrete sobre o uso dos pronomes e uma tabela contendo os pronomes em LI. Na sequência, temos a orientação de como a primeira atividade deveria ser realizada: com base em uma carta de apresentação pessoal¹⁰⁰, os alunos deveriam circular o pronome utilizado pelo emissor para falar de si. O objetivo desta atividade foi o de levar o aluno a identificar qual pronome é utilizado no gênero “carta de apresentação pessoal”, em que a intenção é falar de si, e também para que, na atividade de refacção, ele pudesse recuperar esta informação e utilizá-la em seu texto.

¹⁰⁰ Esta carta de apresentação, gentilmente cedida por Beato-Canato, faz parte do corpus da pesquisa de doutoramento da autora. Ao longo da SD, esta carta foi utilizada para que os alunos a comparassem com a primeira carta de apresentação pessoal explorada como texto de referência.

Observou-se que o aluno S não teve dificuldade em realizar a atividade. Ao contrário, ele identificou rapidamente o pronome I dentro daquele contexto específico.

Outra atividade proposta ainda em relação ao uso de pronomes dentro de uma carta de apresentação pessoal girou em torno da função que eles podem assumir para evitar a repetição de um nome próprio. Ao idealizar esta atividade, objetivei antever prováveis dificuldades que o sujeito de pesquisa enfrentaria¹⁰¹ e, assim, instrumentalizá-lo para a reescrita da carta.

Quadro 17 – Atividade para explorar o uso de pronomes no gênero “carta de apresentação pessoal”

OBSERVE...

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

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

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

Fonte: A autora

Seguindo a forma de apresentação dos dados, para que se tenha acesso ao modo como a atividade foi mediada pela Pp, trago, na sequência, o excerto 14, referente àquela aula.

EXCERTO 14

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

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

2. Ss.: **She!**

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

4. Ss: []

5. Sf.: Sister.

6. Ss: []

7. Pp: **Ana is my?**

8. Ss e Pp: **Sister!**

9. Pp: Aí, eu não vou repetir o **Ana** de novo.
[...]

¹⁰¹ Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

10. Pp: Ela tem nove anos de idade. E aí eu digo de novo o? Uso de novo o?
11. Ss: **She**.
[...]
12. Pp: E com isso, nós evitamos o quê? A repe...
13. Sf: tição.
14. Ss: tição.
15. Pp: Repetição, **ok**?

(Aula dia 26 de março de 2010)

As próximas atividades foram desenvolvidas com o objetivo de levar o aluno a, com base no texto de referência – a carta de Camila –, identificar não somente os pronomes, mas a função que eles assumem dentro daquele gênero.

Quadro 18 – Atividade para explorar o uso de pronomes no gênero “carta de apresentação pessoal”

- 6) COMO FICARIA? **ANA** IS MY SISTER. _____ IS NINE YEARS OLD. _____ IS TALL.
- 7) QUAIS PRONOMES PODEM SER USADOS PARA INDICAR OBJETOS OU LUGARES NO SINGULAR? _____
- 8) QUAIS PRONOMES PODEM SER USADOS PARA INDICAR PESSOAS OU OBJETOS NO PLURAL? _____

Fonte: A autora

Conforme o Excerto 15, nota-se que, durante a realização destas atividades, a Pp fez a mediação mais próxima junto a S e, a partir das informações contidas naquela atividade, por exemplo, uma tabela com todos os pronomes, levou o aluno a refletir sobre as respostas.

EXCERTO 15

1. Pp: Olha, eu tenho lá a seguinte ... as seguintes frases ... Ana, lá no **OBSERVE** ... **Ana is my sister. Ana is nine years old. Ana is tall.** Aí tem uma afirmação aqui de que ... tem algo estranho aqui ... nós chegamos a que conclusão na aula passada?
2. Sf: Está repetitivo.
3. Pp: O que está repetitivo?
4. Sm: Ana.
5. Pp: Eu repito o nome Ana. Aí nós estávamos revisando os PRONOMES. Ao invés de eu repetir Ana, Ana, Ana eu posso substituir esse ANA por qual pronome?
6. Ss: **She** ...
[...]

7. Pp: Vamos então fazer o **number seven. O number seven, eight and nine**. Quando chegarem no **number nine** vocês parem que a professora vai retomar. Ok? **Five minutes**. Tudo bem? Vamos lá ... vamos fazer.
8. *A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa S.*
9. Pp: Vamos lá. [] os pronomes? Os pronomes substituem os nomes.
10. *O aluno S acena positivamente com a cabeça.*
11. Pp: Olha, observa aqui nesta atividade. Eu tenho todos os pronomes nesta tabela. Em língua inglesa eu uso o que para dizer eu?
12. S: **I**.
13. *O aluno tem a relação dos pronomes na folha de atividade.*
14. Pp: Isto mesmo ... Eu tenho todos os pronomes aqui. Então, vamos ver ó ... o que está pedindo a atividade número seis?
15. *O aluno olha fixamente para a folha de atividade por aproximadamente dezesseis segundos balbuciando o enunciado da atividade.*
16. Pp: Estes pronomes aqui **in English**. Quais pronomes podem ser usados para indicar objetos ou lugares no singular? O **I** é usado para indicar objeto?
17. *O aluno S acena negativamente com a cabeça.*
18. Pp: O **You? He? She?**
19. *O aluno S continua acenando negativamente com a cabeça.*
20. S: Este aí.
21. *O aluno S aponta com a ponta da caneta para o pronome "it".*
22. Pp: **It** ... isto mesmo.

(Aula dia 31 de março de 2010)

Em minha concepção, o fato de ter sido dada ao aluno a possibilidade de consultar informações importantes para a realização das atividades, não pode ser caracterizado como uma simples cópia. É preciso considerar que, em outras situações de ensino-aprendizagem (em especial nas aulas observadas), muitas vezes o aluno S copiou de maneira mecânica respostas do quadro sem que esta "cópia" promovesse o desenvolvimento das capacidades do aluno. Ou seja, não trabalhou a favor da ZPD do aluno, levando-o a atingir níveis superiores de desenvolvimento.

Com base nas atividades e no Excerto apresentado, observa-se que tanto o material utilizado quanto a mediação da Pp serviram de apoio para que o aluno chegasse às conclusões sobre o papel e o funcionamento daquelas unidades linguísticas, respondendo às questões, dentro de uma perspectiva textual. Ou seja, quando o trabalho em torno de um determinado gênero é proposto, não se descarta o valor do trabalho com léxico e gramática. Entretanto, estes são explorados dentro de um contexto buscando mostrar para os alunos o uso da língua.

Importa ressaltar que, embora o sujeito de pesquisa tenha vivido situações que possam ter, de alguma forma, afetado negativamente sua autoestima, em especial com relação a situações envolvendo o uso da linguagem escrita¹⁰², quando ele dispôs de instrumentos para auxiliá-lo a realizar as atividades propostas, conseguiu ultrapassar obstáculos concernentes à LI. Assim, é possível afirmar que as atividades envolvendo o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno em conjunto com a forma de mediação da Pp auxiliaram o processo de ensino-aprendizagem de Inglês ao aluno foco.

Dando sequência à análise dos dados, a atividade de leitura da carta-resposta é apresentada com o objetivo de identificar até que ponto os instrumentos mediadores possibilitaram ao aluno S ler e compreender uma carta de apresentação em LI.

5.4.4 Atividade de Leitura da Carta-Resposta como Instrumento do Desenvolvimento das Capacidades de Ação, Discursiva e Linguístico-Discursiva de S

Retomando o conceito de dislexia tradicionalmente assumido por várias áreas do conhecimento e sendo este o adotado pela associação que emitiu o laudo médico do sujeito de pesquisa, temos que a dislexia é um distúrbio genético hereditário que impossibilita a compreensão do significado do texto pelo indivíduo assim diagnosticado.

Pelo fato de não compartilhar daquela concepção mais difundida e aceita, durante a elaboração da SD, atividades envolvendo a compreensão e produção escrita em LI foram exploradas junto ao aluno, buscando encontrar formas que o permitissem participar, efetivamente, das aulas de Inglês. Por isto, ao planejar o projeto de classe, envolvendo troca de cartas de apresentação entre os alunos da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida e alunos da cidade de Londrina, além de propiciar um contexto significativo para aquele projeto, tive também como objetivo colocar o aluno S em uma situação de leitura real.

Por acreditar que o aluno, mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem de Inglês, se bem instrumentalizado (conforme Dolz, Noverraz e

¹⁰² Esta questão será discutida no capítulo seguinte.

Schneuwly (2004)), cercado de fontes de consulta e em colaboração com outrem, pode vir a superar obstáculos comumente encontrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Com base nessa concepção, a atividade de leitura da carta-resposta foi extremamente importante, pois revelou o quanto o sujeito foco de pesquisa dominava a LI, mostrou que, ao contrário de seu histórico com a língua/linguagem, ele realizou a atividade, ou seja, foi perfeitamente capaz de ler um texto em Inglês.

No meu entender, chegou-se a esse resultado pelo fato de o dispositivo SD ter focalizado o gênero e suas características dentro de um processo de aprendizagem que forneceu ao aluno bases para que ele pudesse, ao final da SD, mobilizar os conhecimentos apreendidos naquelas aulas no momento da compreensão escrita da carta.

Após entregar as cartas, a Pp orientou os alunos a lerem, cada um, a carta que haviam recebido. A fim de identificar o quanto S conseguiria ler e compreender a carta, a Pp se aproxima do aluno e, como forma de mediação, foi questionando o aluno acerca do conteúdo. Assim, para a leitura da carta recebida por S, o principal instrumento mediador para a foi a intervenção da Pp, como ilustrado no Excerto 16.

Por meio de questionamentos (linhas 4 e 13, por exemplo), a Pp conduziu o aluno na atividade de compreensão escrita, relacionou conhecimentos prévios do aluno ao contexto da carta (linha 15), deu exemplos de contextos em que as palavras desconhecidas por S poderiam ganhar significado (linhas 18 e 20) e, no caso da informação acerca da data de aniversário do emissor da carta, a Pp cantou uma música tradicional relacionada àquele contexto.

Chama atenção o fato de S não ter demonstrado dificuldade na compreensão das primeiras informações pessoais veiculadas naquela carta. Possivelmente, por serem elementos bastante recorrentes em situações de apresentação e os quais que já vinham sendo explorado em atividades anteriores.

Outro fato a ser destacado é o de que, embora a Pp tenha buscado artifícios diversos para auxiliar o aluno na atividade, em um determinado momento, ela não dá tempo suficiente para que o aluno reflita sobre o conteúdo e fornece, ela mesma, a resposta (linha 25). Este episódio parece indicar que, em atividades envolvendo a interação entre um sujeito e o par mais capaz, é preciso muito cuidado para que, na tentativa de ajudar o outro, não se incorra no risco de entregar

informações que, provavelmente, poderiam ser identificadas pelo aluno, dando a ele outras pistas e mais tempo para que levantasse hipóteses.

EXCERTO 16

1. Pp: Agora você já conhece? Então vocês vão ler a carta ... todos aqui comigo ... virados para a frente agora. S vira um pouquinho para frente. Vou dar 2 minutos para vocês lerem a carta. J ... é a tua carta ... não é a do teu colega ... A sua carta em silêncio, ok?
2. *O aluno S pega a carta e começa a ler em silêncio. É possível verificar pelo movimento dos olhos dele e um discreto movimento com os lábios que o aluno S está fazendo a leitura.*
3. *A Pp se aproxima do aluno e começa a fazer a mediação.*
4. Pp: [] o que ele está falando?
5. S: []
6. *Devido ao fato de o aluno S falar muito baixo a Pp vai repetindo o que o aluno S diz para que possa ficar gravado. De maneira geral, o aluno consegue ler e compreender o conteúdo da carta.*
7. Pp: O nome dele é Lucca.
8. S: []
9. Pp: Ele tem onze anos.
10. S: []
11. Pp: Legal ... E aqui? **I like computer.**
12. S: []
13. Pp: O que que é "like"?
14. S: Não sei ...
15. Pp: Olha ... eu ... alguma coisa ... **computer** ... O que é **computer**?
16. S: Computador.
17. O aluno S está com o braço direito apoiando a cabeça o que dificulta a captação da imagem do seu rosto.
18. Pp: Computador ... **I LIKE computer and videogame** ... o que é o verbo "like"?
19. O aluno S acena negativamente com a cabeça.
20. Pp: Pensa na frase ... Eu alguma coisa computador e videogame...?
21. S: Jogar
22. Pp: Pode ser jogar ... ou pode ser? <@@@>
[...]
23. S: Não sei ...
24. Pp: Gostar ... lembra do **like**? **I like** ... eu gosto ... E aqui? O que ela está falando? **My favorite**?
[...]
25. *O aluno vai lendo a carta e falando em voz alta a tradução em Português. A Pp vai acenando positivamente com a cabeça, confirmando as respostas de S. O aluno fala muito baixo. Por isto, algumas de suas respostas não podem ser captadas pela filmadora.*
[...]
26. Pp: AZUL! E aqui? O que ele está falando?

27. S: Não sei.
28. Pp: **Happy Birthday to you ...**
29. A Pp canta a canção em Inglês.
30. S: Não sei ...
31. Pp: Tá, mas o meu **birthday**. O meu o quê? Quando que a gente canta ... **Happy Birthday to you ...?**
32. S: Não sei ...
33. Pp: Ah ... quando o Corinthians ganha?
[...]
34. Pp: Não ... **Happy Birthday to you ...**
35. *A Pp canta novamente a música.*
36. S: Aniversário.
37. Pp: Aniversário. Então meu ...
38. S: Aniversário...

(Aula dia 18 de outubro de 2010)

Os dados analisados revelaram que, nas aulas implementadas e, mais especificamente, na aula onde a leitura da carta foi realizada, o aluno, contando com a mediação da Pp, ultrapassou um obstáculo que, além de estigmatizá-lo, serviu de justificativa para ser, temporariamente, retirado das aulas de Inglês. Contudo, é importante considerar que com somente uma SD não seja possível assegurar que o aluno S passou a “dominar” a LI ou que todos os desafios com a linguagem escrita naquela língua tenham sido totalmente superados.

Neste capítulo, foram analisados os instrumentos mediadores dos dois conjuntos de aulas (observadas e implementadas). Primeiramente, foi feita uma síntese da proposta de ensino-aprendizagem da LI apresentada pelo LD adotado nas aulas. Na sequência, algumas atividades realizadas nas aulas observadas foram analisadas juntamente com a mediação da professora de Inglês para identificar até que ponto o LD e a mediação influenciaram a construção de conhecimentos da LI no aluno diagnosticado disléxico. Por fim, com o mesmo objetivo, foram analisadas as atividades mais representativas da SD de acordo com a capacidade de linguagem a ser desenvolvida.

Com base nos dados aqui apresentados, passo para o subitem seguinte, o qual destina-se a responder a primeira pergunta de pesquisa.

5.5 RESPONDENDO À PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA

Para responder à primeira pergunta de pesquisa (Até que ponto os instrumentos mediadores podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem a um aluno diagnosticado disléxico?), neste capítulo foram analisados o LD, a SD e a mediação de outrem (professora-pesquisadora, professora de LI e os colegas de classe), tendo como critérios de análise os conceitos de ZPD, instrumentos, mediação e capacidades de linguagem.

Na primeira parte do conjunto de dados, o LD é utilizado como o principal recurso para o ensino de LI, o qual, enquanto instrumento mediador, não propicia um trabalho que efetivamente leve o aluno a desenvolver capacidades de linguagem em função da concepção de língua subjacente ao material. Como observado no **Quadro de Conteúdos**, embora este apresente a função linguística a ser explorada em cada unidade, esta não é posta em uso dentro da proposta assumida nesta pesquisa, que é levar o aluno a usar a língua em situações de comunicação por meio de gêneros.

Seguindo a perspectiva do interacionismo social, aqui, é preciso reconhecer que o LD permaneceu no nível de objeto, de produto material fora do sujeito. Ou seja, não houve a apropriação daquele artefato a ponto de transformá-lo, construindo, assim, um esquema de utilização para o ensino¹⁰³. Assim, o LD cerceou o conteúdo a ser explorado nas aulas de LI, determinou o ritmo das aulas¹⁰⁴ e não permitiu a adaptação dos conteúdos nele veiculados às necessidades e realidade de alunos que estão iniciando o processo de ensino-aprendizagem, em especial de S¹⁰⁵.

Para atuar na ZPD do aluno, é preciso conhecer o que ele consegue realizar sozinho, para, com o auxílio de um instrumento (neste caso, o LD e a SD) e em colaboração de um par mais capaz, poder levá-lo a um nível superior de desenvolvimento, por meio da resolução de problemas que se colocam no processo de ensino-aprendizagem do sujeito.

¹⁰³ Para maior aprofundamento a este respeito, conferir Rabardel (1995) e Schneuwly (2004).

¹⁰⁴ Com base nos excertos das transcrições, foi possível constatar que os conteúdos léxico-gramaticais foram, não somente priorizados, como também houve a preocupação em cumprir com a agenda estabelecida de acordo com a organização de cada unidade didática.

¹⁰⁵ Importa registrar que as problemáticas envolvidas neste tipo de situação em que o LD não se presta a atender as necessidades e aos interesses dos alunos em aulas de LI é bastante complexa e não é o foco deste trabalho.

No primeiro conjunto – as aulas observadas –, tanto o LD quanto a mediação da professora não possibilitaram espaço para que o aluno revelasse seus conhecimentos prévios¹⁰⁶. Excetuando os raros momentos em que o aluno expressou dúvidas ou tirou conclusões a partir de pistas fornecidas pela T, ele copiou do quadro as respostas das atividades.

Em relação às capacidades de linguagem, os dados coletados não permitem identificar a preocupação em desenvolver nenhuma delas, posto que, naquelas aulas, a unidade explorada não fora a unidade texto, mas, sim, vocabulário e regras gramaticais. Aparentemente, a capacidade linguístico-discursiva poderia ser apontada como a mais privilegiada. Contudo, por não estar inserida em atividades que visassem a um trabalho voltado a práticas de linguagem materializadas em gêneros, não se pode fazer tal afirmação.

O segundo conjunto de dados – as aulas implementadas – foi igualmente analisado, buscando identificar o quanto a SD e a mediação da professora-pesquisadora contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem da LI do sujeito de pesquisa. Conforme anunciado anteriormente, a SD foi idealizada a partir da primeira produção de S, tendo como eixo central o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno.

Tal opção, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos que ancoram este trabalho, contribuiu para a comprovação de minhas suspeitas sobre o potencial do sujeito de pesquisa: a ausência de um trabalho que, ao invés de ressaltar as dificuldades do aluno com a linguagem escrita, promovesse o desenvolvimento de seus conhecimentos, leva, inevitavelmente, ao “erro”, à “falha”, ao “desvio”.

Ao contrário da primeira fase de coleta de dados, observou-se que o aluno S teve mais chances de mobilizar outros saberes para poder se inserir nas atividades propostas. Retomando o conceito de capacidades de linguagem – as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero em uma determinada situação de interação –, os resultados mostraram que, em função da natureza das atividades constituintes da SD, o aluno adaptou-se parcialmente às características do gênero (capacidade de ação), assim como aos modelos

¹⁰⁶ Conhecimentos prévios em termos de conhecimento de mundo, linguístico, história de vida do aluno, etc.

discursivos (capacidade discursiva). Em relação às operações psicolinguísticas e às unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) necessárias para a produção do gênero “carta de apresentação pessoal”, os dados revelaram que o sujeito de pesquisa não dominou tal nível.

Embora diagnosticado como alguém que possui uma deficiência de codificação dos símbolos escritos que o impossibilita compreender o significado de um texto¹⁰⁷, os dados coletados não permitem concordar com esta afirmação. O aluno sujeito de pesquisa sinalizou, em vários momentos, dificuldades próprias de um aprendiz iniciante da LI. Entretanto, os instrumentos mediadores se revelaram cruciais para que o aluno superasse aquelas dificuldades¹⁰⁸.

O conjunto de dados reforça a centralidade do instrumento no processo de ensino-aprendizagem e, como defende Rabardel (1995), eles influenciam diretamente a construção dos conhecimentos. De acordo com o autor, um instrumento é a junção do artefato (material ou simbólico) e de seus esquemas de utilização.

Com base nesta visão, conclui-se que o LD não favoreceu a formação de conceitos e a solução de problemas, posto que as atividades nele veiculadas giraram em torno de memorização de palavras e associação com os objetos. Estes procedimentos, de acordo com Vygotsky (2001), não permitem ao aluno apropriar-se da linguagem criando esquemas de utilização.

Em relação à SD, conclui-se que suas atividades constituintes promoveram um contexto mais significativo para a aprendizagem e que a sua forma de organização permitiu ao sujeito de pesquisa lançar mão de conceitos trabalhados progressivamente, para, assim, desenvolver suas capacidades de linguagem. Entretanto, é preciso reconhecer que, com apenas uma SD, o trabalho com um gênero textual e o número limitado de aulas, não seja possível afirmar que o aluno S tenha, efetivamente, se beneficiado dessa proposta de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, em termos de instrumento, que é o que interessa neste capítulo, pode-se afirmar a importância vital da mediação do professor ou de um par mais capaz. Sem considerar o material sendo utilizado – LD ou SD –, nos dois conjuntos de dados, foi possível identificar o papel central da atuação das

¹⁰⁷ Conforme o laudo emitido pela ABD.

¹⁰⁸ Os tipos de dificuldades enfrentadas pelo aluno sujeito de pesquisa são apresentados no próximo capítulo.

professoras que, dependendo de suas atitudes, promoveu ou restringiu as possibilidades de aprendizagem do aluno. Em especial, de um aluno diagnosticado disléxico.

CAPÍTULO 6

IDENTIFICANDO OS TIPOS DE DIFICULDADES NA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA EM UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO

Este capítulo destina-se a responder a segunda pergunta de pesquisa (quais as dificuldades de aprendizagem mais observadas no aluno diagnosticado disléxico em aulas de LI?). Para isto, foram utilizadas as transcrições das aulas observadas, das aulas implementadas e também as atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa em todas aquelas aulas.

Partindo da concepção que todo sujeito carrega consigo marcas que o constituem como sujeito, e, portanto, sua história de vida, necessidades e interesses pessoais não podem ser dissociados (VYGOTSKY, 1998; 2008), a fim de atingir o segundo objetivo de pesquisa, faz-se necessário explicitar alguns aspectos constituintes da historicidade e das individualidades do aluno. Assim, na sequência, descrevo o sujeito de pesquisa e sua história escolar afetada por seu diagnóstico, para, a partir desse conjunto de informações, identificar as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita.

6.1 O SUJEITO DE PESQUISA, SUA HISTÓRIA, SEU LAUDO, SEU RÓTULO

O aluno S foi levado por sua mãe para a ABD em São Paulo, em função de suas dificuldades, identificadas por ela na fase alfabetização, e, conforme o laudo, na época S tinha 10 anos e 9 meses, já usava Ritalina e não estava totalmente alfabetizado. S foi submetido a testes que, de acordo com o laudo emitido, envolveram “nível mental, personalidade, neuro psicolinguístico e outros”, sem detalhamento algum sobre os procedimentos realizados.

Considerando o motivo principal de o aluno ter sido levado a um centro que se ocupa exclusivamente da identificação de sintomas disléxicos, tomados usualmente como dificuldades na leitura e escrita, algumas informações no laudo de S chamam atenção pela maneira superficial com que abordam tais “dificuldades”,

como também pela incoerência dos dados. Conforme o laudo de S, os dados da avaliação são no mínimo questionáveis, posto que demonstram uma série de divergências. Embora o laudo diga que o aluno colaborou, mantendo ótimo contato com os profissionais, ressalta que S é “muito irrequieto” o que não é de se surpreender: qualquer pessoa que tenha viajado para outra cidade e que tenha sido colocada em uma situação de avaliação para identificar o motivo de suas “inadequações” em relação ao que se espera dela ficaria, no mínimo, nervosa, ansiosa. Quanto mais uma criança.

Conforme o laudo, na avaliação da coordenação visuomotora, seus resultados foram “abaixo da média” para sua faixa etária e, no exame de nível, intelectual situaram-se na “faixa média”. Contudo, o documento não informa como chegaram a tais conclusões, tampouco o que significa estar na média esperada ou abaixo dela. Quanto aos seus “melhores desempenhos”, o laudo aponta “raciocínio lógico, reconhecimento de memória visual e organização e raciocínio”. Além de não explicitar o que foi feito para chegar a esses resultados, parece que temos, novamente, uma divergência: se S teve bom desempenho – o que quer que isso signifique – no raciocínio lógico e organização (raciocínio e organização do quê? de palavras? de letras? de figuras?), estes não se encaixariam no “nível intelectual”? Mediante tais resultados, a concepção de linguagem subjacente aos referidos testes indica ser a de que a linguagem é um código pronto e acabado e que o aprendiz dela se apropria ou não. Portanto, parece não conceber a linguagem como fruto das construções sócio-históricas do indivíduo.

No que diz respeito às dificuldades de S, o laudo se limita a dizer que estas “ocorreram em atividades requerendo velocidade de pensamento” e, na sequência, afirma que, em função de “dificuldades específicas como ritmo próprio, leitura e escrita”, S “não consegue demonstrar seu potencial na totalidade.” Além dessas informações, outro dado que chama atenção é o de que o documento afirma que S é “muito agitado e às vezes comete erros por não prestar atenção”¹⁰⁹. Mediante tais informações, questiono: como afirmar que S não demonstra seu potencial na totalidade sem conhecer a totalidade de seu potencial? Outro resultado

¹⁰⁹ Além desses, foram aplicados outros testes que igualmente são apenas citadas no laudo: avaliação das funções básicas (praxias orofaciais; miofuncional orofacial, teste de equilíbrio estático e dinâmico; dominância de lateralidade; memória tátil e cinestésica; organização espacial; organização temporal; discriminação e percepção visual e auditiva e de memória auditiva), de comunicação oral, consciência fonológica e comunicação escrita.

incongruente: quem – seja adulto, adolescente ou criança – não comete erros, se não prestar atenção?

Considerando que este trabalho é um estudo de caso que investiga as relações do que tem sido comumente descrito como “dislexia” e o ensino-aprendizagem de LI um aluno diagnosticado como tal, relato, na sequência, o comportamento de S durante as duas fases da coleta de dados.

6.2 O SUJEITO DE PESQUISA, SEU COMPORTAMENTO NAS AULAS DE INGLÊS, SUAS DIFICULDADES, SUA FALTA DE MOTIVAÇÃO

Durante minha convivência com S em sala de aula, algumas de suas atitudes – devidamente registradas nas transcrições das aulas videofilmadas – se mostraram bastante similares àquelas apresentadas no laudo. No decorrer das aulas, S teve atitudes extremistas: ora se mostrava apático, desinteressado, aparentemente desatento, deitando-se sobre a carteira, olhando para o “nada”; ora seu comportamento foi consideravelmente agitado e irrequieto. No período de aulas implementadas, o aluno demonstrou maior desinteresse pelas atividades que exigiam concentração e silêncio, diferentemente das aulas em que houve espaço para o lúdico e para atividades em pares ou em grupos, por exemplo.

Uma das queixas em relação ao aluno sujeito de pesquisa por parte da escola era sua “dificuldade” de aprendizagem de forma geral. Especificamente com relação às aulas de Inglês, a preocupação por parte da mãe, da coordenação pedagógica da escola e do NRE era quanto ao fato de, se ao ser exposto a um sistema linguístico diferente do da LP, as aulas de LI poderiam trazer prejuízos na aprendizagem do aluno S, comprometendo ainda mais a sua apropriação da LM. Este quadro ficou evidente quando tive meu primeiro contato com a mãe do aluno, com a responsável pela Educação Especial no NRE da cidade onde os dados dessa pesquisa foram coletados e com a equipe pedagógica da escola (diretora e pedagoga), servindo de justificativa para, como já descrito, na época retirar o aluno S das aulas de LI.

Sem uma orientação adequada acerca do assunto, após um curto período de tempo¹¹⁰, o aluno foi novamente inserido em sala de aula, fato que gerou um questionamento por parte da então professora de Inglês (R) sobre a justificativa para retirar e, posteriormente, reinserir o aluno nas aulas de LI, já que ela nunca havia sido consultada sobre tais decisões. Diante deste quadro, uma das perguntas que já permeava esta pesquisa encontrou espaço para investigação: quais as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos considerados disléxicos em aulas de LI?

Com base nesse relato, para atingir o segundo objetivo de pesquisa, passo a investigar as dificuldades mais observadas no aluno diagnosticado disléxico nos dois principais conjuntos de dados: 1) nos dados coletados durante as aulas de Inglês observadas e videofilmadas no segundo semestre de 2009 e em três aulas no mês de março de 2010 e; 2) nos dados coletados durante as aulas de Inglês ministradas pela professora-pesquisadora, tendo como proposta o trabalho em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”, durante dez aulas nos meses de março e abril de 2010 e três aulas no mês de outubro do mesmo ano. Os dados foram analisados com base a nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, nas fontes de dificuldades na produção escrita, propostas por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), na bibliografia disseminada sobre a dislexia e suas (in)definições, bem como nas pesquisas que se contrapõem à existência desse distúrbio.

Para melhor visualização a que esta seção se propõe, o Quadro 19 condensa os dados analisados e os objetivos a serem atingidos.

Quadro 19 – Dados e objetivos da segunda pergunta de pesquisa

Dados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> – Aulas de Inglês observadas e as aulas de Inglês ministradas pela professora-pesquisadora em torno do gênero textual “carta de apresentação pessoal”, por meio de uma SD. – As atividades envolvendo linguagem escrita, realizadas pelo sujeito de pesquisa em todas as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar as dificuldades observadas com a linguagem escrita em LI pelo aluno diagnosticado disléxico nas aulas observadas e nas aulas implementadas.

Fonte: A autora

¹¹⁰ Na ocasião, a professora de LI relatou que o aluno havia deixado de frequentar duas ou três aulas.

Após a análise dos dados, foi possível observar que, de forma geral, S demonstrou não se interessar pela maioria das atividades realizadas, acarretando em seu não envolvimento nas aulas: ou seja, S sinalizou não ver motivos reais para a aprendizagem e para o uso da LI. Essa falta de interesse/envolvimento com as atividades escritas nas aulas de LI se aproxima significativamente das características definidas por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) concernentes às Dificuldades Motivacionais, as quais estão associadas ao quanto o aprendiz investe na escrita, na relação entre seus esforços e os resultados obtidos, mediante sua percepção da necessidade da aprendizagem. Atrelada a esses aspectos, está a insegurança linguística no momento da escrita, a qual, em conformidade com aqueles autores, deve igualmente ser considerada.

O Excerto 17 ilustra um episódio em que S demonstra claramente não ter motivação pela aula de Inglês, mas, sim, para a aula de Educação Física.

EXCERTO 17

- T: Não é que eu to surda é que eu estou ouvindo alguém falando **there are. There are** a gente usa para mais de um carro.
- A: Não é **there are**.
- T: A última agora, **number seven: Where is the dog?**
- A: Onde está o cachorro ?
- S: Horas?...
- Sm: []
- S: ahn?...quinze minutos? Ainda bem.
- Pp: Ahn?
- S: Ainda bem.
- Pp: Por que?
- S: Porque a próxima aula é educação física. [...]

(Aula dia 17 de novembro de 2009)

Conforme o Excerto 17, o aluno pergunta o horário para a professora-pesquisadora, pois deseja saber quanto tempo falta para a aula de Educação Física, manifestando, assim, sua preferência por aquela disciplina. Embora o excerto não apresente um exemplo de atividade diretamente relacionada à escrita – objeto de investigação desse estudo –, ele direciona a análise na medida em que aponta a atitude do aluno tentando “fugir” de uma aula onde as atividades envolvem o uso da linguagem escrita. Tal episódio reforça, em minha concepção, um comportamento

próprio de crianças/adolescentes que preferem atividades que envolvam movimentos corporais, brincadeiras e jogos de competição a um ambiente de sala de aula fechado, com regras de comportamento, deveres a serem cumpridos. Nesse estudo de caso, temos ainda o agravante de um indivíduo que aparentemente sinaliza ter uma relação desconfortável com a LI e com a linguagem de modo geral.

Contudo, ao ser questionado pela Pp sobre suas matérias preferidas ficou evidente que as disciplinas escolares mencionadas por S como suas favoritas estão relacionadas ao uso imediato daquele determinado conhecimento, às questões afetivas (gostar ou não da professora) e ao julgamento de S do que, para ele, “é mais interessante.” O Excerto 18 ilustra tais concepções.

EXCERTO 18

1. Pp: Qual que é sua matéria preferida?
2. S: História.
3. Pp: Por que?
4. S: Porque sim...
5. Pp: Ah ... “porque sim”...
6. S: Porque eu sei ... é mais interessante ...
7. Pp: É mais interessante História? Qual outra? Qual viria em segundo lugar?
8. S: Educação Física.
9. Pp: POR QUÊ?
10. S: Porque sim ...
11. Pp: Porque você fica lá correndo no pátio, né?
12. S: Não ... porque eu jogo futebol ...
13. Pp: Você gosta de jogar bola?
14. S: []
15. Pp: E Português?
16. *O aluno S faz um gesto com as mãos.*
17. Pp: O que que é isto?
18. S: Mais ou menos ...
19. Pp: Porque que é mais ou menos?
20. S: Porque eu não gosto daquela professora...
21. Pp: Oi? Não entendi.
22. S: Porque eu não gosto daquela professora...
23. Pp: Mas e da matéria Português? Você acha difícil?
24. *O aluno S acena negativamente com a cabeça.*
25. Pp: Escrever em Português?
26. S: Mais ou menos ...

27. Pp: E ler?

28. S: Fácil ...

(Aula dia 20 de outubro de 2010)

O Excerto 18 apresenta um exemplo claro de como S concebe outras disciplinas escolares que, assim como a LI, demandam compreensão e produção escrita. Na linha 6, o aluno justifica sua preferência por História, por saber e por ser mais interessante; Educação Física, porque joga futebol (linha 12) e justifica não gostar muito das aulas de Português, porque não gosta de professora (linha 22) e não por enfrentar desafios com a LP em si (linhas 23 e 24), tanto que considera ler em LP “fácil” (linha 28).

Isto posto, retomando o objeto de investigação dessa pesquisa, a relação entre dificuldades com a linguagem escrita e o ensino-aprendizagem de LI, o aluno revelou claramente que seu comportamento em sala – interpretado muitas vezes como sinais de dificuldades de aprendizagem, preguiça, lentidão, etc. – indica atitudes próprias de um adolescente que tem preferências típicas próprias à fase de descobertas em que se encontra. Assim, parece que estamos diante de um menino que gosta muito de jogar futebol (o que explica sua preferência pela aula de Educação Física); que encontrou algo de interessante nas aulas de História (a qual também demanda dele esforço de compreensão e produção escrita); e só não gosta mais das aulas de LP por conta da professora, ou seja, em momento algum se referiu a dificuldades com a linguagem escrita como o principal motivo de seu parcial descontentamento em relação àquela disciplina escolar, o que seria de se esperar de um aluno diagnosticado disléxico com “grau severo”.

Outra hipótese para a falta de motivação durante as aulas de observação é a de que as atividades realizadas durante aquelas aulas consistiram basicamente de nomeação de figuras, escrita e soletração de palavras soltas e identificação de letras, as quais em muito se assemelham aos testes comumente aplicados para o diagnóstico da “dislexia”, colocando o aluno em uma situação estressante, o que, talvez, explique a sua resistência em realizar as atividades que demandaram aquele tipo de produção escrita. Além disto, tais atividades impossibilitam o aprendiz de tentar construir uma relação efetiva com os usos da linguagem em que exista um emissor, um receptor e, em especial, um objetivo efetivo de comunicação.

Reforçando a falta de interesse/envolvimento pela aprendizagem da LI, em diversos momentos durante todo o período de coleta de dados, o aluno manifestou preferência pela língua espanhola por motivos diversos: o espanhol é considerado por S uma língua “mais fácil”; a mãe estava fazendo aulas de Espanhol e, segundo ele, ao observar a mãe estudando, ele já havia assimilado algumas palavras naquela língua; é uma língua que, na concepção do aluno, pode futuramente ajudá-lo na profissão que deseja seguir (desembargador).

Nos próximos excertos, 19 e 20, temos um exemplo dessa manifestação por parte do aluno:

EXCERTO 19

1. Pp: **Here**, S. Veja bem ... **I am years old** ... reveja aqui ...
2. S: Eu não sei ...
3. Pp: Está falando do que aqui?
4. S: Eu não sei Inglês!
5. Pp: O que? Claro que você sabe!<@@@>
6. O colega de S retorna.
7. S: Eu prefiro Espanhol. É mais fácil.

(Aula dia 19 de março de 2010)

EXCERTO 20

- Pp: Mas eu tenho certeza que um dia você vai querer aprender Inglês... aí você vai lembrar de mim <@@@> Você vai dizer ... a **teacher** Juliana tinha razão ...
- S: Não... Eu vou trocar ... pro Espanhol...
- Pp: Você vai fazer Espanhol? Quando?
- S: Quando eu for pra faculdade ... []
- Pp: Qual faculdade você quer fazer?

(Aula dia 20 de outubro de 2010)

Além dos exemplos apresentados acima, é importante recuperar a manifestação de S em relação ao seu desconforto com a LI, quando ele acrescenta ao final de sua primeira produção do texto escrito (a qual será discutida mais adiante) a observação de que ele não gosta de Inglês (Anexo P). Cabe ressaltar, também, o episódio relatado previamente, quando o aluno foi, por decisão da psicopedagoga que o acompanhava e do NRE, retirado das aulas de LI, sem um planejamento adequado do que ele realizaria quando estivesse fora da aula e sem

que ele próprio tivesse a chance de manifestar seus desejos, suas vontades, sua opinião, sua percepção com relação às aulas de Inglês. Ou seja, parece ter sido vetada a oportunidade do aluno de se colocar como um sujeito ativo, que pensa, que age e que tem o direito de expressar seus sentimentos, limitações e possibilidades com relação ao ensino-aprendizagem de LI.

Assim, diante das afirmações recorrentes de que ele “não sabe Inglês”, algumas hipóteses podem ser levantadas, por exemplo, o fato de: 1) o sistema educacional não estar devidamente preparado para lidar com crianças que fogem ao “padrão” estabelecido do que é aprender na escola; 2) o processo de ensino-aprendizagem da LI na escola ser ainda desconhecido e, portanto, decisões infundadas são tomadas diante de quadros como o de S; e 3) as consequências graves que atitudes como aquela podem causar em um jovem iniciando seu contato formal com a LI, como a imagem negativa que ele passou a ter daquela língua e de si mesmo, por exemplo. Nos excertos seguintes, 21 e 22, temos alguns exemplos das representações de S sobre a LI e sobre ele próprio enquanto aprendiz dessa língua.

EXCERTO 21

1. S: Professora como fala porta?
2. T: **Door.**
3. S: []
4. A: Não vou dar não.
5. S: Dá pra mim...agora falta duas.
6. T: Vai fazer o exercício SOZINHO!
7. S: Falta duas que eu não sei.

(Aula dia 16 de novembro de 2009)

EXCERTO 22

1. Pp: Ahhh... então vai ... como a gente vai dizer “eu” ?
2. S: Eu ... <@@@>
3. Pp: Não ... em Inglês ... “eu” !
4. S: Não sei ...
5. Pp: Você sabe ...
6. *O aluno S hesita.*
[...]
7. Pp: Se você é alto, se você é magro, quantos anos você tem ... Em inglês!

8. S: Ah, em Inglês, não!
9. Pp: Claro ... esta é uma aula de Inglês!
10. S: Eu não sei Inglês...
[...]
11. S: Não sei ...
12. Pp: Porque você acha difícil escrever em Inglês, S?
13. S: Porque eu não gosto...
14. Pp: Você não gosta? Por quê?
15. S: Porque isto é pra burro ...
16. Pp: Hã?
17. S: Porque isto é pra burro ...
18. Pp: Isto é pra burro?
19. S: É ... não vou usar ...
20. Pp: O que que é pra burro?
21. S: O Inglês!
22. Pp: Você está me chamando de burra?
23. S: NÃO ... <@@@>
24. Pp: Mas eu sou professora de Inglês ...
25. S: Mas eu não gosto de Inglês ...
26. Pp: Nunca gostou?
27. S: Não ...

(Aula dia 20 de outubro de 2010)

Chama a atenção o número de vezes que S repete “não sei”, “não sei inglês”, “não lembro”, “não gosto de inglês”, “não vou usar”. Ao que tudo indica ele se assumiu como alguém que não gosta e que pouco aprende.

Contudo, é preciso considerar os estudos que, assim como este, questionam o que tem sido denominado de “dislexia” e indicam que sujeitos que manifestam tal tipo de desconforto com a linguagem provavelmente não gostam daquela determinada atividade – no caso deste trabalho, escrever e ler em LI –, mas, sim, não se sentem confortáveis com a linguagem escrita de forma geral (MASSI, 2004a) ou com o contexto em que se encontram, tornando-se bastante resistentes a qualquer tipo de intervenção educativa ou mesmo terapêutica.

Considerando o até aqui exposto, passo para a apresentação dos tipos de dificuldades com a linguagem escrita mais recorrentes nas duas fases de coleta de dados: de observação e de intervenção.

6.3 TIPOS DE DIFICULDADES DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA EM UM ALUNO DIAGNOSTICADO DISLÉXICO DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E NO PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Retomando Dolz, Gagnon e Toulou (2008), as dificuldades mais recorrentes na escrita são classificadas em: Motivacionais, Enunciativas, Procedimentais, Textuais, Linguísticas, Ortográficas e Sensorio-Motoras. Porém, ao proporem esta divisão, os autores partem do princípio de que o trabalho com a escrita esteja pautado em torno de gêneros textuais para o ensino do Francês como LM. A obra traduzida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) traz a mesma proposta, tendo, porém, como objetivo o ensino da LP como LM.

Considerando que esta pesquisa investiga o ensino-aprendizagem de LI como LE a um aluno falante de LP como LM diagnosticado disléxico, divergindo, portanto, dos trabalhos supracitados, para identificar e categorizar as dificuldades de aprendizagem em LI mais observadas no aluno S, em alguns momentos foram utilizadas nomenclaturas tais como cunhadas por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e, em outras situações de análise, a elas foram conferidas outras subcategorias e características advindas dos dados de pesquisa.

Quanto à descrição das dificuldades observadas na compreensão e na produção escrita em LI no conjunto de aulas em que houve a intervenção da professora-pesquisadora, as categorias das fontes de dificuldades de aprendizagem na produção escrita propostas pelos autores acima citados foram igualmente consideradas, uma vez que o trabalho destes autores se aproxima da proposta aqui desenvolvida no que concerne ao ensino da linguagem escrita, tendo como instrumento um gênero textual. Outra fonte de categoria para a análise dos dados é o conceito de capacidades de linguagem, assim como proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), e Dolz e Schneuwly (1998; 2004) e já amplamente utilizadas em pesquisas acerca de ensino-aprendizagem de produção escrita em LI no Brasil (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2004; CRISTOVÃO; TORRES, 2006; DENARDI, 2009; BEATO-CANATO, 2009; FERRARINI, 2009, entre outras).

Conforme já explicitado, as aulas videofilmadas foram transcritas com o objetivo de analisar os eventos ocorridos nas aulas de LI no contexto em questão, e, a fim de ilustrar as análises e a discussão dos dados, serão apresentados alguns

excertos das transcrições. Traçadas essas considerações apresento, no próximo subitem, as dificuldades encontradas pelo aluno sujeito de pesquisa com relação à linguagem escrita em LI nas aulas observadas.

6.3.1 Identificando as Dificuldades de Aprendizagem em Língua Inglesa nas Aulas Observadas

Durante a fase de observação das aulas, eu, professora-pesquisadora, procurei manter-me fisicamente afastada do aluno sujeito de pesquisa, a fim de garantir, naquele período, a mínima interferência de minha parte. Obviamente que a minha presença e a da câmera filmadora em sala de aula se constituíram em elementos estranhos e que, em certa medida, provocaram estranhamento por parte da turma e, em especial, por parte de S, que notava meu olhar mais atento às suas atitudes e a filmadora posicionada em sua. Notadamente, tal afastamento – necessário ao período de observação – comprometeu, de certo modo, o processo da coleta de dados: a captação do áudio ficou um tanto quanto comprometida, não foi possível observar mais de perto algumas atitudes de S, bem como a maneira que ele executava (ou deixava de executar) determinadas atividades de leitura e escrita.

Nas aulas observadas, as atividades de leitura e escrita privilegiaram o ensino de vocabulário com ênfase na tradução, na sistematização de regras ortográficas e nas gramaticais da LI (incluindo suas terminologias) e o LD foi a principal ferramenta utilizada nas aulas. Assim, a primeira dificuldade a ser apresentada foi classificada como dificuldade linguística de natureza correlacional, com base em Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Uma das fontes de dificuldades de escrita classificadas originalmente por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) é a dificuldade linguística (DL). Todavia, concebendo o domínio léxico-gramatical e ortográfico como parte do sistema de qualquer língua, para esta pesquisa, proponho que a DL englobe as limitações no domínio de vocabulário e de regras gramaticais em LI – daqui para frente denominadas dificuldades linguísticas de natureza correlacional – e ortográficas, classificadas neste trabalho como dificuldades linguísticas de natureza ortográfica.

Os Excertos 23 e 24 ilustram o observado:

EXCERTO 23

1. T: Isso... qual o exemplo que temos aí pessoal?... **Peach**... terminou em CH então o que temos que acrescentar?
2. SS: ES ...
3. T: Isso... fica **peaches**... entenderam?...
4. SS: Sim!
5. T: Não vão esquecer?... agora o **number two**, vamos lá, vamos ler comigo...
6. SS e T: Substantivos terminados em y precedidos de vogal acrescenta-se S...
7. T: Isso agora vamos fazer dois exemplos aqui.. temos **strawberry** ... e **donkey** ... o que que é **donkey** mesmo?
8. SS: Burro!

(Aula dia 20 de outubro de 2009).

No excerto 23, o conteúdo da aula foi sobre regras para formação do plural de palavras em LI. Na linha 1, a T questiona os alunos sobre a formação do plural de uma palavra terminada em CH, ao que os alunos interagem fornecendo a resposta correta. O mesmo é feito nas linhas subsequentes. Já na linha 7, ela questiona os alunos sobre a tradução de um item lexical. O mesmo procedimento pode ser visto no Excerto 24, o qual traz exemplos de situações em que a verificação da aprendizagem se deu por meio de tradução de determinadas palavras.

EXCERTO 24

1. T: **Rabbit on the farm.**
2. Ss: []
3. T: Pessoal, o que que é **rabbit**?
4. Ss: Coelho!
5. T: Coelho... **On the farm**?
6. Ss: []
7. T: **On the farm**?
8. Ss: Na fazenda.

(Aula dia 09 de novembro de 2009).

As atividades do LD trabalharam a língua sob o ponto de vista de um conjunto de regras a serem dominadas, e o objetivo não foi o de levar o aprendiz à comunicação, mas, sim, ao domínio do léxico (vocabulário), da ortografia e da aplicação de regras gramaticais em atividades estruturais. Neste formato de aula, o “erro” não é visto como “saudável” ou como hipóteses levantadas pelo aprendiz no

percurso da construção das normas da linguagem escrita, mas, sim, como uma violação de regras e como um sinal de que o aluno não está aprendendo.

O Quadro 20 e o Excerto 25 ilustram este tipo de dificuldade.

Quadro 20 – Exemplo de atividade de domínio léxico-gramatical do LD

Write in the plural.

Model: ~~There is an apple~~ in the fridge.
There are some apples in the fridge.

1. There's a dog behind the house.
~~There is a dog~~ behind the house. *There are some* | *there's a dog*

2. There is a duck in the pond.
~~There is a duck~~ in the pond. *there are some* | *there is a duck in*

3. There's a boy in the swimming pool.
~~There is a boy~~ in the swimming pool. *there are some* | *there's a boy*

4. There's a strawberry in the box.
~~There is a strawberry~~ in the box. *there are some* | *there's a stro*

5. There is a pineapple under the table.
~~There is a pineapple~~ under the table. *there are some* | *there is a pineapple*

80

Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005, p. 79)

EXCERTO 25

1. S: Professora como fala porta?
2. **Door.**
3. S: []
4. A: Não vou dar não.
5. S: Dá pra mim...agora falta duas.
6. T: Vai fazer o exercício SOZINHO!
7. S: Falta duas que eu não sei.
8. T: Qual?
9. *S aponta para o exercício.*
10. T: Da bagunça, qual que é? Não... ?
11. S: Não é pra desligar?
12. T: Desligar qual que é? Essa daqui...
13. *A professora começa a corrigir os exercícios de S.*

(Aula dia 16 de novembro de 2009)

No Excerto 26, o aluno demonstra, por exemplo, conhecer o funcionamento da regra gramatical singular x plural, mas desconhece o léxico em LI da palavra “maçã”:

EXCERTO 26

1. *A professora aborda o sujeito S para fazê-lo copiar.*
2. T: Isso **there is an apple... there... are some apple...** o que mudou na frase?... o **there is** virou **there are...** o **an** virou **some...** e o **apple** virou?
3. S: Como fala maçã?
4. T: **Apple.** Mas é **some** ... não pode ser **apple** ... **apple** é uma maçã, S!
5. S: Coloca o “s”?
6. T: Isso, é isso que você tem que fazer...

(Aula dia 20 de outubro de 2009)

Na direção oposta ao que tem sido tradicionalmente classificado como “dislexia”, levando em conta a natureza das atividades propostas nas aulas de LI observadas, o aluno S fez cópias de palavras, identificou as respostas no próprio texto, buscou nas anotações em seu caderno informações, como letras, palavras e o vocabulário em Inglês de que necessitou para realizar as atividades. Com isto, reforça-se, por um lado, o caráter codificador e decodificador das atividades em uma abordagem centrada no ensino de vocabulário e regras gramaticais na primeira fase de coleta de dados e, por outro, descaracterizam-se os sintomas disléxicos no aluno, uma vez que, ao contrário do que costuma afirmar a literatura especializada, ele conseguiu copiar do quadro as respostas fornecidas pela professora e identificar as palavras necessárias para dar conta das atividades em sala, por exemplo.

De forma geral, S interpretou as atividades propostas, compreendeu e deu significado às ilustrações nos exercícios do LD e, a partir delas, externalizou sua compreensão das atividades propostas. O Excerto 27 traz um exemplo de como o aluno conseguiu, a partir das figuras que compunham a atividade, da leitura em voz alta da T em LI (**sit down, please**) e da associação da frase lida com a ilustração, fornecer a resposta correta (“pra sentar”), embora, como na grande parte das atividades, o tenha feito oralmente em LP.

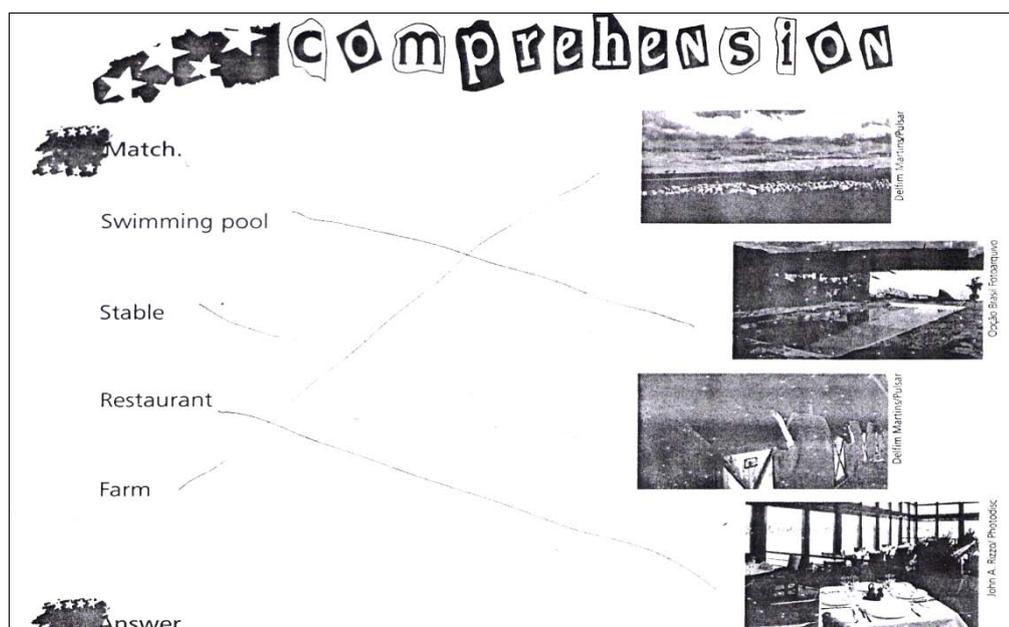
EXCERTO 27

1. T: S, não é pra ficar jogando papel nos outros!...S, por favor! Você tem exercício pra fazer! Tem algum exercício que você não entendeu?
2. S: Não.
3. A professora vai até a carteira do aluno S para auxiliá-lo com os exercícios.
4. T: Esse você já fez, muito bem. Agora, olha aqui ...**sit down, please** ... o que essa figurinha está fazendo?
5. S: Tá assistindo TV.
6. T: Então, mas ta falando o quê?
7. S: Pra sentar.
8. T: Essa já foi, qual dessas quatro que encaixa aqui? E para de jogar papel nos outros.

(Aula dia 16 de novembro de 2009)

Como um exemplo de atividade envolvendo o uso de figuras, temos a atividade abaixo na qual a T leu o vocabulário em voz alta em LI, os alunos diziam a tradução em LP e, juntos, relacionaram as palavras às figuras correspondentes. Embora esta tenha sido uma atividade completamente conduzida pela T, houve espaço para a participação dos alunos, e S a realizou acompanhando o ritmo da classe sem a necessidade de mediação direta da T.

Figura 6 – Atividade envolvendo o uso de figuras



Fonte: Aun, Moraes e Sansanovicz (2005, p. 75)

Dolz, Gagnon e Decândio abordam a natureza da atividade ilustrada anteriormente acima apresentada, tomando-a como um dispositivo que visa auxiliar o aprendiz a superar um problema de escrita, sendo essa classificada pelos autores como “Estabelecimento de Relações” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 64). Embora os autores considerem que dispositivos como o exemplificado podem auxiliar na focalização de um problema que o aluno possa enfrentar com a escrita, sistematizando ou automatizando estratégias para que ele supere possíveis obstáculos, apontam para os possíveis “riscos” que tais exercícios podem trazer, por exemplo: 1) o caráter estanque das atividades; 2) o caráter fracionado e decomposto das atividades de escrita, e 3) a tendência à descontextualização das práticas de produção textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 65). Por esses motivos, acreditam ser fundamental a alternância dessas atividades com outras centradas em práticas comunicativas que permitam a articulação dos diferentes componentes de um gênero textual.

Corroborando os autores citados, se, por um lado, aquela proposta de atividade se mostrou estanque e limitada ao reconhecimento de palavras em LI, por outro, sua natureza, talvez, explique a relativa facilidade com que o aluno a realizou. Esta hipótese se deve ao fato de que S estava inserido em aulas que privilegiavam atividades envolvendo a codificação e a decodificação de palavras isoladas e que não exigiam dele a mobilização de outros conhecimentos, tais como a identificação do contexto e o objetivo da escrita.

Partindo da concepção de linguagem assumida nessa pesquisa, embora considerando que aquele exemplo de atividade tenha explorado a LI de forma descontextualizada, ao realizá-la autonomamente, o laudo do aluno vai sendo desconstruído, posto que ele identifica as letras na sequência correta das palavras, reconhece as palavras e seus significados, relacionando-os à figuras e/ou à sua tradução.

Outro aspecto importante a ser ressaltado em relação à dificuldade de natureza correlacional é que, embora o aluno S tenha demonstrado carecer de elementos lexicais em LI que o permitissem desenvolver outras atividades nas aulas observadas, ele compreendeu as instruções fornecidas pela T e o que ele deveria realizar. No Excerto 28, T explica o que deve ser feito como tarefa de casa: descrever as partes da casa. No entanto, o aluno solicita um item lexical do qual, provavelmente, necessita para realizar a atividade, talvez por fazer parte de sua

realidade (morar em um apartamento e não em uma casa). Tal apontamento é importante para essa pesquisa, pois, se consideradas as características comumente atribuídas ao que tem sido utilizado para caracterizar a “dislexia”, o aluno muito provavelmente não teria conseguido compreender as instruções da professora ou, no dizer de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a “consigna.”

EXCERTO 28

1. T: Vocês já sabem como se descreve as partes da casa que e lá na página **eighty-eight** , vocês têm a parte da casa ...
2. S: E como se escreve só casa em Inglês?
3. T: **House**. Então, seguinte: o que vocês vão fazer? descrever a parte da casa usando **there is** e **there are**, por exemplo: Na minha casa há três quartos ...
4. S: Professora e prédio em Inglês ?
5. A: [...]
6. T: **Building**, e prédio, e quem mora em apartamento em **apartment**, guarda o material e aguarda na carteira.

(Aula dia 17 de novembro de 2009)

Retomando autores que discutem o ensino da LI como LE a alunos disléxicos sob uma visão cognitivista, concebendo a língua como unidades codificadoras e decodificadoras e defendendo que a “dislexia” é um problema localizado no indivíduo, as limitações correlacionais não podem ser interpretadas aqui nesse estudo de caso como um sinal de distúrbio. O aluno pode não relacionar palavras em LP com palavras em LI, mas, a partir do momento em que as atividades oferecem pistas (como as figuras, por exemplo), ele mostra claramente lançar mão delas para dar cabo das atividades. Tal exemplo, a meu ver, enfraquece as características tradicionalmente vinculadas à “dislexia” e reforça as atitudes do aluno que busca estratégias para cumprir seu papel social (aluno) nas aulas de LI.

Seguindo a proposta de Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), outro tipo de dificuldade identificado na compreensão e produção escrita em LI no aluno foram as dificuldades linguísticas de natureza ortográfica, as quais são detalhadas no item seguinte.

6.3.2 Dificuldades Linguísticas de Natureza Ortográfica

Com base em Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), outra dificuldade recorrente apresentada por S durante as aulas de LI foi a dificuldade linguística de natureza ortográfica. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) lembram que quanto mais os alunos escrevem, maiores as probabilidades de cometerem erros ortográficos. Apesar disto, os autores defendem que são essas as oportunidades que os aprendizes necessitam para desenvolver seus conhecimentos e que os obstáculos encontrados “criam um lugar de questionamento” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

No que tange ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita a alunos diagnosticados disléxicos, Nijakowska (2010) enfatiza que essa língua possui características ortográficas profundas, uma vez que as relações grafemas x fonemas são especialmente difíceis de aprender. Divergindo das ideias dessa autora acerca das dificuldades de leitura e escrita para alunos considerados disléxicos, considero que, se o próprio sistema linguístico da LI possui características que podem exigir mais do aprendiz, não se pode afirmar que aqueles que não conseguem dominar de imediato as relações grafema x fonema naquela língua possuem algum tipo de distúrbio.

Com relação ao sujeito S, importa sublinhar que nenhuma das dificuldades ortográficas identificadas estavam diretamente relacionadas aos estudos que tratam da “dislexia” como distúrbios de leitura e escrita. As limitações observadas na produção escrita em LI giraram em torno do desconhecimento da grafia correta das palavras, o que, por ser uma língua nova para o aluno, me parecem absolutamente justificáveis. Retomando os estudos desenvolvidos por Schneuwly (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Massi (2004a; 2004b; 2007), entre outros, quanto ao fato de que a linguagem escrita não pode ser considerada como a transposição da expressão oral, quando o aluno se desvia do padrão da escrita por, possivelmente, apoiar-se em seu conhecimento da linguagem oral em LP transferindo para o texto escrito aspectos inerentes à oralidade, tal atitude não pode ser tomada como erro, tampouco como uma disfunção biológica centrada no aprendiz.

Partindo dessas considerações, no Excerto 29, temos um exemplo de como similaridades sonoras, mas com grafias divergentes, podem se constituir em um desafio a ser superado no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita em LI. Ao se deparar com uma similaridade fonética (linhas 12 e 13), o aluno S recorre à professora-pesquisadora para pedir auxílio. Importa ressaltar que, embora um dos sintomas comumente relacionados à “dislexia” seja a dificuldade de identificar os sons das letras, este não se aplica a S. Ele reconhece a unidade sonora, mas não a aplica à LI, uma vez que as letras I e Y, por exemplo, possuem o mesmo som. Nas linhas 14, 15 e 16, é possível constatar que o aluno conhece a letra Y, ele apenas não a considera como uma possibilidade de registro relacionada ao som de I, muito provavelmente por não ter a segurança linguística muitas vezes requerida de forma inadequada a um aluno que está iniciando a aprendizagem da LI.

EXCERTO 29

1. Alunos fazem o exercício pedido pela professora.
2. S: Acabei.
3. Aluno S se levanta da carteira
4. S: Mas olha vê se está certo.
5. T: Olha aqui existem [] é pra você citar quais são?
6. S: Assim oh ?
7. T: Ah.. sim e muito fácil a gente escrever.
8. S: Então eu vou colocar sim em Inglês como é?
9. T: **Yes**
10. O aluno se dirige à Pp.
11. S: Como é **yes**? Mostra para mim como é **yes** em inglês.
12. Pp: Y, o que som que tem o YES ?
13. S: I
14. Pp: Mas em inglês nós temos a letrinha que é o Y qual e o Y?
15. S: Y ...
16. Pp: Y E S!

(Aula dia 17 de novembro de 2009)

Como exemplificado no Quadro 1, com base em Massi (2007), a atitude do aluno ilustrada acima pode ser interpretada como 1) uma estratégia de manipulação da linguagem ou 2) uma transferência da oralidade de sua LM para a LI, posto que S relaciona o som da letra Y ao som de I. O mesmo exemplo foi identificado em um dos exercícios da prova de LI, na qual houve a mediação da Pp,

para que o aluno conseguisse terminá-la (Anexo G). A partir de uma dada figura, o aluno deveria preencher os espaços com as letras corretas para formar a palavra correspondente, o que demandou do aluno o domínio preciso da ortografia de palavras em LI. O Excerto 30 ilustra a tentativa de S de escrever a palavra *mamão* em LI (*papaya*), observando a figura daquela fruta e tendo como ponto de partida as letras “p” e “a” e sua relação instável com a produção escrita das letras “y” e “l”:

EXCERTO 30

1. Pp: Ai faltou YA, né? Então olha, se a gente já tem o PA o que ta faltando aqui? **PA PA YA.**
2. S: O l no final.
3. Pp: Ó, o PA. O nome dessa fruta é?
4. S: **Papaya.**
5. Pp: **Papaya.**
6. S: Falta três...não, faltam quatro letras.
7. Pp: Então, PA. **Papaya. PA PA YA.**
8. S: Termina com A.
9. Pp: Com AR?
10. S: ... A.
11. Pp: Termina com A.
12. S: Daí tem o l... já sei.
13. *O aluno começa a escrever no exercício.*
14. S: [] Certo?
15. Pp: Quase perfeito, só tem uma coisinha aqui, olha. Em Inglês, aqui ao invés do l a gente tem um outro ... uma outra letrinha que também tem som de l.
16. S: O E.
17. Pp: O E?
18. S: É... o E.
19. Pp: Ah, tem som de l. Mas, olha, e essa outra aqui?
20. *A Pp aponta para o caderno do aluno.*
21. S: **G?**
22. Pp: Não..Cadê...ué...aqui.
23. S: O Y?
24. Pp: Esse aqui vai ser com Y.
25. S: Então tira o l.
26. Pp: Então tira o l e coloca o Y. Então como é que fica? Melão...opa, mamão em Inglês fica..
27. S: **Papaya.**

(Mediação da prova – dia 24 de novembro de 2009)

Embora considerando os “desvios” ortográficos em LI apresentados por S, próprios de um jovem que está iniciando a aprendizagem formal daquela língua na escola, portanto, afastada de uma visão biologizante, a qual, nas palavras de Massi (2004, p. 39), “idealiza o sujeito-aprendiz”, decidi denominá-los de dificuldades linguísticas de natureza ortográfica, justamente por concordar com Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), os quais, em consonância com Simard (1992), interpretam uma **dificuldade** como um obstáculo que pode atrapalhar a aprendizagem e que todo aprendiz necessita superar. Com base nesses autores, é possível concluir que uma dificuldade não deve ser interpretada como algo intransponível e, quando superadas, podem propiciar um espaço rico de reflexão por parte do aprendiz.

De forma geral, as dificuldades aqui apresentadas foram as mais observadas naquele conjunto de aulas. Retomando Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a identificação dos erros dos aprendizes ainda é um assunto controverso e, no caso dessa pesquisa que busca identificar as dificuldades na linguagem escrita nas aulas de LI por um aluno diagnosticado disléxico, esta tarefa é ainda mais desafiadora. Contudo, a necessidade e a importância de tal procedimento repousa no fato de, por ser este um estudo de caso que se afasta das perspectivas teóricas tradicionais sobre os sintomas disléxicos mais disseminados e socialmente aceitos, as dificuldades identificadas nas aulas observadas podem: 1) instigar reflexões de como os “erros” têm sido concebidos nas aulas de Inglês no Brasil; 2) provocar a desestigmatização das supostas dificuldades de aprendizagem com a linguagem escrita; e 3) abrir espaços para que aprendizes de LI rotulados como portadores de um distúrbio tenham o direito de aprender essa língua, dela se apropriar e ampliar oportunidades sociais.

O Quadro 21 apresenta, de forma sintetizada, exemplos das dificuldades identificadas na primeira fase de coleta de dados, considerando o objeto de ensino da aula e o desempenho de S.

Quadro 21 – Síntese das dificuldades identificadas na primeira fase de coleta de dados

Tipo de dificuldade	Objeto de ensino	Desempenho de S
DL de natureza correlacional	Uso do imperativo usando “do” e “don’t”.	Comportamento oscilou entre interesse/distanciamento. Solicitou da T vocabulário em LI (<i>door</i>) para realizar as atividades.
	Regras de plural.	Comportamento oscilou entre interesse/distanciamento. Solicitou da T vocabulário em LI (<i>apple</i>) para realizar as atividades.
DL de natureza ortográfica	Partes da casa.	Buscou fontes de consulta para auxiliá-lo na realização da atividade (livro/caderno).
	Finalização da Prova com a mediação da Pp.	Registrou letras pautado na relação grafema/fonema em LM.

Fonte: A autora

Levando em conta que o aluno sujeito de pesquisa cursava, na época, a 5ª série do segundo ciclo do Ensino Fundamental – e, na escola pública, este é (usualmente) o primeiro ano em que os alunos têm contato formal com a LI –, parece perigoso atrelar as limitações apresentadas por S em LI ao seu laudo de “dislexia de grau severo”. Sendo assim, não é possível aferir que o aluno possua dificuldade com o uso da linguagem sob a perspectiva assumida nesta pesquisa – um lugar central de constituição dos sentidos que podem contribuir para a aprendizagem –, uma vez que não nos comunicamos por meio de palavras ou frases soltas, mas, sim, a partir de textos socialmente compartilhados e reconhecidos: os gêneros textuais.

Considerando a abordagem de ensino-aprendizagem utilizada naquelas aulas e o material que serviu de guia condutor do agir docente, nesta seção, foram apresentadas e categorizadas as dificuldades com a linguagem escrita em LI identificadas no aluno sujeito de pesquisa durante as aulas observadas a partir de Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Na seção subsequente, o mesmo movimento é feito tendo como objetivo apresentar as dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita em LI identificadas durante as aulas onde houve a minha intervenção enquanto professora-pesquisadora, por meio de uma abordagem de ensino centrada em um gênero textual.

6.3.3 Identificando as Dificuldades de Aprendizagem na Linguagem Escrita em Língua Inglesa nas Aulas Implementadas

Por meio da proposta de ensino-aprendizagem de compreensão e produção escrita em LI com base no gênero textual “carta de apresentação pessoal” organizada em torno de uma SD, os tipos de dificuldades apresentadas pelo sujeito de pesquisa foram identificados ao longo do processo da aplicação da SD, o que possibilitou a elaboração de atividades modulares voltadas às suas necessidades específicas. Conforme apontado na literatura acerca do ensino de línguas com uma abordagem centrada em gêneros, tal processo possibilitou um olhar mais aguçado com relação às necessidades específicas do aluno, uma vez que, ao longo do trabalho com a SD, não somente as limitações do aluno com relação à leitura e escrita em LI foram sendo reveladas como também seus interesses, seu conhecimento de mundo, suas reações positivas diante de cada proposta de atividade. Ou seja, foi possível conhecer o aluno para além de suas capacidades linguísticas.

Para fins de categorização das dificuldades apresentadas por S neste período, apoio-me no referencial teórico que sustenta este trabalho, em especial nas bases teórico-metodológicas do ISD para análise da produção textual, nos trabalhos desenvolvidos por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), na bibliografia especializada acerca do que tem sido comumente tomado como dislexia (ou distúrbios na aprendizagem de leitura e escrita), nos autores que questionam a forma como os ditos sintomas disléxicos vêm sendo diagnosticados (e “tratados”) e na minha convivência junto ao aluno sujeito de pesquisa.

6.3.4 Dificuldade de Engajamento: uma Proposta de Subcategorização das Dificuldades Enunciativas

De forma geral, conforme Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), as dificuldades enunciativas se referem à maneira como o sujeito se coloca no texto, a forma como considera e implica o outro no texto e se consegue produzir enunciados correspondentes ao cânone discursivo de referência. Por se tratar de uma carta de apresentação pessoal, o próprio gênero requer uma medida

de implicação, posto que, para se fazer conhecido (principal objetivo do gênero), o enunciador necessita se colocar no texto, gerindo-o de forma a estabelecer uma relação dialógica com seus prováveis interlocutores.

Retomando um dos pressupostos centrais do ISD e do ensino de línguas baseado em gêneros, em que o gênero é um (mega)instrumento – entendido como objeto socialmente elaborado – que vai mediar a ação de linguagem em contextos específicos (SCHNEUWLY, 2004a), pode-se identificar no aluno sujeito da pesquisa resquícios de um ensino tradicional no qual o aluno é “treinado” para executar atividades que não demandam nenhum tipo de entrada ou posicionamento frente ao uso efetivo da linguagem. Por conta do novo quadro que se instaura diante de S (uma nova abordagem de ensino-aprendizagem, uma nova professora), a primeira dificuldade identificada no segundo conjunto de dados, as aulas implementadas, não está diretamente ligada nem à leitura e escrita, nem ao gênero, mas ao que a mudança de paradigma exige dele: engajamento.

Dependendo da proposta da atividade, o aluno S optou por não se arriscar, colocando-se ora em uma posição de isolamento, ora em uma posição de recusa em se colocar como sujeito ativo, como quando a professora-pesquisadora solicitava sua opinião acerca dos assuntos tematizados, por exemplo. Esta dificuldade de engajamento nas atividades não pode ser relacionada ao uso/domínio da LI, uma vez que a maioria dos momentos de interação deu-se em LP. Tal distanciamento parece refletir a relação distorcida de S com a LI, com a linguagem, além da imagem negativa que ele tem de si, o que pode explicar sua opção em não realizar a atividade de escrita proposta pela professora de LI (um parágrafo falando sobre si) e a saída encontrada por ele, ao pedir a um amigo que o fizesse por ele.

Nas aulas implementadas, a primeira atividade explorada junto aos alunos acerca do gênero “carta de apresentação pessoal” deu-se em função da atividade proposta pela professora de LI e ao seu pedido de não “quebrar a proposta” já iniciada. A partir de então, foi definido o projeto de classe, tendo como primeira atividade identificar as representações de S sobre a situação e a mobilização dos conteúdos acerca do gênero explorado. Nesta aula, o aluno S não se engajou, ficando na periferia das relações estabelecidas entre professora-pesquisadora e alunos, mas “cumpriu seu papel”, registrando por escrito as respostas na folha de atividade, orientando-se pelas respostas da Pp, dos colegas de classe e, em alguns momentos, consultando o próprio material de Inglês (LD e/ou caderno).

O quadro instaurado parece revelar dois aspectos importantes quando se trata de um aluno diagnosticado disléxico iniciando seu processo de ensino-aprendizagem de LI: 1) ele não se engajou nas atividades porque não estava seguro o suficiente com a LI, com a nova abordagem, com a nova professora e por ter uma relação instável com a linguagem escrita (muito provavelmente em decorrência do rótulo que recebera); e, 2) apesar disto, ele entendeu que se espera dele uma atitude “padrão”, que é fazer a atividade seja a que preço for. Assim, no seu “silêncio”, ele executou a atividade (por meio de cópia das respostas do quadro e/ou de consulta aos colegas) e a entregou à professora.

Em uma das atividades, a qual questiona sobre o(s) objetivo(s) de comunicação de uma carta de apresentação pessoal (Anexo H), os alunos tinham a opção de, a partir de suas concepções, registrar um ou mais objetivos. A Pp os encoraja, por meio de perguntas, a manifestarem suas opiniões acerca do tema. Alguns dizem ser “para se apresentar”, outros “para se tornar conhecido”, respostas estas que vão sendo escritas pela Pp no quadro de giz. Em um dado momento, um aluno diz que o motivo que o levou a escrever um texto parecido com o texto de referência na atividade foi o de “ganhar nota da professora”, conforme o Excerto 31.

EXCERTO 31

1. Pp: Então, olha... Se... **Number five!** Se você já escreveu um texto parecido, qual foi o objetivo?
2. Sf: Me identificar.
3. Ss: []
4. Sm: Foi ganhar nota da professora.
5. Ss: []
6. *A turma ri da resposta do colega.*
7. Ss: []
8. Pp: Para ganhar nota da professora. Qual o outro objetivo?
9. Ss: []
10. Sf: Para se apresentar.
11. Ss: []
12. Pp: Para se apresentar. Então, coloquem aí... Para se apresentar.

(Aula dia 12 de março de 2009)

Embora o comentário feito pelo aluno (linha 4) tenha sido motivo de riso na sala e ignorado pela Pp, este teve uma forte influência sobre o aluno S, pois foi esta a resposta por ele registrada em sua folha de exercícios (“para ganhar nota”).

Com isto, reforça-se o distanciamento de S e sua dificuldade de engajamento: o aluno demonstra não se ver como sujeito ativo na atividade. A manifestação do aluno parece refletir a atitude de um indivíduo que se conforma com o que a escola possivelmente espera dele como um aluno “padrão”: a aula deixa de ser um espaço de construção de saberes e passa a ser um contexto que, dependendo das atitudes do aluno, o avalia para promovê-lo ou para reprová-lo.

Por outro lado, se recuperarmos o evento que desencadeou a proposta do projeto de classe (a produção escrita de um parágrafo em LI pelos alunos, falando sobre eles mesmos), é possível identificar que, já na primeira produção de S, ele continua se assumindo como alguém que não sabe Inglês, mas que tem consciência de seu papel social no evento aula de LI e, portanto, para dar conta de suas atribuições, pediu a um amigo que redigisse o texto solicitado pela professora. Todos esses eventos parecem apontar para a dificuldade de engajamento de S em um texto escrito, em especial em LI.

Embora não seja objeto de pesquisa comparar a atitude de S com a dos demais alunos da sala, não é possível ignorar a atitude do aluno no Excerto 31 (linha 4), por duas razões principais: em primeiro lugar por ela ter influenciado a resposta de S e, em segundo lugar, por ela revelar o conceito que outro aluno (não diagnosticado disléxico) revela acerca da atividade proposta no início do ano pela professora AR. Os alunos parecem não ter encontrado significado naquela atividade, que poderia ser, por exemplo, o fato de a professora AR ser nova na escola e, por conseguinte, o parágrafo redigido pelos alunos serviria para que eles se apresentassem a ela. Ao que tudo indica, outros alunos (linha 14) também interpretaram e realizaram a atividade para “ganhar nota”, e, em função dessa postura, a iniciativa de S ao recorrer a um amigo que “sabia inglês” para redigir a tarefa dada pela professora torna-se justificável.¹¹¹

Retomando o conceito de dificuldades enunciativas conforme proposto pelos pesquisadores que sustentam esta análise, estas são vinculadas ao modo como o indivíduo considera e implica o outro no texto. Sendo assim, ao longo das aulas implementadas, foi possível identificar a dificuldade de S em se representar na situação de comunicação subjacente à carta de apresentação pessoal – a

¹¹¹ Embora, tenham sido identificados “erros” linguísticos na carta ditada em LP por S e descrita em LI por seu amigo.

oportunidade de se apresentar a uma nova professora, por exemplo. Todavia, assume seu papel de enunciador, pois respeita o gênero quanto a este aspecto (diz sua idade, do que gosta, etc.).

6.3.5 Dificuldades Textuais

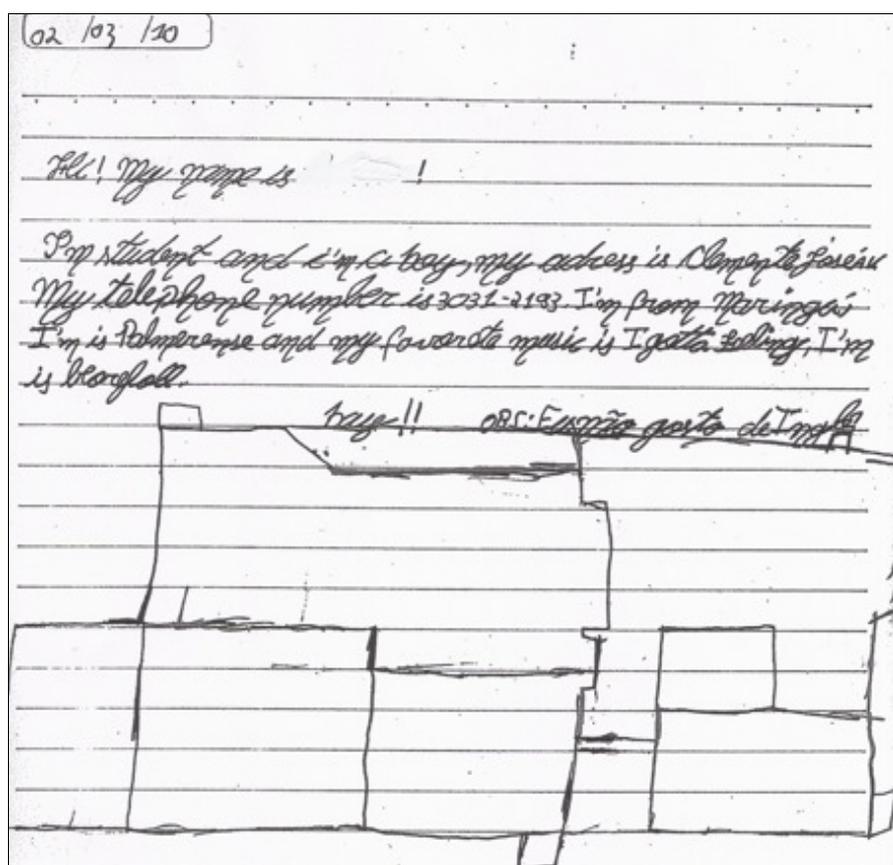
Outra fonte de dificuldade identificada – a qual está intimamente relacionada à dificuldade enunciativa – foram as dificuldades textuais (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2009; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Em função da proposta de trabalho em torno de um gênero textual, neste conjunto de dados (as aulas implementadas), atividades visando à compreensão e à produção escrita de um texto foram realizadas.

Em conformidade com a estrutura de base de uma SD (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) a partir da produção inicial, são identificadas as representações, as capacidades e as potencialidades de que os alunos já dispõem em relação àquele determinado gênero. No caso deste trabalho de pesquisa, por se tratar de um aluno diagnosticado disléxico e, em função de sua suposta dificuldade com a compreensão e a produção escrita, a análise para a identificação de dificuldades textuais partiu da primeira produção de S: o parágrafo solicitado pela professora de LI no qual os alunos deveriam falar de si.

Assim, a partir da produção escrita apresentada pelo sujeito de pesquisa, foi possível identificar dificuldades próprias daquela categoria: conhecimentos insuficientes do gênero textual a ser produzido e a não conformidade com as regularidades e as convenções que os caracterizam. Para ilustrar esse quadro, trago, na sequência, o parágrafo apresentado por S para a professora de LI na segunda fase da coleta de dados, o qual serviu de ponto de partida para a elaboração da SD.

Figura 7 – Produção inicial de S



Fonte: A autora

Embora o texto tenha sido ditado por S e redigido por um colega, parte-se do pressuposto que as informações tenham sido fornecidas pelo próprio sujeito de pesquisa¹¹². Sendo assim, optei por focar a análise dessa produção apenas no plano do conteúdo, posto que, provavelmente, este de fato partiu do sujeito de pesquisa.

Apesar de o gênero “carta de apresentação pessoal” ser um gênero que visa, essencialmente, estabelecer um vínculo com o possível destinatário, fazendo-se conhecido e, por esta razão, o conteúdo temático contemplar informações pessoais a respeito do emissor, algumas informações fornecidas pelo sujeito de pesquisa parecem ser inadequadas ou desnecessárias. Como exemplo, temos seu telefone e endereço residencial, os quais, por serem informações muito pessoais, podem colocar a segurança do aluno em risco. Além disto, existe incoerência nas informações veiculadas, o que denuncia, de certo modo, a parcialidade do domínio das características do gênero. Levando em conta o destinatário, o contexto de produção – o texto foi escrito como dever de casa, foi solicitado pela professora de

¹¹² A este respeito, conferir Capítulo 4.

LI (não era um receptor desconhecido) – e o objetivo da comunicação (apresentar-se para a professora), algumas informações podem ser consideradas inapropriadas, por exemplo: *I'm a student*.

Conforme sugerido por Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), outros mecanismos constitutivos do texto podem ser analisados para fornecer dados mais preciso acerca das dificuldades dos alunos em relação à linguagem escrita. Todavia, conforme já enunciado, o aluno S forneceu o conteúdo que gostaria que fosse veiculado naquela produção textual.

Em decorrência do exposto, não me parece legítimo atribuir a S a responsabilidade por estes níveis de composição do texto. Por isto, aspectos como: coerência, progressão temática, organização, conexão entre as partes do texto, coesão nominal, verbal e as unidades linguísticas presentes no texto parecem ter vindo do colega que assumiu o papel de escriba.

6.3.6 Dificuldades Linguísticas de Natureza Correlacional

O ensino de línguas com base em uma abordagem centrada em gêneros, organizado em torno de SDs, parte da premissa básica de que o gênero eleito como instrumento e objeto de ensino é um gênero que o aluno não domina ou o faz parcialmente (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Geralmente, durante o processo de ensino-aprendizagem de LI, o aprendiz mobiliza conhecimentos prévios em atividades contextualizadas, posto que, ao longo de uma SD, ele tem a oportunidade de construir progressivamente os conhecimentos necessários para melhor dominar o gênero eleito.

Ao mobilizar seus conhecimentos anteriores em atividades, objetivando a produção escrita da carta de apresentação pessoal o aluno demonstrou dominar os tipos de informações usualmente veiculadas naquele gênero. Contudo, ele se deparou com desafios em função da dificuldade linguística de natureza correlacional.

O Excerto 32 ilustra tal dificuldade e como ela interferiu no objetivo maior, no caso, a produção escrita de uma carta de apresentação. Nessa atividade, o aluno sinalizou o desejo de expor para o seu provável interlocutor o nome da cidade onde mora, mas por desconhecer o verbo “morar” em LI a construção da sentença ficou comprometida.

EXCERTO 32

1. Pp: O que mais você quer que seu amigo saiba de você?
2. S: []
3. Pp: *I ... **How do you say** moro? Tá aqui ó ...*
4. *A Pp mostra para o aluno sujeito de pesquisa o item lexical correspondente em língua inglesa em uma das cartas inseridas nas atividades que compõem a Sequência Didática.*
5. Pp: O EU já está aqui ... *I.*
6. S: Maringá ...
7. Pp: Eu Maringá ... Eu preciso de alguma coisa aqui ...
8. *O aluno não consegue identificar o item lexical que falta para preencher a frase.*
9. Pp: Como fica o verbo morar?
10. *O aluno S olha para uma das cartas nas atividades desenvolvidas na sequência didática e depois de 48 segundos observando a carta aponta para o verbo **live**.*
11. Pp: Isto ... ***I LIVE in** Maringá. E agora?*

(Aula dia 09 de abril de 2010)

O fato de o sujeito de pesquisa ter apresentado dificuldades linguísticas de natureza correlacional também durante as aulas em que um gênero textual foi explorado revela alguns aspectos importantes. O primeiro é que, apesar de o objeto de ensino-aprendizagem ter sido outro, S realizou parcialmente as atividades que compunham a SD não em função da natureza das atividades ou do gênero explorado, mas, sim, em função do seu conhecimento limitado de vocabulário e regras gramaticais em Inglês.

Além disto, considerando o objeto de estudo de pesquisa, importa ressaltar que, mesmo carecendo de mais conhecimento da LI, no evento acima, o aluno demonstrou compreender o contexto e o objetivo daquela frase, pois, ao ser questionado pela Pp (linha 3), o aluno relacionou o verbo “morar” à cidade onde ele vive. Assim, a atitude do aluno revela, mais uma vez, que longe de ser um indivíduo com algum tipo de comprometimento neurológico ou psicoafetivo que afete a linguagem escrita, ele é aluno que compreendeu o objetivo da atividade, que tentou agir na construção do texto anunciando o nome da cidade onde mora (linha 6), mas desconhecia um item lexical em LI necessário para finalizar a sentença.

Ainda com base no Excerto 32, na linha 10, temos um exemplo de como o aluno lançou mão das atividades realizadas previamente para identificar o item lexical que faltava para terminar a sentença. Outro aspecto importante é o tempo que o aluno precisou para dar conta de identificar o verbo **live**, revelando que,

provavelmente, ele necessite de mais tempo para pensar, hipotetizar, fazer relações e manipular a linguagem.

A necessidade de um tempo maior para realizar determinadas tarefas exerce uma influência considerável para este trabalho de pesquisa. Em conformidade com o laudo de S emitido pela ABD, “suas maiores dificuldades ocorreram em atividades requerendo velocidade de pensamento”. Mais adiante, quando avaliada a sua capacidade de organização temporal, o documento diz que “seu ritmo natural é lento” e, ainda no quesito tempo/ritmo, o laudo sugere que “quando submetido a uma avaliação escrita dispor de um tempo maior para realizá-la”.

Cabe aqui uma breve reflexão sobre tais argumentos: se o seu ritmo natural é “lento”, conseqüentemente ele terá mais problemas em atividades que demandem velocidade de pensamento e, obviamente, a necessidade de ser concedido a ele mais tempo para realizar tarefas. Ademais, é preciso considerar que, no sistema brasileiro de ensino, raramente o aluno tem a oportunidade de realizar as atividades de acordo com o seu ritmo natural. Com isto, as individualidades do aprendiz são desconsideradas e, por não se encaixar em um ritmo de aprendizagem socialmente definido, o aluno muitas vezes se perde nas aulas, podendo acarretar em prejuízo para sua formação escolar.

Importante ressaltar que a incidência de dificuldades linguísticas de natureza correlacional foi menor nas aulas implementadas – tanto na realização das atividades que compunham a SD quanto nas produções escritas do gênero explorado (primeira refacção, produção final e produção escrita da carta-resposta). Embora S tenha demonstrado certo desinteresse pelas atividades envolvendo a LI e a linguagem escrita, pelo fato de as aulas implementadas terem promovido mais momentos de interação com a Pp e com os pares do aluno, atividades lúdicas e diferenciadas umas das outras dentro da SD e tenha sido dada a S a chance de se apoiar em fontes de consultas (livro, caderno, atividades realizadas previamente ao longo da SD), provavelmente estes fatores tenham cooperado para que as dificuldades de natureza correlacional tenham sido menos recorrentes na segunda fase de coleta de dados.

De modo geral, a dificuldade dessa natureza acarretou uma opacidade no tratamento dos dados, posto que, em muitos momentos, a linha entre a limitação no

domínio da LI (em especial a lexical) e a relação distorcida de S com a linguagem escrita se mostrou extremamente tênue.

Na sequência, a dificuldade linguística de natureza ortográfica será abordada, uma vez que, durante as aulas observadas, foram identificadas limitações dessa natureza.

6.3.7 Dificuldades Linguísticas de Natureza Ortográfica

Em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas de ortografia identificados quando se trata da produção escrita não podem ser diretamente atribuídos à questão dos gêneros. Assim, pode-se afirmar que as dificuldades linguísticas de natureza ortográfica são transversais a todos os gêneros textuais e, possivelmente, serão identificadas em outros alunos em algum momento do processo de ensino-aprendizagem, em especial de uma nova língua, nesse caso, a LI.

Assim, importa considerar que as dificuldades daquela natureza não são exclusivas a alunos diagnosticados disléxicos e nem podem servir de fundamento explicativo para os desvios identificados, como afirma a literatura especializada. Trata-se, portanto, de colocar o aluno em contato com a linguagem escrita e dar a ele oportunidades de manipulá-la e de refletir sobre as possíveis formas de grafá-la.

As limitações no domínio ortográfico em LI mais observadas durante as aulas implementadas foram muito semelhantes às identificadas no primeiro conjunto de aulas videofilmadas, ou seja, consistiram no desconhecimento da grafia de determinadas palavras em LI necessárias para a realização das atividades ao longo da SD. Nos dois próximos Excertos, 33 e 34, verifica-se que o aluno teve dificuldades com a produção escrita da mesma palavra (**black**). Nas linhas 1 a 5 do Excerto 33, ele demonstra compreender a pergunta da Pp em LI, conhecer o vocabulário relacionado a cores e o léxico correspondente naquela língua, incluindo sua pronúncia. No entanto, na linha 7, S solicita explicitamente o auxílio da pesquisadora para poder grafar a palavra requisitada.

EXCERTO 33

1. Pp: Então responde as atividades o que é verdade para você. De verdade ... **My favorite color is ... What's your favorite color, S?**
2. O aluno S fica em silêncio olhando para a folha de atividades.
3. Pp: Olha ... **favorite color ... color ... blue, red, yellow, pink ...**
4. S: **Black.**
5. O aluno S pronuncia a palavra de forma correta.
6. Pp: Ok. **Complete. My favorite color is ...** Completa com **black**.
7. S: Como que escreve **black**?
8. Pp: Olha ... **black** ...
9. A Pp repete a palavra vagorosamente enfatizando o som de cada letra da palavra.
10. Pp: B ... **black**

(Aula dia 31 de março de 2010)

EXCERTO 34

1. Pp: Eu quero saber qual é a sua cor favorita ...
2. S: **Black.**
3. Pp. **Black. So... write black.**
4. O aluno S sorri e entrega a lapiseira para a Pp.
5. Pp: **No ... write black...**
6. S: Como?
7. A Pp repete a palavra **black** reforçando o som de cada grafema/fonema.
8. Pp: **BLACK.**
9. O aluno S registra as letras B e L. No lugar da vogal A ele coloca a vogal E.
10. Pp: A ... com a ...
11. O aluno registra a vogal a, mas não consegue dar prosseguimento à escrita por não saber a ortografia da palavra. Em função disto, a Pp fornece a resposta.
12. Pp: C e K. Ó ... I[]. O que são **eyes**?

(Aula dia 28 de abril de 2010)

No excerto 34, percebe-se que o aluno registra as duas primeiras letras da palavra (b e l), mas opta pelo uso da vogal “e” no lugar da vogal correta “a”, provavelmente conduzido pela familiaridade fonética em sua LM. Ao perceber que S está com dificuldades em terminar de escrever aquela palavra, a Pp fornece a resposta sem dar a ele tempo de elaborá-la. Todavia, quando concedido mais tempo ao aluno, ele pode elaborar melhor as respostas e realizar as atividades, o que provavelmente teria acontecido, se a professora-pesquisadora não tivesse se precipitado em fornecer a resposta.

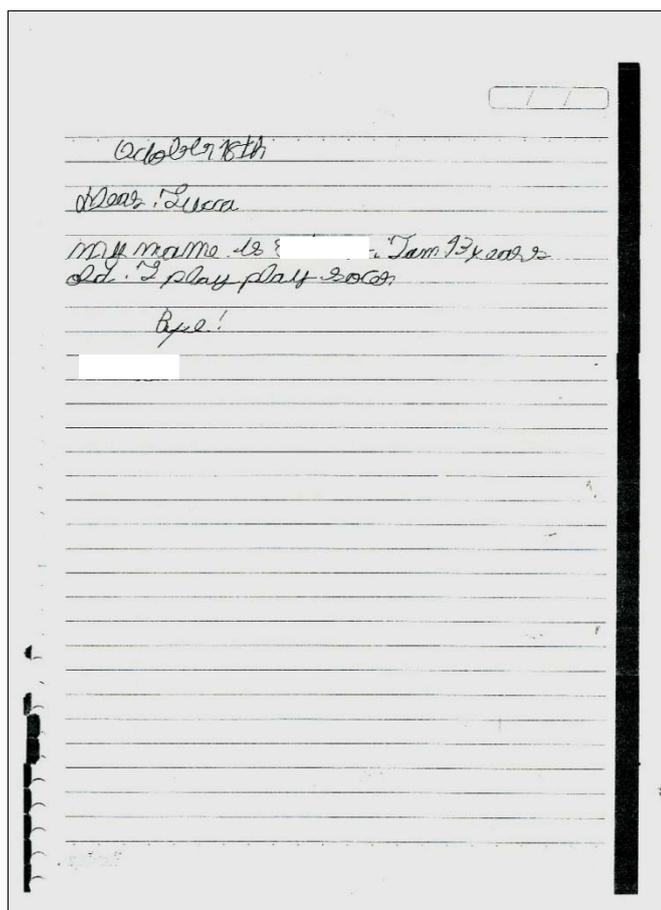
Outro exemplo de dificuldade da mesma natureza é exemplificado na sequência. Na produção escrita da resposta final, mesmo contando com a mediação da Pp, o aluno S teve dificuldades com a ortografia da palavra **soccer**. O Excerto 36 mostra o momento da realização da atividade e, em seguida, trago a carta redigida pelo aluno (Figura 8).

EXCERTO 36

1. Enquanto Pp vai fazendo a mediação, o aluno vai fazendo o registro.
2. Pp: Como que é jogar? Lembra do “**play**”?
3. S: **Play soccer...**
4. O aluno S consegue expressar oralmente a expressão “play soccer”, mas não consegue fazer o registro da escrita.

(Aula dia 20 de outubro de 2010)

Figura 8 – Resposta final produzida por S



Fonte: A autora

O Quadro 22 apresenta, de forma sintetizada, exemplos das dificuldades identificadas na segunda fase de coleta de dados, considerando o objeto de ensino da aula e o desempenho de S.

Quadro 22 – Síntese das dificuldades identificadas na segunda fase de coleta de dados

Tipo de Dificuldade	Objeto de ensino	Desempenho de S
Dificuldade de Engajamento	Atividade da SD explorando a capacidade de ação.	- Distanciamento do lugar de emissor da carta.
Dificuldades Textuais	Produção inicial da carta de apresentação.	- Solicitou a ajuda de um colega para redigir a carta em LI.
DL de natureza Correlacional	Produção final da carta de apresentação.	- Consultou as atividades previamente desenvolvidas na SD.
DL de natureza ortográfica	Atividade da SD explorando a capacidade linguístico-discursiva.	- Solicitou a ajuda da Pp para escrever a palavra black .
	Produção final da carta-resposta.	- Supressão de letras (socer).

Fonte: A autora

6.4 RESPONDENDO À SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA

Os resultados apresentados neste capítulo foram especialmente reveladores em função dos “sintomas” geralmente atribuídos à “dislexia”.

Iniciei este capítulo apresentando a história de S, como obteve seu laudo, a maneira superficial como testes que buscam identificar uma suposta doença são realizados e, na sequência, descrevi suas limitações, seu desempenho nas aulas de LI e sua falta de motivação. Tendo como objetivo identificar os tipos de dificuldades apresentadas por um aluno disléxico em aulas de Inglês, para responder à pergunta norteadora (Quais as dificuldades de aprendizagem mais observadas no aluno disléxico nas aulas de língua inglesa?), este capítulo poderia ter sido começado apresentando os erros, os desvios, as falhas do aluno em atividades de compreensão e produção escrita.

Assim, considerando que a linguagem assume um papel central no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2007), que todo indivíduo é fruto das relações que estabelece com o meio e é um ser sócio-historicamente constituído, é preciso compreender em quais contextos tais “erros” são cometidos.

No decorrer deste trabalho, deixei claro que, embora vários trabalhos que tomam a “dislexia” como uma disfunção orgânica, neurológica, tenham sido

desenvolvidos, em especial, no campo das ciências biológicas e da educação, outras pesquisas afirmam que é impossível atribuir limitações com a linguagem escrita a uma causa física situada no aprendiz. Corroborando essas últimas, as lentes utilizadas para analisar os dados desse trabalho de pesquisa não poderiam ser outras senão aquelas que tomam o contexto de vida desses alunos como determinantes. Por isto, tive a preocupação de, primeiramente, recuperar um pouco da história do aluno S, para, ao analisar e categorizar os tipos de dificuldades por ele encontradas, não desviar meu olhar e centrá-lo somente nas atividades de escrita – compreensão e/ou produção.

De forma geral, é possível afirmar que as dificuldades de aprendizagem em LI no aluno sujeito de pesquisa estão intimamente relacionadas à não valorização da língua por não encontrar uma razão para a aprendê-la. Conforme evidenciado por meio de alguns excertos, em nenhum momento o aluno relacionou dificuldades em aprender Inglês ao sistema da língua, por exemplo, o que poderia se aproximar das principais características tradicionalmente vinculadas à “dislexia”.

Suas manifestações ficaram no nível instrumental e afetivo. Instrumental pelo fato de não considerar importante, útil ou significativo para ele aprender Inglês, uma vez que não vê como a aprendizagem daquela língua poderia favorecê-lo ou instrumentalizá-lo para agir no mundo. Em sua concepção, a Língua Espanhola é, não somente mais fácil (por ser “parecida com o Português”), mas também poderá preencher a necessidade de dominar uma LE para exercer a profissão que almeja no futuro: ser desembargador.

Da mesma forma, ao ser questionado sobre possíveis dificuldades na LP, o sujeito de pesquisa justificou sua relativa limitação no processo de ensino-aprendizagem da língua à imagem que possui da professora. Isto é, o fato de ter dificuldades ou não gostar das aulas de Português não foi relacionado ao nível de complexidade da língua, mas por não gostar da professora daquela disciplina.

Por estar diante de um indivíduo diagnosticado disléxico, a expectativa de justificativa estava no nível linguístico (dificuldade em aprender línguas, distinguir sons, letras, por exemplo). Contudo, não foi esta a resposta dada pelo aluno, fortalecendo a concepção assumida neste trabalho, de que o que, usualmente, se denomina um distúrbio de aprendizagem são, na verdade, limitações próprias de um adolescente em processo de construção de conhecimento.

Assim, após a análise dos dados, conclui-se que as dificuldades encontradas pelo aluno durante as aulas de LI não podem ser consideradas como uma doença, mas, sim, como evidências claras de tentativas de manipulação da linguagem.

Na primeira fase de coleta de dados, pelo fato de as aulas terem se centrado em atividades que contemplaram ensino de vocabulário e regras gramaticais, identifiquei limitações no domínio do sistema da LI. Por isto, foram denominadas dificuldades linguísticas de natureza correlacional de natureza ortográfica.

Na segunda fase – as aulas implementadas –, por se tratar de uma proposta de ensino-aprendizagem centrada em um gênero textual, as mesmas fontes de dificuldades foram identificadas – correlacional e ortográfica –, denunciando, novamente, a falta de domínio da LI (e não uma patologia relacionada à linguagem). Todavia, considerando que as atividades realizadas naquelas aulas estavam ancoradas na unidade texto, duas outras dificuldades foram observadas: a dificuldade de engajamento e a dificuldade textual. Estas duas últimas se revelaram próprias da natureza das aulas implementadas. Ou seja, aulas em que o aluno se viu diante de um gênero textual em LI.

Em relação às capacidades de linguagem, estas não puderam ser identificadas nas aulas observadas, pois, pelo fato de as atividades terem contemplado a tradução de palavras soltas e regras gramaticais, elas não propiciaram espaço para que o aluno as desenvolvesse.

Concernente às aulas implementadas, embora estas tenham partido da unidade texto, explorando o gênero “carta de apresentação pessoal”, as dificuldades apresentadas por S afetaram diretamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. Partindo das dificuldades de engajamento e textual, por estas exigirem uma noção mais precisa de texto e das características do gênero, as capacidades de ação e discursiva ficaram limitadas, posto que o sujeito de pesquisa não conseguiu se engajar no texto e apresentou limitações no quanto aos conteúdos adequados àquele gênero.

Para finalizar, importa ressaltar que, embora apresentando todas as dificuldades discutidas neste capítulo, nenhuma delas pode ser explicada a partir de uma visão biológica que coloca o indivíduo como incapaz de lidar com a linguagem escrita em função de uma limitação de origem hereditária, neurológica. As dificuldades de aprendizagem nas aulas de LI centraram-se, essencialmente, na falta de domínio

daquela LE, absolutamente justificáveis para um aluno que está iniciando seu contato formal com a LI.

CAPÍTULO 7

INVESTIGANDO AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE UM ALUNO APRENDIZ DE INGLÊS COM LAUDO DE DISLEXIA

Conforme discutido na seção anterior, foi possível perceber que as dificuldades de aprendizagem de LI apresentadas pelo aluno não corresponderam ao quadro de dificuldades tradicionalmente atribuídas a disléxicos. Assim, ao trilhar caminhos para que determinadas atividades fossem realizadas, o comportamento e as atitudes do sujeito de pesquisa pareceram não deixar dúvida quanto ao fato de S possuir conhecimentos que o auxiliavam, de uma forma ou de outra, a participar das aulas de Inglês. Tal quadro fortaleceu indagações que me permeiam enquanto pesquisadora e professora de LI, levando-me a um profundo incômodo: a falta de crédito dada a alunos com “dislexia”, dificuldades de aprendizagem e outros nomes, que, segundo Moysés (2010), não mudam o rótulo.

Assim, a terceira pergunta de pesquisa (Quais as estratégias utilizadas pelo aluno sujeito de pesquisa nos dois conjuntos de aulas e as capacidades de linguagem nele já desenvolvidas?) nasceu de minha convivência com S, uma vez que, mesmo apresentando limitações com a linguagem escrita em LI, foi possível observar soluções encontradas pelo aluno para superar os desafios com os quais ele se deparou. O Quadro 23 sintetiza os dados analisados e os objetivos a serem atingidos.

Quadro 23 – Dados e objetivos da terceira pergunta de pesquisa

Dados	Objetivos
a) Transcrições das aulas observadas e das aulas implementadas; b) Atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa durante os dois conjuntos de aulas (observadas e implementadas).	Investigar as capacidades de linguagem e as possibilidades de aprendizagem em um aluno aprendiz de inglês considerado disléxico na compreensão e produção escrita em LI.

Fonte: A autora

A opção pelo termo **possibilidades de aprendizagem** foi feita a partir da visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, que toma o indivíduo como um participante ativo e corresponsável pela construção de saberes. Assim, as possibilidades de aprendizagem são assumidas neste trabalho como o conjunto de conhecimentos socialmente construídos e, posteriormente, internalizados (VYGOTSKY, 2001), os quais passam a ser constituintes do indivíduo e que podem auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos de maneira contínua e ininterrupta. Em outras palavras, as possibilidades de aprendizagem são os conhecimentos prévios do aluno, mobilizados em forma de estratégias utilizadas por ele para realizar as atividades e participar das aulas de LI. Assim, as possibilidades de aprendizagem do aluno sujeito de pesquisa desvelaram os conhecimentos do aluno observados nas duas fases de coleta de dados, os quais, em alguma medida, propiciaram a participação de S nas aulas de LI.

A apresentação da análise dos dados será feita em dois blocos. No primeiro, são abordadas as possibilidades de aprendizagem identificadas nas aulas observadas e, no segundo, as possibilidades de aprendizagem reveladas durante o período das aulas implementadas.

7.1 IDENTIFICANDO AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NAS AULAS OBSERVADAS

De acordo com Vygotsky (2003), o interesse para aprender nasce do significado e da necessidade que o indivíduo atribuiu a um determinado conteúdo. O autor nos dá o seguinte exemplo,

É curioso que na vida, por exemplo, na atividade comercial ou ao colecionar selos, um aluno pode ser totalmente capaz de efetuar as combinações e cálculos que não consegue realizar na escola. Quando está estimulado pelo interesse, ele recorda uma grande quantidade de nomes geográficos ou um conjunto de desenhos. Em compensação na escola, ele não consegue aprender o nome da capital de nenhum país (VYGOSTKY, 2003, p. 148).

Quando se fala em alunos disléxicos, comumente atribui-se a eles a falta de interesse, de motivação e até mesmo da capacidade de realizarem tarefas relacionadas à compreensão e produção da linguagem escrita.

Com relação à LI, a suposta dificuldade de alunos diagnosticados disléxicos em aprender essa língua é um discurso que circula nas escolas e nos

consultórios psicológicos, posto que a LI muitas vezes não recebe a mesma atenção que outras disciplinas consideradas essenciais, como a matemática e a LP, por exemplo. Esta prioridade pode ser compreendida por se constituírem em conhecimentos básicos que nortearão outras disciplinas curriculares, legitimando, de certa forma, a preocupação ou a atenção especial a elas dispensadas.

Contudo, em um mundo cada vez mais globalizado em que o acesso às informações se dá, via de regra, por meio da LI, não se pode mais desconsiderar o lugar de destaque dessa língua. Assim, ignorar o ensino-aprendizagem de Inglês a alunos com alguma limitação com letras e palavras, além de ser uma tentativa de homogeneização de indivíduos que são diferentes por natureza, pode privar o aluno de ao menos tentar – à sua maneira – se apropriar do conhecimento de uma LE.

Tomando como premissa básica que cada pessoa atribui maior ou menor significado àquilo que julga prazeroso, interessante, importante ou necessário para sua vida, a tarefa de ensino-aprendizagem de LI requer do professor descobrir caminhos que o levem a despertar nos alunos o desejo e o interesse pela língua, e, nos casos de alunos que carregam o fardo de um laudo médico, essa tarefa pode ser mais árdua. Isto porque, dependendo do professor, o diagnóstico de “dislexia” pode ser uma desculpa para não ensinar e, dependendo do aluno, uma desculpa para não aprender. Assim, os esforços investidos na relação ensino-aprendizagem podem ser proporcionais ao desejo do sucesso de ambas as partes: do professor e do aluno.

Para poder investir no ensino da LI a um aluno “dislético” ou em um aluno que apresente dificuldades na linguagem escrita, é preciso, além de, obviamente, acreditar na importância e na possibilidade de ensinar e de aprender, identificar no aluno como ele aprende, o que ele sabe, como ele age quando inserido em uma aula de LI.

Durante a análise das aulas observadas, algumas atitudes de S revelaram, em minha visão, algumas de suas particularidades e, em especial, suas potencialidades. Foi possível identificar determinadas dificuldades no ensino-aprendizagem de Inglês, as quais, longe de serem sintomas de uma patologia, são próprias de um aluno adolescente iniciando seu processo formal de ensino-aprendizagem daquela língua. Assim, se as dificuldades de S revelaram suas limitações, suas potencialidades forneceram informações importantes sobre o aluno,

em especial, os procedimentos adotados por ele para que conseguisse, ainda que parcialmente, realizar as atividades de sala.

Mediante tais considerações, na sequência, são apresentadas as capacidades reconhecidas no aluno sujeito de pesquisa, buscando, por meio delas, identificar de quais recursos (ou estratégias) ele se valeu para realizar as atividades nas aulas de LI na primeira fase de coleta de dados.

7.1.1 Capacidade Procedimental: Estratégias Potencializadoras da Aprendizagem

Retomando as fontes das dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita propostas por Dolz, Gagnon e Toulou (2009) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), temos a dificuldade procedimental: uma dificuldade que envolve os procedimentos e estratégias evocados no processo da escrita, assim como as estratégias utilizadas pelo aprendiz para ultrapassar os obstáculos. Nessa perspectiva, o aprendiz apresenta dificuldade em lançar mão de recursos que o permitam agir por meio da escrita.

No caso de S, essa fonte de dificuldade se revelou uma capacidade do aluno, pois, ao se deparar com situações que exigiam dele atitudes para superar os obstáculos próprios às atividades envolvendo a linguagem escrita nas aulas de LI, o ele se serviu de mecanismos que o auxiliaram na realização das tarefas. Assim, neste trabalho, aquela categoria é considerada uma capacidade procedimental.

Conforme apresentado no item 5.2, em decorrência do formato das aulas do primeiro conjunto de dados, considerando os instrumentos mediadores (LD e mediação da professora de LI), o objeto de ensino se situou essencialmente no campo léxico-gramatical, alijados de uma situação de comunicação. Ou seja, as aulas observadas foram norteadas pelas atividades do LD e giraram em torno da (de)codificação de palavras soltas e da reprodução de regras gramaticais.

Com relação à mediação, a grande maioria dos excertos analisados revelou que as respostas foram fornecidas aos alunos oralmente e/ou por meio de registros no quadro de giz; por isto, os dados coletados não permitiram uma análise mais detalhada acerca dos conhecimentos prévios da LI do aluno sujeito de pesquisa. Por outro lado, a postura do aluno no decorrer das aulas observadas se mostrou bastante reveladora: ele lançou mão de estratégias opostas às

características normalmente atribuídas a um indivíduo “dislético” (dificuldade na cópia, na organização espacial, recorrente inversão, supressão e/ou acréscimo de letras, por exemplo).

Assim, os dados apresentados nesta seção mostram as potencialidades do sujeito de pesquisa as quais orientaram a forma como ele realizou as atividades propostas nas aulas de LI. O Excerto 36 traz um exemplo de um dos procedimentos mais identificados em S para superar dificuldades durante a realização de uma atividade no LD: sempre que possível, o aluno recorreu às suas anotações no caderno ou consultou o próprio LD (linha 10). Atitude esta que se repetiu em outras situações, revelando uma possível saída encontrada pelo aluno para corresponder às atividades realizadas em sala.

EXCERTO 36

1. A professora aborda o sujeito S novamente para explicar o exercício.
2. T: Entendeu S. ?...
3. S: O quê?
4. T: Você vai lá e completa com a palavra que está faltando... ta vendo ó...
5. *Sujeito S começa a fazer o exercício. Professora caminha pela sala.*
6. T: **Finish?**... Terminaram?
7. SS: Sim não.
8. *Sujeito S conversa com seu amigo do lado para corrigir o exercício. Professora aborda sujeito S para ajudá-lo.*
9. T: As cadeiras estão em cima da onde...? Como chama mesa em inglês? Começa com T...
10. *Sujeito S tenta fazer o exercício consultando o caderno e as páginas anteriores do próprio livro, enquanto a professora ajuda os outros.*

(Aula dia 19 de outubro de 2009)

No Excerto 37, a T retoma uma atividade iniciada na aula anterior, na qual os alunos deveriam passar algumas palavras para o plural e, na sequência, fornecer a tradução. No decorrer da atividade, o aluno S utilizou o mesmo recurso: a consulta do caderno e do LD (linhas 6 e 8).

EXCERTO 37

1. T: Então, na aula passada, o primeiro exercício era transformar para o plural e colocar a tradução na frente. Qual que é a primeira fruta que tem aí?
 2. Sm: Mamão!
 3. Ss: Mamão!
- [...]

4. T: Pra ir pro plural... Ei! Pra ir pro plural que que nós vamos [].
[...]
5. Sf: **Papaya!** Mamão, **papaya**.
6. *Os alunos voltam a gritar muito. S abre seu caderno, folheia.*
7. S: [] Daí...
8. *S continua procurando algo em seu caderno, olhando de folha em folha.*
[...]
9. T: PRÓXIMA FRUTA!
10. Ss: []
11. Sm: MORANGO!
12. Ss: Morango.
[...]
13. S: Achei!

(Aula dia 09 de novembro de 2009)

Uma situação recorrentemente identificada nas aulas observadas foi o fornecimento das respostas das atividades aos alunos, as quais foram registradas no quadro de giz sem que a eles fosse concedido tempo para reflexão ou para a tentativa de realizar as atividades. Assim, quando S não conseguia fazer as atividades ou concluí-las no tempo determinado, ele copiava as respostas no caderno e/ou no LD a partir do quadro. A atitude do aluno indica, a meu ver, uma capacidade procedimental, posto que a cópia se constituiu em uma estratégia utilizada pelo aluno para superar obstáculos.

Ademais, o fato de o aluno copiar do quadro as respostas pode enfraquecer seu laudo de “dislexia”, uma vez que indivíduos portadores deste suposto distúrbio apresentariam muita dificuldade em olhar para o quadro de giz, identificar a resposta correta e registrá-la por escrito. O Excerto 38 ilustra o quadro descrito.

EXCERTO 38

1. T: Pessoal... **may I correct?** Posso corrigir?
2. SS: Sim!
3. T: **Number one ... the basket is on the...**
4. SS: **table**
5. T: **Number two... The bungalow ...**
6. SS: Acertei.
7. T: **Is very nice... Number three... Swimming pool is behind the...**

8. SS: **Restaurant**
 9. T: **Number four... The [] are in the...**
 10. SS: **Fridge**
 11. T: **Very good**, muito bem.
 12. S copia do quadro.

(Aula dia 19 de outubro de 2009)

Dando prosseguimento, temos, no Excerto 39, um exemplo de outro procedimento utilizado pelo sujeito de pesquisa: o apoio nos colegas para se certificar de suas respostas. Nesta aula, as atividades são realizadas em conjunto com a sala, e os alunos vão fazendo os exercícios simultaneamente, ou seja, novamente não há espaço para a reflexão.

A análise do excerto revela que S não simplesmente copia as respostas da colega de trás, mas busca conferi-las (linha 7). Tal atitude, além de configurar uma estratégia do aluno para, provavelmente, obter êxito naquela aula, confirma a importância da mediação de outrem no processo de ensino-aprendizagem da LI, conforme discutido no item 3.5.

EXCERTO 39

1. T: Vamos fazer o exercício B...[] **is a cat, a donkey or a dog?**
 2. A: **Dog.**
 3. T: **Number one a dog...**
 4. A: []
 5. T: [...] **living room or bathroom?**
 6. A: **Living room.**
 7. Aluno S olha para trás e parece conferir suas respostas com as da aluna em outra carteira.

(Aula dia 16 de novembro de 2009)

Nesta seção, foram identificados procedimentos, estratégias e atitudes do sujeito de pesquisa, os quais revelaram suas potencialidades e seus esforços em direção ao ensino-aprendizagem de Inglês. Assim, com base nos dados coletados, é possível concluir que as escolhas de S para superar limitações próprias de um aluno que está iniciando a aprendizagem de uma LE podem ser interpretadas como atitudes típicas de um aprendiz naquelas condições.

O fato de o aluno sujeito de pesquisa procurar meios para participar das aulas de LI indicou que estamos diante de um indivíduo que busca, do seu modo,

construir o objeto escrito em um outro idioma. No item seguinte, outra possibilidade de aprendizagem identificada no aluno é apresentada.

7.1.2 Capacidade Linguística de Natureza Correlacional: a Aprendizagem em Movimento

Conforme discutido no item 3.6.1, com base em Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), foram apresentadas dificuldades percebidas em S. Dentre elas, uma especificamente caracterizada pela limitação no campo lexical, a qual foi denominada dificuldade linguística de natureza correlacional.

Entretanto, as análises revelaram que, em outros momentos, aquela dificuldade se apresentou como uma capacidade: o aluno, usando de sua capacidade procedimental transformou a dificuldade correlacional em uma capacidade. Assim, o que poderia ser visto como uma “instabilidade” indica movimentos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem do aluno, levando-o a níveis superiores de desenvolvimento, conforme ilustrado no Excerto 40.

No início da aula, servindo-se do LD, a T apresenta aos alunos a formação do plural em LI a partir da regra geral: como usualmente ocorre a formação do plural dos substantivos (“Em geral vamos acrescentar o essezinho, igual a gente faz em português”). Embora a T tenha dado prosseguimento com a explicação e tenha apresentado outras regras para a formação do plural em LI, ao se deparar com uma dúvida durante a realização da atividade envolvendo a aplicação das regras apresentadas, o aluno S recorre à regra geral (linha 6) provavelmente se apoiando na explicação da T de que é “igual a gente faz em português”. Tal evento revela a capacidade do aluno de se apoiar na sua LM para realizar a atividade, lançando hipóteses com base no que ele já conhece: a regra geral singular x plural em LP.

EXCERTO 40

1. T: Isso, dois coelhos... deu pra entender a diferença... agora na continuação ali vamos falar sobre o plural... plural... em geral, o plural são substantivos de palavras... estamos falando das frutas e dos animais... como vamos usar o plural? Em geral, vamos acrescentar o essezinho, igual a gente faz em português... porém nós temos algumas regras para o uso do plural em inglês... eu quero que vocês acompanhem aí no livrinho de vocês essas regras... vamos lá **number one**... substantivos terminados... vamos ler comigo isso daí...

[...]

2. *A professora aborda o sujeito S para fazê-lo copiar.*

3. T: Isso **there is an apple... there... are some apple**... o que mudou na frase?... o **there is** virou **there are**... o **an** virou **some**... e o **apple** virou?

4. S: *Como fala maçã?*

5. T: **Apple**. Mas é **some ...** não pode ser **apple ... apple** é uma maçã, S!

6. S: Coloca o “s”?

7. T: Isso, é isso que você tem que fazer...

(Aula dia 20 de outubro de 2009)

Ainda com relação à capacidade linguística de natureza correlacional, temos o exemplo de uma aula em que a professora de LI se ausentou por motivo de doença, e uma professora substituta assumiu a aula. Naquela ocasião, os alunos realizaram uma atividade de cruzadinha – preparada pela professora de LI – na qual eles deveriam ler determinadas palavras em LP, localizá-las em LI na cruzadinha e, na sequência, escrever a tradução (Anexo F)¹¹³.

O Excerto 41 ilustra, não apenas a conduta de S para fazer a atividade, mas também sua percepção de como as letras são organizadas de acordo com a grafia de cada palavra em LI. Ou seja, o aluno demonstrou reconhecer as letras e a consciência de que existe uma sequência correta delas na formação de palavras em LI, indicando a capacidade linguística de natureza correlacional sendo desenvolvida no aluno.

EXCERTO 41

1. *S começa a procurar a resposta no livro. Ele se apoia em uma página que traz uma planta de uma casa com todos os cômodos nomeados em LI.*

2. Pp: **How do you say** quarto?

3. S: Achei...

4. Pp: Mostra pra mim onde tá o quarto no livro...**bedroom**...isso, então vamos lá...não...**first you write here: bedroom**...

¹¹³ Embora essa aula tenha ocorrido no período de observação, o aluno S solicitou ajuda da Pp para realizar a atividade.

5. S: Não é pra...
6. Pp: Primeiro vai colocar os **names in English** aqui...lembra que a gente olhou lá? Pra depois fazer a **crossword**...presta atenção...**how do you spell?** Como soletra?
7. S: Aqui ta escrito...
8. Pp: **Bedroom**, então vamos lá...
9. S: Esqueci do R agora.
10. Pp: Daí não dá certo né? ... **bedroom**, ok.
11. S: Estar ... sala ... jantar...
12. Pp: Sala de jantar...
13. S: Já achei.

(Aula dia 07 de dezembro de 2009)

No Excerto 41, o aluno identifica, a partir da planta de uma casa no LD, a figura de um quarto (**bedroom**) e indica que o fez não somente pautado na ilustração, como também na leitura do item lexical correspondente (linha 7) e, imediatamente, reconhece (muito provavelmente guiado pela escrita no LD) a ausência da letra “r “ na composição da palavra dentro da cruzada.

Na sequência, o próprio aluno faz a leitura do item lexical “sala de jantar” (linha 11) e reconhece o léxico correspondente em LI, como indicado na linha 13 (“Já achei”). É preciso ressaltar que a natureza da atividade “cruzadinha” demanda do indivíduo um domínio especial de letras e palavras: primeiro, deve-se, com base em uma “dica” identificar letras que compõem aquele item especificamente. No caso dessa atividade, o aluno tinha palavras em LP como ponto de partida e deveria, além de identificar cada grafema, fazê-lo em LI. Ou seja, se uma atividade como essa exige do sujeito uma atenção especial na identificação de letras isoladas, esta busca em LI requer um cuidado ainda maior.

Importante ressaltar que, aqui, a estratégia utilizada pelo aluno foi o uso do LD como fonte de consulta para fazer a atividade, mas, se o aluno fosse, de fato, portador de uma “dislexia” em grau severo¹¹⁴, ele não teria obtido sucesso; ao contrário, teria se perdido em meio às páginas, letras, palavras e informações, comprometendo seu desempenho naquela tarefa.

Todavia, ao que se pode notar, o aluno conseguiu realizar a tarefa, revelando, na minha concepção, características opostas ao que a literatura tradicionalmente atribui a indivíduos disléxicos. Para isto, se apoiou em figuras, na

¹¹⁴ Conforme tradicionalmente disseminada e como descrito no laudo do aluno.

identificação do léxico correspondente LP x LI e em outros recursos que, muitas vezes, não são visíveis ao olhar do pesquisador, mas que, certamente, se constituíram em estratégias que auxiliaram naquele processo.

Nesta seção, foram apresentadas as estratégias mais recorrentes utilizadas pelo aluno sujeito de pesquisa para realizar as atividades em LI durante as aulas observadas e colocar em prática suas possibilidades de aprendizagem. De forma geral, é possível afirmar que, para dar conta de participar das aulas de LI e realizar as atividades propostas, o aluno buscou ajuda da professora, da professora-pesquisadora, dos colegas, consultou o LD, as anotações em seu caderno, assim como recorreu a conhecimentos estocados em sua memória, fazendo constantes correlações entre as informações prévias e os novos desafios apresentados nas aulas de LI.

No subitem seguinte, são apresentadas as capacidades de linguagem, conforme proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), identificadas no aluno (as quais se constituíram também como apoio para o aluno), nas aulas implementadas, e as possibilidades de aprendizagem que permitem reconhecer os conhecimentos constituintes do sujeito de pesquisa, ou seja, as estratégias por ele utilizadas, para realizar as atividades centradas em um gênero textual.

7.2 IDENTIFICANDO AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NAS AULAS IMPLEMENTADAS: A VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DE S

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), “toda forma de comunicação [...] cristaliza-se em formas de linguagem específicas.” Por isto, na concepção dos autores, a escola sempre trabalhou com gêneros como instrumento de comunicação. A proposta dos pesquisadores que defendem o ensino com uma abordagem em gêneros é a de que estes sejam tomados também como objeto de ensino-aprendizagem.

Assim, mesmo em situações em que um gênero não é sistematicamente apresentado no contexto escolar, ele é um produto cultural da escola – nos termos de Schneuwly e Dolz (2004) – e, portanto, faz parte da vida do aluno e do professor. Mediante tais considerações, é possível afirmar que as capacidades de linguagem são constitutivas do indivíduo e, mesmo se o ensino da linguagem (oral e escrita)

não tenha como instrumento e objeto de ensino gêneros textuais, elas estão presentes nos discursos que circulam na sala de aula e podem ser desenvolvidas.

Na primeira fase, pelo fato de a unidade do trabalho não ter se pautado na unidade texto, e sim em unidades léxico-gramaticais, os dados não permitiram identificar capacidades de linguagem do aluno no sentido assumido nesta pesquisa.

Na segunda fase de coleta de dados, quando um gênero textual foi explorado, as atividades que compunham a SD foram idealizadas, a partir da capacidade de linguagem que se desejava desenvolver no aluno. Conseqüentemente, elas foram cuidadosamente analisadas, visando levar o aluno a apreender as principais características do gênero, bem como de seu uso.

Entretanto, é fundamental recuperar aqui o objetivo desse estudo, que é o de investigar as possíveis relações entre dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI, posto que, como já discutido, os estudos acerca da chamada dislexia partem da noção de linguagem como código e não encontram bases teóricas que os sustentem. Por esta razão, a análise dos dados considerou as incongruências encontradas nas tentativas de defender a “dislexia” como uma limitação relacionada à leitura e escrita, centralizada no aprendiz; conseqüentemente, os resultados encontrados estão afastados da visão que toma o aluno como um indivíduo portador de um distúrbio que acomete crianças durante o processo de apropriação da linguagem escrita.

A própria noção de capacidades de linguagem, definida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) como as aptidões necessárias para a realização de um texto em uma determinada situação de interação, pode se colocar como um obstáculo se a definição de “dislexia” mais disseminada e socialmente aceita for a de uma doença neurológica que compromete (exclusivamente) a linguagem escrita. Por isto, a análise das capacidades de linguagem desenvolvidas no aluno foi permeada pelos questionamentos sobre a existência de tal distúrbio.

De acordo com Vygotsky (2001, p. 337), “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.” Com base nessa afirmação, pode-se concluir que identificar o espaço **fértil** para o desenvolvimento da aprendizagem, além de não ser uma tarefa simples, quando feita de forma equivocada, pode comprometer o histórico do sujeito, levando-o a posições extremas, incluindo a de incapacidade para realizar algo, como no caso da “dislexia”.

Recuperando a perspectiva de ensino-aprendizagem assumida nesse trabalho – um processo cíclico e inacabado –, importa considerar que todo indivíduo está em constante aprendizagem e que esta nunca poderá ser julgada acabada e pronta. Assim, quando o aprendiz se depara com situações que lhe são novas, surge o que Vygotsky (2001, p. 237) denomina formação de conceitos no processo de solução de algum problema “que se coloca para o pensamento do adolescente.”

Com o objetivo de identificar as estratégias utilizadas por S durante as aulas em que houve a minha intervenção e uma nova abordagem de ensino-aprendizagem foi utilizada, apresento, na sequência, as atividades constitutivas da SD, que revelaram de maneira mais clara as capacidades de linguagem do aluno e suas potencialidades de aprendizagem. Assim como nos dois capítulos anteriores, trago excertos das aulas correspondentes às atividades que foram realizadas com foco no aluno sujeito de pesquisa.

No Capítulo 5, as atividades da SD foram descritas, e algumas foram escolhidas e analisadas para revelar, do ponto de vista dos instrumentos mediadores, até que ponto aquelas atividades contribuíram para a aprendizagem do aluno sujeito de pesquisa. Partindo daquelas mesmas escolhas, neste capítulo, as mesmas atividades serão retomadas, porém analisadas sob um outro ponto de vista: as possibilidades do aluno S e as capacidades de linguagem que foram potencialmente desenvolvidas por ele em função dos instrumentos disponibilizados.

Partindo de uma das concepções que alicerça esse trabalho, a noção de capacidades de linguagem, no próximo subitem discuto em que medida a capacidade de ação foi desenvolvida pelo aluno sujeito de pesquisa. Considerando que essa capacidade permite a adaptação da produção de linguagem ao contexto de interação e às características dos conteúdos de referência mobilizados em uma determinada situação de comunicação, ela constitui-se em uma importante fonte para identificar se um aluno diagnosticado disléxico foi capaz de se adaptar ao contexto de produção de uma carta de apresentação pessoal.

7.2.1 Identificando a Capacidade de Ação e as Possibilidades de Aprendizagem do Aluno S nas Aulas Implementadas

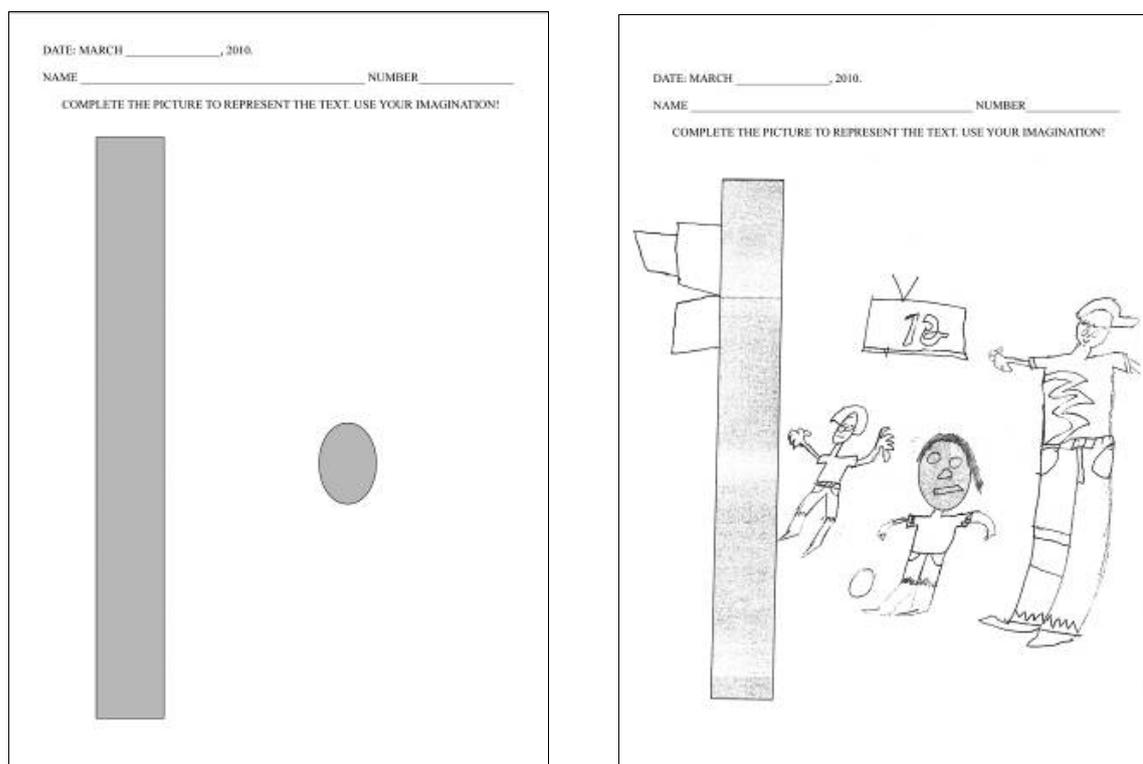
Na SD, retomei alguns aspectos do gênero que estava sendo explorado, a fim de proporcionar ao sujeito de pesquisa a oportunidade de expressar em que medida ele reconhecia as principais características de uma carta de apresentação pessoal¹¹⁵ de forma sistematizada, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD acerca da elaboração de uma SD.

As atividades contemplavam o levantamento de informações relativas às características principais de uma carta de apresentação pessoal, o objetivo de tal interação, entre outros aspectos. Dessa maneira, objetivou-se explorar a compreensão do texto e o domínio da situação de comunicação que envolve o gênero tematizado. Importante reconhecer que os exercícios não contemplaram uma leitura crítica interferindo significativamente na proposta de intervenção, uma vez que o domínio da leitura situada no âmbito da decodificação não cobre o espaço necessário para o desenvolvimento da capacidade de ação.

Na sequência, apresento a atividade proposta por mim, professora-pesquisadora, e a atividade realizada por S.

¹¹⁵ A carta de apresentação pessoal utilizada nas atividades não foi uma carta real, mas, sim, redigida por mim, professora-pesquisadora. Procurei, na medida do possível, obedecer as principais características do gênero e justifico a opção pelo uso de uma carta fabricada: foi devido à limitação de tempo para encontrar uma carta efetivamente escrita com o propósito de apresentação pessoal.

Figura 9 – Atividade de desenho realizada pelo sujeito de pesquisa



Fonte: A autora

Durante a realização desta atividade, o aluno se mostrou motivado e envolveu-se na proposta sem resistência. É possível identificar, no desenho do sujeito de pesquisa, que houve a compreensão do tema da carta: um garoto, Rodrigo, doze anos, que gosta de futebol e de assistir TV. Importante salientar que, embora na carta esteja explícita a informação de que Rodrigo não mora com o pai, na figura de S observamos o destaque dado a uma figura masculina que interage com o garoto. Quando questionado pela Pp quem seria aquela pessoa, S afirmou ser o pai de Rodrigo.

EXCERTO 42:

1. Pp: Quem é este?
2. *Apontando para a figura masculina no desenho.*
3. S: É o pai dele, oras!
4. Pp: Mas na carta o Rodrigo fala que mora com o pai? Olha bem...
5. S: O pai dele tá PASSANDO pra ele ...
6. Pp: Passando o quê?
7. S: A bola... os dois estão jogando bola.
8. Pp: Entendi, ok.

(Transcrição aula dia 17 de março de 2010)

Conforme o Excerto 42, embora o aluno não tenha respondido explicitamente ao questionamento da Pp (linha 1), ao explicar quem representava aquela figura masculina, o aluno parece revelar suas concepções sobre aquele jogo relacionando à figura masculina. Em outras palavras, S indica ter compreendido o conteúdo da carta, porém, na sua visão, jogar futebol é uma brincadeira que remete à figura paterna. Esta atividade parece ter sido bastante significativa para o aluno, pois, diferentemente de outras, aquelas que exigiram dele produção escrita, S teve dificuldades em se engajar na proposta, como discutido no capítulo anterior.

Retomando a forma como esta atividade foi idealizada por mim, professora-pesquisadora, no que concerne às figuras geométricas inseridas na atividade, o aluno se apoiou nelas, utilizando-as em seu desenho. A figura oval serviu como base para o desenho da cabeça de Rodrigo, e o retângulo parece ter sido usado pelo aluno como apoio para desenhar uma rua, uma calçada, uma favela ou um metrô. Pois, de acordo com as próprias palavras de S (Excerto 43), estes são elementos tipicamente encontrados na cidade de São Paulo.

Para ilustrar a participação do aluno na atividade de desenho, apresento, na sequência, um excerto da aula, em que é possível identificar, por meio das suas falas, o conhecimento de mundo do aluno, que o auxiliou na realização da atividade.

Logo no início do Excerto 43, S expressa seu “alívio” ao saber que não precisaria escrever, mas, sim, desenhar (linha 2). Na sequência, a Pp chama a atenção dos alunos para a primeira forma geométrica (linha 3), ao que, imediatamente, o aluno relaciona à figura de uma cabeça (linha 4) e, na linha 8, comenta que a mesma figura pode representar a bola.

Quanto à figura retangular, o sujeito de pesquisa a relaciona, dentro do conteúdo da carta, ao texto (linhas 10 e 13), à favela (linhas 19 e 25), ao morro (linha 27) e ao metrô (linhas 30 e 32).

EXCERTO 43

1. Pp: Vocês não vão escrever ... vocês vão desenhar!
2. S: Que bom!
3. Pp: Olha, vocês tem aqui o que ? Um **circle** ...
4. S: Uma cabeça!
5. Pp: PODE ser o que, S.?

6. S: Uma cabeça!
7. Pp: Isto ... a cabeça do Rodrigo? Não sei ... vocês vão usar a imaginação de vocês ...
8. S: Pode ser a bola <@@@>
9. Pp: Vocês tem aqui um ... retângulo ...
10. S: O TEXTO!
11. Pp: Não sei ... olha lá ... não ... eu não quero escrita! Só quero desenho ...
12. *Os alunos vão opinando sobre o que pode ser representado por meio das figuras geométricas.*
13. S: Pode ser o texto ... @@@
14. A: []
15. Pp: Pode ser o quê?
16. A: Não ... nada não <@@@>
17. Sm: Pode ser o tamanho dele ...
18. Sm: Pode ser a calçada ...
19. S: Pode ser a favela ...
20. Pp: Pode ser a calçada? Porque ele mora onde?
21. S: São Paulo
22. Pp: São Paulo tem calçada?
23. Ss: TEM!
24. Pp: O que mais tem em São Paulo?
25. S: Favela!
26. Pp: Favela. O que mais?
27. S: O Morro!
28. Pp: O que mais?
29. A: Prédios.
30. S: Metrô <@@@>
31. Pp: Ok? Então vamos lá?
32. S: Metrô ...
33. Pp: Vamos lá ... **seven minutes** ... **one** ...
34. S: **Two, three** ...
35. Pp: **One, two, three, go!**
36. *Os alunos começam a representar as informações contidas na carta através do desenho. O aluno S começa por desenhar o emissor da carta, Rodrigo. O aluno está entusiasmado e engajado na atividade.*

(Aula dia 17 de março de 2010)

Mediante o exposto, é possível afirmar que, para realizar a atividade de desenho constituinte da SD, o aluno sujeito de pesquisa mobilizou conhecimentos estocados em sua memória e recuperou informações específicas acerca do conteúdo da primeira carta de apresentação pessoal explorada como texto de

referência. Além disto, S demonstrou ser um aluno criativo, que se serviu de uma atividade com uma proposta mais lúdica para demonstrar sua leitura de mundo. Em outras palavras, por meio daquela atividade, o aluno demonstrou ter a capacidade de ação desenvolvida.

Dando sequência à apresentação dos dados, no item seguinte, a capacidade discursiva do aluno é analisada.

7.2.2 Identificando a Capacidade Discursiva e as Possibilidades de Aprendizagem do Aluno S nas Aulas Implementadas

O Excerto 44, ilustra a aula em que a Pp dividiu os alunos em três grupos e cada grupo, organizado em duplas, realizou em forma de rodízio uma atividade constituinte da SD¹¹⁶.

EXCERTO 44

1. Pp: Não comecem a atividade ... esperem ...
2. S: Eu quero ir com o C ... ele é CDF ... oh ... você faz e eu falo!<@@@>
3. Pp: Não comecem a atividade! A **teacher** vai explicar primeiro ... coloquem **name and number!**
4. S: []
5. Pp: Ninguém começa a atividade senão não vai dar certo o circuito! Este grupo ... vocês têm quem completar o texto com as palavras que estão embaixo!
6. *O aluno S se junta ao colega e está excitado com a atividade. A Pp continua a explicação das atividades para os grupos. Enquanto isto, o aluno S e seu colega começam a fazer a atividade. O fato de a Pp ter dito que eles teriam um tempo para terminar a tarefa parece ter entusiasmado os alunos, que fazem a atividade em um ritmo mais acelerado. O aluno S olha a atividade do amigo para responder na sua folha. O amigo o ajuda com a respostas. S registra as palavras sem erros ou trocas. S e seu colega não conseguem preencher algumas lacunas da carta.*
7. S: Pera aí!
8. *O aluno S retira de sua mochila o LD de LI.*

(Aula dia 19 de março de 2010)

Em função da dinâmica da atividade proposta – trabalhar em pares inseridos em grupos –, o aluno S se sentiu autorizado a escolher com quem ele gostaria de realizar a atividade proposta, sendo que o critério de escolha do seu par foi explicitado por ele na linha 2 (“Eu quero ir com o C ... ele é CDF ...”).

¹¹⁶ Atividade descrita no Capítulo 5.

Ao se referir ao colega como alguém inteligente (CDF) e por isto o desejo de S em trabalhar com aquele aluno especificamente, pode-se concluir que ele se valeu da noção de que, por ser “inteligente”, aquele colega de classe o favoreceria na realização da atividade proposta. Além disto, S acrescenta: “oh ... você faz e eu falo!<@@@>”. Em minha concepção, tal atitude pode demonstrar a necessidade do aluno foco de pesquisa de poder contar com a ajuda de um outro, dividindo os papéis: um fala, e o outro faz. Este “fazer” sugere ser o registro escrito da atividade, indicando, uma vez mais, o desconforto ou a insegurança do aluno S com a linguagem escrita.

Importa ressaltar que, em grande parte de situações como a acima descrita, o aluno seria tachado de preguiçoso. Contudo, é preciso frisar que estamos diante de um adolescente que apresenta limitações dentro do processo do ensino-aprendizagem da LI, que foi retirado das aulas daquela disciplina em função de um laudo médico que o rotulou como “incapaz”. Por isto, ao sugerir que o registro por escrito das respostas seja feita por um outro, ele pode estar se eximindo da sua responsabilidade de, no papel social de aluno, dar conta da atividade.

Ao sugerir a forma de organização da dupla para realizar a atividade, ao dizer “eu falo”, ele pode estar, na verdade, dizendo “eu dito”, mas o colega escreve. Ou seja, a mesma atitude da produção inicial: ele ditou em LP, e um amigo escreveu em LI.

O mesmo excerto revela (linhas 6, 7 e 8) que, durante a realização da atividade, os dois alunos (S e seu colega) se depararam com uma dificuldade, ao que S lança mão do mesmo recurso identificado anteriormente: parte dele a decisão de consultar o LD e obter informações que possam auxiliá-los a terminar a atividade.

Repousam aí algumas questões centrais no processo investigativo dessa pesquisa. O primeiro deles é a importância de atividades em colaboração (em pares ou grupos). O segundo, diretamente relacionado ao que tradicionalmente vem sendo caracterizado como “dislexia” e, que, ao que tudo indica, é um discurso assumido pelo sujeito de pesquisa, que assume uma suposta doença e um rótulo que não lhe cabem (MASSI, 2004a) e, por isto, designa a tarefa ao colega.

No entanto, o Excerto 45, extraído da mesma aula, anuncia que, tanto S quanto seu colega, se depararam com desafios na realização da atividade proposta naquela aula. Na linha 1 do Excerto 45, o amigo de S diz não saber como fazer. Novamente, parte de S (linhas 3 e 4) a decisão de buscar no LD apoio para que

possam finalizar a atividade e, conforme descrito na linha 5, é o aluno sujeito de pesquisa quem encontra a informação que precisam.

EXCERTO 45

1. Sm: Ai veio ... eu não sei ...
2. *O colega que está fazendo atividade junto com S manifesta seu desconhecimento ao que S corresponde.*
3. S: Calma aí ...
4. *O aluno S consulta o Glossário nas páginas finais do LD para terminar a atividade.*
5. S: Aqui ó! <@@@>

(Aula dia 19 de março de 2010)

Embora esta pesquisa seja caracterizada como um estudo de caso que tem como foco um aluno formalmente diagnosticado disléxico e, portanto, não objetiva estudar os outros alunos presentes na sala de aula, em alguns momentos suas atitudes revelaram indícios significativos. Um exemplo bastante revelador é a dificuldade expressa pelo colega de S para realizar a atividade, o qual, mesmo não possuindo um documento que valide sua dificuldade, também demonstrou limitações.

Em uma das atividades que compuseram a proposta de rodízio, os alunos deveriam reorganizar as sentenças (dispostas de maneira desordenada), escrevendo-as nas linhas disponibilizadas. Neste contexto, tem-se o indício de que a capacidade discursiva foi desenvolvida/adquirida por S dentro de uma proposta de atividade de escrita em torno do gênero textual, sendo explorado quando, por exemplo, ele identifica uma das expressões em LI, que pode ser utilizada como saudação inicial da carta (**Hi**). Além disto, S demonstra dominar a organização do conteúdo temático do gênero em questão, quando afirma que, dentre as sentenças disponibilizadas, aquela que mais traria coesão ao texto seria a sentença utilizada para falar seu nome imediatamente após a saudação inicial (linhas 4 e 8).

EXCERTO 46

1. Pp: Como você começa a carta de apresentação?
2. S: **Hi** ...
3. Pp: ISSO ... o **Hi** já foi ...
4. S: O nome ...
5. Pp: **Ok**. Você se apresenta falando seu nome. Qual destas frases você vai usar?

6. O aluno S observa em silêncio todas as frases que estão na atividade e, em seguida, mostra com a ponta da caneta a frase contendo a informação em LI sobre o nome do possível emissor da carta.
7. S: Aqui.
8. Pp: Exatamente ... **I am Rodrigo**. Vai copiar aqui embaixo.

(Aula dia 19 de março de 2010)

Na sequência, apresento a atividade correspondente ao Excerto 46 realizada por S.

Figura 10 – Atividade “C” do Rodízio para desenvolver a capacidade discursiva

ESCOLA IPIRANGA

NAME: _____ NUMBER: 7^c

1) COMPLETE A CARTA DE APRESENTAÇÃO COM AS PALAVRAS ABAIXO.

Hi!

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

I live with my mother and with my brothers.

My favorite color is blue and my favorite subject at school is History.

I like playing soccer and watching TV.

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

bye

BYE	EYES	SOCCER	BROTHERS	FATHER
HISTORY	IR	HAIR	WATCHING TV	BLUE
RODRIGO	TWELVE	STUDENT	SÃO PAULO	

Fonte: A autora

Com base na atividade anterior, observa-se que o aluno se serviu das palavras disponibilizadas na folha de exercício, para preencher as lacunas da carta de apresentação pessoal. Embora esta atividade possa sugerir uma cópia de palavras, importa retomar seu contexto de produção. Naquela aula, o aluno se

deparou com uma proposta de atividade nova, em que itens léxico-gramaticais não foram explorados fora da unidade texto. Além disto, o aluno contou com a mediação da Pp sem que as respostas fossem fornecidas a ele. Ao contrário, a mediação serviu de apoio para que o aluno recuperasse o conteúdo previamente explorado e, então, fizesse, por si mesmo, o registro por escrito.

Ademais, como nos lembra Dolz e Schneuwly (2004),

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, **parcialmente, num mecanismo de reprodução**, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que o dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 52, grifo meu).

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

7.2.3 Identificando a Capacidade Linguístico-Discursiva e as Possibilidades de Aprendizagem do Aluno S nas Aulas Implementadas

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

Considerando que uma SD é concebida para oferecer aos alunos múltiplas oportunidades para agirem socialmente por meio de textos escritos e, ao mesmo tempo, atender a necessidades específicas dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), para explorar a capacidade linguístico-discursiva, foram elaboradas atividades que retomaram, a partir da análise da primeira produção do aluno, os aspectos que mais chamaram a atenção em termos do não domínio ou das dificuldades mais recorrentes.

Seguindo a proposta de apresentação dos dados acenada no início deste capítulo, para identificar a capacidade linguístico-discursiva do aluno e as estratégias

por ele utilizadas para realizar as atividades propostas, recupero as atividades realizadas nas aulas 5 e 6 (**Using the subject pronouns / verb to be**) (Anexo M) descritas no Capítulo 5.

Em relação às estratégias utilizadas pelo aluno sujeito de pesquisa, temos, no Excerto 47, um exemplo de como ele se serviu de informações fornecidas na atividade (neste caso, uma tabela com os pronomes em LI) para realizar a atividade envolvendo o uso de pronomes, com o objetivo de evitar a repetição de nomes próprios.

EXCERTO 47

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

22. Pp: **It** ... isto mesmo.

(Aula dia 31 de março de 2010)

Mediante as atitudes do aluno, podemos concluir que ele: 1) leu os pronomes; 2) utilizou as informações sistematizadas na SD para realizar a atividade; e 3) mobilizou conhecimentos prévios para, a partir deles, identificar as respostas e realizar a atividade.

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

O Excerto 48, referente a uma aula na qual foi explorado o uso dos pronomes pessoais e possessivos em LI no contexto da carta de apresentação pessoal, traz mais um exemplo de como os demais alunos da sala também apresentaram limitações na realização da atividade proposta. Nesta ocasião, a T interrompe a Pp solicitando que ela retome uma atividade anterior relacionada ao uso dos pronomes no singular e no plural.

EXCERTO 48

1. Pp: **Yes?** Então, tudo bem. Agora nós vamos iniciar um novo tópico. **Using the Verb to be.**
2. *A T interrompe a Pp.*
3. T: Só um pouquinho. A atividade número seis eles estão COM BASTANTE DIFICULDADE ... quais que são singular e quais que são plural.
4. Pp: Hum... tudo bem. Então nós podemos retomar.
5. T: É ... tá tudo em branco.
6. Pp: Tá, nós podemos retomar. Pessoal, a **teacher** estava analisando aquela primeira carta que vocês escreveram para a professora AR no início do ano na qual vocês estavam SE apresentando? Vocês se lembram?
7. *Os alunos parecem estar inseguros, incertos sobre o que a Pp está falando.*

(Aula dia 31 de março de 2010)

Este episódio parece ser um indicativo de que as limitações encontradas por S nas aulas de LI não se aplicaram somente a ele, fortalecendo, portanto, a necessidade de avaliar até que ponto o fato de um aluno apresentar mais dificuldades com a linguagem escrita, seja realmente um sinal de um distúrbio localizado no aprendiz. Durante a permanência na sala de aula, foi possível observar

que as dificuldades de S em muito se assemelharam à de outros alunos, indicando, assim, limitações próprias de alunos que estão em fase inicial do processo de ensino-aprendizagem de Inglês.

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

Em decorrência dos resultados até aqui apresentados, é preciso considerar que o aluno não é uma folha em branco ou uma tábula rasa. Ele traz consigo conhecimentos, valores, concepções, referências que podem auxiliá-lo a superar os obstáculos que, inevitavelmente, surgem durante o processo de ensino-aprendizagem, incluindo o da LI.

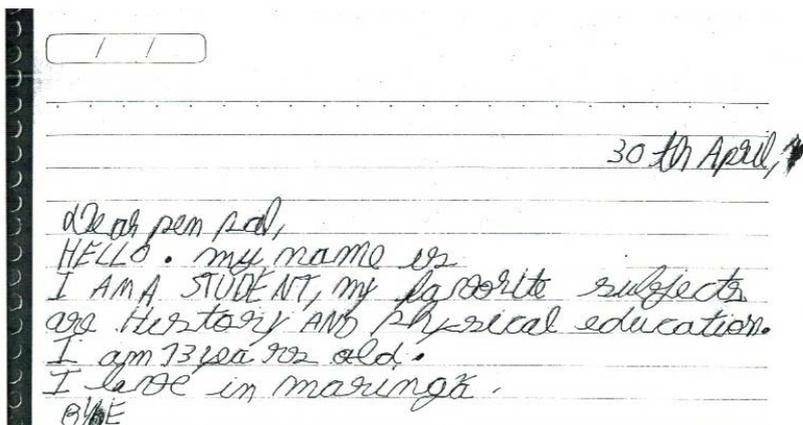
7.2.4 O Recebimento da Carta-Resposta: Identificando as Capacidades de Linguagem do Sujeito de Pesquisa em Situação de Leitura Contextualizada

Após a escrita da versão final da carta de apresentação, eu, professora-pesquisadora, encaminhei os textos a uma escola particular em Londrina-PR que aceitou fazer parte do projeto e, após seis meses, a escola retornou as cartas dos alunos. Imediatamente entrei em contato com a professora da escola onde a pesquisa estava sendo realizada e combinamos minha ida até o local, para que eu levasse para os alunos as cartas-respostas. Levando em conta que a dislexia é tradicionalmente considerada um distúrbio de linguagem também relacionado à compreensão de textos (leitura), a aula em que o aluno sujeito de pesquisa recebeu a carta foi filmada para que a atitude do aluno pudesse ser observada e analisada.

A fim de que tenhamos uma noção das capacidades de linguagem já

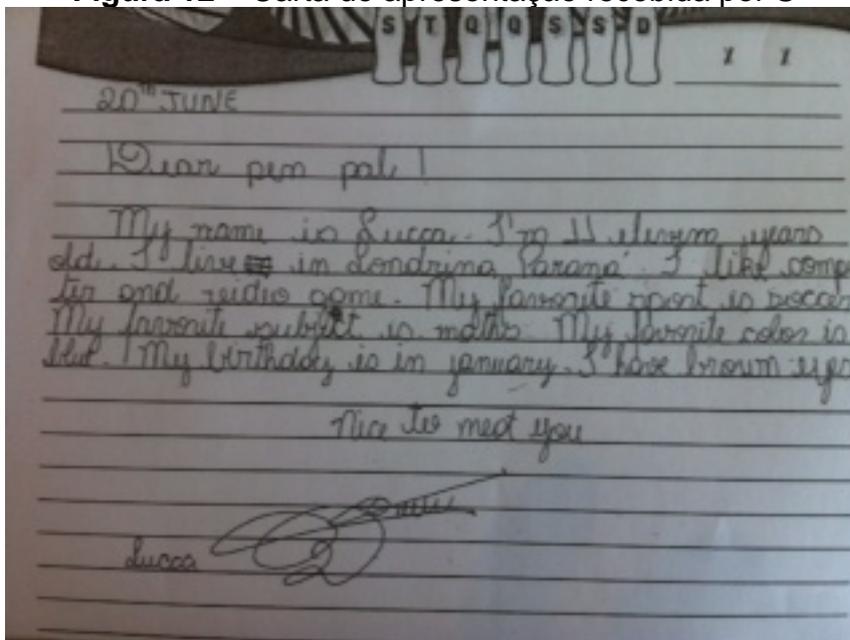
desenvolvidas no aluno (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva), trago, na sequência, a carta final redigida por S¹¹⁷ (Figura 11) e, na Figura 12, a carta que ele recebeu do aluno da outra escola. Acompanhando a atividade, no Excerto 49¹¹⁸, aponto alguns sinais dados pelo aluno durante a atividade de compreensão escrita da carta.

Figura 11 – Carta de apresentação escrita por S



Fonte: A autora

Figura 12 – Carta de apresentação recebida por S



Fonte: A autora

EXCERTO 49

¹¹⁷ Embora o aluno tenha escrito seu nome e assinado a carta, esta informação foi retirada para preservar sua identidade.

¹¹⁸ Sublinho que o mesmo excerto foi apresentado no capítulo 5 para identificar o papel do instrumento no ensino-aprendizagem de Inglês ao aluno foco de pesquisa.

1. *Os alunos começam a abrir as cartas. Alguns já começam a ler e a comentar sobre o conteúdo.*
2. Pp: Sim... agora vai para a pessoa, né? Porque agora você sabe quem é o seu **pen pal** ... Antes, quando a gente mandou lá a primeira carta ... S ... tinha o nome da pessoa? Você colocou lá... **Dear** João?
3. S: Não.
4. Pp: Por que não?
5. S: Porque eu não conhecia.
6. Pp: Agora você já conhece? Então vocês vão ler a carta ... todos aqui comigo ... virados para a frente agora. S vira um pouquinho para frente. Vou dar 2 minutos para vocês lerem a carta. J ... é a tua carta ... não é a do teu colega ... A sua carta em silêncio, ok?
7. *O aluno S pega a carta e começa a ler em silêncio. É possível verificar pelo movimento dos olhos dele e um discreto movimento com os lábios que o aluno S está fazendo a leitura. A Pp se aproxima do aluno e começa a fazer a mediação.*
[...]
8. *O aluno vai lendo a carta e falando em voz alta a tradução em Português. A Pp vai acenando positivamente com a cabeça, confirmando as respostas de S. O aluno fala muito baixo. Por isto, algumas de suas respostas não podem ser captadas pela filmadora.*
9. S: []
10. Pp: O que que é **soccer**?
11. S: Futebol.
12. Pp: ISTO! Muito bem ... e aqui ó ...
13. *O aluno sinaliza não saber, sempre acenando negativamente com a cabeça.*
14. Pp: **My ... subject is Math ... Portuguese, Geography, English** ... o que são todos estes exemplos que eu dei? Minha?
15. S: Matérias.
16. Pp: Matérias <@@@>. E aqui? Minha ... é o que?
17. S: Matemática.
18. Pp: Matemática ... muito bom!
[...]
19. Pp: O que que é isto aqui?
20. *A Pp aponta para os seus próprios olhos.*
21. S: Olho ...
22. Pp: **Brown** ... é uma **color** ...
23. S: Não sei ...
24. Pp. **COLOR** ... **Color** ... Ma ... ?
25. S: []
26. Pp: Hã? Não é uma **color** ... qual que é essa cor **brown**? É uma **color** ... que cor de olho que nós temos ?
27. S: Castanhos.
28. Pp: Castanho ... **Brown** ... Marrom... Isto mesmo ... e como que ele termina a carta?
29. S: []
30. Pp: Ele fala **bye**? <@@@>
31. *A Pp acena negativamente com a cabeça e sorri para o aluno.*

32. S: *Nice to meet you.*
33. Pp: *NICE TO MEET YOU...*
34. *A Pp estende a mão em direção ao aluno S como quem vai cumprimenta-lo. O aluno corresponde. Estende a mão e os dois se cumprimentam.*
35. S: Muito [].
36. Pp: Muito?
37. S: Muito prazer em conhecer.
38. Pp: Muito prazer. Muito bem!

(Aula dia 18 de outubro de 2010)

Logo no início da atividade, assim que S começa a ler a carta, observa-se que ele reconhece, de saída, que para a produção da resposta final – a qual foi realizada posteriormente –, a saudação inicial “Dear pen pal”, utilizada na carta de apresentação não seria mais adequada, pois agora ele sabia o nome do aluno com o qual ele estava se correspondendo (linhas 3, 4 e 5).

Assim, além da capacidade linguístico-discursiva – necessária para a compreensão escrita de qualquer gênero, em especial de um texto em LI –, vemos também a capacidade de ação desenvolvida no aluno. Ele identificou que, para aquela situação de comunicação, a expressão acima não seria mais adequada.

Nas linhas 13 e 14, o aluno, desconhecendo a palavra **subject** utiliza, como estratégia para compreender o conteúdo da carta, os exemplos fornecidos pela Pp os quais serviram, para ele, como pistas. Nesta situação, é possível que, por terem a pronúncia similar ao da LP, esta aproximação sonora, tenha favorecido o aluno.

Na continuidade, o aluno demonstra continuar a lançar mão da mediação da Pp com uma forma de, a partir das informações por ela fornecida, recuperar outras conhecidas por ele para terminar de ler a carta. Interessante observar que, em alguns momentos, os dados sugerem que a Pp criou a expectativa de uma determinada resposta e foi surpreendida ao receber do aluno uma mais “complexa”. Como exemplo, temos das linhas 24 a 28, quando o aluno, em um primeiro momento, diz não saber determinado item lexical (linhas 22 e 23).

A Pp continua a mediação e, ao dar a pista de que se tratava de uma **color** (linhas 24 e 26), o aluno, ao invés de responder a tradução literal “marrom”, transpõe aquela cor e utiliza o léxico em LP, quando queremos nos referir à cor dos olhos, ou seja, castanhos (linha 27).

Finalmente, a partir da linha 30, nota-se a capacidade discursiva desenvolvida no aluno, quando, ao ser questionado sobre um determinado item lexical, ele reconhece a expressão ***nice to meet you*** como uma possível forma de finalizar uma carta de apresentação pessoal.

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

7.3 RESPONDENDO À TERCEIRA PERGUNTA DE PESQUISA

Para responder à terceira pergunta de pesquisa (Quais as estratégias utilizadas pelo aluno sujeito de pesquisa nos dois conjuntos de aulas e as capacidades nele já desenvolvidas?), neste capítulo, foram analisadas as atividades e as transcrições dos dois conjuntos de dados, tendo como lentes para análise os conceitos de capacidades de linguagem, fontes de dificuldades na produção escrita, a bibliografia disseminada sobre dislexia e pesquisas que questionam a existência dela.

Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este trabalho de pesquisa, o ISD, o qual toma a linguagem como uma atividade socialmente construída, produtora de sentidos e constitutiva do pensamento humano (BRONCKART, 2008), parto, portanto, da premissa que a linguagem não é algo pronto, cabendo ao aprendiz simplesmente adquiri-la. Considero que todo indivíduo, inserido em contextos em que a linguagem é usada para agir na e por meio das atividades sociais, ao mesmo tempo em que constitui o agir humano é constituído por ela. Ou seja, não se pode tomar o indivíduo como um copo vazio ou um papel em branco.

Isto posto, é nas relações que o sujeito estabelece com o outro utilizando-se da linguagem (oral ou escrita) que ele vai construindo hipóteses e manipulando a

língua/linguagem. Neste percurso, “erros” são cometidos sinalizando que o indivíduo está, sim, em constante construção de saberes. Infelizmente, nas últimas décadas, temos testemunhado um vertiginoso crescimento de pesquisas que atribuem este processo como um distúrbio ou uma doença (MOYSÉS, 2010).

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (1993), Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly (2004a; 2004b), nesta pesquisa, assim como outras inseridas na mesma perspectiva de linguagem por mim assumida, os “desvios” na linguagem escrita em LI de um aluno diagnosticado disléxico não são vistos como um erro, mas, sim, como um sinal de que o aluno está, na realidade, manipulando uma língua que é nova para ele.

No decorrer deste capítulo, analisei algumas atividades realizadas nas duas fases da coleta de dados e, em conjunto com os excertos das aulas, identifiquei as capacidades do aluno e as estratégias por ele utilizadas para assumir seu papel social de aluno em aulas de LI.

Na primeira fase, os dados revelaram que, em função do tipo de aula e das atividades propostas, o aluno S lançou mão de estratégias, como: copiar as respostas do quadro, de um amigo, consultar o LD, o Glossário e o caderno de LI, para poder fazer as atividades. Em outros momentos, os dados mostraram que o aluno se serviu de conhecimentos (linguísticos!) de sua LM, fazendo correlações para ser bem sucedido nas aulas de Inglês. Estas estratégias mostraram que o aluno, conforme foi se apropriando deste arsenal e deles se utilizando para ler e /ou escrever em inglês, descontroem o diagnóstico do aluno.

Na segunda fase da coleta de dados, o aluno se serviu das informações disponibilizadas na SD, recuperando-as para poder avançar no processo de ensino-aprendizagem da LI. Em relação às capacidades de linguagem, pode-se concluir que, com base no material disponibilizado e na mediação com a Pp e com os colegas, o aluno as desenvolveu em situações contextualizadas de ensino-aprendizagem e delas se serviu para agir na e por meio da linguagem escrita.

7.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES: RESPONDENDO À PERGUNTA GERAL

Os Capítulos 5, 6 e 7 foram reservados para responder as perguntas específicas de pesquisa. Após a análise do *corpus* e ancorada nos aportes teórico-

metodológicos que sustentam este trabalho, neste subitem, recupero os resultados até aqui alcançados para atingir o objetivo geral de pesquisa: investigar as relações entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado disléxico.

Quando iniciei esta pesquisa, minhas perspectivas eram de encontrar alunos com laudos de “dislexia”, para que, servindo-me deste critério de seleção, pudesse acompanhá-los em suas práticas escolares nas aulas de LI. No início, o conflito entre a definição de “dislexia” (como tradicionalmente) vinculada e minha visão sobre linguagem levaram-me a uma posição de descrença na possibilidade de seguir adiante.

Durante a fase em que busquei alunos com aquele laudo, entrei em contato com várias escolas, clínicas psicológicas, médicos neurologistas e clínicas fonoaudiológicas. Contudo, não consegui ter acesso a nenhum aluno ou “paciente” que atendesse aos meus anseios enquanto pesquisadora. Esta fase me levou a um “ateísmo pedagógico”: já não acreditava poder encontrar um único caso que me auxiliasse a investigar o que, durante minha atuação como professora de LI para séries iniciais, fazia parte do cotidiano escolar: alunos com laudos de “dislexia” frequentando as aulas de Inglês sem nenhum apoio ou direcionamento por parte das instituições onde lecionei sobre como lidar com aquelas crianças. A única orientação sempre foi a de que eles não deveriam ser “cobrados como os outros alunos normais eram”.

Concomitantemente, fui avançando nas leituras e adentrando outros mundos por mim desconhecidos. Se, por um lado, buscava alunos com laudo de “dislexia”, por outro, o diálogo com autores e pesquisadores que compartilhavam da minha visão de linguagem e, por isto, discordavam daquela suposta patologia, foram me levando de volta ao lugar de “crença pedagógica”. Voltei a acreditar que era possível seguir em frente na minha busca (angustiada e eufórica) de que havia uma forma de ensinar Inglês para aqueles que vinham sendo alocados nas carteiras da frente para enxergarem o que estava “escrito no quadro”.

Quando, finalmente, tive acesso à escola onde esta pesquisa foi desenvolvida e ao aluno S, literalmente chorei. Chorei de alívio, de alegria e de medo. Medo do que estava por vir, mas, mesmo assim, mergulhei naquele universo tão novo para mim. Aos poucos, os termos médicos foram me assustando menos (confesso que ainda resta um certo receio deles!), as nomenclaturas utilizadas para

rotular aqueles que fogem do padrão de escrita esperado pelo sistema educacional foram ficando menos ameaçadoras, e minhas convicções foram tomando espaço.

Fui avançando nas análises, que, aos poucos, foram me mostrando a importância dos instrumentos mediadores – materiais utilizados para o ensino-aprendizagem da LI e a mediação de um par mais capaz. O simples ato de transmitir um conceito, uma regra, um conjunto de palavras em uma língua desconhecida e exigir que o aluno (sozinho e quietinho) dê conta das atividades se revelou vazio, sem sentido e, provavelmente, não ajudaria muito. Ao contrário, favorecia a “desaprendizagem”, engessando o aluno, cerceando sua liberdade de expressão e achatando sua autoestima.

O caminho continuou sendo percorrido e, então, revendo e transcrevendo as aulas videofilmadas, as dificuldades do aluno sujeito de pesquisa foram sendo descortinadas diante dos meus olhos. Indubitavelmente, ele tinha, sim, muitas dificuldades. Dificuldades com o vocabulário desconhecido em LI, com as regras ortográficas, com a não valorização da língua (por não ver motivos para aprendê-la), dificuldades em relação à unidade texto e suas possíveis funções, o desconhecimento do gênero sendo explorado e, também, a relação de afetividade com os professores (de acordo com S, a aula de LP é difícil porque ele não gosta da professora).

Continuei caminhando e, finalmente, estavam lá: as capacidades de linguagem do “dislético” sendo desenvolvidas, seus conhecimentos de mundo, de língua, de linguagem, todos em uma verdadeira ebulição. O aluno lançando mão de estratégias, consultando LD, caderno, dicionário, o colega, a professora.

Também conheci um “dislético” sonolento, que prefere a aula de educação física à aula de inglês, que gosta mais de chutar bola ao ar livre a folhear livros com uma língua que não fazia o menor sentido para ele. Conheci um “dislético” que copia do quadro sem inverter letras, que não se perde em meio às palavras, que consegue até ajudar um amigo que também tem dúvidas nas aulas de LI.

Neste caminho, alcancei o meu objetivo de pesquisa: investigar as relações entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado dislético.

Contudo, foi preciso considerar que o diferente não é sinônimo de errado. Que é preciso motivar, fazer sentido. Foi preciso desarmar S e mostrar a ele que ler

e escrever em qualquer língua faz parte de um processo. Que a língua é para ser manipulada, hipotetizada, rasurada. As relações entre dificuldades com a linguagem escrita e o ensino-aprendizagem da LI estão na forma como a língua é ensinada, nas concepções de língua e de linguagem, na projeção do aluno perfeito, que não erra, que não briga, que não cansa e que mesmo não vendo sentido algum em frequentar a aula de Inglês, nela permanece sem achar ruim, sem consultar nada nem ninguém.

Assim, concluo que as relações entre dificuldades com a linguagem escrita e o ensino-aprendizagem da LI, neste estudo de caso, com este sujeito de pesquisa, estão nos olhos de quem vê.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quatro anos envolvida com o objeto de estudo dessa pesquisa, muitas questões, as quais, no início do meu doutoramento, eram inquestionáveis, transformaram-se em dúvidas, depois em certezas, voltaram a ser questionadas. Acredito que este processo é vivido por todo pesquisador que, assim como eu, tem a liberdade de investigar o tema por ele escolhido, o que torna a pesquisa ainda mais desafiadora.

O tema Dislexia começou a me provocar curiosidade na década de 1990, quando atuava como professora de Inglês para as séries iniciais em escolas particulares em Londrina-PR. Na época, vários alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em outras disciplinas, após passar por exames médicos e psicológicos, recebiam o diagnóstico de “dislexia”, e esta informação era compartilhada em reuniões com os pais, coordenadores da escola, os profissionais da saúde que os acompanhavam e professores de Português e Matemática.

Estas situações se repetiram muitas vezes ao longo de meus quase treze anos de trabalho junto às séries iniciais. Foi então que comecei a pesquisar o assunto.

Em 2003, tive a grande oportunidade de cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UEL, brilhantemente orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, mas não me sentia corajosa o suficiente para me aventurar no tema. Mesmo porque nunca tenho interesse por um só assunto. Vários temas, assuntos, campos de investigação me interessam e tenho que vencer meus impulsos de querer fazer várias coisas ao mesmo tempo. Assim, desenvolvi no Mestrado a pesquisa acerca do ensino-aprendizagem de LI para crianças, através do gênero textual histórias infantis (TONELLI, 2005), por uma prática minha em sala de aula e, igualmente, ser apaixonada pelo tema.

Todavia, a tal da “dislexia” insistia em aparecer no meu caminho em forma de laudos, conversas de corredores, programas de entrevistas na televisão e por meio de pais, que, por terem filhos “disléxicos”, não viam a disciplina de LI como importante, necessária ou merecedora da mesma atenção dispensada à outras

matérias escolares. Ao contrário, viam-na como uma ameaça à aprendizagem, uma língua que atrapalharia o tratamento contra a “dislexia”.

De 2005 a 2008, continuei atuando nas séries iniciais, mas também iniciei minha trajetória profissional no Ensino Superior e, também por conta disto, estudei outros temas, sempre ligados ao ensino-aprendizagem de LI para crianças. No entanto, sempre que podia, fazia buscas na internet, lia livros sobre dislexia e comecei a observar mais atentamente os alunos que assim haviam sido diagnosticados.

Ao final de 2008, imbuída de muita coragem, inscrevi-me para o processo de seleção em nível de doutorado em Estudos da Linguagem na UEL e submeti um pré-projeto tímido sobre ensino-aprendizagem da LI para crianças disléxicas. Nunca vou me esquecer da fase de entrevista da seleção! Aprovada, demos (eu e minha orientadora, Vera) início às leituras e discussões sobre o tema. Um tema amplo, complexo e cheio de possibilidades.

Intrigada com as discussões acontecendo acerca da inclusão na área da educação, iniciei a busca por leis, normas, diretrizes e bibliografia especializada, a fim de investigar o *status* da dislexia naqueles contextos. Assim, no Capítulo 1 apresentei uma síntese das minhas leituras acerca do tema, com o objetivo de trazer um panorama do assunto do ponto de vista das leis e diretrizes que, em alguma medida, tratam do assunto. Notadamente, quando o tema é inclusão escolar, parece, a preocupação fica mais no plano da homogeneização do “diferente”.

Mediante a instabilidade dos termos utilizados para tentar classificar a “dislexia” como uma NEE, parece-me que nós, professores e formadores de professores de LI, ainda não temos a resposta se os alunos diagnosticados disléxicos se enquadram ou não como portadores de NEE. Isto me leva aos questionamentos apresentados no primeiro capítulo: em caso positivo, como incluí-los efetivamente nas salas nas aulas de LI? Em caso negativo (ou na ausência de uma definição), como estes alunos, que continuam recebendo tais diagnósticos, são – ou deveriam ser – recebidos nas escolas?

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

Como apontado no início deste capítulo, este é, sem sombra de dúvidas, um tema riquíssimo, bastante, mas não suficientemente, pesquisado. Como nenhum tema está esgotado, este não é exceção; especialmente no campo do ensino-aprendizagem de LI como LE.

Por isto, no Capítulo 2, as várias visões e concepções de dislexia foram apresentadas, povoando a arena de discussões acerca da temática, e, obviamente, em função do processo de pesquisa, as leituras foram me constituindo e direcionando a coleta e a análise dos dados. No capítulo seguinte, o Capítulo 3, dediquei-me aos estudos acerca da linguagem escrita, em especial aos estudos da linguagem como concebida pelo ISD, corrente da psicologia da linguagem da qual compartilho e na qual este estudo de pesquisa está inserido.

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

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

Ora, se este “distúrbio” que, teoricamente, acomete indivíduos independentemente de terem sofrido ou não algum dano cerebral, incluindo crianças em fase de apropriação da linguagem escrita, é vinculado à dificuldade com letras, a definição de “dislexia” disseminada pela associação supracitada sentença, de fato, o indivíduo a jamais compreender um texto escrito. Quanto mais em uma LE!

Por isto, um trabalho envolvendo um gênero textual se revelou pertinente, pois colocou o aluno em situações que demandaram dele a mobilização de

capacidades de linguagem para compreender e produzir um texto escrito em LI. Esta opção teórico-metodológica pode levar a uma interpretação de que o aluno foi submetido a atividades envolvendo justamente aquilo em que ele apresenta “dificuldades”, ou seja, com a linguagem escrita. Mediante tal fato, não se deveria explorar somente a linguagem oral?

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

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

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

Para isto, no Capítulo 5, foram analisados os instrumentos mediadores utilizados nas duas fases de coleta de dados – os materiais utilizados e a mediação das professoras. Repousa aqui um dos pontos centrais que envolvem esta pesquisa.

Na primeira fase de coleta de dados, a fase de observação, ficou evidente que as condições de trabalho não favoreciam a professora de LI: uma turma formada por 38 alunos, todos iniciando o processo de ensino-aprendizagem daquela língua e a presença de um aluno portador do laudo de “dislexia”, o qual, se seguido à risca, demandaria, por parte da professora, uma atenção especial.

Assim, se, de fato, a “dislexia” fosse uma disfunção cerebral, questiono: até que ponto os professores podem ir ao encontro das necessidades destes aprendizes preparando atividades diversificadas e atendendo às especificidades dos alunos com uma carga horária de trabalho exaustiva e uma remuneração que lhes permite uma sobrevivência?

Por outro lado, se a “dislexia” não for considerada oficialmente como uma NEE, as dificuldades de aprendizagem permanecem – pois, fazem parte de um processo –, então como deve ser o trabalho do professor? Em que bases ele se sustenta? Seria desejável a presença de um professor assistente nas aulas de LI? Seriam desejáveis projetos de formação continuada aos professores de LI, especificamente acerca da heterogeneidade dos alunos, das variadas formas como cada um aprende?

Em relação à segunda fase de coleta de dados, o período de intervenção, ao assumir o papel de professora-pesquisadora, alguns indícios foram revelados. Inicialmente, a proposta era de que eu elaborasse as atividades constituintes da SD juntamente com a professora de LI, e ela as aplicasse para que eu permanecesse no lugar de observadora. Todavia, em decorrência do desconforto manifestado pela professora, o projeto foi readequado.

Evidentemente que, na época, o ocorrido acarretou em complicações para mim, pesquisadora. Contudo, olhando para trás, a atitude da professora de LI é perfeitamente compreensível. Venho pesquisando e elaborando atividades com base em gêneros textuais e SDs desde o ano de 2003, quando adentrei ao Programa de Pós-Graduação e, mesmo me identificando com o trabalho desenvolvido pelo grupo de Genebra e tendo já uma certa “experiência” com esta proposta para o ensino de LI, a elaboração e a aplicação de atividades organizadas em SD ainda é um desafio para mim. Desafio porque requer estudo, pesquisa, tempo, dedicação, adequação ao contexto dos alunos.

Se este ainda é um desafio para mim, quanto mais para uma professora que nunca havia tido contato com os pressupostos teóricos do ISD, com o conceito de SD, que era nova na escola e iniciando um novo ano letivo.

Assim, é preciso reforçar a importância, o peso da formação inicial e continuada. Não quero, com isto, afirmar que uma determinada abordagem seja melhor ou pior que a outra ou que uma concepção de ensino esteja acima de outra, mas, sim, que elas inevitavelmente influenciam a atividade docente. Ou seja, esperar que, de um momento para outro, o professor passe a trabalhar sob uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem foi, no mínimo, muita inocência de minha parte.

Estas observações são importantes porque o estilo de mediação do professor (ou a falta de dela) e do material utilizado neste trabalho de pesquisa me

permitiram refletir o quanto estes “instrumentos mediadores” são centrais no processo de ensino-aprendizagem da LI, em especial no contexto estudado.

O Capítulo 6, reservado para identificar os tipos de dificuldades encontradas pelo sujeito de pesquisa nas aulas de Inglês, permitiu observar que as limitações do aluno sujeito de pesquisa não eram muito diferentes dos seus colegas. Por se tratar de um estudo de caso, com um sujeito de pesquisa, o objetivo não foi comparar os alunos. Todavia, durante o período em que tive contato com a turma, pude notar que a maioria do alunos tinha um comportamento muito semelhante ao de S: questionavam, se engajavam, falavam alto, interagiam com a professora, atiravam bolinhas de papel, reclamavam do dever de casa, do calor, do sono, da aula, da professora.

Assim, embora as dificuldades mais observadas no aluno de pesquisa tenham sido devidamente apontadas naquele capítulo, ao tecer estas considerações finais, permito-me recuperar as lembranças que trago comigo daqueles dias e questionar até que ponto S é “o diferente”? Até que ponto o fato de ele precisar de um tempo maior para realizar as atividades faz dele um aluno “dislético”? Por que este jovem que prefere o Espanhol ao Inglês foi rotulado, tachado, carimbado de “aluno problema”? Por que outros que, como ele, iam para escola medicados e, por isto, também ficavam sonolentos, irritados, desatentos, não carregavam a mesma etiqueta? Talvez porque a iniciativa de levá-lo a um centro especializado no assunto partiu de uma mãe carinhosa e preocupada, que buscava respostas para o comportamento desviante de seu menino. Ou, por ser pedagoga, convivia com outros alunos que também não seguiam o padrão ditado pela escola e buscou ajuda para tirar seu filho daquela “condição”?

São estes questionamentos que me trazem a certeza da importância de se considerar a história de vida de nossos alunos. Evidentemente que, para que o contexto escolar dê conta destas questões, este deve ser repensado. Até que ponto temos tido condições de olhar para nossos alunos para além da sala de aula? Será que a escola enquanto espaço de formação do indivíduo não tem se limitado a dar conta do “conteúdo programático” e tem se esquecido que seus frequentadores são seres humanos que nela chegam carregando consigo os mais diversos contextos de vida?

Tais fatores estão diretamente relacionados a uma das principais limitações encontradas para o desenvolvimento de pesquisa: o tempo limitado

cedido para a aplicação da SD. Na ânsia de cumprir seu papel conteudista, os professores, muitas vezes não podem conceder espaço para o novo, para outras propostas.

Por isto, não posso afirmar que, após o período de intervenção, as dificuldades do sujeito de pesquisa foram amenizadas ou superadas. Para isto, seria necessário um tempo maior, possivelmente explorar outros gêneros, atividades envolvendo outras disciplinas ou ainda o uso de recursos tecnológicos, como computadores, por exemplo.

Da mesma forma, dispondo de mais tempo, outra possibilidade seria um projeto de classe envolvendo alunos de outros países por meio de *sites* que já promovem este tipo de interação, em que, além do uso efetivo da LI, os alunos entram em contato com outras culturas, o que poderia tornar as atividades mais relevantes e significativas.

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

O esforço concentrado nas análises dos dados objetivaram trazer para o âmbito de pesquisas da LA questões instigantes que permeiam o ensino e a formação de professores de LI e investigar possíveis modos de ensinar-aprender esta língua a aprendizes que apresentam dificuldades, sejam estas quais forem.

Nesta perspectiva, este trabalho visou abrir caminhos para que outras discussões envolvendo dificuldades de aprendizagem e o ensino da LI sejam travadas e, principalmente, questionadas. Entendo que nós, professores e formadores de professores de LI, devamos ser facilitadores do processo de inclusão e assumir a responsabilidade que cabe a nós e à escola.

Alicerçada em pesquisadores que têm se debruçado sobre a “dislexia” e suas consequências na vida dos alunos, esta pesquisa não pode ser considerada acabada. É preciso que outros pesquisadores assumam um posicionamento crítico frente a questões inerentes ao contexto escolar, as quais vem sendo constantemente transferidas para a área da saúde.

Da mesma forma, alunos portadores de distúrbios orgânicos decorrentes de lesões cerebrais ou aqueles que possuem algum tipo de limitação física devem

ser vistos como pessoas cujas potencialidades podem e devem ser valorizadas e usadas a seu favor. Um indivíduo que tenha limitações visuais, por exemplo, pode tirar proveito de sua audição aguçada. A LI não pode ser mais vista como uma língua “para poucos”.

Se, de fato, acreditamos na importância desta língua na contemporaneidade, é urgente investigar também como ensiná-la a sujeitos portadores de necessidades especiais, como surdos, cegos, superdotados, mudos e os portadores de síndromes que, de efetivamente, causam algum tipo de dificuldade, como a síndrome de Down, por exemplo.

Por isto, os programas de formação de professores de LI devem, urgentemente, incluir tais questões em suas agendas, pois esta tem sido a realidade de nossos professores: salas com alunos que possuem algum tipo de NEE, e, em função do despreparo dos docentes, estes indivíduos são colocados à margem da sala de aula.

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

Por isto, o Capítulo 7 se ocupou em investigar as possibilidades de aprendizagem do sujeito de pesquisa, que, para minha surpresa, foram muitas. Como devidamente apresentado no capítulo, o aluno se revelou criativo, crítico e questionador. Expressou suas preferências e seus planos para o futuro. Um futuro que, em grande parte, será influenciado por nós professores que pensamos a educação e que, por isto, necessitamos, definitivamente, tirar nossas vendas e enxergar um novo tipo de aluno. Um aluno que “foge dos padrões”!

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas: Pontes. 2002. p. 135-142.

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. **Saiba o que é a ABD**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2007.

ALCARÁS, D. J. **Práticas facilitadoras no processo de ensino da segunda língua para disléxicos**. 2008. Monografia (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo: CRDA, 2008. Disponível em: <www.crda.com.br/tccdoc/35.pdf>. Acesso em: 5 set. 2010.

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 27-48.

_____; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARANTES, L. **Diagnóstico e clínica de linguagem**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2001.

AUN, E.; MORAES, M. C. P. de; SANSANOVICZ, N. B. **Get together at the new english point 1**. São Paulo: Saraiva, 2005.

AZEVEDO, L. L.; CARDOSO, F.; REIS, C. Análise acústica da prosódia em mulheres com doença de Parkinson: efeito da Levodopa. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 61, n. 4, p. 995-998, dez. 2003.

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

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Cartas para *pen pal*: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura textual. In: III SIGET SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - e II SIMPÓSIO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE, 2005, Santa Maria. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Cartas para pen pal: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura global de textos produzidos por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p. 123-134.

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

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

BOSCO, Z. R. Alfabetização, aquisição da linguagem e texto na escola: algumas palavras para o professor. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 215-230.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2008.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1997. Disponível online em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica 17/2001**. Despachado: 15 ago. 2001b. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. Publicação: DOU 17 ago. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001c. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

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

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

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

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

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

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

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

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

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. n. 54, v. 9, p. 21-27, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

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

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

CELANI, M. A. A. English for all preservando o forró. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Orgs.). **Aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: UDFV, 2005. p. 2-9.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: propostas de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. Canada: Routledge, 2007.

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

CORDEIRO, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACAHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas, Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 65-76.

CORRÊA, V. L. A. S.; STAUFFER, A. B. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**: avaliação e acompanhamento longitudinal de linguagem de sujeitos afásicos, de uma perspectiva discursiva. 1986. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 1986.

_____; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem**: a vida e a sala de aula. Campinas: CEFIEL, 2005.

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

_____. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: _____. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

_____. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

_____. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

_____. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

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

_____; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

_____; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

_____; TORRES, A. C. da G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação escrita. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Orgs.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: UEL, 2006. p. 37-57.

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

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas considerações. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 13-31.

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

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2009.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199- 134.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

ÉRNICA, M. **O vivido, o possível e o catártico**: para uma abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2006.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2009.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papyrus, 1998.

FIGUEIRA, C. D. de S. **Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília: UNB, 2002.

_____. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: TONELLI, J. R. A.; ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-123.

FOGLI, B. F. C. S.; FILHO, L. F. S.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na Educação: Uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-122.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GANSCHOW, L.; SPARKS, R. Effects of direct instruction on the native skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. **Journal of Learning Disabilities**, n. 28, p. 107-120, 1995.

_____; _____. JAVORSKY, J. Foreign language learning disabilities: a historical perspective. **Journal of learning disabilities**, n. 31, p. 248-258, 1998.

GIMENEZ, T. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras.** Londrina: Moriá, 2005.

GOMES, Margarete Zanardo. Neurofisiologia da linguagem oral e escrita. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Orgs.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 35-52.

GRADDOL, D. **English Next.** Plymouth: British Council, 2006.

GRUPO SARAIVA. **Quem somos.** 2012. Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/quemsomos.aspx>>.

GUSSO, A. M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz na escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. de A.; GUARINELLO, A. C. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-185.

HASHIMOTO, C. I. **Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores.** 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 1997.

HIRANO, E. K. **Dificuldade de aprendizagem? A reconstrução da identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro.** 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2003.

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

IDA. Associação Internacional de Dislexia. **Associações internacionais.** Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/abd/internacionais/assoc_intl_ida.html>. Acesso em: 14 jul. 2009b.

_____. The International Dyslexia Association. **Promoting literacy through research, education and advocacy**. Disponível em: <<http://www.interdys.org/>>. Acesso em: 14 jul. 2009a.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 2000.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

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

KATO, M. A. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 193-206.

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

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso: um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KLEIN, H. Avaliação das dificuldades de linguagem em crianças e adolescentes. 2004. In: SNOWLING, M; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 75-90.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de Espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2007.

_____. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 201-220.

LEITE, L. **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2000.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIER-DE VITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, jun. 2008.

_____; _____. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. In: LIER-DE VITTO, M.; ARANTES, L. (Org.) **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 95-115.

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

LUCZINSKI, M. Dislexia e Inclusão. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 98-127.

MACÁRIO COSTA, R. J. **Uma estratégia computacional na detecção da dislexia**. 2011. 138 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

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

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

_____; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BORTOLOZI, K. B.; PELLANDA, A. Enfoque a cerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. de A.; GUARINELLO, A. C. **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003. p. 39-59.

_____; GREGOLIN; R. M. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e a dislexia. **Revista Letras**, Curitiba, n. 65, p. 153-171, jan./abr. 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita? In: _____. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 121-129.

MCCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 203-220.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez, p. 387-405, 2006.

_____. Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. In: **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, v. 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

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

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 13-44.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 6. ed. São Paulo: EDICON, 1997.

MORATO, E. M. Aportes da perspectiva sociocognitivista às ações terapêuticas: a experiência do Centro de Convivência de Afásicos. In: SANTANA, A. P. et al. (Org.) **Abordagens grupais em fonoaudiologia**: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007. p. 39-57.

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

_____. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Cadernos Temáticos CRP SP**. Dislexia: subsídios para políticas públicas. São Paulo, p. 11-23, 2010.

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

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-59.

NIJAKOWSKA, J. **Dyslexia in the foreign language classroom**. Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

PAMPLONA-MORAES, A. M. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivo**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: língua estrangeira moderna. Curitiba: SEED, 2008. Versão Final.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência da Educação. **Caderno de Inglês**, Correção de Fluxo. Curitiba: SEED, 1997.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa no ensino médio e desenvolvimento de capacidades de linguagem.** 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2008.

PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

PINHEIRO A. M. V. A aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita. In: _____. **A leitura e a escrita: uma abordagem cognitivista.** Campinas: Psy, 1994. p. 21-99.

PORCH, B. E.; PORCH, M. Dyslexia: An Educational Concern. Disponível em: <[http://www.interdys.org/uploads/Dyslexia An Educational Concern.doc](http://www.interdys.org/uploads/Dyslexia%20An%20Educational%20Concern.doc)>. Acesso em: 2 mar. 2007.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (Org.). 4. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 32-38.

PUMFREY, P. D; REASON, R. **Specific learning difficulties (dyslexia):** challenges and responses. 8. ed. London: Nelson Publishing, 1998.

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

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

_____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford: Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; MACHADO, S. S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações**. v. 9, n. 17, p. 109-132, 2004.

SANTANA, A. P.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. (Orgs.). **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE n. 11/96**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 13 nov. 1996. Disponível em: <http://desumare.edunet.sp.gov.br/Supervisao/09/deliberacoes/deliberacao_CEE_11_96.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Indicação CEE n. 11/96. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 11 dez. 1996. In: SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE n. 11/96**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 13 nov. 1996. Disponível em: <http://desumare.edunet.sp.gov.br/Supervisao/09/deliberacoes/deliberacao_CEE_11_96.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **Parecer CEE Nº 451/98**. Câmara de Ensino Fundamental (CEF). São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 30 jul. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1059-1062_c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SCHNEIDER, E.; CROMBIE, M. **Dyslexia and foreign language learning**. London: David Fulton Publishers, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-39.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-147.

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

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

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

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 139-156, jan./jun. 2002.

SELIKOWITZ, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SELLITZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EDUSP, 1979.

SERRANO, J. A. Orientações psicoafetivas: aspectos psicoafetivos na dislexia. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). **Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-220.

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

SILVA, Elizabeth Ramos da. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **SOLETRAS**, São Gonçalo: UERJ, v.3, n. 15, p. 133-140, jan./jun. 2008.

SIMARD, C. L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In: OUELLET, R.; SAVARD, L. (Eds.). **Pour favoriser la réussite scolaire**. Montréal: Editions Saint- Martin, 1992. p. 276-294.

SMITH, L.; CARRIGAN, M. **The nature of reading disability**. New York: Brace & Co., 1959.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). **Dislexia, fala e linguagem**: um manual profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, L. V. O Contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 167-176.

STELLING, S. **Dislexia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2005.

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

VALLIM, E. F. A. Dificuldade de aprendizagem em questão: um estudo neurolingüístico. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística/ Neurolinguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp 2006.

VELLUTINO, F. R. Teorías e Investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez. In: CONDEMARIN, M. (Org.). **Teorías e técnicas para la comprensión del lenguaje escrita**. Chile: Universidad Católica de Chile, 1982. p. 77-90.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2003.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

_____. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZI, J. L. A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Orgs.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 149-194.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

(arquivo eletrônico em CD)SUMÁRIO

- ANEXO A:** LAUDO DA ABD
- ANEXO B:** PRIMEIRA VISITA À ESCOLA
- ANEXO C:** DIÁRIOS DE AULAS
- ANEXO D:** AVALIAÇÃO 1
- ANEXO E:** ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO
- ANEXO F:** ATIVIDADE DE CRUZADINHA
- ANEXO G:** AVALIAÇÃO 2
- ANEXO H:** ATIVIDADE 1 PARA DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO “CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL” DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
- ANEXO I:** ATIVIDADE 2 PARA DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO “CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL” DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
- ANEXO J:** ATIVIDADE 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ATIVIDADE DE DESENHO
- ANEXO K:** ATIVIDADE 4 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ATIVIDADES DE “RODÍZIO”
- ANEXO L:** ATIVIDADE 5 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: COMPARING LETTERS
- ANEXO M:** ATIVIDADE 6 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: USING THE SUBJECT PRONOUNS / USING THE VERB TO BE
- ANEXO N:** ATIVIDADE 7 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: USING THE ADJECTIVE PRONOUNS
- ANEXO O:** ATIVIDADE 8 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO POR MEIO DA LISTA DE CONTROLE
- ANEXO P:** A PRODUÇÃO INICIAL DE S
- ANEXO Q:** A PRIMEIRA REFACÇÃO DE S
- ANEXO R:** A PRODUÇÃO FINAL DE S
- ANEXO S:** A CARTA LIDA POR S
- ANEXO T:** RESPOSTA FINAL DE S
- ANEXO U:** AUTORIZAÇÃO DO NRE
- ANEXO V:** AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA
- ANEXO W:** TRANSCRIÇÕES DAS AULAS
- Transcrição aula dia 19 de outubro de 2009
- Transcrição aula dia 20 de outubro de 2009
- Transcrição aula dia 09 de novembro de 2009
- Transcrição aula dia 16 de novembro de 2009
- Transcrição aula dia 17 de novembro de 2009

Transcrição mediação prova, dia 24 de novembro de 2009.

Transcrição aula dia 07 dezembro de 2009

Transcrição aula dia 08 de dezembro de 2009

Transcrição aula dia 03 de março de 2010

Transcrição aula dia 05 de março de 2010

Transcrição aula dia 10 de março de 2010

Transcrição aula dia 12 de março de 2010

Transcrição aula dia 17 de março de 2010

Transcrição aula dia 19 de março de 2010

Transcrição aula dia 24 de março de 2010

Transcrição aula dia 26 de março de 2010

Transcrição aula dia 31 de março de 2010

Transcrição aula dia 07 de abril de 2010

Transcrição aula dia 09 de abril de 2010

Transcrição aula dia 28 de abril de 2010

Transcrição aula dia 18 de outubro de 2010

Transcrição aula dia 20 de outubro de 2010

ANEXO A – LAUDO DA ABD



Promoting literacy through research, education, and advocacy.

ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA DE
DISLEXIA



Nome do Paciente: [nome]
Data do Nascimento: 20 de dezembro de 1996
Idade: 10 anos e 9 meses
Grau de Escolaridade: 3ª série
Data da avaliação: setembro 2007

Queixa Inicial

O paciente veio até a ABD trazido por sua mãe para identificar as causas de suas dificuldades escolares. Foi encaminhado pelo neurologista Ademar Cesar Ignácio de Moraes. Toma Ritalina.

Histórico do Paciente

O paciente começou a ter dificuldades com as situações de aprendizagem desde a alfabetização. Não está totalmente alfabetizado. Tem muita dificuldade na leitura e escrita, e na compreensão.

Foram solicitadas avaliações audiométrica e oftalmológica, cujos resultados encontram-se dentro do esperado.

Dados da Avaliação

A avaliação foi feita através de entrevista com a mãe, além da aplicação de uma bateria de testes envolvendo nível mental, personalidade, neuro psicolinguístico e outros.

Colaborou durante toda a avaliação, mantendo ótimo contato com os profissionais. É muito irrequieto.

Na avaliação da coordenação visuo-motora, obteve resultados abaixo da média para sua faixa etária.

No que se refere ao exame de nível intelectual, seus rendimentos situaram-se na faixa média.

Seus melhores desempenhos ocorreram no raciocínio lógico, reconhecimento de memória visual e organização e raciocínio.

Suas maiores dificuldades ocorreram em atividades requerendo velocidade de processamento.

Não consegue demonstrar seu potencial na totalidade, pois existem dificuldades específicas, como ritmo próprio, leitura e escrita, que o impede de um melhor aproveitamento.

Seus desenhos demonstram sentimentos de insegurança, imaturidade, ansiedade.

É muito agitado, e as vezes comete erros por não prestar atenção.

Avaliação das Funções Básicas

A avaliação da Praxias Orofaciais foi adequada. O resultado do teste miofuncional orofacial está adequado. O resultado do teste de equilíbrio Estático e Dinâmico está adequado. A dominância lateral da mão, do braço, do ouvido, é a esquerda e a da perna e do olho é a direita. Sua dominância lateral é mista. Não tem conceito de lateralidade nele, nos

outros e nos objetos.

A avaliação da Memória Tátil e Cinestésica e da Organização Espacial est adequada. Na avaliação da Organização Temporal seu ritmo natural é lento e sua reprodução foi inadequada. Na Avaliação da Discriminação e Percepção Visual não fez canalização figura-fundo não reconheceu símbolos e não fez fechamento de figuras. A avaliação Discriminação e Percepção Auditiva foi adequada, mas a Memória Auditiva foi inadequada.

Comunicação Oral

Consegue transmitir oralmente seus pensamentos e as palavras são pronunciadas de maneira adequada. Seu quadro fonêmico e fonológico apresentou-se íntegro. Não há desvio distorções fonêmicas. O sistema prosódico e voz estão adequados.

Na produção de um texto a partir de figuras que organizou sem sequência lógica feita não obedecendo às regras morfo-sintáticas, com estrutura frasal e vocabulário pobre.

Consciência Fonológica

Apresentou dificuldade nas provas de detecção de rima e aliteração.

Apresentou dificuldade nas provas de divisão fonêmica e silábica.

Apresentou dificuldade nas provas de detecção de fonemas inicial, medial e final.

Apresentou dificuldade nas provas de inclusão e exclusão fonêmica.

Apresentou dificuldade nas provas de inclusão e exclusão silábica.

Tem dificuldade em juntar fonemas para formar palavras dissílabas, polissílabas e logatomas.

A fluência verbal está muito abaixo da média.

Comunicação Escrita

Seu traçado caligráfico é trêmulo e irregular (disgrafia).

Sua cópia foi realizada de maneira lentíssima com trocas e inversões de grafemas.

Seu ditado de texto e de logatomas foi realizado com trocas, inversões e omissões de grafemas. A escrita espontânea não foi realizada. A leitura de fonemas e logatomas foi realizada com trocas, inversões e omissões. A leitura de texto não foi realizada. A compreensão literal de um texto foi incompleta, pois só recontou parte dele. A compreensão inferencial e a compreensão crítica foram inadequadas, pois teve dificuldade em dar suas próprias conclusões e de analisar subjetivamente o texto. A memória imediata está prejudicada, pois teve dificuldade em reter e interpretar as informações recebidas. O resultado do teste de nomeação rápida está abaixo da média.

Conclusão

Pela observação das dificuldades na leitura e na escrita, dos exames complementares, e da avaliação multidisciplinar, chega-se à conclusão de que Estevão apresenta dislexia de grau severo (CID F 81.0 DSM IV).



Encaminhamento

Sugerimos um tratamento fonoaudiológico e psicopedagógico para trabalhar dificuldades específicas na área de leitura/escrita. Deverá ser realfabetizado para poder desenvolver seu potencial que se encontra no momento prejudicado por fatores independentes de sua vontade. Continuar o acompanhamento neurológico para hiperatividade e déficit de atenção. Incentivá-lo ao máximo na prática de esportes, principalmente a nata para sentir-se mais seguro e confiante.

Esse distúrbio é definido pela International Dyslexia Association 2003 (à qual a Associação é a única representante no Brasil) como:

“É uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada por dificuldade no reconhecimento e fluência corretos, e por dificuldade na decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperada em relação a outras habilidades cognitivas consideradas grupo (faixa etária).”

Sendo assim, dislexia não é uma doença e sim um distúrbio hereditário (genético).

Não podemos esquecer que o disléxico tem uma deficiência de decodificação de símbolos escritos, o que os impossibilita de compreender o significado de um texto. Quando ele lê, sua atenção está voltada para o código, em consequência, esquece do sentido do que acabou de ler. Desta forma é recomendado elaborar enunciados curtos com linguagem objetiva, e se necessário subdividir o texto em partes, assim como as questões.

Pouco domínio do sistema ortográfico, pois possui a dificuldade de identificar, discriminar, e escolher a representação gráfica. Elaborar um texto é extremamente laborioso com muita dificuldade em construir seqüências e parágrafos num sentido lógico-gramatical. Ele não consegue transformar seus pensamentos em palavras escritas, em consequência o texto sai extremamente pobre, discrepante com o conteúdo de sua imaginação, que geralmente é criativa.

Por isso sugere-se para a escola que utilize algumas atividades diferenciadas para que ele possa realizá-las: não chamá-lo para ler em voz alta perante a classe (a não ser por vontade própria); quando submetido a uma avaliação escrita dispor de um tempo maior para realizá-la, com questões bem claras e objetivas, ser avaliado oralmente, erros ortográficos deverão ser corrigidos de uma forma menos rígida; saber se realmente quando ele leu o enunciado do proposto ele conseguiu entender, caso contrário, alguém poderá ler em voz alta para ele; Sugerir maneiras de fazer que o ajudem a lembrar-se de executar suas atividades.

O uso de fórmulas, calculadora, gravador e outros recursos, sempre que necessários.

Avaliar continuamente (maior número de avaliações e menor número de conteúdos) para personalizar a avaliação sempre que possível; durante a avaliação preste-lhe a assistência necessária, dê-lhe chance de explicar oralmente o que não ficou claro por escrito e respeite seu ritmo; trabalhos por escrito, realizados individualmente, em duplas ou pequenos grupos; diários, fichas avaliativas; pareceres descritivos; pesquisas. Enfim, estimular ao máximo as situações em que ele possa sobressair-se por suas qualidades e não por suas dificuldades.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

ANEXO B – PRIMEIRA VISITA À ESCOLA

Dia 10 de setembro de 2009.

Diário 1

Hoje tive meu primeiro contato com o S. Estive na escola para conversar com a pedagoga responsável pela escola, I.

A professora me atendeu muito bem e logo foi relatando o caso do S. No decorrer da conversa, expressou várias vezes seus questionamentos sobre a Dislexia e as ditas Dificuldades de Aprendizagem, Hiperatividade e Déficit de Atenção.

Ela parece confundir todas estas “nomenclaturas” e deixou bem claro que a escola não sabe como lidar com essas questões, além de não ter a estrutura física e profissional que esses alunos “devem receber”, conforme orientação do Núcleo Regional de Ensino.

Após nossa conversa descemos para o pátio, pois a pedagoga disse ter visto S por lá. Apesar de estudar pela manhã (5ª série), ele estava no colégio no período da tarde, pois disse ter “confundido o recado” de que a aula de reforço de Geografia seria amanhã e não hoje. Coincidentemente dois, colegas estavam juntos... também haviam entendido que teria aula hoje, quinta, e não amanhã, sexta-feira.

I – a pedagoga – chamou S para questioná-lo sobre o que ele fazia por lá... ele se aproximou, vindo do outro lado da quadra de futebol de salão, de onde assistia a aula de Educação Física da 3ª série com os olhos brilhando.

Explicou que havia se confundido quanto ao dia. Imediatamente os outros amigos também chegaram e disseram que “já que tinham almoçado juntos, tinham ido para a escola”.

I perguntou onde eles haviam almoçado, e S respondeu que havia sido na casa dele. A empregada tinha feito almoço e adicionou “... minha mãe não para em casa”.

Ao se afastarem, a pedagoga comentou que outro dia ele chorou na escola, pois disse sentir falta da mãe. Quase não a vê, já que ela trabalha muito. Perguntei então sobre o pai. S não conhece o pai. Não há registro do nome do pai na certidão de nascimento. Moram em casa ele, a mãe e a avó. S tem onze anos e nunca teve uma figura masculina em casa.

Durante nossa conversa, S mexia as mãos demonstrando muita ansiedade.

A pedagoga ressaltou também que tanto o S quanto o amigo que o acompanhava tomam Ritalina, pois segundo ela: “Sem o remédio é impossível”.

Disse também que, quando um amigo que faz uso do remédio se esquece de tomar ou trazer o remédio para a escola, um empresta para o outro.

ANEXO C – DIÁRIOS DE AULAS

Dia 14 de setembro de 2009.

Diário 2

Hoje, tive meu primeiro contato com a turma e com o S em sala de aula. A professora de inglês R me apresentou como “estagiária”. Os alunos ficaram muito agitados. Alguns com medo de que R fosse sair da escola e eu fosse substituí-la. Outros me perguntavam com certo entusiasmo se eu iria dar aula no lugar dela ...

R me explicou que na aula anterior ela havia aplicado uma prova, mas que a turma toda não havia tido tempo de terminar, especialmente, o S.

Assim, ela pediu que eu terminasse a prova com ele na biblioteca.

Em um primeiro momento, fiquei preocupada com isto, pois planejava apenas observar a turma. Contudo, percebi que, nas entrelinhas daquela fala de R, estava um pedido de socorro, já que em outras oportunidades ela havia mencionado a dificuldade de ensinar inglês para o S.

Decidi, então, levá-lo para a biblioteca.

S me tratou muito bem, com muito respeito e carinho. Sentamos em uma mesa grande na biblioteca e comecei a ler a prova em inglês para ele.

Aos poucos, ele foi relaxando e fomos trabalhando as palavras que a prova pedia sobre membros da família.

S conseguiu identificar a forma escrita de todas as palavras em LI. Fui escrevendo em uma folha à parte o vocabulário referente aos membros da família em caixa alta.

Quando questionado sobre determinado assunto, a primeira resposta era “não sei”. Mas, eu voltava a questioná-lo, dizendo que ele sabia sim... era só pensar um pouquinho que ele era capaz e, já na segunda tentativa, S tinha as respostas.

Para responder aos exercícios em LI, S precisou, em todo o tempo, olhar as palavras escritas. Sua pronúncia/produção em LI é inexistente. Ele parece usar as mesmas estratégias de leitura e escrita em inglês que usa em português. Olha para a forma escrita e transcreve nos exercícios.

Já na compreensão de um parágrafo curto em inglês, S foi capaz de compreendê-lo somente após minha leitura – sem tradução. Era como se eu estivesse fazendo uma compreensão em voz alta para ele.

Algumas respostas podiam ser fornecidas em português. S teve alguma dificuldade.

No exercício de relacionar colunas, ele foi muito bem, utilizando estratégias de leituras, buscando no parágrafo fornecido a ortografia das palavras e ia como que fazendo associações das palavras em português e em inglês. Saí da escola muito otimista.

Ao final da aula, R me perguntou como havia sido. Ao responder que havia sido muito bom, ela se surpreendeu, pois disse que achava que seria “uma tragédia”.

Posso concluir, de forma geral, que S precisa de mais tempo para realizar as atividades, de um ambiente mais calmo e de uma pessoa que o ajude a “organizar” as ideias.

Questões que talvez devam ser polemizadas ao longo do trabalho, já que a turma é formada por 37 alunos e a professora de inglês não possui nenhum auxílio em sala, para que S tenha um atendimento individualizado.

Dia 5 de setembro de 2009.

Diário 3

Sala agitada. Após a aula de Inglês, os alunos têm aula de Educação Física.

A companhia de água estava fazendo reforma no sistema de saneamento, quebrando as calçadas e ocasionando muito barulho, comprometendo a comunicação na sala de aula.

A professora passa atividade no quadro do tipo “Match the Sentences” sobre a *top model* Gisele Bündchen, pois, na aula anterior, tal temática havia sido explorada no LD.

Os alunos são barulhentos, e a professora parece não se incomodar com isto. Continua passando atividade no quadro. O barulho da rua permanece. A professora não fala inglês em nenhum momento.

S copia algumas atividades no caderno, mas passa a maior parte do tempo conversando com o colega sentado atrás de sua carteira. Os alunos atiram aviões de papel, um tubo de corretivo líquido uns nos outros.

A professora faz a chamada pelo número e não pelo nome dos alunos.

Atividade:

1- Match the sentences about Gisele.

- a) Gisele is one of the most famous top models.
- b) She is beautiful, thin and tall.
- c) Her nickname used to be Olive Oil.
- d) Mr. and Mrs. Bündchen also have three daughters.
- e) Her favorite sport is volleyball
- f) Gisele and Patricia are twins.

- () O apelido dela costumava ser Olivia Palito.
- () Gisele é uma das modelos mais famosa.
- () O esporte favorito dela é vôlei.
- () Ela é bonita, magra e alta.
- () Gisele e Patrícia são gêmeas.
- () Sr. e Sra. Bündchen têm também três filhas.

Dia 21 de setembro de 2009.

Diário 4

A professora responsável pela disciplina de LI não ministrou aula. Uma professora substituta assumiu a aula. A professora substituiu todos os professores de todas as disciplinas, quando necessário. Assim, ela não tem conhecimento de inglês.

Passou uma atividade no quadro que disse “valer nota” e que os alunos deveriam copiar e fazer a atividade até o final da aula.

S não se envolve na atividade, que era a tradução de uma carta. A carta foi escrita conforme o texto abaixo, sem organização de parágrafos e sem pontuação adequada. Além de alguns erros gramaticais.

Atividade:

Traduza a carta a seguir.

Dear Karen, My name is Kristy Becker, I am eight years old and I live in Maringá. I am studying at Ipiranga School. My brother William studies here too. He is eleven years old. My father is a doctor, he is very good looking and he is fifty-five years old. My mother is Sarah, She is tall and pretty, She is forty eight years old, My sister is cute, She is a baby. She is one years old. Well, this is my beautiful family.

Kisses bye

Vocabulary

Live = morar

and = e

well = bem

beautiful = bonita

Studies = estuda

there = lá

too = também

No meio da aula, S levanta-se a todo o momento para tentar copiar do quadro. Os alunos andam pela sala e ficam parados em frente ao quadro de giz, dificultando a visão dos demais que tentam copiar a atividade, inclusive S.

S troca de lugar com um amigo e pede para sentar na primeira carteira na fila central da sala. De repente, S começa a reclamar do barulho da sala e ameaça bater no colega que está provocando barulho, batendo a carteira no chão.

Os alunos começam a me perguntar a tradução das palavras. Quando S se aproxima para me perguntar algo, outro aluno diz: “Para S de usar sua doença. Você sabe, veio!”

S não realiza a atividade.

Dia 22 de setembro de 2009.

Diário 5

A professora substituta – F – inicia a aula dizendo que não sabe os motivos pelos quais a professora responsável pela disciplina não está vindo. Em seguida, enfatiza que tanto a atividade do dia anterior quanto a daquele dia “valerão nota”.

A professora F parece ser mais rígida, e a turma fica um pouco mais quieta. Pela primeira vez, observo que S é canhoto.

A professora passa a seguinte atividade no quadro:

Interpretation = Interpretação sobre a carta.

- 1 - Quem escreveu a carta. Kristy ou Karen? Por quê?
- 2 - Quantos anos tem:
 - a) Irmão de Kristy
 - b) O pai de Kristy
 - c) A mãe de Kristy
 - d) A irmãzinha de Kristy
 - e) E Kristy
- 3 - Qual é a profissão do pai e da mãe de Kristy?
- 4 - Onde Kristy estuda?
- 5 - Onde Kristy mora?
- 6 - Complete as frases a seguir de acordo com a sua vida (em inglês):
 - a) I live in: _____ (nome da cidade)
 - b) I study at: _____ school (nome da escola)
 - c) My father is: _____ (nome do pai)
 - d) My mother is: _____ (nome da mãe)
 - e) My father is: _____ (idade)
 - f) My mother is: _____ (idade)
 - g) My father is: _____ (adjetivo)
 - h) My mother is: _____ (adjetivo)
 - i) I am _____ (sua idade)
 - j) I am _____ (adjetivo)

Fiquei me perguntando como S completaria essa tarefa já que não conhece o pai. A pedagoga I interrompe a aula, chama S e o retira da sala. S retorna 5 minutos depois, visivelmente abatido e triste. Conforme os alunos vão realizando as atividades, começam a ter dúvidas, e o barulho aumenta. F não sabe explicar o conteúdo e argumenta que a professora de inglês irá corrigir a atividade quando retornar.

S começa a chorar quando a professora substituta F vai até ele e pergunta o motivo de ele ter sido chamado na Direção da escola. S relata que ele foi escalado para participar das aulas de apoio de matemática e português, mas não apareceu na escola e, por isto, foi chamado na Direção.

A professora questiona o motivo das ausências e ele se justifica dizendo que está cansado, que quer ficar em casa brincando.

Dia 28 de setembro de 2009.

Diário 6

S não estava presente no início da aula. Havia acontecido algo na aula anterior, e ele estava conversando com a coordenadora.

A professora inicia a aula comunicando sobre a prova de recuperação e passa o conteúdo da prova no quadro, assim como os números dos alunos que deverão refazer a prova. Enfatiza que o valor da prova é 60 e que os outros 40 pontos são referentes a atividades realizadas em sala.

A sala de aula está extremamente agitada e escura. Algumas lâmpadas estão queimadas, desfavorecendo o ambiente para estudo.

No início da aula, estava sentada no fundo da sala, no lado direito, de onde estava não conseguia enxergar S. Pedi permissão a professora para me sentar mais à frente. Sentei na carteira em frente ao S. A professora solicita aos alunos que abram o livro na página 72 (em inglês) e escreve o número da página no quadro. O livro didático utilizado é o *Get Together 1* da Editora Saraiva.

S abre o livro na página correta, mas mantém o livro no colo, não sobre a carteira. Não faz as atividades. Fica olhando para a professora e não executa nenhuma atividade até então.

A professora começa a fazer as atividades em conjunto com a sala.

O conteúdo é sobre pessoas famosas. A professora lê o texto e pede aos alunos que repitam após ela. S não repete. Apenas olha. O texto lido é sobre a *top model* Giselle Bündchen. Conforme ela lê o texto, vai fazendo perguntas sobre ele. Na maior parte do tempo, usa a língua portuguesa.

A aula é interrompida pela pedagoga I para entregar a alguns alunos o aviso de que devem participar da sala de apoio. A turma se dispersa.

S conversa com o amigo sentado atrás dele sobre um *site* na internet, enquanto a professora explica a segunda atividade.

A professora começa a passar as respostas no quadro. S não acompanha, não copia. Continua conversando. O amigo, por sua vez, conversa e faz as atividades ao mesmo tempo...

A professora trabalha com tradução.

S começa a perguntar para o amigo o que é para ser feito. Escreve algumas poucas palavras no livro. Palavras soltas. Sem sentido. Apenas junta algumas letras.

A posição em que a professora fica para escrever no quadro não favorece S.

S senta na primeira carteira na primeira fila do lado esquerdo da sala e a professora agora escreve no lado oposto do quadro. Lado direito.

Gravei um vídeo curto desta aula.

Dia 29 de setembro de 2009.

Diário 7

A Professora inicia a aula explicando que passará uma atividade no quadro e, enquanto os alunos fazem a atividade, ela irá visitar os cadernos.

ATIVIDADE:

Ivete Sangalo

Full name: Ivete Maria de Sangalo

Occupation: Singer

Nickname: Vevete

Physical Characteristics: tall, thin

Her mother: Maria

Her brother: Marcos

Her favorite food: Pizza

Her country: Brazil (Juazeiro)

Age: 37

A partir do modelo de texto da página 72 do LD, os alunos deveriam escrever um texto similar sobre a cantora Ivete Sangalo. Assim, a professora escreve no quadro a atividade:

Ivete Maria de Sangalo

Em seguida, os alunos devem realizar a mesma atividade agora escrevendo sobre eles. A professora escreve algumas palavras no quadro para auxiliá-los na organização temática:

About you:

Full name:

Occupation:

Nickname:

Physical Characteristics:

Favorite Sport:

Your brother:

Your sister:

Your country:

Your age:

Your favorite food:

S muda de carteira. O local em que ele senta na sala não favorece a visualização do outro lado do quadro.

Os alunos fazem uma fila para mostrar o caderno para a professora vistar a atividade dada pela professora substituta na aula anterior. S circula pela sala, brinca com os amigos, mas não realiza a atividade e faz o seguinte comentário:

S: Ó! Eu falei **student**... mas **student** não é profissão... profissão é médico, desembargador...

Os alunos sentados próximos de mim continuam requisitando minha ajuda para a execução das atividades. A T percorre toda a sala auxiliando os alunos individualmente.

Dia 05 de outubro de 2009.

Diário 8

A aula inicia com a professora cumprimentando os alunos em inglês.

T: Good Morning!

Ss: Good Morning!

Em seguida, a professora gerencia a sala para que os alunos que necessitam de recuperação da prova. A recuperação é para apenas uma parte dos alunos.

Depois de organizada a sala, os alunos começam a fazer a prova de recuperação, e os demais copiam a atividade do quadro.

ATIVIDADE

October 5th 2009

1) Go to Page number 74 and answer

a) Descreva a figura:

b) Descreva a segunda figura:

2) Find new words:

Holidays	Folks	Here	Farm	resort	many
things	great	bungalow	sodas	full	ducks
horses	behind	pond			

A professora começa a ler cada palavra e pede que os alunos as repitam após ela. A turma fica agitada e conversa bastante. S tenta realizar a atividade solicitada, mas está mais atento às conversas paralelas. Ele vai até a professora e solicita ajuda.

As atividades propostas parecem permanecer no âmbito de identificação de palavras/reconhecimento de escrita.

ANEXO D – AVALIAÇÃO 1

1- Complete com as letras que estão faltando e descubra qual é membro da família:

GRAND MOTHER: avó BRO THER: irmão
 GRAND FATHER: avô AUNT: tia
 FATHER: pai UNCLE: tio
 MOTHER: mãe COUNCIL: primeiro
 SISTER: irmã

2- Relacione as colunas a seguir: Português X Inglês:

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| (a) Eles são meus irmãos. | (1) How are you? |
| (b) Ela é minha irmã. | (2) They are my brothers. |
| (c) Nós estamos na escola. | (3) He is our friend |
| (d) Eu sou primo dele. | (4) My uncle is tall. |
| (e) Ele é nosso amigo. | (5) She is my sister. |
| (f) Eu sou sua vó. | (6) I am your cousin. |
| (g) Como você está. | (7) My father is good looking. |
| (h) Minha tia é bonita. | (8) We are at school. |
| (i) Meu tio é alto. | (9) My aunt is pretty. |
| (j) Meu pai é bonito. | (10) I am your grandmother. |

3- Leia o parágrafo e responda as questões:

This is my family. My mother is Dora. She is very pretty. My father is Cido. He is tall. My brother is eleven years old and his name is Evandro. My sister is Alessandra. She is twelve years old.

- a- Como é o nome da minha mãe e como ela é? Dora bonita
 b- Como é o nome do meu pai e como ele é? Cido alto
 c- Qual é o nome do meu irmão, como ele é e quantos anos ele tem? Evandro 11
 d- Qual é o nome da minha irmã, como ela é e quantos anos ela tem? Alessandra

4- Com base no exercício 3, complete os espaços em branco, sobre sua família.

This is my family. My mother is pretty. She is tall. My father is tall. He is 11. My brother is 11 years old and Evandro.

5- De acordo com o parágrafo, leia as sentenças a seguir e corrija os erros.

- a- Evandro tem dez anos. ele tem 11 anos
 b- O nome do pai é Evandro. o nome do pai é Cido
 c- A irmã é alta. ela é bonita
 d- O pai é baixo. ele é alto

6- Escreva as frases a seguir em inglês:

- a- Minha mãe é alta. My mother is tall.
 b- Minha vó é uma gracinha. My grandmother is funny.
 c- Meu pai é bonito. My father is handsome.
 d- Meu vó é velho. My grandfather is old.
 e- Minha tia é magra. My aunt is thin.
 f- Meu tio é jovem. My uncle is young.
 g- Meus primos são feios. My cousins are ugly.
 k- Tom é alto.
 l- Jerry é baixo.

ANEXO E – ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

READING

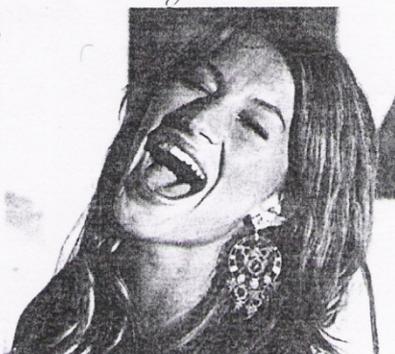
Before reading

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

- tall: _____
- short: maizn
- beautiful: _____
- good-looking: _____

Pretty woman

Flávio Fiorido/Folha Imagem



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

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

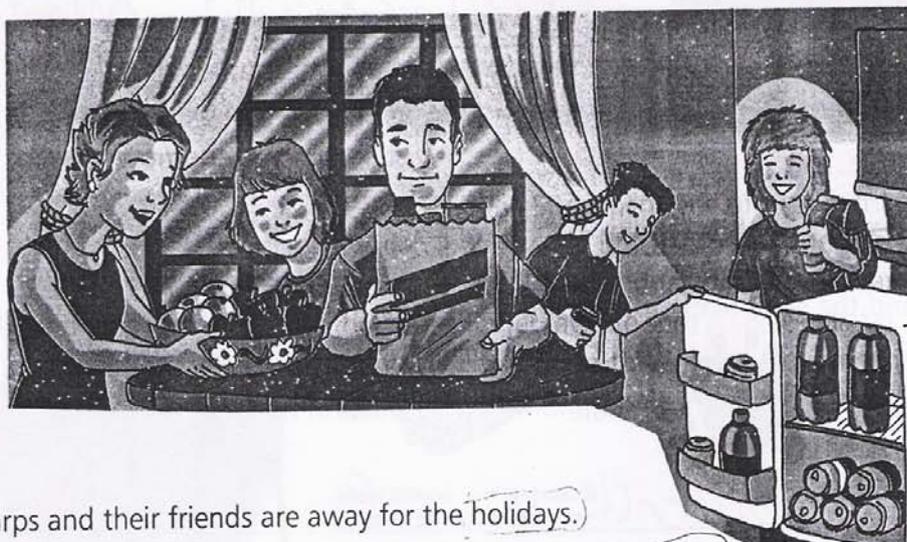
After reading

2. Complete the chart about Gisele.

Full name:	<u>Gisele</u>
Occupation:	
Nickname:	<u>Olive Oil</u>
Physical characteristics:	<u>beautiful, thin and tall</u>
Favorite sport:	<u>volleyball</u>
Her sisters' names:	<u>gabriela, Rafaela and</u>
Her twin sister's name:	<u>Patrícia</u>
Her country:	<u>Brazil</u>



▶ WHAT IS THERE ON THIS FARM RESORT?



The Sharps and their friends are away for the holidays.)

William: OK, folks. Here we are. This is the famous farm resort.
There are many things to do here!

Victor: Great!

Sylvia: William, the bungalow is very nice. There are sodas in the fridge and a basket full of oranges and apples on the table.



Deborah: Look, Stella. There's a pond with ducks!

William: There's also a stable with horses.

Deborah: Where's the swimming pool, dad?

William: It's behind the restaurant.

Deborah and Stella: Let's go there.

comprehension

Match.

Swimming pool

Stable

Restaurant

Farm



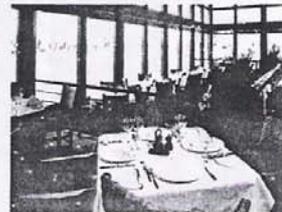
Delfim Martins/Pulsar



Orlando Brasi/ Fotoarquivo



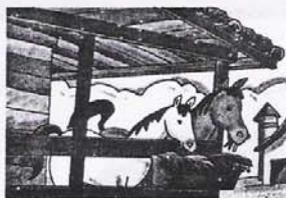
Delfim Martins/Pulsar



John A. Rizzo/ Photodisc

Answer.

1. Where are they?



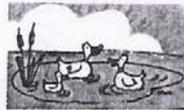
In the stable



Complete according to the text.

1. The basket is on the table
2. The Beijing street is very nice.
3. The swimming pool is behind the restaurant
4. The sodas are in the fridge

Mark **there is** or **there are**.

	There is	There are		
1.		✗ 3	some ducks in the pond.	
2.	✗ 1		a dog in the house.	
3.		✗ 4	some apples in the basket.	
4.	✗ 1		a pear on the table.	
5.	✗ 1		a horse in the stable.	
6.		✗ 2	some rabbits on the farm.	

★ Plural of nouns

How many peaches are there in the basket? There are five.

How many – quantos, quantas

1. Substantivos terminados em -o, -s, -sh, -ch, -x, -z, acrescenta-se -es.

Peach – peaches

2. Substantivos terminados em -y precedido de vogal, acrescenta-se -s.

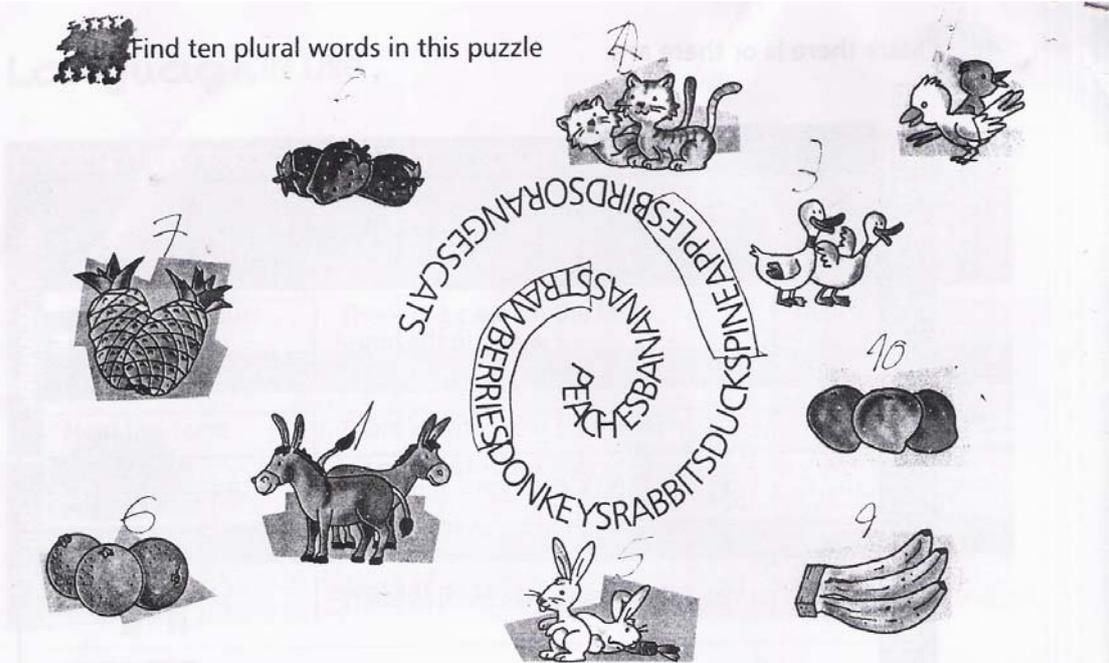
Donkey – donkeys

3. Substantivos terminados em -y precedido de consoante, elimina-se o -y e acrescenta-se -ies.

Strawberry – strawberries



Find ten plural words in this puzzle



Now write the words.

*dog - donkey - cats - ducks - birds
rabbits - orange - pineapples - strawberries*



Write in the plural.

Model: There is an apple in the fridge.

There are some apples in the fridge.

1. ^{There are some} There's a dog behind the house.

There are some, there's a dog.

2. There is a duck in the pond.

There are some, there is a duck in the pond.

3. There's a boy in the swimming pool.

There are some, there's a boy.

4. There's a strawberry in the box.

There are some, there's a strawberry.

5. There is a pineapple under the table.

There are some, there is a pineapple.

ANEXO F – ATIVIDADE DE CRUZADINHA

Escola Estadual Ipiranga
 Student: _____ Number: _____ 5: _____

*Write the names in English and do the crossword:
 quarto: _____, sala de jantar: _____, cozinha: _____ banheiro: _____
 sala de estar: _____ jardim: _____ garagem: _____

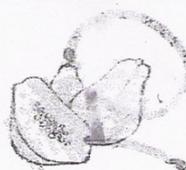
G	A	R	A	G	E	N	M	O	Z	K	I	T	C	H	E	N	K	L	N	G	H	O	Q	Y
E	P	O	I	U	Y	T	R	R	E	W	S	F	B	A	T	H	R	O	O	M	L	K	A	
D	A	S	D	F	G	H	B	E	D	R	O	M	M	N	B	V	V	C	X	Z	Ç	L	R	
V	L	I	V	I	N	G	R	O	O	M	R	T	Y	U	I	P	A	S	D	F	G	H	D	
B	M	N	B	V	V	C	C	X	Z	Z	Ç	L	K	D	I	N	I	N	G	R	O	M	K	

*Relacione as colunas a seguir:

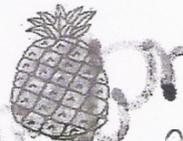
- (1) Turn on the computer.
 - (2) Go to the kitchen.
 - (3) Sit down.
 - (4) Turn off the light.
 - (5) Clean the bathroom.
 - (6) Stand Up
 - (7) Open the window.
 - (8) Close the door.
- () Abre a janela.
 - () Limpe o banheiro.
 - () Ligue o computador.
 - () Levante-se.
 - () Feche a porta.
 - () Vá para a cozinha.
 - () Desligue as luzes.
 - () Sente-se

ANEXO G – AVALIAÇÃO 2

1- Write the names of the fruits and the animals in English.



Pa

S strawberryPeach etPi neapple Pe

Dogi

House =Rabbit et

BASKET



Cate

2- Do sentences with: There is / There are / There isn't / There aren't:

_____ (apples)
 _____ (donkey)
 _____ (peaches)
 _____ (birds)

3- Complete with There is / There are:

- a- There are some ducks in the pond.
 b- There is a dog in the house.
 c- There are some apples in the basket.
 d- There are some rabbits on the farm.
 e- There is a horse in the stable.

4- Transform to Portuguese:

- a- There is a dog in the farm. _____
 b- There is a duck in the pond. _____
 c- There is a boy in the swimming pool. _____
 d- There is a strawberry in the box. _____
 e- There is a pineapple under the table. _____

5- Transform to plural:

- a- There is a peach in the fridge. _____
 b- There is an apples in the box. _____
 c- There is a horse in the stable. _____
 d- There is a duck in the pond. _____
 e- There is bird in the tree. _____

6- Match the sentences:

- (a) What is there in the stable? (c) There are ducks.
 (b) What are there in the pond? (a) There are birds.
 (c) What are there on the tree? (e) yes, there is
 (d) Are there a donkey in the farm? (d) No, there aren't.
 (e) Is there a rabbit on the farm? (b) There is a horse.

**ANEXO H – ATIVIDADE 1 PARA DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO
“CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL” DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Name: _____ Number : _____

1 - QUANDO QUEREMOS FALAR SOBRE NÓS MESMOS UTILIZANDO A ESCRITA, QUAL TIPO DE TEXTO PODEMOS UTILIZAR?

- () PIADA
- () HISTÓRIAS EM QUADRINHO
- () RECEITA DE BOLO
- () CARTA DE APRESENTAÇÃO

2 - EM SUA OPINIÃO, PARA QUE ESCRIVEMOS UM TEXTO FALANDO SOBRE NÓS MESMOS?

- () PARA FALAR SOBRE O CLIMA.
- () PARA FAZER UMA RECLAMAÇÃO.
- () PARA QUE A PESSOA QUE LEIA O TEXTO CONHEÇA UM POUCO MAIS SOBRE NÓS.

3 - READ THE TEXT AND DO THE ACTIVITIES:

Hi!

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

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

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

Bye!

4 - QUAL É O TIPO DE TEXTO ACIMA?

- () HISTÓRIAS EM QUADRINHO
- () RECEITA DE BOLO
- () CARTA DE APRESENTAÇÃO

5- QUEM ESCREVEU O TEXTO? _____.

6- PARA QUÊ? _____.

7- VOCÊ JÁ ESCREVEU UM TEXTO PARECIDO? _____.

8- QUAL FOI O OBJETIVO? _____

**ANEXO I – ATIVIDADE 2 PARA DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO
“CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL” DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Name: _____ Number: _____

1 - O TEXTO ABAIXO FOI ESCRITO COM QUAL OBJETIVO?

- () CONTAR UMA PIADA
- () PASSAR UMA RECEITA DE BOLO
- () APRESENTAR-SE A ALGUÉM
- () FAZER UMA RECLAMAÇÃO

Hi!

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

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

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

Bye!

2 - COMO CHAMAMOS A PESSOA QUE ESCRIVE UM TEXTO?
EMISSOR ou DESTINATÁRIO? CIRCULE A RESPOSTA CORRETA.

3 - QUEM PODE TER INTERESSE EM LER UM TEXTO COMO ESTE?

- () ALGUÉM QUE JÁ CONHECE A PESSOA QUE ESCREVEU
- () ALGUÉM QUE NÃO CONHECE A PESSOA QUE ESCREVEU.

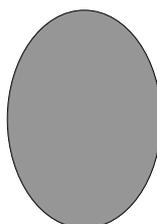
EM INGLÊS, ASSIM COMO EM PORTUGUÊS, UTILIZAMOS ALGUMAS EXPRESSÕES PARA INICIAR E PARA FINALIZAR UM TEXTO QUE TEM COMO OBJETIVO ESTABELECEER UM DIÁLOGO ENTRE QUEM ESCRIVE E QUEM VAI LER O TEXTO.

4 – CIRCULE DE COR VERDE AS EXPRESSÕES UTILIZADAS PARA INICIAR E PARA FINALIZAR O TEXTO.

ANEXO J – ATIVIDADE 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ATIVIDADE DE DESENHO

DATE: MARCH _____, 2010.

NAME: _____ NUMBER: _____

COMPLETE THE PICTURE TO REPRESENT THE TEXT. USE YOUR IMAGINATION!

NAME: _____ NUMBER: _____

1) COMPLETE A CARTA DE APRESENTAÇÃO COM AS PALAVRAS ABAIXO.

_____ !

I am _____. I am _____ years old and I am a _____ . I live in _____. I have two _____. I don't live with my _____ .

I live with my mother and with my brothers.

My favorite color is _____ and my favorite subject at school is _____ .

I like playing _____ and _____ .

I have brown _____ and brown _____. I am not very tall.

_____ !

BYE EYES SOCCER BROTHERS FATHER

HISTORY HI HAIR WATCHING TV BLUE

RODRIGO TWELVE STUDENT SÃO PAULO

NAME: _____ Number: _____

1) AGORA QUE VOCÊ JÁ RECONHECE ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO ENUMERE DE 1 A 10 OS DADOS ABAIXO, CONFORME ELES APARECERAM NA CARTA QUE LEMOS.

MATÉRIA PREFERIDA: _____

IDADE E PROFISSÃO: _____

SAUDAÇÃO FINAL: _____

LOCAL ONDE MORA: _____

ATIVIDADES PREFERIDAS: _____

SAUDAÇÃO INICIAL: _____

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: _____

COR FAVORITA: _____

INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA: _____

NOME: _____

1 - Bye!

2 - I am Rodrigo.

3 - Hi!

4 - I live in São Paulo.

5 - I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.

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

7 -my favorite subject at school is History.

8 - I like playing soccer and watching TV.

9 - My favorite color is blue and ...

10 - I am twelve years old and I am a student.

ANEXO L – ATIVIDADE 5 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: COMPARING LETTERS

NAME: _____

COMPARING LETTERS

ATÉ AGORA TRABALHAMOS COM A CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCRITA POR RODRIGO. COMO JÁ DISCUTIMOS, PARA ESCREVERMOS UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL, É IMPORTANTE QUE ESTA TENHA UMA ORGANIZAÇÃO LÓGICA. OU SEJA, OS ASSUNTOS NÃO PODEM ESTAR MISTURADOS PARA NÃO GERAR UMA CONFUSÃO!

ASSIM, EM UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL, AS INFORMAÇÕES PODEM ESTAR ORGANIZADAS DE FORMAS DIFERENTES.

LEIA COM CUIDADO O TEXTO ABAIXO ...

May 22nd, 2006.
(Monday)

Dear Pen pal,

Hi! I am Camila Silva, I am 13 years old. I am in the 7th grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR. I study in the afternoons. I live in Joinville in Santa Catarina state.

I am moraine the eyes light brown; My birthday is September 18th.

My favorite colors are pink and black.

My favorite Sport is volleyball.

I love going out with my family.

I love dogs. I love going out with my friends. My favorite subjects are science and geography.

My parents are Marcello and Indiara and one sister. Her name is Daniela.

Here in Brazil it is summer.

Good bye

Camila Silva

AGORA RESPONDA....

1. QUE TIPO DE TEXTO É ESTE?

() REGRAS DE JOGO () CARTA DE APRESENTAÇÃO () NOTÍCIA

2. VOLTE AO TEXTO E CIRCULE DE **VERMELHO** O EMISSOR.

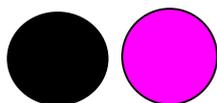
3. VOLTE AO TEXTO E CIRCULE DE **VERDE** O DESTINATÁRIO.

4. VOCÊ JÁ CONHECIA A EXPRESSÃO “PEN PAL” ? YES or NO? _____

5. QUANDO UTILIZAMOS A EXPRESSÃO “PEN PAL”, SABEMOS O NOME DO DESTINATÁRIO? YES or NO? _____

6. AS INFORMAÇÕES ABAIXO FORAM RETIRADAS DO TEXTO. ASSINALE A FRASE QUE REPRESENTA A FIGURA:

A)



() My favorite colors are pink and black.

() My favorite Sport is volleyball.

() I am Camila Silva, I am 13 years old.

B)



() I love dogs.

() Here in Brazil it is summer.

() I love going out with my family

C)



() I live in Joinville in Santa Catarina state

() I love dogs.

() My favorite subjects are science and geography.

AGORA LEIA NOVAMENTE AS DUAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO E IDENTIFIQUE AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS EM AMBAS AS CARTAS. ESCREVA YES ou NO.

TEXTO 1:

May 22nd, 2006.
(Monday)

Dear Pen Pal,

Hi! I am Camila Silva, I am 13 years old. I am in the 7th Grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR. I study in the afternoons. I live in Joinville in Santa Catarina state.

I am moraine the eyes light brown; My birthday is September 18th. My favorite colors are pink and black.

My favorite Sport is volleyball.

I love going out with my family.

I love dogs. I love going out with my friends. My favorite subjects are science and geography.

My parents are Marcello and Indiara and one sister. Her name is Daniela. Here in Brazil it is summer.

Good bye

Camila Silva

TEXTO 2:

Hi!

I'm Rodrigo. I'm twelve years old and I'm a student. I live in São Paulo.

I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.

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

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

Bye!

	TEXTO 1 (CAMILA)	TEXTO 2 (RODRIGO)
DATA		
SAUDAÇÃO FINAL		
SAUDAÇÃO INICIAL		
COR FAVORITA		
NOME DA ESCOLA ONDE ESTUDA		
IDADE		
DATA DE ANIVERSÁRIO		
ANIMAIS PREFERIDOS		
NOME DO PAI		
NOME DA MÃE		

ANEXO M – ATIVIDADE 6 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: USING THE SUBJECT PRONOUNS / USING THE VERB TO BE

NAME: _____



QUEBRANDO A CABEÇA ...

ÀS VEZES, QUANDO QUEREMOS NOS COMUNICAR EM INGLÊS, TENTAMOS USAR AS PALAVRAS COMO ELAS SÃO EM PORTUGUÊS, NÃO É MESMO? MAS NEM SEMPRE É ASSIM QUE FUNCIONA! CADA LÍNGUA TEM SUAS REGRAS PRÓPRIAS, E, SE DESEJAMOS NOS COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS ATRAVÉS DE UM DETERMINADO IDIOMA, PRECISAMOS CONHECER E OBEDECER ÀS REGRAS DE USO. ENTÃO, VAMOS LÁ?

USING THE SUBJECT PRONOUNS
VOCÊ SABE PARA QUE SERVE UM PRONOME?
SERVE PARA SUBSTITUIR UM SUBSTANTIVO, OU SEJA, UM NOME.

REMEMBER:

OS PRONOMES PESSOAIS **I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU e THEY** SÃO USADOS PARA INDICAR **PESSOAS, LUGARES OU OBJETOS.**

1) LEIA A CARTA DE CAMILA E **CIRCULE** OS PRONOMES QUE ELA USA PARA FALAR DE SI MESMA.

May 22nd, 2006.

(Monday)

Dear Pen pal,

Hi! I am Camila Silva, I am 13 years old. I am in the 7th. Grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR. I study in the afternoons. I live in Joinville in Santa Catarina state.

I am moraine the eyes light brown; My birthday is September 18th. My favorite colors are pink and black.

My favorite Sport is volleyball.

I love going out with my family.

I love dogs. I love going out with my friends. My favorite subjects are science and geography.

My parents are Marcello and Indiara and one sister. Her name is Daniela.

Here in Brazil it is summer.

Good bye

Camila Silva

2) EM UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL QUAL É O PRINCIPAL ASSUNTO?

() A COPA DO MUNDO () AS ESTAÇÕES DO ANO () EU

3) QUAL PRONOME PESSOAL FOI O MAIS USADO NA CARTA DE CAMILA ?

() IT () YOU () SHE () I () THEY

4) OBSERVE ...

ENGLISH	I	YOU	HE	SHE	IT
PORTUGUESE	EU	VOCÊ	ELE	ELA	ISTO

* LEMBRANDO QUE O PRONOME I É SEMPRE USADO EM LETRA MAIÚSCULA!!

ENGLISH	WE	YOU	THEY
PORTUGUESE	NÓS	VOCÊS	ELES

OBSERVE.....

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

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

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

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

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

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

9) PODEMOS CONCLUIR QUE ESSE PRONOME FOI O MAIS USADO POR SE TRATAR DE UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO? () YES () NO

USING THE VERB TO BE

OBSERVE A ESTRUTURA DA SENTENÇA ABAIXO:

I AM RODRIGO

10) NA SENTENÇA I AM RODRIGO . NESTE CASO, **I AM** SIGNIFICA SER OU ESTAR? _____

I AM AT SCHOOL

11) NA SENTENÇA I AM AT SCHOOL. **I AM** SIGNIFICA SER OU ESTAR?

OS VERBOS **AM, IS e ARE** SÃO UTILIZADOS NO SENTIDO DE **SER** ou **ESTAR**.

12) VOLTE NA CARTA DE APRESENTAÇÃO DA CAMILA E RETIRE DO TEXTO A FRASE QUE DESCREVE A IDADE DELA:
_____.

ATENÇÃO!!! PARA FALAR SOBRE MINHA IDADE EU USO *I AM YEARS OLD*.

O VERBO TER EM INGLÊS (HAVE) NÃO É USADO PARA EXPRESSAR IDADE!!!

REMEMBER:

I AM = I'M

YOU ARE = YOU'RE

HE IS = HE'S

SHE IS = SHE'S

IT IS = IT'S

WE ARE = WE'RE

YOU ARE = YOU'RE

THEY ARE = THEY'RE

EM TEXTOS INFORMAIS PODEMOS USAR AS FORMAS CONTRAÍDAS DO VERBO TO BE!



13) LEIA AS FRASES E ESCOLHA A OPÇÃO CORRETA:

- a) EU SOU UM ESTUDANTE () I AM A STUDENT () I IS A STUDENT
- b) ELA É PROFESSORA () SHE ARE IS A TEACHER () SHE IS A TEACHER
- c) ISTO É MUITO LEGAL! () IT'S VERY NICE! () IT AM VERY NICE!
- d) ELE É MEU AMIGO. () HE ARE MY FRIEND () HE'S MY FRIEND
- e) EU TENHO DOZE ANOS () I AM 12 YEARS OLD () I ARE 12 YEARS OLD

ANEXO N – ATIVIDADE 7 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: USING THE ADJECTIVE PRONOUNS

FIRST NAME: _____ LAST NAME _____



QUEBRANDO A CABEÇA

USING THE ADJECTIVES PRONOUNS

I LIKE GOING OUT WITH **MY** FAMILY



MY FAVORITE SUBJECT AT SCHOOL IS GEOGRAPHY



1) O QUE VOCÊ ENTENDE DESSAS DUAS FRASES?

2) COMPLETE THE THREE SENTENCES ABOUT YOU (_____):

a) **MY** FAVORITE COLOR IS _____.

b) **MY** FAVORITE SPORT IS _____.

c) **MY** FAVORITE TV PROGRAMME IS _____.

3) VOCÊ ESTÁ LEMBRADO DA CARTA DE RODRIGO E DE CAMILA? NAS DUAS CARTAS ENCONTRAMOS O USO DA PALAVRA **MY**. LEIA ALGUMAS SENTENÇAS RETIRADAS DAS CARTAS.

a) My favorite colors are pink and black. () CAMILA () RODRIGO

b) My favorite subjects are science and geography. () CAMILA () RODRIGO

c) I live with my mother and with my brothers. () CAMILA () RODRIGO

d) My favorite color is blue and my favorite subject at school is History.
() CAMILA () RODRIGO

4) NOW LISTEN TO THE TWO LETTERS AND CHOOSE THE CORRECT OPTION FOR EACH SENTENCE.

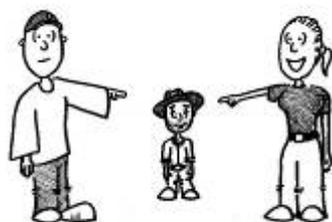
REMEMBER ...

BOOK PAGE 11

SUBJECT PRONOUNS		ADJECTIVE PRONOUNS	
ENGLISH	PORTUGUESE	ENGLISH	PORTUGUESE
I	EU	MY	MEU/MINHA
YOU (singular)	VOCÊ	YOUR	SEU/SUA
HE		HIS	DELE
SHE		HER	DELA
IT	ISTO	ITS	DELE (OBJETOS/ANIMAIS)
WE		OUR	NOSSO
YOU (plural)		YOUR	SEU/SUA
THEY	ELES/ELAS	THEIR	DELES/DELAS

2. OBSERVE AS FIGURAS E RESPONDA ORALMENTE:

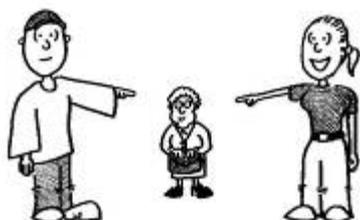
a)



b)



c)



d)



WHAT IS YOUR NAME?

ANEXO O – ATIVIDADE 8 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO POR MEIO DA LISTA DE CONTROLE

ANALISE A CARTA DE SEU/SUA COLEGA, TENDO EM MENTE A SITUAÇÃO DE TROCA DE CORRESPONDÊNCIAS COM UMA PESSOA DE OUTRA CIDADE. SERÁ QUE O TEXTO PRECISARÁ DE MUDANÇAS?

O ASSUNTO DO TEXTO É ADEQUADO PARA UMA CARTA DE APRESENTAÇÃO ?

_____.

O TEXTO FOI LIDO POR UMA PESSOA REAL?

_____.

CONSIDERANDO QUE O OBJETIVO DO TEXTO É O DE ESTABELEECER COMUNICAÇÃO COM ALGUÉM QUE VOCÊ NÃO CONHECIA, ESTE ESTÁ ADEQUADO À SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO?

_____.

LEMBRANDO QUE A FORMA DE ORGANIZAR A CARTA NÃO É SEMPRE IGUAL, RESPONDA: ESTA ESTÁ ORGANIZADA POR TEMAS?

_____.

CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, O TEXTO DEIXA CLARO QUEM É O AUTOR?

_____.

CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, O TEXTO CONTÉM SAUDAÇÃO INICIAL?

_____.

CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, O TEXTO CONTÉM SAUDAÇÃO FINAL?

_____.

O TEXTO APRESENTA A INFORMAÇÃO SOBRE QUANDO FOI ESCRITO?

_____.

O TEXTO CONTÉM FRASES INCOMPLETAS?

_____.

O TEXTO CONTÉM VOCABULÁRIO ADEQUADO EM LÍNGUA INGLESA?

_____.

O USO DOS PRONOMES ESTÁ ADEQUADO?

_____.

OS VERBOS SÃO UTILIZADOS ADEQUADAMENTE?

_____.

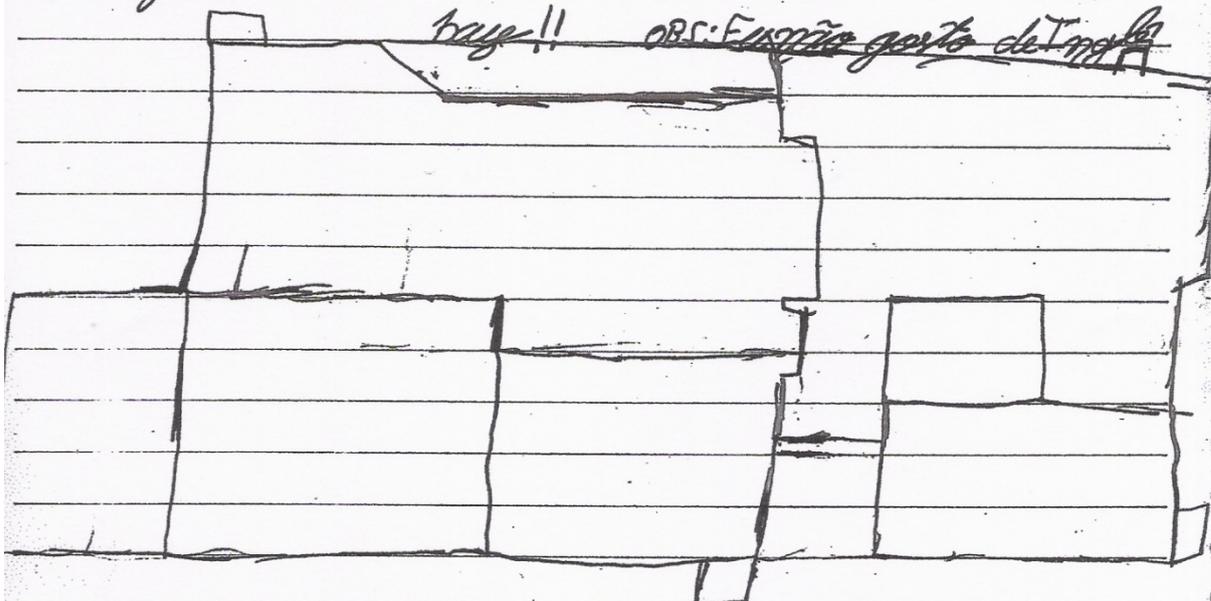
ANEXO P - A PRODUÇÃO INICIAL DE S

02 / 03 / 10

Hi! My name is [redacted]!

I'm student and i'm a boy, my address is Clemente Pereira
My telephone number is 3031-2193. I'm from Maringá
I'm is Palmerense and my favorite music is I gotta feeling, I'm
is Brazil.

bye!! OBS: Escrito por [redacted]



ANEXO Q – A PRIMEIRA REFACÇÃO DE S

April, 9th 2010.

DEAR PEN PAL,

I AM STUDENT. My favorite subjects
ARE HISTORY AND PHYSICAL EDUCATION. I
AM 13 YEARS old. My name is [REDACTED]
I live in maringá.

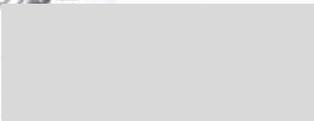
OLHAR ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.

ORDEM DAS INFORMAÇÕES.

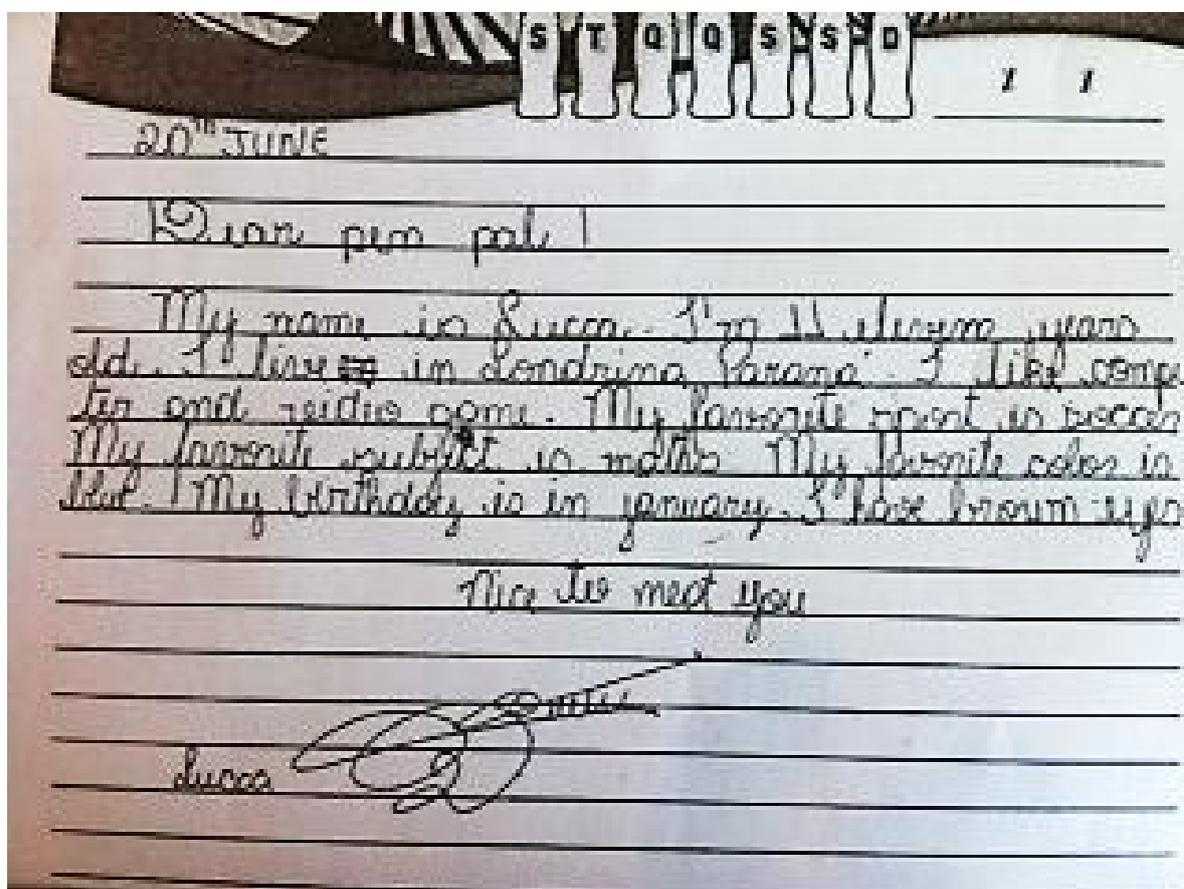
ANEXO R – A PRODUÇÃO FINAL DE S

30th April, 19

Dear pen pal,
HELLO. my name is
I AM A STUDENT, my favourite subjects
are History AND Physical education.
I am 13 years old.
I live in Marungã.
O/E



ANEXO S – A CARTA LIDA POR S



ANEXO T - RESPOSTA FINAL DE S

1 / 1

October 18th

Dear Lucia

my name is [redacted] Tam 13 years
old. I play play soccer

Bye!

[redacted]

ANEXO U – AUTORIZAÇÃO DO NRE**Secretaria de Estado da Educação
Núcleo Regional de Educação de Maringá**

Ofício nº787/2009

Maringá, 10 de setembro de 2009

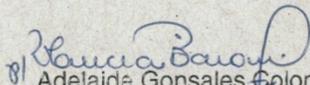
Ilma. Senhora.

O Núcleo Regional de Educação de Maringá, Professora Adelaide Gonsales Colombari, de acordo com a solicitação ofício n.º 001/2009 da Universidade Estadual de Londrina - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, declaro que esta chefia está de acordo com a pesquisa com o aluno [REDACTED] Ensino Fundamental e Médio.

A pesquisa com o tema “**A Dislexia e o Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças**” com a Professora **JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI**, aluna regular do Programa de Pós graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, em nível de Doutorado.

A referida Professora informa que o aluno já possui laudo de dislexia e apresenta dificuldades nas aulas de inglês. Desta forma, se a família, Professor e Direção concorda com este trabalho, que poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno, todas as informações e identidades dos envolvidos neste trabalho(aluno, Professor, escola) será mantida sob sigilo e após a pesquisa a mesma deverá deixar um relatório com o laudo na Escola e no setor de Educação Especial deste NRE.

Maringá, 10 de junho de 2009.


Adelaide Gonsales Colombari
Chefe do NRE de Maringá
Decreto n.º 179/2003

Ilma. Sra.
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Coordenadora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Londrina - Paraná

ANEXO V – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa junto a crianças com dificuldades de aprendizagem. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo e permitir que seu filho / sua filha também contribua para tal estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina pelo telefone (043)3371-2490 (às quintas-feiras pela manhã).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A DISLEXIA E O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Pesquisador Responsável: JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Pesquisador Orientador: VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO – Universidade Estadual de Londrina.

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (43) 3029-4913 ou (43) 91534914

Resumo do projeto:

O ensino de inglês para crianças como língua estrangeira já é uma prática consolidada em vários lugares do mundo, inclusive em nosso país. Uma das justificativas para o fortalecimento desse quadro repousa no fato de que o poder econômico e a tecnologia cada vez mais acessível fazem desta língua uma ferramenta fundamental para participação da sociedade em nível global (Graddol, 2006; Gimenez, 2004; Pires 2004; Ramos, 2007).

Assim, nos últimos anos, observa-se uma considerável expansão do ensino de inglês como língua estrangeira (doravante LE) para crianças, o que, conseqüentemente, despertou o interesse de professores e pesquisadores (Silva, 1997; Franceschi, Faria e Pedrosos, 2001; Cameron, 2003; Ernst-Slavit e Wegner, 1998; Pederson, 1995; Malkina, 1995; Miranda, 2003, Ellis e Brewster, 1991, Scott e Ytreberg, 1990; Rocha, 2007; Tambosi, 2007; Linguevis, 2007, Tonelli, 2005, 2007, entre outros) quanto às possíveis formas de se ensinar tal idioma.

Conseqüentemente, crescem as investigações nessa área (Santos, 2006; Rocha, 2006; Costa, 2007; entre outros), e pesquisadores se unem para fazer menção aos percalços vivenciados nesse contexto de ensino, principalmente em âmbito nacional (Rocha 2007).

De acordo com Rocha (2007), na sociedade contemporânea, que vivencia as polêmicas implicações da globalização e se caracteriza como plurilíngüe e multicultural, é irrefutável a importância do conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira (LE) como instrumento de ação social.

Conforme aponta Moita Lopes (2005) tanto o letramento digital como o ensino de línguas estrangeiras têm sido atualmente apontados como uma forma de inclusão social o que nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizes.

Neste contexto, profissionais da área de ensino de línguas se deparam com algumas limitações, dentre as quais alunos com dificuldades de aprendizagem.

Uma dificuldade comum apontada em pesquisas são alunos que apresentam um quadro de dislexia: uma dificuldade com a linguagem – palavras e letras – mais observável na leitura e escrita, acarretando dificuldade na ortografia (CHATSY, 2005).

Assim, essa pesquisa propõe-se a (a) verificar se e como a aquisição de uma nova língua afeta a criança com dificuldades específicas de aprendizagem; (b) pesquisar sobre a Dislexia e suas principais características e (c) investigar as possíveis formas de se ensinar/ aprender inglês para

crianças portadoras de tal distúrbio de aprendizagem, buscando desenvolver a competência lingüística dos aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira.

JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS:

Observamos que, ao se falar em inclusão, encontramos pesquisas que falam da inclusão digital (Moita Lopes, 2005), da inclusão dos surdos e da necessidade do trabalho com libras no ensino da língua inglesa (Hannuch, 2006), mas não encontramos no campo do ensino de línguas estrangeiras trabalhos que nos remetam ao quadro das dificuldades de aprendizagem, especialmente a dislexia.

Assim, pretendemos neste trabalho, investigar tal problema lingüístico que acomete aprendizes de línguas, quer seja a língua materna, uma língua estrangeira ou uma segunda língua.

Buscaremos propor possíveis caminhos que possam contribuir de forma efetiva para que o ensino/aprendizagem de inglês alcance um número maior possível de crianças, sob o ponto de vista da exclusão/inclusão destes alunos no processo de letramento em língua inglesa no contexto brasileiro de educação.

♦ Nome e Assinatura do pesquisador

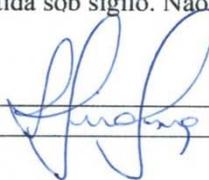
JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, autorizando a filmagem das aulas de meu filho/minha filha _____ dentro do ambiente de sala de aula. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade. Foi-me garantido também que todos os dados coletados em sala de aula para a pesquisa estarão à disposição dos senhores pais e que a identidade dos alunos será mantida sob sigilo. Não serão mencionados nomes e/ou divulgadas imagens coletadas em público.

Local e data Mogi, 13/10/10

Nome e Assinatura dos Pais ou responsáveis: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

ANEXO W – TRANSCRIÇÕES DAS AULAS

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 19 DE OUTUBRO DE 2009

Câmera posicionada na carteira da professora da turma. Sala inteira conversando. Sujeito S brinca de “lutinha” com seu colega.

- T: Pessoal... pessoal pronto!
Alunos ainda conversando. Sujeito S vai até a sua carteira, mas continua em pé.
- T: Guarda isso daí... pega o **book**.
- Sf: **Teacher! Teacher! Teacher**
- T: Shh.
- Sf: Cala a boca.
Sujeito S senta e começa a brincar com seu livro.
- T: Pessoal!
Sujeito S se levanta, conversa com o amigo e ri para a câmera. Após isso volta para sua carteira e coloca o dedo na câmera.
- T: Pessoal, **Page seventy-five**. Todo mundo!
A professora anda pela sala e os alunos continuam conversando.
- T: Pronto, pronto, pronto, pronto! **Page seventy-five** ... Vamos lá pessoal... Eu sei que a semana passada... A semana passada... Gente, silêncio! Silêncio!
- Sf: Olha...
- T: Olha lá no quadro!
- Ss: OLHA LÁ NO QUADRO!
- T: Vamos lá hein... Pessoal, na aula retrasada, antes da professora F. vir, tal, tive uns probleminhas e eu tive que faltar tá, então... então olha só.. GENTE SILÊNCIO! CHEGA!... F. ! T. ! Senta aí, pronto, chega, esse aí não é o seu?
- Sm: É o meu.
- T: Então troca rapidinho.
- Sm: pego o meu e []
- T: N. ...Abre o livro!
- S: @@@
- T: Então tá pessoal, olha, na aula retrasada, a gente tinha uma atividade que era sobre esse dialogo primeiro da pagina **seventy-four**... Tá, nesse diálogo, o que ... o que a gente pode aprender? Onde que eles estão?
- SS: Na fazenda.
- T: E que que é fazenda mesmo em inglês?
- SS: []
- T: **FARM**... Muito Bem. Que mais que a gente pode pega por aqui? Eles tão numa fazenda... Na primeira figura que vocês tinham descrito... ô gente se vocês não participarem comigo não tem jeito... Na primeira figura vocês tinham ... é ... descrito que eles estavam aonde?
- SS: Numa casa.
- T: E o que têm nessa casa?

- SS: Geladeira, verdura...
- T: Isso pessoas. E tinha... Dentro... Dentro lá da cozinha, o que vocês podem ver?
- SS: Fruta, verdura...
- T: Fruta... Fruta em inglês é o que? ... **Fruit**... Quais frutas que tinham lá, pessoal?
- SS: **Apple, Orange**...
- T: **Apple, Orange**... Muito bem... Orange... Tá e dentro da geladeira? Quem descobriu o que tem dentro da geladeira?
- SS e T: **Soda**...
- T: Ô meninos, vocês tão conversando muito... Muito bem... **Soda**... E geladeira que que era?
- SS: **Fridge**
- T: **Fridge**
- T: Tá, agora lá embaixo gente, eles tão vendo algumas coisas, o que são gente?
- SS: [] ... **Horses**.
Sujeito S não responde a nada que a professora pergunta, fica conversando com o amigo da carteira de trás e mexe em seu caderno. A professora recolhe o caderno que o Sujeito S estava brincando e devolve para o amigo da carteira de trás.
- T: Muito bem, **horses**... Virando a página, agora nós vamos interpretar o diálogo. Olha lá **letter A, swimming pool**, repitam comigo.
- SS: **Swimming pool**
- T: **stable**
- SS: **stable**
- T: **restaurant**
- Ss: **restaurant**
- T: **Farm**
- SS: **Farm**
- T: Muito bem, vocês tem a palavra de um lado as palavras e do outro lado as figuras... **Swimming pool** é o que pessoal?
- SS: Piscina.
- T: Isso, agora grifa... grifa não, marca, marca ai a **swimming pool**, lá na piscina
- Sm: Professora...
- T: Depois **stable** ...
- SS: Estábulo
- T: J. ... depois **restaurant**
- SS: Restaurante...
- T: depois o que sobrou? **Farm**
- SS: **Farm**. Fazenda.
Durante o exercício Sujeito S repete as palavras, mas ainda continua conversando muito com o colega de trás.
- T: Fazenda muito bem.
- SS: []
- T: Pessoal, repitam comigo: **where**?
- SS: **Where**
- T: **are**
- Ss: **are**

- T: **they?**
 SS: **they**
 T: []
 SS: []
 T: Senta certo! Senta certinho ai... Agora repitam comigo **Where ...**
 SS: **Where**
 T: **are**
 Ss: **are**
 T: **they?**
 SS: **they**
 T: Quem sabe traduzir isso?... Onde eles estão?... Esse aqui é o **exercise letter b, number one** que ta aqui embaixo... Vocês tem **two pictures**, duas figuras aqui... A pergunta é onde eles estão... A primeira figura é o que pessoal?
 SS: **Farm! Stable!**
Um aluno se levanta e vai até a carteira de S pegar um lápis emprestado.
 T: É uma beleza explicar e um ser estar passando na frente!
 Sm: Vou copiar.
 T: Embaixo da figura, da **first picture**, vocês vão escrever **in the stable**. Esse in **the stable**... por favor, volta pro seu lugar!... Vocês vão escrever **in the stable** que quer dizer dentro do estábulo...
 SS: **In the stable.**
 T: **Ok.** , agora quem descobre para mim onde eles estão na segunda imagem...
 SS: lago
 T: Isso, **pond** isso mesmo...
Alunos fazem o exercício e copiam do quadro. A professora aborda o sujeito S, toma seu livro e o coloca em cima da mesa.
 T: **Dear...** Guarda isso agora... Bom, agora no **exercise c** vocês tem um **complete**, um complete, vocês no diálogo tem que descobrir que palavra está faltando, uma palavrinha para cada frase, vocês tem que descobrir qual é...
 Sm: Não apaga não!
A professora aborda o sujeito S novamente para explicar o exercício.
 T: entendeu S. ?...
 S: O que?
 T: Você vai lá e completa com a palavra que está faltando... ta vendo ó...
Sujeito S começa a fazer o exercício. Professora caminha pela sala.
 T: **Finish?**... Terminaram?
 SS: Sim não.
Sujeito S conversa com seu amigo do lado para corrigir o exercício. Professora aborda sujeito S para ajuda-lo.
 T: As cadeiras estão em cima da onde...? Como chama mesa em inglês? Começa com T...
Sujeito S tenta fazer o exercício consultando o caderno e as páginas anteriores do próprio livro enquanto a professora ajuda os outros.
 T: Pessoal... **may I correct?** Posso corrigir?
 SS: Sim!
 T: **Number one: the basket is on the...**
 SS: **table**

- T: **Number two... The bungalow ...**
- SS: Acertei.
- T: **Is very nice... Number three... Swimming pool is behind the...**
- SS: **Restaurant**
- T: **Number four... The [] are in the...**
- SS: **Bridge**
- T: **Very good**, muito bem.
Sujeito S copia do quadro.
- T: Pessoal, **now**, agora, vocês vão pegar o caderno que eu vou primeiro fazer uma explicaçãozinha no caderno para depois continuar com o livro...
- SS: Ahhh.
Sujeito S brinca com a borracha. Alunos abrem os cadernos e conversam.
- SS: []
- T: Silêncio! N. ! Começa a copiar... Moçada, pega o caderno...
- SS: []
- T: G. , você não dá certo aí não... vamos ter que mudar de lugar... Os alunos vão.
- SS: Errr
Sujeito S conversa com um amigo do outro lado da sala ao invés de copiar o conteúdo do quadro. Alunos copiam e conversam.
- T: Para!
Um aluno se levanta e chuta sujeito S em tom de brincadeira. A professora se levanta e tira ele da sala. Sujeito S acha graça e ri da situação.
- S: Vai pra fora... <@@@> A gente até gravo aqui ó...
Sujeito S continua conversando e brincando com o colega de trás.
- S: 24 horas...
- SS: Ohh
- S: Ele namora aquela lá do Gastão... <@@@>
- T: Gente, chega!
Sujeito S vira para trás e conversa com seu amigo. A sala continua a copiar e a conversar. Sujeito S se levanta e vai na carteira do amigo.
- T: S. ! Você ta riscando a cadeira!
- S: Não pssora, ele tava escrevendo besteira e eu tava riscando...
- T: Para de riscar a carteira!
Sujeito S levanta novamente para checar o que o amigo está escrevendo.
- T: Vou fazer chamada e já explico ta...
- S: Eu faltei...
- T: Se você faltou como ta aqui?...
- S: Sei lá faltei... mas não põe falta em professora.
- T: Tá... agora não é hora de relógio, guarda isso ai agora.
Sujeito S guarda o relógio embaixo da carteira. Professora faz chamada em inglês pelos números.
- T: O C. ... você disse pra não deixar o G. ai, mas você que puxa conversa né...
Professora termina a chamada.
- T: Pessoal **pay attention**... nós vamos aprender uma matéria nova que é bem simplezinha ta... vocês vão perceber que é simples... é o **there is** e **there are**... repitam comigo **there is ...**
- SS: **there is**

- T: **there are**
 SS: **there are**
 T: vocês vão perceber que os dois são iguaizinhos, os dois significam as mesma coisa, só que vão ser usados em situações diferentes... F. e G. !... entenderam? Olha aqui no exemplo... um vai ser usado no plural e o outro no singular... olha o exemplo repete comigo... **there is an apple on the table...**
- SS: **there is an apple on the table...**
 T: O que tá falando nessa frase?
 SS: Há uma maçã em cima da mesa.
 T: Quando estou falando no singular temos que usar o **there is...** quando tem uma só... e quando tiver sentenças no plural?... tem que usar **there are...** olha só... **there are apples on the table**, repitam comigo, **there are apples on the table...**
- SS: **there are apples on the table.**
 T: Muito bem, então há maçãs em cima da mesa...
O sujeito S não presta atenção na explicação e brinca com algo. A professora o aborda.
- T: Guarda isso aí... eu to vendo... debaixo da mesa.
 S: O que?
 T: Eu não sou cega, guarda isso ou põe aqui em cima... e começa a copiar...
Sujeito S continua sem prestar atenção e conversa com o colega ao lado.
- T: Então retomando... quando for plural eu utilizo o **there are...** quando for algumas palavras temos que usar **there are...** então o que vamos fazer agora... vocês vão completar as frases com **there is** ou **there are...** e depois vocês vão traduzir... hoje vocês vão traduzir para aprender a diferença... enquanto vocês fazem eu vou recolher a atividade da professora F...
Sujeito S continua sem fazer o exercício enquanto a professora recolhe a atividade da aula passada. Sujeito S fica olhando para a sala e rindo dos colegas. Sujeito S e seus colegas percebem a câmera e ficam brincando e olhando para ela. A T chama os alunos individualmente para vistar a atividade realizada na aula anterior.
- T: Quem fez a atividade da professora F.?
 S: Eu!
 T: Segunda fila ... eu quero a atividade do dia treze ... : G. , amanhã você nem vai entrar na sala de aula, vai ficar lá em cima já...
 S: Não vai entrar na sala... <@@@>
Professora continua a recolher a atividade.
- T: S. , já fez a atividade?
 S: Já...
Sujeito S continua a conversar com seu colega ao lado e a brincar com a câmera.
- T: Terminem em casa de tarefa...
 S: Bateu o sinal?
 T: Terminem a atividade de tarefa...

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 20 DE OUTUBRO DE 2009

Início da aula. Alunos conversam. Sujeito S lê algo no caderno.

- Sm: É pra mostrar pra diretora ou pra você aprender? Ontem você só ficou vendo o S. né? Todo o tempo... olha a cara do S. <@@@>
- SS: []
- Sm: Professora...
- Sm: []
- Sm: Como sempre... Ela quer a caneta rosa...
- T: Rápido... Pessoal atenção.. [] Page **seventy-nine... Exercise A...** Todos acompanham pagina **seventy-nine**, página **letter A**, ta escrito assim: **Mark there is ou there are...** a gente vai fazer um X em **there is** ou **there are...** ontem eu ensinei pra vocês assim ó... que **there is...** e **there are...** significa o que pessoal...
- SS: Que um é pro singular e outro é pro plural...
- T: O primeiro nós vamos usar as frases no... Gente olha aqui... no singular e o segundo... no plural... então vamos lá, nós temos aqui **there is** e **there are... some ducks in the pond... ducks in the pond...** qual vocês acham que é? **There is** ou **there are..**
- SS: **There are...**
- T: []... quantos patos eu tenho?...
- SS: **Three...**
- T: To falando de plural, então eu uso **there is** ou **there are...**
- SS: **There are....**
- T: **There are some ducks in the pond...** o que que ta falando essa frase?
- SS: []
- T: Na primeira frase... Há alguns patos no lago... muito bem, agora **number two...**olha a figura... **look at the picture...** o que tem dentro da figura... quantos cachorros eu tenho?
- SS: Two
- T: Ta falando **there is** ou **there are... a dog in the house...** qual eu vou usar?
- SS: There is
- T: Porque eu tenho um cachorro só... isso faz um xizinho no **there is...** agora **number three...** você tem assim... some **apples in the basket...** o que tem dentro da cesta?
- SS: Maçãs ...
- T: Então é singular ou plural?
- SS: Plural.
- T: Então é **there is** ou **there are?**
- SS: **There are!**
- T: **There are.. very good... there are... number four... a pear on the** []
- SS: **There is...**
- T: Isso agora eu vou dar uns minutinhos para vocês terminarem os outros exercícios...
- SS: Terminei.
- T: Pronto? ta então vamos lá... **number Five... there is** ou **there are?**
- SS: **There is.**

- T: **There is...** porque?... um cavalo... e a **number six**?
- SS: **There are.**
- T: Isso, dois coelhos... deu pra entender a diferença... agora na continuação ali vamos falar sobre o plural...plural... em geral, o plural são substantivos de palavras... estamos falando das frutas e dos animais... como vamos usar o plural? Em geral vamos acrescentar o essezinho, igual a gente faz em português... porém nós temos algumas regras para o uso do plural em inglês... eu quero que vocês acompanhem ai no livrinho de vocês essas regras... vamos lá **number one**... substantivos terminados... vamos ler comigo isso daí...
- SS e T: Substantivos terminados em O, S, SH, CH, X, Z, acrescenta-se –ES.
- T: Então pessoal, isso quer dizer que não são todas as palavras que vamos acrescentar só s no final... o que vai acontecer, quando tiver uma palavra terminada nessas letras que terminamos de ver, em vez de acrescentar só o S, vamos acrescentar o que pessoal?
- SS: Poe –ES
- T: Isso... qual o exemplo que temos ai pessoal?... **Peach**... terminou em CH então o que temos que acrescentar?
- SS: ES
- T: Isso... fica **peaches**... entenderam?...
- SS: Sim
- T: Não vão esquecer?... agora o **number two** vamos lá, vamos ler comigo...
- SS e T: Substantivos terminados em y precedidos de vogal acrescenta-se S...
- T: Isso agora vamos fazer dois exemplos aqui.. temos **strawberry**...e **donkey**... o que que é **donkey** mesmo?
- SS: Burro!
O sujeito S continua a brincar com seu caderno sem olhar para a professora.
- T: Isso, presta atenção S.! Agora olha o **donkey**... qual a palavrinha que vem antes do y?
Depois da bronca, sujeito S começa a copiar.
- SS: E...
- T: Isso, se eu tenho uma palavra que vem antes que é vogal... a gente poe só S...
- SS: E o **strawberry**?
- T: Vou explicar agora... qual a palavrinha que vem antes do y?...
- SS: R
- T: Isso, se é consoante a gente adiciona ies... entenderam?
- SS: Sim
- T: Então, se for y depois de vogal só o s... se for o o y depois de consoante é IES... e se for terminado em O, CH, etc, a gente acrescenta?
- SS: ES
- T: Isso muito bem, veja bem... agora já dá pra gente fazer a **page eighty**, página oitenta... antes da gente fazer a página oitenta, vou explicar outra coisa pra vocês fazerem o exercícios... para vocês fazerem uma frase no singular, por exemplo, ontem mesmo nos fizemos, por exemplo **there are**, **there is**... o que ta falando aqui mesmo?
- SS: []
- T: Há uma maçã... esse **an** aqui a gente já aprendeu... eu coloquei aqui porque antes vem uma vogal... e tem também aquele outro... gente não

disperse... OLHA AQUI! Se for uma consoante, ao invés de por **an** a gente coloca **a**... se for passar pro plural eu vou usar o some... o **some**...

SS:

Some.

T:

Vamos lá então, pagina oitenta... tão vendo ali o quadrado amarelo?

SS:

Sim!

T:

O que significa **some**?

SS:

Algum ou alguns ...

Neste momento Sujeito S repete e presta atenção na explicação.

T:

Ta bom gente, vamos lá então... olhem a figura... vocês tão vendo... exercício 4... todos estão lá?... tão vendo aqui em cima um monte de frutinhas e também tem animais... o que vocês vão fazer... as palavras tão todas emboladas aqui... tão todas separadas... começa aqui de dentro... vocês vão separar as palavras e colocar aqui embaixo... em inglês ta... quem não conseguir desenrolar as palavras pode voltar para a pagina 77, olhar a figura e tentar fazer de novo... tá... no **exercise 6**, no exercício 6, vocês tem que passar toda a frase no plural... mas toda frase professora? É que no inglês não é tudo que precisa passar pro plural... por exemplo olha lá no exemplo, o modelo... ta escrito assim: **there is an apple in the fridge**... tem uma maçã na geladeira... agora ao passar pro plural... qual o plural de **there is**?

SS:

There are...

T:

Isso e depois você passa o **an** pro plural que é **some**... vamos lá copia lá em cima...

A professora aborda o sujeito S para fazer ele copiar.

T:

Isso **there is an apple... there...are some apple**... o que mudou na frase?... o **there is** virou **there are**... o **an** virou **some**... e o **apple** virou?

S:

Como fala maçã?

T:

Apple. Mas é **some** ... não pode ser **apple** ... **apple** é uma maçã, S!

S:

Coloca o "s"?

T:

Isso, é isso que vocês tem que fazer...

A professora aborda o sujeito S novamente para explicar o exercício enquanto a sala termina a atividade. A professora então faz a chamada em inglês. Sujeito S termina a atividade e conversa com seu colega de trás. A professora então pega o caderno de S e o ajuda com o resto da atividade.

T:

Gente senta! Vou explicar []...

A professora continua a ajudar o sujeito S.

T:

Gente, a tarefa!

Neste momento, a professora começa a pedir a tarefa aluno por aluno enquanto sujeito S tentar fazer a atividade, porém parece distraído. Toda vez que a professora percebe que o sujeito S está distraído ela o aborda e pede para fazer o exercício.

T:

Vamos corrigir... []

Sm:

J. , ela vai corrigir...

T:

Ó, então vamos lá... o que você descobriu primeiro das figuras?

SS:

Bananas... Fruits

T:

Bananas... Pineapple... []

SS:

Oranges

T:

Oranges... Gente, eu estou corrigindo!... Pega o livro e corrige! Pega o livro se não não vai sair... Pega o livro pra corrigir se não não sai pra

educação física... Que pressa é essa? Não acabou a aula ainda... Vamos lá, **number one**... O singular é **there is a dog behind the house**... como fica o plural?

SS: []

T: **There are some dogs behind the houses**... Continua... **there is a duck in the pond**... **There are some ducks in the pond**...

Sm: Professora ...

T: **There are some boys in the swimming** O resto da frase igual... **in the swimming pool**...

Sf: professora como fala eu vou?

T: **I go. There are some strawberries in the basket**... **Number five**... **There is a pineapple on** []...

SS: []

T: **There are some pineapples on the** []...

SS: []

Sujeito S copia e presta atenção na correção.

T: []

A professora guarda o livro e se prepara para sair. Sujeito S se levanta e mostra o livro para a professora.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 09 DE NOVEMBRO DE 2009

A sala está agitada e muito barulhenta, pois os alunos falam todos ao mesmo tempo e andam pela sala. Enquanto isso, a professora começa a passar algo no quadro.

Ss: []

T: PRONTO! C.! C.! C.! C. !!

Ss: []

T: **Oh my God!**

Ss: []

S está em silêncio em sua carteira. Pega o lápis e começa a copiar o que está no quadro.

Ss: []

T: PESSOAL, PRONTO! A aula passada...

Ss: []

A professora se desvia para falar apenas com um aluno. Enquanto isso, os alunos vão voltando para suas carteiras e se acalmado, embora ainda conversem.

T: [] passar pro seu caderno.

Ss: []

A professora volta a falar para a sala.

T: A aula passada, eu marquei um teste aqui, tá? E esse teste vai ser **tomorrow**, amanhã!

Os alunos voltam a se agitar e a falar muito alto.

A: AHHHH!

Sm: **Tomorrow?**

T: Na aula passada... GENTE! Se vocês falarem desse jeito comigo, não consigo dar revisão, não consigo corrigir o exercício da aula passada. Preciso dar uma aula []. **Please**, por favor!

A sala volta a acalmar.

T: Peguem o caderno da aula passada que eu vou corrigir o exercício que eu já comecei com a revisão.

Ss: []

S continua em silêncio e escrevendo em seu caderno.

Ss: []

T: Então, vamos lá! Eu vou colocar a resposta no quadro. Só! Eu não vou reescrever o exercício, vocês vão me ajudar na correção. **Ok?**

Ss: []

S vira para trás e pega a borracha da colega, apaga algo em seu caderno e volta a escrever.

T: Então, na aula passada, o primeiro exercício era transformar para o plural e colocar a tradução na frente. Qual que é a primeira fruta que tem aí?

Sm: Mamão!

Ss: Mamão!

A sala continua com muita conversa paralela à aula.

Sf: **Papaya!**

Ss: **Papaya!**

Sm: **Papaya!**

- Ss: []
 T: **PAPAYA!**
Os alunos começam a gritar muito.
- Ss: []
 S: []
 T: Pra ir pro plural... Ei! Pra ir pro plural que que nós vamos [].
S faz algumas gracinhas para os colegas da outra fileira e ri.
- Ss: []
 Sf: MAMÃO!
 Ss: Mamão.
S se vira para um colega da outra fila.
- S: []?
Enquanto a sala está completamente agitada e falando alto, S se vira para os colegas das carteiras do meio da sala e começa a rir deles.
- Ss: []
 A: **PAPAYA!**
 Ss: []
 Sf: **Papaya!** Mamão, **papaya.**
Os alunos voltam a gritar muito. S abre seu caderno, folheia.
- S: [] Daí...
S continua procurando algo em seu caderno, olhando de folha em folha.
- Ss: []
 T: []
 SS: []
 T: PRÓXIMA FRUTA!
 Ss: []
 Sm: MORANGO!
 Ss: Morango.
A sala grita muito. S mexe bastante em seu caderno, virando páginas, olhando.
- Ss: []
 S: Achei!
- Ss: []
S coloca o caderno na carteira e volta a escrever, olhando de vez em quando para o quadro.
- T: PESSOAL! Pessoal... Gente! **Strawberry** termina em qual letra?
 Ss: Y!
A sala silencia. Um aluno que estava de boné, rapidamente o tira, os alunos olham para a frente e uma aluna que estava em pé se senta.
- T: [] TIRA O BONÉ!
 Sm: NÃO!
Alguns alunos riem da situação. A mesma aluna que estava em pé, se levanta e fica andando de uma lado para o outro.
- T: Pessoal, terminou com Y, o que que acontece mesmo? C. !
A professora grita muito alto e nervosa. A sala se agita novamente.
- Ss: []
 T: Tira o Y...
 Sf: Coloca o [].
 T: ... e coloca o IES. Como que fica?
S espirra.

Ss: []
T: Morangos.
Um aluno começa a cantar praticamente gritando de tão alto. A aluna continua em pé do outro lado da sala, agora, apontando um lápis. Ela ri e conversa com os colegas.

Ss: []
T: C. , eu não vou chamar de novo a sua atenção!
A aluna olha feio para professora, gesticula nervosa e vai para sua carteira.

T: AAAAAIII!
Ss: []
Sm: Ouviu? El não pode ficar [].
Um aluno começa a bater palma, gerando mais alvoroço na sala.

Ss: []
Os alunos começam a gritar novamente e a conversar todos ao mesmo tempo. S está copiando algo do quadro.

Sm: SENTA!
SS: []
T: Pessoal, **next! Next!** Próxima! Qual que é a próxima?
Ss: []
Ss: Banana! Banana!
Sm: []
Sf: []
Ss: []
T: Psiu! [] **Next**, próxima!
Sf: Pêra!
Ss: []
Sm: **Pear!**
Ss: Pêra!
T: Vocês tão [].
Ss: []
Os alunos gritam todos ao mesmo tempo e um aluno fica gritando mais agudo, bem forte.

Ss: []
T: PÊRA! PÊRA!
Ss: []
Sf: **Pineapple. Pineapple.**
Ss: []
T: **Pineapple!**
Ss: []
Sm: OU!
Ss: []
Sm: Abacaxi.
Ss: []
T: Abacaxi.
Ss: []
S continua apenas escrevendo em seu caderno, sem dizer uma palavra.

Ss: []
T: []
Sf: Pêssego.

T: Pêssego.
 Ss: []
 T: Depois é [].
 Ss: []
 Sm: **Apple!**
 Ss: []
 T: **Apple** fica **apples** e maçã.
 Ss: []
 Sf: AI!
 T: Pessoal, e se fosse essa daqui?
 Ss: []
 Sf: Pêssego! Pêssego!
 Ss: []
 T: Tá bom! Tá bom!
 Ss: []
 T: Então, pêssego termina em CH, não é? O que que acontece mesmo?
 Ss: []
 T: Ân?
 Ss: []
 T: Coloco o que na frente?
 Ss: []
 Sf: []
 T: ES.
 Sf: Professora, ali na primeira [].
Uma aluna tenta perguntar algo, mas a professora não a ouve porque a conversa da sala está muito intensa.
 Ss: []
 Sm: Ô, professora, o que significa []?
 Ss: []
 T: []
 Ss: []
 T: Ô, J. , [] prova amanhã!
 Ss: []
A sala silenciosa.
 T: Agora...
 Sm: AAAAHHH!
O aluno grita e a sala volta a se agitar e a ter muitas conversas.
 Ss: []
 T: ... nós vamos falar sobre os **animals**.
 Ss: []
 A: **Animals.**
 Ss: []
 A: AH!
 Ss: []
 T: O primeiro **animal**, qual que é?
 Ss: []
 A: Burro.
 T: Ele não chama burro.
 A: AH! AH!
 Sm: Animal! Animal! Animal!

T: []
 Ss: []
 T: Próximo! **Next!**
 Ss: []
Um aluno vai falar com a professora.
 T: Pega seu caderno e []. Por favor!
 Ss: []
 Sm: Você é um burro!
 Sf: Próximo, professora!
 Ss: []
A sala volta a falar muito alto.
 Ss: []
 Sm: Cachorro!
 Ss: []
 Sf: Cachorro!
 Ss: Cachorro!
 A: [] é inteligente!
 Ss: []
 Sf: **Cat!** Gato!
 Ss: []
 Sf2: **Horse!** Cavallo!
 Ss: []
Os alunos diminuem a conversa.
 Sm: AAAAAHHHH!
A sala volta a se agitar muito.
 Ss: []
 Sf: Coelho! Coelho!
 Ss: []
 T: GENTE!
 Ss: []
 Sf: PARA!
 Ss: []
A sala silencia.
 Sm: Se fosse eu, não andava mais com ela.
 Ss: []
A sala volta a conversar. Alguns alunos falam mais alto. Logo, uma parte da turma começa a responder a professora, que aponta um exercício no quadro. Alguns minutos depois, começa a fazer um barulho bem forte do lado de fora da sala, que causa o maior alvoroço entre os alunos.
 Ss: []
 T: F..
 Sm: Oi?
 T: Para!
 Sm2: Tá bom!
 T: E daí? Qual que é a próxima? Acabou?
 Ss: Acabou!
A turma fica barulhenta.
 Ss: []
 Sf: Ô, professora, olha o que que o G. colocou [].
O aluno se ajeita na cadeira rapidamente.

- Sm: Ô, professora, eu to quieto!
 Ss: []
 T: Ó, muito bem! Agora, nós vamos **exercise number two**.
 Ss: []
 T: O **number two**... O que que era pra fazer?
Os alunos começar a responder ao mesmo tempo.
 Ss: []
 T: Lembrando que o **there is**... PESSOAL! O **there is** a gente usa pra... É a... Os dois significados, **there is** e **there are** []. Ah! **O there is** eu vou usar para singular ou plural?
 Sm: Singular.
 T: Singular.
 Ss: []
 T: Pessoal, amanhã é a prova, tá? AMANHÃ É A PROVA!
 Ss: []
 T: Eu to tentando fazer a revisão aqui e tem gente conversando comigo. Por favor, presta atenção aqui.
 Ss: []
 T: Então, é para vocês passarem pro inglês, é isso?
 Ss: **Yes!**
 T: Letra "a" é: Há uma maçã em cima da mesa. Como que fica?
 Ss: []
 T e Ss: **There is an apple... On the table.**
 Ss: []
 T: Essa aí é a **letter a**.
 Ss: []
 T: **Letter b!**
 Sf: **There is a [] in the [].**
 Ss: []
 T: Como que é em português?
 Ss: []
 T: **There is a horse in the farm.**
 Ss: []
 T: **Letter c.**
 Ss: []
 Sf: **There is an [].**
 Ss: []
 T: [] só?
 Ss: []
 T: []
 Ss: []
 T: **É a bank in the?**
 Ss: []
 T: **Letter d.**
 Ss: []
 T: **There are...**
A sala fica muito barulhenta. É quase impossível ouvir a professora.
 Ss: []
 T: []
 Ss: []

S começa a conversar com os colegas em alta voz. O tumulto na turma aumenta.

Ss: []

T: []

Ss: []

T: Pssssiiuuu!

Ss: []

T: [] o assunto aqui, que não é sobre a revisão!

Ss: []

S: É essa aqui ó, pssora!

S aponta uma colega.

Ss: []

T: E a letra e, como que fica?

Os alunos respondem todos ao mesmo tempo.

Ss: []

Em meio ao barulho, S copia o conteúdo do quadro. Às vezes, ri dos colegas.

T: Pessoal, lembra uma coisa... Que quando a gente não vai colocar... Ô, SF!

Ss: []

T: Quando nós não vamos usar... PESSOAL! PRESTA ATENÇÃO!

A professora aumenta o tom de voz, mas a turma não diminui a conversa.

Ss: []

T: Quando nós não vamos usar nem **a**... PSIU! NEM **A** E nem **an**, a gente pode usar aquela palavrinha, por exemplo, [] a **some**, de algumas, tá?

Ss: []

T: ***There are some bananas in the basket.***

A sala diminui muito o barulho, os alunos ficam mais quietos.

Ss: []

T: Bom... Eu quero que... Depois que vocês terminarem de corrigir aqui, ***page eighty-two.***

Ss: []

T: ***Eighty-two.***

Ss: []

T: ***Eighty-two.***

Ss: []

T: ***Page eighty-two.***

Ss: []

A professora vai até o fundo da sala e conversa com uma aluna.

Enquanto isso, o restante da turma retoma as conversas em alto volume.

T: []

Sf: []

Ss: []

Ela volta para a frente da sala.

Ss: []

T: Pessoal! [] ***Page eighty-two***... Vamos, gente! To falando para abrir o livro!

Ss: []

Sm: S. !

S olha para o colega.

Sm2: []
 Ss: []
 S: Ahn?
 Ss: []
 Sm3: []
 Ss: []
 S: Coitado!
 Ss: []
 Sm4: []
 Ss: []
 S: Eu não vou fazer...
 Ss: []
 Sm5: Vai sim!
 Ss: []
 S: Não!
 Ss: []
 Sm6: []
 Ss: []
 S: Não vou! Arruma outro trouxa! @@@
 Ss: []
 Sm7: []
 Ss: []
 S: Não vou comprar, []!
 Ss: []
 Sm8: Vai!
 Ss: []
 T: Pessoal!
 Ss: []
 S: Não vou comprar!
 Ss: []
 Sm9: Vai!
 Ss: []
 T: Pessoal!
 Ss: []
 S continua olhando para o colega e discutindo dizendo que não vai comprar.
 Ss: []
 T: Pessoal, **on page eithy-two**... A página oitenta e dois, **exercise G**...
 Ss: []
 T: **G!**
 Ss: []
 T: Exercício g! **Exercise g!**
 Ss: []
 S se mexe bruscamente na carteira e começa a conversar com a colega da carteira de trás.
 Ss: []
 Ss: []
 S: C. , ó você.

S levanta o livro e começa a mostrar para o colega, que senta do outro lado da sala.

Ss: []

Sm: Você [].

Ss: []

S: Não vou!

Ss: []

A sala aumenta a conversa.

Ss: []

S: O E. vai!

Ss: []

T: Pessoal, na página oitenta e dois, lá embaixo do exercício G... É PARA OLHAR PARA O LIVRO AGORA!

A turma silencia com o grito da professora.

T: No exercício G, vocês têm assim... **Make question using how many...** esse **how many** que vocês têm aí, pessoal, significa quantos. A gente vai usá-lo para fazer **question**, tá? Questões... OLHA AQUI, J. !
A turma se assusta e olha para a professora.

Ss: []

T: Então, o seguinte... Eu não quero que vocês aprendam, vamos fazer o exercício G, tá? Primeiro, vou ensinar como que vocês vão fazer questões. Vocês têm o exemplo assim, ó...
Os alunos se agitam um pouco.

Ss: []

T: **Rabbit on the farm.**

Ss: []

T: Pessoal, o que que é **rabbit**?

Ss: Coelho!

T: Coelho... **On the farm?**

Ss: []

T: **On the farm?**

Ss: Na fazenda.

T: Na fazenda... Olha aqui, muito bem! Nós aprendemos **there is** e o **there...**

Ss: **Are.**

T: **Are...** Muito bem! Pra gente fazer questão, o exercício está pedindo pra gente fazer uma questão, pra gente perguntar quantos coelhos há na fazenda... N. ! Quantos coelhos há na fazenda. Então, [] fazer uma **question**. Nós vamos usar, primeiro, o **how many**, que eu falei para vocês que significa o quê?

Sf: Quantos...

Ss: []

T: Quantos e quanto.

Ss: []

T: Então, vai ficar... **How many...**

Ss: []

T: **Rabbit...** Muito bem! Agora quero que vocês prestam atenção aqui ó!
Olha aqui!

Ss: []

T: Toda vez... G. !

Um aluno grita algo do fundo da sala.

- Sm: []
 Ss: []
 T: Todas as vezes... Psiu! Todas as vezes que vocês vão formar uma **question**, ta? OLHA AQUI! F. , para, por favor! Por favor!
O aluno F fica reclamando da professora no fundo da sala.
- Sf: []
 Ss: []
 T: Toda vez que vocês vão fazer uma questão, ao invés de vocês escreverem **there is**... F. , sai da sala!
- Ss: []
 Sf: É o G. , pssora!
 Ss: []
 T: O G. ! OS DOIS! EU TO TENTANDO EXPLICAR UMA MATÉRIA NOVA!
A turma fica em silêncio.
- T: NÃO DÁ PARA EU EXPLICAR UMA COISA DIFERENTE SE ALGUÉM TIVER CONVERSANDO JUNTO, GENTE! POXA VIDA! OLHA TODO MUNDO AQUI NO QUADRO, POR FAVOR!
A sala fica em silêncio.
- T: Eu estou explicando para vocês o seguinte... Vocês têm no exemplo **rabbit** [] que significa coelho, não é?
- Sf: É!
 T: **On the farm**, na fazenda... Muito bem! Toda vez que vocês forem fazer uma **question**, nós vamos ter que fazer uma inversão. Então, ao invés de vocês colocarem **there is** ou **there are**, o **is** vem na frente do **there**, certo? E o **are** também vai vir na frente do **there**. Então, se aqui é uma questão... Eu quero perguntar quantos coelhos há na fazenda... Se é coelhos, tem que acrescentar o 's' aqui, não é?
- Ss: É.
 T: Daí, então, eu vou usar **are... Is there** ou **are there**?
 Ss: **Are there.**
 T: Então... **How many rabbits are there on the farm.**
A turma se agita e começa a conversar.
- Ss: []
 T e Ss: Quantos coelhos... Há na fazenda.
 Ss: []
 T: Agora, vocês têm aí pra fazer o **number one**... **One**...
 Ss: **Two**...
 T: **Two**...
 Ss: **Three.**
 T: E **three**. Quero que vocês façam a questãozinha, tá bom? Parecida com o que eu dei. Enquanto vocês tão fazendo, eu vou fazer a chamada e já vou corrigir com vocês.
- Sm: Professora!
 Ss: []
A professora conversa com um aluno.
- Ss: []
A turma conversa um pouco, mas começa a fazer os exercícios.
- Ss: []
 T: Tem coisa para fazer... É o tempo de eu fazer chamada, pessoal!
 Ss: []

A turma continua conversando mesmo depois da chamada de atenção da professora.

- Ss: []
S começa a conversar com a colega de trás e para de copiar o que estava copiando do quadro. S volta a copiar, para e volta a conversar. S começa, então, a copiar algo do caderno da colega. De vez em quando, troca algumas palavras com ela.
- S: []
- Ss: []
- Sm: []
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Sm2: []
- Ss: []
- T: G. , senta!
- Ss: []
- T: Pessoal, olha a chamada! Eu vou dar falta pra quem não responder. *Alguns alunos voltam correndo para suas carteiras, enquanto outros se ajeitam na cadeira.*
- Ss: []
A professora faz a chamada. A turma conversa bastante enquanto isso.
- Ss: []
S faz os exercícios olhando no livro da colega.
- Ss: []
- T: T. ! T. ! V. !
- Sm: Tô aqui!
A turma se agita e começa a gritar e acenar para a câmera.
- Ss: []
S olha para o livro da colega de trás, troca algumas palavras com ela e volta a escrever.
- Ss: []
S olha para a câmera, finge fazer um sinal obsceno com o dedo para a câmera, a colega de trás dele ri e ele volta sua atenção para a colega novamente.
- Ss: []
- T: Eu vou passar olhando quem já terminou, tá?
- Ss: []
A professora começa pelo fundo da sala a passar olhando o caderno dos alunos. Como está perto da carteira de S, ele se desespera e começa a fazer tudo mais rápido.
- Ss: []
A professora para na carteira de um aluno, olha o caderno e o questiona.
- T: Por que que não fez ainda? Tá esperando eu passar no quadro?
- Ss: []
- S: Ó, professora, eu fiz!
S levanta o livro para mostrar à professora.
- Ss: []
A professora-pesquisadora se dirige a S.
- Pp: []

- S entrega o livro à professora pesquisadora.
- S: Eu fiz.
- Ss: []
- Pp: De quem é esse livro?
- Ss: []
- S: É meu!
- Ss: []
- Pp: [] disco voador.
- Ss: []
- S: É o meu!
- S se levanta da carteira.
- Ss: []
- Pp: Ô, S. , mas vem cá... Olha aqui. Vem ver essa frase aqui, Volta aqui... O que você acha?
- Ss: []
- S: Tá errado?
- Ss: []
- Pp: [] **are there**. [] esta frase? Cadê?
- Um garoto da turma chega à carteira de S, senta e começa a escrever.
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Pp: Ahn?
- Ss: []
- Pp: [] Então, mas eu não quero perguntar quantos? [] quantos cachorros estão atrás da casa? Qual é a palavrinha que eu uso pra quantos? Repete comigo "**How many**"...
- Ss: []
- S: **How many**.
- Ss: []
- Pp: Olha aqui... Cadê o **how many**?
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Pp: Ahn?
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Pp: Começo de frase... Que que tem em começo de frase? Letra?
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Pp: [] **how** []. **Are there** onde?
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Pp: []
- Sm: Professora, [] aqui, professora.
- Ss: []
- Pp: Ó! [] Tá com fome? Tá comendo o dedo!

Ss: []
 S: Não... [].
 Ss: []
 Pp: Olha aí []. Como é que fica?
 Ss: []
 Sm2: [] tá, professora?
 Ss: []
S volta para sua carteira e se dirige a um colega.
 Ss: []
 S: [] aqui, L. ?
 Ss: []
 Pp: Você não tinha que ter isso no seu caderno, L. ?
 Ss: []
 Sm3: []
 Ss: []
 Pp: Da outra aula? Por quê?
 Ss: []
 Sm4: [] também coloquei a folha no fichário.
 Ss: []
 T: PESSOAL! PESSOAL, PELO QUE EU VI AÍ... GENTE!
A turma continua conversando alto mesmo com a professora tentando falar.
 Ss: []
 T: [], F. ! F. !
 Ss: []
 Sm: OI!
A sala silencia.
 T: Pessoal...
A professora começa a falar e a turma volta a conversar.
 Ss: []
 T: ... eu dei para vocês...
 Ss: []
 T: PÁGINA! E a letra... TEM GENTE QUE NEM COMEÇOU A FAZER!
 Ss: []
Os alunos que fizeram começam a se manifestar.
 Ss: []
 T: VAMO CORRIGIR, ENTÃO!
 Ss: []
 T: OLHA SÓ! Pessoal, OLHA AQUI! [] **and behind the house!**
 Ss: []
 T: Que que é **dog** mesmo? R. E S. !
 Ss: []
Vários alunos gritam e dão risada.
 Ss: @@@ []
Em meio ao barulho, S se levanta da carteira e vai até o fundo da sala. Ele começa a mexer com um colega e a conversar.
 Ss: []
S volta para sua carteira, apaga algo em seu livro ou caderno e joga uma caneta para o mesmo colega com o qual tinha conversado anteriormente. Ele volta a escrever em seu material, em silêncio.

- Ss: []
 T: Pessoal, eu vou tentar continuar, tá? Mas, senão, eu vou parar! Ô, C. !
A sala diminui consideravelmente a conversa.
- Ss: []
 T: Então, eu tenho o seguinte... [] **behind the house**. Quem sabe o que é **behind**?
- Ss: []
 Sf: Atrás.
 Ss: []
 T: Atrás do quê?
 Ss: Da casa.
 Ss: []
 T: A minha pergunta é quantos cachorros há atrás da casa. Como que fica?
 Ss: **How many...**
 T: **How many...**
 Ss: **Dogs...**
 T: **Dogs...**
 Ss: **Are there behind the house.**
 T: **Are there behind the house.**
 Ss: []
 T: Muito bem! Próxima! **Number two!**
 Ss: []
A professora sinaliza para os alunos ficarem em silêncio. Enquanto isso, S conversa com a colega de trás e brinca de jogar a borracha para cima e pegar.
- Ss: []
 S: Eu sei o que eu falei.
 Ss: []
 T: Pssssiiuu...
 Ss: []
 T: Vocês têm [] **the basket**. Que que é **peach** mesmo?
 Ss: Pêssego!
 T: **E in the basket?**
 Ss: Dentro da cesta!
 T: Muito bem! Como que vai ficar?
 Ss: **How many peaches are there in the basket...**
 T: **How many peaches...** [] terminou em ch, você vai colocar es.
 Ss: []
 T: Oh! **Sorry!**
 Ss: []
 T: **How many peaches are there... In the basket...**
 Ss: []
S começa a brincar com a caneta mostrando para a colega de trás. A turma está conversando bastante.
- T: PESSOAL, [].
 Ss: []
S continua brincando com a colega de trás e conversa com ela em alguns momentos.
- Ss: []
 T: Pessoal, ó... Depois que vocês corrigirem...

- Ss: []
S começa a conversar com uns colegas que estão do outro lado da sala.
- S: Você não vai pagar... É o C. !
- Ss: []
- T: Eu to pedindo silêncio e colaboração [], então, eu não quero nem saber!
- Ss: []
Um aluno dá um grito.
- Ss: []
S volta a falar alto para conversar com alguns colegas que sentam longe. A turma toda está conversando.
- S: []
- T: PESSOAL! Pessoal, olha só! Amanhã... Amanhã, enquanto... Ô, J. ,
 senta... Amanhã, enquanto vocês tiverem fazendo da prova...
Os alunos param e olham para a professora.
- T: ... Eu vou vistar o caderno de vocês, certo?
A sala volta a se agitar.
- Ss: []
- T: O caderno e essas partes que eu to dando hoje.
- Ss: []
- T: Vou ver se dá tempo de vistar amanhã enquanto vocês tão fazendo
 prova. Olha só! Agora, vocês vão lá na **page eighty-four**.
- Ss: []
- T: Muito bem! Vocês têm um desenho lá... Vocês têm um desenho bem
 grande lá. **Page eighty-four! Eighty-four!** É nesta página aqui ó!
- Ss: []
- T: Ô, L. , já guardou por quê? Então, nessa página, vocês têm vários
 animais e várias frutas. Então, que que vocês têm que fazer? Olha o
 exemplo. **There are, there are... Eight papayas.** Que que tá falando aí?
*S está olhando toda hora para trás, observando o que os colegas do
 fundo estão fazendo.*
- Ss: []
- T: Há oito mamões.
- Ss: Há oito mamões.
- T: Aí vocês têm que descobrir quantos [], tem que contar. Por exemplo ...
 É...
- Ss: []
Os alunos começam a conversar um pouco. Um aluno grita do fundo.
- Sf: Um, dois, três, quatro.
- T: **Horses! Horses!** Quantos cavalos tem, pessoal?
Os alunos começam a contar todos juntos em LI.
- Ss: []
- T: **One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven**, não é?
- Ss: É!
- T: Então, vocês vão colocar depois da vírgula... **Eleven horses.**
- Ss: []
S vira para trás e grita algo para os colegas.
- S: []
- T: Sim! Aí, faz um xizinho nos que já estão contando. Faz um xizinho no
 cavalo!
- Ss: []

- S: Eu já contei tudo!
- Sm: Professora, você viu o tombo do Requião?
- T: Tá! Agora, **donkey, donkey**. Quantos burrinhos têm, pessoal?
- S: É jegue! três!
A turma se agita e começa a fazer barulho.
- Ss: []
- T: Mais de três! **How many?** Quantos?
- Ss: []
- T: **Ten! Ten!**
- Ss: []
- T: Então, vai ficar, **ten...** **There are ten horses**, tá bom?
- Ss: []
- T: [], pode continuar fazendo sozinhos.
- Ss: []
- Sm: Professora, me empresta um livro!
- Ss: []
- T: O meu tem resposta!
- Ss: []
- Sm: E daí, professora?
- Ss: []
- S: Dezenove. Tem dezenove.
- Ss: []
A professora deixa os alunos fazendo os exercícios. Estes começam a conversar, inclusive S.
- Ss: []
- S: Tem dezenove, cara. Só que eu contei [].
- Ss: []
- S: Agora vou contar quantos passarinhos.
- Ss: []
- S: Seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito... Tem dezoito! []
- Ss: []
- S: Dezenove! Eu contei!
- Ss: []
Alguns alunos começam a andar pela sala.
- T: Pessoal, quem esquecer os **numbers...**
- Ss: []
- Sf: No caderno tem, professora!
- Ss: []
- T: No caderno tem!
- Ss: []
Os alunos ficam conversando. S conversa com alguns colegas, discutindo o exercício.
- A: Professora, fala o número vinte e quatro aí.
- Ss: []
- T: Vinte e quatro? É só pegar o **twenty**, pessoal! A gente já aprendeu, gente! **Twenty** mais o **four**.
- Ss: []
S levanta da carteira e vai brigar com um colega. Logo em seguida, volta para sua carteira.

Ss: []
 Pp: E aquele exercício ali, S. , como é que fica?
 Ss: []
 S: Eu coloquei os número.
 Ss: []
 T: Pessoal, vocês podem guardar o material [] pra prova que eu vou vistar esse livro, hein?!

Os alunos começam a guardar o material.

Ss: []
 Pp: Ahn?
 Ss: []
 S: Marquei os número.
 Ss: []
 Pp: Ué, e agora fazer as frases?
 Ss: []
 S: Quer pegar meu livro?
 Ss: []
 S começa a guardar suas coisas.
 Pp: Você tem que estudar pra prova!
 Ss: []
 S: Não dá!
 Ss: []
 Pp: Por que não dá, S. ?
 Ss: []
 S: Tem lá o Gastão à tarde.
 Ss: []
 Pp: Ah! E você tá indo lá no Gastão?
 Ss: []
 S: Não! Eu tenho aula e tenho que fazer o dever.
 Ss: []
 Pp: Ahn?
 Ss: []
 S: É que eu tenho aula particular.
 Ss: []
 Pp: E o Gastão, você tá indo?
 Ss: []
 S: Eu matei lá sexta porque choveu.
 Ss: []
 Pp: ééé.. To sabendo, viu, S. ?
 Ss: []
 S: Ah! []!
 Ss: []
 Pp: Ah! Por quê?
 Ss: []
 S: Na outra sexta, eu matei porque fui no aniversário.
 Ss: []
 Pp: Por quê? Você não gosta da aula de lá? Eles dão aula de Inglês para você lá?
 Ss: []
 S: Não!

Ss: []
Pp: Dá aula do quê?
Ss: []
S: Matemática.
Ss: []
Pp: Só?
Ss: []
S: Só.
Ss: []
Pp: Nem de português?
Ss: []
S: Porque que eu vou lá se eu já sei Matemática?
Ss: []
Pp: Você já sabe Matemática?
Ss: []
Bate o sinal.
Ss: []
Pp: Ué, você pede para eles te ensinarem o que você não sabe... Ó, tem coisa embaixo da carteira.
Ss: []
S pega os materiais.
Ss: []
S: Ó, eu ia deixar aqui pra []

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 16 DE NOVEMBRO DE 2009

A aula inicia e os alunos estão se organizando abrindo os livros e localizando a atividade na página solicitada pela professora de Inglês.

- T: Pessoal olha aqui...F. , vá para o seu lugar!
- Sm: Ele tá no lugar dele professora, tá querendo trocar!
Aluno S levanta da carteira
- S: Não tá não, o lugar dele é aqui.
- T: Olhe S. ... **page eighty- six** ... na **page eighty -six**, nós vamos começar uma **new lesson** ... tá? Uma lição nova hoje? Olha aqui ... **page eighty - six e eighty -seven** ... EU PRECISO da colaboração de vocês ...
A professora interrompe a aula para organizar os alunos que estão trocando de lugar.
- T: Pronto ... vamos lá então pessoal ... **the name of the lesson** ... a lição ... o nome da lição é [] esse [] o que vocês acham que é? É o nome de quem?
- Sm: Do cachorro ...
- Sm: Do irmão ...
- T: Do irmão?
O aluno S apenas observa.
- T: Primeiro ... eu quero que vocês OLHEM as figuras ... tá? A primeira figura ...
A professora vai conduzindo a aula com questionamentos, explorando as figuras na lição. O aluno S apenas olha para a professora. A professora caminha até o aluno S e coloca a mão sobre o livro buscando chamar a atenção do aluno.
- T: Olha aqui ...
A professora solicita aos alunos que repitam após ela.
- T: Então, repitam comigo ... **What's the problem?**
- Ss: **What's the problem?**
O aluno S parece tentar reproduzir as frases.
- T: Aí a [] diz assim... **your dog**...
- A: Seu cachorro!
- T: Não ... em Inglês ...
- A: **Your dog** ...
- T: Aí ela [] **Where is he?** Repitam!
- Ss: **Where is he?**
- T: É onde ele está? Tá? Onde ele está? Pessoal... olha só ... no começo do ano eu falei pra vocês que quando a gente está se referindo a cachorro, animais e objetos a gente usa o **it**. Mais nessa perguntinha nós não estamos vendo o **it**, não é? Nós estamos olhando como **He**. Supondo [] Então **where is he?** Significa onde ele está? Repitam comigo...
- A: **In the living room**...
- T: Onde vocês acham que o cachorrinho está?
- A: Na sala de estar...
- T: Aí a menininha fala **he's just a dog**...o que isso significa?
- A: []

- T: Ele é apenas um cachorro...ele é apenas um **just a dog** . Aí ela vira pra ele e diz [...]
- A: []
Durante a leitura a professora pede para os alunos repetirem, porém o aluno S não repete.
- T: A gente vai repetir isso com calma, tá? **Take your dog into the yard and clean up this mess!**
- A: **Take your dog into the yard and clean up this mess!**
Aluno S boceja e começa a tirar partes da tinta da parede com as unhas.
- T: O que vocês acham que é **clean up**?
- Sm: Arrumar.
- T: Arrume essa bagunça...esse foi mais simples pra gente entender né? Vamos fazer aqui na **Page eighty-seven**.
Aluno S parece tentar se concentrar no livro/caderno.
- S: Qual?
- Sf: []
- T: O **number one** [] V. , POR FAVOR. É a última **number four** []. O **number one** corresponde a qual das **pictures**?
- A: **Three**.
- T: Conseguiu S? A **number one** em qual dessas aqui? Isso mesmo! A **number two: stop this mess!** Corresponde a qual?
- S: A última.
- T: **Number three** vai em qual?
- Sf: Segunda.
- T: **The second...**Então a sequência vai ficar **three, four, one...**
- S: **Two**.
- T: Agora o **exercise B...**
- A: O quê?
- T: Vamos fazer o exercício B...[] **is a cat, a donkey or a dog?**
- A: **Dog**.
- T: **Number one a dog...**
- A: []
- T: [...] **living room or bathroom?**
- A: **Living room**.
Aluno S olha para trás e parece conferir suas respostas com as da aluna em outra carteira.
- T: **Exercise C...** [...]
- A: [] meu Deus...
- T: Que bom que ta todo mundo fazendo o exercício né... <@@@>
- T: Vamos virar a página, **page eighty-eight**.
Aluno S vira para trás, mais uma vez, e começa a conversar com a aluna.
- S: []
- T: Temos nessa página as **parts of the house**...as partes da casa...então hoje nós vamos apenas trabalhar a pronúncia e os primeiros exercícios, Ok? Depois cada uma vai fazer uma frase...
- A: Ah professora!
- T: Vamos lá...**computer bedroom...**
- A: **Computer bedroom**.
- T: O que vocês acham que é isso?
- A: Quarto do computador.

- T: **Bedroom...dining room...kitchen...radio...living room...bathroom...**
A: Quarto ... sala de jantar...cozinha...rádio...sala de TV..
T: De TV?
A: De estar e banheiro.
T: Vamos continuar pessoal...quais são os comandos que a menina usa? A gente vai aprender o imperativo...o que é isso? Quando a gente dá uma ordem...fica em pé...senta. A gente tem os comandos aqui embaixo...**repeat stand up, Victor!**
- A: **Stand up, V. !**
T: O que significa isso?
A: Ficar em pé.
T: **Go to the kitchen...**
A: Cozinha.
T: Vai para a cozinha...**turn off the lights...**
A: Apague a luz...desligue.
T: **Open the window...**
A: Abra a janela.
Aluno S observa o livro e os exercícios mas não repete com a turma.
- T: **Close the door...**
A: Porta.
T: Feche a porta...**turn on the computer...**
A: Ligue o computador.
T: E a última...**sit down!**
A: Sente-se!
T: **Turn on** ligar **turn off** desligar...quando eu quiser negar essa frases eu só vou colocar o **don't...don't go to the kitchen...**
- A: Não vá para a cozinha.
T: Então quando eu vou negar eu coloco o **don't** na frente...é o que ta escrito aqui na página oito e nove. Agora vocês vão fazer os exercícios e depois eu corrijo. **Page eighty-nine** , relacionar as figuras como no anterior. Virem a página agora...vocês vão resolver a página noventa e a página noventa e um. Lá em cima da página vocês já tem a figura...**turn off...clean up...** encaixe essas frases nas figuras.
- A: É fácil. <@@@>
T: []
A: É em Inglês?
T: Tudo **in English...**no próximo exercício cada frase corresponde a uma figura...**sit...clean up...**se vocês tiverem alguma dúvida pode perguntar ou olha aqui atrás no que a gente já fez hoje...depois disso reescrevam todas as frases usando o **don't**.
- A: []
T: E na última ta faltando uma parte dos verbos, por exemplo...
A aula é interrompida por alguém que bate na porta e pergunta sobre um aluno. Os alunos ficam agitados.
- T: Na **number two** vocês tem a palavra **books...**o que é **books** mesmo?
A: Livro.
T: Então o que eu posso usar de verbo? **Open the books** ou **close**, ta? []
Vou dar visto só quando terminar até a pagina noventa e um.
S: N. ...N. ...olha você querendo colar.

Aluno S vira para trás, mais uma vez. Fica observando a aluna fazer o exercício. Alguns minutos depois começa a se concentrar em seu próprio exercício. A professora começa a fazer chamada.

T: O que aconteceu com você E. ?

Sm: []

T: Deixa ELE responder...

Sm2: []

T: Sua irmã te bateu e ficou roxo assim? Por quê?

Sm: Professora, aqui eu to com dúvida...não sei se é [...]

T: []

Sf: Como fala caixa em Inglês?

T: **BOX...b** o x.

Enquanto a professora faz a chamada o aluno S joga o livro em cima da carteira e para de fazer a atividade.

T: F.

S: Ele faltou.

T: L.

S: Faltou

T: L.

S: Faltou

Sf: Não entendi esse aqui...

T: Você vai reescrever as frases usando o **don't**.

Sf: Professora como escreve mal educado?

T: []

S: Aqui olha, vou ter que estudar de novo.

T e Ss: []

S: Liga pra polícia E.

O aluno S vira para trás e fica mexendo com a cortina e com um lápis.

S: A N faltou.

T: R.

Sf: Presente.

S: []

A: []

Aluno S levanta da carteira e começa a conversar com os amigos sentados no fundo da sala. Aproximadamente um minuto depois ele retorna a carteira. Pp dá zoom no exercício de S e podemos perceber que apenas três exercícios estão completos.

S: Cadê o fone de ouvido? [...]

T: S, vamos fazer né...

S: Uhum.

A: []

S: Eu já respondi três.

T: Ah é? Então termina.

S: Se tivesse aqui o resto...

T: Mas tem aí, é só pesquisar que tem.

S: Aqui?

T: Tem.

S: []...o Gu apanhou?...ele apanhou... <@@@>

Sf: Quem mordeu ele? Tadinho...

A: Foi ele.

- Sf: Ai S, malvado.
- Sm: Professora, o que é pra fazer aqui?
- T: Você tem que completar [...]
O aluno S fica virado para trás conversando com os colegas.
- S: E. [...] emprestado.
- T: E aí, S?
- A: []
- T: Tem sim, acredito que sim. Não, diagonal não. Só horizontal e vertical...**POR QUÊ TÁ TODO MUNDO EM VOLTA AÍ? PODE SENTAR, CADA UM NO SEU LUGAR.**
- S: Funciona.
- T: E você S, o que você me diz?
- S: Quê?
Enquanto a professora explica um exercício para um aluno com dúvidas, o aluno S joga bolinhas de papel em um colega no fundo da sala.
- A: Para de ficar jogando esse treco. Professora...
- T: S, olha só!
- A: É tudo você que ta jogando.
- S: Isso aqui jogaram.
- T: É? Mais não é pra ficar jogando nada não.
S continua jogando bolinhas de papel nos colegas.
- A: Aí olha...
- T: S, não é pra ficar jogando papel nos outros!...S, por favor! Você tem exercício pra fazer! Tem algum exercício que você não entendeu?
- S: Não.
A professora vai até a carteira do aluno S para auxiliá-lo com os exercícios.
- T: Esse você já fez, muito bem. Agora olha aqui...**sit down please**...o que essa figurinha está fazendo?
- S: Tá assistindo TV.
- T: Então, mas ta falando o quê?
- S: Pra sentar.
- T: Essa já foi, qual dessas quatro que encaixa aqui? E para de jogar papel nos outros.
- S: O A colou do F.
- A: Colou mesmo.
- S: Pode me dar uma cola F!
- T: Amanhã eu vou corrigir, hoje é só o visto. Guarda o material.
O aluno S parece animado para fazer o exercício. Começa a folhear o livro para achar respostas.
- S: Ah então...deve ser esse...**RESPONDI**...deixa...
- T: G e G, SENTA! **SIT DOWN**, agora já da pra falar né?
- A: []
- Sf: Qual é esse aqui?
- T: Reescrever a frase usando **don't**.
- S: Agora falta três.
- T: Viu como sai se ficar no pé?
A T faz este comentário com a Pp acerca do aluno S.
- S: Professora como fala porta?
- T: **Door.**

- S: []
A: Não vou dar não.
S: Dá pra mim...agora falta duas.
T: Vai fazer o exercício SOZINHO!
S: Falta duas que eu não sei.
T: Qual?
S aponta para o exercício.
T: Da bagunça, qual que é? Não... ?
S: Não é pra desligar?
T: Desligar qual que é? Essa daqui...
A professora começa a corrigir os exercícios de S.
T: Isso, viu como você sabe.
S: Não sei.
T: [...] Liga aqui atrás e vê qual que encaixa.
A: []
T: [...] lá no quadro.
Bate o sinal e aluno S guarda o material.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 17 DE NOVEMBRO DE 2009

Professor começa a aula, alunos estão agitados e todos falam ao mesmo tempo.

- A: **Turn off, turn off** professora
 T: **Another too** é??
 A: **Turn off**
 T: **Turn off**
 A: []
 T: S. pega seu livro.
 A: **Close** [...]
 T: **Close**
 A: []
 T: O gente... eu to tentando corrigir com vocês, EU QUERO A PARTICIPAÇÃO AQUI NA FRENTE, V., V. pega a caneta para corrigir.
 T: O **exercise** cinco, vocês tem que completar com a figura, de acordo com a figura completa a palavrinha, então como que vai fica a **number one**?
 A: **Bedroom.**
 T: **Bedroom.**
 A: Acertei!
 T: **Two, turn on the light.**
 A: []
 T: Muito bem... **Page ninety-one**... então a primeira era **open the door**, PESSOAL EU NÃO QUERO FICAR FALANDO, GRITANDO AQUI GENTE ... A primeira era **open the door**, a segunda era **turn on** ...
 A: TV
 T: **The TV**
 A: **Turn on the TV**
 T: **Turn on the TV**, a outra [...] **Go into the garden**
 A: Acertei
 T: E a outra **clean up the table**
 A: Acertei!
 T: E a ultima, vamos lá ...
 A: Acertei, acertei tudo!
 A: []
 A: Professora, acertei tudo!
 T: Começa a copiar agora senão você vai subir! No exercício E pessoal era para vocês completarem com as palavrinhas que estavam faltando, faltando, no **number two** ficava **close ou open, close ou open**
 A: Acho que eu coloquei essa.
 T: **Turn on**
 A: Acertei
 T: **Four, take**
 A: Acertei
 T: **Five**...Piscina
 A: Acertei
 T: **Six** [...] **ou close**
 A: Eba acertei

- T: **Number seven** [...]
- A: Acertei tudo
- T: Agora sim vocês podem ir para a página **ninety-two**.
- A: **Ninety-two**
- T: Pessoal na página **ninety-two**, olha todo mundo aqui, vocês tem uma casinha, nesta casa a gente vai responder algumas **questions** sobre esta casa ta gente... **House**. Então vamos lá. Psiu...Pessoal se vocês colaborarem junto comigo, eu faço com vocês se não...
- A: Você faz professora!
- T: Então vamos lá! Depois **do question** a primeira pergunta is: **How many, PAY ATTENTION, how many bedrooms are there in the house ?** O que está perguntando?
- A: Quantos quartos tem na casa.
- T: Quantos quartos há na casa. Quantos quartos tem ?
- A: **Three**
- T: O exercício está pedindo para gente fazer resposta compridinhas, então nós vamos ter que responder assim em inglês, há três quartos na casa, o que é há mesmo pessoal ?
- A: **There are**
- T: **There are** , por que eu vou usar **there are**, não **there is** ?
- A: Porque ta na plural
- T: Então ta, então vai ficar: **There are** ... Quantos quartos que há ?
- A: **Three**
- T: **Three bedrooms... There are three bedrooms in the house. There are...** Vamos, **There are three bedrooms in the house.**
- A: Professora ...
- T: Pessoal, **question number two**.
- A: **Number two**
- T: A **question number two** está perguntando assim: **Where are the TVs ?**
- A: **Two**
- T: Muito bem... Não ele não está perguntando quantas televisões tem, o que é o **where** pessoal ?
- A: Onde
- T: Onde está ?
- A: Na sala, no quarto , aqui oh...
- T: E o que é quarto mesmo ?
- A: **Bedroom**
- T: Então nós temos que responder comprida, tipo: Eles estão na sala e no quarto, o que é eles mesmo ?
- A: **He**
- T: Não... é assim pessoal **He** é ele [...] Aqui nos vamos falar das televisões ELAS, no plural vai ser? ... **THEY**. Então **they are in the living room and... in the bedroom**
- A: []
- S: G. você está parecendo um cortador de cana <@@@> Falei brincado...
- A: []
- T: Pessoal ...A **number three**.
- A: **Three**

- T: **A number three is: What color, PAY ATENTTION, is the live room?**
O que está perguntando aí ?
- A: Qual é cor []
- T: Qual é a cor da sala...**yellow...it is yellow.**
- A: Cala a boca ai!
- T: Prontos?
- A: Não...
- T: Pessoal, **number four** agora, **number four. How many TVs are there in the house?**
- A: Quantas TVs tem na casa.
- T: Quantas TVs há na casa?
- A: Duas ... **Two**
- A: [...]
- T: **Number five... Where is the discman?**
- A: **Discman ?**
- T: De ouvir CD... Onde está o **discman**?
- A: Na banheira.
- T: No Banheiro... O que é banheiro mesmo?
- A: Sei lá ... Banheiro.
- T: **Bathroom.**
- A: Espera ai professora [...]
- T: Pessoal, **number six. Is there a car in the garage?** Não é quantos não.Quantos carros tem na garagem não tem nada de onde.Há um carro na garagem?
- A: **YES!**
- T: **Yes, there is** ou **are**?
- A: **Is.**
- T: Não é que eu to surda é que eu estou ouvindo alguém falando **there are. There are** a gente usa para mais de um carro.
- A: Não é **there are.**
- T: A última agora, **number seven : Where is the dog?**
- A: Onde está o cachorro ?
- S: Horas?...ahn?...quinze minutos? Ainda bem.
- Pp: Ahn?
- S: Ainda bem.
- Pp: Por que?
- S: Porque a próxima aula é educação física. [...]
- A: []
Um aluno não identificado faz uma pergunta e todos os alunos da sala levantam as mãos. Os alunos ficam muito agitados.
- T: Gente vamos fazer assim, se vocês ficarem falando de educação física na aula de Inglês a gente fica na aula de educação física fazendo atividade de Inglês.
- A: Não
- T: Então vamos para agora e começar aqui .
- S: Sua culpa L.
- T: ONTEM EU NÃO TIVE PROBLEMAS MAIORES, PARA...Vira a folha **Page ninety-three.**
- A: [...]

- T: Pessoal olha só, presta atenção, **pay attention**, olha só o que eu quero que vocês façam , primeiro vocês vão responder esta pergunta em português.... Calma, calma deixa eu explicar tudo, ai eu quero que vocês dêem uma olhadinha nas regrinhas... Psiu... V.... Nas regrinha que na escola do Vitor tem, eu quero que vocês tentem identificar qual a regra que ele tem e o que não é permitido, de um lado o que ele pode fazer e do outro o que ele não pode fazer. Aí embaixo no **number two** tem assim, para vocês copiarem as regras da escola de Vitor que também cabem para sua escola, ai vocês vão copiar em Inglês.
- A: Ah !
- T: Vou repetir o primeiro exercício é uma questão pessoal de vocês , vocês vão escrever em português , em baixa vocês tem alguma regrinhas da escola do Vitor, de um lado o que é permitido e do outro o que não é permitido.
- T: O V. O LIXO É LA DO OUTRO LADO DA RUA ?
- A: É.
- T: SERÁ QUE ATÉ ISSO EU TENHO QUE ENSINAR AQUI DENTRO!
Estamos falando de regras na escola ai vem o V. e jogo o lixo do outro lado da rua.
- S: Aqui o lixo, caiu lá fora.
- T: PUXA VIDA, depois no exercício dois copia a regra bem grande para lembrar quais são as regras que nos temos aqui na escola.
- A: [...]
- Alunos fazem o exercício pedido pela professora.*
- S: Acabei.
- Aluno S se levanta da carteira*
- S: Mas olha vê se está certo.
- T: Olha aqui existem [] é pra você citar quais são?
- S: Assim oh ?
- T: Assim e muito fácil a gente escrever
- S: Então eu vou colocar sim em Inglês como é?
- T: **Yes**
O aluno se dirige à Pp.
- S: Como é **yes** ? Mostra para mim como é **yes** em inglês.
- Pp: Y , o que som que tem o YES ?
- S: I
- Pp: Mas em inglês nos temos a letrinha que o Y qual e o Y?
- S: Y
- Pp: Y E S
Enquanto T faz a chamada Pp explica para S o exercício
- Pp: Aqui no meio tem [] isso aqui não existe, aqui esta certo, e aqui esta certa e aqui no meio destas duas tem uma letra... Y E S
- S: **I'm here!**
O aluno responde a chamada.
- S: Agora esta certo, fiz em Inglês que são as mesmas letras!
- Pp: **Let me see.**
- S: [...]
- T continua a realizar a chamada enquanto Pp corrige exercício de S*
- S: Então esta certo, né?

- Pp: Estas regras aqui são as mesma do Ipiranga? Mas esta frase aqui **Don`t you...**
- S: Estas são as que não valem.
- Pp: Ta... **Don`t you the during** ... Não mas se tivesse durante o que?
- S: Aula...
- Pp: Cadê a aula aqui?
S pega seu livro para reescrever o exercício.
- S: Ta certo ?
T continua a realizar a chamada enquanto S termina o exercício.
- T: Pessoal senta! Stefani vai para o seu lugar!
- S: Coisa feia tava colando ...
- T: PESSOAL EU NÃO POSSO FAZER UM SEGUNDO DE CHAMDA GENTE! SERA QUE NÃO DA PARA SE COMPORTAR.
- T: Bom lá no exercício um tava escrito assim, existem regras na sua escola?
- A: Sim
- T: Na nossa escola existem regras, fala algumas regras para mim.
Alunos respondem a pergunta de T enquanto S se distrai com uma formiga.
- T: Tem que usar uniforme, não jogar papel no chão.
- A: Não pode matar aula.
Esta frase chama atenção de S que se vira para traz para ver que disse.
- T: PESSOAL, então eu quero que agora vocês acompanhem , para gente ver o que na escola do Vitor o que tem regrinha lá, pessoal calma... Olha ali na primeira regra onde tem assim: **Do your homework**, repita comigo...
- A: **Do your homework.**
- T: Depois, **clean up your desk.**
- A: **Clean up your desk.**
- T: Depois, **turn off the light.**
- A: **Turn off the light.**
- T: **Be quiet during the class.**
- A: **Be quiet during the class.**
S não repete as frases .
- T: O que é **keep quiet during the class?**
- A: Ficar quieto durante a aula
- T: Ficar quieto durante a aula
- A: Impossível!
- T: Que regrinhas que é proibido?
- A: [...]
- T: PESSOAL NÃO COMEÇA, eu já sei que vocês sabem em Português, repitam comigo: **Don`t smoking at school.**
- A: **Don`t smoking at school**
- T: **Don`t play in the classroom**
S se levanta para falar com um amigo.
- A: **Don`t play in the classroom**
- T: Depois... **Don`t eat in the classroom**
- A: **Don`t eat in the classroom**
- T: Pessoal!
- A: [...]
- S: Professora vista, vista...

- T: Pessoal preste atenção no que eu vou falar... Na página noventa e quatro ...
- S: Noventa e quatro pronto marquei.
- T: Vocês tem assim: **Describe your house...** Como assim ?
- A: Mas em Inglês professora?
- T: Vocês já sabem como se descreve as partes da casa que e lá na pagina **eighty-eight** , vocês tem a parte da casa ...
- S: E como se escreve só casa em Inglês?
- T: **House**. Então seguinte o que vocês vão fazer descrever a parte da casa usando **there is** e **there are** por exemplo: Na minha casa há três quartos ...
- S: Professora e prédio em Inglês ?
- A: [...]
- T: **Building**, e prédio e quem mora em apartamento em **apartment**, guarda o material e aguarda na carteira.
Alunos guardam o material e ficam todos agitados.

TRANSCRIÇÃO MEDIAÇÃO PROVA, DIA 24 DE NOVEMBRO DE 2009.

- S: Posso ligar o ventilador?
 Pp: Pode.
 Pp: Então vamos lá.
 Pp: Vamos começar do começo... Ó ... Essa primeira parte, o que você achou mais difícil nesse exercício 1?
 S: Eu olhei aqui ó.
 Pp: Ahn?
 S: Nada ... Eu olhei aqui.
O aluno aponta para um outro exercício.
 Pp: O que você olhou aqui?
 S: As respostas.
 Pp: Tá, mas por exemplo ... que fruta é essa aqui?...Ó começa com PA...Ó em Português que fruta é essa aqui?..Será que é uma pêra?
 S: Não.
 Pp: Olha a figura não olha a letra, essa é pêra
A Pp aponta para outra figura no exercício.
 Pp: Esse aqui ?
 S: Essa ai deve ser... []
 Pp: Ahn?
 S: É uma que tem uma bolinha aqui dentro , não é?
 Pp: Isso, tem um monte de bolinha...um monte de sementinhas aqui dentro.
 S: Semente?... Mamão?
 Pp: Mamão! Exatamente! Então ó ... é a figura de um mamão. Como a gente fala mamão **in English?** ... Já tem uma dica aqui olha, P e o APA?
 S: PA...
 Pp: Vamos ver se tem aqui...
 S: Deixa eu ver uma coisa
O aluno começa a mexer na mochila.
 Pp: Ahn...
 S: [...] letras em Inglês.
 Pp: Quê?
 S: Posso fazer [] com as letras em Inglês?
 Pp: Claro. O que você tem aí?
 S: []
S começa a folhar o caderno.
 Pp: O que é isso aí?
 S: []
 Pp: Ah, o alfabeto em Inglês. Claro, mais não é parecido com o alfabeto em Português?
 S: É. As letras é as mesmas.
 Pp: As letras são as mesmas, o que é diferente?
 S: O jeito de falar.
 Pp: O jeito de falar, isso mesmo . Se isso aqui é PA... primeiro a gente precisa saber o nome disso aqui em Inglês senão não adianta. É o **papaya**.
 Lembra do **papaya?**
 S: Eu falei: PA PA.

- Pp: Ai faltou YA, né? Então olha, se a gente já tem o PA o que ta faltando aqui? **PA PA YA.**
- S: O I no final.
- Pp: Ó, o PA. O nome dessa fruta é ?
- S: **Papaya.**
- Pp: **Papaya.**
- S: Falta três...não, faltam quatro letras.
- Pp: Então, PA. **Papaya. PA PA YA.**
- S: Termina com A.
- Pp: Com AR?
- S: ... A.
- Pp: Termina com A.
- S: Daí tem o I...já sei.
O aluno começa a escrever no exercício.
- S: [] Certo?
- Pp: Quase perfeito, só tem uma coisinha aqui olha. Em Inglês aqui ao invés do I a gente tem um outro ... uma outra letrinha que também tem som de I.
- S: O E.
- Pp: O E?
- S: É... o E.
- Pp: Ah, tem som de I. Mais olha e essa outra aqui?
A Pp aponta para o caderno do aluno.
- S: **G?**
- Pp: Não..cade...ué...aqui.
- S: O Y?
- Pp: Esse aqui vai ser com Y.
- S: Então tira o I.
- Pp: Então tira o I e coloca o Y. Então como é que fica? Melão...opa, mamão em Inglês fica..
- S: **Papaya.**
- Pp: Olha, esse aqui era mais difícil e você acertou. Como você acertou como é que escreve?
A Pp aponta para outro exercício.
- S: Tudo aqui, olha.
O aluno S aponta para outro exercício.
- Pp: Ahn...muito bem.
- S: A letrinha lá dentro.
- Pp: Muito bem. E esse aqui?
- S: Também vi a letra que começava.
- Pp: Hummm ... Mas olha lá. Esse desenho aqui, o que é esse desenho aqui?
- S: Não sei.
- Pp: Ah ... ta, já entendi. Olha aqui, são as mesmas frutas só que aqui eu tenho uma só e aqui eu tenho várias. Que fruta é essa aqui?
- S: Hum...Pêra?
- Pp: Pêra, isso mesmo. Só que aqui eu tenho várias peras então olha aqui o que você errou, ta vendo. Ao invés de colocar **peach**, porque **peach** a gente usa pra uma só e tem que colocar no plural então no plural tinha que colocar o E e o...?
- S: I.

- Pp: Isso aqui é um I?
 S: Parece um I.
 Pp: Olha, **peaches**.
A Pp faz o som representado pela letra S.
 Pp: Que letra é essa?
 S: O S.
 Pp: Isso, muito bem. Então ó ta vendo a única coisa que você errou foi isso.
 Olha, **pineapple** ta certinho então aqui você já sabe.
S começa a escrever no exercício.
 Pp: Muito bem.
 S: Não tem U.
 Pp: **Peach**.
 S: Não tem S.
 Pp: Por quê?
 S: Por causa que é um som.
 Pp: Isso mesmo. Ó ... aqui ó ... deixa eu falar uma coisa para você ... Olha que figura é essa aqui?
 S: Cachorro.
 Pp: Cachorro. **How do you say** cachorro **in English?**
 S: **Dog**.
 Pp: **Dog**. Olha o ...
Pp faz o som representado pelo som da letra G em posição final.
 Pp: Que tem um problema aqui? Tem um problema aqui. A **Teacher R** colocou certo, mas tem um probleminha aqui. Será que a gente fala **DoGUI?** Ou a gente fala **DOG?**
 S: []
 Pp: A gente fala olha lá um **doGUI** ou a gente fala eu tenho um **doG?** **I have a doG.**
 S: **DoG**.
 Pp: Isso, então ó não vai ter esse sonzinho de I aqui no final.
S começa a apagar o exercício.
 Pp: Vai ser **doG**. Isso, muito bem. Parabéns. Ó ... aqui por que você errou... quantos coelhos eu tenho aqui?... Entendeu? S, isso aqui é um cesto?... Olha, como é o nome daquele jogo que o pessoal joga que eles tem que acertar a cesta?
 S: Basquete.
 Pp: Basquete. Ó ... Por que será que ele...
 S: Mas eu copieei daqui.
O aluno aponta o outro exercício.
 Pp: Ah você copiou daí mais tem que olhar a figura. Por que será que aquele jogo chama basquete? Onde eles tem que acertar a bola?
 S: Na cesta.
 Pp: Na cesta, será que isso aqui é uma cesta?
 S: Um passarinho.
 Pp: Um passarinho. **How do you say** passarinho **in English?**
O aluno S respira profundamente. Fica pensativo.
 S: Não sei.
 Pp: **Bird**.
 S: **Bird?**
 Pp: **Bird**. Então vamos ver como fica.

- S: Pode escrever aqui.
Pp: Aqui? Vamos lá? **Bird.**
A Pp faz o som representado pela letra B
- Pp: Qual será a primeira letrinha?
S: B.
Pp: Isso, B. Ai depois vai ter uma letrinha que em Português o som dela é diferente do Inglês.
- S: I.
Pp: Aqui a gente não vai falar BI a gente vai falar BÃ.
S: BÃ.
Pp: **Birr.**
A Pp dá ênfase no som representado pela letra R.
- S: **Bir..de.**
Pp: **Birr. Birr.**
S: Tem um R.
Pp: Tem um..
S: Tem um R.
Pp: Tem um R, muito bem. Depois olha...
S: **Bir..**
Pp: **BirD.**
A Pp dá ênfase no som representado pela letra D.
- S: D I?
Pp: Por que o I? A gente fala **BirdI?**
S: **Birde.**
Pp: Só que esse sonzinho é assim **Bird.**
S: **Bird.**
Pp: Então a gente para aqui. Tá? Então aqui **Bird. Ok?** Então vamos corrigir aqui, pode corrigir.
O aluno S começa a apagar e corrige sua atividade.
- Pp: **Bird.** Isso mesmo... E aqui ó ... mesma coisa do **Dog**, será que a gente fala **CaTI?** Ou nós falamos **CaT?**
- S: **CaTI.**
Pp: Pra ... pro gatinho?... A gente só fala **CaT.** Então vai ser assim...
Pp escreve a palavra cat no caderno de S
- S: Então tira esse O.
Pp: Tira o O e o que mais?
S: []
Pp: O que ta sobrando ai?
S: Um I.
Pp: Um I.
S: T...
Pp: Isso um T mudo, **CaT.** Isso mesmo...Então vamos lá. **Do sentences with.** Então a gente tem que fazer o que? ...**sentences....** é parecido com o Português, sem?
- S: Sentado?
Pp: Sentado? Será que é a mesma coisa quando eu falo **Sit down** ?
S: Não.
Pp: O que são **sentences?** O que será que esse exercício está pedindo?...
Pra você fazer **sentences.**
- S: Fazer um texto?

- Pp: Será que é um texto ou são só **sentences?** ... Sentenças...
- S: Sentenças.
- Pp: Ou seja, o exercício está pedindo para que você escreva fra?
- S: Frases.
- Pp: Frases com o que?
- S: **There...**
- Pp: **There is** e **There...**
- S: **There are.**
- Pp: É a forma negativa do **There is** que é o...
- S: **There...** não sei.
- Pp: **There isn't. There isn't.** Quando nós usamos o **there is**? Quando eu estou falando de uma coisa ou de várias?
- S: Uma.
- Pp: Uma. Quando eu uso o **There are**?
- S: Um monte.
- Pp: E aqui o **There isn't**? Como será que eu uso?
- S: Nenhuma.
- Pp: Quando eu quero dizer ... falar de UMA coisa, mas que não há, porque aqui é negativa. Então por exemplo, vamos olhar aqui para essa sala. O que será que você vê que não tem aqui?
- S: TV.
- Pp: Tv. Ótimo, então a gente vai falar que **There IS a Tv** ou **There ISN'T a Tv**?
- S: **There is a Tv.**
- Pp: Aqui nesse **room**? Tem uma TV?
- S: Não.
- Pp: Então nós vamos falar **There isn't**. Então repete comigo: **There isn't.**
- S: **There isn't.**
- Pp: **There isn't**, muito bem. E aqui olha, **there...**
- S: **There...[]**
- Pp: Ó ... Não é parecido aqui?
A Pp aponta para os exercícios.
- Pp: **There aren't.**
- S: **There aren't.**
- Pp: Quando será que eu vou usar esse **There aren't**?
- S: Quando tem...quando não tem bastante coisa.
- Pp: Isso, exatamente. Então vamos lá, vamos fazer a primeira frase. **Apples. How can you say APPLES in Portuguese?**
- S: É uma fruta.
- Pp: É uma fruta, muito bem. Qual fruta? Ma...?
- S: Maçã.
- Pp: Maçã, muito bem. Então qual você vai escolher para a sua frase, o **There is** o **There are** o **There isn't** ou o **There aren't**?
- S: **There are...** tem S no final.
- Pp: Isso mesmo. Então vamos lá...**There are...**
O aluno S começa a escrever.
- Pp: **There are...** Agora eu quero dizer que tem algumas maçãs. Eu não sei quantas ... Algumas. O que a **Teacher** ensinou pra dizer que tem algumas?... Vamos ver se tem aqui.

A Pp começa a olhar o caderno de S.

Pp: Ué S você não copiou?... Aqui olha o **SOME**, quando eu uso o **SOME**?

S: []

Pp: Quando eu quero dizer que há algumas maçãs mais eu não sei quantas. Então, **SOME** ...

S: **Some...**

Pp: **Apples...** Então o que eu to querendo dizer com essa frase aqui: **There are some apples?** O que significa essa frase?

S: Tem algumas... maçãs.

Pp: Algumas, várias maçãs. Parabéns, isso mesmo. E esse aqui o **donkey**? O que é um **donkey**?

S: Um bicho?

Pp: É um bicho, muito bem. Qual será o bicho? Ele vive lá na fazenda...

S: Galinha?

Pp: Será que é um **pig**?

S: Um peixe?

Pp: Um **fish**?

S: Um boi?

Pp: **Donkey...**

S: Acho que tá lá no livro...

Pp: Olha lá no livro...

S: Pode?

Pp: Pode.

S: Mais não vai descontar nota hein?

Pp: Não, não se preocupe.

O aluno S abre o livro e tenta identificar a palavra.

Pp: Lá naquela unidade da fazenda... da fazenda aí é da Gisela Bündchen...

S: []

Pp: Cade o **Donkey**?

S: É esse aqui?

O aluno S mostra a foto para Pp.

Pp: É esse aí, que animal é esse?

S: Um bode.

Pp: Um bode?

S: Um burro.

Pp: Um burro! E olha tem o S...

S: Um só.

Pp: Um só, muito bem. Então o que eu vou usar pra fazer a frase?

S: **There is.**

Pp: **There is.**

O aluno S começa a escrever a frase solicitada na prova.

Pp: **There is.** Como eu digo um burro em Inglês?

S: **And**? Ou [...]

Pp: Olha, eu quero dizer tenho UM burro... lembra quando a **teacher R** ensinou a diferença de **A** e **AN**?

O aluno S balança negativamente a cabeça.

Pp: Não? Olha o **A** e o **AN** significam UM, UMA. Quando eu uso o **A**? Quando eu tenho uma palavrinha aqui na frente que não começa com vogal, por exemplo: **a Box.**

S: É uma só.

- Pp: Uma caixa. É uma só.
 S: Então coloco o **A**.
 Pp: E quando eu uso o **AN**?
 S: Quando tem mais...
 Pp: Quando eu tenho uma palavrinha, os dois significam UM, UMA. Mas aqui eu vou usar uma palavrinha que começa com vogal, por exemplo se eu tivesse assim ó ... **apple**. Aqui não tem o sozinho de um vogal? Mas aí é vogal?
 S: Não.
 Pp: Não. Então é com **A**.
O aluno S faz o exercício.
 Pp: **Ok**, muito bem. E aqui agora, o que temos aqui?... **Peaches...Peaches...**
 S: É um animal?
 Pp: Será que é um animal ou será que é um fruta? Nós acabamos de ver essa fruta ali no primeiro exercício.
 S: É essa aqui?
O aluno S aponta para o exercício acima
 S: Tava pensando nela.
 Pp: Tava pensando nela? E quais são essas frutas?
 S: Hã...
 Pp: **Peaches...**
 S: **Peach** é pêra.
 Pp: Será que é uma **pear**?... Ah não, isso aqui é um **peach** ta certo.
 S: Essa outra é pêra.
 Pp: São peras? Ou são pêssegos?
 S: Isso é um pêssego?
 Pp: Isso é um pêssego!
 S: E esse não é pêra?
S aponta para outra figura.
 Pp: Você acha que é uma pêra?
 S: Não.
 Pp: Pode ser... Se for pêra não é **peach**. Como a gente vai escrever aqui? ...
How do you say pêra **in English**?
 S: Não sei.
 Pp: **Pear.**
 S: **Pear?**
 Pp: **Pear!**
 S: Isso aqui é **There**?
 Pp: **Pear.**
 S: **Pear.**
 Pp: Isso aqui vai ser uma **pear** então né?
 S: Uhum.
 Pp: Então vamos consertar?
 S: Não, vou deixar a mesma coisa. <@@@>
 Pp: Vamos consertar pra ficar direitinho.
 S: Não, vou deixar assim.
 Pp: Não, aqui é uma **pear**.
A Pp muda de figura.
 Pp: Isso, aqui são **peaches**. Pêssegos.
 S: Aqui é **There are** então...

- Pp: **There are...** porque aqui está no...
- S: Tem que ter bastante.
- Pp: Tem que ter bastante, está no plural então como eu vou dizer aí?
- S: **There are...**
- Pp: **There are...**
O aluno S aponta para outra figura.
- S: E isso aqui a gente não usa?
- Pp: Por enquanto não, vamos ver... **There are**, eu sei quantos **peaches?**
Então o que eu vou usar quando eu não sei e quando é bastante?
- S: **Some.**
- Pp: O **some...**Então vamos lá, **There are some...some** o que?
- S: **Apple.**
- Pp: **Apple?**
- S: Não...
- Pp: **Peaches.**
- S: **Peaches.**
- Pp: E esse aqui, o **BIRD?** Olha lá a pergunta que você tinha me feito ó ...
birds. Só que qual é a diferença entre esta palavra e esta daqui?
- S: Essa é um e essa é vários ...
O aluno S aponta para diferentes figuras.
- Pp: Então aqui eu vou usar **There is** ou **There are?**
- S: **There is...**
- Pp: **There is?**
- S: Não... **There are.**
- Pp: Hum, mais olha lá. Vamos tentar usar uma na negativa? Quando eu quero dizer que NÃO há nenhum **bird...**não há nenhum pássaro, não há pássaros...qual vai ser a negativa?...
S aponta a resposta
- Pp: Isto mesmo, vamos lá... **There aren't...**
- S: Coloca?
- Pp: Aham... **There aren't...**como eu digo nenhum **in English?**...Nenhum, olha aqui não são vários?...Ops, ta errado...**Any.** Aqui são alguns, vários e aqui é **any** nenhum. Então olha: **There aren't...**
- S: **Any...**
- Pp: **Any...**
- S: A N ... X?
- Pp: Y...Não tem nenhum pássaro, não há pássaros, não existem pássaros... **There aren't any...birds.** Muito bem! Difícil?
- S: Isso aqui é só mudar pro **There**
O aluno S se refere ao próximo exercício.
- Pp: Como você sabe?
- S: Ah por causa que aqui eu coloquei **There is...**
- Pp: Ah mais vamos pensar aqui...**ducks...**
- S: **Ducks...**
- Pp: O que são **ducks?**...
- S: É um...animal...
- Pp: É um animal, e que tipo de animal é esse **ducks?**...Pa...
- S: Saro...
- Pp: Será que é um **bird?**
- S: Não...então um burro.

- Pp: Um **donkey?**<@@@>
 S: Não...
 Pp: Olha aqui no seu livro os **ducks** na lagoa...
 S: São patos...
 Pp: São patos...Então aqui se tem **ducks** é porque é plu...
 S: ral...
 Pp: Então é **There are...**olha aqui ó ... **a dog**, olha o **dog** não tem o l...**dog...**é um cachorro só ou vários?
 S: Um só.
 Pp: Então aqui vai ficar...
 S: **Is..**
 Pp: **There is...ok...**aqui a gente tem **apples...**
A Pp reforça a pronúncia e o som da letra S
 S: É vários...
 Pp: **Some apples...**várias o que?...**apples...**
 S: Fruta.
 Pp: Que fruta que é?
 S: Maçã...
 Pp: Então aqui ta no plural ou no singular? Por que você vai apagar? Tá certinho...**There are.** De novo aqui...**some...**quando a gente usa **some?**
 Que nós olhamos aqui...
 S: Quando é mais...
 Pp: Isso...
 S: E é coelho...coelhos...
 Pp: CoelhoS...então a gente vai usar **there IS** ou **there ARE?**
 S: **There are...**
 Pp: **There are...horse...**
 S: É um só...
 Pp: É um o que? Um...**a horse...**um cavalo...então eu vou dizer que EXISTE ou EXISTEM? **There..**
 S: **Is.**
 Pp: **There is...**muito bem...Agora vamos...
 S: É que horas agora?
 Pp: Agora? Tá quase...que horas que acaba a aula? A última aula?
 S: Onze horas...
 Pp: Onze horas a última aula?
 S: Não...meio dia...meio dia e pouco...
 Pp: Ah...agora são vinte e cinco pra meio dia...olha vamos ver o que aconteceu aqui
A Pp refere-se ao exercício.
 Pp: Nós temos que ligar as **sentences...**as
 S: Palavras...
 Pp: As frases...
 S: As frases...
 Pp: Então vamos lá...**what is there in the stable?** Que é um **stable?** Olha aqui no seu livro o que é um **stable ...**
 S: Estábulo?
 Pp: Isso, muito bem. O que será ... ela quer saber o que...o que há no...estábulo...então nós temos as seguintes respostas: **there are ducks...**será que pode ser?

- S: Não.
Pp: Não por que?
S: Pode.
Pp: Ó ... Olha como é a pergunta...**is there...**se eu to usando **is there** é pra uma coisa ou pra várias?
S: Pra um.
Pp: Pra um. E aqui tem o quê?
S: Várias.
Pp: Várias. Então essa não dá pra ser. **What are there ...** olha aqui apareceu o **are... what are there in the the pond?** O que é um **pond?**
S: É uma comida...
Pp: Uma comida?
S: É uma fruta...
Pp: Será que a gente come ou é um lugar?
S: É um lugar...
Pp: É um lugar na fazenda.
S: Casa...
Pp: **House?**
S: Lago?
Pp: Lago! Então ó ... **what are there in the pond?** O que há no lago? O que existe no lago?
S: Isso aqui...
Pp: Isso...então qual vai ser a letrinha?
S: P...
Pp: Uhum...muito bem. Esse aqui a gente já respondeu?
S: Esse aqui não.
Pp: **What is there in the stable?** O que que tem no **stable?** ...Vamos apagar essa daqui pra gente não fazer confusão?
S: Você apagou a que tava certa...que era o E.
Pp: É o E?
S: É...tava o E.
Pp: Olha lá, **what is there in the stable?** Você falou pra mim que **stable** é? estábulo, o que será que fica no estábulo? Vamos ver aqui...
S: Cavalo...
Pp: Ah cavalo! E onde será que está o cavalo ai?...
S aponta para a resposta.
Pp: Uhum! Então qual letrinha nós vamos por?
S: A.
Pp: A, muito bem. Vamos para a letra C. **What are there on the tree? What's a tree?... Tree...**quando a gente olha lá pra fora a gente vê várias **trees...**
S: []
Pp: Ahn?
S: Fazenda?
Pp: Olha lá fora...
S: Árvore...
Pp: Árvore...então aqui ó ... se eu tenho **tree** ta no plural ou no singular?
S: []
Pp: É UMA árvore ou VÁRIAS árvores?
S: Várias.
Pp: Tem um S aqui? Não ... então vai ser o que?

- S: Uma.
- Pp: Uma árvore...mas olha: **are there ...**eu estou falando de uma coisa só ou de várias?
- S: Várias.
- Pp: Várias...então o que pode haver nas árvores? O que pode existir várias na árvore?
- S: Folha.
- Pp: Folhas... O que mais? Que mais que ficam nas árvores?
- S: Galho.
- Pp: Galhos...o que mais?
- S: Pássaros.
- Pp: Pássaros...o que mais?
- S: Gato.
- Pp: Gato...tem gato que sobe em cima da árvore. Então olha aqui, quantas opções nós temos? **There are birds** e **No, there aren't**. Qual será que vai ser a correta?
S aponta para a resposta correta.
- Pp: Isso mesmo! **There are birds...**
- S: Agora tem essa aqui...
- Pp: Uhum ... mas vamos ver porque...**are there a donkey?** O que nós aprendemos que é um **donkey** mesmo?
- S: Burro.
- Pp: Burro...**in the farm?** Ele ta fazendo uma pergunta ó ... **are there** ele quer saber se existem...
- S: Burro.
- Pp: Burro na fa...
- S: ... zenda...
- Pp: **Aí no there...**
- S: []
- Pp: **Aren't...**porque eu estou dizendo que não e...
- S: Existe.
- Pp: Não existem. Difícil? Não...então tá. Cansado?
O aluno S acena negativamente com a cabeça.
- Pp: Não...então podemos continuar ? Tá...aqui nós temos que transferir para o **portuguese...**tá...então vamos tentar entender aqui...lê pra mim esse aqui.
- S: **There is a...**
- Pp: **A dog...**isso mesmo.
- S: **In the farm...**
- Pp: **In the farm...** o que está dizendo aqui?
- S: **There is** é uma...
- Pp: **There is** é...
- S: Uma.
- Pp: Há ou EXISTE..a...
- S: **Dog. There is a dog...in the farm.**
- Pp: **Farm.** Então o que eu estou dizendo aqui? Como eu diria isso em Português?
- S: Não sei ...
- Pp: Quando eu uso o **there is** pra uma coisa ou pra várias?
O aluno S se dispersa com a mochila.

- Pp: Pra várias senhor S? Olha aqui, então existe...um...
 S: Um...**in the farm**...um **dog**.
 Pp: Existe um cachorro onde? Na fa...
 S: Na fazenda.
 Pp: Na fazenda...então vamos escrever aqui...existe...
 S: E...
 Pp: Existe.
A Pp reforça o som que representa a letra X na palavra.
 S: O S?
 Pp: É o X com sonzinho de Z...existe...
 S: Existe...
 Pp: Um...
 S: Um...
 Pp: CaCHOrro...caCHOrro...RO.
 S: [...] Cachorro.
 Pp: CA CHORRO aonde? Na...
 S: Na...na fazenda.
 Pp: FaZENda...FA FA.
 S: FA...
 Pp: ZEN DA...Aham, ok, vamos fazer mais um.
 S: **There is a...**
 Pp: **Duck.**
 S: Pato.
 Pp: Isso...então se é **there is** é EXISTE ou EXISTEM?
 S: Existe um.
 Pp: Um...
 S: A **Duck**.
 Pp: O que é um **duck**?
 S: Pato.
 Pp: Um pato.
 S: **In the pond.**
 Pp: **In the pond**...o que é então? Existe...
 S: Um pato na água.
 Pp: Parabéns!... Existe...
 S: Um...
 Pp: Pato...
 S: Existe um pato...
 Pp: Pato...
 S: No...
 Pp: No lago...
 S: No...no lago.
 Pp: GO GO.
 S: G e O.
 Pp: G e O, isso mesmo...Inglês...ops S você acha Inglês difícil?
 S: Mais ou menos.
 Pp: Por quê?
 S: Não sei.
 Pp: Sabia que eu sou professora de Inglês, né? Sabia? Por que acha você mais difícil Inglês?
 S: Por causa das palavras.

- Pp: As palavras, é? Por que?
 S: Porque é difícil pra entender.
 Pp: Hum...e quando a gente faz assim sozinho, é mais fácil de entender? É mais fácil de entender do que lá na sala? É? Ah...então deixa eu contar pra você...vou te contar um segredo mais tem que ficar entre nós, tudo bem? Tá...então olha eu estou estudando pessoas que acham Inglês difícil e ai eu queria saber se você pode me ajudar. Porque eu quero ajudar pessoa que tem dificuldade com Inglês. O que você acha?
 S: Não sei.
 Pp: Será que você poderia me ajudar? Como você pode me ajudar?
 S: Não sei.
 Pp: Olha eu tenho assistido as aulas de vocês lá na sala, não tenho? Pra observar alunos que tem alguma dificuldade e ai eu quero saber como eu posso ajudar esses alunos que tem dificuldade em Inglês. Por exemplo, eu fui lá conversar com a E, sabia? Fui lá conversar com a E.
 S: Uma baixinha?
 Pp: É. Você gosta de lá? É? Por que? O que você faz lá que é legal?
 S: Lê.
 Pp: Ahn?
 S: Lê.
 Pp: Você gosta de ler?... Por que? Por que não?
 S: Porque é chato...
 Pp: Ah é tão gostoso ler, S. Mais você gosta de ir lá na E. É? O que você faz lá?
 S: Atividade.
 Pp: E essas atividades te ajudam?...Te ajudam em que?
 S: Na hora de lê.
 Pp: Na leitura...e você acha que o Inglês é difícil por causa da leitura, por causa do quê?
 S: Por causa de tudo.
 Pp: Mas você gosta das aulas de Inglês ou não?...Não? Nem um pouquinho?
 S: Só cinco por cento.
 Pp: Cinco por cento? O que tem de legal nesses cinco por cento?...Cinco por cento é legal, o que tem de legal em cinco por cento?
 S: A professora solta a gente mais cedo...não sei.
 Pp: Hum...mas você acha legal aprender como essas palavras são ditas por outras pessoas que moram em outros países? Você usa computador? O que você faz no computador geralmente?
 S: Jogando online.
 Pp: Ahn?
 S: Jogando online.
 Pp: Você joga online?...Olha essa palavra **online** é uma palavra em Inglês ou em Português?
 S: Inglês.
 Pp: Tá vendo como o Inglês ta na nossa vida? E os joguinhos só em Português ou só em Inglês?
 S: Inglês e Português.
 Pp: E quando tem os joguinhos em Inglês, o que você faz?
 S: Pego o negócio pra traduzir.
 Pp: Pede pra traduzir?

- S: Daí as línguas [] Você clica aqui e ele []
- Pp: Ai ele traduz pro Português? E mesmo em Português você consegue jogar?
- S: Porque o que o outro ta falando em Inglês eu to falando em Português.
- Pp: Ahn...e se você conseguisse entender Inglês, não ia ser legal? Então...o meu trabalho é ajudar pessoas que tem dificuldade pra aprender Inglês...eu gostaria de ajudar OUTROS alunos...então por isso eu vou te acompanhar...acompanhar suas atividades. Pode ser?
- S: Mas nós não vamos responder?
- Pp: Vamos...então vamos lá!
- S: Quero tirar o máximo!
- Pp: Por que você quer tirar o máximo?
- S: Porque eu ainda tenho que tirar mais sessenta do outro bimestre.
- Pp: Não se preocupa com nota não, o importante é você aprender.
- S: Eu ainda tenho o outro bimestre...
- Pp: Mas a **teacher** vai por...olha, **there is**...o que é o **there is**?
Toca o sinal de saída do colégio.
- Pp: Não se preocupa que nós não terminamos. O que significa o **there is**?...É o EXISTE ou EXISTEM?
- S: Existem...
- Pp: S, S...olha quando **there is** nós já fizemos aqui...
- S: É um, um...uma.
- Pp: Um...então é EXISTE ou EXISTEM?
- S: Existe.
- Pp: Então vamos lá...existe...
- S: Existe um...
- Pp: Um...espera lá...vamos ver se é um ou uma. **Boy...what's a boy?**
- S: Menino?
- Pp: Então vai ser UM ou UMA?
- S: Uma.
- Pp: Uma menino?
- S: Não...um...menino.
- Pp: Onde? Vamos ver pela frase lá...**in the...swimming pool...what's a swimming pool?**
- S: []
- Pp: Então existe um menino na...
- S: Na piscina...
- Pp: Piscina...olha será que está escrito piscina aqui?
- S: Piscina...
- Pp: Cadê o A?
- S: Não coube.
- Pp: Não coube. <@@@> Então a gente escreve aqui embaixo...piscinA.
Ok...tudo bem? A gente termina outro dia.
- S: Amanhã...
- Pp: Pode ser?
- S: Pode...mas amanhã?
- Pp: Por quê amanhã?
O aluno pede para ir embora, pois o sinal já havia batido. A Pp acompanha o aluno na saída da sala.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 07 DEZEMBRO DE 2009

Aula ministrada por uma professora substituta enviada pelo NRE. A Professora de Inglês estava com atestado médico.

S está sentado em sua carteira observando o amigo mexer em um aparelho celular

T: Nossa, agora vocês me dão licença...primeiro lugar muito bom dia crianças

Ss: Bom dia.

T: Dois, prestem bastante atenção. Agora nós vamos colocar em prática o respeito e a boa educação, pode ser?

A: Pode.

T: Primeiro lugar, a professora R pediu que eu estivesse hoje aqui, ela não está muito bem de saúde. Então em primeiro o que eu quero pedir para vocês...Se vocês tiverem mais aulas de Inglês essa semana, logicamente, peço que vocês tenham total colaboração com a professora R porque nós sabemos que o bom aluno...o que nós temos de mais precioso é a nossa saúde, chegar numa sala de aula com uma turma linda e grande como essa e como todas as outras turmas, a gente sabe que não é fácil...e ainda se a pessoa não se encontra bem e encontra uma turma que não te um pingo de respeito fica mais difícil ainda...então eu to pedindo em nome da professora R a próxima aula que ela estiver aqui que vocês sejam humanos com ela ta? Porque não tem nesse mundo até crianças que passem por momentos difíceis, seja saúde ou seja algum outro problema fora, família ou alguma coisa....então ela me ligou hoje cedo...F. dá licença...ela não poderia vir, não sei se a próxima aula vai ser com ela ou vai ser comigo...não sei...mais quando ela voltar por favor pessoal, nós estamos terminando o ano falta pouquinho pra gente terminar então vamos por favor...espero a colaboração de vocês, ok? E quero agradecer a Deus em primeiro lugar por poder estar aqui com vocês de novo....MEU AMOR você fala ou eu falo?...agradeço a Deus pro estar aqui porque ele que nos dá as oportunidades na vida, é muito bom estar com vocês. Que Deus abençoe a todos, as vossas famílias...gente vamos colocar em prática essa tal de educação e respeito que ta complicado em pessoal.

Ss: []

T: Cada vez que eu retorno eu espero encontrar uma turma melhor...vamos ver se dá próxima vez eu vou encontrar uma turma um pouquinho melhor do que hoje, hein? Primeiro lugar uma vontade de matar aula, né? De saber que a professora [...] aqui, aí a gente tem que pegar no braço lá fora pra trazer pra dentro da sala de aula. Então pra mim é muito bom revê-los, quantas vezes Deus me permitir pra estar com vocês vai ser muito bom porque eu gosto muito de vocês, então pessoal não esqueçam isso que eu pedi...O MOCINHO...

T dirige-se a S e S vira para a frente

T: O senhor me dá licença? Foi pra isso que o senhor me pediu pra colocar a cadeira aqui?

S: Não. <@@@>

- T: Eu deixei na maior boa vontade você sentar aí...então meus queridos quando a professora R. voltar já entenderam, né? Vamos ser dez com ela hein pessoal...quer dizer, com qualquer professor...ainda mais quando precisa da ajuda e da colaboração de vocês...
S começa a mexer no bolso de sua calça e fica de costas para a professora.
- T: Agora prestem bem atenção...eu vou estar entregando uma folhinha de atividades pra vocês...F. MAIS UMA VEZ? POR FAVOR! VIRA PRA FRENTE F. , vira pra frente...por gentileza...eu vou entregar uma folhinha de atividades, vocês não esqueçam de colocar o nome e a série...
- S: []
- T: E até o final da aula eu vou recolher porque vai valer nota...
- A: Quanto?
- T: A professora que vai dizer quanto vai valer, eu não sei...então vamos caprichar, nós temos a aula inteirinha pra fazer...
- Sm: Professora posso entregar?
- Pp: Não, a professora F. entrega.
A sala fica agitada e todos os alunos começam a falar.
- T: S...cada uma fazendo o seu, individual, hein?
- Ss: []
- A: Ah é?
- S: []
- Sm: O professora, professora [...]
- Sf: Eu sei...
- Sm2: O professora [...] mandou eu fazer isso...
- Pp: S, senta aqui pra eu fazer com você...S, eu quero fazer com você...
- T: Se não der pra fazer hoje deixem para entregar a ela na próxima aula...
- T e Ss: []
- Sm: Ai S, você fez eu fazer um esforço danado...
- Pp: Vamos lá...
- T: Cada um fazendo o seu...
- Pp: Eu vou fazer agora, é?
- S: Hum?
- Pp: Eu vou fazer, é?
- S: Uhum. <@@@>
- Pp: Eu já passei da quinta-série.
- S: Ai olha ta o lápis... <@@@>
- Pp: Faz tempo...vamos lá...vale nota...
- S: Lápis e borracha...se valesse cinquenta eu fazia...
- Pp: Você não sabe quanto vai valer então vamos lá...
- S: Se eu fizer eu quero cem, pode falar pra professora me dar cem, hein?
- A: Cala a boca!
- S: Olha...
- Pp: **Your name...**
- S: Que isso?
- Pp: **Your name...**
- S: Não sei...
- Pp: **My name...student...**
- S: Nome...
- Pp: Isso...

- T: Por favor pessoal, chega...numa boa hein quinta A...
- Sm: Professora, isso aqui é um G?
- Pp: **Yes.**
- Sm2: É um G?
- Pp: Uhum... **G for** Gustavo.
- A: Professora, pode usar o livro?
- T: No primeiro exercício pessoal o que vocês vão fazer?...Prestem atenção para não perguntar de novo! Vocês vão colocar a tradução dessas palavras aqui em Inglês...
- S: Filma outro...só eu?
- Pp: Lembra que a gente combinou? A gente tem um combinado!... **Write the names in English**...ah tá, então vamos lá...o que o exercício ta pedindo aqui? **Write the names in English**...então você vai o que? O que é um **name**?
- S: Nome...
- Pp: Nome...em?
- S: Inglês?
- Pp: Inglês...**and do the crossword...this is a crossword**...isso aqui é uma **crossword**...vamos lá...**how do you say** quarto **in English**?...quarto...
- T: Façam devagar pra fazer direitinho...não tem dessa, ninguém vai sair antes...só quem precisa sair pro ônibus...
- Sm: Eu!
- S: Eu!
- S começa a procurar a resposta no livro. Ele se apoia em uma página que traz uma planta de uma casa com todos os cômodos nomeados em LI.*
- Pp: **How do you say** quarto?
- S: Achei...
- Pp: Mostra pra mim onde ta o quarto no livro...**bedroom**...isso, então vamos lá...não...**first you write here: bedroom**...
- S: Não é pra...
- Pp: Primeiro vai colocar os **names in English** aqui...lembra que a gente olhou lá? Pra depois fazer a **crossword**...presta atenção...**how do you spell?** Como soletra?
- S: Aqui ta escrito...
- Pp: **Bedroom**, então vamos lá...
- S: Esqueci do R agora.
- Pp: Daí não dá certo né?...**bedroom**, ok.
- S: Estar...sala...jantar...
- Pp: Sala de jantar...
- S: Já achei.
- A: Professora [...]
- Pp: Oi?
- A: []
- Pp: B...B...
- Pp faz o som representado pela letra B.*
- Ss: []
- T: Continua fazendo...dessa maneira...cada um fazendo...
- Pp: **Ok, now you write here**...Pera lá...será que sala de jantar é um **living room**? O que tem aqui no **living room**? Quais objetos tem aqui?
- S: Sofá?

- Pp: **Sofa...**
 S: TV.
 Pp: **TV...**será que aqui é sala de JANTAR? Onde será que aqui é uma sala de jantar?
S aponta para a figura.
 Pp: Isso...é uma **dining room...**então revê a sua cruzadinha...
 A: O S, ta aí ainda?
 S: Ahn...
 A: []
 S: Não...
 A: Qual?
 Sm: Professora, você ta filmando o S?
 Pp: **Dining room...**
 Sm2: Filma outro...
 S: Não eu.
 Pp: Ah mas a gente tem um combinado...
 S: Qual?
 Pp: Aquele combinado que nós fizemos o dia que você tava fazendo a prova.
 S: Já achei...
 A: []
 S: Tá na minha bolsa!
 Sm: Alguém te perguntou?
 Pp: Presta bem atenção, não tenha pressa...pera lá...vamos ver aqui...
 S: Esqueci do N...
 Pp: O que você esqueceu?
 S: Do N.
 Pp: Isso...**dining room.**
 S: Cozinha. Aqui olha
 Pp: Isso...**how do you say this in English?** Como a gente fala isso em Inglês?...Aqui olha...
 S: Achei.
 Pp: **Very good! How do you say that? Repeat: kitchen...**repete comigo: **kitchen.**
 S: O que é **kitchen?**
 Pp: O que é uma **kitchen?**
 S: Cozinha?
 Pp: Exatamente...
 S: Já achei...
 Pp: Isso...agora é escrever lá **kitchen...**presta atenção em cada letrinha...
 Sf: Alguém empresta o apontador?
 S: Banheiro...
 Pp: Banheiro...onde será que lá na figura tem um banheiro?
 Isso...**bathroom...bathroom...**
 S: Achei...já achei.
 Pp: O que você achou?
 S: Já achei a sala de estar.
 Sf: Eu também sei.
 Sm: Onde ta a sala de estar, S?
 A: Eu não achei.
 S: Já achei faz tempo.

- T: F. , senta.
- Sm2: O professora, sala de jantar é esse?
- S: Aqui, olha...
S mostra a atividade para o colega.
- Pp: Ops...isso, **living room**...qual é o próximo?
- S: Jardim.
- Pp: Jardim...então olha lá...onde tem um jardim ali?
- S: Aqui olha...
- Pp: Isso, muito bem.
- A: Achei, agora só falta um.
- Sf: Terminei.
- Sm: Terminei.
- Pp: O que é essa letra sobrando aí?...No jardim?
- S: Agora tá certo...
- Pp: Agora ta...não tem o K, né?...E o outro? Qual é a próxima?
- S: Garagem...
- Pp: Onde está a garagem na fotografia?
- S: Cadê...
- Pp: Uhum...muito bem...S, qual a diferença do garagem do Inglês e do Português?
- S: Garagem esse aqui...
- Pp: O que tem no garagem em Português que não tem em Inglês?
- S: Não sei.
- Pp: Presta atenção...
- S: O M.
- Pp: O que?
- S: O M no Inglês...
- Pp: Ai fica **garage**...A gente pronuncia **garage**...Mais não fala garage, fala **garage**...ok, esse nós terminamos. Então vamos lá, o que nós temos que fazer aqui? Re...
- S: Relacione as colunas a seguir.
- Pp: Isso...qual o primeiro?
- S: **Turn on the** computador.
- Pp: **Turn on the computer**...o que será que é **Turn on the computer**?...Olha, **go to the kitchen**...
- S: Cozinha...
- Pp: Isso, sua mãe fala pra você assim: S, **go to the kitchen**. Pra onde ela está te mandando?
- S: Pra [...]
- Pp: Isso, muito bem. **Sit down**...quando vocês começam a andar muito pela sala a **teacher** fala: **sit down!**
- S: Parado.
- Pp: Ahn?
- S: Levantem-se?
- Pp: Ah quando vocês estão andando muito a **teacher** fala: levante-se?
- S: []
- Pp: **Sit down!**
- S: Aqui olha...
- Pp: Uhum.
- S: A luz [...]

- Pp: Será que é pra ligar ou desligar?
Ss começam a cantar um tipo de música na sala.
- T: Vai pra lá, vocês tão atrapalhando.
- Pp: **Clean the bathroom...**o que é um **bathroom**?
- S: Não sei.
- Pp: Olha lá no seu...
- S: Quarto?
- Pp: O que é um **bathroom**? Olha aqui nessa figura pra te ajudar...isso, o que é esse lugar ai?
- S: Porta.
- Pp: Ahn? Eu não entendi o que você falou, repete por favor.
- S: Abra a [...]
- Pp: **Clean the bathroom...**
- S: Limpe o quarto.
- Pp: Aqui é um quarto?
- S: Não...banheiro.
- Pp: Ah bom...
- S: Limpe o banheiro.
- Pp: Agora eu digo assim: **stand up!**
- S: Pé [...]
- Pp: É o contrário de **sit down...**
- S: Fechar a porta?
- Pp: **Stand up!**
- S: Levante-se.
- Pp: **Close the door.**
- S: Porta.
- Pp: Ahn?
- S: Porta.
- Pp: Então ta pedindo pra fazer o que?
- S: Fechar a porta.
- Pp: Pera lá...só um minutinho que eu não entendi uma coisa. Como você sabe que aqui é o número oito?
- S: Porque só sobrou o último.
- Pp: E o que o último ta dizendo?
- S: Não sei.
- Pp: Presta atenção aqui, S. S...você trocou...
- S: Inverti?
- Pp: É...o que é uma **door**?...vamos entender, não adianta fazer rápido. O que é uma **door**? Quando a gente fala **close the door**?
- S: Feche a porta.
- Pp: Então **door** é uma porta, cadê o número oito?
- S: O número oito era aqui.
- Pp: Mas ta certo? Tem porta aqui?
- S: Não.
- Pp: Onde tem porta aqui na frase?
- S: Aqui...
- Pp: Isso. E o sete é **open the window...**
- S: Abra a janela.
- Pp: Muito bem!
 O aluno termina a atividade e guarda seu material.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 08 DE DEZEMBRO DE 2009

A turma está conversando e S está virado para trás conversando com alguns colegas.

Ss: []
S se levanta da carteira e continua conversando com os colegas. Depois de alguns minutos, ele pega uma mochila do chão e volta para sua carteira.

Ss: []
T: Pessoal, peguem o caderno.

Ss: []
S mexe em sua mochila, mas não pega o caderno. Depois, vira para trás e volta a conversar com os colegas.

Ss: []
T: Pessoal, [] para entregar.

Ss: []
T: **Good morning!**
Ss: **Good morning!**

T: []
Ss: []
Sf: Quê, professora?

Ss: []
T: Vai valer um ponto!

Ss: []
S começa a falar alto falando com um colega que senta longe.

S: []
Ss: []
S: []
Ss: []

S se levanta e começa a dançar, fica provocando um colega, e depois senta. Logo em seguida, se levanta novamente e logo senta. Ele brinca com o caderno, conversa com os colegas.

Ss: []
S arranca uma folha do caderno e coloca em frente à câmera, impedindo a visão. Um colega se aproxima, retira a folha e se dirige à professora-pesquisadora.

Sm: Tá filmando, professora?

Ss: []

Pp: []

Ss: []

Sm2: Viu? Falei? Porque quando tá filmando, tem esse bagulho.

Ss: []

S finge que vai bater no colega e este sai correndo.

Ss: []

S: Não é por isso, né? Você filma ele, professora!

Ss: []

S: Valor, dez.

S começa a copiar o que a professora da turma está passando no quadro. A turma continua barulhenta, conversando.

Ss: []

Uma colega vai até a carteira de S:

Sf: Você não se mete aonde você não foi...

Ss: []

Os dois começam a se "bater".

Sf2: Intrometido!

Ss: []

S: É você!

Ss: []

A sala permanece conversando bastante por vários minutos. Então, S se levanta e vai para o outro lado da sala. Alguns minutos depois, retorna e senta. S volta a copiar o conteúdo do quadro.

Ss: []

A sala diminui bastante o barulho.

T: Pessoal, presta atenção! Olha só! Pessoal, presta atenção! É... Semana que vem, eu vou dar prova de recuperação e já vou falar quem é que vai fazer, tá? Só que quem eu falar que vai fazer a prova de recuperação não significa que não tem mais que fazer atividade. Primeiro, porque a prova de recuperação ela vale só seis e o resto da nota é de atividade de sala de aula e é quatro, quarenta. Certo, pessoal?

Depois da professora da turma falar sobre a recuperação, a turma silencia por alguns instantes. Depois, volta a conversar um pouco.

Ss: []

T: Então, por exemplo, eu vou colocar os números aqui e vai falar "não vou precisar fazer mais nada", não é isso, hein?! Tem que continuar fazendo porque ó... Hoje mesmo, vale um ponto. A atividade de ontem valeu nota, tudo que vocês estão fazendo está... Vai valendo nota.[]

Ss: []

S: Falou de mim...

Ss: []

T: Ótimo! Mas é o seguinte... A nossa prova de recuperação vai ser terça-feira que vem, na outra semana. Se não for terça que vem, não é mais!

Alguns alunos começam a andar pela sala.

Ss: []

S: Vamos fazer ano que vem, professora?

Ss: []

Sm: É, professora! Ano que vem!

T: []

Ss: []

S: É, professora, porque[].

Ss: []

T: []

Ss: []

S: O ano que vem, na sexta série, professora!

Ss: []

T: Deixa eu explicar para vocês o que é para vocês fazerem hoje.
Um aluno começa a falar bem alto, paralelamente à professora.

- T: Enquanto vocês vão fazendo, eu preciso dar uma nota nisso[], né?!
Então, olha só!
- Ss: []
S vira para trás e começa a conversar.
- T: Estevão!
- Ss: []
- T: Que que vocês vão fazer? Vocês têm esse **vocabulary**, nesse **vocabulary**[] vocês têm **me too**. Repitam comigo: **me too**.
- Ss: **Me too.**
- T: **Where.**
- Ss: **Where.**
- T: **At the.**
- Ss: **At the.**
- T: **Doing.**
- Ss: **Doing.**
- T: **Bye.**
- Ss: **Bye.**
- T: **See you later.**
- Ss: **See you later.**
- T: **Alone.**
- Ss: **Alone.**
- T: **With me.**
- Ss: **With me.**
- T: Tá bom!
- Sm: Tá bom!
A turma fica em silêncio.
- T: Pessoal, antes de vocês fazerem, eu quero só explicar o seguinte para vocês... Agora, vocês vão encontrar os verbos com essa terminação aqui ó: ING! Que que significa esse ING?
Alguns alunos começam a conversar um pouco.
- Ss: []
- T: Olha só! Que que significa esse verbo aqui? **Study**.
Os alunos começam a conversar e a tentar acertar a resposta.
- T: Que que é **study** mesmo?
- Ss: []
- T: Estudante? Estudante é verbo?
- Ss: []
- Sf: Estudar!
- Ss: []
- T: Eu estudante, tu estudante...
- Ss: []
- S: Não, eu não sou estudante.
- Ss: []
- T: ... é verbo?
- Ss: Não!
- T: Que que é **study** então?
- Ss: ESTUDAR!
- T: Estudar.
- Ss: []
- T: Tudo bem! O verbo estudar escreve desta maneira! Olha aqui!

A professora se zanga com os alunos que estão conversando.

S: Olha lá, Gustavo!

T: O verbo estudar escreve desta maneira. Seu eu acrescentar o ING aqui, ele vai ficar estudando.

Ss: []

T: Por isso que nesse verbo aqui, até aqui ó... vai ter o Y[] comprar. Como está com o ING, que que significa?

Ss: Comprando.

T: Comprando. A mesma coisa fazendo, se eu tirar o ING, como que fica?

Sf: Fazer!

T: Fazer. Entenderam isso?

Ss: []

T: Que que vocês têm que fazer agora na atividade de hoje. Vocês vão lá na página noventa e cinco. Na página noventa e cinco, vocês vão grifar... Grifa o vocabulário que vocês já têm. Tem **me too**... Daí vai lá no vocabul... Vai lá na, na, na, no diálogo e grifa para vocês saberem que vocês já têm. Depois, no caderno, vocês vão traduzir[] no caderno. Vocês têm que colocar o nome da pessoa e a fala em português.

Sm: **YES!**

T: **Ok.** Quem está sem livro junta com alguém que tem.

Ss: []

S: Gustavo, junta comigo.

A turma fica agitada e começa a conversar.

Ss: []

T: Sem conversa, **please!** Por favor...

Ss: []

S: Ai, Gustavo...

Ss: []

S começa a prestar atenção na conversa dos colegas e dá risada.

Ss: []

S: Gustavo,[] aí ó! Vem cá!

Ss: []

Sm: []

Ss: []

S: Não, não! Você faz e eu colo!

Ss: []

S pega sua carteira e junta com a do colega.

Ss: []

Sm2: Não. Você faz!

Ss: []

S: Então tá, o[] faz[].

Ss: []

S está agitado e conversa com os colegas. A turma conversa bastante e em um volume alto.

Ss: []

T: Vamos lá! Chamada!

A professora começa a chamada.

Ss: []

S fica em silêncio e começa a copiar o conteúdo do quadro. Enquanto isso, a professora ainda está fazendo a chamada e a turma conversa e faz bastante barulho.

Ss: []

Um colega puxa assunto, então, S pára de copiar e começa a brincar com os colegas. A professora continua a fazer a chamada.

Ss: []

A professora pára a chamada e chama a atenção da turma.

Ss: []

T: Gente! Gente, pára de conversar e vai fazer!

Ss: []

A professora volta a fazer a chamada.

Ss: []

S está conversando com os colegas falando alto. O colega o provoca, ele levanta da carteira, bate no colega e volta para seu lugar.

Ss: []

T: Ah não! Vou separar vocês! Não dá assim!

S e o colega vêem que a professora está brava e viram para frente. Logo, os dois começam a copiar, mas, em poucos instantes, já voltam a conversar.

Ss: []

O barulho da turma é grande. S vira para trás e presta atenção em dois alunos que estão atirando objetos um para o outro. Em seguida, ele volta a atenção para o colega com quem está sentado e puxa assunto. Os dois conversam baixinho.

Ss: []

S: []

Sm: []

S: []

Sm2: []

S: []

Sm3: []

Os dois olham para os colegas do fundo da sala que estão conversando e entram na conversa. Depois, de algum tempo, conversam entre si e puxam mais assunto com o colega atrás de S: Muitos alunos estão em pé e conversando.

Ss: []

T: GENTE, NINGUÉM...

Ss: []

A turma diminui a gritaria.

Ss: []

T: Ô, gente! Ó, Gabriel, VAI FAZER!

Ss: []

Os alunos vão sentando, mas continuam a conversar.

Ss: []

S está sentado virado para trás.

T: Ô, João! JOÃO! Não é para falar sobre isso agora!

Ss: []

Sm: Professora!

Ss: []

T: Fernando! Fernando!
 Ss: []
 Sm: Oi?
 Ss: []
 T: Não é para falar sobre isso agora!
 Ss: []
O barulho na sala é intenso. S volta a escrever em seu caderno.
 Ss: []
 T: Pessoal! Lucas! Ó... Vai vir aqui na FRENTE! Rafael, ó! PÁRA! Pessoal!
A professora bate palmas para chamar a atenção da turma.
 T: Presta atenção!
A turma diminui o barulho e volta a atenção para a professora.
 Ss: []
 T: Vamos fazendo o exercício mais tranquilo, por favor!
 Ss: []
 Sm: FICA QUIETO QUE A PROFESSORA VAI FALAR!
 Ss: []
A professora cutuca o aluno que gritou.
 Ss: []
 T: []
O aluno grita novamente.
 Sm2: []
 Ss: []
 T: Pessoal, ó! Presta atenção! Eu vou chamar por ordem de chamada[]
 organizar. Quem não tiver nada para vistar, não precisa vir! Rafael, POR
 FAVOR!
*A turma está dividida. Alguns copiam o conteúdo e outros apenas
 conversam e fazem bagunça.*
 Ss: []
 T: Só o que tiver para vistar, tá?
 Ss: []
 Sm: Eu não tenho!
 Ss: []
 T: Vai lá! Número um, dois e três! Tem alguma coisa para vistar?
 Ss: Não.
 T: Não?
Um dos alunos sinaliza que não com a cabeça.
 Ss: []
S está conversando bastante com os colegas a seu redor.
 Ss: []
 T: Número seis e sete!
*Os alunos se levantam e vão até a mesa da professora. Uma das alunas
 se levanta e vai até a professora pesquisadora pedir auxílio.*
 Sf: Eu esqueci. Eu?
 Ss: []
 Pp: **I'm.** O que que é o **I'm? I... Am. I am.** Se eu digo assim, ó: **I am at**
 Escola Ipiranga.
 Ss: []
 Sf2: Eu[] na Escola Ipiranga.
 Ss: []

Pp: ***I am.***
 Ss: []
 T: Número oito!
 Ss: []
 Sf3: Eu?
 Ss: []
 Pp: ***I... Eu... I am at*** Escola Ipiranga.
 Ss: []
 Sf4: Eu estudo na Escola Ipiranga?
 Ss: []
 Pp: Olha! Estudo não é ***study***? Então, não dá para ser.
 Ss: []
 Sf5: To na Escola Ipiranga?
 Ss: []
 Pp: Estou.[] Então, aqui, ó! ***I am at the River Shopping Mall.***
 Ss: []
 Sf6: Eu estou na Escola Ipiranga?
 Ss: []
 Pp: Mas aqui está escrito Escola Ipiranga?
 Ss: []
 Sf7: Eu estou na escola.
 Ss: []
 Pp: Não. ***River... River Shopping Mall.*** Que que é shopping mal??
 Ss: []
 Sf8: É um shopping.
 Ss: []
 Pp: É um shopping! Só que o nome do shopping é ***River.***
 Ss: []
 Sf e Pp: Eu estou...
 Ss: []
 Sf9: No shopping River. Ah tá! Então é: eu estou no shopping River.
 Ss: []
A aluna volta para seu lugar.
 Ss: []
 S: Como é que corrige essas aqui, hein?!
 Ss: []
 Pp: Não. É que ela me manda depois a correção.
 Ss: []
 S: E essa aqui ó?
 Ss: []
 T: Número nove e dez!
 Ss: []
 Pp: Também não!
 Ss: []
 S: Essa aqui...
 Ss: []
 Pp: O terceiro, depois, a gente refez, ela não olhou...
 Ss: []
 T: Número nove e dez!
 Ss: []

Pp: Não sei... Tem que olhar.
 Ss: []
 S: Professora, quanto que eu tirei?
 Ss: []
 T: Nove e dez!
 Ss: []
 Sm: Não! NÃO, PROFESSORA!
 Ss: []
 Pp: Depois que a gente refez a prova, você não me deu ... Ah! Mas eu dei a nota aqui[].
 Ss: []
 S: Eu consertei.
 Ss: []
 Pp: Você lembra que a gente fez[].
 Ss: []
 T: Quem[] ganha mais dez... Eu já dei.
 Ss: []
 S: Quanto eu tirei?
 Ss: []
 T: Mais dez, ó... Catorze mais dez. Vai ficar com vinte e quatro.
 Ss: []
 S: Ahhh![] mais um, professora. Vinte e quatro é muito feio!
 Ss: []
 T: Então, vou dar vinte e três!
 Ss: []
 S: Não! Mais! Vinte e cinco!
 Ss: []
 T: Mas por quê?
 Ss: []
 S: Porque...
 Sm: Porque[] vinte e quatro é[].
 Ss: []
 T: Vou passar aqui no meu livro!
 Ss: []
 S: Não! Coloca vinte e cinco, professora!
 Ss: []
 T: []
 Ss: []
 S: Põe vinte e cinco aí!
 Ss: []
S se levanta, pega a prova, senta novamente e vira para os colegas.
 S: Eu tirei vinte e cinco!
 Ss: []
S mostra a nota para os colegas rindo. Os colegas dizem que ele tirou a nota anterior e ele responde mostrando à professora sua prova.
 Ss: []
 S: Não é vinte e cinco? Essa daqui não é de antes? Eu tinha tirado e depois, ó!
 Ss: []
 A turma toda volta a fazer bastante barulho.

T: Número doze, treze e catorze.
 Ss: []
 Sm: E o quinze!
 Ss: []
 T: Número quinze!
 Ss: []
 Sf: []
 Ss: []
 T: Ô, meu pai!
 Ss: []
 T: Número treze! TREZE!
 Ss: []
S brinca com o material, joga o estojo para cima. Depois, vira para trás e conversa.

T: Número catorze!
 Ss: []
 S: É o Guilherme! Guilherme, a professora tá te chamando!
 Ss: []
S volta a conversar com os colegas.

Ss: []
 T: Número dezesseis! Dezesseis!
 Ss: []
 S: Número dezesseis!
 Ss: []
 T: Dezesete!
 Ss: []
O aluno vai até a mesa da professora, fica lá por alguns instantes e volta para seu lugar.

T: Dezoito! Dezenove! Não tem nada?
 Ss: []
Uma aluna vai até a professora para receber o visto.

Ss: []
 T: Número vinte e um, vinte e dois e vinte e três!
 Ss: []
Alguns alunos estão em pé e outros correndo no fundo da sala.

Ss: []
 T: Ô, Gustavo! Gustavo!
 Ss: []
 Sm: Professora,[].
 Ss: []
 S: Vinte e um, vinte e dois e vinte e três!
 Ss: []
Os alunos se dirigem até a mesa da professora.

Ss: []
 T: Gustavo, poxa... Você falou... A professora falou ontem com você e você não está colaborando.

Ss: []
 Sf: [] eu também...
 Ss: []
 Pp: Ahn...

Ss: []
Sf2: Aí eu achei[]
Ss: []
Pp: []
Ss: []
Sf3: []
Ss: []
Pp: **What are you doing now, Deborah?** O que que ele quer saber?
Ss: []
Sf4: O que você está fazendo?
Ss: []
Pp: **Now.**
Ss: []
Sf5: **No?**
Ss: []
Pp: **Now! Now!** [] **no.** O que seria **now**?
Ss: []
Sf6: []
Ss: []
Pp: A... Agora.
Ss: []
Sf7: Como que se escreve[].
Ss: []
Pp: [] Eu[] e isso daqui?[] ser ou es... Estar. Então,[] e é de estar comigo?
Ss: []
Sf8: []
T: POR QUE QUE ESTÃO DE PÉ?
Os alunos começam a procurar suas cadeiras.
Ss: []
Pp: **Sneakers.**
Ss: []
T: Rafaela!
Ss: []
Pp: O que que é **sneakers**?
Ss: []
T: Número vinte e seis, vinte e sete e vinte e oito.
Ss: []
Duas alunas vão até a mesa da professora e logo voltam para seus lugares.
Ss: []
T: Vinte e oito, vinte e nove e trinta.
Ss: []
Os alunos chamados vão à mesa da professora.
Ss: []
T: Isso, João! Ô, João! Você precisa de nota!
Ss: []
Alguns alunos se levantam novamente e voltam a gritar e fazer bagunça.
Ss: []
T: Vinte e oito![] Vinte e oito! Vinte e oito!

Ss: []
S: Eu vou guardar o material!
Ss: []
T: Você não fez nada.
Ss: []
S: Eu fiz ó!
S pega o caderno e mostra à professora.
Ss: []
S: Aqui, ó! Eu fiz ó!
Ss: []
T: []
Ss: []
S: Ahn?
Ss: []
T: []
Ss: []
S: [] eu fiz.
Ss: []
Alguns alunos já estão com suas mochilas nas costas em pé conversando. Uma outra parte dos alunos está gritando.
Ss: []
S: Aqui, ó, professora!
Ss: []
Pp: Traz para mim ver!
Ss: []
S: Eu fiz na aula passada! Vai ter que me dar mais ponto, então!
Ss: []
S vai até a Professora pesquisadora com o caderno.
Pp: Estevão, cadê a atividade?
Ss: []
S: Aqui, ó!
Ss: []
Pp: Não! [] que era para fazer!
Ss: []
T: Ninguém vai sair enquanto esta sala não estiver arrumada!
A turma começa a arrumar a sala.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 03 DE MARÇO DE 2010

A professora inicia a aula organizando os alunos em suas carteiras. Em seguida, faz a chamada e pede aos alunos que copiem a atividade do quadro no caderno.

- T: Volte para seu lugar moça ...
Os alunos conversam entre si e não dão atenção à professora.
- T: Podem. Já eu explico, ok? Copiando.
A professora começa a escrever no quadro.
- Ss: []
Os alunos começam a copiar a atividade no caderno, mas conversam o tempo todo uns com os outros. S não copia. Fica virado de costas para o quadro conversado com outro aluno sentado no fundo da sala.
- Sm: Psora tá bom....
- T: Olha só 6a série ... olha a conversa ... Aqui estão as perguntas ... aqui em baixo... as respostas. Vocês vão encontrar os pares ... perguntas e respostas.
- Sf: Eu vô fazer lá em casa.
S começa a copiar a atividade no caderno. A professora começa a circular entre as carteiras observando os alunos.
- Sf: Psora, terminei de copiar!
- T: A conversa... escrevendo em inglês e conversando não dá certo ...
- Sm: Nem em Português.
- T: Imagina em Inglês.
- S: E em Espanhol?
- Sm: Francês...
- Sm2: Italiano...
E assim continuam a citar várias línguas.
- T: Não dá certo...
- S: Ah ... eu falo um pouquinho de espanhol. Pode ser professora?
Os alunos continuam conversando e a sala agitada. A T para e fica parada aguardando os alunos.
- T: É ... Eu aguardo para falar com vocês. Copiou S ?
- S: Ainda não.
- T: Copiem que eu aguardo para explicar isto aqui.
- S: Tô perdido...
- T: Se perdeu?
- Sf: Eu já entendi o que é que é para fazer.
- Sm: Professora, você viu a homenagem ao Haiti? A música?
- T: É uma releitura, né? Ela já foi usada em campanha humanitária.... uma vez, pela fome na África...
- Sm: Com licença ... com licença ...
- T: Pessoal ... todos me entregaram o parágrafo falando sobre si? Esta foi uma atividade que já deveria ter sido entregue ...
O aluno S se aproxima da T com seu caderno na mão.
- S: Tá aqui ... mas eu não fiz em folha separada ... era para entregar?
- T: O que eu pedi?
S fica em silêncio.

- A T olha o caderno de S.*
- T: Você que escreveu este parágrafo?
- S: Eu só ditei só <@@@>
- T: Ditou? Como assim?
- S: Eu ditei e o moleque que tava lá em casa escreveu ... eu não sei Inglês!
- T: Você ditou como?
- S: Eu falei em Português e ele escreveu em Inglês.
A Pp pergunta para a T se ela pode fotocopiar o caderno de S para ter acesso ao parágrafo.
- T: S, a professora Juliana pode xerocar seu caderno?
- S: Mas eu preciso dele pra fazer o dever ...
- Pp: Não, mas eu levo e trago hoje mesmo. Pode ser?
- S: Mas tem que ser hoje ... eu tenho dever ...
- Pp: Eu trago daqui a pouco.
- S: Mas não vai esquecer ...
- Pp: Fica tranquilo. No final da aula você me empresta, ok?
S acena positivamente com a cabeça.
- T: Pessoal, pessoal... a aula não acabou! Isto aqui vai ser tarefa, então olha só... Vamos ... vamos prestando atenção aqui agora ... Eu quero a atenção da sexta série... MOÇA, por favor!
- Sm: Moça de cabelo enrolado <@@@>
- T: Olha só ... esta expressão... ó ... **Language in Use... How many?** Eu uso esta expressão **how many**. Eu uso quando eu? Quero falar de quantidade. Quantos tem. **How Many** ... tá? Após a leitura do texto, relacione as perguntas com as respostas.
A turma continua conversando muito agitada.
- T: Psiu...com licença?
S está agitado. Atira uma régua no chão.
- T: Perguntei ... **How many yards are there?** Eu quero atenção para explicar a tarefa! **How many?** Uma expressão para eu saber quantos...
S levanta, brinca com o amigo sentado ao lado, chuta...
- T: S ... S, olha pra mim...
A T pede a atenção ao aluno sujeito de pesquisa
- S: Tô olhando...
- T: **How many yards are there? How many bathrooms are there? How many badrooms are there?** Aí eu tenho: there are two, there are three ... Prestem atenção no seguinte ... Aqui, eu tenho a expressão verbo haver SINGULAR. Notem que na hora de eu perguntar eu usei o plural em todos. Por que será? Eu perguntei no plural e eu respondi no singular. Não interessa qual tenha sido a pergunta, mas eu já posso ver. Aqui foi plural e aqui singular ... Porque? Porque quando eu pergunto eu não sei qual ver ser a ...? Resposta ...
S copia a atividade do quadro enquanto a professora continua com a explicação. O sinal toca e os alunos se levantam e começam a sair da sala e a professora continua falando, mas os alunos vão saindo e não atenção à professora. S faz o mesmo.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 05 DE MARÇO DE 2010

- T: Neste momento trocando o material somente.
 Sf: Quando você vai pegar o dinheiro?
 T: Já vejo ...
 Pp: S entregaram o seu caderno?
 S: O meu?
 Pp: É ...
Afirma que sim com a cabeça.
- T: Na última aula, nós estávamos falando da casa ... lembram? Então, abram o caderno olhando comigo tá? Nós estávamos falando de uma casa e juntos nós vamos ver o texto... o que dizia sobre a casa ... qual era a estrutura, como que eram ... as ... os cômodos da casa e lembramos conteúdos que vocês viram no ano ...?
- Ss: Passado...
- T: Tudo bem? Aí então, a professora estava perguntando para vocês sobre os cômodos da casa e a aula terminou, bem no final da aula, a professora viu com vocês que quando eu quero perguntar sobre quantidade eu uso a expressão **How many** e o exercício que nós tínhamos era perguntando sobre coisas da casa com esta estrutura: **How many bedrooms are there ...** não é isto? Então olhem lá o exercício de vocês... Após a leitura do texto, relacione as perguntas e as respostas. Pergunto agora: este exercício foi compreendido por vocês?
- Sf: **Yes.**
- T: Compreenderam e fizeram? Quem compreendeu e fez levanta a mão.
- Sm: Só não sei se tá certo...
- T: Ok., retomando um pouquinho, então... já vemos ...
A aula é interrompida pela diretora que chama uma aluna para falar com ela fora da sala de aula.
- T: Então, olha só ... quando é que eu uso **How Many**?
- Ss: Quando falo sobre quantidades...
- T: Quantidades ... estou falando agora da casa ... **Think about Cindy's house and match the questions and answers.** Esta casa que nós vimos, é a casa da Cindy, uma personagem aqui que a professora nem comentou com vocês ... relacione as perguntas e respostas ... na letra "a" eu tinha: **How many yards are there?** Na "b", **How many bathrooms are there?** Na "c" **How many bedrooms are there?** E do outro lado, eu tinha na estrutura das respostas em inglês... **There is and There are ...** Qual o significado de **There is** e **There are**?
- Ss: Um é no singular e outro no plural.
- T: Isto... isto... qual que é singular?
- Ss: O **There is** ...
- T: O que que é singular?
- Ss: Uma, um []
- T: Um só, singular. Aqui é ... plural. Muito bem. O que isto quer me dizer? Qual o sentido? De **There is** e **There are** ... é o verbo ... haver ... tá? Só um detalhe: em português, a gente mistura um pouquinho. O verbo ter e o verbo haver. Às vezes, poderia usar o verbo haver que fica mais culto, mais formal e usamos no lugar dele o verbo ter que é mais

fácil de falar. Poderíamos em português usar mais o verbo haver. Em inglês é um uso bem específico ... verbo ter , **to have**, verbo haver **there is** e **there are** ... para eu falar das coisas que existem, que tem, usando quantidade eu uso o verbo **there is or there are**. Muito bem... vamos fazer assim... como que a professora passou?

Olha o caderno de uma aluna.

T: "A", "b" e "c" e depois...

Sm: []

T: Isto... olha, na última aula, aconteceu um problema que não pode. Não é bom sairmos daqui sem ter corrigido a lição, porque agora fica um pouco mais difícil a correção, não é? Olha só, **letter "a"**: **How many yards are there?** Qual a resposta?

Sf: **There is one.**

T: **There is one** . Ok., agora ó ... o que quer dizer "**How many yards are there?**" O que quer dizer? Sobre o que eu estou perguntando?

Sm: Quantos banheiro ... não ... não.. é...

T: Quantos banheiros?

Ss: []

T: Quantos BANHEIROS?

Sf2: Quantos jardins ...

T: Quantos jardins, isto... Eu me lembro muito bem que na última aula eu disse assim: a resposta foi singular, mas vocês perceberam que eu perguntei no plural?

A: Sim...

T: Porquê? Por que quando eu elaboro a pergunta, eu não sei qual vai ser a resposta ... então, esta expressão da pergunta ela é ... PLURAL! e Aí eu especifico na resposta o singular ... Ok.? **Letter "b" How many bathrooms are there?** O que que eu perguntei aí?

Sf: **There are two...**

T: **There are two...**O quê que eu perguntei?

Sf: Banheiros...

T: Banheiros... **letter "b" there is... there are two.** E finalmente, **How many bedrooms are there?**

Sm: Quantos quartos ...

T: Quantos quartos... resposta ... **There are three.**

Sf: Acertei...

T: Acertaram? Tá... neste primeiro ponto ... cômodo ... sobre o que há ou não no cômodo: alguma dúvida? Não? Não? Ok ... Agora, nós vamos começar a pensar sobre o que existe na nossa casa. Tá? Olha só.

A professora vai até sua mesa, mexe no livro e volta a se dirigir à turma.

T: Agora, a professora vai passar algumas frases e aí nós vamos pensar aqui ó ... sobre o que há ou não há na minha casa tá? E também usando essas estruturas de singular e plural. Olha. Deixei isto aqui mais claro. Vocês tem esta anotação no caderno?

T: Então, por favor, enquanto vocês anotam a professora faz a chamada.

Ss: []

T: Muito bem! Sexta A ... Atenção!

A: []

T: Oi?

- A: []
- T: Faz assim... anote aí num cantinho, eu já passo aí. Tá? []
- A: []
- T: Sexta A, tudo que vocês me perguntarem, tudo que vocês têm dúvida, tragam anotado, se eu não puder esclarecer na aula, eu levo o bilhete, e, na aula seguinte, tá? Eu devolvo. Certo? Então, anotem as dúvidas quando vocês tiverem. Muito bem ... chamada ... pode ser por número?
- Ss: Pode ...
- T: Muito bem. Todos sabem o número?
- A: Sim.
A professora prossegue fazendo a chamada por número.
- T: É ... Eu ponho exercícios no quadro, enquanto vocês se ocupam com os exercícios, eu me ocupo recebendo o dinheiro do livro.
- Ss: []
- T: A minha agenda... Presta bem atenção! A minha agenda, semana que vem, é o seguinte... Segunda-feira, eu não venho na escola. E o combinado é só eu recebo para haver o controle correto. Terça-feira é a minha hora atividade, tá? Então, na terça-feira é o último dia, pode me procurar no horário do intervalo. Vocês não vão ficar pedindo pro professora para sair durante as aulas porque eu estarei no colégio e, na hora do meu intervalo, vocês podem me procurar, tá certo?
- Sf: []
- T: Isso. Tá? [] Passou de terça-feira, acabou. Daí, nós ligamos para a editora, e eles fazem a remessa do livro e vocês ficam de fora. Tá? Então, se organizem.
- Ss: []
- T: O mesmo do ano passado, só que agora é sexta série. Tá?
- Sf: Professora!
- T: São dois!
- Sf2: Professora!
- T: Oi!
- Sf3: []
- T: Tá!
A professora apaga o quadro, enquanto os alunos conversam um pouco e ficam se ajeitando nas carteiras.
- T: Tá! Então, vamos lá! É... Nosso subtítulo...
- Ss: []
- T: Ó! **About my house.**
- Ss: []
Um aluno levanta, vai andando até a frente da sala, abaixa para pegar algo no chão e joga algo no lixo. Os colegas prestam atenção nele. Ele volta lentamente para sua carteira. S apenas olha e continua copiando o conteúdo do quadro.
- Ss: []
Depois de passar o conteúdo no quadro, a professora se dirige até sua mesa, e em seguida começa a caminhar pela sala olhando o que os alunos estão fazendo.
- Sm: Professora, [].
- Ss: []
- T: Oi?

Ss: []

Sm2: []

Ss: []

T: Saber escrever? Ahn?

Ss: []

A professora caminha até o fundo da sala.

Ss: []

A: []

T: Por isso, quando você fala assim pra mim, eu também não sei o que você quer dizer. Entendeu? Procura daí você pergunta.

A turma começa a conversar em um volume mais alto.

Ss: []

T: Pessoal, então é possível ler **player** aqui, né?

A turma se divide nas respostas.

Ss: É! Não!

T: É?

Ss: É!

T: [] feito aqui.

Ss: []

A turma fica conversando, enquanto a professora passa mais coisas no quadro.

Ss: []

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 10 DE MARÇO DE 2010

*Os alunos estão se organizando na sala. A professora entra, os alunos pegam o material de Inglês. O aluno sujeito de pesquisa S permanece virado de costas para a filmadora. Neste dia os alunos ainda estão sem o novo livro didático de Inglês. Os alunos questionam a professora sobre quando os mesmos irão chegar. Nesta aula a professora de inglês retoma com os alunos a atividade iniciada na aula anterior com os verbos *There is* e *There are*.*

- T: Pessoal! É ... com relação ao livro de Inglês ... tira o boné, por favor ...
- Sm: Ela tá filmando ... N!
- T: Com relação ao livro ... é ...
A turma continua conversando e bastante agitada.
- T: Com relação ao livro ... QUANDO EU PUDER SER OUVIDA EU VOU FALAR ... JUNTO COM VOCÊS GRITANDO NÃO ... Por favor, sem organização não conseguimos nada ... Prontos? Olha só, ontem a professora fez o fechamento, pediu os livros ... a editora pediu uma semana pra entregar pra vocês e eu falei que nós estamos com pressa. Então, eles já estão providenciando ... Se POR ACASO alguém esqueceu ... a professora fez uma reservinha que a gente chamou de reserva técnica ... pediu alguns livros a mais E ... se vocês não ficarem com eles eu devolvo, mas eles não são muitos ... então, se alguém não trouxe o dinheiro, ainda pode trazer ... tá?
- Sm: []
- T: Oi?
- Sm: [] dia 17?
- T: O que ?
- Sm1: []
- T: Não entendi a pergunta.
- Sm2: [] o livro dia 17 ...
- T: Então, assim ... chegando os livros se ninguém ficar com eles você pode ficar ... agora se alguém já comprou o livro da reserva aí eu não ... não tenho como controlar, entendeu?
- Sf: Principalmente []
- T: Isso ... tudo bem? Muito bem ... O que que nós estamos vendo? Qual é o nosso assunto?
O aluno S vira-se na carteira e passa a olhar para a professora de Inglês.
- T: O que estamos estudando na aula? A nossa? CASA ... Isso ... Na última aula, nós estávamos falando sobre a NOSSA casa e não a casa de outra pessoa e aí aquele menino ali ...
A professora aponta para um aluno sentado na última fileira à esquerda da sala ao lado da janela.
- T: **What's your name, please? Your name ...**
- Sm: Seu nome ...
- Sm: V.
- T: O V fez uma pergunta e a professora disse que era muito interessante ...
- Sm: Difícil ...

- T: E difícil ... tá? Nem tanto ... nós vamos ver que não é difícil ... Nós vamos perguntar e responder sobre a nossa ... casa! Então, as frases que nós vamos trabalhar são aquelas mesmas que nós estávamos completando com HÁ ou NÃO HÁ ... lembram? Peguem suas ... peguem seu exercício ... olhem lá ...
*A professora dirige-se ao quadro de giz e começa a escrever algumas frases com os verbos **there is** e **there are**.*
- T: Ninguém sai. Vocês tiveram um intervalo maior ... tá?
- Sm: []
- T: Não é possível ... sexta série ... sexta série ... é assim ... **PRECISAMOS** ter uma organização para tudo, não é? A hora do intervalo já foi ... foi bem longa ... agora é hora de estudar Inglês, tá?
- Sm: Psora a aula vai ser maior?
- T: Não, normal.
- Sm1: Ufa ...
- T: Sexta série ... a professora pode fazer a chamada pelos números?
- Sf: SIM!
- Sf: Psora faz pelos números em Inglês ...
- T: Eu vou fazer assim ... até vocês se acostumarem com os números de vocês eu vou fazer em Português, tá? Depois eu vou fazer em Inglês, mas por enquanto não ...
- Sf: No meio do ano <@@@>
Os alunos ficam olhando para a professora aguardando a chamada. O aluno S está mais calado. Não olha para a professora, pois ela está junto da professora-pesquisadora e, portanto, perto da filmadora.
- Sf: Professora ... **I am here** ... quer dizer o que mesmo?
- T: Eu estou aqui.
- Sf1: **Present** quer dizer presente ...
Os alunos começam a conversar uns com os outros enquanto a professora se organiza com a chamada.
- T: Pessoal ... chamada ... psiu ... PRONTOS? Número um ... número um ... dois ...
*A professora segue fazendo a chamada. Alguns alunos respondem em Português e outros em Inglês utilizando expressões como : **Present, I e I'm here**.*
 [...]
- T: Sete ... sete ...
- Sm: S!
- S: Presente!
A chamada continua e o aluno S vira-se para trás e conversa com os amigos do fundo.
- T: DOZE! S ... dá licença?
 [...]
Ao final da chamada a professora comenta com a professora-pesquisadora "Imagine fazer em Inglês?"
- S: Posso ir no banheiro?
- T: Não ... Agora vamos aprender Inglês?
- S: NÃO!
A professora pega o material de língua inglesa e retoma o conteúdo da aula.

- T: Olha só ... todos com a professora ... vejam bem ... No nosso último exercício a primeira frase que nós completamos foi assim ... **There is** ...
- Sf: **There are** ...
- T: **There is a TV in the living room, ok?** Uma TV na sala. Agora ... essa frase aqui ... ela terminou com este ponto ... ela é uma frase afirmativa ... Por favor moça ... pra frente ... não vou chamar mais sua atenção!
A professora escreve a frase no quadro de giz. O aluno sujeito de pesquisa S faz rabiscos na parte superior da folha do caderno. Não acompanha o movimento da professora na sala e não copia a atividade do quadro. A sala está bem agitada. Todos conversam e não se envolvem na aula de inglês. A professora caminha até um aluno e verifica que ele não está copiando o exemplo do quadro.
- T: Sexta série ... sexta série ... de novo ó ... sem organização NÃO VAI SER POSSÍVEL ... o aluno fica conversando, de costas para a professora, a professora vai olhar seu caderno está em branco ... Como é que nós vamos aprender? Como é que nós vamos entender que passos que a professora está seguindo com a turma?
A classe fica em silêncio olhando para a professora. Porém, o aluno S não olha para a professora e continua fazendo rabiscos no caderno.
- T: Então ... olha só ... a nossa proposta agora é fazer uma pergunta a partir dessa frase afirmativa, não é isso?
- Sf: []
- T: Tudo bem ... como é que eu pergunto usando **there is**? O que que eu vou fazer? Preciso fazer UMA? Inversão aqui ó ... Vou perguntar ... **Is there a TV in the living room?** Fiz a inversão ... fiz a inversão ... fiz a pergunta ... Como é que eu respondo?
- Sf: **There is** ...
- T: Primeiro com sim ou não ... não é verdade?
- Sf: **Yes** ...
- T: Se tem ... se HÁ ... **Yes, there is** . Quando não há ... Como é a resposta?
- Sm: **No** ...
- T: **No** ...
- Sm1: **There are** ...
- T: Não ... **there are** é plural ...
- Sm1: Ah é verdade ...
- T: No, **there is NOT** ... Ou ... []. Certo?
- Sf: Certo.
- T: Então, a proposta agora é ... fazer a pergunta e a resposta.
- A: []
- T: Eu estou explicando ... sexta série ... entenderam o que que é para fazer?
- S: Não ...
O aluno S acena negativamente com a cabeça sinalizando não ter entendido.
- T: Não ?
- Sf: Inverter?
- Sm: Entendi mais ou menos ...
- Sm : Quem falou que não?
- S: Eu ...

- Sf: Eu ...
Vários alunos também dizem não ter entendido. A professora, que esta caminhando entre as carteiras, volta para a frente da sala em direção ao quadro de giz.
- T: Tá ... sexta série ... pensem ... pensem agora e perguntem o que é que vocês não entenderam.
- A: Nada <@@@>
- T: Não ... nada não é possível porque tem 10 minutos que eu falo sobre isto aqui na frente.
Os alunos fazem alguns comentários em voz baixa.
- T: Se não entendeu nada é porque não ouviu nada. O que é que ainda vocês não entenderam?
- A: Pra fazer perguntas ...
- Sm: Psora ... tudo!
- A: []
- T: Isto ... Para eu fazer a pergunta, eu coloco **is there** porque, da maneira como está, está numa frase ? Afirmativa ... se eu vou fazer uma pergunta, eu não vou transformar a frase ... numa frase ... numa ... numa interrogativa? Em uma pergunta? Aí para eu fazer uma pergunta eu preciso fazer esta inversão aqui ...
Um aluno faz um comentário, mas não é possível captar o som. O aluno S não interage. Não olha para a professora.
- T: Tá. Mais perguntas?
- Sf: Mesma coisa com **there are**?
- Sm: ISSO FEDE!
- T: Mesma coisa com **there are** ...
- Sf: Ali ... []
- T: Quando é ... olha só ... quando é que você vai usar "**no, there is not**"? Quando, LÁ naquele exercício anterior ao invés de **there is** ... você preencheu com **there is ... not** ... quando você disse não há uma TV na sala ... na afirmação do seu exercício ... agora na hora de fazer uma pergunta , você perguntou e fez o que? Respondeu negativo ... Ficou claro agora?
- A: Sim
O aluno sujeito de pesquisa S acena negativamente com a cabeça, mas não verbaliza nada.
- T: Vocês estão vendo como agora nós conseguimos? Como é que nós conseguimos? Parando, ouvindo, prestando atenção ... antes de vocês fazerem mais perguntas ... Então tá ... aí vocês tem no cadernos ó ... a letra "a" nós fizemos agora ... aí vocês vão fazer a pergunta pra letra "b" ... pra letra "c" , "e", "f", "g" ... Fazer a pergunta desta mesma maneira como professora fez com vocês ... ok? Todo mundo trabalhando. Quem tiver dificuldade, bem organizado levanta a mão ... me chama baixinho pra não atrapalhar o colega.
- Sf: Professora ...
- T: Eu vou aí ... eu vou aí ...
Neste momento, uma aluna que esta sentada próxima a professora-pesquisadora pede auxílio da mesma para a execução das atividades. A professora-pesquisadora orienta a aluna a chamar a professora de inglês. Enquanto os alunos vão realizando a atividade proposta a professora de

inglês caminha entre os alunos. O aluno sujeito de pesquisa, S, leva maior tempo para copiar o exemplo do quadro. Ele chama a professora de inglês.

S: Eu não tava com o meu caderno ...

T: Não... mas foi na outra aula ...

Pp: S, mas você estava com o seu caderno sim ...

S: É mas eu não terminei de copiar porque o sinal bateu <@@@>

Pp: Ah ... então não é porque eu não devolvi o caderno ...

A Pp tem faz este comentário, pois ela havia pego o caderno do aluno para fotocopiar as atividades escritas no caderno para eventual análise. O aluno S parece comentar que não estava de posse do material ao que a professora-pesquisadora intervém e esclarece que ela havia devolvido o caderno antes da aula de inglês.

S: Não ... é porque bateu o sinal ... foi isto que eu falei ...

Pp: Ah ... então não é porque eu não devolvi o caderno!

S: Não ... é porque bateu o sinal e acabou a aula ... bateu o sinal não tem como copiar <@@@>

Enquanto a professora auxilia os alunos na realização das atividades o aluno S conversa com os colegas, dá risada, brinca e não realiza as atividades. A professora passa então a recolher o dinheiro para a compra do livro didático de inglês.

T: Quem mais falou que queria me dar o dinheiro do livro? Que eu pedi para esperar ...

Sm: Eu ... eu aqui ...

Os alunos que querem adquirir os livros vão levantando as mãos.

T: Espera aí, mas [] a reserva de vocês acabou ... eu tinha a reserva de cinco ... já foi três ...

S: Eu paguei!

T: [] eu só tenho mais dois livros ...

Alguns alunos levantam a mão sinalizando que desejam adquirir os livros.

T: Vocês estão com o dinheiro aí?

Sm: Não ...

Sm: Amanhã quem trazer primeiro ganha <@@@>

T: Não hoje acaba ... acabou a reserva de sexta série!

Sm: Ah psora!

S: Ainda bem que eu já paguei!

Alguns alunos caminham até a professora com o dinheiro em mãos para comprar o livro.

A: []

T: O que que a gente combinou? Não era até ontem?

A professora recebe o dinheiro de alguns alunos em sua mesa enquanto os alunos conversam entre si. Em seguida, a professora passa de carteira em carteira auxiliando os alunos na execução da atividade. O alunos S não realiza o exercício proposto. Está conversando com os colegas ao seu redor de costas para a filmadora. A sala está extremamente barulhenta, o que dificulta a captação da fala dos alunos. Neste momento, um aluno de outra sala aparece à porta. O aluno S se levanta, caminha ao encontro do colega e começam a conversar e dar risada. Depois de alguns segundos S retorna ao seu lugar e continua a fazer desenhos na última folha do caderno.

- Sm: Oh ... a Cacau é gostosa do BBB ...
 T: Que é isto?
A professora chama a atenção do aluno, reprovando o comentário.
- Sm1: Eu sou o namorado da Cacau... <@@@>
 S: É o amante ... <@@@>
 A: []
 Sf: Só se for na imaginação ...
 Sm2: É ... deixa eu ser feliz uma vez na vida ...
A professora se aproxima do aluno S. Este volta a página onde estão os exercícios uma vez que ele estava fazendo desenhos na última folha do caderno.
- T: Já olhei o caderno de todo mundo, agora é o seu.
A professora caminha até o quadro.
- T: S ... tá aqui ó ... afirmação ... agora você vai fazer a pergunta. Ó ... como é que você perguntou? Agora este pra cá e este pra cá ... **Is there a TV in the living room?** Há uma TV na sala? Na sua casa tem TV na sala ou não?
- S: Tem.
 T: Então ... tem. **Yes, there is.** Tá? Então aqui o que que você faz? Ó [] pra cá ... copia esta pergunta. Responde.
- S: Tem que copiar a pergunta?
 T: []
 S: Ah não ...
 T: Como é que você responde, S, sem ter uma pergunta?
 S: Ai não precisa ... a pergunta tá aqui ó ...
 T: Não ... com a sua realidade ... ó ... TURMA!
 S: A pergunta tá aqui ó ...
 T: Sexta série ... a professora escreveu duas respostas ... afirmativa e a negativa ... cada um vai responder de acordo com a SUA realidade! Certo?
- A: []
 T: Isto ... isto ...
Os alunos conversam e a sala está barulhenta. O aluno S começa a copiar as sentenças do quadro para transformá-las em perguntas.
- T: O que que vocês vão considerar nesta resposta? Aí vão dizer assim pra mim ... eu não entendi ... psiu ... presta atenção! Vocês vão considerar o que há na casa de vocês ... a professora informou todas as possibilidades ... tem que ver qual é a MINHA!
- Sm: Psora!
 T: Oi!
A professora caminha até o aluno que solicitou auxílio na execução da atividade. Os alunos dispersam a atenção, voltam a conversar. O aluno S novamente levanta-se da carteira e caminha até o fundo da sala para conversar com um colega. O assunto não é a aula, tampouco a atividade. Após 57 segundos o aluno S retorna para seu local, retoma a cópia da atividade, mas em pouco tempo se dispersa com a lapiseira.
- T: Sexta série ... atenção... psiu ... atenção! Qual que é o ponto de uma frase afirmativa em português? Ponto ...? Final, não é? No exercício anterior ... quer prestar atenção aqui, por favor? No exercício anterior vocês escreveram para mim sobre o que há e o que não há na casa de vocês com frases com este sinal de pontuação que é de frases

afirmativas e também de frases negativas quando vocês usaram **there isn't** ou **there aren't** ... não é?

Sm: É ...

T: Então, qual que é a proposta agora? É fazer perguntas ... transformar estas frases de afirmativas ou negativas para perguntas ... para frases interrogativas. Certo? Então vamos lá ... juntos ...

Sf: Não ... espera!

Os alunos pedem para a professora mais tempo para terminarem a atividade. O aluno S não se manifesta. Ele não fez as atividades e simplesmente olha para a professora e para os colegas ao seu lado.

T: Tá ... quem já terminou? Ninguém?

Sf: Espera só um pouquinho...

Sm: []

T.: Então tá ... bem dedicado agora ... bem dedicado ... cinco minutos para terminar...

Sm: Professora, o que que é para fazer?

A professora olha para outro aluno sentado no fundo do lado esquerdo da sala.

T: Muito bem ... você tinha dúvidas, eu respondi uma, duas, três vezes ... o que que foi agora? Você tem agenda? Me dá a agenda.

A professora caminha até o aluno e pega sua agenda para anotar uma mensagem aos pais.

Sm: Porque todo mundo pede agenda?

A professora parece gastar mais tempo tentando manter a disciplina do que efetivamente trabalhando com os conteúdos. A sala fica em silêncio. Todos parecem assustados com a atitude da professora.

T: Então olha só ... todo mundo concentra esforços agora e faz o exercício, tá?

Sm: Ok...

Sm: []

Sm: Psora ... vontade em inglês é como?

T: Oi?

Sm1: Vontade em inglês é como?

T: Faz a atividade agora ...

O aluno que fez a pergunta demonstra uma expressão de desapontamento. A maioria dos alunos parece estar tentando desenvolver a atividade. O aluno S, no entanto, tem problemas com sua lapiseira. Tenta consertá-la. Não consegue e, então, começa a brincar com um objeto de um projeto da disciplina de geografia. Algumas maquetes de planetas.

T: Olha só ... alguém precisando de ajuda? Terminaram?

Ss: NÃO!!

T: Escuta, eu vou corrigir ... vocês dizem não fizemos. Eu dou tempo vocês ficam conversando?

A: []

T: Eu acho que vai ser assim ... eu vou olhar e vou começar a baixar a nota porque ...

S: Não ...

T: Porque ... está havendo desinteresse ...

Sm: [] banheiro ... tira água do joelho ...

- O aluno S olha o exercício da aluna sentada ao seu lado.*
- Sf: Psora ... tem gente querendo cola ...
O aluno S sorri. A professora caminha pela sala e passa ao lado do aluno S que está desenhando na última folha do caderno.
- T: Quem não sabe ... rapidamente ... quem conseguiu termine ... quem não sabe espera um pouquinho e vamos fazer no quadro ...
- Sm: Professora, vem ver se está certo o meu ...
Durante alguns minutos a professora continua atendendo os alunos individualmente. O aluno sujeito de pesquisa não consegue realizar a atividade.
- T: Já vou corrigir no quadro ... eu já chego lá ...
A professora caminha até o fundo da sala para auxiliar um aluno. Do fundo da sala ela retoma com toda a classe.
- T: Ó turma ... regras de maiúsculas e minúsculas são as mesmas de língua portuguesa ... eu começo a frase com minúscula?
- Sf: Não ...
- T: Não. Começo a frase com maiúscula ... eu posso terminar com letra maiúscula no meio da frase? Não com exceção do **I** in **English** ...
A professora caminha até a frente da sala e ,retomando a atividade, dirige-se a todos os alunos.
- T: Agora acabou ... vamos lá? Sexta série , comigo. Aqui foi a letra a ... não é isto?
- Sf: Professora tem que copiar de novo?
- T: A afirmativa não ... só a pergunta. **Ok ... a bathtub in the bathroom.** Eu vou fazer a pergunta. **Is there ...**
Alguns alunos acompanham a correção da atividade no quadro. Outros continuam conversando. O aluno S olha para o quadro. Depois olha para o caderno da aluna sentada atrás dele.
- Sm: Alguém vai no terminal hoje?
- S: O Fernando ...
- Sm1: Ô FERNANDO VOCÊ VAI NO TERMINAL? VOCÊ VAI PRO TERMINAL?
A professora passa a fazer a atividade no quadro para que os alunos que realizaram a atividade possam corrigi-la e os que não realizaram possam copiar do quadro.
- T: Posso responder de duas maneiras ... afirmativa ...
Uma aluna lê em voz alta as frases escritas pela professora no quadro de giz.
- Sf: **Yes, there is ... No, there is not.**
A professora volta-se para o aluno que está falando em voz alta.
- T: Este é o exercício que você não sabe fazer ... faz o favor!
- Sm2: Não []
- T: Como se você tá pedindo ajuda ... me ajuda agora então ... presta atenção!
- Sm3: Tá ...
- T: Letra C ... **A CD player in my bedroom.** Vou perguntar ...
O aluno sujeito de pesquisa S começa a copiar as respostas do quadro no caderno, pois ele não havia realizado a atividade.
- T: **Is there ...**
- Sf: **A CD player in my bedroom? Yes, there is.**
- Sf: **No ... no...**

- T: Eu acho que o de todo mundo isto aqui é afirmativo, né?
- Sf1: O meu não é ...
- T: O seu não? De quem não é ... **No, there is not** ou **No, there isn't. Letter d. Many chairs in the living room. Many chairs** ... esta frase não está no plural? Vamos fazer uma pergunta plural.
A professora caminha até o quadro de giz e enquanto escreve a frase diz em voz alta.
- T: **Are there ... are there many chairs in the living room?**
Os alunos estão, a maioria, brincando e dando risada em voz alta. O aluno S copia as frases do quadro.
- T: Resposta. Afirmativa plural ó ... **Yes, there are** . Negativa plural ... como que escreve? **No...**
- Sf: **isn't** ...
- T: Não ... **isn't** é singular ... **No, there are not** ou **No, there aren't** ...
- A: [] minutos pra bater o sinal.
- S: Que bom! Ainda bem ...
- T: A [] **in the kitchen.**
O aluno S pede ao colega sentado do outro lado da sala que ligue o ventilador.
- S: [] o bagulho ... tô suando aqui ó ...
- T: Resposta ... **Yes, there is** . Esta resposta é afirmativa pra todo mundo, não é?
- Sf: Sim ...
- T: **A washing machine in the kitchen** ... uma máquina de lavar na cozinha ...
- S: Na cozinha uma máquina de lavar?
- T: Na sua casa tem?
- S: Na cozinha não ...
- T: Na cozinha não ... Como é que responde daí?
- S: NÃO!
- T: Como é que é não em inglês?
- Sm: São dez para o meio-dia ...
- S: Falta sete ...
- T: S, ajuda! Como que é não em Inglês?
- S: Não sei ...
- T: Ó ... **no** ... daí não há ... **there is not**. Aqui eu posso fazer contração ... ó ... **isn't** ... **Ok, letter g ... many old things**. Muitas coisas velhas. Esta frase é plural também, não é? Fazer pergunta ... plural ...
- Sm: Professora ...
- T: Oi?
- Sm1: Você pisou no trabalho da [].
- T: Pisei?
- A: Pisou ...
- T: Estragou?
- Sm2: Mas não foi nada não ...
- T: Desculpa ... ó ... há muitas coisas velhas em um dos cômodos? Não? Pergunta no plural, resposta no plural. Bem rápido, corrijam que vai ter tarefa.
- Sf: Não professora ... tem tarefa demais!
- Sf: Professora tem que estudar pra prova ...
- T: Eu não pedi ... eu não pedi opinião ... esta tarefa é necessária ... aqui do

- lado eu estou anotando ...
- S: Eu não vou fazer ...
- T: Eu estou anotando a tarefa.
- S: Eu não vou poder fazer porque tem que estudar pra prova ...
- Sf: Eu já tô avisando ... eu não vou fazer, vou estudar pra prova.
Enquanto a professora escreve a tarefa no quadro, o aluno sujeito de pesquisa S balbucia em uma tentativa de ler o que está sendo escrito pela professora co relação à tarefa para casa.
- T: **Homework.** Presta atenção ... Elabore um pequeno texto fazendo a descrição da sua casa. Quantidade e número de cômodos. Mais ou menos quatro linhas. Entregar para a professora valendo NOTA.
- Sm: Em Português?
- T: Em Inglês!
- S: Se valesse quarenta eu faço ...
- T: Entregar ... nossa próxima aula é sexta-feira, não é?
- S: Se vale quarenta eu faço ...
- Sm: Psora!
- T: Oi ...
- Sm: O meu teste ... foi bom?
- T: Eu estou corrigindo.
Os alunos ficam bastante agitados aguardando a professora dizer o valor da tarefa para casa.
- T: O valor deste texto um ponto.
O aluno S demonstra uma expressão facial de insatisfação
- S: Eu não vou fazer ...
- Sf: Não vou fazer.
- S: Vô falar pra minha prima faze ... minha prima vai faze e eu vou fala ...
O aluno S copia o enunciado da tarefa de casa escrito pela professora no quadro.
- T: Então tá ... vocês falaram pra mim que estão muito ocupados.
- S: Verdade ...
- T: Então, vamos pensando já na tarefa, tá? Esta tarefa, vocês vão ESCREVER, depois passa a limpo que eu vou levar pra casa pra corrigir, tá?
A maioria dos alunos pergunta sobre como realizar a atividade de casa. Uma aluna passa em frente ao aluno sujeito de pesquisa.
- S: O que você quer de presente de aniversário?
- T: A professora não disse guarde o material. Eu disse inicie a tarefa. Ninguém falou pra guardar o material.
- Sf: Professora ... dez para o meio-dia já!
- S: DÁ O SINAL! Deixa eu ir embora! Tenho que comprar o presente ... Já sei o que eu vou dar de presente <@@@> Vou dar um centavo @@@
- Sf: Psora, vai bater o sinal...
- T: Pega a tarefa ... começa a fazer a tarefa ...
O aluno S começa a comentar com os colegas ao lado sobre o presente que irá dar a uma colega de sala que fará uma festa de aniversário. Embora a professora insista para que os alunos adiantem o dever de casa, os alunos estão bastante agitados e brincam com as maquetes dos planetas elaboradas para a aula de Geografia. Começam também a ficar agitados com a proximidade do horário de saída. O sinal bate e os alunos deixam a sala de aula correndo e arrastando carteiras.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 12 DE MARÇO DE 2010

Primeira aula de intervenção da professora-pesquisadora. Nesta aula a professora-pesquisadora apresenta a situação inicial e começa explorando o gênero carta de apresentação pessoal. As atividades desenvolvidas buscam explorar a capacidade de ação dos alunos. Todavia, nesta aula o aluno sujeito de pesquisa não participa ativamente, como é possível observar nos dados obtidos por meio da transcrição da aula.

T: Vou pedir pro pessoal guardar o boné, lanche, celular.

Sm: Ah, professora, []!

Os alunos estão agitados e ficam mexendo em materiais, arrumando a roupa e conversando durante a introdução da aula feita pela professora da turma.

T: Ó! Pronto?

Ss: []

Alguns alunos gritam, atrapalhando mais uma vez a fala da professora.

Ss: []

T: Sempre assim, vamos fazer uma organização de vocês, eu faço a minha organização aqui e já nós iniciamos a nossa aula. Se organizem, então, certo?

Ss: []

A sala continua com muita conversa e os alunos permanecem muito agitados.

Ss: []

Um aluno se levanta e vai até a frente da sala. S conversa com a colega de trás. O barulho é intenso.

Ss: []

T: Ó! Ó! Sala de aula é assim: vocês têm um metro quadrado e eu tenho três metros aqui. Então, eu tenho meu espaço aqui e vocês têm o de vocês.

Ss: []

A professora termina de falar e a conversa intensa volta. Os alunos se agitam e conversam muito.

Ss: []

T: Sexta série A, chamada.

A professora faz a chamada com a turma bem agitada e conversando bastante.

Ss: []

T: Olha só!

A turma diminui a conversa, o barulho está ameno, mas continua.

T: Na nossa última aula... Atenção, sexta série!

Ss: []

O barulho diminui mais.

T: Na nossa última aula, nas últimas cinco aulas, [] sobre o que tem e o que não tem na casa. Quando terminou a aula, a professora pediu que vocês escrevessem um pequeno texto fazendo a descrição da casa de vocês, para eu recolher e levar para casa para corrigir. Tá? É... Eu quero os textos agora...

Os alunos começam a mexer no material e a pegar os textos. A sala fica agitada e alguns alunos conversam.

Ss: []

T: ... coloquem em cima da carteira que eu vou passar recolhendo. Quero ver a agenda dos meninos que eu fiz anotação. Os dois!

Ss: []

A professora aponta para os alunos. A sala se agita novamente.

Ss: []

T: Em folha separada, porque eu preciso corrigir.

Ss: []

Os alunos começam a chamar a professora e a conversar alto.

Ss: PROFESSORA!

Sm: Professora!

Ss: []

A professora começa a passar recolhendo a tarefa e os alunos continuam a conversar muito.

Ss: []

T: Tem que por nome, número e série.

Ss: []

A sala volta a fazer muito barulho. S apenas observa a turma virado para o lado.

Ss: []

A professora passa pela carteira de S e se dirige a ele.

T: Você fez?

S acena negativamente com a cabeça e ela novamente faz a pergunta a ele.

T: Você não fez?

S acena novamente que não.

T: Você sabe fazer?

S mais uma vez acena com a cabeça que não. A professora continua falando com ele.

T: []

S: Então, professora, [], não tava em casa.

A professora-pesquisadora agora se dirige a ele.

Pp: []

S: E ainda foi ontem.

Pp: O quê?

S: O churrasco. E eu fiquei lá até um montão.

S começa a cutucar seu próprio rosto. A sala conversa fazendo bastante barulho.

T: Pessoal! Pessoal! Olha só!

A turma diminui o barulho e volta a atenção para a professora.

T: Todo mundo senta. Olha só! Agora, nós vamos fazer o seguinte, presta bem atenção. Não é para sentar agora quem não fez a tarefa e escrever algumas linhas de qualquer maneira. Quem não fez a tarefa ainda, na próxima aula, a professora ainda recebe. Deixa para fazer isso em casa, porque o nosso planejamento de aula, hoje, ele é um pouco diferente. *A turma se agita um pouco.*

T: Atenção! A professora fez um pedido, a editora pediu uma semana, a professora pediu o livro dia nove, dez, onze e doze, então, só faz três

dias, tá? Os livros vão sair lá de Curitiba. Bom, como é de conhecimento de vocês...

S: Eu já paguei.

T: ... Como é de conhecimento de vocês, a professora Juliana vem aqui há algum tempo, observa, convive, porque ela também é uma professora igual eu sou professora, e nós estamos sempre estudando, sempre estudando. Tanto a professora Juliana quanto eu, tem determinados períodos que nós paramos e voltamos a estudar. Nas férias, vocês voltam mais tarde, nós voltamos antes, estamos sempre estudando. Então, a professora Juliana hoje vai desenvolver um trabalho com vocês e algumas atividades, tá certo? E vocês irão participar da mesma maneira, tá? Normal, como uma aula de Inglês normal.

A: Você vai dar aula pra nós?

A professora da turma vai até a carteira de um aluno, que pergunta a ela algo.

A: []

T: Agora não, agora não, tá?

Ss: []

A turma se agita e começa a fazer perguntas à professora pesquisadora.

Ss: []

Sf: Você vai dar aula pra nós?

Ss: []

A: []?

T: Se caso eu ficar doente, não vem a professora []. Atenção! Se caso eu ficar doente, o Estado manda uma outra professora. A professora Juliana ela está estudando nesse momento, tá?

Ss: []

T: Certo, então? Professora Juliana com vocês. Tá?

Os alunos ficam em silêncio.

Pp: Obrigada, professora.

A: Professora!

Pp: Bom dia, pessoal!

Ss: BOM DIA!

A sala fica agitada novamente e as conversas começam.

Ss: []

Pp: Good morning!

Ss: GOOD MORNING!

Ss: []

Pp: Ok. Então, olha... Como vocês podem observar, hoje, a professor está rouca.

A: Você tá rouca.

Pp: Exatamente. Então, eu vou precisar mais ainda da colaboração da turma. Eu posso contar com vocês?

Ss: PODE!

Pp: Obrigada!

Ss: []

Pp: Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês antes de nós iniciarmos. **Can I speak English with you?**

Ss: AHN?

- Pp: ***Can I speak English with you? Or Portuguese?***
A turma fica alvoroçada.
- A: ***Oh Yes!***
- Ss: AHN?
- Ss: []
- Pp: ***English or Portuguese?***
- A: Português!
- Pp: Então, vamos fazer um combinado? Vamos? Olha, a professora Juliana vai misturar em alguns momentos... Olha, agora não é momento de passar bilheteinho!
- Sm: Não, eu só to passando o meu MSN pra ele.
- Pp: Ah! Mas também não é o momento, tá? Então, ó... Em alguns momentos a gente vai misturar, em alguns momentos a professora Juliana vai usar o Inglês e em alguns momentos a professora Juliana vai usar o Português. Por quê? Que aula é essa? Geografia?
- Sm: NÃO!
- Ss: NÃO!
- Pp: É aula de História?
- Ss: NÃO!
- Pp: É aula do quê?
- Ss: []
- Sm: De Matemática que não é!
- Ss: []
- Pp: De Inglês, não é?
- Ss: É!
A sala fica agitada.
- Ss: []
- Pp: Se é uma aula de Inglês, nós estamos aqui para aprender o quê?
- Ss: INGLÊS!
- Pp: E se nós não falarmos Inglês aqui, onde nós iremos aprender Inglês?
Os alunos se agitam e cada um dá uma resposta. S começa a mexer em seu estojo.
- Ss: []
- Pp: Então, tá! Olha lá! Olha! Todos aqui com a professora Juliana. Ok? Precisa da sua ajuda, tá bom?
- Ss: []
S abre o caderno e começa a escrever.
- Pp: Então, como a professora R explicou para vocês que vocês já me conhecem, alguns não porque não estavam na turma o ano passado, não é verdade? Mas, alguns já me conhecem, quando a professora Renata era professora de vocês, e eu ficava sempre ali no cantinho, observando a turma...
- A: Filmando...
- Pp: Isso! Filmando... Por quê? Como a professora R explicou novamente eu estou estudando, e eu sou professora da Universidade, da UEM, então, o que que eu faço? Eu dou aula para alunos que no futuro serão professores de Inglês assim como eu e como a professora Russi. Não é verdade? Para nós termos uma profissão, nós não temos que fazer uma faculdade?
- Ss: Sim.

- Pp: Se uma pessoa quer ser médico, ele não tem que estudar, não tem que fazer um curso de Medicina?
- Ss: Sim.
- A: É!
- Ss: []
- Pp: É a mesma coisa, para nós sermos professor de Inglês, de Português, de Matemática, de qualquer disciplina nós temos que passar pela Universidade, e eu sou professora da Universidade, mas eu gosto muito de estudar e eu estou estudando, e é um curso que leva bastante tempo, é um curso de 4 anos, e eu estou no terceiro ano.
- A: oohh!
- Pp: Então, eu só vou terminar no final do ano que vem. Olha só quanto tempo que a professora está estudando. E esse estudo que eu estou desenvolvendo, para eu, como eu já expliquei pra vocês, para eu desenvolver esse estudo, eu preciso estar em uma sala com alunos com a idade de vocês, que estejam aprendendo inglês. Então, eu vou passar algum tempo... **Ok?** Tudo bem aí no fundo?
- Ss: **Ok.**
Os alunos olham para o fundo da sala, onde alguns alunos estão conversando.
- Pp: Então, eu vou passar algumas aulas trabalhando a Língua Inglesa com vocês. A professora R vai ficar na sala porque ela é a professora de vocês, mas eu vou estar aqui, **ok?**
- Ss: **Ok.**
- Pp: **Questions?**
- Ss: []
- Pp: Perguntas?
- A: **No.**
- Ss: Não.
- Pp: Não? **Ok.** Então, vamos lá!
- Ss: []
- Pp: Eu gostaria de saber de vocês, primeiramente, o seguinte... Quando nós que... Posso fechar a porta que tá um pouco de barulho lá fora? Posso?
- Ss: Pode!
- Pp: Vou deixar [].
A professora pesquisadora fecha a porta e os alunos se distraem um pouco, mas em seguida voltam a ficar em silêncio. S está distraído com seu caderno, escrevendo.
- Pp: Ó, quando nós queremos nos comunicar com alguém, nós podemos fazer de duas formas.
- Sm: []
- Ss: []
- Pp: Ah, então espera aí! Isso mesmo! De duas formas... Nós podemos fazer isso...
- Sm: MSN.
- Pp: Então, olha... O bilheteinho, o MSN... Ó, S, a **teacher** tá falando agora, presta atenção em mim.
A professora pesquisadora fecha o caderno de S e chama sua atenção. Ele continua mexendo no lápis e não olha para ela.
- Pp: O Orkut... Isso aí é o quê?

- Ss: []
 Pp: É escrito ou é oral?
 Sm: Oral!
 Sf: Escrito!
 Ss: Escrito!
 Pp: Quando eu mando **e-mail**?
 Sm2: Não. É escrito. É que eu não prestei atenção.
 Ss: []
 Pp: Ah! Tá vendo como tem que prestar atenção?
 Ss: []
 Pp: Então, nós temos duas formas de nos comunicarmos. Nós podemos nos comunicar oralmente ou nós podemos nos comunicar de forma... Giovana... Nós podemos nos comunicar de que forma?
 A: Bilhetinho.
 Sf: Escrita.
 Pp: Es...
 Ss: Crita.
 Pp: Crita. Muito bem! Ótimo! Então, vamos lá! Olha!
 Ss: []
S continua distraído escrevendo em seu caderno, sem olhar para a professora pesquisadora.
 Pp: Para que vocês acham que nós precisamos aprender o Inglês?
 Ss: []
 Sm: Para [].
 Pp: Oi?
 Sm2: Para o estudo de [].
 Sm: Para o trabalho.
 Ss: []
 Pp: Para quando vocês tiverem a oportunidade de viajar para outro local.
 Ss: []
 A: Para ensinar.
 Ss: []
 Pp: Para ensinar. De repente, alguém perceba [].
 Ss: []
 Pp: Vamos supor, pessoal, que nos tivéssemos aqui um chinês.
A sala se agita e começa a conversar.
 Ss: []
 Pp: E aí... Nós não sabemos falar chinês, imaginemos a seguinte situação... Nós não sabemos falar chinês e ele não sabe falar português. Qual será a língua que as pessoas usam nesse caso para se comunicar?
 Ss: Inglês!
 Pp: Qual?
 Ss: Inglês!
 Pp: Inglês. Então, o Inglês é importante?
 Ss: É!
 Pp: É! Então, olha lá! Exatamente... Então, olha lá... Como nós estávamos falando... Para nós nos comunicarmos nós precisamos, então, da? De uma língua, não é verdade? Senão como é que ia virar uma bagunça. Seja o Português, o Inglês, seja qualquer outra língua, nós precisamos da língua. Querida, ó... , agora não!

- Os alunos olham para a aluna que está sendo chamada a atenção.*
- Pp: Depois, tá bom? Então, olha lá! Todos aqui comigo, sem [] agora, prestando atenção que depois você não consegue me responder!
- Ss: []
- Pp: Então, vamos lá, ó! O que a professora está querendo perguntar para vocês é o seguinte... Vamos, de novo, uma outra situação imaginária... Eu preciso, quando vocês querem lá pedir uma coisa pra mãe de vocês, vocês querem... Vocês querem ir pra casa de um amigo.
- Ss: []
- Pp: Pera lá! Então... Isso! Olha lá! Vocês chegam pra mãe ou pro pai de vocês e fazem o quê?
- A: Ô, papai, [].
- Pp: Quem falou aí?
- Ss: []
- Pp: Fala mais alto!
- A: Agrado.
- Pp: Primeiro, você faz um agrado pra depois fazer o quê?
- Ss: []
- Pp: O quê? [] Olha a situação aqui ó. Olha a situação aqui ó.
- Sm: Na verdade, eu nem peço, eu falo: pai, vou ali.
- Pp: óó! Você faz o que então? Um comuni...
- Ss: ... cado.
- Pp: cado. Não é verdade? Agora, olha só... A seguinte situação... Nós queremos... Você quer jogar vídeo game na casa do seu amigo. Será que você vai chegar pro seu pai, ou pra sua mãe, ou pra sua avó, ou pra pessoa que fica com você em casa, e vai contar uma piada?
- Sm: Não. Não.
- Pp: vai contar uma piada pra pedir pra ir na casa do amigo? Nada vê, né?! Nada vê! Então, para cada situação, para cada situação, nós temos que usar, nós temos que nos comunicar de uma...
- Ss: Forma.
- Os alunos se agitam.*
- Pp: De uma forma... Exatamente. Não é verdade? Se eu quero, por exemplo, deixa eu dar um outro exemplo.
- Ss: []
- Pp: Um outro exemplo.
- Ss: []
- Pp: Ahn?
- Sm: Celular!
- Pp: Celular! Isso! Nós podemos usar o celular para mandar o quê?
- Ss: Mensagem.
- Pp: Mensagem. Essas mensagens de celular elas são longas ou elas são curtas?
- Ss: Curtas!
- Pp: Curtas. Porque elas são apenas uma... como se fosse o quê?
- Sf: Bilhete!
- Pp: Bilhete. Então, ela é algo rápido. É diferente de uma carta?
- Ss: É!
- Pp: É! É diferente... A carta, geralmente, ela é mais longa.
- Sm: E a gente tem que escrever [].

Sm: []
 Pp: Exatamente! Então, olha lá... Nós vamos... A professora preparou uma atividade aqui e nós vamos realizar essa atividade, **ok?**
A turma se agita e começa a conversar, mas sem muita intensidade.

Ss: []
 A: []
 Pp: [], tá? Se sobrar você devolve para a professora.
 Ss: []
 Pp: Ó! Aqui! A professora está entregando a atividade, se sobrar, vocês podem por gentileza entregar de volta para a professora, tá bom?

Ss: []
 Pp: Deixa eu falar uma coisa pra vocês... Todas essas atividades que nós vamos realizar...
Um aluno começa a falar mais alto.

Ss: []
 A: Pode perguntar pro amigo pra ajuda? Fala que sim, por favor!
 Ss: []
 Pp: Ó! Em alguns momentos, sim, e em alguns momentos, não. Tá? Espera que a professora vai orientar vocês, tá bom?

Ss: []
 Sm: Pode ser em grupo?
 Ss: []
 Pp: Senta lá, querida.
 Ss: []
A professora pesquisadora se volta para uma aluna.

Pp: O que você ia falar, querida?
 Ss: []
 Pp: Ó! A professora vai [] pra vocês, **ok?**
 Ss: []
Os alunos estão ainda agitados.

Ss: []
 Sf: Ou, vai pra lá!
 Ss: []
 Sf2: Aaaahhhh!
 Ss: []
 A: llllhhhh!
 Ss: []
 A: Óóóóóó!
 Ss: []
 A: Uuuuhhh!
 Ss: []
 Pp: Você passa aqui pra mim, querido?
 Ss: []
 A: Óóóóóó!
 Ss: []
 Pp: Se sobrar, devolvam para a professora, por gentileza!
A sala se agita mais, as conversas ficam bem intensas. A professora-pesquisadora entrega os exercícios aos primeiros alunos de cada fileira e eles vão passando para trás e já começam a ler a folha. Alguns instantes

depois, a professora pesquisadora caminha pela sala organizando a turma e então retoma a instrução da atividade.

Ss: []

Pp: Espera aí que nós vamos fazer juntos! Tá?

Ss: []

A turma continua agitada e a professora pesquisadora anda pela sala organizando os alunos.

Ss: []

Pp: Tá tudo bem com você?

Ss: []

A intensidade do barulho aumenta bastante.

Ss: []

Sm: Professora, vou abrir a porta aqui [].

Ss: []

Pp: []? Rapidinho.

Ss: []

Sf: Professora!

Ss: []

Sf2: Professora!

Ss: []

Pp: Então, vamos lá! Junto comigo, **ok**?

Ss: []

Sf3: Professora!

Pp: [] Senta direitinho. Vamos lá! Ó!

Ss: []

Sf4: Professora, é pra fazer de caneta?

Ss: []

Pp: Pode ser à lápis ou à caneta.

Ss: []

Pp: Junto com a professora aqui, tudo bem?

Ss: []

A sala diminui o barulho.

Ss: []

Pp: Um, dois, três. Vamos fazer o seguinte combinado? Quando a **teacher** contar "**one, two, three**", no "**three**", todo mundo ó...

A professora pesquisadora faz sinal de silêncio.

Ss: []

Pp: Combinado? Então, vamos lá! **One, two, three!**

Os alunos contam com a professora e, então, diminuem o barulho.

Porém, alguns alunos ainda estão conversando.

Pp: Só a professora fala, **ok? Thank you!**

A turma fica em silêncio.

Pp: Então, vamos lá. Deixam, por favor, com o nome de vocês e o número.

Os alunos escrevem.

A: Eu acho que [] aí, professora.

Pp: Não tem problema quem não souber o número, não tiver certeza, coloque apenas o nome completo.

Sm: Professora, eu vou fazer com lápis.

Pp: Desculpe?

Sm2: Vou fazer com lápis.

- Pp: Fazer à lápis? Ok, sem problemas.
Os alunos se concentram na folha de atividades.
- Pp: **Ok**, então, vamos todos juntos escrever o nome?
Os alunos se manifestam, alguns, positivamente, e outros, negativamente.
- Ss: []
- Pp: Então, olha, alguém me perguntou: “pode fazer em grupo?”; “pode fazer em dupla?”. Algumas atividades que a professora vai trazer vocês farão em dupla, outras atividades em grupo, mas esta atividade é individual.
- A: Ahhh!
- Pp: Esta bem? Então, vamos lá. Número um, atividade número um. Olha só o que a professora está perguntando para vocês... Seguindo com a professora, vamos lá? Quando queremos falar sobre nós mesmos, quem eu sou, o que eu gosto, onde eu moro, tá? Utilizando a escrita, e não a oralidade... A escrita... A professora colocou aí algumas opções... Qual tipo de texto nós podemos utilizar? Então, eu quero falar sobre mim mesmo, sobre eu mesma, tá? Ó... Eu quero dizer quem eu sou, onde eu moro, qual é a minha cor favorita, qual [].
Os alunos começam a conversar e a interromper a professora pesquisadora.
- Ss: []
- Pp: Espera lá! Será que eu vou contar uma piada para falar de mim mesma?
- Ss: Não!
- Pp: Uma história em quadrinhos?
- Ss: Não!
- Pp: []
- Ss: []
- Pp: Uma receita de bolo? Eu quero que vocês me conheçam, saibam meu nome, onde eu moro, aí eu vou chegar e vou falar: “Anotem: dois ovos, duas xícaras de farinha”... Vocês vão me conhecer dessa forma?
- Ss: Não!
- Pp: Não! Então, qual é a melhor forma?
- Ss: Carta de apresentação.
- Pp: Eu vou escrever uma carta de... Apresentação! Nessa carta, eu vou falar sobre... Mim! Então, é...
- Sm: Eu pus um xizinho.
- Pp: É pra fazer um xizinho, tá?
- Ss: []
- Pp: **Number two! Number two!**
- Ss: []
- Pp: **Ok?** Em sua opinião, para que escrevemos um texto falando sobre nós mesmos? Olha lá as opções que a professora colocou... Atenção! A primeira, para falar sobre nós mesmos, eu escrevo um texto para falar sobre o clima? Que o dia está muito bonito hoje, o dia está ensolarado? Eu estou falando sobre mim?
- Ss: Não!
Alguns alunos fazem piadas e a turma ri.
- Ss: []
- Sm: Quando você falou sobre o clima, eu pensei que era outro.

- Pp: Não! O clima do tempo, não era o clima tá bom hoje da aula, não é esse aqui, não.
- Ss: []
- Pp: Eu vou... Será que nós escrevemos um texto falando sobre nós mesmos para fazer uma reclamação?
- Ss: Não!
- Pp: Prezada diretora O. , gostaria de fazer uma...
A professora pesquisadora se volta para um aluno.
- Pp: Eu falei que não era pra fazer na frente, né? Que era pra fazer junto, né?
A professora pesquisadora se volta para a turma novamente.
- Pp: Prezada professora Ocleide, gostaria de fazer uma... Senta direito, por favor... Gostaria de fazer uma reclamação, eu estou falando sobre mim?
- Ss: Não!
- Pp: Tô? Fazendo uma reclamação assim? Não.
- Sf: Professora!
- Ss: Para que que eu escrevo esse texto então?
A turma começa a ler a opção correta ao mesmo tempo, mas desencontrados.
- Ss: []
- A: A opção três.
- Pp: A opção três. Para que a pessoa que leia o texto conheça um pouco mais sobre...
- Ss: Nós!
- Pp: Então, esse é o objetivo.
A professora pesquisadora vai até o fundo da sala e se dirige a um aluno de uma forma mais severa.
- Ss: []
- Pp: [] Não é pra fazer na frente! Nós estamos fazendo essa atividade... Juntos!
- Ss: Juntos!
- Pp: Ok? Então, vamos lá! Continuando... **Number three!**
- Ss: []
- Pp: **Read the text...** Então, nós temos um texto... **And do the activities.** Todos juntos? Tá... Então, a professora vai ler o texto e vocês vão seguir comigo. Quero todo mundo seguindo aí o texto. Vamos lá? [] prestar atenção agora! Vamos ler o texto e compreender! **OK?**
- Ss: []
- Pp: **Hi!**
- Ss: **Hi!**
- Pp: **Hi,** Rodrigo!
- Ss: **Hi,** Rodrigo!
- Pp: Não precisa repetir depois da **teacher**, não, tá bom? Vamos só ler, tá? []
Então, ó!
- Ss: []
- Pp: **I'm 12 years old...** Todo mundo quieto aí... **And I'm a student. I live in São Paulo. I have...** Alguém me perguntou hoje assim que eu entrei aqui: "Como que eu digo 'eu tenho'?" Ó! **I have two...** **Two** o quê?
- Ss: **Brothers!**
- Pp: **Brothers!** Isso!
- Ss: []

- Pp: Olha lá! ***I don't live with my father, I live with my mother and with my brothers.*** Então, o Rodrigo está dizendo o quê? Que ele não mora com...
- Ss: O pai!
- Pp: O pai dele... Ó! ***I don't live with my father.*** Com quem que ele mora?
- Ss: Com a mãe e os irmãos!
- Pp: Com a mãe e com os irmãos! Muito bem! ***My favorite color is blue and my favorite subject...*** Nossa! O que será esse ***subject?***
Os alunos respondem cada um uma coisa diferente e todos ao mesmo tempo.
- Ss: Minha cor favorita é azul.
- Pp: Tá! Mas e essa outra palavra, ***subject?***
- Ss: []
- Pp: Ó! ***My favorite subject at school is History.*** Que que será que ele está dizendo?
A professora pesquisadora se dirige a S.
- Ss: []
- Pp: []
S faz cara de quem não gostou.
- S: Ah!
- Ss: []
- Pp: A minha matéria...
- Ss: Favorita...
- Pp: Na escola, é qual?
- Ss: História.
- Pp: História. Tá? A do Rodrigo.
- Ss: []
- Sm: A minha também.
- Pp: Então, vamos lá, ó! ***I like playing soccer... I like playing soccer and watching TV.*** O que o Rodrigo gosta de fazer?
- Ss: Assistir TV!
- Pp: Assistir TV... E ***play soccer?***
- Ss: Jogar futebol.
- Pp: Jogar futebol. Muito bem! ***I have BROWN eyes. What color is brown?***
- Ss: []
- Pp: ***What color is brown?***
- Sm: O olho dele.
- Sm: A cor...
- Ss: []
- Sm2: A cor do olho dele.
- Ss: []
- Sm: A cor do olho é preta.
- Pp: ***Black?***
- A: ***Black?***
- Sm: Marrom!
- Ss: Marrom.
- Pp: ***Brown! Ok! Very good!***
- A: Obrigado, professora <@@@>
- Pp: ***So... I have brown eyes and brown hair.***
- A: Cabelo.
- Sf: Qual a cor do cabelo.

- Ss: Cabelo.
Pp: Então, ele está dizendo o que... A cor dos olhos e a cor do...
Ss: Cabelo.
Pp: Cabelo dele, certo, S. ?
O aluno S acena positivamente com a cabeça.
Pp: E qual é essa cor?
Ss: Marrom.
Pp: Brown. **Very good.**
Ss: []
Pp: E ele diz assim... **I'm not very tall.**
Ss: Ele não é alto.
Pp: **I'm not VERY tall.**
Ss: Ele não é muito alto.
Pp: Ele está dizendo: "Olha, eu não sou muito?"
Ss: Alto.
Pp: Alto. Muito bem!
A: Tchau!
Ss: []
Pp: E ele diz no final: "**Bye**".
Ss: Tchau.
Pp: Ótimo! Então, vamos lá, olha!
Ss: []
Pp: Olhando o texto que nós acabamos de ler... Qual é esse tipo de texto?
A turma se agita e começa a conversar um pouco.
Pp: Será que é uma história em quadrinhos?
O aluno sujeito de pesquisa faz movimentos sutis com a cabeça. Ora negativamente, ora positivamente.
Ss: Não!
Pp: Não. É uma receita de bolo?
Ss: Não!
Pp: É uma carta de apresentação?
O aluno sujeito de pesquisa movimenta positivamente a cabeça.
Ss: Sim!
Pp: Sim. Ótimo! Então, vamos lá... **Number two**... Com a **teacher!**
Ss: []
A: Rodrigo!
Pp: Quem escreveu esse texto?
Ss: Rodrigo!
Pp: O Rodrigo. Porque ele começa lá dizendo o quê? "**I**"...
Ss: **I am** Rodrigo.
A professora pesquisadora se volta a um aluno.
Pp: Alguma pergunta? Não?
A professora pesquisadora se volta novamente para a turma.
Pp: Então, quem escreveu esse texto foi o Ro...?
Ss: Rodrigo.
Pp: ...drigo. Então, completem lá, por favor.
O aluno S completa a folha de atividade sem auxílio da Pp.
Ss: []
Pp: Para que o Rodrigo escreveu esse texto?
Os alunos começam a responder ao mesmo tempo.

- Ss: []
 A: Para se identificar.
 Pp: Para se identificar.
 Ss: []
 Sf: Para ser conhecido.
 Pp: Para ser conhecido... O que mais? Então, vamos colocar as opções aqui?
A professora pesquisadora vai para o quadro.
 A: Não vai caber.
 Ss: []
 Pp: Só algumas.
 Ss: []
 Pp: Então, primeiro... Tá?
 Ss: []
 Sm: Professora, nós já escrevemos um texto parecido, né? Que você mandou fazer.
O aluno se dirige à professora de LI.
 Pp: Para... Qual foi o motivo que o Rodrigo escreveu isso?
 Ss: []
 Pp: Para se apresentar a uma [].
 Sm: Para ser conhecido.
 Ss: []
 Pp: Para se apresentar. Qual é a outra [] que vocês disseram?
 Ss: Para ser conhecido.
 Pp: Então, olha lá... Não precisa colocar todas as opções, escolham uma, tá?
A Pp dirige-se até o quadro de giz e começa a escrever algumas respostas possíveis . O aluno S copia do quadro na folha de atividades.
 Ss: []
 Pp: Segunda opção... Para...
 Sf: Se identificar.
 Ss: []
 Sm: Coloquei tudo.
 Ss: []
 Pp: Se identificar. Uma outra opção, qual seria?
 Sf: Para ser conhecido.
 Ss: Ou para ser conhecido
 Sf: Coloquei os dois.
 Pp: Então, escolha só um [], **ok**?
 Ss: []
 Pp: Sem problemas. **No problems.**
 Ss: [].
 Pp: Para ser conhecido. Muito bem!
 Ss: []
 Pp: Olha lá! **Number four.** Qual é a pergunta que a professora está fazendo a vocês?
 Ss: []
 Pp: [] vocês.
 A: [] parecido?
 Ss: []
 Pp: Você, aqui, na aula de Inglês, ou na aula de Português, ou qualquer outra aula. Você já escreveu algum texto parecido com esse aqui?

- Ss: Sim! **Yes!**
Pp: **Yes?** Você nunca escreveu um texto desse que você fala sobre você?
Os alunos respondem divergindo, alguns, positivamente, e outros, negativamente.
- Ss: Já!
S: Não!
O aluno sujeito de pesquisa S faz um movimento negativo com a cabeça.
- Pp: Não? Então, ou coloca que sim ou então coloca que não. Não sei. Eu estou perguntando pra vocês. Tá?
- Ss: []
Pp: Então, olha... Se... **Number five!** SE você já escreveu um texto parecido, qual foi o objetivo?
- Sf: Me identificar.
Ss: []
Sm: Foi ganhar nota da professora.
Ss: []
A turma ri da resposta do colega.
- Ss: []
Pp: Para ganhar nota da professora. Qual o outro objetivo?
Ss: []
Sf: Para se apresentar.
Ss: []
Pp: Para se apresentar. Então, coloquem aí... Para se apresentar.
Ss: []
Sf: Eu coloquei para ganhar nota, claro!
A professora pesquisadora se aproxima da carteira de S e começa a falar com ele.
- Pp: Quando a gente escreve um texto como este, qual o objetivo? O que eu quero falar no meu texto? Vai falar sobre a escola? Para falar sobre o que?
- S: Nada ...
Pp: Pensa direitinho porque você sabe ...
S começa a apagar o que está escrito em seu caderno.
- Pp: Vai falar sobre a escola? Vai falar sobre o quê? [] pra **teacher**, você sabe.
Ss: []
S termina de apagar e começa a escrever. Uma aluna se levanta da carteira falando alto, vários alunos olham para ela.
- Pp: Certo? Tudo bem até aí?
Ss: Sim! Yes!
Sm: Ah! Dá mais!
Ss: []
Pp: Então, olha lá!
Ss: []
Sm2: É legal!
Ss: []
A turma se agita e começa a intensificar a conversa.
- Sf: Dá uma caça-palavra aí.
Pp: Caça-palavras? Vocês gostam de caça-palavras?
Ss: []

- Pp: Olha, agora, a professora quer que vocês, por gentileza...
- Ss: []
- Sf: Colem no caderno?
- Ss: []
- Pp: Não! A professora vai recolher essas atividades, então, a gente vai fazer o caminho contrário. Aquele que está no último lugar vai passar para o da frente e assim por diante. **Ok?** Vamos lá?
- Ss: []
- Pp: Com organização.
- Ss: []
- Pp: Ordem.
Os alunos passam as folhas e começam a conversar.
- Ss: []
A professora pesquisadora recolhe as atividades de casa fileira.
- Pp: Vamos lá?
- Ss: []
- Pp: Então, nós podemos fazer a próxima atividade.
A sala está conversando bastante, bem barulhenta.
- Ss: []
Um aluno no fundo se levanta, anda pelo fundo da sala e volta para sua carteira. S conversa com os colegas virado para o lado.
- Ss: []
- Pp: Ó! Não é uma **competition**. Quem disse que isso era uma **competition**? Não era uma **competition**!
- Ss: []
- Pp: Não era uma **competition**!
- Ss: []
- Pp: Olha! Alguém me fez uma pergunta aqui, ó! Atenção, **students**!
- Ss: []
- Pp: **Students! Students**, lembrem-se que a professora R. disse que eu estou dando aula como se eu fosse a professora de vocês!
- Ss: []
- Pp: E além disso, eu estou rouca ... Vou precisar da cooperação de vocês!
- Ss: []
- Pp: Isso mesmo!
- Ss: []
- A: Nossa, professora, a sua voz mudou, né, professora.
- Ss: []
- Pp: @@@
- Ss: []
- Pp: É! A voz da **teacher** mudou, né? A voz da **teacher** [] mudou. **Ok?**
- Ss: []
- Pp: Então, agora a professora vai entregar uma outra atividade, mas eu gostaria que você aí do fundo viesse um pouco mais pra frente e não se encostasse no armário.
Os alunos olham para o colega.
- Ss: []
- Pp: O armário não foi feito pra se encostar.
- Ss: []
- Sm: Professora! []

- Ss: []
A turma volta a fazer barulho.
- Ss: []
- Sf: Vai bater o sinal!
- Ss: []
- Pp: **Ok...** Não... Bate o sinal onze e cinco.
- Ss: []
A sala silencia.
- Pp: Olha só! Alguém me fez uma pergunta... vai valer nota?
Os alunos voltam a conversar.
- Ss: []
- Pp: Olha... Tudo que a professora...
- Sm: Passa, vale nota.
- Ss: []
- Pp: Senta!
- Ss: []
S esconde o rosto nos braços sobre a carteira.
- Pp: Será que eu vou precisar pegar a agenda dos meninos aí do fundo também?
- Ss: []
- Pp: No primeiro dia de aula com a professora Juliana?
Os alunos se agitam novamente e começam a conversar bastante.
- Ss: []
- Sm: Quantas... Quantos dias?
- Ss: []
- Sm2: Professora, quantos dias?
- Ss: []
A professora pesquisadora entrega as atividades aos primeiros de cada fila da sala. Os alunos passam para trás assim que recebem.
- Pp: Vamos passando pra trás bem direitinho, tá bem?
- Ss: []
- Pp: Só dá um pra **teacher** aqui.
A professora pesquisadora entrega uma folha da atividade para a professora da turma.
- Ss: []
- Pp: Então, passando para trás bem direitinho.
- Ss: []
- A: Professora, [].
- Ss: []
- Pp: Ó! Olha só, gente. Por favor, escrevam o nome e o número. Não façam a atividade adiantado... **Ok**, Emanuele?
- Ss: []
- Pp: Agora, nós vamos fazer juntos. Sem ninguém ter pressa de querer sair rapidinho.
A professora pesquisadora vai até a mesa de S.
- Ss: []
- Pp: **Name.**
A professora aponta para a atividade de S e continua andando pela sala.
- Ss: []
- Pp: **Write your name, people!**

- Ss: []
- Sf: Pera um pouco!
- Ss: []
- Pp: **Write your name! Please!**
- Ss: []
- Sf: Professora, você vai dar de novo esse texto?
- Ss: []
- Pp: Oi?
- Ss: []
- Sf2: De novo esse texto?
- Ss: []
- Pp: Ah! Nós vamos ver porque tá de novo esse texto. Tem um objetivo.
- Ss: []
- S: Vai bater o sinal.
- Ss: []
- Pp: Tá bem? Então, vamos lá. Todos aqui com a professora agora. Tá? Tá bem?
- Ss: []
- Pp: Ah, então acorda. Desperta... Vamos lá! Ó!
- Ss: []
- Pp: Dê uma olhada no texto abaixo. Nós não vamos ler! Não precisa ler?
- Ss: Ah!
- Pp: Só olha o texto, a cara do texto!
Uma aluna começa a brincar com a folha, fazendo caretas.
- Ss: []
- Pp: Vocês reconhecem esse texto?
- Ss: Sim!
- Pp: Que texto é esse?
- Ss: Do Rodrigo!
- Pp: É o do Rodrigo. Então, vamos lá, olha! **Number one...** Todos com a **teacher...**
A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa S e observa o que ele está fazendo.
- Pp: Isso mesmo.
É possível notar que o aluno S faz uma leitura silenciosa balbuciando as palavras. Por meio da filmagem pode-se observar por meio de leitura labial que o aluno está acompanhando a leitura da atividade com a Pp.
- Ss: []
- Pp: O texto abaixo foi escrito com qual objetivo?
- Ss: []
- Pp: Lembrem-se lá.
- Ss: Se apresentar!
- Pp: Será que é contar uma piada?
- Ss: Não!
- Pp: Será que é passar uma receita de bolo?
- Ss: Não!
- Pp: Será que é apresentar-se a alguém?
- Ss: Sim!
- Pp: **Yes!** Então, faça um **cross**.
- Sf: **Cross**.

- Ss: []
- Pp: Olha lá!
- Sf2: Professora, eu sei falar o alfabeto em Inglês.
- Ss: []
- Pp: Como que vocês sabem que o objetivo desse texto é apresentar-se a alguém?
- Sm: Porque ele tava escrevendo sobre a vida dele.
- Ss: []
- Pp: Porque ele estava escrevendo... Quais são as informações quem têm nesse texto que nos podemos concluir que ele está querendo se apresentar?
- Ss: []
- A: A cor do cabelo.
- Pp: A cor do cabelo...
- Ss: []
- A: Onde ele mora.
- Pp: Onde ele mora...
- Ss: []
- Pp: Que mais?
- Ss: []
- A: Ele não é muito alto.
- Pp: Ele não é muito alto...
- Ss: []
- Pp: Cor do cabelo...
- Ss: []
- Pp: Ele mora com a mãe e com os irmãos... Muito bem!
- Ss: []
- Pp: Vamos para o **number two**! Vamos lá! Ó!
A sala silenciosa.
- Pp: Como será... Agora prestem atenção que a pergunta mudou, hein?! Como chamamos a pessoa que escreve o texto?
- Ss: []
- Pp: Será que essa pessoa que escreve é o emissor ou o destinatário, a pessoa que vai receber o texto?
- Ss: Emissor.
- Pp: Destinatário é aquele que...
- Ss: []
- Pp: Como nós escrevemos uma carta? Nós colocamos lá o destinatário quem? O meu nome ou a pessoa que vai receber?
- Ss: []
- Sf: O destino que a carta vai.
- Pp: Isso! O destino que a carta vai. Então, neste caso aí... **Number two**... Será que o Rodrigo, ele é o emissor ou ele é o destinatário?
- Ss: Emissor!
- Sf: Destinatário!
- Pp: O Rodrigo escreveu a carta para ele mesmo?
- Ss: Não!
- Sf2: Emissor!
- Pp: É o emissor. Então, circulem aí, por favor, a palavra "emissor". Circulem a palavra EMISSOR.

A Pp aponta com o dedo indicador a palavra na folha de atividades de S.
O aluno circula a palavra.

Ss: []

Pp: **OK?**

Ss: **Ok.**

Pp: Tá todo... **Is everybody with me?** Tá todo mundo comigo aqui?

Ss: **Yes!**

Pp: Juntos?

Ss: []

Pp: Então, vamos lá! Ó! **Number three.**

Ss: **Number three.**

Pp: Quem pode ter interesse em ler um texto como este?

Ss: []

Sm: A Maria Vitória!

Ss: @@@

Pp: Por que a Maria Vitória?

Ss: @@@

Sm: Porque ela se acha!

Pp: Aahhh! Olha lá! A **teacher** colocou duas opções.

Neste momento, o aluno sujeito de pesquisa S pega dentro de seu estojo uma caneta de cor verde. Por meio da filmagem é possível verificar que ele já havia lido a atividade posterior a qual os alunos devem circular de cor verde as expressões utilizadas na carta para iniciar e finalizar o texto. Embora a Pp não tenha tido tempo para chegar nesta atividade, o aluno S se antecipa e pega a caneta sinalizando que, provavelmente, havia não apenas lido o enunciado do exercício como também compreendido.

Ss: []

Pp: Alguém... Gente, olha... Vou ficar sem voz de novo!

Ss: []

Pp: Emanuele! Ó!

Ss: []

Pp: Alguém que já conhece a pessoa que escreveu ou alguém que não conhece a pessoa.

Ss: Que não conhece!

Pp: Claro! Porque ele está falando sobre ele, o nome, a cor dos olhos, do cabelo. Se é alguém que já o conhece, será que essa pessoa vai ter interesse em ler esse texto?

Ss: Não!

Pp: Então, nós vamos assinalar ali a opção...

Ss: Dois!

Pp: Alguém que não...

Ss: Conhece!

Pp: **The second option.**

O aluno S apaga a resposta que havia assinalado e assinala a resposta correta, conforme e resposta da Pp e dos colegas. O sinal bate. O aluno S guarda a caneta verde de volta no estojo.

Ss: Ahhh!

Pp: **The second option.** Tudo bem?

Ss: Tudo.

- Pp: Agora, então, na próxima aula, a **teacher** vai retomar essa atividade com vocês.
- Ss: **Ok.**
- Pp: **Ok?**
- Ss: []
- Pp: Então, por favor, façam o mesmo procedimento... Passem para a frente que a professora vai precisar recolher.
Os alunos vão passando as folhas conversando. A sala fica bem agitada e barulhenta.
- Ss: []
- Sf: Mas eu não terminei!
- Ss: []
- Pp: Não tem problema ... Na próxima aula, nós continuamos.
- Ss: []
- Pp: Certo?
- Ss: []
- Pp: Todos devolvam!
- Ss: []
Os alunos se levantam e começam a falar alto, alguns deixam a sala gritando.

A partir da leitura de uma carta de apresentação os alunos representam as informações em forma de desenho e finalizam uma atividade iniciada na aula anterior.

A aula inicia e os alunos conversam com a professora de inglês (T) sobre a atividade que ela havia deixado como tarefa.

S: Você não falou que valia quarenta ... se tivesse falado eu tinha feito.

T: Mas não vale quarenta ...

S: Se valesse ...

T: Pessoal, vocês tinham uma ... um assunto iniciado com a professora Juliana e vocês vão continuar, ok?

Alguns alunos comemoram dando gritos. O aluno sujeito de pesquisa S não expressa nenhuma reação.

Pp: **Good Morning!**

Ss: **Good Morning!**

Pp: **How are you?**

Sm: Oi?

Pp: **How are you? Are you fine?**

Sm: Huhum ...

Sf: **Yes ...**

Pp: **Yes?**

Sm: **Yes ...**

Pp: **Good! So say: I'm fine!**

Os alunos ficam em silêncio olhando para a Pp.

Pp: **Repeat with me: I'm fine!**

Ss: **I'm fine!**

O aluno S não responde, não repete. Olha para o colega sentado ao seu lado e organiza o material em cima da carteira.

Sm: É como você vai, né professora?

Pp: **Yes. That's it! Ok,** pessoal ...

Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo elevando o tom de voz. O aluno S vira-se para trás e, de costas para a professora-pesquisadora, conversa com o colega.

Pp: PESSOAL! **Students ...**

A: [] em Inglês?

Pp: Lembra-se do nosso acordo?

S: Não <@@@>

Pp: Então eu vou recordar ... quando a professora disser **one, two, three ...** No **three** a atenção é absolu ... é para a ... ? Professora, não é?

Sm: **Teacher.**

O aluno S está com a cabeça deitada sobre a carteira.

S: É um, dois, três. Não era professora?

Pp: **In English ...**

S: Você não falou ... <@@@> Você falou em Português....

Pp: **Yes, I said it in English ...**

O aluno S passa um adesivo para o colega sentado ao seu lado. Uma aluna no fundo da sala conversa com uma colega.

Pp: Desculpe, como é seu nome mesmo?

Sf: []

Pp: Vem um pouco mais para frente J. G. ...

A Pp fixa no quadro de giz o mesmo modelo de carta de apresentação pessoal explorado na aula anterior. A carta está impressa com fonte maior e fixada em uma folha do tamanho de uma cartolina para que todos os alunos possam visualiza-la.

Pp: Olhem, a professora está colocando aqui no quadro um texto ... lembram-se? Vocês lembram deste texto? Reconhecem o texto? S, olha aqui para o quadro.

O aluno S permanece com a cabeça sobre a carteira.

S: Tô olhando ...

A: **Yes** ...

Sf: Do Rodrigo ...

Pp: Do Rodrigo ... isto mesmo ... Então vamos olhar aqui ... olha ...

O aluno sujeito de pesquisa S, olha para o quadro onde está fixada a carta, mas mantém a cabeça deitada e apoiada sobre a carteira.

Pp: O que este texto dizia mesmo? É o mesmo texto que eu entreguei para vocês?

Ss: É ...

S: Não é o mesmo ... é PARECIDO!

Pp: Vamos lá ... PARECIDO? Vamos lá pessoal ... **one** ...

S: **two, three** ...

Pp: Olhem aqui para este texto. Será que este texto é parecido ... existe alguma diferença daquele texto que nós trabalhamos a aula anterior? *Alguns alunos respondem positivamente, outros negativamente. O aluno S não se manifesta.*

Pp: Olhem o K. está dizendo que só a escrita é diferente ... o que será que tem de diferente na escrita?

S: Tá em Inglês ...

Pp: Ué ... e o texto que eu trouxe a aula anterior não era em Inglês?

A: Era ...

S: Não<@@@>

Pp: Era ... Então, vamos lá ... como então que o Rodrigo iniciou a receita de bolo que nós temos aqui?

Alguns alunos fazem comentários ao mesmo tempo. O aluno S está quieto e com a cabeça deitada sobre a carteira.

Sf: Não é uma receita de bolo!

Pp: Não é uma receita de bolo?

S: UMA CARTA!

Pp: É uma carte do quê? De reclamação?

Ss: NÃO!

S: Tá. Da aula.

Pp: Ele está reclamando da aula?

S: Claro <@@@>

Os demais alunos acham engraçado o comentário de S e dão risada. A Pp sorri.

Pp: Então vamos ver comigo. Como nós iniciamos aqui?

Sm: Oi.

Pp: Não ... *in English* ... *Hi* ...

Ss: **Hi!**

Pp: **I am Rodrigo.**

Os alunos repetem após a professora-pesquisadora.

- Pp: ***I am twelve years old.***
 Ss: []
 Pp: Qual é a informação que o Rodrigo está nos dando?
 A: Eu tenho ...
 Pp: A idade? Dele ... Quantos anos o Rodrigo tem?
 Ss: Onze.
 Pp: ***Twelve.***
 A: Treze ...
 Sf: Doze ...
Os alunos parecem estar inseguros quanto a esta informação.
- Pp: Doze ...
 Sm: Eu não disse?
 Pp: Estas informações serão importantes para as outras atividades.
 Sm: Eu sou estudante ...
 Pp: Isto ... muito bem!
O aluno S faz um comentário com o colega sentado ao seu lado, olha e aponta para a câmera filmadora.
- Pp: ***Is he a doctor?***
 Ss: ***NO!***
 Pp: ***No. What is his profession?*** Qual é a profissão do Rodrigo?
 A: Estudante ...
 Pp: ***Student.*** Aí ele diz assim ... ***I live ...***
 Sm: Eu moro ...
 Pp: ***In*** São Paulo ...
 Ss: Em São Paulo ...
 Pp: Esta informação poderia ser diferente? Se fosse, por exemplo, no caso de vocês ... o que mudaria nesta sentença?
 Ss: Maringá!
 Sm: O nome da cidade!
 Pp: ***I live in?*** Eu quero todos participando ...
 S: Eu tô ouvindo!
 Pp: Isto. Aí ele diz assim ó ... S, olha para a ***teacher***. Senta direitinho.
O aluno S está com a cabeça deitada sobre a mesa. No momento em que a Pp solicita que mude de posição ele o faz.
- Sm: Eu tenho dois irmãos ...
 Pp: ***I have two brothers.***
 Sm e Sf: Eu tenho dois irmãos...
 Pp: Então eu uso o verbo ***have*** para dizer eu ...?
 A: Tenho ...
 Pp: Muito bem ... aí ele continua dizendo ... ***I ...*** o que é este ***I?***
 Sm: Eu ...
 Pp: Muito bem ... ***I don't live with my father.***
 Sm: Eu não moro com a minha mãe.
Os alunos respondem ao mesmo tempo. Alguns dizem mãe e outros pai. O aluno S volta a apoiar a cabeça sobre a carteira e permanece em silêncio.
- Pp: Eu não moro com ?
Alguns respondem meu pai, outros mãe.
- Pp: ***Father?***
 A: É MÃE ...

- Pp: **FATHER?** Eu não moro com o meu ... ?
- Sm: Pai.
- Pp: E ele continua dizendo ... qual é a outra informação que nós temos aqui?
- Ss: Eu moro com a minha mãe!
- Pp: **I live with my mother ...**
- Ss: []
- Pp: **I live with my mother** e só com a **mother** dele que ele li ... que ele mora?
- Ss: NÃO ... com os irmãos
- Pp: **AND with my ...?**
- A: **Brothers ...**
- Pp: **Brothers.** Muito bem! E ele continua a carta dizendo o que sobre ele? Neste momento o aluno sujeito de pesquisa S está com a cabeça deitada na carteira e não olha mais para a Pp. Em alguns momentos olha de relance para a filmadora.
- Sm: Minha cor favorita é azul!
- Pp: **My favorite color is ...? Blue!** E IMEDIATAMENTE ele nos dá uma outra informação ...
- Ss: Minha matéria favorita na escola é História.
- Pp: A matéria favorita dele na escola é ... ?
- Ss: História!
- Pp: Então ele nos dá duas informações. Quais são estas duas informações?
- A: A cor favorita e a matéria preferida.
- Pp: Muito bem, vamos parar aqui olha ...
- Sm: Psora ... eu acho que eu já decorei este texto <@@@>
- Pp: Que bom! Aí as próximas atividades você vai tirar de letra! Quem está compreendendo este texto aqui ó ... as próximas atividades vai tirar de letra! Então vamos lá ... E aí ele continua falando sobre ele ... ?
- Ss e S: Mesmo ...
- Pp: Mesmo. E ele diz ... **I like** ... do que será que ela gosta?
- Sm: Futebol...
- Pp: **Play soccer.** Jogar?
- Sm: Jogar futebol.
- Sm: Americano.
- Sf: E assistir TV.
- Pp: **And watching TV?**
- Ss: De assistir TV!
- Pp: **Very Good.** Então, ele continua dizendo ... olha, eu gosto de jogar futebol, mas eu também gosto de assistir?
- Ss: TV.
O aluno S não responde. Apenas observa a Pp. Com a cabeça deitada na carteira.
- Sm: A cor do meu olho é marrom.
- Pp: E aí ele parte para a finalização da carta dizendo o que? Ele diz aqui S., **I have brown eyes.**
- Ss: A cor do meu olho é marrom ...
- Sf: Os olhos dele são castanhos.
- Pp: ISTO ... **brown eyes** ... marrom, mas que é castanho. E **brown?**
- Sf: Cabelo ...
- Ss: Cabelo.

- A: Castanho.
 Sm: Da mesma cor.
 Pp: ISTO ... e cabelo castanho. E aí ele termina dizendo, ***I am NOT VERY TALL ...***
- Sm: Eu não sou alto.
 Sf: Eu não sou MUITO ALTO.
 Pp: Ele está dizendo assim ... atenção para a pergunta da professora ... será que ele está dizendo assim ... ***I am short?***
- Sm e Sf: NÃO ...
A maioria dos alunos está em silêncio e não se envolve na aula.
- Pp: Ele está dizendo eu sou baixinho?
 Sm: NÃO!
 Pp: O que ele está dizendo?
 Ss: Eu não sou muito alto.
 Pp: Eu não sou muito alto, mas ele está dizendo eu sou baixinho?
 Ss: NÃO!
 Pp: Não ... e como será que ele finaliza esta carta de apresentação?
 Sm: ***Bye*** ... tchau.
 Pp: Ele iniciou dizendo "***Hi***" e ele finaliza dizendo?
 Sm: Tchau.
 Sm: ***Bye***.
 Pp: ***O.k.*** Agora a professora tem uma proposta de atividade para vocês.
 Sm: Ah... não ...
 Sf: Éba ... em grupo?
 Pp: Esta vocês vão gostar <@@@>. Eu acho, né? Ao menos eu preparei com muito carinho para que vocês gostassem, tá?
 S: Eu já não gostei.
 Pp: Por que?
 S: Porque tem que pintar ...
 Pp: Quem disse? Calma <@@@>
 Sm: Tem que pintar este treco aí?
 Pp: Olha, a professora Juliana trouxe a seguinte proposta para vocês ...
Os alunos estão todos falando ao mesmo tempo e bem agitados.
- Pp: Posso fazer uma pergunta para vocês?
 Ss: ***Yes*** ...
 Pp: S, senta direitinho na carteira ... quanto mais você ficar deitado, mais sono vai sentir ... Olha, vocês gostam quando estão conversando com alguém e esta pessoa não dá a mínima atenção para o que vocês estão falando?
- Ss: Não ...
 Pp: Será que é uma situação agradável? Você vai conversar com seu amigo, com sua mãe, com seu pai e a pessoa nem dá atenção para vocês ... vocês ficam contentes com isto?
- Sm: Eu tenho vontade de bater ...
 Pp: Pois é, mas é assim que os professores se sentem quando estamos tentando dar aula e vocês não prestam a mínima atenção ... só que nós não batemos em vocês porque não é com violência que nós decidimos as coisas ...
- S: É ... é sim ...
 Sm: Professora ... Professora ... vontade não falta <@@@>

- Pp: É mas temos que controlar a vontade ... então vamos lá ...
A Pp começa a distribuir as folhas com a atividade para os alunos e eles se agitam bastante.
- Pp: Eu posso explicar? Eu posso falar? Olha, o que a professora propõem para vocês?
Alguns alunos começam a ler o enunciado do exercício em voz alta em português.
- Pp: ISTO ... a **teacher** escreveu o enunciado **in English** ... Complete **the picture** ... olha, se sobrar aí no fundo, por favor, me repassa, ok?
Complete the pictures ... isto ... **write your names, please ... I need your names ... Today is March ... the ... ?**
- Sf: Dia dezessete.
- Pp: **March, the seventeenth, two thousand ten.**
A Pp vai até o quadro de giz e escreve a data em língua inglesa.
- Pp: O enunciado é ... **Complete the picture to represent** ... o que será que a **teacher** quer? Que vocês completem o que ?
- Sm: O presente.
- Pp: A **picture** ... o que será que uma **picture**?
- Sm1: A imagem.
- Sf: Uma figura.
- Pp: Uma figura ... isto mesmo ... **Complete the picture to represent the text** ... então a **teacher** quer que vocês completem esta figura para representar o texto. Qual texto?
- A: O do Rodrigo.
- Pp: Do Rodrigo. E aí a **teacher** coloca assim: **Use your imagi ... ?**
Os alunos ficam em silêncio.
- Pp: **Use your imagination.** Então, a proposta agora é a seguinte ... eu vou dar para vocês sete minutos ...
Alguns alunos reagem surpresos.
- Pp: Para vocês ...
- Sm: Recortarem ...
- Pp: Não ... completarem a partir das ... das ... das figuras que vocês tem que na verdade são formas geométricas, vocês vão desenhar e representar através de um desenho o MÁXIMO de informações ... só vai valer quando eu disser ... espera um pouco ... o máximo de informações que vocês puderem que está no texto vocês vão representar através da figura. O máximo de informações ... nós já trabalhamos o texto! Vocês tem que colocar em forma de desenho ... eu vou explicar para quem não entendeu ... Vocês tem que colocar em forma de desenho todas estas informações aqui ...
- Sm1: Todas?
- Pp: O máximo que vocês conseguirem em sete minutos. Eu vou pegar o desenho de vocês e ... olha só o desafio ... eu vou pegar o desenho de vocês e através do desenho eu tenho que compreender todas as informações que estão no texto, ok?
Neste momento, é possível notar uma ligeira mudança no comportamento do aluno S. Ele mostra estar mais atento à proposta e interessado na atividade.
- Pp: Qual é a dúvida desta fila aqui?
- A: []

- Pp: Vocês não vão escrever ... vocês vão desenhar!
 S: Que bom!
 Pp: Olha, vocês tem aqui o que ? Um **circle** ...
 S: Uma cabeça!
 Pp: PODE ser o que S.?
 S: Uma cabeça!
 Pp: Isto ... a cabeça do Rodrigo? Não sei ... vocês vão usar a imaginação de vocês ...
 S: Pode ser a bola <@@@>
 Pp: Vocês tem aqui um ... retângulo ...
 S: O TEXTO!
 Pp: Não sei ... olha lá ... não ... eu não quero escrita! Só quero desenho ...
Os alunos vão opinando sobre o que pode ser representado por meio das figuras geométricas.
 S: Pode ser o texto ... @@@
 A: []
 Pp: Pode ser o que?
 A: Não ... nada não <@@@>
 Sm: Pode ser o tamanho dele ...
 Sm: Pode ser a calçada ...
 S: Pode ser a favela ...
 Pp : Pode ser a calçada? Porque ele mora onde?
 S: São Paulo
 Pp: São Paulo tem calçada?
 Ss: TEM!
 Pp: O que mais tem em São Paulo?
 S: Favela!
 Pp: Favela. O que mais?
 S: O Morro!
 Pp: O que mais?
 A: Prédios.
 S: Metrô <@@@>
 Pp: Ok? Então vamos lá?
 S: Metrô ...
 Pp: Vamos lá ... **seven minutes** ... **one** ...
 S: **Two, three** ...
 Pp: **One, two, three, go!**
Os alunos começam a representar as informações contidas na carta através do desenho. O aluno S começa por desenhar o produtor da carta, Rodrigo. O aluno está entusiasmado e engajado na atividade.
 A: []
 Pp: Em São Paulo tem o Cristo Redentor?
 S: NÃO. No Rio de Janeiro. Tem o museu do óculos ...
 Pp: Tem?
 S: Você nunca viu o Nacional Geográfica não professora?
 Pp: Sabe que ando não tendo tempo pra isto?
Enquanto os alunos vão desenvolvendo a atividade a Pp vai anunciando o tempo que resta para a execução da atividade em contagem regressiva criando um clima de desafio, o que parece agradar aos alunos, inclusive o aluno sujeito de pesquisa S. .

- Pp: **People ... pause** ... vamos dar uma pausa no tempo ... a **teacher** pausou o cronômetro ... a **teacher** pausou o cronômetro ... olhem para mim. S! Alguém perguntou **how we spell school**.
- Sm: O que?
- Pp: **How do we spell school in English** ... eu quero todo mundo comigo, senão não vai valer esta atividade. Qual a primeira palavra ... a primeira letra da palavra **SCHOOL**?
- Sm: S ?
A Pp vai até o quadro e escreve cada letra da palavra em questão conforme os alunos ditam as letras.
- Sm: CH ...
- Pp: **How do you say that in English? Look.**
- A: **H** ...
- Pp: **How do we say "H" in English?**
Os alunos não sabem responder . A professora vai soletrando a palavra em Inglês. Ao questionar sobre como dizer a letra " o" em inglês o aluno S responde imediatamente.
- S: Ou
- Pp: Só uma letra "o" ?
- S: Não ... duas!
- Pp: **And** ... ? L ... ok? **Now, continue!**
Os alunos voltam a desenvolver a atividade de desenho e estão envolvidos. O aluno S, contudo se destaca pelo entusiasmo. Está completamente concentrado.
- Pp: Quando eu disser STOP , **everybody stops**, ok?
Após aproximadamente 3 minutos a Pp anuncia:
- Pp: **Ok? Thirty seconds!**
- S: O pai dele é mais feio que defunto <@@@>
- Pp: O pai dele?
- S: É mais feio que defunto <@@@>
- Pp: Ué ... mas ele mora com o pai?
- S: Não. Com a mãe. Eu desenhei o pai ...
- Pp: Você desenhou o pai?
- S: É ... ele tá passando o pai dele.
- Pp: Tá passando o pai?
- S: É ...
- Pp: Como assim?
- S: Passando a bola pro pai dele ... <@@@>
- Pp: Ele está jogando bola com o pai dele?
- S: É ...
- Pp: Está bem ...
Neste momento a Diretora da escola pede licença para falar com os alunos sobre a venda de rifas. Ela diz que se os alunos daquela turma não se empenharem em vender as rifas ela vai tirar o ventilador daquela sala e levar para outra onde os alunos estão empenhados em vender as rifas da escola. A Diretora reforça que vai tirar os ventiladores para que eles sintam calor. Diante da fala da Diretora, um aluno a questiona se o Governo não envia dinheiro para comprar ventiladores. A Diretora justifica dizendo que a verba enviada não é suficiente. Os aluno S a questiona

sobre o motivo pelo qual ela colocou ar-condicionado na secretaria e na sala dela. A Diretora sai da sala.

- S: Ela tem que colocar ar nas salas de aula ...
A Pp avisa que o tempo está esgotado e começa a recolher a atividade.
- Pp: Pessoal, vamos lá? Vamos partir para outra atividade ... o tempo está passando.
- S: Né, professora o meu é o mais bonitinho <@@@>
- Pp: LINDO <@@@> . Pessoal, vocês se lembram ...
A Pp interrompe a fala, pois os alunos estão todos falando ao mesmo tempo e muito agitados.
- Pp: Meu Deus ... eu vou chamar quantas vezes? Vocês estão lembrados que na aula anterior ... S, **turn around and look ahead** ... **turn around and look ahead** ...
- S: Eu estou reto!
- Pp: No ...
- S: @@@
- Pp: Olha, vocês estão lembrados que na aula anterior não terminamos uma atividade? Então nós vamos retomá-la.
A Pp começa a entregar as atividades para os alunos chamando-os individualmente pelo nome.
A turma está bastante agitada. Todos falam alto e ao mesmo tempo. A Pp diminui o tom de voz.
- Pp: Eu NÃO VOU concorrer com vocês.
- Sm: Por que?
- Pp: Porque vocês são a maioria e vão ganhar.
- Sm: Então você perde ... @@@
- Pp: Vocês se lembram como eu estava na aula anterior? Sem voz? Pois então ... não vou falar alto para ser ouvida!
Após entregar as atividades para os alunos, a Pp retoma a execução juntamente com eles.
- Pp: Ok. Pessoal então vamos lá ... nós fizemos a atividade um. Sobre o que é a atividade um?
- Ss: []
- Pp: Sobre o texto ... a professora pergunta aqui o objetivo do texto.
- Ss: []
- Pp: Apresentar-se a alguém. Muito bem. Número 2 ...
- S: Ai ... vamos para a quatro ...
- Pp: Como nós chamamos a pessoa que escreve um texto? Emissor ou Receptor?
- Ss: Emissor!
- Pp: Emissor ... e quem recebe o texto?
- Ss: Receptor ...
Neste momento, um aluno sentado ao lado do sujeito de pesquisa chama a professora-pesquisadora.
- Sm: Eu não vim na aula passada ...
- S: Quer que eu te dou cola?
- Pp: Não ... ele vai fazer sozinho.
- S: Ele não sabe.
- Pp: Segue com a professora. Número 3. Quem pode ter interesse em ler um texto como este?

- Sm: NINGUÉM!
- Pp: Alguém que já te conhece ou alguém que não conhece?
- A: NINGUÉM!
- Pp: Das duas opções que estão aqui ...
A Pp interrompe a atividade para chamar a atenção de um aluno.
- Pp: L não é para dobrar e guardar. Não é para dobrar e guardar. Então agora nós temos a seguinte informação. Quem gostaria de ler em voz alta?
Alguns alunos levantam o braço manifestando o interesse em ler a atividade. O aluno S não se manifesta.
- Pp: Então, nós vamos fazer um **game! We are going to play a game!** Nós vamos fazer o seguinte ... alguém vai começar a ler e quando eu APONTAR para outra pessoa esta pessoa tem que continuar a ler de onde paramos ... tá?
Uma aluna começa a ler a atividade. Após alguns segundos a Pp chama outro nome e o aluno dá sequência à leitura do texto. O texto que está sendo lido é referente à formalização quanto ao uso das expressões utilizadas para iniciar e finalizar uma carta de apresentação pessoal. Os alunos se divertem, pois a Pp troca de leitor em intervalos curtos fazendo com que eles fiquem, às vezes, um pouco perdidos. A Pp não solicita ao aluno sujeito de pesquisa S que faça a leitura em voz alta uma vez que a bibliografia consultada concernente à alunos diagnosticados com dificuldades na leitura e escrita sugere que esses podem ter sua dificuldade exacerbada. A Pp assume a leitura do texto.
- Pp: Viu? Como tem que ficar atento? Então olha, EM INGLÊS, ASSIM COMO EM PORTUGUÊS, nós utilizamos o que? Algumas ...
- Sf: Palavras ...
- Pp: Palavras ?
- Sf: EXPRESSÕES!
- Pp: O que está escrito aqui?
- Sf2: @@@
- Pp: EXPRESSÕES para o que?
- Sf: Para iniciar e finalizar um ... ?
- Ss: TEXTO!
O aluno sujeito de pesquisa S realiza a atividade sozinho. Não aguarda o término da explicação. A Pp não interfere.
- Pp: Quem tem como objetivo ... qual o objetivo do texto? Estabelecer um ... ?
Os alunos falam ao mesmo tempo e não seguem a leitura da explicação contida na atividade.
- Sf: Estabelecer um texto.
- Pp: Estabelecer um texto gente? Presta atenção no que está escrito ...
- Sf: DIÁLOGO ...
- Pp: Um diálogo ...
O sinal toca e os alunos começam a guardar o material.
- S: ACABOU!
- Pp: NÃO GENTE ... pode esperar ... um minuto! Eu não terminei ... UM MINUTO ... NÃO, NÃO, NÃO ... UM MINUTO!
- Sf: Um minuto de atenção!
- Pp: EU PRECISO terminar esta atividade.

Os alunos retornam aos seus lugares contrariados, pois querem ir embora.

Pp: Eu quero que vocês circulem de cor VERDE ...

S: Já guardei ...

Pp: Por favor, S. Qual a expressão utilizada para iniciar o texto e qual a expressão utilizada para finalizar.

Alguns alunos circulam as expressões, outros vão saindo da sala.

Pp: Me devolvam ... não ... não é para levar para casa!

Neste momento um aluno solicita ajuda ao aluno sujeito de pesquisa.

Sm: O S ... o que você circulou?

S: Hã?

Sm: O que você circulou?

O aluno S caminha até o colega e aponta com o dedo as expressões que devem ser circuladas, conforme solicita a atividade.

S: Aqui ... esta e esta ...

Sm: Aqui?

S: É ... o primeiro é esse ...

Os alunos deixam a sala.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 19 DE MARÇO DE 2010

Ao entrar na sala a T comentou com a Pp que os LDs já estavam na escola e que era necessário começar a utiliza-los. A Pp explicou que seria complicado, pois estavam sendo exploradas as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de uma carta de apresentação pessoal e, portanto as atividades do LD fugiriam da proposta naquele momento. A T se mostrou preocupada, pois segundo ela, os alunos precisavam começar a usar o LD já que tinha um conteúdo a cumprir e que os alunos haviam pago pelo LD. Após aproximadamente sete minutos depois do início da aula a Pp consegue dar início às atividades da aula.

- Pp: Pessoal, vamos então retomar um pouquinho o assunto para nós refrescarmos a memória ... sobre o que nós temos conversado nas três últimas aulas?
- Ss: Sobre o texto do Rodrigo!
O aluno S está desmontando uma caneta esferográfica.
- Pp: E que texto é este?
Os alunos falam todos juntos ao mesmo tempo.
- Pp: Hã?
- Sf: Uma carta de apresentação ...
- Sf: Uma carta que nós falamos sobre nós
- Sm: Uma carta de apresentação ...
- Pp: Muito bem ... uma carta de apresentação ... não é um gibi ...
- Sf2: Não é uma receita de bolo<@@@>
- Pp: Não é uma receita de bolo<@@@> O que mais que NÃO É?
- Sf3: Não é uma carta de reclamação ...
- Pp: Isto ... olha, hoje nós vamos fazer uma atividade e será um pouco diferente ... Nós vamos ... a **teacher** hoje vai dividir a sala em três grupos ...
- Ss: Huuuuu
Os alunos comemoram. O aluno S não diz nada, olha fixamente para a filmadora.
- Pp: E nós vamos ... calma ... por gentileza ... e nós vamos ...
- S: Eu vou com o Carlos<@@@>
- Pp: Nós vamos ... estas atividades serão como ESTAÇÕES! Alguém aqui já brincou na aula de Educação Física de Estação?
- Ss: Não ...
- Pp: Então, quando nós fazemos esta brincadeira é o seguinte ... um grupo fica em uma estação fazendo uma atividade, outro grupo fica em outra estação fazendo outra atividade ... outro grupo em outra ...
Os alunos se agitam.
- Pp: QUANDO A PROFESSORA DIZ TROCAR ... o ... o grupo vai trocar a atividade ...
- Sm: Trocar o grupo e trocar a atividade?
- Pp: Quando a professora disser TROCAR aquele grupo que está fazendo uma determinada atividade PARA e a **teacher** troca a atividade ... então ... prestem atenção porque hoje nós teremos que ter o que? Concentração, atenção para nós darmos conta de fazer as três atividades,

tá? Eu vou dividir os grupos ... vocês farão as atividades em pares ... Está bem? Dentro dos grupos, mas em pares ...

A Pp vai organizando os alunos agrupando-os de acordo com o nível de domínio da língua e do gênero carta de apresentação pessoal. As duplas são formadas por um aluno que possui mais facilidade e um com menos facilidade. E os grupos são organizados também da mesma forma. A divisão dos alunos foi feita com a ajuda da professora AR e após a observação do desempenho dos alunos nas duas últimas aulas. Assim, os três grandes grupos foram formados com alunos que tinham níveis de domínio da LI e do gênero diferentes para que as atividades desenvolvidas obedecessem o critério de complexidade das tarefas e, dentro dos grupos as duplas foram formadas tendo o cuidado de colocar alunos com níveis diferentes de domínio da LI e do gênero para que pudesse haver a colaboração entre os pares. Os alunos estão bastante agitados e falam entusiasticamente. O aluno S demonstra contentamento e vai se juntando aos colegas, conforme a Pp vai dizendo os nomes. A Pp vai distribuindo as diferentes atividades entre os alunos.

Pp: Não comecem a atividade ... esperem ...

S: Eu quero ir com o C ... ele é CDF ... oh ... você faz e eu falo!<@@@>

Pp: Não comecem a atividade! A **teacher** vai explicar primeiro ... coloquem **name and number!**

S: []

Pp: Ninguém começa a atividade senão não vai dar certo o circuito! Este grupo ... vocês tem quem completar o texto com as palavras que estão embaixo!

O aluno S se junta ao colega e está excitado com a atividade. A Pp continua a explicação das atividades para os grupos. Enquanto isto, o aluno S e seu colega começam a fazer a atividade. O fato de a Pp ter dito que eles teriam um tempo para terminar a tarefa parece ter entusiasmado os alunos que fazem a atividade em um ritmo mais acelerado. O aluno S olha a atividade do amigo para responder na sua folha. O amigo o ajuda com a respostas. S registra as palavras sem erros ou trocas. S e seu colega não conseguem preencher algumas lacunas da carta.

S: Pera aí!

O aluno S retira de sua mochila o LD de LI.

Pp: Terminaram?

O colega de S se levanta e caminha pela sala procurando ajuda para realizar a atividade. A Pp se aproxima de S.

Pp: **Here**, S. Veja bem ... **I am years old** ... reveja aqui ...

S: Eu não sei ...

Pp: Está falando do que aqui?

S: Eu não sei Inglês!

Pp: O que? Claro que você sabe!<@@@>

O colega de S retorna.

S: Eu prefiro Espanhol. É mais fácil.

SM: Eu História ... mas com a professora da sala do lado <@@@>

S: Ela colocou óculos ... ficou mais feia!

Pp: **Finished?**

S: NÃO!

Sm: Ai véio ... eu não sei ...

- O colega que está fazendo atividade junto com S manifesta seu desconhecimento ao que S corresponde.*
- S: Calma aí ...
O aluno S consulta o Glossário nas páginas finais do LD para terminar a atividade.
- S: Aqui ó!<@@@>
O aluno S abre um grande sorriso. Depois de aproximadamente onze minutos a Pp anuncia o término do prazo. A Pp começa a recolher as atividades para trocar pela próxima.
Novamente a atividade é realizada pelo amigo. S copia. O colega de S risca a opção de resposta correta e S copia no lugar correto. A Pp solicita a um aluno que a ajude a recolher as atividades.
- Sm: Ixi ... eu não sei não ...
Um aluno, a pedido da Pp, recolhe a atividade de S e de seu colega. Porém, ela está incompleta uma vez que não conseguiram realiza-la no prazo dado pela Pp. A Pp parte para a segunda das três atividades.
- Pp: Olha, não precisa estar EXATAMENTE como o texto do Rodrigo ... lembra que a **teacher** falou?
O parceiro de S na atividade faz um comentário para S.
- Sm: Então vamo ...
Novamente o colega de S toma a iniciativa, inicia a realização da atividade e S o acompanha. Os dois vão discutindo as respostas. S opina, aponta com a ponta da caneta as possíveis respostas, mas segue as escolhas do amigo. S escreve, a partir das opções que a atividade traz, as respostas de próprio punho. Identifica as sentenças na atividade e as insere nas partes que constituem uma carta de apresentação pessoal. Devido ao fato de as atividades terem um tempo limite para a execução os alunos se mostram empenhados em dar conta da atividade dentro do tempo estabelecido. S parece estar empolgado.
- Pp: **OK? Time is over ...**
S levanta o braço em sinal de “espere”. A Pp começa a distribuir a próxima atividade.
- S: Agora vai ser o texto <@@@>
A Pp começa a dar as instruções sobre como cada atividade deve ser realizada para cada grupo.
- Pp: Vocês tem aí frases enumeradas.
- Sm: Ah eu sei ... é [] agora <@@@>
- Pp: AGORA vocês vão fazer o seguinte ...
- Sm: Esse é fácil!
- Pp: Vocês vão colocar o NÚMERO de acordo com a informação. Então vamos lá ... **name** ... não esqueçam de colocar o nome ... primeira coisa ... **write your names** ...
O aluno S escreve seu nome na parte superior da atividade.
- Sm: Aí, S ... põe seu nome ...
- S: Já pus ...
- Pp: O número um é **bye** ... []
- Sm: Ó o primeiro é o sete ...
O companheiro de S começa a fornecer as respostas.
- Pp: Não ... espera que o S vai pensar também ... Quando eu digo **Bye?**
A Pp acena com a mão.

- S: Tchau.
- Pp: Tchau. Então vai ser matéria preferida?
- S: Não.
A Pp faz a leituras das opções das respostas na ordem em que elas aparecem na atividade.
- Pp: Carta de apresentação?
- S: Não.
- Pp: Saudação final?
- S: É.
- Pp: Então eu vou colocar aqui ... **one**.
O aluno identifica a resposta e o número correspondente com facilidade. A Pp continua a mediação.
- Pp: Agora aqui ... leia para mim ... **I** ...
- S: **I am** []
- Pp: Rodrigo. Então, quando eu digo isto ... estou falando da minha matéria preferida?
- S: Não ... aqui ... o nome ...
O aluno escreve o número dois na frente da informação correta.
- Pp: O NOME! MUITO BEM S!! Agora aqui ... HI ... quando eu digo isso?
- S: Oi.
- Pp: Isso ... Então eu vou colocar que é matéria preferida?
- S: Não.
- Pp: Da idade e profissão?
- S: Não.
- Pp: Do lugar onde ele mora?
- S: Não.
- Pp: Da saudação inicial?
- S: Sim!
- Pp: Então eu coloco **number** ... ? **Ok?**
O aluno S escreve o número corretamente diante da informação. A Pp se afasta do aluno para identificar se ele consegue prosseguir. O aluno que está realizando a atividade em dupla com S começa a fornecer as respostas para S.
- Sm: O primeiro sete ...
- S: A minha tá melhor que a sua <@@@>
Neste momento, os papéis se invertem. S começa a mostrar para o amigo as respostas corretas.
- S: Aqui é quatro ...
- Sm: Quatro?
Uma aluna sentada atrás que pertence ao mesmo grupo começa a dizer as respostas para os dois.
- Sf: Gente ... vai rápido ... a dois é a três ...
S olha para a folha de atividade da colega e passa a informação para o amigo.
- S: A dois é a três!
S escreve a resposta na sua folha de atividade.
- Pp: **No more time!** Temos que trocar as atividades ... **ok?**
Os dois meninos (S e seu companheiro de atividade) tentam acelerar. S lê uma frase em LI na atividade e ajuda o amigo.
- S: É cinco!

A Pp começa a recolher essa atividade e a entregar a última.

Pp: **Name and number ... Name and number ...** não entreguem sem, **ok?**

A Pp começa a distribuir a última atividade para os três grupos.

Pp: Vamos lá? Última atividade ... **name and number ... name and number**

...

O aluno S recebe a folha com as atividades e já escreve seu nome e número de chamada.

Pp: Teve gente que disse que já decorou a carta do Rodrigo ... então vamos lá ... está fácil!

A Pp inicia a orientação acerca de como a atividade deve ser realizada.

Pp: Olha o lembrete que a **teacher** colocou aí. Vocês vão ORGANIZAR a carta do Rodrigo!

O aluno S começa a ler a carta em silêncio.

Pp: Vocês estão percebendo que as frases da carta estão todas embaralhadas?

Sf: Sim!

Pp: Será que eu posso começar uma carta de apresentação dizendo "I have two brothers"?

Sm: Sim ... com certeza! <@@@>

Pp: Então, olha lá ... o exercício diz o seguinte: agora que você já reconhece algumas informações sobre a carta de apresentação, organize os dados abaixo da melhor maneira possível reescrevendo o texto. A **teacher** colocou uma observação ... OLHA!

A Pp chama a atenção de um aluno que está aparentemente distraído.

Sm: Estou olhando!

Pp: Estão aqui com a **teacher, yes?** Lembrem-se precisa haver uma LÓGICA na organização do texto, mas não há uma ÚNICA maneira de ordenar as informações... Eu não posso falar da cor do meu cabelo, aí eu falo que tenho dois irmãos. Depois eu falo que [] meu pai e minha mãe. Precisa haver uma organização dos temas, lembram? Então, olhem lá ... as frases estão misturadas. Como eu começo uma carta de apresentação?

Ss: Hi!

Pp: Saudação inicial ... então copiem aí o **Hi** e risquem a palavra para vocês não se perderem. Pronto?

A: []

Pp: Vai reescrever a carta ... vocês vão ter que usar a frase!

O aluno companheiro de S na atividade pega a folha de S e começa a fazer por ele. A Pp se aproxima.

Pp: Não. Você não vai fazer por ele.

A Pp pega de volta a folha de atividades de S e a coloca sobre a mesa do aluno.

Pp: Como você começa a carta de apresentação?

S: **Hi** ...

Pp: ISSO ... o **Hi** já foi ...

S: O nome ...

Pp: **Ok.** Você se apresenta falando seu nome. Qual destas frases você vai usar?

O aluno S observa em silêncio todas as frases que estão na atividade e, em seguida, mostra com a ponta da caneta a frase contendo a informação em LI sobre o nome do possível emissor da carta.

- S: Aqui.
- Pp: Exatamente ... **I am Rodrigo**. Vai copiar aqui embaixo.
O aluno S identifica e copia a sentença autonomamente. A aula vai se passando e outros alunos vão solicitando a ajuda da Pp. S e seu colega viram a folha de atividade para a câmera filmadora. Os alunos se dispersam. A Pp está caminhando pela sala e S começa a brincar com a caneta. Ele e seu colega de atividade. Após aproximadamente dois minutos a Pp volta a dar mais atenção para S.
- Pp: Meninos ... vamos lá ...
- S: Não ...
- Pp: Vamos sim ... já está acabando. Olha, aqui ... o **I** significando eu em Inglês vai sempre vir sozinho ...
A aula termina e a atividade fica incompleta em função do tempo.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 24 DE MARÇO DE 2010

Enquanto a professora de Inglês faz a chamada os alunos estão agitados e conversam bastante. O aluno S está com a cabeça deitada sobre a mesa. Enquanto a chamada é feita a professora-pesquisadora distribui as folhas de atividades. Após aproximadamente 3 minutos a professora-pesquisadora assume a aula.

- Pp: **Good Morning! Let's start?**
 Sm: Não ...
 Sm: É pra por o nome?
A Pp entrega a atividade para o sujeito de pesquisa.
- Pp: S ...
 S: O que?
 Pp: **Let's start?**
 Sf: Yes!
 Pp: **Write down your names ...**
O aluno S permanece com a cabeça deitada sobre a carteira.
- Pp: **Is everybody with me?**
 Sm: **No ...**
 Pp: PESSOAL! **Let's go? Good Morning!**
 Sm: **Good Morning!**
 Pp: **Let's start!** Oh ... atenção como a professora AR falou ... nós não conseguimos competir com a voz de vocês ... **What day is today?**
Os alunos demonstram insegurança para responder.
- Pp: **What's the date, people?**
Os alunos não respondem.
- Pp: *What's the date? Qual a data?*
 Sf: Vinte e quatro!
A Pp caminha até o quadro de giz.
- Pp: **Today is March ...**
 Sf1: Vamos lembra de Marte!
 Pp: **Todays is March, twenty-fourth ...**
 Sm: []
 Pp: **Yes ... th ...**
 Sm1: Eu tava tentando lembrar ...
 Pp: **Wha's the year?**
 Sf: Dois mil e dez ...
 Pp: **In English ...**
 Sf1: Não sabemos ...
 Pp: Dois mil e dez. **How do you say** dois mil e dez **in English?**
Os alunos continuam fazendo comentários sobre como dizer dois mil e dez em Inglês. O aluno S não participa.
- Pp: **Two thousand ...**
 A: [] zero, zero <@@@>
 Pp: **How do you say** dez?
 Sf: **One, one ...**
 Pp: Dez?
 Sf: **Ten!**

- Pp: **Two thousand ten** ... ok? Pessoal, hoje ... atenção! Hoje ... vocês estão lembrados ... [] aula anterior ... qual foi a proposta da aula anterior? Nós fizemos quantas atividades?
- Ss: Três!
- Pp: Três. Como estas atividades foram feitas?
- Sf: Em grupos!
- Pp: Em grupos. A **teacher** deu um tempo para cada grupo e depois nós tro ... ?
- Ss: ... camos!
- Pp: Isto ... hoje a proposta é um pouco diferente ... a professora vai fazer com vocês algumas atividades ... todos juntos e outras vocês farão sozinhos ... DEPOIS outras partes a professora retoma com o grupo ... então, precisamos ficar atentos a isto, ok? Cada um com o seu trabalho... vamos lá!
- A: []
- Pp: **Name and date** ... S, nome!
Após aproximadamente sete minutos de aula o aluno S pega seu estojo.
- Pp: Junto com a professora. O título da nossa atividade é **comparing letters**. O que será que vamos fazer? O que é **compare**?
- Sm: Completar ...
- Pp: **To complete? Compare** ... compa ... ?
- Sf: **Compare?**
- Pp: Comparar ... então ... o que ... que são **letters**?
- A: Letras!
- Pp: Podem ser letras ou podem ser?
A sala fica em silêncio.
- Pp: O que o Rodrigo escreveu ?
- Sm: Carta.
- Pp: Carta! Então a nossa atividade hoje é comparar as cartas, tá bom? Vamos lá. Junto com a professora lendo o enunciado na primeira página.
O aluno S acompanha a leitura.
- Pp: Até agora trabalhamos com a carta de apresentação escrita por Rodrigo. Como já discutimos, para escrevermos uma carta de apresentação é importante que esta tenha ... o que?
- Sm: Uma organização ...
Alguns alunos leem em voz alta.
- Pp: Uma organização LÓGICA! Ou seja, os assuntos ?
Os alunos dão continuidade à leitura do enunciado.
- Ss: Não podem estar separados para não gerar uma confusão.
- Pp: Será que se os assuntos estiverem misturados, o leitor vai entender?
- Sm: Sim!
- Sf: Não!
- Sm: Vai ter que refazer o texto, mas tudo certinho ...
- Pp: Isso ... então ela tem que ter uma organização para não gerar uma confusão!
O aluno S está com a cabeça deitada sobre a carteira.
- Pp: Olha, aqui nesta atividade tem ali no cantinho ... **May, twenty-second, two thousand six**.
Os alunos levam alguns segundos para responder.
- Sf: O mês, o dia e o ano!

- Pp: E este dia, mês e ano corresponde ao que? Ao dia, mês e ano que carta foi recebida?
- A: Não!
- Sf: Entregue?
- Sm: Mandada.
- Pp: Que a carta foi escrita! Ok. Lá o .. o ... a ... carta começa assim ... **dear pen pal** ...
*Os alunos demonstram desconhecer a expressão **dear pen pal**. O aluno S continua com a cabeça sobre a carteira. A Pp vai lendo a carta em voz alta e solicitando dos alunos o que eles conseguem compreender.*
- Pp: **Hi! I am** Camila Silva.
- Sm: Oi! Eu sou Camila Silva.
- Pp: **I am thirteen years old.**
- Sm: Eu tenho treze anos.
- Pp: **I am in the seventh grade.**
- Sm: Ela tem treze anos.
- Pp: Ela tem treze anos . E esta sentença? **I am in the seventh grade?**
- Sf: Eu sou da sétima série!
- Pp: Eu estou na sétima série!
A Pp dá prosseguimento à leitura da carta e os alunos vão interagindo dizendo o que conseguem compreender. S levanta a cabeça da carteira, porém não responde nada em voz alta. Permanece em silêncio. Após o término da leitura da carta a Pp começa a fazer as atividades juntamente com os alunos.
- Pp: Então, vamos lá ... atividade um!
A Pp caminha até o aluno S.
- Pp: Agora, responda. Cada um olhando o seu! Que tipo de texto é esse?
- Ss: Carta de apresentação!
- Pp: Então, assinalem carta de apresentação! Agora ... eu vou dar para você dez minutos EM SILÊNCIO ... a professora AR vai me ajudar ... para vocês fazerem as atividades dois e três!
Os alunos começam a reclamar. O aluno sujeito de pesquisa se ajeita na carteira.
- A: []
- Pp: Gente ... quem é o emissor? Quem envia ou quem recebe?
A Pp se aproxima de S.
- Pp: Vamos lá ...
- S: Eu não tenho lápis vermelho ...
A Pp pede um lápis vermelho emprestado para a aluna sentada atrás de S.
- Pp: Vamos lá ... quem é o emissor? É quem manda ... ou quem recebe?
O aluno S parece estar em dúvida.
- Pp: Olha ... emissor ... emite!
 []
- Pp: Quem é o autor dessa carta?
A sala está bastante barulhenta dificultando a captação do áudio da conversa que a Pp está tendo com S. A Pp retoma a atividade com a turma toda.
- Pp: O número quatro quando a Camila começa a carta, ela começa com esta expressão aqui ó ... **Dear** ... o que significa **dear**?

- Sf: Querido.
- Pp: Pode ser querida ou querida e pode ser prezado ou prezada ... esta palavra aqui vocês conhecem ... S, levanta a cabeça!
- Ss: []
- Pp: O que é **pen**? Material escolar ...
- Ss: Caneta!
- Pp: Caneta ... olha só ... famosa caneta? Ela começa com **dear pen pal** ... MENINAS! Querida caneta? A pergunta número quatro é você já conhecia esta expressão?
- Ss: Não!
- Pp: Alguma vez vocês já tinham utilizado esta expressão **pen pal**?
- Ss: NÃO!
- Pp: Então, se já conheciam vão responder?
- Ss: **Yes** ...
- Pp: Se nunca ouviram essa expressão vão responder?
- Sf: Not!
- Pp: **No** ...
A Pp se aproxima do aluno S que está com a cabeça sobre a carteira. A sala está bem agitada e a captação do áudio fica comprometida.
- Pp: Mais uma atividade ... quando utilizamos a expressão **pen pal** será que nós sabemos o nome do destinatário?
 A Pp caminha até o aluno S e indica na folha de atividade o local onde ele deve responder a pergunta.
- Pp: Não ... se eu soubesse o nome do destinatário o que eu colocaria aqui?
- Sf: O nome []
- Pp: O nome de quem vai receber a ... ?
- Sm: Carta.
- Pp: Agora a **teacher** vai explicar para vocês ... esta expressão é utilizada quando nós nos correspondemos por carta com uma pessoa que não conhecemos, nós SEQUER SABEMOS O NOME! Então, como nós sabemos quem vai receber esta carta ... Agora é com vocês ... terminem as atividades ... até ... atividade nove ...
 A Pp volta a fazer a mediação junto ao aluno sujeito de pesquisa e permanece com ele por aproximadamente cinco minutos. A professora de LI, AR, auxilia os demais alunos. A Pp volta a assumir a atividade com toda a classe.
- Pp: Quais são as duas cartas de apresentação que nós temos? De quem são?
- Ss: Do Rodrigo e da Camila ...
- Pp: Então, vocês vão ler novamente as duas cartas de apresentação e vão identificar ... lembra que a **teacher** falou que uma carta de apresentação não necessariamente tem que ter as mesmas informações iguais?
- Sf: Sim ...
 O aluno S está quieto. Apenas observa.
- Pp: Lembra disto? Tem que haver uma organização, mas não necessariamente []. Então, olha lá ... vamos identificar as semelhanças e as diferenças em ambas as cartas.
 O aluno S olha para a atividade e começa a responder as questões.
- Pp: Rapidamente leiam as cartas e ... o texto 1 é a carta da ... ?

- Ss: Camila.
- Pp: E o texto 2?
- Sf: Rodrigo.
- Pp: Então, vamos lá ... olhem as duas cartas! Espera lá ... já tem gente fazendo e fazendo errado ... O texto da Camila ...
A Pp se dirige ao aluno S. Ele já está respondendo as perguntas.
- Pp: O texto da Camila tem data?
- S: Tem ...
- Pp: Então é **Yes ... in English ...**
A Pp retoma a atividade com a turma.
- Pp: O texto 2 ... do Rodrigo. Tem data?
- Ss: Não!
- Pp: Então, escrevam ... **no!**
Os alunos fazem a atividade. Incluindo o aluno sujeito de pesquisa.
- Pp: Qual é a próxima informação?
- Sf: Saudação final.
- Pp: Saudação final. Na carta da Camila. Ela usa alguma expressão para terminar a carta?
- Sf1: Usa.
Os alunos vão respondendo aos questionamentos da Pp e registram as respostas. O aluno S apenas realiza a atividade. Não responde oralmente.
- Pp: Então escrevam ai ... **yes** ... No texto do Rodrigo. Ele tem saudação final?
- Ss: Tem!
- Pp: Qual é a saudação final do Rodrigo?
- Ss: **BYE!**
- Pp: Então nós vamos escrever no quadradinho **yes** ou **no**?
O aluno S realiza a atividade sem a necessidade da mediação da Pp.
- Pp: E a carta da Camila?
Os alunos vão respondendo oralmente e realizando a atividade.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 26 DE MARÇO DE 2010

A turma está agitada.

- T: Vou fazer a chamada e vou falar... Eu vou falar [].
- Ss: []
- T: Sexta A, chamada!
A professora da turma faz a chamada com a turma bastante agitada e fazendo barulho.
- Ss: []
- T: Pessoal! Pessoal! Sexta série, ó! **One, two, three! One, two, three!** []
- Ss: []
- A: Eu quero!
- Ss: []
- T: Ó, hein... Rafaela!
- Ss: []
A professora continua a chamada.
- T: **Ok.** Agora a professora Juliana com vocês, ó!
- Ss: []
- Pp: **Good morning, everybody!**
- Ss: **Good morning!**
- Pp: **Ok.** Hoje, nós vamos fazer várias atividades. Alguns de vocês, só que pra isso a gente precisa, ó, de cooperação, tá? Alguns de vocês receberam um papel, um pedaço de papel com uma palavra escrita. O que nós vamos fazer bem rapidamente antes de nós irmos para nossa atividade que é o que... Qual é a [] que nós temos naquela atividade mesmo? Eu expliquei na última aula.
- Ss: []
A turma não responde a professora.
- Ss: []
- Pp: A gente está trabalhando o quê?
- Ss: []
Alguns alunos tentam responder.
- Pp: Carta de apresentação... Nós estamos tentando o quê? Melhorar...
- Sm: A nossa carta.
- Pp: A nossa carta... Pra que finalidade?
- Sm: Pra mandar pra uma outra escola, pra ela não sei o que, não sei o que.
- Pp: Pra nós podermos nos corresponder com outros alunos de outras escolas **in English**, não é?
A turma começa a conversar um pouco.
- Pp: Carta de correspondência. Então, ao final, nós vamos fazer isso. Mas, ó! A **teacher** preparou essa atividade aqui só para nós começarmos. Algumas pessoas...
Um aluno interrompe a professora pesquisadora.
- Sm: []
- Pp: Só um minutinho. Algumas pessoas têm me perguntado “ai, **teacher**, como fala isso **in English**”, então a **teacher** decidiu preparar essa

atividade aqui pra gente revisar algumas... O que será que nós temos aqui? Olha...

A turma começa a se manifestar.

Ss: []

Pp: Aqui, eu tenho parte do []... Aqui, eu tenho uma cabeça, cabelo, orelhas...

Sm: Corpo.

Pp: Corpo...

Pp e Ss: Boca, nariz, mão, []...

Pp: Exatamente. Essas figuras aqui, elas são a respeito da rooms of the house que a professora [] estava trabalhando? As partes da casa?

Ss: Não!

Pp: Não?

Ss: Não!

A: Sim!

Pp: Ah é? Partes da casa? []

A turma se manifesta contra o colega.

Ss: []

Pp: Partes do...?

Ss: Corpo!

Pp: Corpo.

Ss: []

Pp: **Ok. So let's repeat with me. Parts of the body.**

Ss: **Parts of the body.**

Pp: **Parts.**

Ss: **Parts.**

Pp: **Of the body.**

Ss: **Of the body.**

Pp: Deixa só a **teacher** fazer uma... uma... um esclarecimento aqui, que a professora Rucy e eu conversamos. Esse período que a professora Juliana está aqui com vocês, está sendo considerado aula.

Sm: EBA!

Ss: []

Pp: Porque eu estou dando...

Ss: Aula.

Pp: Aula! Nós não estamos aqui passando tempo. Então, vocês []

A turma começa a conversar um pouco.

Ss: []

Pp: Ah, como que nós vamos ter prova? Como que nós vamos ser avaliados? Todas as atividades que a professora Juliana propõe, vocês estão sendo avaliados!

A: Uhu!

Ss: []

Pp: Como? Quem participa, quem não participa, quem entrega... Algumas atividades estão sendo entregues assim, faço de qualquer jeito e entrego. Tudo isso está sendo avaliado por mim e pela professora [] porque vocês terão que ter uma nota no primeiro bimestre, não terão? Então, quem não está participando está perdendo a chance, né? Uma chance [], além de aprender também estar sendo avaliado de uma forma diferente,

que vocês nunca foram avaliados assim. Ok? Então, vamos prestar atenção nisso, tá?

A: Que dia vai ser a prova, professora?

Ss: []

Pp: Tudo... Não vai ter uma prova. É isso que a teacher tá falando. Tudo, todas essas atividades que vocês estão fazendo, vocês estão ganhando nota. Todas as aulas, to...

A: Sério?

A: Vale como prova?

Pp: Claro! Vocês estão sendo sempre avaliados.

A turma começa a conversar.

Ss: []

A: Ô, professora!

Ss: []

Pp: Então, tem gente que não está participando, tem gente que está fazendo atividade de qualquer forma...

Ss: []

A: Eu estou participando?

Ss: []

Pp: Vamos ver...

Ss: []

Pp: Cada um sabe de si, né?

Ss: []

A turma aumenta a conversa.

Pp: Então, aí, cada um vai fazer uma auto-avaliação. Será que eu estou participando?

A: Eu to!

A: Eu to!

A: Eu to!

Ss: []

Pp: **OK!** Então, nós vamos fazer o seguinte, bem rapidamente. A teacher vai falar a parte do corpo in English, e quem tiver... Só não dobrem o papel, tá?

Ss: []

A: Ahhh!

Pp: Quem tiver... Mas não pode dobrar, não é pra dobrar! Quem tiver o papel escrito esta parte correspondente vai correr aqui na frente e trazer o papel que nós vamos colar aqui, tá? []

Ss: []

A: Ahh! Achei que não podia falar!

Ss: []

A: Vai revezar?

Ss: []

A: A gente devia saber [] acertar.

Ss: []

A professora da turma conversa em voz baixa com a professora pesquisadora.

T: Mas todo mundo ao mesmo tempo?

Pp: É, mas daí não dá certo.

Ss: []

- Pp: Ó! Uma outra oportunidade nós fazemos diferente, tá? **Ok, guys, what is this?**
- Ss: []
- Pp: **What is this?** É um rosto?
- Ss: É!
- Pp: **How do you say “rosto” in English?**
- A: **Face.**
- Pp: **Face! Very good! So, let’s repeat?** Face.
- Ss: **Face.**
A turma fica agitada.
- Ss: **How do you say this part of the body here?**
- Sf: Cabeça.
- Sf: Pescoço!
- Pp: **How do you say “cabeça” in English?**
- A: Ah! Sei lá!
- Ss: []
- Pp: Ahn?
- Ss: []
- Sm: Não me recordo!
- Pp: **Head. Head.** Que que é a palavra **head**?
- Ss: []
Os alunos ficam chutando várias respostas.
- Pp: Não. Ó! **Head.**
- Ss: Cabeça.
- Pp: **Head, ok? Head...** Então, ó! **What’s head?**
- Ss: Cabeça!
- Pp: Olha aqui na figura.
- Ss: Ahhh!
- Pp: **Right? Now, take a look here! What do we have here?**
- Ss: **Hair!**
- Pp: **Hair! Very good!** [] **hair!**
- Ss: []
- A: **Hair.**
- Ss: []
- Pp: **Ok! And now... Take a look! What’s this?**
- Ss: Orelha!
- Pp: **How do you say that?**
- Ss: []
- Sm: Orelha.
- Ss: []
- Pp: **In English.**
- Ss: []
- Pp: **Let’s repeat:** **ear!**
- Ss: **Ear!**
- Pp: **Ear.**
- Ss: **Ear.**
A turma começa a perder a atenção e conversar.
- Pp: Todo mundo aqui com a professora. **Ear!**
- Ss: []
- A: **Ear!**

- A: **Hands!**
- Ss: []
- Pp: **Not hand.** Ainda não é a **hand**. São só...
- Ss: []
- Sf: Dedinhos.
- Ss: []
- Pp: **How do you say** dedos **in English?**
- Ss: []
- Pp: **Yes. You say fingers.**
- Ss: []
- Pp: Dedos []? **Fingers.**
- Ss: []
- Sm: **Fingers.**
- Pp: **Fingers.**
- Ss: **Fingers.**
- Pp: **Ok? And now... How do you say** nariz **in English?**
- Ss: []
- A turma começa a fazer piadas com uma colega falando alto.*
- Ss: []
- Pp: **People, let's repeat with me? Nose.**
- Os alunos não repetem, apenas continuam conversando.*
- Ss: []
- Pp: Não é para trocar! É para ficar com quem eu entreguei.
A turma diminui muito o barulho.
- Ss: []
- Pp: **Let's repeat! Nose.**
- Ss: **Nose.** []
- Pp: **And now here. How do you say...**
- Sm: Olhos!
- Ss: []
- Pp: **How do you say** olhos **in English?**
- Ss: []
- Sm: **Ears.**
- Ss: []
- Sf: []
- Ss: []
- Pp: **Ears?**
- Ss: []
- Pp: **Eyes!**
- Ss: **Eyes!**
- Pp: **Eyes.** Por que que nós precisamos dessas palavras? Lembra que nós vamos escrever uma carta de apresentação falando sobre nós mesmos?
- Sm: Por que?
- Ss: []
- Pp: E aí, gente... Como que eu digo que eu tenho olhos azuis? **Teacher**, como que eu digo olhos? Aqui, ó! **Eye. Right? And now, people!** Ai... E essa parte do corpo aqui, ó?
- Ss: []
- Sm: Dedos.
- Ss: []

Sm: Joelho!
 Ss: []
 Pp: Dedos do pé.
 Ss: []
 Pp: Os dedos do pé em Inglês é uma palavra diferente dos dedos das mãos. Quem se lembra? Vocês já viram isso!
 Ss: []
 Pp: Alguém tem a palavra **toes**?
 Ss: []
 Sm: Professora...
 Ss: []
 Sm: **TOES!**
 Ss: []
 Sm: **Toes.**
 Ss: []
 Pp: **Yes.**
 Ss: []
 A: **Yes.**
 Ss: []
 Sf: []
 Ss: []
 Pp: O que []? Então...
 Ss: []
 Sm: [], professora.
 Ss: []
 Pp: E agora, ó? Agora não tem mais só os **toes**.
 Ss: []
 Sf: Eu vou anotar.
 Ss: []
 Pp: Eu tenho o quê? **How do you say pé in English?**
 Ss: []
 A: **Hot!**
 Ss: []
 Sm: **Foot!**
 Ss: []
 Pp: **Let's repeat? Foot.**
 Ss: **Foot.**
 Pp: Que que isso nos lembra?
 Ss: []
 Sm: Futebol!
 Ss: []
 Pp: Futebol. Por que será que futebol chama-se **football**?
 Ss: []
 A: É com o pé. Porque joga com os pés.
 Ss: []
 Pp: **Football.**
 Ss: []
 Sm: Porque joga com o pé.
 Ss: []
 Sm: Pé e bola. Pé e bola!

- Ss: []
 Pp: Aonde e como eu jogo futebol? Bola no...?
 Ss: []
 Sf: Pé!
 Ss: []
 Pp: Tá vendo como tem muitas palavras da Língua Inglesa que nós acabamos incorporando em Português? Tá vendo? E agora? Agora sim, ó! Eu não tenho só **fingers**, mas eu tenho?
- Ss: []
 Sf: **Hand.**
 Ss: []
 Pp: **Hand. Hand.**
 Ss: []
 A: Ué, de novo?
 Ss: []
 Pp: **And now, guys... How do you say this whole part of your body here?**
Os alunos começam a responder de forma confusa, um atravessando o outro.
- Ss: []
 Pp: **There** nada. Aqui.
 Ss: []
 A: Eu não entendi o que você tava falando.
 Ss: []
 Sm: Arma, arma!
 Ss: []
 Pp: Em português! Português!
 Ss: Braço!
 Pp: Braços!
 Ss: []
 Sm: Aqui, olha! **Arms!**
 Ss: []
 Pp: **And how...** Ah! Mas é **arm. Arm!**
 Ss: **Arm!**
 Pp: **Very good! Arm!**
 Ss: []
 Sm: **Arm!**
 Ss: []
 A: TÁ ARMADO!
 Ss: []
 Pp: Isso... E agora, ó!
 Ss: []
 Pp: Que que eu tenho?
 Ss: **Leg.**
 Pp: **Yes! Very good!** Eu tenho **leg.**
 Ss: []
 Pp: **Let's repeat? Leg.**
 Ss: **Leg.**
 Sm: Ai, que **leg** [].
 Ss: []
 Pp: **Ok!** Agora, só uma coisinha aqui rapidinho, ó!

- Ss: []
Pp: Olha aqui pra **teacher** rapidinho. Se eu tenho **one leg**, essa palavra aqui está no singu?
- Ss: Lar.
Pp: Está no singu?
Ss: Lar.
Pp: Lar. Se eu tenho duas, eu vou dizer "**I have two**"...
Ss: **Legs.**
Pp: **Legs.**
Ss: []
Sm: O braço também?
Ss: []
Pp: O braço também! **Here, I have one...**
Ss: []
A: **Arm.**
Ss: []
Sm: A mão também.
Ss: []
Pp: **Two?**
Ss: **Arms.**
Pp: Cadê a mão? Onde está a mão aqui? Como que eu digo mão **in English?**
Ss: []
A: **Hand.**
Ss: []
Pp: **Hand!**
Ss: []
A: []
Pp: Se eu tenho **one hand...** Eu vou parar e eu vou considerar essa atividade, hoje, uma atividade, aula dada.
A turma silencia.
- Pp: Todo mundo já sabe mesmo. Por que que eu preciso ficar aqui? Não é verdade? Todo mundo já sabe tudo.
A turma continua em silêncio.
- Pp: **I have one hand.** Mas eu tenho **two...**
Sf: **Hands.**
Pp: **Hands.** Não seria só acrescentar o S para transformar em plural?
Alguns alunos voltam a conversar.
- Ss: []
Pp: Agora, tem um aqui que é uma **exception.** É uma exceção. **In English,** quando eu vou me referir ao pé, eu digo que **I have one foot.** Lembra do futebol, tá? **Foot.** Mas a palavra no plural é totalmente diferente, tem alguém aqui que tem a palavra no plural de **foot.**
- A: Feet.
Sf: Quê?
Pp: Isso mesmo. **I have one foot. But I have two...** Ó! **Feet.**
Alguns alunos discutem sobre a pronúncia das palavra "foot" e "feet".
- Pp: Tem S?
Ss: []
Sf: Não.

- Pp: Não! Por que será? Porque ela é uma... **Exception**. O que que é uma **exception**?
- Ss: []
- A: Exceção!
- Ss: []
- Pp: Uma exce...
- Ss: []
- A: ção!
- Pp: Uma exceção.
- Ss: []
- Pp: **Ok! So let's repeat. Everybody!** Todo mundo com a **teacher. Arm.**
- Ss: **Arm!**
- Pp: **Leg.**
- Ss: **Leg.**
- Pp: **Hand.**
- Ss: **Hand.**
- Pp: **Feet.**
- Ss: **Feet.**
- Pp: **Foot.**
- Ss: **Foot.**
- Pp: **Toes.**
- Ss: **Toes.**
- Pp: **Eye.**
- Ss: **Eye.**
- Pp: **Fingers.**
- Ss: **Fingers.**
- Pp: **Nose.**
- Ss: **Nose.**
- Pp: **Mouth.**
- Ss: **Mouth.**
- Pp: **Body.**
- Ss: **Body.**
- Pp: **Ear.**
- Ss: **Ear.**
- Pp: **Ears.**
- Ss: **Ears.**
- Pp: **Hair.**
- Ss: **Hair.**
- Pp: **Head.**
- Ss: **Head.**
- Pp: **And.**
- Ss: **And.**
- Pp: **Face.**
- Ss: **Face.**
- A: Face.
- Pp: **In English, you say...**
- A: Face!
- Sm: **Face.**
- Pp: **Face.** Muito bem! **Very good! Ok.**
- Ss: []

- A: []
- Pp: **Sorry?**
- Ss: []
- Pp: Então vamos lá para nossa atividade?
A turma se agita e começa a conversar.
- Ss: []
- Pp: Ok. Retomando, então.
- Ss: []
- Sm: Licença, professora.
- Ss: []
- Pp: Ahn?
- Ss: []
- Sf: Professora, eu copieei tudo!
- Ss: []
- Pp: **Ok, people! Name. Name, all right?**
- Ss: []
- Pp: Vamos lá! Nós precisamos ir aprimorando nossa carta.
- Ss: []
- A: **Teacher**, o que que é []?
- Pp: Ahn? **Sorry?**
- Ss: []
- Pp: **Write down your names.** Não quero atividade sem nome, hein? E aí depois como é que nós vamos avaliar? Sem nome.
- Ss: []
- Sm: Professora, [] **poker face.**
- Ss: []
- Pp: Como?
- Ss: []
- Sm2: **Poker face.**
- Ss: []
- Pp: **Poker**, como que escreve?
- Ss: []
- Sm3: P-O-K-E-R
- Ss: []
- Sf: P-O-K-E-R
- Ss: []
- Pp: Ah! Vamos lá!
- Ss: []
- Pp: **Name. Write down your name.**
- Ss: []
- Pp: Então, vamos lá, ó! Olha só a atividade que a professora preparou.
- Ss: []
- Pp: Para nós darmos continuidade às atividades com a carta. Então, vamos lá! Olha! Vocês, hoje, vão pra depois a gente poder escrever uma carta, né? Tá? Então, vamos lá, olha. A **teacher** começou a atividade assim. Que figura que tem aí, hein?
- Ss: []
- A: Quebra-cabeça!
- Pp: De uma quebra-cabeça, então, a teacher colocou assim, olha... Quebrando a cabeça! Às vezes, quando queremos nos comunicar em

- Inglês, que que a professora percebeu em alguns textos de vocês? Nós tentamos usar as palavras como elas são em português, não é mesmo?
- Ss: É.
- Pp: Ó! Alguns de vocês fizeram isso quando nós estávamos fazendo a atividade aqui. Mas, olha só! Sigam aí com a professora. Mas... Lendo junto com a **teacher**.
- Pp e Ss: Mas nem sempre é assim que funciona. Cada língua...
- Pp: Tem o quê?
- Pp e Ss: Suas regras próprias e se desejamos nos comunicar com outras pessoas através de um determinado idioma, nós precisamos obedecer às regras de uso.
- Pp: Então, nós precisamos obedecer às regras! Vamos lá! Então, ó, o título da nossa atividade hoje é **Using the subject pronouns**. Nós vamos usar hoje os pronomes que se referem a pessoas. Isso, vocês já viram, tá? Então, olha lá! A **teacher** colocou a seguinte pergunta: Você sabe para que serve um pronome?
- Ss: []
- A: Não.
- Ss: []
- Pp: Para que serve um pronome? Tanto em Inglês, quanto em Português.
- Ss: []
- Sm: Eu não sei nem em Português pra que serve.
- Ss: []
- Sm: Nome próprio!
- Ss: []
- Sm: Pra que serve?
- Ss: []
- Pp: Então, olha a explicação aí, olha! Leia a explicação que a professora colocou.
- Ss: []
- Pp: Um pronome serve para?
- Ss: []
- Pp: Substituir o quê?
- Ss: []
- A: A palavra!
- Ss: []
- Pp: Um substantivo. Ou seja, um nome! Tá? Um nome que pode ser de pessoa, pode ser de objeto, poder ser de lu...
- Ss: []
- A: Gar.
- Ss: []
- Pp: Gar! São Paulo, por exemplo, não é um substantivo?
- Ss: []
- A: Sim.
- Ss: []
- Pp: A palavra São Paulo. Mas signifi... Está se referindo a quê?
- Ss: []
- A: Cidade.
- Ss: []
- A: A um estado ou cidade.

- Ss: []
- Pp: Pode ser um estado ou cidade. Muito bem! Então, a **teacher** colocou uma caixinha aí, ó! **Remember**. O que que significa **remember**?
Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo tentando responder a pergunta da professora pesquisadora.
- Ss: []
- Pp: **Remember?**
- Ss: Lembre-se, né? Então, vamos lá, ó! Os pronomes pessoais, quais são os pronomes pessoais que a **teacher** colocou aí?
- Pp e Ss: **I, you, he, she, we...**
- Pp: Aí, eu tenho de novo o **you**! Qual será a diferença do primeiro **you** e do segundo **you**?
- Ss: []
- Sm: Nenhuma.
- Ss: []
- A: Pra usar [].
- Ss: []
- A: Ele e o objeto.
- Ss: []
- Pp: Ó! O primeiro **you**, eu digo assim, ó: **You** are Emanuele. O que que eu estou dizendo?
- Ss: Ela é a Emanuele.
- Pp: Ó. Eu estou me referindo à Emanuele!
- Ss: []
- A: Você.
- Ss: []
- Pp: You are Emanuele.
- Ss: []
- A: Você é Emanuele?
- Ss: []
- Pp: Não é uma pergunta, é uma afirmação! Você é Emanuele. Daí, eu chego pra sala toda e digo assim, ó! Olha o segundo **you**! **You are students!**
- Ss: []
- Sf: Vocês são estudantes!
- Ss: []
- Pp: Então, o primeiro **you** é para se referir a quantas pessoas?
- Ss: Um.
- Sf: No singular!
- Ss: []
- Pp: E o segundo **you**?
- Ss: []
- Pp: Quando eu me refiro a vocês! Então, no plu...
- Pp e Ss: Ral.
- Pp: Ok? E they? Se eu digo assim, olha!
- Ss: []
- Pp: They are studying.
- Ss: []
- Sm: Eles são?
- Ss: []
- A: Eles estão estudando.

- Pp: Eles estão estudando! Então, eu estou me referindo a quem? A: ..
- Pp e Ss: Eles!
- Pp: Então, olha lá os pronomes! O *I*...
- Ss: Eu.
- Pp: Eu! Lembra que o Rodrigo e a Camila começam a carta assim, ó:
"I am Rodrigo", *"I am* Camila"?
- Ss: []
- A: Eu sou.
- Ss: []
- Pp: Então, quando eu quero falar de? Eu sou. O *you*?
- Ss: Você.
- Pp: Você! O *he*?
- Ss: Ele!
- Pp: ***She!***
- Ss: Ela!
- Pp: ***It.***
- Ss: Nós
- Pp: ***It.***
- Ss: Eles.
- Sm: Aqueles.
- Ss: []
- Pp: Objetos, isto. Tá? Quando eu estou, ó! ***It is a bag.*** Eu estou me referindo a uma?
- Ss: Bolsa.
- Pp: Bolsa. Tá! Depois, eu tenho *we*.
- Ss: Nós!
- Pp: Que que é o *we*?
- Ss: Nós!
- Pp: O segundo *you*?
- Ss: []
- Sf: Vocês!
- Ss: Vocês!
- Pp: ***Very good!*** E o *they*?
- Ss: Eles!
- Pp: Eles... Quando eu estou me referindo a outras pessoas. Ok? Então, vamos lá! Façam a atividade um! Tempo para fazerem a atividade um sozinhos.
 A turma se agita um pouco, mas não faz muito barulho.
- Ss: []
- Pp: ***Yes.*** Então, vamos lá! Quem precisar de ajuda, a ***teacher*** vai ajudar, mas espera um pouquinho! Tá?
- Ss: []
A professora pesquisadora se aproxima da carteira de S e fala com ele em voz baixa.
- Pp: []
- Ss: []
- Sf: Professora!
- Ss: []
A professora pesquisadora se dirige à aluna.
- Pp: Só um minutinho.

- Ss: []
Ela volta a atenção para S.
- Pp: Então, olha lá! [] começa "**Dear [] Paul**", querido [] Paul. [] Quando a gente não sabe quem vai ler nossa carta, um amigo [] e a gente quer fazer amizade [], aí [] começa "**Hi**". Aí ela diz "**I am** Camila". Qual é o primeiro pronome que aparece aqui para dizer "Eu sou a Camila"? Olha os pronomes aqui para a gente dizer "eu sou".
- Ss: []
S fica em silêncio.
- Pp: Presta bastante atenção. Qual pronome que significa "eu"?
- Ss: []
S sinaliza com a lapiseira.
- Pp: **I**. Isso! Então, onde que vai ser? **I**. Onde será mais que tem **I** para dizer "eu"? Presta atenção.
- Ss: []
A professora pesquisadora se afasta da carteira de S e vai andando para o fundo da sala.
- Ss: []
Os alunos estão agitados e alguns conversam bem alto.
- Pp: **Finish?** É?
- Ss: []
- Pp: Mas olha só... É fácil, mas tem gente que estava cometendo erros, né? É fácil, mas teve gente que estava com dificuldades na hora de escrever a carta!
- Ss: []
- Pp: Então, olha lá, olha! Quais são os pronomes? Qual mais usa?
- Ss: **I!**
- Pp: **I!** Por que será?
- Ss: []
- A: Porque ela está se referindo a ela mesma.
- Ss: []
- Pp: Porque ela está dizendo o quê?
- Ss: Eu!
- Pp: Eu sou a Camila, eu tenho 13 anos. Que mais?
Os alunos começam a gritar respondendo.
- Ss: []
- Pp: Muito bem! Então, vamos lá para a próxima atividade!
- Ss: []
- A: PRÓXIMA ATIVIDADE!
- Ss: []
- Pp: Neto! Próxima atividade. Vamos lá! Ó! Em uma carta...
A professora pesquisadora fica em silêncio, esperando a turma se aquietar.
- Ss: []
- Pp: Tudo bem? Todos entenderam porque é sempre **I, I, I?**
Os alunos fazem barulho imitando a professora.
- Ss: []
- Pp: Porque na carta de apresentação, eu estou apresentando quem?
- Ss: Eu.

- Pp: Eu! Não estou apresentando a minha mãe, né, Neto? Em uma carta de apresentação.
- Ss: []
- Sf: Professora, eu posso ler? Eu posso ler...
- Ss: []
- Pp: Então, vamos lá! Olha!
- Ss: []
- Sm: Eu escrevi com i.
- Ss: []
- Pp: É, Neto, aí é duro, hein? Ó! Em uma carta de apresentação pessoal! Em uma carta de apresentação pessoal...
A professora pesquisadora sinaliza a S em sua folha, onde ela está lendo.
- Ss: []
- Pp: Qual é o principal assunto?
- Ss: Eu!
- Pp: São as estações do ano?
- Ss: Não!
A professora pesquisadora se dirige a S.
- Pp: [], agora não é hora de desenhar. [] na aula.
- Ss: []
- S: []
- Ss: []
- Pp: Então, faça!
- Ss: []
- A: É o último esse aí!
- Ss: []
- Pp: **Number three**, olha lá! O número três... GENTE! Não é para [] a atividade!
- Ss: []
- A: **Number three!**
- Ss: []
- A: **Number three!**
- Ss: []
- A: Vai, **teacher!**
- Ss: []
- Pp: **Number three**, olha lá! Eu tenho os pronomes in English, e, depois, eu vou ter os pronomes em?
- Ss: Português!
- Pp: **Portuguese. Ok!** Vamos lá, leiam aí! Façam aí!
- Ss: []
A professora pesquisadora retorna à mesa de S. Ela volta a explicar a atividade à S em voz baixa.
- Ss: []
- Pp: []
- Sf: Professora, já é para fazer?
- Ss: []
- Pp: [] Pera lá! Qual o pronome pessoal mais usado na carta de Camila? [] de pessoas ou de objetos?
- S.: []
- Pp: Então, cadê esse aí aqui? Ah, então, [] errado. []

- A professora pesquisadora se afasta da carteira de S.*
- Ss: []
- Sf: Professora, olha!
- A aluna mostra sua folha à professora pesquisadora.*
- Pp: []
- A professora pesquisadora devolva a folha à garota.*
- Ss: []
- Pp: **It.** Isso... Para se referir a objetos, a coisas.
- Ss: []
- A: Professora!
- Ss: []
- Pp: Olha lá! Vamos com a **teacher**, então! **I!**
- Ss: Eu.
- Pp: Eu. O primeiro **you**.
- Ss: Você!
- Pp: Então, ó! Você! Depois, nós temos **he**.
- Ss: Ele!
- Pp: **She?**
- Ss: Ela!
- Pp: **It?**
- Ss: []
- A: Eles.
- Ss: []
- Sf: Nós.
- Ss: []
- Pp: Isto, para se referir a objetos.
- Ss: []
- Sf: Ah! Acertei!
- Ss: []
- Pp: Aí, depois, olha só! Entre as duas tabelas, a **teacher** colocou um lembrete. Qual lembrete que a **teacher** colocou aqui?
- Os alunos começam a ler todos juntos de forma bagunçada.*
- Ss: []
- Pp: Lembrando que...
- Ss: []
- Sf: O pronome "**hi**" é sempre usado []?
- Pp: O pronome **I** significando o quê? Ele vai sempre vir sempre em letra?
- Ss: Maiúscula!
- Pp: Maiúscula. Pessoal, não importa se está lá no meio da frase, o **I** é sempre maiúscula! E nas nossas cartas de apresentação, nós temos que tomar cuidado com isso! Eu não coloco o **I** lá no meio da frase em minúscula.
- OK?** Vamos lá então!
- S deita na carteira para escrever.*
- Ss: []
- Pp: E quando eu digo **we**? Nós! **You!**
- Ss: Você!
- Pp: Esse segundo **you** se refere a?
- Ss: []
- Sf: Vocês!
- Ss: Vocês!

- Pp: Vocês. E o **they**?
 Ss: Eles.
 Pp: Duas possibilidades.
 A: Eles ou elas.
 Pp: Ó! **They!** Duas possibilidades.
A professora pesquisadora se dirige a S.
- Pp: Presta atenção.
 Ss: []
Ela volta a falar com a turma.
- Pp: Duas possibilidades. Eles, no masculino. E a segunda possibilidade?
 Ss: Elas!
 Pp: Elas! Porque o **they** pode se referir tanto a eles quanto a...
 Ss e Pp: Elas!
A professora pesquisadora diz algo a S em voz baixa.
- Pp: []
Ele não se levanta da carteira, continua escrevendo deitado.
- Pp: Olha lá, pessoal, para terminar! Pra terminar! Estamos terminando a aula.
 Ó! Observe. Observe. Olha só... A **teacher** retirou essas frases da carta da Camila. **Ok?**
 A professora pesquisadora bate na mesa para chamar a atenção dos alunos.
- Ss: []
 Pp: Então, eu digo assim, ó! **Anna is my sister. Anna is nine years old. Anna is tall.**
- Ss: []
 A: Tá muito repetitivo isso.
 Ss: []
 Pp: Tá muito repetitivo! Exatamente! Então, a **teacher** colocou, ó! Tem alguma coisa estranha, o que pode ser?
- Ss: []
 A: Tá muito repetitivo o nome da Ana.
 Ss: []
 Pp: Tá muito repetitivo. **Anna, Anna, Anna.**
Os alunos repetem o nome da personagem com a professora pesquisadora.
- Pp: Então, olha lá a atividade de baixo. Olha! Observe as tabelas acima. O substantivo **Anna** na segunda e na terceira frase pode ser substituído por qual pronome para não ficar tão repetitivo?
A professora pesquisadora mais uma vez aponta para a folha de S, que continua deitado na carteira.
- Ss: **She!**
 Pp: **She!** Não é? E aí eu vou ter assim, ó! **Anna is my...**
- Ss: []
 Sf: **Sister.**
- Ss: []
 Pp: **Anna is my?**
- Ss e Pp: **Sister!**
- Pp: Aí, eu não vou repetir o **Anna** de novo.
 A professora pesquisadora mais uma vez aponta para a folha de S, sinalizando algo a ele.

- Pp: Eu vou colocar o quê?
 Ss: **She.**
 Pp: O **she is nine years old**. Então, o que que está acontecendo aí?
 Sm: Ela tem nove anos de idade.
 Pp: Ela tem nove anos de idade. E aí eu digo de novo o? Uso de novo o?
 Ss: **She.**
 Pp: **She!** Por que eu quero dizer o quê? Que ela é?
 Ss: []
 Sf: Alta!
 Ss: []
 Pp: E com isso, nós evitamos o quê? A repe...
 Sf: Tição.
 Ss: Tição.
 Pp: Tição, **ok**?
 Ss: []
 Pp: Olha, eu quero **three volunteers**, três voluntários!
Os alunos começam a se manifestar querendo ser voluntários.
 Pp: **Three volunteers. Ok... You... You... You...**
Alguns alunos ficam reclamando da escolha.
 Pp: Recolhe para a **teacher**, por favor, as figuras e as palavras.
 Sm: Recolher?
 Pp: Recolhe com cuidado porque atrás tem um...
O aluno se levanta e começa a recolher.
 Pp: E os outros **volunteers**, por favor, recolham as atividades dos amigos!
 Tá?
Os alunos se levantam e começam a recolher as atividades e alguns alunos começam a fazer perguntas à professora pesquisadora.
 Ss: []

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 31 DE MARÇO DE 2010

Atividades para desenvolver a Capacidade Linguístico-Discursiva.

A professora de língua inglesa (T) inicia a aula fazendo a chamada. Leva aproximadamente dois minutos, uma vez que os alunos estão agitados caminhando pela sala de aula e fora dos lugares designados de acordo com o mapa de sala. Além da maioria dos alunos estar fora do seu lugar, percebe-se que o aluno sujeito de pesquisa S procurou sentar em uma carteira afastada da câmera filmadora. A professora de inglês nota e solicita aos alunos que retornem para seus lugares.

T: Porque vocês estão trocando de lugar? Vocês tem o professor monitor que fez o mapa de sala ...

Sm: A outra professora veio e mudou tudo ...

T: Não, mas o professor responsável por esta turma fez o mapa de sala e vocês tem que sentar de acordo como está lá ... S, volta para seu lugar. Agora, vocês vão dar continuidade às atividades com a professora Juliana.

Os alunos retornam aos lugares. Em princípio o aluno S não volta ao seu lugar. Porém, depois da insistência da T o aluno S retorna e agora é possível captar a imagem do aluno. A Pp distribui as folhas com as atividades que serão desenvolvidas naquela aula. Após aproximadamente 4 minutos desde o início da aula, a Pp inicia a realização das atividades com a turma.

Pp: **OK? Allright people?**

S: **No ...**

Pp: **Good morning everybody. J. G! Turn around and look ahead! Good morning everybody! Turn around. Turn around. Look ...** hoje nós vamos terminar a atividade que começamos a aula passada e vamos dar início a uma nova atividade. Portanto, eu preciso da cooperação de todos para que possamos terminar, **ok?** A professora AR po ... é ... quem precisar de ajuda a professora AR também pode auxiliar. Está bem? Combinado assim? Então vamos lá! Onde nós paramos é ... na aula anterior?

Sf: **Six!**

Pp: **Six?** Ok ... Não, na realidade a atividade seis nós não chegamos a terminar. Então, vamos lá?

O aluno sujeito de pesquisa S segura a folha de atividade, localiza a atividade que está sendo realizada, mas apenas segura a folha de atividades nas mãos e observa em silêncio.

Pp: Olha, eu tenho lá a seguinte ... as seguintes frases ... Ana, lá no **OBSERVE ... Ana is my sister. Ana is nine years old. Ana is tall.** Aí tem uma afirmação aqui de que ... tem algo estranho aqui ... nós chegamos a que conclusão na aula passada?

Sf: Está repetitivo.

Pp: O que está repetitivo?

Sm: Ana.

- Pp: Eu repito o nome Ana. Aí nós estávamos revisando os PRONOMES. Ao invés de eu repetir Ana, Ana, Ana eu posso substituir esse ANA por qual pronome?
- Ss: **She** ...
A maioria dos alunos participa ativamente da atividade. O aluno sujeito de pesquisa S não responde aos questionamentos da Pp. Ele pega sua lapiseira e começa a realizar a atividade.
- Sf: **She is** ...
- Pp: Não ... aqui eu só vou substituir o pronome **SHE** ... eu não preciso do verbo ... nós vamos ver isto agora. Só **she** ... Então, olha lá ... **is everybody with me?** Está todo mundo comigo?
- A: **Yes** ...
- Pp: Então vamos lá ... **number five** ... **Ana is my sister** ... aí eu tenho um espaço.
Os alunos vão respondendo às questões e participam da atividade. O aluno S não se manifesta. Apenas observa.
- Pp: Vamos então fazer o **number six**. **O number six, seven, eight and nine**. Quando chegarem no **number nine** vocês parem que a professora vai retomar. Ok.? **Five minutes**. Tudo bem? Vamos lá ... vamos fazer.
A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa S.
- Pp: Vamos lá. [] os pronomes? Os pronomes substituem os nomes.
O aluno S acena positivamente com a cabeça.
- Pp: Olha, observa aqui nesta atividade. Eu tenho todos os pronomes nesta tabela. Em língua inglesa eu uso o que para dizer eu?
- S: **I**.
O aluno tem a relação dos pronomes na folha de atividade.
- Pp: Isto mesmo ... Eu tenho todos os pronomes aqui. Então, vamos ver ó ... o que está pedindo a atividade número seis?
O aluno olha fixamente para a folha de atividade por aproximadamente dezesseis segundos balbuciando o enunciado da atividade.
- Pp: Estes pronomes aqui **in English**. Quais pronomes podem ser usados para indicar objetos ou lugares no singular? O I é usado para indicar objeto?
O aluno S acena negativamente com a cabeça.
- Pp: **O You? He? She?**
O aluno S continua acenando negativamente com a cabeça.
- S: Este aí.
O aluno S aponta com a ponta da caneta para o pronome "it".
- Pp: **It** ... isto mesmo.
O aluno S escreve o pronome it no campo correto da atividade.
- Pp: Agora o **number seven**. Pessoas e objetos no plural. Mais do que uma.
More than one.
- S: **It**.
O aluno pronuncia de forma correta o pronome. Porém, a resposta está incorreta.
- Pp: Olha, no plural ...
O aluno S lê atentamente o quadro que contém todos os pronomes.
- S: Eu.
- Pp: Eu é objeto no plural? Eu sou Juliana.
O aluno acena negativamente com a cabeça.

- Pp: Isto é uma lapiseira. É plural?
O aluno acena positivamente com a cabeça.
- Pp: Ah é mais do que uma lapiseira?
O aluno fica em silêncio olhando para a atividade. A Pp fornece a resposta.
- Pp: Aqui ... **They**.
*A Pp aponta para o pronome **they** na atividade. O aluno acena positivamente com a cabeça.*
- Pp: O **They** eu posso usar tanto para pessoas quanto para me referir a objetos no plural.
A Pp parte para a próxima atividade.
- Pp: Olha lá ... volta na carta da Camila. Lembra que nós circulamos os pronomes que a Camila mais usa para falar dela mesma? Observa que o pronome que ela mais utilizou para falar dela mesma foi o I significando ... ?
- S: Eu.
Neste momento o aluno não consulta a tabela com os pronomes.
- Pp: Eu. Tá. Como fica esta pergunta? Será que nós podemos concluir que o pronome **I** que a Camila usou na carta é o pronome mais usado por se tratar de uma carta de apresentação pessoal?
*O aluno S acena positivamente com a cabeça e circula a resposta correta na atividade. Que é a opção **yes**.*
- Pp: **Yes** or **No**?
- S: **Yes**.
- Pp: **Yes** . Como eu estou falando EU SOU CAMILA, EU TENHO DOZE ANOS ... Eu vou sempre usar o ... ?
O aluno permanece em silêncio.
- Pp: Como você diria eu sou o S. in English?
- S: **They** ...
- Pp: **I am** ...
A Pp não dá tempo para o aluno e fornece a resposta.
- S: []
- Pp: **Am**. Fecha os lábios. **Am**.
O aluno repete.
- Pp: S. .
- S: S..
- Pp: Tá vendo?
A Pp dirige-se à turma toda.
- Pp: Tudo bem?
- Sm: **Yes**.
- Pp: **Yes?** Então, tudo bem. Agora nós vamos iniciar um novo tópico. **Using the Verb to be**.
A T interrompe a Pp.
- T: Só um pouquinho. A atividade número seis eles estão COM BASTANTE DIFICULDADE ... quais que são plural e quais que são plural.
- Pp: Hum... tudo bem. Então nós podemos retomar.
- T: É ... tá tudo em branco.
- Pp: Tá, nós podemos retomar. Pessoal, a teacher estava analisando aquela primeira carta que vocês escreveram para a professora A. R. no início do ano na qual vocês estavam SE apresentando? Vocês se lembram?

Os alunos parecem estar inseguros, incertos sobre o que a Pp está falando.

Pp: Gente, no começo do ano vocês escreveram uma carta para a professora ... e aí a **teacher** observou que nós ainda temos algumas dúvidas em relação a isto. Então, vamos olhar aqui olha ...

O aluno sujeito de pesquisa S está de cabeça baixa olhando para a folha de atividades.

Pp: O título do exercício é **USING THE VERB TO BE**. Antes de nós irmos lá para as regras, vamos olhar estas duas frases abaixo. Então, observe a estrutura da sentença abaixo. TODO MUNDO COMIGO AGORA. Eu tenho assim ... **I am** Rodrigo. Esta carta foi retirada de qual carta?

Sm: Do Rodrigo!

O aluno sujeito de pesquisa S não responde.

Pp: Ok ... **number ten** ... número dez ... na sentença **I AM RODRIGO**, NESTE CASO ... o **I AM** significa SER ou ESTAR?

Ss: Ser!

Pp: Ser ... então respondam aí ... pode ser em **Portuguese**. Ser ... porque ele está dizendo o que? Eu ... ?

Sm: Sou Rodrigo.

Pp: Agora, observe a frase abaixo. É a MESMA ... quase a mesma frase, mas prestem atenção ... está dizendo assim ... **I AM AT SCHOOL**. Olha a repetição do **I AM** novamente. Agora, este **I AM** quer dizer SER ou ESTAR?

A: Estar ...

O aluno S não realiza a atividade. A Pp se aproxima do aluno.

Pp: Olha aqui ó ... aqui ... esta frase ... **I am** Rodrigo ... será que o **AM** é ser ou estar?

O aluno aponta com a ponta da lapiseira a palavra SER na atividade.

Pp: Então você escreve aqui ... ser ...

O aluno registra a resposta somente após a intervenção da Pp e demonstra não estar engajado na atividade.

Pp: E no onze? Eu estou dizendo **I am AT SCHOOL** ... será que significa ... que significa eu sou escola?

O aluno acena negativamente com a cabeça.

Pp: Então será que significa SER ou ESTAR?

S: Estar.

Pp: Então escreve aqui estar ...

Esta atividade o aluno consegue realizar sem maiores dificuldades, mas também com a mediação da Pp. A Pp dirige-se à turma.

Pp: **Number ten** vai ficar ser ... concordam comigo?

Sf: Sim.

Pp: Porque ele está dizendo o que? Eu SOU Rodrigo.

Alguns alunos questionam a resposta. O aluno S não diz nada. Permanece em silêncio.

Pp: Não ... eu não posso dizer eu ESTAR Rodrigo ... significa SER ... Existe isto? Ou eu ESTOU RODRIGO?

Sm: []

Pp: Eu sou Rodrigo, não é? Agora olha o debaixo. **I am AT school**. Esse **I AM** ... o **number eleven**. O **I AM** vai dizer EU SOU UMA ESCOLA?

Sm: @@@

- Sf: Não ...
- Pp: Eu sou a escola?
- Ss: Não ...
- Pp: Então o **I AM no number eleven** vai significar o que ? É o verbo SER ou o verbo ESTAR?
- Sm: Estou na escola.
- Pp: Então, o **number ten** é ser e o **eleven**, estar. Pessoal, por que isto é importante? Porque quando nós formos reescrever a carta de apresentação nós precisamos destas estruturas... e aí vocês vão observar que alguns ainda tem dúvidas e algumas dificuldades em relação à isto! **OK?**
- Neste momento a professora de Língua Inglesa interrompe.*
- T: Juliana a seis e a sete [...].
- Pp: Vamos lá, mudando de página.
- Sm: Psora ... a seis e a sete ...
- Pp: A seis e a sete nós vamos retomar depois, tudo bem? Então olha lá, na outra pagina. Nós temos assim ... olha ... os verbos ... quais são os verbos que eu tenho aí?
- Alguns alunos tentam localizar os verbos. Outros ficam em silêncio. O aluno sujeito de pesquisa S faz rabiscos na carteira. Não se engaja.*
- Pp: Olha, leiam junto com a professora. Eu tenho o **AM** , o **IS** e tenho o ... ?
- S: **Are.**
- Pp: **Are.** Esses verbos todos eles podem significar ...
- A: Ser ...
- Pp: Ser ou?
- Sf: Estar ...
- Pp: Como que eu sei quando ele significa SER ou quando ele significa ESTAR? Como que eu sei? Lá no exemplo do Rodrigo ... Como que vocês sabiam que quando a frase está no **I AM RODRIGO**, este **I AM** significa ser? E não estar?
- Sm: Porque sim.
- Pp: Por causa do resto da frase. Do contexto da frase. Então nós temos que ler TODA a sentença para podermos entender o contexto em Inglês. Não adianta nós lermos uma palavrinha e querermos entender o todo. Ok? Então vamos lá ... **number twelve**. Número doze. Com a **teacher**. Nós, olha ... a **teacher** pede o seguinte: VOLTE na carta de apresentação da Camila ... então voltando lá ... todo mundo olhando na carta de apresentação da Camila e RETIRE do texto a frase que descreve a IDADE dela.
- O aluno S, demonstra autonomia ao voltar as páginas da atividade e, sozinho, retoma o texto a que a Pp se refere. Ele também identifica, sem o auxílio da Pp a informação solicitada.*
- Pp: Qual é a frase que a Camila usa ... olhando lá na carta da Camila ... Qual é a frase que a Camila usa para descrever a IDADE dela?
- O aluno S olha a carta, identifica a sentença e copia, palavra por palavra na atividade. Neste momento, a Pp se aproxima do aluno.*
- Pp: Qual é a frase que a Camila usa?
- Ss: **I am thirteen** ...
- Os alunos, de forma geral, apresentam dificuldade na produção oral das palavras **thirteen, years** e **old**.*

- Sf: Como fala treze mesmo em Inglês?
Pp: **thirteen ... in English**, treze, **we say thirteen**.
O aluno S não participa oralmente. Ele busca a sentença solicitada na carta e escreve na atividade .
- Sm: Na doze isto?
Pp: Na doze ... **I AM THIRTEEN** ... o que mais?
A Pp escreve a sentença no quadro de giz.
- Pp: Olha, este **I AM** ... significa ... o que significa?
A: Eu sou ...
Pp: Eu sou treze anos?
Sf: Não. Eu tenho.
Pp: Ah ... então olha aí ... olhem a observação que a professora colocou. O que que tem aí no “atenção”?
O aluno S retorna à pagina que traz a carta de Camila e volta para a atividade que está sendo desenvolvida. Faz este movimento três vezes repetidamente.
- Pp: Atenção ... o que a professora colocou aí? Para ... ?
Os alunos ficam em silêncio olhando para a Pp.
- Pp: Vocês estão comigo? Vamos?
A: Para falar da minha idade ...
O aluno apresenta dificuldades para ler a frase. A Pp assume a leitura.
- Pp: Para falar da minha idade eu uso qual estrutura? **I am** tantos **years old**.
Aí o que vocês vão completar com estes pontinhos?
- Sf: Idade.
Pp: A idade de vocês. **I am eleven years old ... I don't know ... I am eleven years old , I am twelve years old , I am thirteen years old ... I don't know ...**
Os alunos fazem alguns comentários entre eles.
- Pp: **How old are you?**
Os alunos demonstram insegurança para responder à pergunta.
- Pp: **How old ? I am ...**
Os alunos olham para a Pp e permanecem em silêncio.
- Pp: **I am eleven years old? Repeat with me ... I am ...**
Ss: **I am ...**
Pp: **eleven years old.**
Ss: **eleven years old.**
O aluno S não repete. Fica em silêncio e faz rabiscos na carteira.
- Pp: Então é esta estrutura que vamos usar na nossa carta para dizer que eu TENHO onze anos, doze anos, treze anos ... tudo bem? Então, olha só, tem mais uma observação que a professora colocou aí ... qual é a observação?
Alguns alunos começam a ler juntamente com a Pp.
- Ss e Pp: O verbo TER geralmente é ... **HAVE** ... a **teacher** colocou aí ... lembra quando o Rodrigo usou na carta ... **I don't remember** ... eu não me lembro mais ... **I have two brothers** acho que era ...
é ...
- Sm: é ...
Pp: Né? O que ele quis dizer com isto? **I HAVE TWO BROTHERS?**
Sm: Eu tenho dois irmãos.
Pp: EU TENHO DOIS IRMÃOS. Só pessoal que in **English** ... tem uma exceção ... in **English** eu não posso dizer **I HAVE twelve years old** ...

Neste momento a professora de inglês se aproxima do aluno S e mostra a ele onde está a informação sendo explorada. O aluno não está acompanhando a explicação.

- Pp: Vocês tem que prestar atenção nisto ... é uma exceção ... tá?
- Sm: Sim ...
- Pp: Vamos lá?
O aluno S volta a ficar disperso. Rabisca a carteira com a lapiseira.
- Pp: Aí a **teacher** colocou ... **REMEMBER!**
*Os alunos lêem em voz alta a tabela com os pronomes e o verbo **to be** conjugado. O aluno sujeito de pesquisa não lê. Continua fazendo rabiscos na carteira.*
- Pp: Mas ... olha lá ... eu tenho aqui ... o **I AM** é igual a ...
*A Pp se refere ao quadro com as formas contraídas do verbo **to be**. Alguns alunos acompanham. Outros conversam com o colega ao lado. O aluno S faz rabiscos na carteira. A Pp está ao lado dele apontando com o dedo indicador os verbos conjugados. Mesmo assim o aluno não dá sinal de engajamento.*
- Pp: **I AM** é igual a **I'M** ... S, aqui com a **teacher**.
Embora a Pp tente fazer com o que o aluno acompanhe a explicação, ele não muda sua atitude.
- Pp: O **You are** ... é igual a ...? **You're** ...
*A Pp segue lendo em voz alta as formas contraídas do verbo **to be** com os alunos. O aluno S faz desenhos na carteira. A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa e fala com ele em particular em tom baixo de voz.*
- Pp: Agora não é hora de desenhar, S.
O aluno se posiciona na carteira e aparenta estar acompanhando a leitura. Depois de aproximadamente 10 segundos volta a fazer rabiscos na mesa.
- Pp: Olha, qual é a diferença na escrita de **I am** e **I'm**. **You are** e **You're** ?
Os alunos ficam em silêncio.
- Pp: A gente chama isto de **contraction**.
- Sm: O que?
- A: É uma abreviação.
- Pp: Não é uma abreviação ... é uma contração. É como se eu quisesse diminuir ... deixar esta ... esta palavra ... este verbo mais curtinho. Então, quando vocês virem isto em algum texto tanto faz o **I am** quanto o ... o ... a outra forma **I'm** o significado é o ... ?
- Ss: Mesmo.
- Pp: Apenas a forma de escre ... ?
- Ss: Escrever ...
- Pp: De escrever que muda. **Ok?**
O aluno S está com a cabeça deitada sobre a carteira. Não parece estar interagindo.
- Pp: Então vamos lá ... mas existe uma observação que a professora colocou aí ... em textos ?
- S: Informais ...
- Pp: Informais ...
Enquanto os alunos fazem a leitura em voz alta da explicação das formas contraídas, o aluno S continua fazendo rabiscos na carteira.

- Pp: Me dêem um exemplo de um texto informal.
A Pp vai trabalhando junto aos alunos explorando as diferenças entre um texto informal e um texto formal para que eles identifiquem em qual texto é possível o uso das formas contraídas. O aluno S não se manifesta. Fica em silêncio.
- Pp: **Ok. Now, you can do exercise thirteen.** Vocês tem aí uma frase em Português e depois vocês tem a tradução da mesma frase em Inglês. Porém, UMA opção está correta. Vocês vão assinalar ... vocês vão assinalar a opção correta.
A Pp se aproxima do aluno S. Alguns alunos dizem já terem feito e terminado.
- Sm: Já fiz ...
- Pp: Quem já fez pode é ... alguém pode ir recolhendo pra **teacher**.
A Pp percebe que o aluno sujeito de pesquisa S não havia realizado a atividade e inicia a mediação apontando com o dedo indicador a frase que deve ser analisada pelo aluno. A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa.
- Pp: Olha, aqui eu tenho “ Eu sou um aluno” .
O aluno S acompanha com os olhos em silêncio.
- Pp: Eu vou dizer o que? **I am a student** ou **I is a student**? Olha aqui neste quadradinho ...
A Pp aponta para o quadro na folha de atividade que apresenta uma síntese dos pronomes e os verbos ser/estar correspondente - assunto sendo abordado.
- S: Esse.
- Pp: Isto!
Com o apoio do quadro o aluno S assinala a resposta correta na folha de atividade.
- Pp: Ela é uma professora. Vai ficar “**She is are a teacher**” ou “**She is a teacher**”? Qual que está certo?
Novamente com o apoio do quadro o aluno S aponta a opção correta.
- Pp: ISTO! Muito bem ...
A Pp vibra com a atitude do aluno.
- Pp: Porque **IS** e **ARE** juntos não existe ... agora a próxima. “Isto é muito legal”. Olha, ISTO ... é objeto.
A Pp pega o estojo do aluno para indicar objeto.
- Pp: Eu vou dizer “**It's very nice**” olha ... objeto ... ou eu vou dizer “ **It's very nice**” ou “**It am very nice**” ?
O aluno S aponta para a resposta correta.
- Pp: MUITO BEM! “Ele é meu amigo.” Ele ... **he** ... Eu vou dizer “ **He are my friend**” ou “**He's my friend**” ?
Conforme a Pp lê a atividade aponta com o dedo indicador a frase que está lendo.
- Pp: MUITO BEM! “Ele é meu amigo.” Ele ... **he** ...
*A Pp aponta para o quadro cujo título é **REMEMBER** e que contém os pronomes pessoais com o verbo **to be** conjugado.*
- Pp: Então vai ficar “He are my friend” ou “ He's my friend.” ?
O aluno S não responde verbalmente, mas aponta com a ponta da lapiseira para a resposta correta.
- Pp: Isto mesmo! Agora você faz o próximo sozinho.

O aluno sujeito de pesquisa S lê em silêncio a sentença e assinala a resposta correta em menos de 3 segundos.

Pp: **Very nice!** Viu? Como você é capaz de fazer sozinho? <@@@>
O aluno S não diz nada.

Pp: **Ok people ... we have one more activity ...**

S: Eu quero ir embora ...

A Pp dirige-se a professora.

Pp: Que horas termina a aula?

T: Onze e quarenta e cinco.

Pp: **We have one more activity.** Não pode guardar o material. **We have one more activity.**

Os alunos ficam bem agitados.

Pp: Pessoal, nós temos mais uma atividade. **We have one more activity** e no final de aula ... **I have a surprise** e quem sair correndo vai ficar sem ... então ...

O aluno S está em pé de costas para a filmadora conversando com uma colega.

A professora-pesquisadora e a professora de Inglês gerenciam os alunos e, depois de aproximadamente 2 minutos e 40 segundos os alunos estão de volta aos seus lugares. A Pp começa a distribuir a outra atividade que será realizada em sala.

A Pp entrega uma folha de atividade para cada aluno. Contudo, além de conter atividades com uma proposta pouco diferenciada a folha de S é colorida e a dos demais alunos não. O aluno sentado ao lado de S nota e comenta.

Sm: Ô psora ... porque o nosso é preto e branco?

Pp: Hoje nós vamos fazer atividades diferenciadas<@@@>

Os alunos continuam bem agitados, conversam todos ao mesmo tempo enquanto a Pp distribui as atividades.

Pp: Pessoal ... olha a colaboração ... eu não vou continuar ... vocês vão fazer sozinhos.

A Pp se aproxima do aluno sujeito de pesquisa.

S: Pode ir embora? <@@@>

Pp: Vamos lá S.

S: []<@@@>

Pp: Qual é seu **first name**?

A Pp aponta para a informação está.

Sm: Por que o seu é colorido?

S: NÃO SEI ... eu queria igual.

Pp: Vamos ... escreve aqui S.

O aluno escreve seu primeiro nome no local indicado.

Pp: **Last name.**

S: Sete.

Pp: Não ... S. sete?

S: Nesta atividade não tem número?

Pp: **Last name ...**

S: É pra colocar o sobrenome?

Pp: **Last name.**

O aluno S escreve seu sobrenome no local indicado. A Pp combina com a professora de Inglês que ela assumirá a atividade junto a turma para que

ela possa acompanhar o aluno sujeito de pesquisa. Por esta razão, a captação do áudio da interação professora-pesquisadora e aluno sujeito de pesquisa ficou comprometida, uma vez que a voz da professora de Inglês se sobressai no vídeo.

S: [...]

Pp: **I like going out with my family.** Que desenho eu tenho aqui?

A Pp aponta para a figura da família Simpson inserida na atividade a fim de identificar em que medida imagens podem auxiliar o aluno na compreensão e execução da atividade. O aluno, em um primeiro momento, relaciona a imagem ao programa de desenho vinculado na televisão.

S: Um desenho... os Simpsons.

Pp: Sim, um desenho ... mas eles representam o que? Uma ... ?

S: Família.

Pp: **Family, ok.** Aqui eu tenho **MY favorite subject at school is Geography.** O que significa isto?

S: Eu gosto de Geografia.

Pp: Isto ... Se você observar aqui ... o **MY** aqui e o **MY** aqui [...] ... o que você entende destas duas frases? **MY family** e **MY favorite subject**. O que você entende destes dois aqui?

S: Este é igual a este.

O aluno S aponta com a ponta da lapiseira para o pronome possessivo **my**.

Pp: O **my** é usado quando?

S: Minha ...

Pp: Tá, mas quando eu uso o **my**?

S: Não sei.

Pp: Tá, olha. MINHA família, MINHA matéria favorita. Então ... o que você entende nas duas frases? As duas falam sobre o que?

S: []

Pp: Então escreve aqui. Pode ser em Português.

O aluno S escreve como resposta da atividade "coisa".

Pp: Coisa. De quem? Sua?

O aluno S registra o sinal matemático de adição "+".

Pp: **Complete the three sentences about YOU.**

A Pp aponta o dedo indicador para o aluno sujeito de pesquisa.

Pp: Quem será este YOU aqui?

O aluno S escreve a palavra "I" na atividade, embora esta não seja a proposta. A Pp não o corrige.

S: Eu.

Pp: Então responde as atividades o que é verdade para você. De verdade ... **My favorite color is ... What's your favorite color, S?**

O aluno S fica em silêncio olhando para a folha de atividades.

Pp: Olha ... **favorite color ... color ... blue, red, yellow, pink ...**

S: **Black.**

O aluno S pronuncia a palavra de forma correta.

Pp: Ok. **Complete. My favorite color is ...** Completa com **black**.

S: Como que escreve **black**?

Pp: Olha ... **black ...**

A Pp repete a palavra vagorosamente enfatizando o som de cada letra da palavra.

Pp: B ... **black**

O aluno S registra a palavra em letra cursiva da seguinte forma: breque. A Pp não o corrige.

Pp: **My favorite sport is?**

O aluno registra a resposta.

Pp: **My favorite TV programme ...**

S: Programa de TV ...

Pp: Programa de TV favo ... ?

S: Favorito.

Pp: Então, completa aí sobre você. Qual é o seu programada de TV favorito?

O aluno S reflete por cerca de 30 segundos, registra uma resposta, mas pega a borracha e apaga. O aluno faz o registro e, segundo ele, o nome esta em Inglês. Contudo não é possível identificar a qual programa ele se refere. A Pp segue fazendo a mediação da realização da atividade.

Pp: Você está lembrado da carta da Camila e do Rodrigo?

O aluno acena positivamente com a cabeça. O objetivo da atividade era que o aluno ouvisse a Pp lendo em voz alta as cartas de Rodrigo e Camila para, depois, responder as atividades. Contudo, o aluno sujeito de pesquisa demonstrou bastante ansiedade e foi respondendo antecipadamente.

S: Eu já sei todas ...

Pp: Você já sabe todas?

S: Sei.

Pp: Então, vamos lá! Quem disse cada uma dessas frases? A Camila ou o Rodrigo? Assinala aí.

O aluno responde a primeira atividade e depois para.

Pp: Olha a **teacher** vai ler para você.

A Pp lê começa a lendo a carta de Rodrigo, em seguida lê a carta da Camila. O aluno S não aguarda a Pp terminar a leitura. Enquanto a Pp lê as cartas ele vai assinalando as opções o que consegue fazer sem dificuldade.

Pp: My favorite **colors** are **pink and black**. Quem disse isto?

O aluno não responde. A Pp repete a pergunta.

Pp: My favorite **colors** are **pink and black**.

S: Camila.

Pp: Camila. Quem disse **My favorite subjects are Science and Geography?**

S: Rodrigo.

Pp: Quem disse **I live with my mother and with my brother?**

S: Camila.

Pp: **And who said My favorite color is blue and my favorite subject is History?**

S: Rodrigo.

Pp: **Good** ... agora nós vamos fazer esta atividade aqui ... agora você vai responder oralmente ... Observe as figuras ...

O sinal toca e os alunos começam a se levantar da carteira. Embora a Pp insista junto ao aluno S para terminar a atividade ele se recusa e guarda o material.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 07 DE ABRIL DE 2010

Análise da primeira produção com base na lista de controle.

A professora da turma faz a chamada. Os alunos estão bastante agitados, conversam e caminham na sala. Enquanto isto, a Pp distribui a lista de controle que será utilizada na aula.

T: S?

Sm: Tá lá fora ...

T: Fazendo o que?

Sm1: Não sei ...

A professora continua a fazer a chamada e, depois de aproximadamente 2 minutos, o aluno S retorna para a sala de aula.

S: Cheguei.

T: Onde você foi?

S: Lá fora.

T: Não pode S ...

S: Eu ia ficar lá fora ... fechava a porta...

O aluno sujeito de pesquisa senta na carteira. Enquanto isto, a Pp distribui as folhas com os parágrafos produzidos pelos alunos. Atividade esta considerada como a produção inicial.

S: Eu queria ficar na outra sala ...

T: E porque você queria assistir aula lá?

S: Porque é aniversário do meu amigo ... traz ele aqui que eu fico.

T: E você veio aqui por causa dele?

A Pp explica para a T o papel da lista de controle e a atividade que será realizada naquela aula.

T: Olha só ... olha só ... vocês estão percebendo ... atenção ... vocês estão percebendo ...

Sm: Eu não ganhei papelzinho!

Pp: Só um minuto...

S: Quer o meu?

T: Vocês estão percebendo o seguinte ó ... no começo a professora R dava aula, trabalhava com vocês e a professora J observava. Aí a professora J. começou a ensinar e eu observava. E agora nós duas vamos nos ajudar. Faz parte do nosso processo, tá ... do estudo da professora e nós vamos colaborar com isto. Então vocês receberam aí o material ... a professora vai explicar o que que nós vamos fazer e eu também vou ajudar vocês, ok?

O aluno sujeito de pesquisa S pega a primeira versão da carta que está sendo distribuída.

S: Eu vou jogar fora ...

Pp: Então é assim ó ... deixa a **teacher** explicar ... **Is everybody with me?** Está todo mundo aqui comigo?

O aluno S coloca a carta entre as folha do caderno de inglês.

Pp: **Students**, vocês estão lembrados S você vai usar esta folha agora para esta atividade.

S: Eu vou jogar fora.

- Pp: S!
A Pp volta-se para a sala toda.
- Pp: Vocês estão lembrados que no início do ano, quando a professora R assumiu a turma ela pediu para que vocês escrevessem o que?
- Sm: Uma carta ...
- Sf: Uma carta de apresentação.
- Pp: Foi uma carta de apresentação?
- A: []
- Pp: O que ela pediu que vocês escrevessem?
- Sf: Uma carta sobre a gente.
- Pp: Ela pediu para que vocês escrevessem um PARÁGRAFO falando sobre quem?
- Sm: Sobre a nossa casa ...
- Pp: Antes da casa ...
O aluno sujeito de pesquisa levanta da carteira e senta em outra afastada da filmadora.
- Pp: S volta pro seu lugar.
- S: Não...
- Pp: S, por favor, volta!
O aluno retorna para sua carteira bastante contrariado.
- Pp: Olha, porque será que a professora AR pediu que vocês escrevessem este parágrafo?
- A: []
- Pp: Hã? Qual era a situação de comunicação? Lembra que nós conversamos nas primeiras aulas que eu estive com vocês que todas as vezes que nós nos comunicamos nós temos um objetivo?
- S: Não.
O aluno S parece dar respostas sarcásticas.
- Pp: Vocês se lembram que eu falei da carta de reclamação, por exemplo? Se eu quero fazer uma carta de reclamação para a diretora da escola eu vou produzir uma carta diferente desta que nós trabalhamos! Não é? Porque será que podemos ter diferentes situações de comunicação? O que é uma situação de comunicação?
O aluno sujeito de pesquisa S está virado de lado na carteira. A Pp prossegue dando exemplos de situações de comunicação, objetivos de interação, etc.
- Pp: Por que será que existem diferentes situações de comunicação?
- A: []
- Pp: Hã? Podem falar alto ... não existem respostas certas ou erradas ...
Os alunos não se posicionam a respeito do tema abordado.
- Pp: Sempre a situação de comunicação tem que ter um obje...?
- Sm: ... tivo!
- Pp: Um objetivo. Se eu quero fazer uma solicitação para a diretora da escola. Esta lâmpada está queimada, certo?
- Sm: Certo.
O aluno S não participa. Está debruçado sobre a carteira rabiscando o livro de Inglês.
- Pp: E aí nós queremos escrever um texto para a diretora SOLICITANDO que esta lâmpada seja trocada porque a sala está escura, prejudica nossa leitura ... eu vou escrever uma carta de apresentação? Oi meu nome é ...

- S: Não tá queimada eu que apaguei @@@
Os alunos vão opinando e a Pp vai apresentando exemplos de situações de comunicação.
- Pp: Quando a professora A.R. Pediu que vocês escrevessem um parágrafo falando sobre vocês mesmos qual era o objetivo? Porque será que ela pediu isto? Qual era o objetivo da professora naquele momento que ela estava entrando nesta turma pela primeira vez?
- S: Ir embora!
- Sf: Para nos conhecer ...
- Pp: Para conhecer vocês um pouco mais porque era a primeira vez que ela estava dando aula para vocês ... certo? Depois disto, nós trabalhamos com dois MODELOS DE CARTAS DE APRESENTAÇÃO. São MODELOS ... a carta não precisa ser exatamente daquele jeito. São MODELOS ... quais eram as cartas que nós trabalhamos? Quem se lembra? Carta de quem?
- Sf: Do Rodrigo e ...
- Ss: Do Rodrigo e da Camila...
- Pp: Do Rodrigo e da Camila. Muito bem. Bom, vocês receberam ... obviamente quem fez ... Quando a professora AR solicitou este parágrafo nós recolhemos e agora vocês estão recebendo de volta. Então, hoje a nossa atividade é MUITO importante! OK? Por que? Qual é o nosso projeto? Lembra que a professora conversou com vocês que agora nós temos um projeto? Nós vamos fazer o que? Nós vamos fazer uma carta ...
- Sm: De apresentação ...
- Pp: De apresentação para quem?
- A: Para outra pessoa ...
- Pp: Para uma outra pessoa, uma outra escola e uma outra?
- Sm: Cidade ...
O aluno sujeito de pesquisa S faz rabiscos no caderno.
- Pp: Cidade. Então este é o nosso? Projeto. O que nós vamos fazer? A professora trouxe ... vocês tem aí uma lista ... com algumas questões ... então nós vamos fazer o seguinte ... a **teacher** já vai explicar ... nós vamos fazer esta atividade em dupla. Então, olha só ... vocês tem aí o parágrafo que vocês produziram para a professora AR O que vocês vão fazer agora é ...
- S: Quem não tem dá o meu ...
- Sm: Não vai traduzir não né?
- Pp: Não... Não vai traduzir não ... vocês vão se unir a um colega vão trabalhar em duplas. Em silêncio ... **In silence** ... juntem-se a um colega e formem uma dupla agora.
Os alunos levam aproximadamente três minutos para se organizarem em duplas. A Pp e a T auxiliam na organização das duplas.
- Pp: Próximo passo. Vocês agora vão pegar aquele parágrafo que escreveram para a professora AR e vão ...
A Pp interrompe a explicação para chamar a atenção de um aluno que está conversando muito. O aluno S permanece fazendo rabiscos no caderno. Não olha para a Pp que prossegue explicando a atividade.
- Pp: O que você vão fazer agora é o seguinte. A professora trouxe para vocês uma lista com as principais características de uma carta de apresentação

pessoal. Nós temos, olha ... quase três semanas que nós estamos trabalhando com a carta ... com as principais características de uma carta de apresentação. Então, todos com esta folha agora em mãos e nós vamos seguir esta folha aqui. Tá? S, você vai pegar esta folha agora ... agora não é hora do caderno ... você vai pegar ESTA folha e vai seguir com a professora, tá?

O aluno S começa a ler a folha balbuciando.

Pp: O que vocês vão fazer ... vocês vão TROCAR AS CARTAS ENTRE AS DUPLAS.

S: Pronto ... troquei comigo mesmo ...

Pp: Entrega sua carta para um colega e o colega vai entregar para você. S, cadê a sua?

O aluno S havia guardado a produção escrita entre as folhas do caderno.

S: Eu não quero trocar não ...

Pp: Porque não?

S: A minha [].

Pp: Então, você vai olhar a sua tá bom? Aqui ó ...

Considerando que o aluno sujeito de pesquisa ficou resistente em trocar a produção escrita com o colega a professora-pesquisadora optou em deixar que o aluno analisasse seu próprio parágrafo que, na verdade, não havia sido produzido pelo ele.

Pp: Então vamos lá ... vocês não vão corrigir ... vocês não vão escrever na carta do amigo, tá? Não é para corrigir a carta do amigo. É só pra observar ... então pega a carta e vamos começar.

Conforme a Pp lê em voz alta o enunciado do exercício o aluno sujeito de pesquisa S vai respondendo às perguntas. A Pp dirige-se ao aluno S.

Pp: Comigo. Espera um pouquinho.

A Pp volta a dar as instruções para a sala de como realizar a atividade proposta.

Pp: ANALISE A CARTA DE SEU/SUA COLEGA, TENDO EM MENTE A SITUAÇÃO DE TROCA DE CORRESPONDÊNCIAS COM UMA PESSOA DE OUTRA CIDADE.

O aluno S vai se adiantando, realizando a atividade sozinho.

Pp: Gente ... não é para responder ainda ... S ... não é para responder ainda ... Então olha ... vamos pensar o seguinte ... vocês vão analisar a carta do colega de vocês ... pensando na seguinte situação ... eu preciso escrever uma carta de apresentação, para uma pessoa que eu não conheço, de outra escola, de outra cidade. Analise essa ... esse parágrafo que vocês tem em mãos. Então olha só ... a **teacher** colocou a seguinte pergunta: será que o texto precisará de mudanças?

Ss: Não ...

Pp: Vamos analisar ...

S: Tem que ler o texto ... não foi nem eu que fiz ...

Pp: Isto. Vocês vão ler o texto que vocês tem em mãos para analisar as perguntas. A primeira pergunta é ... o assunto do texto é adequado para uma carta de apresentação pessoal? Deêm uma olhada na carta, leiam a carta. Deêm uma olhada sobre o que a pessoa esta falando. Será que ela está falando sobre a cidade de Maringá, ela está falando sobre o clima ... ela está falando sobre ... o presidente da república ... Qual é o conteúdo desta carta.

O aluno sujeito de pesquisa vai lendo o parágrafo que tem em mãos e lendo as perguntas que foram elaboradas para análise das principais características daquele gênero textual. Nesse tipo de atividade o aluno demonstrou maior envolvimento e autonomia na realização da mesma.

- Pp: Então vocês vão responder ou sim ...
*A Pp vai até o quadro de giz e escreve as palavras **yes** e **no**.*
- Sf: Em Inglês professora?
- Pp: **Yes, in English. How do we say** sim **in English?**
O aluno S continua respondendo as perguntas da atividade, porém em Língua Portuguesa. A Pp dirige-se a ele.
- Pp: **How do we say** não **in English?**
- Pp: S ... []
- S: Ai ... eu quero acabar!
Os alunos conversam bastante durante a explicação. O aluno S parece estar concentrado fazendo a atividade. Ele lê as perguntas da lista de controle, olha para o texto que tem em mãos e responde às perguntas propostas para análise da carta de apresentação.
- A: []
- Pp: Não. Eu estou aguardando silêncio. Eu estou aguardando silêncio e a professora AR observa a participação em aula para poder avaliar vocês. O assunto dessa ... desse texto que vocês tem ele É adequado para uma carta de apresentação? Se vocês acharem que o assunto é adequado para uma carta de apresentação **you are going to write yes**, ok?
Neste momento, o aluno sujeito de pesquisa apaga o que havia escrito na folha e copia do quadro a palavra em inglês.
- Pp: **Next**, a próxima. O TEXTO. Este texto que vocês tem em mãos. Este PARÁGRAFO foi lido por uma pessoa REAL? Esta pessoa para quem vocês escreveram este parágrafo, ela existe, ela é uma pessoa real ou ela é uma pessoa fictícia ... que nós inventamos?
- Ss: REAL!
- S: Real porque tem escrever pra uma pessoa []
- Pp: Real. No caso deste parágrafo. Quem é esta pessoa?
- Sf: Eu ...
Os alunos ficam em dúvida quanto a resposta. S não se pronuncia.
- Pp: Quem era o destinatário quando vocês escreveram sobre vocês?
- Sf: A **teacher** ...
- Sm: Não ...
- Pp: A **teacher**? Qual **teacher**?
- Sf: AR.
- Pp: A **teacher** AR. porque ela queria conhece-los melhor. **So, are you going to write yes or no?**
- Ss: **Yes** ...
- Pp: Na segunda **question**. Esta pessoa que leu a carta de vocês, ela é uma pessoa que existe, que realmente queria saber sobre vocês ou a gente inventou alguém? É real não é?
- S: É ...
- Pp: Então ... **yes**. Então lá na segunda nós vamos escrever **yes. Ok**.
 Terceira: CONSIDERANDO QUE O OBJETIVO DO TEXTO ... olha nós já falamos sobre isto ... CONSIDERANDO QUE O OBJETIVO DO TEXTO É O DE ESTABELECEER COMUNICAÇÃO COM ALGUÉM QUE VOCÊ NÃO

CONHECIA ... será que este ... o texto está adequado à situação de comunicação?

Ss: Não ...

Pp: Por que não?

Sf: Porque []

Pp: Ah, mas calma ... nós vamos chegar lá ... eu quero saber o seguinte:

este texto que vocês produziram falando sobre vocês. Tinha o objetivo de vocês se apresentarem à professora AR que não conhecia vocês ... este ... este texto que vocês tem nas mãos está adequado? **Yes or No?**

Ss: NO!

Pp: Então respondam aí ... **yes or no** ... Depois, esta parte aqui nós trabalhamos em todas as aulas.

O aluno sujeito de pesquisa S vai respondendo as questões individualmente, sem interagir com o colega que forma dupla com ele, a qual era a proposta inicial. Também não interage com a Pp. A Pp. interrompe a explicação e dirige-se ao aluno S que está com a folha onde o parágrafo sendo analisado foi escrito embaixo da carteira.

Pp: Lembrando ...

A Pp dirige-se até o aluno S que está realizando a atividade sozinho.

Pp: Olha, S você não pode responder da sua cabeça ... você tem que olhar este parágrafo ... é aqui ó ...

A Pp indica na folha de papel qual texto está sendo analisado.

S: Se eu soubesse ...

Pp: Por isto que eu estou aqui pra ensinar ... por favor, deixa esta folha em cima da sua carteira.

A Pp retoma a explicação com toda a sala.

Pp: Olha aqui, nós falamos sobre isto ... lembrando que a forma de ORGANIZAR A CARTA NÃO É SEMPRE IGUAL ... gente, não existe uma FÓRMULA ... não é igual matemática em que dois mais dois são quatro, tá? Nós falamos sobre isto ... ela não tem que ser exatamente igual, MAS ... tem que estar organizada por temas. O que significa isto? Estar organizada por temas? Será que eu posso começar minha carta de apresentação pessoal falando da minha cor favorita, depois eu mudo pro nome da minha mãe, depois eu falo onde eu moro, depois eu volto pra outra cor favorita, depois ... é possível isto?

Ss: Não ...

Pp: Eu tenho que agrupar os assuntos das cartas em ?

Sf: Temas.

Pp: Temas ... então, seu eu for falar das minhas cores favoritas eu falo aqui ... tudo junto. Se eu for falar das minhas matérias favoritas na escola eu falo? Eu agrupo os temas, eu falo tudo junto. Então, considerando que o objetivo do texto, considerando estas características. Esta carta que você tem nas mãos seja sua, seja do seu colega, ela está organizada por temas?

Ss: Sim ...

Pp: **Yes or No?** Eu não sei ... vocês que estão com a carta ... vocês que estão avaliando... vocês tem que analisar a carta ...

Sm: A nossa não ...

S: A minha não foi eu que escrevi.

- Pp: Tudo bem, mas você está analisando a carta. Ok. Se for **yes** , se estiver organizada por temas nós vamos escrever?
- Sm: **Yes.**
- Pp: **Yes.** Se a carta estiver toda bagunçada. Fala de um assunto e vai e volta ... nós vamos responder?
- Sm1: **No.**
- Pp: Vocês vão responder ...
- S: Eu já acabei ...
- Pp: **Ok.** Tudo bem até aí gente?
- S: Tem que por nome?
- Pp: S!
A Pp. prossegue lendo cada item da lista de controle e os alunos vão analisando os textos. O aluno sujeito de pesquisa S termina a atividade e fica manuseando as folhas, disperso. Após cerca de dois minutos a Pp se aproxima do aluno.
- Pp: Ó ... vamos lá ... Considerando a situação de comunicação, o texto que você tem nas mãos ... pessoal, isto é MUITO IMPORTANTE ... DEIXA CLARO QUEM É O AUTOR? Peguem os textos que vocês estão analisando ... está claro quem é o autor, o emissor do texto? Eu não sei ... eu não tenho a carta nas mãos ... vocês estão corrigindo. Depois, de novo, considerando a situação de comunicação, ou seja, uma pessoa escrever uma carta para outra pessoa para que ela não conhece, considerando esta situação de comunicação, o texto contém saudação inicial?
- Ss: SIM ...
- Sf: Yes ...
Os alunos respondem todos ao mesmo tempo. O aluno sujeito de pesquisa permanece em silêncio. Apenas olha para o material em cima da carteira.
- Pp: **You have to decide ... Yes or No** ... Agora vocês já sabem o que é uma saudação inicial ... Quais são os exemplos de saudação inicial que nós podemos ter?
Alguns alunos interagem com a professora-pesquisadora. Outros mantêm conversas paralelas. O sujeito S fica em silêncio mexendo com as folhas das atividades e parece estar bem disperso.
- Sm: **Good morning!**
- Pp: Pode ser ... mas será que para uma carta?
A Pp volta a se dirigir para toda a turma.
- Pp: Considerando a situação de comunicação, o texto contém saudação final?
A Pp dirige-se ao aluno sujeito de pesquisa.
- Pp: Vamos lá ... o texto contém saudação inicial? Olhe só ...
- S: Não sei ...
- Pp: Tá, mas você colocou **yes** ...
O aluno dá com os ombros.
- S: Marquei, mas não fui eu ...
- Pp: Sim, mas mostra para mim ... onde está a saudação inicial.
- S: Aí ... no começo ...
- Pp: Aqui ó ... **Hi** ...
A Pp dirige-se para a turma.

- Pp: O texto apresenta ... Alguns já terminaram porque foram fazendo na frente da professora. Não era esta a proposta. Não era esta a proposta. O texto apresenta a informação sobre QUANDO foi escrito?
- Ss: Não ...
O aluno S olha para o texto que está sendo analisado e para a lista de controle.
- Pp: Qual seria a informação ...
O aluno S apresenta-se visivelmente cansado e sonolento. aparentemente ele não está acompanhando a aula, mas de repente ele interrompe a Pp e responde à pergunta, demonstrando que, apesar de aparentemente ausente, ele estava acompanhando e compreendendo.
- S: A data ... tem ...
- Pp: **Date ... very good!** Então olhem aí se o texto de vocês tem a data. Se tiver a data é **yes** ... Se não tiver a data é?
- A: **NO!**
- Pp: **No** ...
A Pp volta a trabalhar junto com o aluno S.
- S: Esse é **yes** ...
- Pp: O seu é **yes** porque tem olha ... a data tudo certinho ...
A Pp volta a dirigir-se a toda a classe. Devido ao fato de a turma estar bastante agitada e todos falando alto e ao mesmo tempo a Pp diminui consideravelmente seu tom de voz. O aluno S deita sobre a carteira e pede para ir embora. A Pp não lhe dá atenção.
- Pp: Olha, nós partimos lá da carta ... partimos lá do geralção ... agora, olha nós vamos começar a olhar informações bem específicas da carta.
A Pp interrompe a condução da atividade proposta para chamar a atenção de duas alunas que estão conversando no fundo da sala.
- Pp: Agora eu vou falar baixo e não vou concorrer com vocês. Olhem só ... o texto tem frases incompletas? Será que este texto tem frases sem terminar?
O aluno S está deitado sobre a carteira.
- Pp: S, levanta. Por favor. Olha aqui. Não tem nenhuma frase incompleta?
O aluno observa o parágrafo e acena negativamente com a cabeça.
- Pp: Então é **No** ... correto.
A Pp volta a dirigir-se à turma conduzindo a realização da atividade.
- Pp: Olha só. Agora a pergunta é mais específica ainda.
O aluno sujeito de pesquisa S volta a se debruçar sobre a carteira.
- Pp: Mais específica. O texto contém ...
Alguns alunos estão conversando e dando risadas. A Pp interrompe a explicação e fica em silêncio aguardando que os alunos percebam.
- Sm: Fica quieto.
- S: Professora, posso fazer uma pergunta?
- Pp: Pode.
- S: **Sexy beach** em Inglês qual o significado? Por causa que []
- Pp: **Sexy beach?** []
- S: Eu não sei ...
O aluno S volta-se para o aluno sentado ao seu lado e faz um comentário que não foi capturado pelo áudio da câmera. A Pp retoma a condução da atividade.
- Pp: O texto contém vocabulário adequado em língua inglesa?

- Sf: **Yes.**
- Sm: **No.**
O aluno S não se engaja na atividade.
- Pp: TODAS as palavras da carta que vocês tem em mãos estão adequadas, corretas em língua inglesa?
*Alguns alunos respondem **yes** e outros **no**. O aluno sujeito de pesquisa S permanece com a cabeça deitada sobre a carteira.*
- Pp: **Yes** ou **No**?
A Pp aproxima-se do aluno sujeito de pesquisa.
- Pp: Tem alguma palavra incorreta?
- S: Este aqui ó ...
O aluno se refere ao número do item na folha da lista de controle.
- Pp: Sim... é este aí ...
- S: Tá incompleto ... não sei ...
A Pp volta a dirigir-se a toda o grupo de alunos.
- Pp: Então vamos lá ... O USO ... Agora eu quero ver ... vocês estão lembrados daquela atividade que a professora trouxe sobre PRONOMES? Olhem lá quais são os pronomes ... Quando eu quero falar de mim mesmo eu uso o ...?
- Ss: **I**
- Pp: Quando estou me referindo a ela ... eu uso o ... ?
- Ss: **She** ...
A Pp segue explorando o uso de cada pronome com função de sujeito na oração. A maioria dos alunos participa respondendo oralmente. O aluno S apenas observa a Pp e a folha com o parágrafo escrito. Não se engaja.
- Pp: Quando eu quero falar sobre VOCÊS no plural?
Os alunos vão respondendo aos questionamentos da Pp.
- Pp: Quando eu quero falar dos possessivos? Quando eu quero falar que uma coisa é MINHA? O MEU nome?
- Sf: **MY** ...
O aluno sujeito de pesquisa S olha para o parágrafo atentamente e responde.
- S: **My name is** ... No meu tem!
A Pp segue explorando os pronomes possessivos em língua inglesa.
- Pp: Quando eu quero falar do seu ... **YOUR** ...
- S: **New York** <@@@>
- Pp: Quando eu quero falar que algo pertence a ele ... **My name, Your name**
...
- A: **His.**
- Pp: **His!**
- Sm: Eu falei ... você não escuta!
- Pp: Também, né? Quando eu quero me referir a algo que pertence a ela ...
Por exemplo, o nome DELA ...
Os alunos estão agitados com a proximidade do horário de término da aula e começam a guardar o material na mochila. O aluno S volta a deitar a cabeça sobre a carteira.
- Pp: Não ... eu quero dizer que, por exemplo, o nome da minha mãe ... **MY name?**
- A: **She** ...

A Pp dirige-se ao quadro de giz e retoma os pronomes possessivos por escrito. Os alunos não respondem. Começam a guardar o material nas mochilas.

Pp: Esta carta de apresentação. Fala do meu vizinho? Ou de mim? Porque que tem gente com mochila nas costas? Qual é o pronome que vou usar para falar de mim?

Sm: **I** ...

Pp: Que pertence a mim?

Sm1: **My**.

S: **My**.

Pp: Na carta que vocês tem nas mãos está adequado? Tem o uso de **MY**?

Ss: **Yes** ...

S: **Yes**.

Pp: Para terminar ... os verbos estão adequados?

Ss: SIM

Pp: **Ok**. Olha só o que vamos fazer ...

Sm: Acabou professora ...

Pp: Próxima aula ... esta lista vai servir para vocês ... vocês vão, na próxima aula, seguir estas pistas, seguir esta lista, as características de uma carta de apresentação, para nós escrevermos a carta de apresentação pessoal que nós vamos mandar para outra cidade. Tá? Escrevam o nome de vocês e me devolvam a lista e a carta.

Conforme os alunos vão entregando as listas e as cartas para a Pp vão deixando a sala rapidamente.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 09 DE ABRIL DE 2010

Primeira Refacção

A Professora de Inglês inicia a aula fazendo a chamada pelo nome dos alunos, o que leva aproximadamente 2 minutos. Após isto, a Pp inicia as atividades com a turma. Nesta aula a turma estava muito barulhenta dificultando a captação do áudio na interação entre o sujeito de pesquisa S e a Pp.

Pp: **Good morning! How are you? Fine? Yes?**

Ss: **Yes ...**

Pp: Pessoal, olha ... algumas ... alguns alunos não escreveram o nome naquela atividade que nós fizemos a aula anterior ...

A Pp chama os alunos individualmente pelo nome para pegarem a lista de controle.

Pp: Pessoal, olha como vai funcionar hoje a nossa atividade.

A turma está bem agitada. Todos conversam bastante e S também está envolvido nas brincadeiras paralelas.

Pp: Prestem bem atenção como vai funcionar nossa atividade hoje. Vocês se lembram ...

S: Não ...

Pp: Que nós estamos então, vindo, ao longo das últimas aulas ... neste período em que a professora tem trabalhado com vocês nós estamos trabalhando em torno do quê?

A: Carta.

Pp: Que tipo de carta?

Os alunos falam ao mesmo tempo. O aluno sujeito de pesquisa S não se envolve. Está brincando com um aparelho de luz à laser.

Pp: Isto ... carta de apresentação. Na aula anterior, o que é que nós fizemos em duplas? Qual foi a atividade?

S: Isto aqui ó .

O aluno sujeito de pesquisa S pega a lista de controle na mão.

Sm: [] do amigo.

Pp: Isto ... vocês analisaram a carta do colega ... pra verificar o que? Qual é a primeira coisa que nós temos que pensar? A situação de comunicação. Lembra que qualquer texto ... foi a primeira coisa que eu disse aqui na sala ...

O aluno S continua apontado a luz à laser por baixo da carteira em direção à câmera.

Pp: Qualquer texto, qualquer coisa que nós falamos, seja escrito ou seja oral tem o objetivo de comunicação ... eu não vou escrever um texto à toa ou falar uma coisa sem um objetivo, não é verdade? Então, primeira coisa que nós temos que pensar quando produzimos um texto ESCRITO ... no nosso caso, a carta de apresentação ... o objetivo de comunicação. Qual é o nosso objetivo como SALA? Lá no começo do ano vocês produziram um parágrafo falando sobre vocês para quem?

Sf: Para a professora A.R..

Pp: Para a professora ... agora, vocês vão produzir um texto para quem?

- Ss: []
- Pp: Exatamente, **very good** ... para outros alunos, de outra escola, de outra cidade. Vocês conhecem? Vocês conhecem estas pessoas? Quem vai ler esta carta?
- Sf. : Não ...
- Pp: Vocês sabem EXATAMENTE quem vai ler esta carta? Não ... então, nós temos ... qual vai ser a carta? Vai ser uma carta de reclamação?
- Ss: Não ...
Nesta atividade o aluno sujeito de pesquisa S participa engajando-se nas respostas na oralidade em língua portuguesa.
- Pp: Vai ser uma carta de pedido de conselho?
- Ss: Não ...
- Pp: Vai ser uma carta de ...?
- Ss: Apresentação ...
- Pp: Apresentação ... então, vamos lá rapidinho para relembrarmos para produzirmos a carta. Quais as características de uma carta de apresentação?
- Ss: Nome ...
- Pp: Eu tenho que ter o que?
Os alunos hesitam um pouco na resposta.
- Sf: Saudação inicial.
- Pp: Qual é ... hã?
- Sf1: Saudação inicial.
- Sm: Saudação inicial.
- Sf: E saudação final ...
- Pp: Saudação inicial ...
- Sm: Data ...
- Pp: Ó ... vocês tem aí em mãos um roteiro das ... do ... das principais informações que precisa conter em uma carta de apresentação, tá? Então eu tenho que ter saudação inicial, eu tenho que ter saudação final ... o que mais caracteriza uma carta de apresentação?
- Ss: []
- Pp: O seu nome? Vai vir como? Ele pode aparecer como?
Os alunos ficam em silêncio.
- Sf: No começo?
- Pp: Vocês é que vão decidir ... a carta de apresentação é vocês ... que tipo de informação vocês vão colocar nesta carta se é uma carta de apresentação?
O aluno sujeito de pesquisa S não olha para a Pp. Está com a cabeça apoiada nos braços.
- Sm: Minha idade ...
- Pp: Sobre o que?
- Ss. : []
- Sm: Sobre MIM!
- Pp: Aí pessoal ... vocês ... não é uma carta de apresentação?
- Sm. : []
- Ss: @@@
- Pp: Era exatamente o que eu ia falar agora ... sobre O CONTEÚDO desta carta! Era exatamente isto que eu ia falar agora vocês vão decidir ...

Vocês vão decidir qual o conteúdo desta carta, ou seja, o que é que vocês querem que estes colegas ... estes novos amigos que vocês irão fazer saibam sobre vocês? Nós temos que pensar que no conteúdo de uma carta de apresentação ... tem algumas informações que não são pertinentes ... lembra que nós falamos sobre conteúdo? Está aí nesta lista que vocês tem ... tem algumas coisas que não fazem parte de um ... de uma carta de apresentação. Não é verdade? Por exemplo, existem informações pessoais que às vezes não são muito ... é ...

Sf: Adequado?

Pp: Sim ... muito interessante que a gente forneça. Por exemplo, telefone, **e-mail**... porque?

Sm: Porque não?

Sf: Porque vai que uma pessoa ...

Pp: Não pode ser um pouco perigoso? Às vezes a gente dar informações muito particulares?

Sm: Sim ...

Pp: Mas ... assim ... o conteúdo quem vai determinar é vocês. O que é que eu quero que a pessoa saiba de mim? O que eu não quiser que ela saiba de mim eu não vou colocar, tá? **Ok**... então nós temos que ... tá ... nós falamos sobre os PRONOMES! Fizemos uma atividade extensa sobre os pronomes, a **teacher** retomou a aula passada ... quando eu vou falar da carta de apresentação pessoal eu falo de quem? Do meu vizinho?

Ss: Não...

Pp: Eu falo de quem?

Sm: DE MIM!

Pp: Eu falo de mim ... qual é o pronome que substitui ou EU **in English**?

Ss: I ...

Pp: I ... aí lembra que nós colocamos ... que eu coloquei duas sentenças sobre o Rodrigo? **I AM RODRIGO e I AM AT SCHOOL!**

A: []

Pp: E aí eu queria saber qual sentença significava eu sou e qual sentença significava eu?

Sf: ESTOU!

Pp: Então se eu digo **I am Rodrigo**, este **I AM** é o que? Ser ou estar?

Sm: Estar ...

Pp: Ah ... **I am** Rodrigo ... Eu estou Rodrigo?

Sm: ESTAR ...

Pp: Eu?

Ss: Estou ...

Sm: SER!

Pp: **I am Juliana**. Ser ou Estar?

Sm1: SER!

Pp: **I am at school**.

Sm2: Estar ...

Os alunos pareciam um pouco inseguros em relação à resposta correta.

Pp: **Repeating ... I AM AT SCHOOL ...**

Sf: Estou ...

Sm: Estar ...

Pp: Olha, só ... em algumas cartas aconteceram coisas deste tipo aqui ó ...

A Pp vai até o quadro de giz e escreve algumas frases encontradas na produção escrita dos alunos. O aluno S olha para o quadro e para a lista de controle em suas mãos.

- Pp: **I AM ARE** Juliana ...
 Sf: Você é ...
 Pp: O que que acontece aqui? Quantos verbos eu estou usando aqui?
 Sf: Dois ...
 Pp: Qual é o verbo correto com o **I**?
 Sm: **Am**
 Pp: **I AM** ... Então vamos prestar atenção nisto aqui ... tá? Tá ... quando eu quero agora usar o pronome de POSSE ... MINHA ESCOLA, MEU NOME?
 A: []
 Pp: Hã?
 Ss: **My** ...
 Pp: **MY!** Outra coisa importante na carta é a data ... Como será que vai ficar esta data? Qual é o momento que nós estamos produzindo esta carta?
 A: HOJE!
 Pp: HOJE! **What day is today?**
 Sf: Nove do quatro ...
 A: Hã?
 Pp: **What day is today?**
 Sm: Eu estudo na escola ...
 A: Ai idiota!
 Pp: **How do you say** Abril **in English?**
A Pp retoma a explicação da forma de registro de datas em língua inglesa. Retoma os meses do ano e como dizer o ano naquela língua. Alguns alunos prestam atenção, repetem após a Pp. O aluno sujeito de pesquisa S apenas observa. Não repete e não interage.
 Pp: Tudo bem? IMPORTANTE ... Vocês precisam escrever esta carta ... Esta carta não é a definitiva, tá? Vocês vão escrever, nós vamos recolher, pra depois nós fazermos a versão definitiva que eu vou entregar na outra escola, tá?
 Sf: Vai pra outra escola? <@@@>
 Pp: Vai para OUTRA ESCOLA.
 T: E vai chegar resposta ...
 Pp: Vai chegar resposta, CLARO! Vai para uma escola em Londrina, tá?
Alguns alunos comemoram e demonstram estar empolgados com o projeto de classe.
 Pp: De alunos de uma escola em Londrina e aí eles vão receber a carta, vão responder para vocês e eu vou trazer. Não vai vir pelo correio. Eu vou trazer pessoalmente e vou entregar. Então vamos lá ... vamos começar. Folha separada, tá? **You can start!** Olha, esta folha é um ROTEIRO para vocês observarem ... todo mundo pegou este roteiro e fez uma análise, uma correção da carta do colega, não foi?
 Ss: Foi ...
 Pp: O que eu vi que estava errado na carta do colega eu vou repetir na minha carta?
 Ss: Não ...

- Pp: Então, qual é a finalidade deste roteiro? Não cometer alguns erros que agora nós já aprendemos que não podem ser cometidos. Eu vou escrever uma carta para o meu colega em Londrina dizendo coisas erradas sobre mim?
- Sm: Não, mas você vai ler a carta antes de mandar?
- Pp: SIM ... mas vocês também vão ler antes, vocês vão corrigir ... vocês vão ver se tem algum erro ... uma coisa importante que nós aprendemos ... quando nós NÃO SABEMOS o nome da pessoa que vai ler a nossa carta ... como que é mesmo a saudação inicial?
- Sm: Hi ...
- Pp: Sim, mas aquela expressão que aprendemos ... um amigo que ... uma amizade que fazemos por correspondência ... como que é?
- Sf: **Pen pal?**
- Pp: **Dear pen pal ...**
- Sf: Acertei de novo @@@
O aluno S está de cabeça baixa e não interage.
- Pp: A gente não pode colocar Dear Rodrigo, Dear Mariana ...
A Pp vai até o quadro de giz e escreve a saudação inicial.
- Pp: eu não sei quem vai ler minha carta Então vamos lá ... a **teacher** precisa recolher estas cartas hoje.
A professora de inglês intervém.
- T: Nem o maior escritor deste mundo consegue escrever com um barulho ... então agora eu preciso parar, pensar e MAIS ... escrever em Inglês ... então quem precisar levanta a mão e não fala nada.
A professora de língua inglesa assume a atividade junto à turma e a professora-pesquisadora faz a mediação da produção escrita junto ao aluno sujeito de pesquisa S. Nesta atividade a Pp assume o papel de escriba.
- S: Eu vou falar em Português e você escreve em Inglês.
- Pp: Tá ... o que eu coloco primeiro?
- S: A data ...
- Pp: Qual é a data?
- S: Não sei ...
- Pp: Olha lá no quadro.
- S: **April.**
O aluno lê como se escreve, ou seja, não há pronuncia correta da palavra.
- Pp: **April ...**
A Pp repete a palavra com a pronuncia correta em língua inglesa.
- Pp: Onde eu vou colocar a data? Mostra pra mim aqui na folha.
O aluno sujeito de pesquisa S aponta com o dedo indicador a parte superior direita da folha do caderno.
- Pp: **April, the ninth, two thousand ten.**
A Pp escreve a data e, ao mesmo tempo diz em voz alta a fim de que o aluno possa ter contato com a língua falada.
- Pp: E agora? Como eu começo uma carta de apresentação?
- S: Apresentação?
- Pp: Saudação?
- S: Inicial.
- Pp: Saudação inicial. Tá. Você sabe quem vai receber?

- S: Não ...
- Pp: Então ... o que podemos escrever?
- S: **Pen pal** ...
- Pp: **Very Good** ...
- Pp: Qual é a primeira informação que podemos colocar aqui?
- S: []
- Pp: Não sei ... a carta é sua ... eu só estou escrevendo ...
O aluno S fica em silêncio, pensativo.
- Pp: Qual é a primeira informação que você quer que o seu amigo tenha sobre você?
- S: Eu sou estudante.
- Pp: **Ok. How do you say that in English?** Eu?
- S: He ...
- Pp: He?
- S: Ele?
- Pp: Ele? Eu vou falar dele? Não vou falar de mim? Qual é o pronome que substitui “eu”?
- S: Como é?
- Pp: I ...
- S: I?
- Pp: E agora? Nós já discutimos ... **SOU**
- S: **am?**
- Pp: **I am** ...
O aluno volta a olhar para os lados distraído.
- Pp: Aqui ... olha para mim ... volta aqui S ... **I am** tantos **years old**...
*O aluno sujeito de pesquisa S demonstra estar inseguro quanto ao tipo de informação a ser inserida na carta. Além disto, ele se mexe bastante na carteira demonstrando sua inquietação. A Pp retoma junto ao aluno S as atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática a fim de que o aluno tivesse um suporte para auxiliá-lo na composição da carta. O aluno sujeito de pesquisa S olha para a lista de controle e demonstra certa insegurança para fornecer os dados a serem escritos pela Pp que, nesta atividade, atua como escriba.
O aluno sujeito de pesquisa S pautado nas informações da lista de controle aponta com o dedo indicador uma informação que gostaria que estivesse na carta sendo elaborada.*
- Pp: My ... meu ou minha ... **How do you say** matéria favorita **in English?**
*O aluno sujeito de pesquisa examina as atividades realizadas e identifica a palavra **favorite**. Porém, com a pronúncia incorreta em língua inglesa. Lê como escrito em Português. A Pp toca na mão da criança em sinal de aprovação.*
- Pp: **How do you say** matéria **in English?**
*A Pp aponta para uma das atividades realizadas na SD nas mãos do aluno e aponta, com a ponta de um lápis, as palavras **Science** e **Geography**.*
- Pp: Olha, **Science** ... **Geography** ... são o que ?
- S: Matéria.
- Pp: Então, olhe aqui ... matéria ...
*A Pp aponta novamente com a ponta de um lápis a palavra **subject** na atividade.*

- S: Aqui ...
O aluno sujeito de pesquisa aponta com o dedo indicador a grafia da palavra matéria em língua inglesa.
- Pp: **SUBJECT** ...
A Pp reforça a pronúncia da palavra em Língua Inglesa.
- Pp: **Ok... My favorite subject ... how do you say "é"?** Você tem uma matéria favorita ou duas?
Coincidentemente, neste momento a professora de inglês retoma, no quadro de giz, o mesmo item lexical com toda a turma.
- S: Duas ...
- Pp: Então ... o que eu uso aqui? Na palavra **subject**? Não preciso de um "s" aqui? Não é plural? Duas? E agora é ? **My favorite subject ... how do you say "é"** no plural? Is ou Are?
O aluno examina as folhas de atividade referente aos módulos.
- S: **Are** ...
- Pp: Quais ?
- S: História
- Pp: **History and** ...?
- S: Educação Física.
- Pp: **Physical Education.** Olha, em Português a gente não fala Educação Física? Em Inglês é o contrário ... **Physical Education** .Terminou a frase? Este assunto?
O aluno reflete alguns segundos.
- S: Sim.
- Pp: O que eu coloco quando termina a frase?
- S: O ponto final.
- Pp: O que mais?
A Pp entrega o caderno para S. O aluno utiliza as cartas como referência para o gênero que está sendo explorado nas atividades realizadas como parte dos módulos para identificar uma informação que deseja inserir na carta. Aponta para uma sentença utilizada em língua inglesa para dizer a idade.
- S: Aqui ... ó... é?
- Pp: Agora você escreve.
O aluno inicia a redação da sentença "I am 13 years old." Primeiramente ele inicia com o verbo am.
- Pp: Você vai começar com tenho? E o "eu"?
Imediatamente o aluno insere o item lexical "I" antes do verbo "am". A Pp prossegue na escrita da carta juntamente com o aluno S.
- S: Meu nome.
- Pp: Isto você sabe.
O aluno acena negativamente com a cabeça. A Pp pega o caderno e a caneta e escreve a frase correspondente, My name is S. A Pp retoma a lista de controle e, juntamente com o aluno, analisa a carta produzida em colaboração com a professora-pesquisadora. Em seguida, retoma a produção escrita da carta de apresentação.
- Pp: Então vamos lá ... vamos continuar. O que mais você quer que seu amigo saiba de você?
- S: Só.
- Pp: Só?

S: Eu moro em Maringá.

Pp: *I ... How do you say* moro? Tá aqui ó ...

Pp: O EU já está aqui ... I ... o que é este I aqui?

S: Eu.

S: Maringá ...

Pp: Eu Maringá ... Eu preciso de alguma coisa aqui ...

O aluno não consegue identificar o item lexical que falta para preencher a frase.

Pp: Como fica o verbo morar?

*O aluno S olha para uma das cartas nas atividades desenvolvidas na sequência didática e depois de 48 segundos observando a carta aponta para o verbo **live**.*

Pp: Isto ... *I LIVE in* Maringá. E agora?

O sinal bate e os alunos começam a sair da sala rapidamente. A maioria não consegue concluir a produção escrita da carta nesta aula. O aluno sujeito de pesquisa começa a arrumar o material para deixar a sala e se recusa a terminar a carta naquele momento com a professora-pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 28 DE ABRIL DE 2010

Atividade de Bingo.

A aula inicia e os alunos vão se organizando em seus lugares. A professora de língua inglesa auxilia a professora-pesquisadora na organização da sala.

Pp: Vamos lá então, pessoal?

S: Eu quero sair da sala.

Pp: No intervalo você saiu.

S: [] sair da sala.

Pp: Pessoal, nós vamos fazer uma atividade hoje e esta atividade vai ser ... ó eu preciso da atenção de todos. Esta atividade vai ser importante porque? Alguns alunos me entregaram a carta ... a primeira versão da carta que nós vamos enviar aos nosso colegas de Londrina ... lembram-se? Mas algumas ... alguns alunos me fizeram a seguinte pergunta ... vou responder agora ... é ... se aquela versão que vocês me entregaram ... se seria AQUELA versão que vamos enviar ... não é, tá? Aquela lá eu recolhi, vou corrigir e ... S, senta direitinho. Vou corrigir a aí depois ...

A: []

Pp: Eu vou corrigir e aí nós vamos entregar. Então... olha ... nós vamos fazer uma atividade hoje ... na verdade é um game ...

Sm: Jogo ...

Pp: É. Então, ESTE jogo vai ajudar vocês a o quê? Este jogo vai ajuda-los a, quando eu entregar AQUELA PRIMIERA versão que vocês entregaram ... quando eu entregar de volta, vocês vão, a partir deste game, vocês vão tentar verificar nas cartas que vocês me entregaram o que pode ser melhorado ... o que não está correto ... algumas palavras que estão em lugares errados ... é ... verbos que estão faltando e aí a frase está incompleta, ok? Então ... a partir deste game, tá? Eu vou explicar pra vocês como funciona. É um bingo meio diferente ...

Sf: BINGO!

Os alunos parecem eufóricos. A expressão facial do aluno sujeito de pesquisa S demonstra insatisfação. Enquanto a Pp distribui as atividades o aluno S fica debruçado sobre a carteira.

Pp: Então, vamos lá ... este bingo aqui ... como é que nós vamos jogar? Conforme eu for ... é ... ditando e vocês tiverem aí na cartela de vocês ... GENTE ORGANIZA! Olha, tem gente que não abriu mochila ainda , tem gente que não pegou **pencilcase** ... você vão precisar ao menos de um lápis vamos ...

A: Ou uma caneta ...

Pp: Ou uma caneta ...

O aluno S não pega nenhum material. Apenas a cartela do bingo.

Pp: Vocês podem observar que vocês tem duas ... em cada cartela vocês tem dois espaços EM BRANCO ...

Os alunos começam a fazer comentários.

Sm: O meu tem três...

Pp: Três?

- Sf: O meu tem dois ...
- S: O meu tem dois ...
- Pp: Então completa ... olha, onde tem um espaço em branco, vocês vão colocar uma informação INDIVIDUAL ... O que é uma informação individual? É algo que você gostaria de colocar na sua carta de apresentação, mas que não está aí ...
O aluno S deita sobre a carteira.
- Pp: Tá? Por exemplo ... aí que coloquei **I am** tantos **years old**. Então tem que completar quem tem esta frase... Então, eu coloquei idade ... saudação final ... eu coloquei saudação inicial ... eu coloquei profissão ... eu coloquei altura ... eu coloquei cor dos olhos ... eu coloquei cor do cabelo ... Vocês tem que colocar aí ... **I am a** ... e aí tem **profession** ... o que é **profession**?
- A: Profissão
- Pp: PROFISSÃO ... qual é a profissão de vocês?
- Ss: Estudante!
- Pp: **How do you say that in English?**
O aluno S não participa. Não interage.
- Pp: **Student** ... não é?
- A: []
- Pp: **How do you spell student?**
- Sf: S
- Pp: **S** ...
- Sf: T ...
*A aluna soletra a palavra **student** em Português e a Pp repete, logo em seguida, em Inglês. A partir de então, alguns alunos arriscam a soletrar em Inglês. Contudo, o aluno sujeito de pesquisa S não participa. Ele começa a retirar o estojo da mochila.*
- Pp: Então, vocês tem que preencher, tá? Ó cinco minutos pra escreverem sentenças, com uma formação INDIVIDUAL ...
- Sm: [] em inglês?
- Pp: **Yes, then me and teacher AR we can help you** ... (7m23s)
Enquanto a Pp e a T circulam pela sala procurando auxiliar os alunos na realização da tarefa, o aluno S sorri para a câmera filmadora, deita sobre a carteira.
- Pp: Gente ... olha, não pode repetir uma informação pessoal que já está aqui ... Por exemplo, cadê o seu S?
- S: Não tá comigo ... tá com ela ...
Referindo-se a aluna sentada ao seu lado esquerdo.
- Pp: O S deu o dele para você?
- Sf: Não...
- Pp: Cadê o seu, S?
O aluno retira o estojo de cima da cartela de bingo e entrega para a Pp e volta a encostar a cabeça sobre a mesa.
- Pp: Por exemplo, eu tenho aqui ... **My birthday is in** ... aí entre parênteses tem a palavrinha **month**, o que eu preciso preencher aqui?
- A: []
- Pp: **MONTH** ... não **name** ... o mês do seu aniver ...?
- Sm: Sário ...

- Pp: Aniversário, tá? Ó se no seu ali já tem ... **My favorite color is** ... você não pode no espaço em branco, repetir **my favorite color is** ... Agora, prestem atenção porque tem algumas frases que são diferentes. Por exemplo, em algumas cartelas eu tenho assim ... **My favorite subject at school IS** ... se eu estou usando o **IS**, eu vou colocar quantas disciplinas favoritas?
- Sm: Uma ...
A Pp vai até o quadro de giz e escreve a frase em questão.
- Pp: Olha, **my favorite subject at school IS** ... eu vou colocar UMA! Mas tem algumas cartelas que estão diferente ... em algumas cartelas tem assim ... **My favorite subjctS at school ARE** ...
A Pp acentua o som de s no plural.
- Pp: Aí eu tenho que colocar no mínimo duas porque ARE é um verbo de plural, tá?
O aluno S está deitado sobre a carteira rabiscando-a. A Pp dirige-se até a ele.
- Pp: Olha... geralmente a gente escreve no papel, tá? E não na carteira ... então vamos lá ... ó ...
A Pp começa a mediação lendo com o aluno sujeito de pesquisa as frases da cartela. O aluno não interage com a Pp. Permanece ou deitado com a cabeça sobre a carteira ou com os braços escorando a sua cabeça. Tal movimento impede a captação da expressão facial do aluno assim como a captação do áudio de suas respostas.
- Pp: **My birthday is in** ... e aí tem o **month** ... o que nós vamos escrever aqui?
O aluno sujeito de pesquisa S faz um gesto com a mão dizendo que não sabe.
- Pp: []. O que que é **birthday** que a gente canta?
A Pp canta a canção Parabéns a você em LI.
- Pp: O que é **birthday**?
O aluno S está com a cabeça deitada sobre a mesa.
- Pp: Ah S ... senta direitinho ... []. Olha, **my birthday is in** e eu tenho mês ... com o que eu tenho que preencher aqui? O mês do seu o quê?
O aluno S fica olhando para o papel e não responde nada.
- S: []
- Pp: Em qual ocasião a gente canta isto?
A Pp canta novamente a canção Parabéns a você em LI.
- S: Aniversário.
- Pp: Aniversário. Então você vai colocar aqui o mês do seu aniversário.
*A Pp se afasta do aluno para dirigir-se a toda a classe. Ao afastar-se o aluno S realiza a atividade escrevendo o mês de seu aniversário em Língua Portuguesa. Enquanto a Pp está sanando dúvidas dos alunos da sala o aluno S pede à colega sentada ao seu lado esquerdo que ela preencha a cartela com as frases para ele.
Como não é atendido, o aluno S começa a brincar com o papel. Coloca debaixo da carteira. Alguns minutos depois ele faz algumas tentativas de escrita. Revela indícios de que está tentando prestar atenção na explicação da Pp. A Pp retoma a explicação do uso das preposições IN e ON quando relacionadas à data para que os alunos consigam preencher as frases da cartela do bingo corretamente.*

Depois da explicação geral para a turma toda, a Pp retoma a mediação com o aluno sujeito de pesquisa S.

Pp: **How old are you?** Quantos anos? Você tem ... Então, por exemplo, **I am** tantos **years old**. Você faz aniversário vinte de Dezembro?

O aluno S acena positivamente com a cabeça.

Pp: Nossa dois dias antes de mim <@@@> ... mas ó ... presta atenção S ... aqui está IN ... olha lá no quadro ...

O aluno S pega uma borracha e começa a apagar o que havia escrito.

Pp: Aqui na frase está **IN** ... se é **IN** é só o...?

S: Mês...

Pp: **Month**. Olha só como escreve Dezembro ...

A Pp pega a lapiseira do aluno e escreve a palavra Dezembro em Língua Inglesa.

Pp: Agora, olha aqui ... **I am** tantos **years old**. O que é que você vai colocar aqui?

O aluno pega a lapiseira da mão da Pp e escreve o numeral treze.

S: Idade.

Pp: Aqui ... **My favorite color IS** ... quantas cores?

S: Uma.

Pp: Uma. Muito bem. **What's your favorite color?**

O aluno coça a cabeça.

Pp: Eu quero saber qual é a sua cor favorita ...

S: **Black**.

Pp: **Black. So... write black.**

O aluno S sorri e entrega a lapiseira para a Pp.

Pp: **No ... write black...**

S: Como?

*A Pp repete a palavra **black** reforçando o som de cada grafema/fonema.*

Pp: **BLACK**.

O aluno S registra as letras B e L. No lugar da vogal A ele coloca a vogal E.

Pp: A ... com a ...

O aluno registra a vogal a, mas não consegue dar prosseguimento à escrita.

Pp: C e K. Ó ... **I** []. O que são **eyes**?

A Pp aponta para seus próprios olhos.

S: Olho ...

Pp: **Color?** O que é **color**?

S: Cor.

Pp: O que eu quero saber aqui? A cor dos seus...?

S: []

Pp: Qual a cor dos seus olhos?

S: Castanho.

Pp: **Brown. Brown**. Olha, **pay attention here** ...

*A Pp caminha até o quadro de giz e escreve a palavra **brown** e dirigir-se a toda a turma.*

Pp: **People** ... olha ... olhos castanhos ... **brown eyes** ... **brown** seria marrom, mas a gente fala castanho,né?

A Pp deixa o aluno S sozinho e começa a caminhar entre as carteiras auxiliando outros alunos. O aluno S copia a palavra **brown** do quadro e completa mais uma frase de sua cartela de bingo.

Pp: Gente, a informação que vocês precisam preencher está entre parênteses ... se eu tenho lá ... **I have** espaço **color eyes** ... qual a informação que vocês precisam preencher neste espaço?

A Pp caminha auxiliando outros alunos. Enquanto isto, o aluno S não realiza a atividade. Está disperso, conversa com os colegas sentados ao seu redor. A Pp volta a trabalhar junto do aluno.

Pp: Vamos lá S ... **I live in ...? I live in Londrina ... city ... Where do you live? I live in ...?**

S: Maringá.

Pp: Maringá.

O aluno escreve o nome da cidade sem a letra "n".

Pp: Ah ... MARIGÁ?

A Pp aponta para a palavra escrita. O aluno S imediatamente pega sua borracha, apaga parte da palavra e acrescenta a letra "n" que estava faltando.

Pp: Assim ó ... **I am** ... o que que é **profession**?

S: Não sei ...

Pp: **I am a teacher ... What is your profession?**

S: []

Pp: **You? Are you a teacher? I AM a teacher** ... qual é a sua profissão?

O aluno S começa a escrever algo na cartela tentando preencher a frase.

Pp: Não ... espera aí ... você não é um aluno? **How do you say** aluno **in English?**

S: []

Pp: **Student** ...

A Pp caminha até o quadro de giz e escreve a palavra **student**. O aluno sujeito de pesquisa olha para o quadro e copia a palavra. Enquanto a Pp volta a atender os outros alunos o aluno S começa a andar pela sala de aula. A Pp o traz de volta para a carteira e retoma a atividade junto com o aluno.

Pp: Vem S, vamos ... **I am name**. Quando a gente vai escrever a carta de apresentação?

S: []

Pp: **Hã?**

O aluno S pega a lapiseira da mão da Pp e escreve seu nome no espaço em branco.

Pp: Agora, **I am ... tall or short?**

A Pp faz gestos com as mãos para sinalizar a estatura alta e baixa.

S: **Tall...**

O aluno S escreve a palavra **tall** no espaço em branco na frase, copiando a palavra escrita entre parênteses na própria atividade.

Pp: Tá ... **I like** ... e eu tenho uma **activity**. O que que é uma **activity**? Parecido com Português.

S: Atividade.

Pp: Atividade. **I LIKE** []?

S: O que eu fiz ...

Pp: **Like** é gostar ... Qual é a atividade que você gosta de fazer?

- S: @@@
O aluno sujeito de pesquisa S sorri e acena negativamente com a cabeça. Não leva a sério a atividade. A sala está extremamente barulhenta, pois a maioria dos alunos já terminou a atividade e está aguardando para começar o jogo de bingo. Outros alunos se aproximam da Pp e do aluno S para fazerem perguntas sobre a atividade o que faz com que o aluno sujeito de pesquisa fique disperso.
- Pp: S, eu quero que você escreva uma atividade que gosta de fazer...
- S: []
- Pp: Mentira porque na outra carta que você escreveu você colocou!
O aluno sujeito de pesquisa S pergunta a um amigo.
- S: Como que escreve “não”?
- Pp: Mas ó querido ... **My favorite subjects ARE**. Quantas matérias eu vou ter aqui? Se eu tenho **ARE** ... eu tenho o quê? Plural ou singular? **Subjects**. Olha, **subject** ... **subjects** ... qual que é singular e qual que é plural?
A Pp enfatiza a pronúncia da letra S. O aluno S não diz nada. Esfrega as mãos.
- Pp: O que que é um **subject**? Eu estou falando do que na escola? Matéria, não é? Vamos pensar na carta que você escreveu ... se eu tenho **subjects are**, eu tenho que colocar pelo menos duas ... Se eu tivesse **subject IS** eu só coloco uma.
- S: Deixa eu ver ... quantas matérias eu tenho ...
O aluno S começa a contar nos dedos das mãos a quantidade de disciplinas que tem na escola.
- Pp: Vamos lá pessoal? Vamos começar?
- S: Inglês eu não conto ...
- Pp: Porquê?
- S: Porque eu não gosto.
- Pp: Tudo bem ... coloca a sua favorita...
- S: História ...
O aluno S começa a escrever a palavra História em Língua Portuguesa. A Pp vai até o quadro de giz para mostrar como escrever em língua inglesa.
- Pp: Tá ... Então, **History** ...
Outros alunos se aproximam de S e perguntam a ele como preencher a lacuna. A Pp explora a atividade com vários alunos juntos, incluindo o aluno S.
- Pp: Olha, o seu é diferente do S ... o seu tem **My favorite subject IS** ... então é UMA matéria ... o do S é **My favorite subjects ARE** ... então tem que ser no mínimo duas ... História e o que mais? **AND** ... ?
A Pp dirige-se a toda a sala.
- Pp: Pessoal, lembrem-se que onde tem os espaços em branco é para preencher com informações pessoais ... sobre vocês ...
A Pp retoma a mediação com o aluno S.
- Pp: S, **History AND** ...?
- S: Educação Física.
- Pp: P.E!
O aluno preenche a lacuna na atividade.
- Pp: Aqui ... **my favorite sport is** ...
O aluno escreve o nome de uma matéria escolar.

- Pp: Não ... esporte, não é matéria ... que esporte você gosta de jogar?
Volley, basquete ...
- S: Futebol ...
A Pp vai até o quadro de giz e começa a dar pistas ao aluno para que ele diga qual o seu esporte favorito.
- Pp: Como se diz pé?
O aluno S faz sinal com as mãos de que não sabe.
- Pp: Partes do corpo ... **foot** ... futebol não joga com o pé?
O aluno S faz sinal positivo com a cabeça.
- Pp: Então ... **football** ...
A Pp escreve a palavra **football** no quadro de giz e o aluno S a copia.
- Pp: **People... let's start?**
O aluno S se levanta da carteira e começa a andar pela sala.
- Pp: S ... volta aqui ... Então vamos lá gente ... o que vocês vão fazer? Olha, conforme eu for falando aqui, vocês vão RISCANDO, tá? S! Vamos, S!
- A: Vamo logo com este bingo ...
- Pp: Vamos S ... SENTA!
- Sf: Senta, S ... por favor!
- Pp: Pessoal ... nós temos quatro quadrados na horizontal e quatro na vertical, né? Termina primeiro quem completar uma coluna inteirinha ou na vertical ou na horizontal, tá? E esta cartela de bingo vocês devem colar no caderno para auxilia-los a escrever a carta na aula que vem ...
- T: Ok? Vocês entenderam?
- Pp: Ó ... **What's your name? At the back reading a book?**
- A: Quê?
- Pp: Ó ... esta cartela, quando nós terminarmos de brincar não é pra jogar fora ... vocês vão colar a cartela no caderno de inglês porque esta cartela vai auxilia-los a escrever a versão final da carta que nós vamos enviar para os nossos amigos em Londrina, tá? Outra coisa importante que eu vou falar AGORA antes que bata o sinal ... na PRÓXIMA AULA nós vamos escrever a versão final da carta. A carta que eu vou colocar em um envelope e vou levar. Então, se vocês quiserem trazer um papel diferente , é ... se alguém quiser trazer alguma ... é ... um envelope diferente pra trazer a carta, tem que trazer na Sexta-feira que é nossa aula de Inglês. Porque aí eu vou RECOLHER e vou levar ... A carta nós vamos escrever aqui ... não vai ser **homework**, tá? Então vamos lá ... **one, two, three!** Eu vou dizendo aqui e vocês vão riscando quem tem ... idade ...
Os alunos que tinham uma frase na cartela do bingo referente a informação sobre idade riscam a frase na cartela. O aluno S identifica rapidamente esta informação na cartela e risca a frase.
- Sm: Pode ser de assim?
- Pp: Onde tiver ...
- T: Primeiro vocês vão assinalando as informações que vocês tem ...
- Pp: É igual a um bingo de números, gente. Eu vou dizendo, vocês identificam se tem ou não na cartela e se tem riscam ... Sudação final!
A Pp caminha até o aluno S.
- Pp: Aqui S ... saudação final! A carta ...
*O aluno S possui a expressão em inglês **bye** na cartela, mas não identificou como sendo uma saudação final. A Pp continua a falar em*

língua portuguesa as informações que os alunos devem localizar em língua inglesa na cartela.

- Pp: Nome.
 Sm: O que?
 Pp: NOME.
 A: Nome ou **last name**?
 Pp: Nome ... não é sobrenome ... Cor favorita!
 S: **Black** ...
 Pp: Matéria favorita ou matérias favoritas ... tudo bem se você tiver uma matéria só []. **My favorite subject is** ou **my favorite subjects are** ...
 A: []
 Pp: Quando eu digo matéria favorita a frase não é **my favorite subject is**? Se for uma? Se for mais que uma **my favorite subjects are** ...
A Pp continua a “cantar” as informações e os aluno vão identificando na cartela.
 Pp: Informação individual. Informação individual que é aquele espaço em branco ... ó se você deixou a informação individual em branco não vale! **I'm sorry**, mas não pode valer ...
 Pp: Cidade onde mora!
 Pp: Cor de cabelo!
O aluno S lê atentamente as informações em sua cartela e questiona.
 S: Ué ... não era cor do olho?
 Pp: Aniversário!
 Pp: Cor dos olhos!
 S: BINGO!
Devido ao fato da maioria dos alunos ter preenchido a tabela ou na horizontal ou na vertical, a Pp encerra a atividade e fornece as instruções acerca do que fazer com as cartelas de bingo.
 Pp: Pessoal, olha ... vocês vão pegar esta cartela e TODOS vão colar no caderno de Inglês ...
O aluno sujeito de pesquisa S não cola a cartela. Ele a coloca entre as folhas do caderno. A Pp encerra a aula e os alunos deixam a sala.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 18 DE OUTUBRO DE 2010

Atividade desenvolvida: recepção e leitura das cartas trocadas.

A Pp entra na sala os alunos estão falantes e bastante agitados. A Pp está acompanhada de dois colaboradores – alunos do curso de Letras da UEM – que se dispuseram a auxiliá-la na filmagem.

- Sf: Olha você tá sendo filmado.
 Pp: **Good morning** ... Tudo bem com vocês? Eu estava com saudades!
 Sm: Ah ... ô! Pode crê!
 Sf: Eu pensei que você tinha esquecido da gente ... <@@@>
 Ss: []
 Pp: Gente ó ... psss ... PESSOAL ... posso falar?
 A: Pode ...
 Pp: **Thank you very much!** [] O que vocês acham que eu trouxe hoje aqui?
 Ss: As cartas! Huhuhu
O aluno S não responde, não interage. Mexe nos livros de Inglês. A câmera filmadora está posicionada na mesa do professor e está direcionada a ele. Ele vira de costas para a filmadora. Não é possível saber se ela vira de costas porque está olhando para a Pp que está na frente conversando com a turma ou se ele está evitando ser filmado.
 Pp: Exatamente. Então eu vou entregar as cartas, tá? Vocês não precisam abrir os livros, o material de Inglês porque hoje a gente não vai trabalhar com eles.
 Sf: Êba!
O aluno S guarda o material na bolsa e permanece virado de costas para a filmadora. A Pp caminha entre as carteiras entregando as cartas que foram escritas pelos alunos com os quais trocaram correspondência. As cartas foram entregues aleatoriamente, ou seja, não foram escolhidas previamente.
 Pp: Tá ? Não, agora não Pessoal ... pssss ... Olha, como nós vamos fazer ... GENTE ... Ó vocês vão receber a carta ...
 Sm: Pode abrir?
 Pp: Claro ...
 A: **All right... all right** ...
 Pp: [] Podem abrir a carta ...
O aluno S permanece de costas e guarda a carta que acabou de receber dentro da mochila.
 Pp: Não, S pega a carta.
 S: Ai não ...
 Pp: Podem abrir a carta ...
O aluno S está visivelmente desmotivado. A Pp continua distribuindo as cartas caminhando entre as carteiras. O aluno S abre a carta e mostra para a colega sentada atrás dele.
 Sf: A minha é Maria Júlia!
 Sf: Olha ... a minha tem 12 anos ... a minha idade!
 Sf: A minha tem 11!

- Pp: Nesta desorganização ... todos falando juntos eu não vou dar conta!
 Sf: Ela é de Londrina!
Os alunos começam a abrir as cartas. Alguns já começam a ler e a comentar sobre o conteúdo.
- Pp: Sim... agora vai para a pessoa, né? Porque agora você sabe quem é o seu **pen pal** ... Antes, quando a gente mandou lá a primeira carta ... S ... tinha o nome da pessoa? Você colocou lá... **Dear** João?
- S: Não.
- Pp: Porque não?
- S: Porque eu não conhecia.
- Pp: Agora você já conhece? Então vocês vão ler a carta ... todos aqui comigo ... virados para a frente agora. S vira um pouquinho para frente. Vou dar 2 minutos para vocês lerem a carta. J ... é a tua carta ... não é a do teu colega ... A sua carta em silêncio, ok?
O aluno S pega a carta e começa a ler em silêncio. É possível verificar pelo movimento dos olhos dele e um discreto movimento com os lábios que o aluno S está fazendo a leitura. A Pp se aproxima do aluno e começa a fazer a mediação.
- Pp: [] o que ele está falando?
 S: []
Devido ao fato de o aluno S falar muito baixo a Pp vai repetindo o que o aluno S diz para que possa ficar gravado. De maneira geral, o aluno consegue ler e compreender o conteúdo da carta.
- Pp: O nome dele é Lucca.
 S: []
 Pp: Ele tem onze anos.
 S: []
 Pp: Legal ... E aqui? **I like computer.**
 S: []
 Pp: O que que é “like”?
 S: Não sei ...
 Pp: Olha ... eu ... alguma coisa ... computer ... O que é **computer**?
 S: Computador.
O aluno S está com o braço direito apoiando a cabeça o que dificulta a captação da imagem do seu rosto.
- Pp: Computador ... **I LIKE computer and videogame** ... o que é o verbo “like”?
O aluno S acena negativamente com a cabeça.
- Pp: Pensa na frase ... Eu alguma coisa computador e videogame...?
 S: Jogar
 Pp: Pode ser jogar ... ou pode ser? <@@@>
S permanece olhando para a carta. A Pp vai relendo em voz alta apontando com o dedo. Com isto, busca auxiliar o aluno a acompanhar a sequência da leitura.
- S: Não sei ...
 Pp: Gostar ... lembra do **like**? **I like** ... eu gosto ... E aqui? O que ela está falando? **My favorite**?
 S: []
 Pp: Hum ...

O aluno vai lendo a carta e falando em voz alta a tradução em Português. A Pp vai acenando positivamente com a cabeça, confirmando as respostas de S. O aluno fala muito baixo. Por isto, algumas de suas respostas não podem ser captadas pela filmadora.

- S: []
 Pp: O que que é **soccer**?
 S: Futebol.
 Pp: ISTO! Muito bem ... e aqui ó ...
O aluno sinaliza não saber sempre acenando negativamente com a cabeça.
 Pp: **My ... subject is Math ... Portuguese, Geography, English ...** o que são todos estes exemplos que eu dei? Minha?
 S: Matérias.
 Pp: Matérias <@@@>. E aqui? Minha ... é o que?
 S: Matemática.
 Pp: Matemática ... muito bom!
 Pp: Isto ... cor ... cor o que ? **Blue** ...
 S: Azul ...
 Pp: AZUL! E aqui ? O que ele está falando?
 S: Não sei.
 Pp: **Happy Birthday to you ...**
A Pp canta a canção em Inglês.
 S: Não sei ...
 Pp: Tá, mas o meu **birthday**. O meu o que? Quando que a gente canta ...
Happy Birthday to you ...?
 S: Não sei ...
 Pp: Ah ... quando o Corinthians ganha?
 S: Eu não sou Corinthians ...
 Pp: Você é o que?
 S: Palmeiras ...
 Pp: Tá então quando o Palmeiras ganha você pega e fala assim “ **happy birthday to you ...**”
A Pp canta novamente a música.
 S: Gol...
 Pp: Gol ... exatamente ... então ... quando que a gente canta esta musiquinha?
 S: []
 Pp: Não ... **Happy Birthday to you ...**
A Pp canta novamente a música.
 S: Aniversário.
 Pp: Aniversário. Então meu ...
 S: Aniversário...
 Pp: É quando?
 S: Janeiro.
 Pp: Janeiro. Muito bem. E aqui? **I have** ...
 S: []
 Pp: O que que é isto aqui?
A Pp aponta para os seus próprios olhos.
 S: Olho ...
 Pp: **Brown** ... é uma **color** ...

- S: Não sei ...
- Pp: **COLOR** ... **Color** ... Ma ... ?
- S: []
- Pp: Hã? Não é uma **color** ... qual que é essa cor **brown**? É uma color ... que cor de olho que nós temos ?
- S: Castanhos.
- Pp: Castanho ... **Brown** ... Marrom... Isto mesmo ... e como que ele termina a carta?
- S: []
- Pp: Ele fala **bye**? <@@@>
A Pp acena negativamente com a cabeça e sorri para o aluno.
- S: **Nice to meet you.**
- Pp: **NICE TO MEET YOU...**
A Pp estende a mão em direção ao aluno S como quem vai cumprimentá-lo. O aluno corresponde. Estende a mão e os dois se cumprimentam.
- S: Muito [].
- Pp: Muito?
- S: Muito prazer em conhecer.
- Pp: Muito prazer. Muito bem!
A Pp dirige-se para a frente da sala e o aluno S dobra a carta.
- Pp: Pessoal ... Atenção agora. S deixa a cartinha em cima da mesa porque nós vamos usa-la.
Agora a Pp se dirige à sala toda e bate palmas para conseguir a atenção da classe.
- Pp: PESSOAL ... Ok... eu vou aguardar então ... porque é que tem gente passeando na sala? Não tô entendendo ... S olha para frente ... todo mundo olhando pra frente agora ... MENINAS ... **turn around and look ahead. Turn around and look ahead.**
- Sm: Vire-se e presta atenção!
- Pp: Ok ... pessoal ... Vocês se lembram que ... a gente trabalhou algumas características da carta ... né? A **teacher** ficou aqui algum tempo com vocês trabalhando as características da carta ... pra que a gente pudesse daí...
- Sm: []
- Pp: Você nem SABE do que eu vou falar e já tá reclamando ...
- A: []
- Pp: [] É ... Não ... eu já expliquei porque eu to filmando ... lembra? Porque eu estou fazendo um trabalho e se eu não filmar depois o que que acontece? Haja memória, né? Memória de elefante pra lembrar tudo o que aconteceu na sala, né? Então olha lá ... E a minha memória não está tão boa assim <@@@>. Então eu preciso filmar. Ó ... lembra que nós trabalhamos as características da carta? Vocês se lembram mais ou menos o que que VOCÊS escreveram para este amigo?
- Sm: Ixi ...
Um aluno continua andando pela sala.
- Pp: Está faltando carteira? Vamos providenciar uma outra carteira da outra sala?
O aluno volta para a sua carteira e se senta.
- Pp: Humm ...tá. Vocês se lembram mais ou menos o que vocês escreveram ? Sobre o que vocês escreveram?

- A: Sobre a idade, onde moramos, o nome.
- Pp: Tá ... Porque que que a gente escreveu sobre a nossa idade ... S ...
senta direitinho ... vai ... ó ...
O aluno S está virado de costas para a professora e não se engaja na discussão.
- Pp: Sobre a nossa idade, nome. Por que? Porque quando a gente escreve ...
Que tipo de carta nós escrevemos?
- A: []
- Pp: Qual foi o tipo de carta? Foi uma carta de reclamação?
- Sf: Não.
- Sm: De apresentação.
- Pp: De apresentação! Muito bem! E quando nós ...
- Ss: []
Os alunos conversam entre sim em voz alta.
- Pp: Olha ... que tô tendo que falar mais alto e eu não vou competir com
você.
- Sf: E eles gostaram?
- Pp: Ah ... eu acho que sim, né? Se eles escreveram de volta, né? ... senão
eles nem teriam respondido ... <@@@> E ó ... quando nós escrevemos
uma carta de apresentação ... JOÃO ... o que que a gente fala? Sobre o
tempo ... **the weather** ...
- Ss: Sobre nós...
*Apesar de usar o símbolo "Ss" indicando que os alunos respondiam todos
juntos é importante ressaltar que o aluno sujeito da pesquisa, S, não
respondeu em voz alta a nenhum questionamento da Pp. Apenas olhava
para o chão e não olhava para frente ou para a própria Pp.*
- Pp: Nós escrevemos sobre a ... **the elections** ...
- Sf: Sobre NÓS...
- Pp: sobre a Dilma ...
- Sf: Sobre a gente!
- Sf: Sobre NÓS...
- Pp: Sobre nós. Então vocês escreveram o que lá naquela carta?
- A: As nossas características ...
- Pp: O que vocês escreveram na carta que vocês mandaram? O que você
escreveu S?
O aluno S acena negativamente com a cabeça.
- S: Não lembro ...
- Pp: Ué ... como que a gente começou lá?
- A: **My name is** ...
- Pp: **My name is** ...
Os alunos começam a falar todos juntos.
- Pp: Gente ... não dá ... assim não dá!
- Sf: Ah não ... foi "**Hello my name is**"
- Pp: Tá, então olha lá ... Porque que nós começamos com **HELLO** na carta
que nós escrevemos?
- A: []
- Sm: Cumprimentando lá ...
- Pp: EXATAMENTE! Cumprimentando ... Porque que nós precisamos
começar uma carta com **HELLO**?
- Sf: Porque a gente tá cumprimentando []

- Pp: Tá... para cumprimentar a pessoa ... lembra aquelas atividades que nós ... aquelas atividades que nós fizemos sobre as características da carta? A carta de apresentação ela começa com uma saudação final ou uma saudação inicial?
- S: Inicial
- Pp: Hã? Inicial ... E ela termina com uma saudação?
- Ss: Final ...
- S: Final.
- Pp: Então, eu quero que todos vocês olhem para a cartinha de vocês... e identifiquem na carta de vocês qual é a saudação INICIAL que []
Os alunos começam a falar em voz alta as expressões utilizadas como saudação inicial na carta que cada um recebeu. O aluno S apenas olha para a carta.
- A: **THERE ARE pen pal** ...
- Pp: Hã? **THERE ARE** ? Ou **DEAR**? Existe um **pen pal**? É isto aqui? Será que é **THERE ARE** ou **DEAR**?
*A Pp vai para o quadro de giz e escreve as duas palavras – **THERE ARE** e **DEAR** - enfatizando a pronúncia correta de **DEAR**.*
- Sf: O meu tá "**dear friend**" ...
- Pp: Há ... então é isto aqui ó ...
*A Pp sublinha no quadro a palavra **dear**.*
- A: É ...
- Pp: **DEAR pen pal** ... o que significa isto aqui?
- Sf: Querido amigo ... o que é um **pen pal**? A gente já trabalhou isto.
O aluno S faz o movimento com os olhos e olha repetidamente para a carta que recebeu e para o quadro onde a Pp escreve algumas as palavras.
- Pp: É um amigo?
- A: Querido.
- Sf: Desconhecido.
- Pp: É um amigo desconhecido, mas é um amigo que você troca o que com ele?
- Sf: Ideias ...
- Sf: Cartas ...
- Pp: Cartas ... por isto que é um **PEN** ... O que é um **PEN**?
- Sf: Caneta.
- Pp: Caneta ... não é? Então o **pen pal** é uma pessoa que você se corresponde através do que?
- S: Carta.
- Sm: Caneta <@@@>
- Pp: Através de caneta? <@@@> Você se corresponde por computador ... por **e-mail**?
- A: É ... pode ser ...
- Pp: Ah é? Pra mandar **e-mail** precisa de caneta?
- S: Não ...
- Sf: Através de cartas.
- Pp: Através de cartas. Tá. O que mais? Qual é a saudação final?
- Sf: **Bye**.
- Pp: Identifiquem aí ... Qual é a saudação final?
A Pp se aproxima do aluno S e começa a mediação.

- Pp: S como ele terminou a carta?
O aluno S aponta na carta recebida a expressão usada como saudação final.
- Pp: ISTO ...
A Pp volta a dirigir-se a toda a classe.
- Pp: Então ó ... Nós temos aqui algumas ... alguns exemplos, vamos lá?
- A: O que significa?
- Sf: Prazer em te conhecer.
- Pp: Isso ...
A turma fica começa a participar ativamente da discussão falando quais as expressões utilizadas como saudação final nas cartas recebidas. Uma aluna dirige-se até a professora.
- Pp: Olha só que interessante ... Rafaela ... ó ... da Rafaela ela veio me contar uma coisa aqui ... o dela não tem saudação final ...
Os alunos começam a fazer comentários sobre esta questão. O aluno S permanece calado apenas olhando para a Pp e para a carta.
- Pp: A pessoa simplesmente terminou o assunto e não falou ... ?
- Sf: Nada...
- Ss: []
Pp. A sua tem saudação final? Não? Então, vamos por fileira ... nesta fileira aqui ... qual a saudação final utilizada?
Cada aluno vai identificando na carta a saudação final utilizada e vai reportando em voz alta. De forma geral, os alunos parecem um pouco perdidos em como identificar e reportar a informação requerida pela Pp. A Pp retoma o assunto com o grupo.
- Pp: Gente ... ó ...
Os alunos estão todos falando ao mesmo tempo discutindo o assunto proposta na aula. O aluno S permanece em silêncio.
- Pp: Gente olha aqui ó ... S, a **teacher** não vai falar de novo, não.. olha para frente ...
O aluno S vira para a frente, porém demonstra não gostar reclamando em voz baixa.
- Sf: Silêncio ...
- Pp: Gente, eu não vou ficar repetindo as mesmas coisas não ... ó ... saudação final alguém teve “ **nice to meet you**” ... o que quer dizer mesmo ? **Nice to meet you** ...
- Sf: Prazer em conhecer.
- Pp: Prazer em conhecer ... Quem mais diferente aqui nesta fileira?
- A: **Bye!**
- Sm: Eu tenho os dois.
- Pp: Nesta fileira ... S ... qual foi a saudação final da sua carta?
O aluno S balança negativamente a cabeça e aponta com o dedo para o local na carta onde estava a saudação final.
- Pp: S ... tá mudo hoje?
- S: Tô <@@@>
- Pp: Tá ... **Nice to meet you** ... qual mais?
E assim, os alunos vão dizendo as diferentes formas de saudação final utilizadas nas cartas que receberam. Conforme iam surgindo expressões diferentes a Pp ia registrando no quadro.
- A: []

- Pp: O da Rafaela não tem . Olha aqui ó ... aqui a gente tem uma saudação final diferente. Ela colocou **bye, SEE YOU!**
A Pp vai até o quadro de giz e escreve as duas expressões.
- Pp: O que quer dizer? Tchau e ... vejo você ... O que mais?
*A Pp continua questionando os alunos fileira por fileira sobre qual a saudação final que cada um tinha na carta que havia recebido do **pen pal**.*
- Pp: Aqui nesta última fileira. **Nice to meet you.** Aqui ... Não tem saudação final... Terminou assim ... pá .. pum! Desligou o telefone na sua cara!
 <@@@>
- Ss: @@@
- Pp: Gente ó ... quando nós escrevemos uma carta ... no nosso caso, tá? Poderia ser **e-mail**, qualquer outra coisa. Quando a gente escreve uma carta e a gente não ... não coloca nem saudação inicial, nem saudação final não parece aquelas pessoas assim ... não sei se vocês já encontraram gente assim... eu tinha uma avó que ela ligava pra mim e aí ela fala, falava, falava e daí ela ... a hora que você ia responder ... ela desligava! Ou seja, ela falava tudo o que tinha que falar e metia o telefone na cara da gente <@@@> Nem esperava a gente responder ...
- Ss: @@@
- Pp: ... e também não dava tchau ... não é a mesma coisa? A gente terminou uma carta ...
Neste momento um aluno que estava fora da sala de aula abre a porta e entra.
- Pp: Entra Neto ... nós terminamos uma carta sem saudação final o que que acontece? Não é a mesma coisa de fazer o que?
- Sm: O que você fez, não é?
- Pp: De desligar o telefone na cara da pessoa, não é? Não fala tchau não fala nada ...
Quando o aluno que estava fora da sala entra o aluno S levanta da carteira e sai da sala sem dizer nada ou pedir permissão.
- Pp: Então vamos lá. Quais são as informações que vocês podem identificar na carta? Sobre o o que esta carta fala?
- Sf: Onde ela mora, a matéria favorita, a idade dela.
Os alunos vão lendo e relatando o conteúdo das cartas. O aluno S não está em sala.
- Sm: A cor favorita dela.
- Pp: Aqui ó ... tem a cantora favorita dela... o esporte favorito ...
- Ss: []
- Pp: Tá. Então ó ... Basicamente, nós temos a carta que a pessoa falou sobre o que? O nome dela, a idade ...
O aluno S retorna para a sala de aula.
- Sf: Onde ela mora ...
- Pp: Onde ela mora ...
- Sf: A cidade que ela mora ...
- A: []
- Pp: Oi?
- Sm: Com quem ela mora!
- Pp: COM QUEM ela mora ... o que ela gosta de fazer. O que ela gosta de fazer.

A Pp vai até o aluno S e aponta para a carta que está em cima de sua carteira buscando localiza-lo na discussão.

- Pp: Tudo bem? Tá dando para seguir?
Os alunos permanecem falando todos ao mesmo tempo sobre o conteúdo da carta. O aluno S não participa e joga uma bala para um colega sentado em outra carteira. A Pp dirige-se ao aluno S em particular.
- Pp: O S ... agora chega.
A Pp volta a dirigir-se a toda a sala.
- Pp: A idade favorita ... tá ... Porque será que nós temos este tipo de informação e não outra completamente diferente?
- A: []
- Pp: Há?
- A: []
- Pp: Porque será que ela falou ... a ... a pessoa que ... que escreveu pra você colocou ESSAS informações ... e não outras informações?
- A: []
- Pp: Porque é uma carta de correspondência em que vocês estão se ... ?
- Sf: Conhecendo. Então é claro ...
Os alunos voltam a conversar e a Pp interrompe a fala.
- Sf: Oh ... fica quieto!
- A: []
- Pp: Oi?
- Sm: É que nem MSN ...
- Pp: É que nem MSN EXATAMENTE ... só que a aí a gente usou outro veículo.
- Sm: []
- Pp: Tudo bem? E agora? Vamos pensar que nós vamos RESPONDER esta carta. Será que a gente pode ... o conteúdo da carta vai ser EXATAMENTE igual a primeira que vocês mandaram?
- Sm: Não...
- Sf: Não porque vocês já se conheceram.
- Pp: Vocês já se conheceram ... Então quer dizer, vocês já escreveram para esta pessoa falando o seu nome, com quem você mora, a sua matéria favorita na escola, a sua cor favorita. A pessoa já te respondeu. Faz sentido a gente responder de novo ... **my name is** Juliana, **I am** blá... blá... ? Vocês vão ficar falando as mesmas coisas <@@@>
- Ss: @@@
- Pp: Então, e agora? Que tipo será de informação que a gente pode PENSAR pra gente RESPONDER esta carta? Dois minutos pra pensar em silêncio e depois fazer uma atividade. Pensa aí ... que tipo de informação você gostaria de escrever e responder esta pessoa.
- Sf: []
- Pp: Então pera lá ... pensa aí
A Pp volta a dirigir-se ao aluno S.
- Pp: Então vamos lá ... que que a gente pode responder pra esta pessoa ... como é o nome do seu **pen pal** ...
A Pp dirige-se a toda a sala.
- Pp: Ah gente uma outra coisa ... a pessoa assinou? Você sabe o nome do seu **pen pal**?

Os alunos começam a citar os nomes dos emissores das cartas. O aluno S permanece em silêncio e não tem uma ação proativa.

Pp: Isto é importante?

A: []

Pp: Hã?

A: []

Pp: Porque que isto é importante?

Sf: Pra gente conhecer ele ...

Ss: []

Pp: Tá ... mas porque que é importante agora? Eu estou falando desta atividade ... pra nossa resposta?

Sf: Pra gente poder escrever pra ela de novo...

Pp: Pra vocês poderem escrever de volta, gente! Não é? Como é que vocês vão ...

Os alunos estão, de forma geral, muito agitados. Todos falam ao mesmo tempo. A Pp interrompe a discussão e os alunos notam que ela está aguardando silêncio.

A: SILÊNCIO!

Sf: Fica quieto gente ...

Pp: Como é que vocês vão agora ... é ... começar uma carta-resposta pra esta pessoa ... vocês vão escrever ... **Dear pen pal** ou vocês podem usar o nome da pessoa?

A: []

Sf: Deve ...

Sm: Mas agora vai aí certinho mesmo?

O aluno S acena positivamente com a cabeça.

Pp: Tá, então a primeira informação aí ... todo mundo com o caderno aberto agora ... rapidão ... deixa a cartinha do lado.

Sm: Tem que ser em Inglês?

Enquanto os alunos vão se organizando a Pp auxilia o aluno S na organização do espaço em cima da carteira.

Pp: Lápis ou caneta na mão ... lápis ou caneta na mão ... Então ó ... qual é a primeira coisa que nós colocamos numa carta mesmo?

Sf: Saudação inicial?

Pp: Não ... antes da saudação inicial ... o que que nós colocamos lá em cima?

A: []

Pp: Hã? O que que tem aqui?

Sf: A data!

Pp: O que nós colocamos lá em cima de tudo?

Ss: A DATA!

Pp: A data ...

Os alunos conversam entre si, comentam e começam a escrever a carta-resposta.

Pp: **What day is today? What day is today?**

Sm: Dezoito ...

A Pp dirige-se até o quadro de giz e começa a escrever a data em língua inglesa.

Pp: **The eighteenth ... what's the month?**

Sf: **October!**

- Pp: Gente, eu quero todo mundo trabalhando ...
Alguns alunos permanecem indiferentes à atividade. Não participam e mantem conversas paralelas. A Pp dirige-se à professora de inglês da turma.
- Pp: Professora, eles precisam trabalhar nesta aula ou não? Não estou entendendo ...
- T: Claro que precisam ...
- Sm: **October** ...
- Pp: **What's the month? January, February** ...
- Sm: **March**
- Sm: **April**
- Sm: Saturno ...
- Ss: @@@
- Pp: Ai ... que gracinha ... <@@@> **April, May** ...
- Sm: **June**
- Pp: **July**
- A: **August**
- Pp: **September**
Neste momento o aluno S está rabiscando toda a carteira à lápis. A Pp se aproxima do aluno e fala baixinho com ele.
- Pp: Criatura do céu e da terra ... **turn around and look ahead.** Você vai limpar esta carteira aqui. Eu vou te dar um sapólio []
- S: Eu não ...
- Pp: Vai ...
A Pp retoma o trabalho com toda a classe.
- Pp: **October.** Então vamos lá ... todo mundo comigo. Gente ... vamos ... lá no cantinho ... Escuta, esta data aqui ... a gente coloca em qualquer lugar da pa ... da folha?
- Sf: NÃO!
- Sf: No início ...
- Pp: No início.
- S: Eu coloquei aqui ...
O aluno S mostra com a ponta da caneta o local na folha do caderno onde colocou a data. Porém, ele não colocou a data escrita e sim em forma de número.
- Pp: **October ... the eighteenth ... What's the year?**
- A: []
- Pp: **Year** ...
- Sf: Dois mil e dez.
- Pp: Dois mil e dez. **How do you say that in English?**
- Sf: **I don't know.**
A classe fica em silêncio na expectativa da resposta da Pp.
- Pp: **Two thousand ten.** Ó ... NETO ... **Two thousand ten.**
A Pp escreve o numeral 2010 no quadro de giz.
- Pp: Ok? Então vamos lá ... trabalhando ...
- Sf: Repete para mim, por favor?
- Pp: **Two thousand ten.** Dois mil e dez. Tá ... e agora? Saudação inicial ...
- Ss: []
- Pp: Mas pera lá gente ... **dear friend** de novo? Qual é o nome do seu amigo aí ó ...

Os alunos começam a dizer o nome de cada **pen pal**. O aluno S não diz nada. Apenas observa.

Sf: **Dear pen pal...**

Pp: **Dear pen pal...** mas você já sabe o nome dele!

A: Coloca o nome dele ...

Sm: João Victor de []

Pp: Então, **Dear** ... e coloca o nome do seu amigo. Eu não sei []

A Pp se aproxima do aluno S e trabalha junto com ele.

Pp: Olha lá ... Aqui ... **Dear** ...

S escreve a data na folha do caderno, a expressão "dear".

Pp: Olha ... qual é o nome do seu amigo?

S: Lucas

Pp: Lucas, não ... tem S aqui no final?

S: Não ...

Pp: Lucca ...

S: Feio <@@@>

Pp: @@@. Não... dobre c ... c, c ... dois C ... Dois c e uma a ...

O aluno faz várias tentativas de escrita. Risca por cima e muda a página do caderno.

Pp: Não... não precisa ... este é rascunho ...

Após algumas tentativas, S consegue escrever Dear Lucca.

Pp: Ótimo ... beleza!

Pp volta a dirigir-se a toda a turma.

Pp: Terminamos lá a saudação inicial ... **Dear** Maria, **Dear** João, **Dear** Maria Julia ...

Enquanto a Pp vai conduzindo a turma, os alunos vão produzindo as cartas. O aluno S fica fazendo rabiscos no roda-pé da folha de caderno.

Pp: A pergunta da Natália ... a Natália fez a seguinte pergunta: precisa colocar "**my name is**" ? Ó a pergunta da Natália ... Pergunta colocar **My name is** ?

A: Sim ... senão não vai saber quem é ..

Pp: Então vamos lá ... Então a gente vai colocar ... **My name is** ...

A Pp vai até o quadro de giz e vai escrevendo o texto juntamente com a classe.

T: A organização ... Eles não sabem a organização... onde escrever ...

Pp: Pessoal ... onde nós escrevemos ? Uma linha após a saudação ?

Sf: Final ...

Pp: Final?

Sf: Inicial.

Pp: Inicial. Pula uma linha e começa lá no canto ...

A Pp. Dirige-se ao aluno S.

Pp: S ... vamos lá ... **My** ...

O aluno S não realiza a atividade sozinho. Ele somente escreve quando a Pp está ao seu lado ajudando-o, conduzindo a atividade, fazendo a mediação.

A: []

S: Não ...

Pp: **My name is** ... e aí vocês vão colocar o nome de vocês.

Ss: []

- Pp: Vocês que sabem ... se é nome e sobrenome... E agora? A pergunta dela ... vai colocar **hello**? Como que nós começamos a nossa carta?
- Sm: **Hello** ...
- Sf: Querido amigo.
- Pp: **Dear? Dear** Maria, **Dear** João ... Precisa colocar **hello**?
- Ss: NÃO!
- Pp: Gente ... vocês quem decidem ...
A Pp vai caminhando por entre as fileiras. Vai interagindo com os alunos e comentando os questionamentos de cada um. O aluno S, contudo, permanece calado. Não se manifesta. Não opina e também não realiza a atividade proposta.
- Pp: Tá ... e agora gente?
A Pp olha para o aluno S que está parado olhando para a caneta em suas mãos.
- Pp: Você não sabe seu nome?
 O aluno S vira-se e escreve o seu nome após a sentença **My name is** que já havia sido escrita por ele mesmo a partir da cópia do quadro de giz.
A Pp dirige-se a toda a sala.
- Pp: Olha, nós vamos escrever tudo de novo?
- S: Não ...
- Pp: Minha cor favorita ... onde eu moro ... TUDO DE NOVO? Não, né? Vocês já não falaram na outra carta?
- Sm: Claro ...
A classe está bastante agitada. Todos falam ao mesmo tempo. O aluno S deita a cabeça na carteira. A Pp cruza os braços em sinal de que está aguardando silêncio para poder terminar de falar.
- Sf: Ai gente ... SILÊNCIO!
- Sm: Escuta, por favor ...
- Pp: Ó é uma carta ...
- Pp: Gente quatro pessoas na sala ... quatro professores ... porque eles também são professores e vocês não estão contribuindo.
- Sm: Mas eles não falam ...
- Ss: @@@
- Pp: É ... Se é uma CARTA-RESPOSTA ... vocês vão responder ao que gente? As informações que eles colocaram onde?
- Sm: Na carta ...
- Pp: Na carta, não é? Vocês vão ter que manter um diálogo com a pessoa, não é? Então, por exemplo nesta carta aqui ele diz assim ... **My name is Lucca...**
A Pp começa a ler a carta recebida pelo aluno S que neste momento está de cabeça baixa olhando para o chão. A Pp toca no braço do aluno para conseguir a atenção dele.
- Pp: Então, por exemplo ó ... nesta carta ele diz o seguinte ... **My name is Lucca... S ... vira direitinho! I'm eleven years old. I live in Londrina, Paraná. I like computer and videogame. My favorite sport is soccer. My favorite subject is Math. My favorite color is blue and my birthday is in ... is in January and I have brown eyes. Nice to meet you.**
- A: []
- Pp: **I have brown eyes.**

O aluno S permanece deitado.

Pp: Tá? Então, olha lá ... que tipo de informação vocês querem colocar pro seu amigo?

Sf: [] do cachorro ...

Pp: Então vamos lá ... escrevendo a carta!

Sf: Pode colocar assim ... **I** [] **about school?**

Pp: VOCÊS vão decidir sobre o que querem falar! Vocês vão responder a carta!

O aluno S permanece com a cabeça deitada sobre a carteira, rabiscando-a. Os alunos estão todos falando sobre a carta. O aluno S levanta da carteira e vai conversar com um colega do outro lado.

Pp: Sobre o que vocês querem falar? A **teacher** vai ajudando vocês...

O aluno S retorna para seu lugar. A Pp se aproxima dele.

Pp: Vai ... vamos lá ...

A Pp ajuda o aluno a sentar-se adequadamente na carteira.

S: Ai ... eu não ...

Pp: Vai ... eu te ajudo ...

S: []

Pp: Você está fazendo amizade com ele ... Vai ... *My name is S* ...

S: Eu não tô não ... só pela nota ...

Pp: Você tá fazendo pela nota? Puxa vida, heim? Nem para fazer uma amizade?

O aluno S acena negativamente com a cabeça.

Pp: Você não gosta de [] amigos?

S: []

Pp: Hã?

S: Eu já tenho ...

Pp: Não precisa de mais nenhum?

S: Não ...

Pp: Vai ... **my name is S** ... Que mais você vai querer falar para ele? Que tipo de informação? []

S: Tô pensando!

A Pp volta a dirigir-se a toda a classe.

Pp: Pensem em um assunto e quem for precisando de ajuda com o Inglês a **teacher** vai ajudando ...

O aluno S ficou 1 min e 32 segundos rabiscando na carta que havia recebido com a cabeça deitada sobre a carteira. A Pp volta a dirigir-se ao aluno S em particular.

Pp: Vamos S ... []. O que você quer falar para ele?

S: Nada ...

Pp: []

S: Nada ...

Pp: Nem que você é Palmeirense?

S: Não ...

Pp: Não? Então vai ... **My** ... como que eu digo o meu time favorito ...

S: EU NÃO SEI!

A Pp ajoelha-se ao lado da carteira do aluno.

Pp: Mas fala sobre o que você sabe e eu vou te ajudar ...

S: Nada ...

Pp: Nada não tem ... nada não existe <@@@>

A Pp se afasta novamente do aluno S que continua fazendo rabiscos na folha.

Pp: Gente ... se é uma carta-resposta vocês tem que responder o assunto que a pessoa colocou... não é?

A: []

Pp: Como se diz parece ser em Inglês?

A Pp caminha até a frente da sala e continua a interagir com os alunos. O aluno S não produz.

Pp: Me dá a frase inteira ... O que você quer dizer? Parece ser o que?
Depois de mais 1 minuto fazendo rabiscos a Pp retoma a mediação com S.

Pp: Vamos S ... o que mais você quer dizer sobre você?

S: Ai não sei ...

Pp: Você quer dizer onde você estuda?

S: Ai ...

Pp: Hã?

S: Ai eu não sei nada em Inglês ...

Enquanto alguns alunos recorrem à Pp para auxiliá-los na produção da carta o aluno S permanece fazendo rabiscos. O sinal toca, a aula termina e os alunos saem da sala. Portanto, a produção da carta-resposta não foi finalizada nesta aula e foi retomada na aula posterior.

TRANSCRIÇÃO AULA DIA 20 DE OUTUBRO DE 2010

Finalização Produção Final Escrita da Carta Resposta.

A sala está bastante agitada. Os alunos caminham, mudam de carteiras e falam todos ao mesmo tempo.

Pp: Gente, tudo bem? Tudo bem S?

Sf: []

Pp: Ah ... mas aí é outra coisa ... só um minuto ... Ok? **Good morning everybody!**

Ss: []

Pp: Espera ... <@@@>

Sf: **Good morning, teacher...**

O aluno S pega seu material da primeira carteira da fila e vai para uma carteira no fundo da sala o que faz com que ele saia do foco da filmadora. A professora de Inglês se aproxima da Pp e diz em voz baixa, referindo-se ao aluno sujeito de pesquisa:

T: J. , hoje não dá para insistir senão vai explodir.

A T se refere ao aluno S.

Pp: **Who didn't receive the letter?**

Sm: Quem não recebeu a carta?

Pp: Veio uma pessoa aqui me procurar que não recebeu a carta. Quem foi?

Ss: []

Pp: Alguém mais não recebeu a carta? Quem está sem carta?

Sf: Tem duas pessoas sem carta ... eu acho... Quem está sem carta?

Pp: Porque ó ... tem um amigo aqui que vai ficar sem resposta ... Por isto que eu estou perguntando ...

Sm: []

Pp: Não ... eu te entreguei a sua carta aula passada ...

A: []

Pp: Não, mas tem que ser para a mesma pessoa. Então, ó a **teacher** vai ajudar ... nós já começamos a aula passada, vocês lembram?

Sf: Ela aqui não sabe onde está a carta ...

Pp: Pessoal, vamos retomar rapidamente as características de uma carta?

Porque nós precisamos reescrever a carta HOJE porque aí eu vou RECOLHER e vou levar de volta ... vou fazer papel de carteiro <@@@>. A Pp projeta na parede da sala usando um retroprojeter uma carta escrita por um aluno da escola com a qual o projeto foi realizado.

Sm: []

Pp: Hã?

Sm: Tava aqui em cima ... pegaram a minha!

Pp: Quais são as características principais de uma carta?

Sf: nome, endereço ...

Sm: É ... saudação inicial ...

Pp: **DATE** Olha... né? Então olhem aqui ... observem ... **CALMA** ...

A Pp aponta para os dados contidos na carta que está sendo projetada.

- Pp: Eu tenho ... **date** ... né? Logo após date ... o que eu tenho? Quais são as características de uma **letter**?
- Sf: É ... inicial lá ...
- Sm: Apresentação inicial.
- Pp: SAUDA ...?
- Ss: ... ÇÃO!
- Pp: Saudação INICI...?
- Ss: ... AL ...
- Pp: E aí ... aí a aula anterior nós conversamos que vocês tiveram ... ALGUNS TIVERAM ... digam o que vocês tiveram ... digam alguns exemplos de saudação inicial da carta de vocês.
- Sf: **HELLO, DEAR PENPAL**
- Pp: Tem "HELLO" que pode ser um exemplo de saudação inicial ...
- A: []
- Pp: **Dear Penpal** ... Algum outro diferente? Cadê sua carta S?
- S: []
- Pp: Mas não era pra você deixar ... Não era nem para ter levado ... era para ter deixado junto com o material...
A Pp dirige-se a toda à turma.
- Pp: Como vocês vão responder a carta sem a carta junto? Então olhem aqui ... primeiro temos a saudação inicial, correto? Depois temos o conteúdo da carta. Nós vamos trabalhar o conteúdo da carta hoje ... e no final? O que que geralmente nós temos aqui? Observem aqui ...
- Sf: SAUDAÇÃO FINAL!
- Pp: SAUDAÇÃO FINAL ... e por último?
- Sm: nome ...
- Pp: Me deem alguns exemplos de saudação final...
- Sm: **Bye...**
- Sf: Como escreve?
*A Pp vai até o quadro de giz e escreve a palavra **Bye**.*
- Pp: **BYE** ... olha como se escreve **BYE!** Olha tem um detalhe, eu estou aqui na frente ... tem gente olhando lá para trás, mas a professora está aqui na frente ... ENTÃO... Me deem mais exemplos de saudação final...
- Sm: []
- Pp: Hã?
- Sm: @@@
- Sf: **See you!**
- Pp: **See you** ... lembra que nós vimos um exemplo assim? **See you** ... que significa o que? Vejo você, né? Te vejo por aí ... Tá? **OK?** Então... olha o exemplo desta carta aqui... olha o exemplo **Dear penpal, my name is Caroline. I am ...**
- Sm: Abre a porta!
- Pp: **Eleven years old.**
Pp olha para um aluno que está com a mochila nas costas.
- Pp: Porque você está com a mochila nas costas?
- Sm: Porque []
- Pp: Não ... pode tirar a mochila, relaxar ... ficar à vontade ...
- Sm: toma um chá <@@@>
- Pp: É <@@@> Olha ... **My name is Caroline. I am eleven years old. I live in Londrina, Paraná. I live... I live ...** olhem só as informações que ela

está dando ... *I live with my father, mother and two brother. I like computer, cellphone ... and cellphone!* I am ... olha só esta informação nós já vimos com a professora R ... *I am medium-high...*

- Sf: Não tão grande ...
- Pp: O que que é *medium*?
- Sf2: Mais ou menos ...
- Pp: **High?**
- Sm: Alta ...
- Pp: Então ela está dizendo o que?
- Sf3: Mais ou menos alta.
- Pp: Que ela não é nem muito alta, mas ela também não é ... ?
- Sf3: Baixa. **Short.**
- Pp: **Short.** Exatamente. Aí ela diz assim ... **And slim...** o que será que é **slim**? Que tipo de característica ela está descrevendo?
- A: **Physicall...**
- Pp: Características físicas ... **very good!** Então primeiro ela falou ... **I am medium high** ... ela falou da ... ?
- Sm: Altura.
- Pp: Altura. E agora ela está dizendo ... **I am SLIM** ...
- Sm: NOSSA!
- Pp: **She is not fat and she is not thin... she is slim...**
- Sm: Gostosa
- Sf: Nem gorda e nem magra.
- Pp: Nem gorda e nem magra. **She is OK!** Tá? **My favorite sport is softball...** o que ela está falando aqui? Qual é a informação?
Os alunos, de forma geral, parecem não compreender muito bem esta sentença. Talvez o vocábulo "softball".
- Pp: Quando ela diz **my favorite sport** ... o que ela está dizendo?
- Sm: Meu esporte favorito ...
- Pp: **My favorite sport** ... J! Quando uma pessoa diz "**my favorite sport is** blá... blá.. blá..."?
- Sf: Meu **favorite** esporte.
- Pp: Olha, em inglês é ao contrário ... Meu esporte? Favorito ... tá? **My favorite subjects are Spanish and History ...**
- Sm: O que?
- Pp: **My favorite subjects are Spanish and History ...**
- Sm1: História e ... Espanhol!
- Pp: Isto ... História e Espanhol são o que na escola?
- Sm: Matéria ...
- Pp: Matéria ... então, sobre o que ela está falando aqui?
- A: []
- Pp: Matéria preferida dela ... **very good! My favorite colors are blue and purple.**
- Sf: Minhas cores favoritas?
- Pp: Do que ela está falando agora?
- Sm: Das cores favoritas dela ...
- Pp: Das cores ? **My favorite colors?**
- Sm: Minha cor fa ... vorita ...
- Pp: Então olha as **favorite colors** dela ...**blue and purple!**
- A: Azul e roxo.

- Pp: Azul e roxo. **Very Good. I am a student ...** Qual é a profissão dela?
 Sm: Estudante.
 Pp: **And my birthday is in September.**
 Sf: Meu aniversário é em Setembro.
 Sf: Setembro ...
 Pp: O que que tem em Setembro? **Birthday?**
 Sm: Aniversário.
 Pp: O aniversário dela é em Setembro.
 Pp: **I have blue eyes ...**
 Sm: Os olhos delas são azuis...
 Pp: **Very Good ...** mas eu só tenho um participando hoje, heim?
 Pp: **My favorite ... No ... I have blue eyes ... and I have ...** olha estas informações são diferentes ... **I have blue eyes and fair and curly hair.**
 Sm: O que?
 T: Isto eu não trabalhei ...
A T faz este comentário para a Pp quanto ao fato de os alunos não saberem o conteúdo porque ela não havia o abordado.
 Pp: **Fair and curly hair.** Dá uma olhadinha aqui ó ...
A Pp vai até o quadro e desenha rostos com diferentes tipos de cabelo: liso e enrolado.
 A: Alguma coisa com cabelo curto ...
 Pp: Alguma coisa com cabelo ... Ótimo ! Então ela tá descrevendo o cabelo ...
 Pp: **Curly?**
 Ss: Enrolado.
 Pp: **Fair ... Who has fair hair here ? You have fair hair She has fair fair ... who else?**
A Pp vai caminhando por entre os alunos e apontando aqueles que tem cabelo claro.
 A: Loiro.
 Ss: LOIRO!
 Pp: Não chega a ser loiro é ... cabelo dela é claro.
 Sm: Claro e ...
 Pp: Qual seria o contrário de CABELO CLARO? GENTE... **SILENCE, PLEASE!** Ó ... No nosso caso aqui ... se a gente não quiser dizer que nós temos cabelo claro. Que temos cabelo escuro. Qual seria o **opposite** de **fair**?
 SM: []
 Pp: Hã?
 Sm: Nada não psora <@@@?
 Pp: Lembra desta pa ... deste adjetivo ? **DARK?**
*A Pp vai até o quadro de giz e escreve a palavra **DARK.***
 Pp: O que que é **dark**? Se **fair** é claro, o **opposite** é?
 A: Escuro.
 Pp: Escuro, tá?
 Sm: **Dark** é negro.
 Pp: **Very Good.**
 Pp: Aí ela termina assim ó ... olha aqui... olha aqui ... olha aqui ... **Nice to meet you!**
 Sf: Prazer em te conhecer.

- Pp: O que será que é isto? Saudação final ou saudação inicial?
 Ss: FINAL!
 Pp: Final ...
 Ss: []
 Pp: **Nice to meet you.** Saudação final. E aí ela ASSINA! ELA ASSINA! Tá? Então, ó pensando nesta carta aqui, nós vamos escrever a nossa carta resposta ... então, vamos lá, nós temos ó vinte minutinhos para vocês escreverem ...
- A: []
Os alunos começam a fazer várias perguntas de como dizer determinadas coisas em Inglês. Um aluno começa a auxiliar o outro com as palavras desconhecidas.
- Sm: Psora ... psora !
 Pp: Olha, vocês podem pedir auxílio da **teacher** AR...
 Sm: **I like you?**
 Pp: Olha gente não adianta querer falar sobre um monte de coisas... temos que olhar a carta que vocês receberam e pensar em uma resposta olha o conteúdo da carta de vocês e vai dando continuidade ao diálogo Gente, olha nós vamos responder a carta ... então... pensa no conteúdo... não vai falar sobre o Descobrimento do Brasil ... não adianta divagar ... vamos responder a carta que cada um recebeu ...
- A: []
 Pp: Olha, uma pergunta aqui: tem que colocar o nome da pessoa para quem vocês vão escrever?
- Sm: SIM
 Pp: Sim ... porque vocês já sabem o nome do amigo ou da amiga...
 Ss: []
 Sm: Professora!! []
 Pp: Gente, olha ... hoje não é rascunho, tá? Eu preciso, então que você escreva a resposta. Eu preciso levar a carta resposta pronta.
- Ss: []
 Pp: Olha, o V veio me perguntar ... eu posso falar sobre as coisas que eu gosto? Os esportes que eu pratico? Claro, gente ... é uma carta resposta ...
- Sf: Como que eu falo comédia?
 Pp: Como assim?
 Sf: Eu gosto de comédia...
 Pp: **COMMEDY...**
 Sm: Psora e como eu falo "eu gosto muito de pescar?"
 Pp: Gente ... como eu falo "eu gosto"?
 Sf: **I like ...**
 Pp: E pescar?
 A Pp vai até o quadro de giz e escreve a palavra **fishing**.
- Pp: Olha aqui ... **I LIKE FISHING!** Certo?
A Pp pega a filmadora e caminha até a carteira onde o aluno S está sentado.
- Pp: Vamos lá S ...
 S: Não ...

- Pp: **My name is S** ... qual a tua opção? Você escreve ou você dita e eu escrevo? Olha como eu tô sendo boazinha <@@@>. Tô dando duas opções para você, heim?
- S: []
O aluno fala dirigindo-se à Pp deitado com a cabeça sobre a carteira dificultando a compreensão do que ele diz.
- Pp: Então, ok ... vamos lá vai ... meio a meio ... **My name is S** ... o que você pode responder para ela?
- S: Ela <@@@>?
- Pp: Ai ... <@@@> ... ele.
- Sm: [] a carta?
- Pp: Não.
- Sm: Por causa que ontem eu e o G. reparamos numa coisa [].
- Pp: Escreve a carta ... depois você vê com a professora.
- Pp: Vai ... vamos lá ... O que você pode dizer aqui? Que tipo de informação?
A Pp volta-se para a turma que está bem agitada.
- Pp: GENTE ... a aula não acabou!!
Chama a professora de inglês da turma pelo nome e aponta para dois alunos que estavam tentando sair da sala.
- Pp: Por favor... volta para o seu lugar!
Volta a sua atenção para o aluno S, sujeito de pesquisa.
- Pp: Vamos lá S ...
O aluno ri, brinca com os colegas e não está disposto a realizar a atividade.
- Pp: Vamos S ... eu não estou brincando.
Novamente Pp volta sua atenção para a sala.
- Pp: GENTE ... por favor! Volta para o seu lugar? Não... não está passando não. Vamos lá S ... que informação nova você pode dar ?
- S: Eu sou Palmeirense.
- Pp: Ahhh... então vai ... como a gente vai dizer “eu” ?
- S: Eu ... <@@@>
- Pp: Não ... em Inglês ... “eu” !
- S: Não sei ...
- Pp: Você sabe ...
O aluno S exita.
- Pp: Então pense em uma informação sobre você que você saiba como dizer em inglês!
- S: Português eu falo ...
- Pp: Então vamos ...
- S: Mas eu falei em Português...
- Pp: Tá ... então como que é ... olha ... I ...
A Pp começa a escrever no caderno de S.
- Pp: Lembra do “I” toda vez que eu tenho um I assim em Inglês ...
- S: Não lembro ...
- Pp: Então eu vou refrescar sua memória <@@@> . Eu sou. Qual que é o verbo que vai aqui junto com o “I” quando eu estou dizendo “Eu sou”?
A sala está extremamente barulhenta. O aluno S parece perdido em seus pensamentos e começa a mexer no caderno de Inglês.
- Pp: Você quer olhar aqui no caderno? Para ver se você acha?
- S: No meu caderno não tem ...

- Pp: Tem SIM ... Vamos lá **I AM** ...
A Pp encosta o braço no braço de S.
- S: Você tá dando choque.
- Pp: **I am** ... Eu? Tô dando choque? <@@@> É porque eu tô pilhada hoje ... vai **I AM**. Lembra **AM**?
- S: Não ... você escreve ...
- Pp: Ó ... o A e o M ... **I AM!** Lembra do "AM"? **I AM?** Eu sou? O que? Pal ...? Palmeirense. Palmeirense não tem tradução.
Neste momento o aluno toma a caneta da mão de Pp e escreve a palavra "Palmeirense".
- Pp: Tá. O que mais na carta ... o que mais ela falou para você?
- S: É ELE!
- Pp: ELE ... perdão ... o Lucca ... seu novo amigo.
- S: Não é meu amigo, não.
- Pp: Ué ... você tá fazendo amizade com ele ...
- S: Não...
- Pp: O que que é isto aqui?
Pp se refere a um risco, uma rasura que S fez em uma palavra.
- S: Eu errei ...
- Pp: Ei S <@@@> ... vai ... o que mais você gostaria que ele soubesse de você? Bom, você é Palmeirense ...
Neste momento a zeladora da escola entra nem sala procurando algum aluno ... ela entra, para em frente a filmadora e S novamente perde o foco. Fica olhando para a zeladora. Ela faz algum comentário e sai da sala.
- Pp: Vamos. O que mais você gostaria que ele soubesse de você? Quem é o S? O que você gosta de fazer? Com quem você mora ... Onde você mora ...
- S: Não gosto de fazer nada ...
- Pp: Se você é alto, se você é magro, quantos anos você tem ... Em inglês!
- S: Ah em Inglês não!
- Pp: Claro ... esta é uma aula de Inglês!
- S: Eu não sei Inglês...
- Pp: Mas nós estamos aqui para aprender ... então vamos lá ...
O aluno S se debruça na carteira. Vira de um lado para outro segurando um avião de papel com a mão direita. Com a esquerda, segura a caneta, mas continua resistindo a execução da atividade.
- S: Eu estudo só pra passar de ano...
- Pp: Tudo bem ... que seja pra passar de ano ... mas nós vamos fazer ... vamos lá ... olha, o Lucca vai ficar sem resposta. Pensa bem ... ele escreveu para você e está aguardando uma resposta. Então vamos terminar aqui ó ... Cadê a carta que eu te entreguei do Lucca? Como eu digo "Eu tenho tantos anos"?
- S: NÃO SEI!
- Pp: Então vamos tentar aqui ó ... Então fala pra mim...
Neste momento S faz uma careta e ameaça parar e desistir.
- Pp: Aqui ... você já estava começando! Ué mudou de ideia? Não vai mais falar que é Palmeirense?
A Pp constata que o aluno havia escrito o numeral 13.
- S: Não <@@@>

- Pp: Tá, então **I AM thirteen** ... Eu tenho treze ... como eu seria anos de idade?
- S: NÃO SEI!
- Pp: **Years old** ... lembra?
A Pp escreve no papel para o aluno.
- Pp: Ó aqui não tem este “eu” né? Eu tenho treze anos de idade. O que mais podemos falar pra ele?
- S: Só.
- Pp: Mais uma informaçãozinha só ... alguma coisinha sobre você.
- S: Eu? Eu [].
- Pp: Não estou te ouvindo...
- S: Eu jogo **soccer**.
- Pp: Ahhh ... eu jogo **soccer**. Como que é “eu” ... ó de novo, nós vamos repetir ... então vai ... **I** ...
- S: Não... escreve você...
- Pp: Ah sim ... Uma vez eu , uma vez você. Coloque aqui esta letra ... como que é o eu em Inglês?
- I** ...
- S: Eu coloquei 13!
Enquanto Pp vai fazendo a mediação, o aluno vai fazendo o registro.
- Pp: Como que é jogar? Lembra do “**play**”?
- S: **Play soccer**...
O aluno S consegue expressar oralmente a expressão “play soccer”, mas não consegue fazer o registro da escrita.
- Pp: **Play soccer** ... isto mesmo. Olha aqui não precisa do **I AM** ... não precisa do **AM** ... **I** ... **play soccer**. Não precisa repetir o **AM** ... só o **I** que é eu ...
- S: Pronto!
- Pp: Tá ... Como seria uma saudação final aqui?
- S: Tchau!
- Pp: Tá ... como que é “tchau” em Inglês?
- S: Não sei ...
O aluno S vira a cabeça e olha para o outro lado...
- Pp: S ... olha para mim... eu não estou brincando ... Você sabe sim nós já trabalhamos isto ... olha lá no quadro ... olha os exemplos lá ...
S começa a olhar para o quadro.
- S: Eu não olhei pro quadro ... agora que eu tô olhando.
- Pp: Quando você está indo embora ... o que você diz para a professora em inglês?
- S: **Very good?**
- Pp: **Very good?**
*A Pp gesticula buscando mostrar a diferença das expressões. Mostrar o dedo polegar e diz **Very Good** e acena.*
- Pp: Olha, eu tô indo embora ... eu digo **very good?**
A Pp mostra o dedo polegar novamente.
- Pp: é assim que eu falo? **Very good?**
A Pp fala “very good” e acena com a mão indicando tchau.
- S: Tchau.
- Pp: **In English!**
- S: EU NÃO SEI!
S se debruça na carteira.

- Pp: S , não é assim ... não sei ... não é assim que funcionam as coisas... Está lá no quadro... é só você olhar lá ... a primeira palavra lá em cima...
- S: Ali ó ... B ... K ... T ...
- Pp: Ali ... Aquela primeira ali ó ... B ... ?
- S: Aí então ... foi esta que eu falei ...
- Pp: Então ... como é que é ? Como que é aquilo lá?
- S: NÃO SEI!
- Pp: Porque que você não sabe?
- S: []
- Pp. : Não... mas porque? Qual é a dificuldade? Você já viu aquela palavra ...
- S: Eu não lembro ...
O aluno S deita a cabeça na carteira.
- S: Eu não sei <@@@>
- Pp: S não é assim... não é assim que funcionam as coisas ... Você faz isto em outras disciplinas? História, Português ...
- S: História eu sei ...
- Pp: O que que você sabe?
- S: Isso aí ...
- Pp: O que?
- S: História, Português ...
- Pp: Ciências?
- S: Não ...
- Pp: Matemática?
- S. : Não ...
- Pp: E você não vai ter que nunca ... como é que você sabe que você nunca vai precisar do Inglês? A gente nunca sabe o dia de amanhã..
O aluno S fica olhando para a Pp ... seu olhar parece demonstrar que esta refletindo sobre a pergunta ...
- S: Porque eu não tô usando ...
- Pp: Hã?
- S: Porque eu não tô usando ...
- Pp: Então, mas não está usando agora, mas não pode ser que um dia você precise?
- S: Não ...
- Pp: Então vamos lá ... vamos terminar aqui ... só terminar aqui com a saudação final ... como que eu digo tchau?
O aluno toma a caneta da mão da PP e escreve a palavra BYE.
- Pp: **Bye** , né? E aí? Qual é o final de tudo?
- S: Coloca o nome.
- Pp: Ahhh ... **very good** ... coloca o nome ... agora você vai passar a limpo ...
- S: AH NÃO!
- Pp: S ... como que eu vou entregar isto aqui para o menino em Londrina?
- S: Ahhh...
- Pp: Vai ... tira e copia com sua letra aqui ... bonitinho ... Por favor ...
- S: Ai ... minha letra [] .
- Pp: Vai ... você vai colocar as informações que estão aqui ...
O aluno S olha para o rascunho da carta escrita em conjunto e começa a reescrever passando a limpo.
- S: E esta data aqui?
- Pp: É esta data aqui ... In English ...

- S: Ai ...
S está visivelmente cansado e desinteressado. Faz o movimento com os olhos de olhar para o rascunho da carta e escrever em uma outra folha.
- Pp: **October** ... **Dear** ... presta bem atenção na letra ... isto ... como é o nome do seu amigo?
- S: Lucca.
- Pp: LuCCA ... ó ... **double c** ... lembra que tem dois c?
S balança positivamente com a cabeça.
- Pp: Tá ...
Neste momento a professora responsável pela disciplina começa a coordenar em voz alta o trabalho da turma.
- T: Ó pessoal... mais ou menos de dez a quinze minutos para terminar esta atividade ... Por favor ... se organizem ... parem de pensar em muita coisa ... faça uma carta resposta []
- Pp: Faz direitinho ...
Dirigindo-se ao aluno S.
- Pp: Faz direitinho ... faz uma letra boa ... pro seu amigo entender ...
S vai olhando para o rascunho copiando a carta e passando a limpo.
- Pp: O que que tem de novidade nesta carta em relação a outra que seu amigo não sabia de você?
- S: Que eu gosto de futebol ...
- Pp: Na outra carta você já tinha tido sua idade? Eu não lembro ...
- S: []
- Pp: Hã?
- S: Não sei ...
- Pp: Porque você acha difícil escrever em Inglês, S?
- S: Porque eu não gosto...
- Pp: Você não gosta? Porque?
- S: Porque isto é pra burro ...
- Pp: Hã?
- S: Porque isto é pra burro ...
- Pp: Isto é pra burro?
- S: É ... não vou usar ...
- Pp: O que que é pra burro?
- S: O Inglês!
- Pp: Você está me chamando de burra?
- S: NÃO ... <@@@>
- Pp: Mas eu sou professora de Inglês ...
- S: Mas eu não gosto de Inglês ...
- Pp: Nunca gostou?
- S: Não ...
- Pp: : Garanto que se você tivesse aula comigo você ia gostar <@@@>
- S: @@@
O aluno S sorri e acena negativamente com a cabeça.
- Pp: E de ... História?
- S: História eu gosto ...
- Pp: Qual que é sua matéria preferida?
- S: História.
- Pp: Porque?
- S: Porque sim...

- Pp: Ah ... “porque sim”...
- S: Porque eu sei ... é mais interessante ...
- Pp: É mais interessante História? Qual outra? Qual viria em segundo lugar?
- S: Educação Física.
- Pp: PORQUE?
- S: Porque sim ...
- Pp: Porque você fica lá correndo no pátio, né?
- S: Não ... porque eu jogo futebol ...
- Pp: Você gosta de jogar bola?
- S: []
- Pp: E Português?
- O aluno S faz um gesto com as mãos.*
- Pp: O que que é isto?
- S: Mais ou menos ...
- Pp: Porque que é mais ou menos?
- S: Porque eu não gosto daquela professora...
- Pp: Oi? Não entendi.
- S: Porque eu não gosto daquela professora...
- Pp: Mas e da matéria Português? Você acha difícil?
- O aluno S acena negativamente com a cabeça.*
- Pp: Escrever em Português?
- S: Mais ou menos ...
- Pp: E ler?
- S: Fácil ...
- Pp: Em Português? Você acha mais difícil ler em Português ou em Inglês?
- S: Inglês ...
- Pp: Inglês? Você sabe alguma outra língua?
- S: Mais ou menos o Espanhol.
- Pp: Espanhol?
- S: Mais ou menos.
- Pp: Onde você aprendeu?
- S: Minha mãe ... fazia curso.
- Pp: Ah é? E aí ela te ensinou?
- S: Não ... eu só ... eu só ouvia ...
- Pp: Você ouvia? Como?
- S: Ela ficava estudando e ficava falando... eu ouvia ...
- Pp: Ela ficava falando sozinha?
- S: É ... treinando ...
- Pp: E o que que você lembra do Espanhol?
- S. não soube dizer.*
- Pp: Porque você acha que o Espanhol é fácil?
- S: Porque é quase o Português.
- Pp: É quase o Português? E Inglês é totalmente diferente?
- S acena afirmativamente com a cabeça.*
- Pp: Ok... valeu ... Obrigada!
- O aluno S sorri.*
- Pp: Mas eu tenho certeza que um dia você vai querer aprender Inglês... aí você vai lembrar de mim <@@@> Você vai dizer ... a **teacher** Juliana tinha razão ...
- S: Não... Eu vou trocar ... pro Espanhol...

- Pp: Você vai fazer Espanhol? Quando?
S: Quando eu for pra faculdade ... []
Pp: Qual faculdade você quer fazer?
S: A UEM.
Pp: Do que? Que curso?
S: Eu quero ser advogado.
Pp: Advogado?
S: O ... pra ser advogado. Pra poder ser desembargador.
Pp: DESEMBARGADOR?
S: É ...
Pp: Você é chique, heim? Tá podendo, heim? O que que um desembargador faz?
S: Ele?
Pp: É ...
S: Só ... recebe as reclamação...
Pp: Não sei o que que ele faz ... Que tipo de reclamação?
S: Porque causa que... o juiz né? ... Daí ... o povo não acha justo ... aí vai reclamar pra ele ...
Pp: E aí você acha que vai decidir a vida de todo mundo <@@@>?
S: Matou vai para cadeia ... não quero nem saber ... <@@@>
Pp: Mas é demais ... eita S <@@@> ... Então tá ... dobra a carta direitinho

...

A Pp volta a dirigir-se à turma. Os alunos vão dobrando as cartas e colocando-as em envelopes, inclusive o aluno S. A aula termina com a Pp e a T recebendo as cartas-resposta dos alunos.