

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Isadora Porto Rodrigues

**AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM AULAS DE PORTUGUÊS E O SUJEITO COM  
DISLEXIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICO-  
DISCURSIVA**

Porto Alegre

2021

Isadora Porto Rodrigues

**AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM AULAS DE PORTUGUÊS E O SUJEITO COM  
DISLEXIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICO-  
DISCURSIVA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português e Espanhol

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira

Porto Alegre  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Porto Rodrigues, Isadora  
AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM AULAS DE PORTUGUÊS E O  
SUJEITO COM DISLEXIA: REFLEXÕES A PARTIR DA  
PERSPECTIVA DIALÓGICO- DISCURSIVA / Isadora Porto  
Rodrigues. -- 2021.  
45 f.  
Orientadora: Alessandra Jacqueline Vieira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e  
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e  
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,  
2021.

1. Dislexia. 2. Língua e Linguagem. 3. Práticas de  
Linguagem. 4. Aula de Português. I. Vieira, Alessandra  
Jacqueline, orient. II. Título.

Isadora Porto Rodrigues

**AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM AULAS DE PORTUGUÊS E O SUJEITO COM  
DISLEXIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICO-  
DISCURSIVA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título  
de Licenciada em Letras Português e Espanhol.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Lia Schulz

Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
Instituto de Letras - UFRGS

---

Arcanjo Pedro Briggmann

Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
Instituto de Letras - UFRGS

---

Alessandra Jacqueline Vieira (orientadora)

Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
Instituto de Letras - UFRGS

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, muito obrigada por me proporcionar a experiência mais cheia de emoções da minha vida até agora. Muito obrigada também a todas e todos os professores com quem pude trocar e aprender.

A Alessandra Vieira, minha orientadora, agradeço por me apresentar à Bakhtin e por todo o apoio que me ofereceu para que eu conseguisse escrever esse trabalho. O seu olhar atento, a sua escuta ampla e a palavra precisa me mostraram a professora que eu quero ser.

Às que vieram antes e sempre estiveram ao lado, minha avó Rosa e minha avó Leninha, agradeço pela força tão gentil de me impulsionar a viver meus sonhos.

A minha tia Fernanda, professora de Língua Portuguesa em escola pública, agradeço por compartilhar comigo as vivências de sala de aula e as paixões pela linguagem e pela literatura.

Ao meu pai Rubens, minhas irmãs Anita e Sara, minha prima Rafa, meus amigos Jhon, Eduarda e Ananda e à minha parceira Duda, obrigada pelo carinho e por me ajudarem a enfrentar as inseguranças e o medo de não dar certo.

Aos meus alunos e alunas, em especial meu aluno Vitor, agradeço por serem o espelho para o qual eu olho e confirmo o porquê escolhi ser professora.

A minha mãe, possivelmente a maior incentivadora desse trabalho, agradeço por me mostrar que o mundo, quando visto com sensibilidade, pode ser bonito. Agradeço por acreditar nas pessoas e por não desistir delas. Acho que as profissões que escolhemos desempenham uma mesma função: ajudam a potencializar as individualidades.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(ROSA, 2006, p. 64)

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(FREIRE, 1996, p. 73)

“A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem”

(BAKHTIN, 2018, p. 209)

## RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre como fazer da aula de português um espaço de múltiplas práticas de linguagem e sobre como propiciar um ambiente que oportunize a aprendizagem e possibilite a manifestação de diferentes formas de expressão para o sujeito com dislexia. Pretende também entender a dislexia e os impactos sociais desse transtorno à aprendizagem, à autoconfiança e às relações afetivas das crianças e, a partir disso, discutir como os conceitos de língua e linguagem, entendidos a partir da concepção dialógico-discursiva, auxiliam-nos na prática docente nas aulas de Língua Portuguesa e como podem ser trabalhados, estimulando as crianças disléxicas no processo de aquisição do conhecimento. O trabalho está dividido em três capítulos, sendo o primeiro voltado para a compreensão do que é dislexia e quais são seus reflexos sociais, a partir dos estudos de Sally Shaywitz (2006) e Alicia Fernández (1990); o segundo busca discutir os conceitos importantes da perspectiva dialógico-discursiva, fundamentais para a discussão do tema, cuja base é a teoria de Bakhtin e do Círculo (2003, 2016, 2018) e os pensamentos de João Wanderley Geraldi (2016), tais como língua(gem), gêneros discursivos, responsividade, interação, dialogismo etc); já o último capítulo buscará pensar todas essas discussões na aula de língua portuguesa, considerando como é possível tornar a sala de aula um espaço de expressão, interação, relação e afetividade, tendo como referência Paulo Freire (1996, 1997), Irandé Antunes (2003) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Acreditamos que pensar sobre essas questões nos auxiliará em nossa prática docente porque abriremos espaço para que nossos alunos, com dislexia ou não, se reconheçam como sujeitos sociais, de aprendizagem, constituídos na/pela linguagem e que estão no mundo e, assim, o transformam com o que tem a dizer.

**Palavras-chave:** Dislexia. Língua e Linguagem. Práticas de Linguagem. Aula de Português.

## ABSTRACT

This work seeks to reflect on how to make the Portuguese class a space for multiple language practices and how to provide an environment that provides opportunities for learning and enables the manifestation of different forms of expression for the subject with dyslexia. It also intends to understand dyslexia and the social impacts of this disorder on children's learning, self-confidence and affective relationships and, from this, discuss how the concepts of language and language, understood from the dialogical-discursive concept, help us in teaching practice in Portuguese language classes and how they can be worked, stimulating dyslexic children in the knowledge acquisition process. The work is divided into three chapters, the first being aimed at understanding what dyslexia is and what its social consequences are, based on the studies of Sally Shaywitz (2006) and Alicia Fernández (1990); the second seeks to discuss the important concepts of the dialogic-discursive perspective, fundamental to the discussion of the theme, whose basis is the theory of Bakhtin and the Circle (2003, 2016, 2018) and the thoughts of João Wanderley Geraldi (2016), such as language(gem), discursive genres, responsiveness, interaction, dialogism etc.); the last chapter will seek to think about all these discussions in the Portuguese language class, considering how it is possible to make the classroom a space for expression, interaction, relationship and affection, having as reference Paulo Freire (1996, 1997), Irandé Antunes (2003) ) and the Common National Curriculum Base (2017). We believe that thinking about these issues will help us in our teaching practice because we will make room for our students, with dyslexia or not, to recognize themselves as social, learning subjects, constituted in/by language and who are in the world and thus transform it with what you have to say.

**Keywords:** Dyslexia. Language. Language Practices. Portuguese class.

## RESUMEN

Este trabajo busca reflexionar sobre cómo hacer de la clase de portugués un espacio de diversas prácticas de lenguaje y sobre cómo propiciar un ambiente que posibilite el aprendizaje y la manifestación de distintas formas de expresión para el sujeto con dislexia. Tiene la intención de entender la dislexia y los efectos sociales impuestos, de alguna manera, al aprendizaje, a la autoconfianza y a las relaciones afectivas de los niños que tienen esa dificultad de aprendizaje y, a partir de eso, pensar sobre cómo los conceptos de lengua y lenguaje, comprendidos a partir de la concepción dialógico-discursiva, nos ayudan en nuestra práctica docente en las clases de lengua portuguesa y cómo pueden ser trabajados, motivando los niños y niñas con dislexia en el proceso de adquisición del conocimiento. El trabajo está dividido en tres capítulos: el primero para entender qué es la dislexia y cuáles son sus reflejos sociales, a partir de los conocimientos de Sally Shaywitz (2006) y Alicia Fernández (1990); el segundo para hablar de conceptos importantes a la discusión del tema (lengua y lenguaje, géneros discursivos, actitud responsiva, interacción, etc) que tiene como base la teoría de Bakhtin y Círculo (2003, 2016, 2018) y los pensamientos de João Wanderley Geraldi (2013); y el tercero para pensar sobre todo eso en la clase de lengua portuguesa, considerando cómo es posible transformar la aula en un espacio de expresión, interacción, relación y afectividad, utilizando como referencia Paulo Freire (1996,1997), Irandé Antunes (2003) y la Base Nacional Común Curricular (2017).

Creemos que pensar sobre estas cuestiones nos ayudará en nuestra práctica docente porque abriremos espacio para que nuestros alumnos, con dislexia o no, se reconozcan como sujetos sociales, de aprendizaje, constituidos en/por el lenguaje y que están en el mundo, por ello lo transforman con lo que tienen a decir.

**Palabras-Clave:** Dislexia. Lengua y Lenguaje. Prácticas de Lenguaje. Clase de Portugués.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Competências Específicas de Linguagens para Ensino Fundamental.....	35
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>ABD</b>	Associação Brasileira de Dislexia
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DSM-5</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ENTENDENDO A DISLEXIA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICO-DISCURSIVA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA/PELA LÍNGUA(GEM) .....</b>	<b>22</b>
<b>3 AULA DE PORTUGUÊS, AULA DE LINGUAGENS.....</b>	<b>29</b>
<b>REFLEXÕES FINAIS: Práticas de linguagem e dislexia.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho é uma reflexão a respeito de questões que surgiram somente ao fim da graduação sobre as práticas nas aulas de Língua Portuguesa e sobre a dislexia. Tudo começou depois de assistir ao filme “Como estrelas na terra” (2007), dirigido por Aamir Khan e Amole Gupte, que fala sobre a vida familiar e escolar, bem como sobre os seus desafios, de um menino com dislexia. A partir disso, a vontade de pesquisar sobre a dislexia e seus impactos sociais, pensando principalmente em como os professores de Língua Portuguesa não estão aptos a receber um aluno ou uma aluna com esse transtorno de aprendizagem em suas salas de aula (já que o curso nem sempre privilegia essas discussões ao longo da formação e não os prepara para essa realidade), ecoou alto.

Após essa primeira semente plantada, muitos horizontes se abriram, porque há muito o que se explorar e muito o que se discutir sobre dislexia e sobre outros transtornos de aprendizagem. A pesquisa passou por alguns momentos de indecisão, justamente por não saber que caminho seguir e pela dificuldade em encontrar um foco para o trabalho. Em certo momento, depois de muitas conversas e reflexões, percebeu-se que o foco já estava dado desde o princípio: era a aula de Língua Portuguesa. O questionamento sobre como transformar a aula de português em um espaço que olhe para a criança com dislexia, que a escute - no sentido amplo do termo- e que dialogue com ela foi dando direção para a busca.

Na verdade, as inquietações sobre o tema sempre estiveram presentes, o que faltava era saber como e onde encontrar as respostas. Todo esse trabalho vem do desejo de juntar um *eu* artista, com um *eu* educadora, com um *eu* linguista, e o ponto em que esses “*eus*” se entrecruzam parecia muito difícil de achar. Eis que, ao estudar um pouco mais sobre as teorias de Bakhtin, dá-se conta que o ponto de encontro de todos esses “*eus*”, neste momento, está na palavra. Afinal, “A palavra é a ponte que liga o eu ao outro” (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 205).

Portanto, é isso que se pretende neste estudo: pensar em como é possível fazer da aula de língua portuguesa uma ponte que ligue a criança disléxica com o outro (seja esse outro a escola, o professor, os colegas, os discursos que a circundam ou até mesmo a própria linguagem), refletindo sobre as diferentes formas de expressão e as possibilidades de constituição desses sujeitos disléxicos enquanto seres que agem no mundo, na vida.

A conclusão de que esse era o caminho se deu após a leitura do livro *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi (2013), em uma das aulas de Estágio de Docência em Português na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No prefácio, escrito por Carlos

Franchi, são apresentadas as ideias gerais que seguirão no texto. De uma forma bem simples, o autor passa pelos principais conceitos que serão mostrados por Geraldi. Esse livro foi escrito pensando em professores e se pretende um texto fundador, que busca

estimular e organizar uma reflexão básica para tudo isso: para orientar as ações (interações) pedagógicas, para inspirar estratégias e métodos, para iluminar hipóteses de investigação, para conviver com uma enriquecedora experiência, pessoal mas transferível (FRANCHI, 2013, p. 9).

Foi justamente esse texto que apontou, de certo modo, o direcionamento sobre o que se pretendia investigar neste trabalho, isto é, deseja-se pensar a aula de português focando nas práticas possíveis para a criança com dislexia. Esse livro foi inspiração para escrever e para, de fato, fazer acontecer, ou seja, “tirar da cabeça e pôr no papel” (e, o mais importante, fazer acontecer também na prática de sala de aula, transpor para a realidade do trabalho docente). O livro de Geraldi, assim como esse trabalho, são a travessia, o meio do caminho, uma reflexão sobre o percurso, tal como se crê que deve ser a prática sobre a linguagem: dinâmica, em constante fazer, interligado à vida.

A partir dessas provocações, pensando na aula de Língua Portuguesa, considera-se alguns pontos para iniciar a discussão, como, por exemplo, o fato de que sabe-se que muitas pessoas (ainda) veem a aula de português como um espaço que privilegia apenas a expressão através da escrita. E, sendo assim, crianças com dislexia teriam grandes dificuldades para se manifestar nesse sentido. Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não afeta a compreensão, mas, sim, a decodificação das unidades fonêmicas das palavras. Portanto, escrever se torna uma tarefa muito desgastante e frustrante para elas. Isso não quer dizer que as crianças com dislexia não possam explorar outras formas de se expressar e nem que não desenvolvam outras habilidades para tal (SHAYWITZ, 2006). Então, não seria o caso de pensar-se a expressão, na aula de língua portuguesa, para além da escrita? O que pode-se fazer, como professores de língua, para que as aulas sejam um espaço de diferentes formas de expressão, mas, claro, sem desconsiderar a leitura e a escrita? Será que não se pode pensar a sala de aula de língua portuguesa como um espaço de coprodução de sentidos, cujos textos/discursos sejam voltados para as esferas de atividade das quais a criança participa ou irá participar?

Em uma das aulas do curso de Letras, a professora Lia Schulz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trouxe uma provocação que reverberou durante um bom tempo até que se fizesse entender, que era: não seria o momento de nos pensarmos mais enquanto professores de LINGUAGENS? Afinal, a linguagem está além de formas da língua. Ela está no corpo, nas

imagens, na arte, na singularidade e no afeto. Aqui está a chave para responder as perguntas que foram feitas durante esse percurso. A fim de reforçar e, assim, dar continuidade à travessia em busca das respostas, os questionamentos que direcionam a pesquisa são: como fazer da aula de língua portuguesa um espaço de múltiplas práticas de linguagem e, em consequência, de múltiplas formas de expressão? Como pensar essas práticas para os sujeitos disléxicos? Por fim, ao fazê-lo, se estará olhando para os alunos e alunas com dislexia, se estará escutando-os e falando com eles?

Para refletir sobre essas questões, o trabalho debruça-se sobre uma significativa bibliografia. Primeiro, para entender o que é a dislexia e quais seus impactos sociais, utiliza-se as pesquisas de Sally Shaywitz (2006) e Alicia Fernández (1990). Parte-se, aqui, da consideração de que é preciso compreender como se pode atuar para minimizar os impactos negativos dos rótulos comumente impostos aos sujeitos disléxicos, especialmente para a aprendizagem e para a autoestima. Depois, para solidificar a concepção de língua e linguagem aqui utilizada, os estudos de Bakhtin e o Círculo (2003, 2016, 2018) e também os textos de João Wanderley Geraldi (2013) são a base. Esses autores ajudam a compreender melhor como a língua(gem) não pode ser trabalhada como um objeto estático, apenas analisando sua forma, mas, ao contrário, deve ser analisada em toda a sua amplitude. Por fim, para discutir sobre a prática em sala de aula, Paulo Freire (1997), Irandé Antunes (2003) e um documento fundamental que é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que darão a base para refletir sobre as práticas de linguagem voltadas para os sujeitos com dislexia. Este trabalho, no entanto, não se pretende uma metodologia ou uma descrição de atividades para serem realizadas em sala de aula. O estudo é uma revisão bibliográfica que permite reflexões iniciais acerca do tema.

A partir destes textos citados acima, é possível começar a encontrar respostas para perguntas que não se esgotam tão facilmente. O trabalho é uma revisão bibliográfica das discussões e estudos acerca do tema, uma reflexão sobre as questões pontuadas, é uma travessia que tem como ponto de partida a linguagem e, como destino, uma aula de português mais acolhedora, que possibilita muitas formas de se ser sujeito no mundo, de se expressar o que sente e de se manifestar aquilo que se tem a dizer, voltada para as esferas de atividade humana, para a vida. Não se pretende, portanto, fazer um método sobre como trabalhar com o sujeito disléxico, mas, sim, refletir sobre o tema, que, como dito, ainda é muito incipiente e pouco trabalhado durante a formação universitária docente.

Enfim, este trabalho busca raciocinar sobre como fazer da aula de português um espaço de múltiplas práticas de linguagem e sobre como propiciar um ambiente estimulante às diferentes formas de expressão para o sujeito disléxico. Pretende também entender a dislexia e

os impactos sociais causados, de certo modo, à aprendizagem, à autoconfiança e às relações afetivas das crianças que possuem essa dificuldade de leitura e de escrita e, claro, pensar sobre os conceitos de língua e linguagem e como essas concepções nos auxiliam na prática docente. O trabalho está dividido em três capítulos, como mencionado acima: um para entender o que é dislexia e quais são seus reflexos sociais, outro para falar de Língua, Linguagem e outros conceitos importantes para a discussão do tema, seguindo a concepção dialógico-discursiva, e um último para pensar sobre tudo isso na aula de língua portuguesa, refletindo sobre como é possível tornar a sala de aula um espaço de diferentes práticas de linguagem e, em consequência, um espaço de expressão, interação, relação e afetividade.

## 1 ENTENDENDO A DISLEXIA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS

A dislexia, segundo a autora Sally Shaywitz (2006), é um problema de leitura e de escrita atribuído a fatores sociológicos, educacionais e biológicos. Este trabalho, claro, não busca ignorar a explicação neurobiológica sobre o tema, e abordará, inclusive, alguns de seus aspectos mais consideráveis, a fim de que se tenha um entendimento geral do transtorno de aprendizagem em questão. No entanto, o foco sobre a dislexia, neste estudo, direciona-se para as suas consequências, para as suas experiências na realidade escolar, nas interações e nas relações com o meio, com o outro, com a língua(gem), ou seja, o trabalho se propõe a pensar sobre os impactos sociais que esse distúrbio, de certo modo, impõe à aprendizagem, à autoconfiança e às relações afetivas das crianças que possuem a dificuldade de leitura e refletir sobre as possibilidades de expressão possíveis para os sujeitos com esse transtorno.

Muitas vezes, as dificuldades da criança disléxica frustram os que interagem com ela, pois a família e a escola constroem, antes mesmo de a criança nascer, um ideal de filho e de aluno. Espera-se que a criança seja inteligente, habilidosa, esperta, rápida, entre outras coisas, diante de todas as atividades que ela for realizar. Esse ideal nem sempre é (e nem precisa ser) correspondido pela criança, porque ainda que ela se constitua a partir de suas relações, há a sua subjetividade e as suas próprias potencialidades, essas que vão sendo descobertas ao longo de seu desenvolvimento, mas que, muitas vezes, podem ser apagadas nos ambientes familiar e escolar.

Alguns dos sinais de dificuldade na aprendizagem da criança disléxica já começam a aparecer muito cedo, ainda na fase pré-escolar, e estes sinais podem ser, de acordo com a ABD (Associação Brasileira de Dislexia): dispersão, fraco desenvolvimento da atenção, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade de aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora, entre outros<sup>1</sup>. Muitas vezes, estes sinais são ignorados pelas pessoas que convivem com a criança, especialmente familiares e professores, afinal, dar-lhes atenção seria admitir que a criança não corresponde ao que foi antes idealizado sobre ela. Rotula-se, então, com palavras dirigidas a essas crianças, determinados adjetivos que, em muitos casos, são determinantes para a baixa autoestima dessas crianças. Assim, a frustração, as comparações e os rótulos começam a recair sobre o sujeito com dislexia, fazendo-

---

<sup>1</sup> Associação Brasileira de Dislexia. O que é Dislexia?. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 07 out. 2021.

o crer que ele é muito lento, que é pouco ou nada habilidoso, que não sabe ler direito, que é preguiçoso, etc.

A psicopedagoga e autora do livro *A Inteligência Aprisionada* Alicia Fernández (1990, p. 48) diz que “o aprender transcorre no seio de um vínculo humano” e que a aprendizagem começa antes mesmo da escola e acontece também fora dela, isto é, o aprender começa nas primeiras relações afetivas estabelecidas pela criança. Para Fernández (1990), ninguém aprende de qualquer um, só aprendemos daquele a quem damos confiança e direito de nos ensinar algo. E se é assim, como a criança, diante de sua dificuldade, vai querer aprender se a pessoa ou as pessoas em quem ela confia para lhe ensinar não acolhem as suas limitações? Nessa direção, a afetividade<sup>2</sup>, principalmente em forma de escuta, no sentido amplo do termo, é muito significativa, pois é preciso que o outro também faça parte do entendimento. Não em sentido de entendimento racional do problema, mas em atitudes de compreensão e de acolhimento dos sentimentos da criança. Parafraseando Paulo Freire, é preciso que ensinar seja um ato de amor e, além disso, é preciso que a leitura também o seja.

Quando os sinais de dificuldade aparecem, a pergunta sobre o porquê a criança não aprende também aparece. As respostas, comumente, recaem ou sobre a origem do transtorno ser apenas no organismo, ou sobre ter equivalência com uma deficiência intelectual (FERNÁNDEZ, 1990). Cabe ressaltar que essas dificuldades apresentadas pela criança não são aquelas dificuldades de aprendizagem comuns na idade escolar, porque a dislexia ocasiona um problema persistente na aquisição da leitura (SHAYWITZ, 2006). Por isso, também é importante dizer que, de encontro ao que muitos pensam, a dislexia não é uma “incapacidade oculta”, como cita Shaywitz (2006, p.19), isto é, uma dificuldade que não apresenta sinais visíveis. A dislexia apenas se esconde para aqueles que não a sentem e que não vivem com ela e com seus reflexos diariamente. Portanto, o olhar atento e a escuta verdadeira, perpassados pelo afeto, são primordiais para a identificação do problema.

Sob a luz das pesquisas de Sally Shaywitz (2006), que aborda a dislexia mais a partir do olhar neurológico, essa consiste, então, em uma dificuldade ao aprender a ler e, conseqüentemente, a escrever, uma vez que essas habilidades parecem estar além do alcance do indivíduo. Classificada como Transtorno Específico da Aprendizagem pelo Manual

---

<sup>2</sup> A afetividade, neste trabalho, é abordada segundo os estudos de Henri Wallon, que a compreende como a “capacidade de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis”. Ser afetado seria reagir com atividades externas e/ou internas que a situação desperta (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, s/p.).

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)<sup>3</sup>, a dislexia pertence ao grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento<sup>4</sup> e tem sua origem no período gestacional ou na infância. De acordo com Shaywitz (2006), esse transtorno interfere não somente na leitura e na escrita, mas também na capacidade de soletrar, de reconhecer/perceber rimas, de memorizar palavras e de lembrar certos fatos. Contudo, o que mais se destaca é a incapacidade de identificar os sons das letras do alfabeto. Logo, a ideia de que a leitura se dá facilmente e de modo natural para todas as pessoas está equivocada, conforme descreve um sujeito com dislexia, em um depoimento anônimo, no site da ABD:

Pense comigo: é um traço dado, um risco feito, organizado para que siga uma ordem, uma estrutura que teve sua seleção há séculos, entre curvas e retas para que enfim! Para no fim! Ser apresentada como o Alfabeto e a ele a responsabilidade para que eu, você e os demais, possam se comunicar. Pois é fácil, é risca dada que condiz com o som. Letra e som, fácil né? Para mim, nem lascando!<sup>5</sup>

O processo de aprender a ler e a escrever, devido à dificuldade vivenciada pelos sujeitos com dislexia, é exaustivo e frustrante, isso porque também há uma forte pressão sobre a criança, vinda de seus pais e da escola, para que ela seja uma boa leitora:

A leitura é freqüentemente a chave para a realização dos sonhos que um pai tem para o seu filho. Já muito cedo, as crianças são monitoradas, e seu futuro com freqüência se determina no ambiente escolar. Na sala de aula, a leitura é tudo; é essencial para o sucesso acadêmico. Os problemas de leitura têm consequências em todo o desenvolvimento, inclusive na vida adulta. É por isso que é tão importante ser capaz de identificar a dislexia com precisão e muito cedo, tomando as atitudes adequadas sem demora para que a criança aprenda e goste de ler (SHAYWITZ, 2006, p. 23).

Se a criança não encontrar suporte e compreensão de suas limitações por parte de suas relações sociais e afetivas, ela provavelmente demonstrará uma resistência em realizar as atividades escolares, como uma tentativa de chamar a atenção dos que a cercam e de pedir ajuda, já que o prazer em aprender fica perdido em meio a tantas expectativas e esforços

---

<sup>3</sup> American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 07 de out. 2021.

<sup>4</sup> Transtornos do neurodesenvolvimento, segundo a nomenclatura, dizem respeito a déficits na interação social e nas habilidades de comunicação. Os principais transtornos de neurodesenvolvimento são o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista e os Distúrbios da Aprendizagem, como a dislexia, por exemplo (GENETICA, 2020).

<sup>5</sup> Associação Brasileira de Dislexia. Eu sou Disléxico. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/eu-sou-dislexico/> Acesso em: 01/11/2021.

frustrados. Além disso, como dito no trecho acima, o futuro das crianças frequentemente se determina na escola e, com a negação em participar do processo de aprendizagem, a criança com dislexia se distancia da possibilidade de descobrir e de aprimorar as suas habilidades relacionadas a outras práticas de linguagem, como as artísticas e as corporais - ou até as linguísticas, focadas mais na oralidade, por exemplo. Além disso, a partir do diagnóstico, conforme apontam alguns especialistas (OLIVEIRA, 2021), é possível trabalhar a leitura e a escrita explorando outras formas de aprendizagem, pontuando e contornando a dificuldade desses sujeitos. À criança com dislexia, comumente, é atribuído esse papel de quem não quer aprender e, sendo assim, para ela, é mais fácil dizer que não quer do que admitir que não consegue, ainda mais em espaços que não a escutam de verdade. No fim, tudo isso corrobora para o fracasso escolar.

É preciso entender que o fracasso escolar é um produto, ele é anterior à criança e não diz respeito somente a ela. É comum que ele seja atribuído a um indivíduo em particular, no caso o aluno, e, de fato, tem um lado que é individual, mas não se pode ignorar suas outras causas, que são elas: a) externas, quando relacionadas à instituição escola, seja no que diz respeito à metodologia, ao vínculo, ao sistema, etc; e aqui o fracasso é chamado “reativo”, porque expressa uma reação a algo que não está dando certo nesse ambiente escolar; b) internas, quando relacionadas à rede familiar e afetiva; sendo o fracasso um sintoma de um problema de aprendizagem, como é o caso da dislexia (FERNÁNDEZ, 1990, p. 81-82). Logo, não há como falar de Transtornos de Aprendizagem sem levar em conta o contexto familiar e educacional nos quais a criança está inserida:

A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. A criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente, os outros dão o sentido (FERNÁNDEZ, 1990, p. 30).

A temática das relações sociais e afetivas deve ser pensada a começar pela aprendizagem, porque se refletirá nela. Para analisar as perturbações no processo de aprendizagem, não se pode focar somente na dificuldade específica, assim como também não se pode simplificá-la e relacioná-la de modo comum às razões afetivas e à distância familiar (FERNÁNDEZ, 1990). É preciso pensar sobre todos esses aspectos em conjunto, em união, percebendo como um interfere e influencia o outro. Nesse processo de entender a dificuldade e agir sobre ela, a participação da criança na sua gestão abre espaço para que ela tenha a possibilidade de participar da própria cura (FERNÁNDEZ, 1990). Essa participação será

diferente para cada criança, porque cada uma simboliza o seu problema em aprender de forma subjetiva e de acordo com sua trajetória e seus vínculos afetivos.

Contudo, é essencial dizer que a necessidade de entender logicamente o que acontece com a criança, ou seja, de dar um diagnóstico para o problema, transforma-se

[...] muitas vezes em um oráculo que determina discriminatoriamente o futuro intelectual de uma criança (...), pode chegar a transformar-se em mais uma marca para o indivíduo a quem permanentemente se examina, se mede, e a quem poucos escutam (FERNÁNDEZ, 1990, p. 24).

O diagnóstico, na verdade, serve mais para que os profissionais saibam como agir diante do problema, utilizando recursos que realmente ajudem a criança a superar as barreiras impostas pela dislexia. Para o sujeito disléxico, é apenas mais um rótulo, atrás do qual muitas vezes ele se esconde. Nessas relações, preocupam-se muito com o que falta, com o que a criança (ainda) não consegue fazer e esquecem de olhar para as infinitas possibilidades, capacidades e potencialidades a serem exploradas. Conforme afirma Oliveira (2021), o diagnóstico deve ser escrito a lápis pelos especialistas, para que seja possível transpor a barreira enfrentada pelo sujeito e que ele não seja determinante ou taxativo sobre a condição dos sujeitos diagnosticados.

É a troca que dá sentido às relações e é por isso que mostrar-se disponível e atento às questões da criança desempenha um papel definitivo no enfrentamento à dificuldade. Com o acolhimento, ela se sentirá confortável em dividir suas angústias e frustrações, assim como também se sentirá segura para se auto descobrir e potencializar suas habilidades. Sendo assim, as palavras de afeto e de apoio refletem um posicionamento decisivo frente à criança e ao transtorno de aprendizagem, porque,

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLOCHÍNOV, p. 181, 2018).

A palavra do outro sempre tem uma resposta. Essa responsividade vai além de apenas compreender ou não um discurso, mas tem alcance amplo em nossa constituição. É claro que diante do dito (ou do não dito) a criança vai ter uma atitude responsiva em relação às palavras a ela proferidas, a partir das relações empreendidas socialmente com outros sujeitos e outros discursos. Esses rótulos que, muitas vezes, são colocados na criança disléxica podem ter implicações em seu aprendizado, em seu desenvolvimento e inserção social. Ela irá reagir,

portanto, à falta de atenção, a esses estereótipos e à falta de apoio, assim como também reagirá ao incentivo e às palavras de afeto. Quando não escutada e acolhida, a criança responde a esses discursos também por meio de atitudes como desestímulo, intimidação, baixa autoestima, resistência, entre outras, e isso, logicamente, acabará por reforçar o seu transtorno. Por outro lado, acreditamos que, quando há escuta, incentivo e reconhecimento, a criança seguramente dará respostas positivas a essa troca.

A superação das barreiras impostas por esse transtorno de aprendizagem pode acontecer especialmente na aula de português, uma vez que as práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) e suas respectivas atividades, pensadas a partir de uma concepção de língua(gem) que está preocupada com as relações sociais, com a constituição dos sujeitos e com o uso real da língua, menos focada nas formas abstratas e mais atenta à interação, à co-construção de sentidos, à leitura de mundo, àquilo que se quer comunicar e expressar, serão significativas para que a criança com dislexia possa recuperar o prazer em aprender, inclusive em relação à escrita, sentir-se confortável para expressar-se e comunicar-se a seu modo, desfazer-se das amarras que a dislexia lhe impôs e, principalmente, libertar e potencializar a sua inteligência, que, como diz Alicia Fernández (1990), tanto tentaram aprisionar.

## 2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICO-DISCURSIVA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA/PELA LÍNGUA(GEM)

Todo trabalho linguístico requer uma concepção de linguagem. Não há como, portanto, falar sobre aula de português sem um embasamento teórico bem delineado. Este estudo, então, fundamenta-se nos conceitos da teoria de Mikhail Bakhtin e dos membros do chamado Círculo (2003, 2016, 2018), que têm como eixo a abordagem dialógico-discursiva. Não se pretende apresentar extensamente tudo o que engloba a teoria, mas, sim, compreender e tecer alguns conceitos importantes para a reflexão do tema aqui proposto, tais como linguagem, língua, interação, dialogismo, responsividade, gêneros discursivos, enunciado, acabamento e palavra.

Para Bakhtin, a língua não contempla apenas as formas linguísticas e é definida pelo autor como um veículo de significações ideológicas, e é sócio e historicamente constituída a partir da interação - entre sujeitos e entre discursos (BAKHTIN, 2016). Desse modo, para além dos elementos formais, a língua deve ser analisada de modo mais amplo, contemplando: gestos, expressões, movimentos corporais (que alguns definem como elementos multimodais), discursos outros, o outro, questões históricas, ideológicas, gêneros discursivos, entonação, responsividade, expressividade, imagens etc. E é por essa amplitude que o seu pensamento oferece que este trabalho não poderia pautar-se em outra concepção que não essa, afinal, para repensar a aula de português tal qual se deseja aqui, somente uma abordagem que entende a língua desse modo poderia dar conta. Por esse motivo, em nossas pesquisas, há ênfase no fato, como já mencionamos, de que

adquirir a linguagem não significa apenas compreender e produzir elementos gramaticais, mas, sobretudo, compreender que as palavras estão sempre inseridas em um determinado contexto discursivo, em um gênero discursivo específico, e que, a fim de que a comunicação efetivamente ocorra, é preciso considerar os elementos translinguísticos, tais como o contexto linguístico-discursivo, a entonação valorativa, os presumidos, os sujeitos envolvidos na comunicação, os discursos envoltos na situação comunicativa, dentre outros (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021, p. 17).

Em suas obras, os membros do Círculo abordam várias vezes o conceito de linguagem. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018), uma das obras mais importantes de Volochínov, o termo é bem explorado e aprofundado em suas dimensões pelo autor. Para ele, a linguagem é uma atividade, um fazer contínuo, isto é, ela não é um sistema abstrato e imutável de formas, porque está necessariamente relacionada com a vida, logo, “*é repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (p. 181). Ao encontro desse entendimento, outro autor

que segue as bases bakhtinianas para pensar sobre o trabalho com a linguagem é João Wanderley Geraldi que, em seu livro *Portos de Passagem* (2013, p. 14), coloca que é preciso

[...] compreender a linguagem como trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam (GERALDI, 2013, p. 14).

Esse ponto de vista entende que a linguagem é constituidora dos sujeitos e por eles também é constituída, isto é, é uma atividade constitutiva que não pode, portanto, ser desvinculada da vida, da realidade e das situações concretas, do seu uso e das interações sociais feitas a partir dela. Sendo assim, a linguagem é repleta de expressividade e de valorações feitas pelos sujeitos envolvidos, é dinâmica, coletiva, histórica e social. A linguagem é um “trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” (GERALDI, 2013, p. 6).

Desse modo, é importante ressaltar que, assim como a linguagem, os sujeitos envolvidos no processo de interação também não estão acabados, porque “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 2013, p. 6). Para Geraldi,

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem (GERALDI, 2013, p. 5).

Outro conceito fundamental à teoria de Mikhail Bakhtin e o Círculo é o de língua, que é entendida pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (2009, p. 65) como a “materialização da *linguagem* humana verbalizada”. Além disso,

É fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do que um sistema unirreferencial (...), é um sistema linguístico-ideológico (pois se constitui de signos linguísticos-ideológicos) através do qual a linguagem humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato (GEGe, 2009, p. 65).

Assim vemos que tampouco a língua pode ser separada da vida e das situações concretas do cotidiano, afinal “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). Portanto, ela não está dada como um sistema pronto, disponível para que o falante se aproprie de suas formas e as aplique de acordo com as suas necessidades no momento da interação (GERALDI, 2013), até porque, como diz Volóchinov (2018), o que importa para o falante não é a identificação da forma, mas a significação nova e concreta que essa adquire em determinado contexto. A língua carrega consigo traços de organização, da cultura, de sentidos construídos e de possibilidades de dizer de uma determinada sociedade.

Sendo assim, Língua e Linguagem são dois conceitos chaves e, por isso, ponto de partida para entender a teoria de Bakhtin, bem como para repensar o ensino de língua portuguesa nas escolas, uma vez que nestas ainda está muito enraizada a ideia de que a disciplina de português diz respeito a aprender a utilizar corretamente as formas linguísticas apresentadas na gramática normativa. Essa concepção de ensino de língua, muito pautada no entendimento de que ela é um sistema abstrato de formas, vai de encontro com o documento que direciona os currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento traz uma concepção de ensino e aprendizagem pensada principalmente nas interações, assim como traz uma abordagem enunciativo-discursiva de linguagem, quando afirma que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Com isso, a BNCC traz uma noção comum às teorias bakhtinianas: a de interação. Para Bakhtin, a interação é justamente o que constitui a realidade fundamental da língua. Contudo, é preciso tomar cuidado com o termo, pois ele não se limita ao diálogo, ou seja, a conversa entre duas ou mais pessoas, para o autor -que não descarta essa forma anteriormente citada-, a interação é tudo o que abarca a comunicação verbal como um todo. Volochínov diz que:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 205).

Comunicamos o que queremos de diferentes maneiras e sempre estamos em diálogo, em relação, isso porque “a palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro” (PONZIO, 2010, p. 37). Sempre que proferimos uma palavra, esta faz referência à palavra do outro, ou seja, não está fora das relações. Reafirmamos: “A palavra é a ponte que liga o eu ao outro” (VOLOCHINOV, 2018, p. 205). À palavra, - manifestada pelos que estão em relação com o sujeito disléxico, por exemplo -, a criança responderá com outra palavra (ou com atitudes), tendo a palavra do outro reflexo na imagem que a criança pode ter de si mesma, ou seja, se a ela são dirigidos discursos negativos, que enfatizam apenas uma determinada inabilidade, isso pode ecoar em suas ações e relações.

Logo, a palavra dirigida a ela deve ser positiva, acolhedora, para que a sua resposta também o seja, encontrando espaço e segurança para enfrentar as suas dificuldades. Como diz Ponzio (2010, p. 37), “não existe palavra sobre objeto (...) que não seja palavra-alocução”, isto é, existe a

palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra [...] A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra “já habitada”, como diz Bakhtin, por uma intenção alheia [...] (PONZIO, 2010, p. 37-38).

A afirmação de Ponzio está em consonância com a noção de diálogo da teoria bakhtiniana. Para os autores, o dialogismo “é a característica essencial da linguagem, é um princípio constitutivo da linguagem e intrínseco à mesma” (FILHO E TORGA, 2011, p.3). O processo dialógico tem dois lados, um que está relacionado ao enunciador e seu(s) interlocutor(es) e outro que diz respeito à intertextualidade presente no interior dos discursos, isso porque todos os discursos estão em diálogo com outros discursos, ou já proferidos e conhecidos pelos sujeitos envolvidos na interação, ou discursos que serão produzidos a partir dessa interação, como resposta. Portanto, não existe enunciado que não seja dirigido a alguém ou que tenha sido proferido por um Adão mítico (BAKHTIN, 2016), ou seja, que não tenha relação com a língua da comunidade, com a cultura, com a situação social, sócio-histórica-ideológica, isto é, que não carrega consigo significados socialmente construídos.

Enfim, um outro conceito essencial aqui trabalhado é o de responsividade (ou atitude responsiva), que é justamente as respostas dadas aos discursos, sempre em tom valorativo.

Quando estamos em relação e ouvimos o discurso de outro, respondemos a ele, com palavras ou com o silêncio (quando se diz o ditado popular, “o silêncio vale mais que mil palavras”, o que se quer dizer é que o silenciar é também responder), com linguagem oral ou não verbal, ou seja, por meio de atitudes, etc, isso porque estamos em diálogo e inter-ação, estamos envolvidos no mesmo processo de, enquanto sujeitos, constituirmo-nos na e pela linguagem, ao passo que a constituímos também. Como afirma Bakhtin,

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada (BAKHTIN, 2016, p. 25-26)

A partir dessas considerações é importante pensar, com base em Volochínov (2018), a importância do outro, da alteridade. Nossos enunciados são sempre dirigidos a alguém e são, além disso, passíveis de resposta, caso contrário, são orações e não enunciados. O outro, para Bakhtin (2016) é que dá o “acabamento” ao enunciado. Ao enunciar, há um intuito discursivo que pode ou não se concretizar a partir dessa construção conjunta de sentidos. Volochínov explica a relação do enunciado com a vida ao tratar de “tema e significação na língua”, afirmando que é na/pela enunciação que os enunciados ganham sentido, a partir do acabamento dado por quem está em interação.

Todos esses conceitos são muito importantes para se (re)pensar a escola, a aula de língua portuguesa, a relação aluno e professor, aluno e escola e todas as outras, porque eles se colocam justamente na vida, no cotidiano, nas situações concretas em que experienciamos o uso da linguagem e portanto da língua, e porque entendendo os outros conceitos que estão intrinsecamente ligados ao uso da língua(gem), podemos criar uma outra forma de se fazer aula de português. Ao compartilhar também desse pensamento, a BNCC busca trazer para a aula de língua portuguesa o trabalho com gêneros textuais e discursivos, porque entende que é a partir dos gêneros que se é possível mostrar a relação necessária entre a língua, a linguagem e a vida.

Sendo assim, neste estudo, será abordada a noção de gêneros do discurso, a qual é título de livro de Mikhail Bakhtin (2016) e é importante mencioná-la porque nele o autor defende que é por meio dos gêneros discursivos que nos inserimos na língua, logo, se assim é, esse conceito se torna fundamental na aula de português, ainda mais quando se pretende aproximá-la do cotidiano, das situações sociais concretas e da realidade do aluno. O autor afirma que os gêneros discursivos são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2016, p. 12), elaborados em seus campos específicos de utilização da língua, e que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Para o teórico, o uso da língua se faz em forma de enunciado, este que é concreto e único, por isso irrepetível, tem natureza complexa porque nasce da inter-relação discursiva, não sendo nem o primeiro nem o último a surgir por estar sempre em resposta a um outro enunciado já existente, ou seja, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva e, além disso, “deve ser considerado interligado à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido” (FILHO E TORGA, 2011, p. 2), logo, não pode ser compreendido fora das relações sociais que o provocam, uma vez que o discurso em si é formado por tais interações. Sendo assim, pensar gêneros em sala de aula é pensar nesses enunciados relativamente estáveis que estão ligados a esferas de atividades humanas, essas que, por sua vez, estão em necessária relação com a vida. Os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin, são formados pelo tema, pelo estilo, isto é, quais recursos lexicais e gramaticais da língua se escolhe, e pela sua construção composicional. E tudo deve ser pensado a partir das esferas de atividade, e não como elementos formais isolados. O que queremos dizer é que os gêneros discursivos não são apenas fórmulas e que ensiná-los requer co-construir as possibilidades de dizer em determinados

espaços, refletindo sobre os efeitos de sentido advindos, formas de composição e materialidades discursivas (que também podem incidir no sentido do enunciado), relacionando, ademais, com as possibilidades de uso das formas da língua.

Daí a importância do trabalho com gêneros em sala de aula, orais e escritos, inclusive pensando no contexto de crianças com dislexia ou outros transtornos de aprendizagem, porque as insere nas esferas de atividades humana através de práticas de linguagem distintas, uma vez que os gêneros pedem adequação às diferentes situações concretas de comunicação e também contemplam as múltiplas possibilidades de manifestar o que se pensa, o que se sente, o que se quer, etc. Assim, de acordo com essa proposição, a BNCC sugere o trabalho com gêneros, estes estando ligados aos seus campos de atividade e às funções sociais que desempenham nessas determinadas esferas.

Todos esses conceitos corroboram com a ideia de que a língua é viva e que deve, portanto, ser estudada não apenas por seus elementos estáticos, mas, principalmente, por sua ligação com os diferentes campos de atividade humana, em suas diferentes facetas. Além disso, deve refletir as possibilidades de uso e os efeitos de sentidos dos quais os estudantes participam, uma vez que a língua espelha a ideologia de uma determinada sociedade. Como afirma Bakhtin (2016),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p.11-12).

Por fim, a teoria de Mikhail Bakhtin e o Círculo é a base para pensar, especialmente, as concepções de língua e linguagem, atreladas, claro, à aula de português e, nesse caso, à dislexia. Todos os demais conceitos abordados neste capítulo estão intrinsecamente ligados ao que entende-se por língua(gem) e devem ser devidamente considerados quando falamos em constituição dos sujeitos na e pela linguagem, assim como quando refletimos sobre a sala de aula e o ensino de língua, afinal, não há como separar a vida, o sujeito, o outro, os discursos, a interação e as relações sociais do uso real da linguagem.

### 3 AULA DE PORTUGUÊS, AULA DE LINGUAGENS

De modo geral, a ideia que a maioria das pessoas tem é a de que os objetivos de uma aula de português são baseados em ler e escrever bem e saber utilizar corretamente a gramática normativa. Isso se dá por diversas razões (sociais e históricas), mas esse pensamento ressoa especialmente sobre as atividades propostas em sala de aula, que, comumente, pautam-se nesses três eixos, e os alunos que não os dominam, para o senso comum (e até para alguns profissionais que lidam com os estudantes), ou não são bons aprendizes e/ou não sabem bem o português. É claro que a gramática normativa pode e deve estar presente no trabalho linguístico com os alunos, assim como a leitura e a escrita são habilidades fundamentais a serem desenvolvidas. Mas será apenas isso a aula de língua portuguesa?

Em seu texto *Aula de Português: encontro e interação*, Irlandé Antunes (2003) afirma que:

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim (ANTUNES, 2003, p. 15).

E a linguagem, como constituidora do sujeito e que é por ele constituída, não se resume a dominar a leitura, a escrita e a gramática. “Só é linguagem se houver interlocução, diálogo e relação social” (BAGNO, 2003, s/p apud FILHO e TORGA). É, pois, a partir dessa interlocução entre aluno e professor que as crianças - e, especialmente nesse caso, as crianças com dislexia - podem ser escutadas - em um sentido amplo do termo, em toda a sua completude - e reconhecidas em sala de aula. A linguagem, portanto, é apreendida pelos sujeitos na interação, a partir das relações que envolvem diferentes vozes sociais e discursos outros, sendo esta concepção mais abrangente do que significa ensinar a língua.

Como cita Volochínov (2018, p. 205), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável”. Isto é, diante da situação social mais próxima formamos nossas motivações e nossos argumentos interiores, nossas avaliações e intenções, assim como nossos pensamentos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Para o autor, esses discursos circulam estão em constante confronto, em uma arena de lutas, de forças centrípetas e centrífugas, aos quais nos afastamos e nos aproximamos, respondemos, concebemos nossa visão de mundo, nos posicionamos, valoramos, que, obviamente, nos constituem. Logo, a criança com dislexia se constituirá também a partir dessa

situação social que a cerca, dos discursos a ela dirigidos ou que circulam na comunidade. O que ela pensa sobre ela, como ela avalia seu processo de aprendizagem, como ela entende a sua dificuldade, enfim, todas essas questões serão vistas por ela a partir das suas relações sociais, do acabamento dado pelo outro, do olhar do outro, aos quais a criança responde.

O sujeito disléxico possui a dificuldade, mas quem a significa como uma incapacidade, de modo pejorativo, é o outro, porque a forma como se enfrentam as barreiras, como se intervém no problema e a maneira como esses outros respondem à dificuldade (se com apoio ou com julgamento e exclusão) pode direcionar o modo como a criança vai se constituir enquanto sujeito nesse ambiente. E, então, como educadores, será que queremos que essa criança se constitua a partir de uma visão que a limita, a rotula e, de certo modo, a deixa à margem? Ou ampliaremos o olhar e a escuta, mudando, à medida do possível, esse *auditório social* que a separa para um ambiente que a recebe?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante documento norteador para pensar competências, habilidades e currículos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, reconhece que a Educação Básica

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

E para promover essa educação acolhedora, que reconhece e desenvolve as singularidades e diversidades, é preciso olhar inclusive para a aula de português, pensando se o trabalho linguístico está também voltado para questões como essas e pensando se a aula de língua está respeitando as diferenças e tornando esse espaço inclusivo e confortável para expressar-se e para constituir-se sujeito. Esse trecho é fundamental para pensar sobre como a dislexia e outros transtornos de aprendizagem são recebidos na escola, isto é, as crianças com dislexia estão sendo escutadas, acolhidas, respeitadas? Estamos assumindo uma visão que contempla as diferenças, pluralidades e singularidades, fazendo com que essas crianças pertençam, se reconheçam como sujeitos de aprendizagem? Possivelmente, a primeira pessoa a perceber as dificuldades da criança será o professor, no trabalho com a língua(gem), em sala de aula, na interação. Ao perceber, saberá como agir, como abordar o assunto com a comunidade escolar (demais professores, alunos, alunas e familiares)?

Como diz Paulo Freire (1997, p.19), “não existe *ensinar* sem *aprender*”, portanto, é preciso estar verdadeiramente aberto a essa troca. É preciso diálogo, no sentido bakhtiniano do termo - porque estamos sempre em relação e em processo dialógico com outras pessoas e outros discursos -, para que uma nova forma de se fazer aula de português dentro da escola possa ser criada, afinal,

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (FREIRE, 1997, p.19).

Nesse sentido, este trabalho se propõe a pensar sobre a aula de língua portuguesa mais como um espaço de múltiplas linguagens (classificando-as como verbal -oral ou visual-motora, como Libras, e escrita-, corporal, visual, sonora, tecnológica e digital) e, conseqüentemente, como um espaço de expressão<sup>6</sup>, não sendo esta última pautada somente na escrita, mas, sim, estudando a linguagem em sua amplitude, voltada para as esferas de atividade, para a vida. Pretende-se, então, ampliar esse olhar para a linguagem, reconhecendo suas diversas práticas (artísticas, corporais e linguísticas) e, com isso, propiciar diferentes formas de expressar-se, a fim de abrir os horizontes para as infinitas possibilidades de se ser sujeito no mundo e de comunicar aquilo que se sente, se pensa, se deseja. Esse entendimento tem o poder de transformar a sala de aula e a relação dos alunos com a língua(gem) e também as relações sociais das pessoas envolvidas nesse processo, na medida em que constrói um ambiente mais saudável, aberto ao diálogo, ao acolhimento e às potencialidades de cada indivíduo.

No contexto da dislexia, o entendimento dessas questões é ainda mais significativo, porque as crianças disléxicas, como já mencionamos, têm dificuldades na leitura e na escrita, e o processo de aquisição dessas habilidades, assim como o trabalho a partir delas, podem ser demasiado exaustivos e frustrantes. No entanto, ter essa dificuldade não anula as outras possibilidades a que elas recorrem para se expressar, as quais também devem ser exploradas e trazidas para a sala de aula. Em depoimento anônimo, para o site da Associação Brasileira de dislexia, um sujeito disléxico relata sua experiência:

Já dou a dica; ser disléxico é um saco, é ser ridicularizado a todo momento, sem mesmo saber o que errou. É ser taxado de analfabeto. Fazer que sua

---

<sup>6</sup> Expressão, aqui, é entendida como a manifestação do pensamento, do sentimento, da sensação por diferentes meios de comunicação, sejam eles a arte, a fala, o gesto, a escrita, o corpo, etc.

professora te obrigue a ler em voz alta na frente da classe, ou manda seus pais obrigarem a decorar a matemática e investir em exatas porque a palavra e leitura não seria para mim. Saber que seu pai vai jogar pela janela todos seus quadrinhos, livros, seu verdadeiro prazer, porque acha que a professora tem razão. Ser disléxico é não desentalar o que está preso na garganta, porque sabe que ninguém vai entender o que vai dizer. Esqueça, meu caro! Dislexia não te tira uma parte do seu corpo visivelmente, mas mutila tua palavra. Mas mesmo assim quis ser escritor, ator e continuar a ler e ler e ler. Sabe como? Pelo som! Não importa se meu pato é bado, no momento que ele dá seu: “quá quá!”, nesse momento ele tem pé de pato e pena e bico de pato. Sim, fui a criança que decorou o “quá quá”, ao invés de pa com to faz pa-to, naqueles livrinhos! Descobri que o som tem peso, medida e substância. Que a entonação ia me levar além do que ler e escrever. Que o teu: Bom Dia! Vai me dizer se está bem, triste ou simplesmente indiferente a mim. A forma que diz, a velocidade, impostação, respiração. Tudo vai denunciar o sentido lógico que nem meu Eu Disléxico pode subverter.<sup>7</sup>

Pontuar isso, contudo, não significa ignorar a importância de ler e de escrever, muito menos significa negar à criança com dislexia o aprimoramento e o desenvolvimento de tais habilidades. O que queremos refletir é como tudo isso pode ser mobilizado nas aulas de português, especialmente para as crianças disléxicas, afinal a BNCC também prevê a

construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p. 14).

Um processo educativo que inclua as crianças com transtornos de aprendizagem significa estar alinhado com as necessidades delas, além de despertar possibilidades e, o mais importante, significa ajudar a recuperar o interesse desses alunos, devolvendo-lhes o prazer em aprender, descobrir, criar e em fazer parte da turma, da escola, da sociedade, enfim. Pensar a aula de português sob novas lentes é pensar nos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem através de um olhar mais humano, mais receptivo e mais compreensivo, refletindo sobre sua formação como sujeitos inseridos (e que devem ser incluídos em diferentes esferas de atividades humanas) em sociedade.

Ao trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, para além de tratar dos aspectos que compõem a forma, estaremos atentando justamente para essas esferas de atividades nas quais os sujeitos participam e, em consequência, estaremos assegurando uma relação diferente com a língua(gem), porque os alunos perceberão que a aula de português não se resume a

---

<sup>7</sup> Associação Brasileira de Dislexia. Eu sou Disléxico. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/eu-sou-dislexico/> Acesso em: 01/11/2021.

decorar palavras, frases e regras, mas sim que “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2003b, p. 324). Para isso, é preciso pensar o todo, inclusive nos efeitos de sentido dados em diferentes espaços, a partir do uso de materialidades discursivas distintas, das possibilidades de dizer, pois quando eu falo, dirijo-me a alguém, que dá o acabamento, a partir de uma determinada situação discursiva (contextual), histórico-ideológica, etc., que é organizada a partir de um gênero. Essa construção pode (e é) compreendida pela criança disléxica; o que ela tem dificuldade, ao que se entende, é com as formas (fonêmicas e ortográficas).

Portanto, a aula de língua é uma grande janela para ver o mundo, para interpretá-lo e para se ver no mundo enquanto sujeito que tem o que dizer. Logo, é lastimável reduzir a aula de português à gramática normativa, com conceitos estritos sobre a leitura e a escrita, - no caso entendendo a leitura como mera decodificação e/ou como a compreensão e interpretação já dadas pelo professor ou pelo material didático, em alguns casos, e a escrita como cópia e/ou reprodução de uma estrutura fixa -.

De encontro ao que vemos recorrentemente em sala de aula, Irlandé Antunes (2003) traz em seu texto outras perspectivas e soluções. Para ela, a escrita

[...] é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2003, p. 45).

A atividade da escrita é uma possibilidade de se expressar, mas não é a única. Privilegiar outras linguagens, muito utilizadas em atividades artísticas, por exemplo, seria estender a aula de português a outros limites, fazendo presente tudo o que envolve a língua de fato. Isso é importante porque as crianças com dislexia recorrem a outras formas de expressão, ou seja, elas vão buscar na palavra oral, na arte, na conversa, no corpo a sua forma de falar sobre o que sentem, sobre o que pensam, sobre suas intenções, etc. “Trabalhar a oralidade é sempre um bom recurso com alunos disléxicos, portanto, se existe a possibilidade de adaptar as avaliações, esta é uma intervenção aconselhada” (VERAS, 2013, p. 42).

Para exemplificar, utiliza-se o relato de uma professora de Língua Portuguesa, confidencializado de modo particular, mas que elucida muitas das questões aqui expostas. Trata-se de uma escola pública da cidade de Taquari, Rio Grande do Sul, a que chamaremos de *F*. A professora conta que tem um aluno, no segundo ano do Ensino Médio, com dislexia e que, em uma das suas aulas, *F* propôs que os alunos, em dupla, escrevessem um parágrafo sobre um

tema previamente combinado. Ela, então, sentou-se ao lado da dupla em que o menino estava para acompanhar o trabalho. Os alunos conversavam muito sobre o tema e sobre como organizar as ideias. O aluno com dislexia estava participativo e comunicava aquilo que queria que estivesse no texto pela oralidade. Em um determinado momento, a sua dupla precisou sair da sala por alguns instantes e a professora sugeriu que ele seguisse escrevendo o texto. O aluno tentou, mas de acordo com o comentário de *F*, a escrita era realmente um trabalho difícil e desgastante. O sujeito com dislexia trocava as letras de lugar e, mesmo sabendo quais letras compunham certa palavra, ele tinha dificuldade de ordená-las para formar a palavra que pretendia escrever, o que fazia com ele apagasse e escrevesse inúmeras vezes. Esse relato atesta a importância da oralidade e de outras práticas de linguagem em sala de aula, porque, como visto, o aluno, enquanto comunicava oralmente suas ideias e pontos de vista, conseguia expressar-se à vontade. Assim que foi necessário escrever, o aluno sentiu-se limitado, talvez constrangido, impossibilitado, de certa forma, de seguir expondo o que pensava e o que queria dizer.

No momento em que os professores e as escolas dividirem o tão grandioso espaço da leitura e da escrita com o fazer artístico, como a dança, a pintura, o teatro, a música, o audiovisual, a comunicação verbal oral e a não verbal (afinal o corpo também fala), enfim, com as diferentes maneiras de manifestar o que se tem a dizer e o que se quer dizer, seguramente, esse movimento se voltará também para a leitura e a escrita, potencializando-as, aprimorando-as, aproximando-as da realidade de quem escreve e lê. Trabalhar diferentes formas de expressão é um ciclo, uma troca, no qual cada uma delas potencializa as outras. Como, então, trazer isso para a sala de aula?

Nas práticas teatrais, há um jogo em que se faz, em roda, a construção coletiva e oral de uma história. Cada um, em sua vez, diz uma frase ou uma palavra que tenha ligação com o que foi dito anteriormente, dando continuidade à narrativa. Os jogadores têm a liberdade de encerrar frases, colocar as vírgulas, iniciar parágrafos. A leitura e a escrita não precisam ser em papel para cumprirem seus propósitos. Esse jogo mostra como é possível inserir na aula de português outras formas de dizer o que se pretende dizer e, ainda assim, como nunca, manter o trabalho com a língua, com a linguagem mais precisamente, vivo.

Em um sentido neurológico, como discutido por Sally Shaywitz (2006), o processo de ler consiste em dois passos: a decodificação e a compreensão. A decodificação faz referência à identificação das palavras e, no sistema de linguagem, se encontra no nível fonológico. Já a compreensão diz respeito ao significado, estando atrelada ao discurso, à sintaxe e à semântica. No que diz respeito à dislexia, ao contrário do que se pensa, a parte afetada na hora da leitura é

somente a da decodificação das palavras, a compreensão não apresenta nenhum tipo de deficiência. Portanto, a dislexia é

[...] uma condição isolada que afeta a capacidade de reconhecer palavras e ler textos, mas em que tanto a compreensão quanto a expressão pela linguagem oral, permanecem intactas (SHAYWITZ, 2006, p. 26).

Isso continua a afirmar que a leitura é muito mais que a decodificação. Como sugere Irandé Antunes (2003), a atividade da leitura é o que complementa a escrita, ou seja, também “é, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (p. 67). Enquanto professores, o nosso trabalho é também ampliar uma outra concepção de leitura, a de que ler está para além da palavra escrita, porque “(...) ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (FREIRE, 1997, p. 20). Há a leitura que fazemos do mundo, das situações, das relações e essa é anterior à da palavra. Ao pensar assim, damos-nos conta de que a criança com dislexia lê. Ela realiza, desde antes de entrar na escola, a sua leitura do mundo, ou seja, a sua compreensão. E por meio disso, está descobrindo a sua forma de significar o que lê, de expressar o que compreende do mundo em que vive.

Sabendo que na dislexia a compreensão, assim como a expressão e a linguagem oral desempenham suas funções, onde está o espaço para que a criança possa expressar-se, seja oralmente, corporalmente ou artisticamente, na aula de português? A partir destas outras práticas de leitura também não será possível ensinar a ler e a escrever? Obrigar uma criança com dislexia a se comunicar ou a se expressar majoritariamente pela escrita é impedir que ela, de fato, manifeste o que tem a dizer, é impedir que ela seja autora de suas próprias palavras e as expresse a seu modo.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm de desenvolver ao longo do percurso da Educação Básica, de maneira que tenham garantidos os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7), além de se tratar de um documento que tem por objetivo direcionar as práticas pedagógicas, sem, no entanto, engessá-las, afirma que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-

se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

Ou seja, espera-se que o aluno possa participar das diferentes práticas de linguagem, permitindo-lhes “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (BRASIL, 2017, p. 63). Ainda que no currículo essas disciplinas estejam separadas (artes, educação física e língua portuguesa), é possível - e necessário! - pensar em uma articulação entre essas práticas e suas respectivas atividades, porque a BNCC também prevê que os aprendizes se apropriem das especificidades de cada linguagem sem perder a visão do todo, isto é, compreendendo-as como

construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p. 65).

Por fim, se o documento que se quer base para o currículo escolar prevê que as práticas de linguagem e suas atividades são fundamentais para ampliar as possibilidades de participação na vida social, para construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, para expressar e partilhar experiências, sentimentos, ideias e informações, por que continuamos a não as considerar parte do fazer linguístico e, portanto, parte imprescindível da aula de português? Para a BNCC, as competências específicas para essa área de conhecimento são, conforme segue na imagem a seguir,

Quadro 1 - Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 65.

A importância de trabalhar as diferentes práticas de linguagem no Ensino Fundamental e em todo o percurso escolar é, justamente como prevê a BNCC, a de poder constituir-se como sujeito por meio da linguagem, entendendo-a como uma construção de todos que participam dos processos de interação, portanto histórica e social. É por meio da linguagem que organizamos o mundo, as nossas ideias e os nossos conflitos. É só a partir do trabalho com a linguagem que se entenderá como utilizá-la no cotidiano, como adequá-la aos gêneros discursivos que nos inserem na língua, como provocar esse ou aquele efeito de sentido no que escrevo e no que manifesto, como, enfim, usá-la para expressar aquilo que penso, sinto e quero colocar no mundo. A linguagem está também nas nossas relações afetivas e sociais e é por meio

dela que resolvemos impasses, que manifestamos nossas preocupações e que demonstramos o afeto.

Acreditamos que a afetividade, a partir do que já expomos, é um conceito chave para pensar sobre a disciplina de português (e qualquer outra), porque implica que reflitamos sobre quais elementos estamos levando para dentro da nossa sala de aula. A própria disposição dos alunos no espaço, o nível em que nos encontramos enquanto falamos com eles - em pé e eles sentados? ou sentando-se ao lado e olhando nos olhos? -, a forma como os avaliamos e como recebemos as suas falas e atitudes, o modo como olhamos para as suas dificuldades, entre outros, afeta-os de alguma maneira e gera uma atitude responsiva, essa que pode ser verbal ou não verbal. Ou seja, os alunos vão reagir ao ambiente e a outros elementos externos, o que possibilita-nos observar se esse ambiente e também a nossa postura recebem e afetam positiva ou negativamente esses estudantes.

As diferentes práticas com a linguagem têm o poder de transformar a sala de aula porque transformam os sujeitos e são transformadas por eles. Fazer com que elas estejam presentes é possibilitar que a criança com dislexia se expresse e recupere o prazer em aprender, porque o fracasso escolar não é individual, ou seja, ele não é somente da criança com dificuldade. Quando um sujeito com dislexia, como enfoca esse trabalho, fracassa, a escola como um todo fracassa também.

## REFLEXÕES FINAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM E DISLEXIA

Os sinais da dislexia aparecem cedo, apesar de nem sempre haver um diagnóstico precoce. Muitas vezes, a primeira pessoa a percebê-los é quem está diariamente com a criança, em sala de aula, no trabalho com a língua(gem), ou seja, é o professor quem tem esse primeiro contato e que, podendo intervir na dificuldade de leitura e escrita, é quem tem a possibilidade de ajudar a criança no enfrentamento deste transtorno. Porém, do contrário, se nesse momento já se tem a negação, a ridicularização da dificuldade, os rótulos comumente impostos, a exclusão em sala de aula etc., as barreiras se tornarão ainda maiores. Por isso, esse trabalho também pretendeu ser um despertar: de atenção, de olhar, de observação e de escuta a nossos alunos e alunas.

Já não é mais possível pensar a aula de português como aula engessada de conhecimentos da gramática normativa, tampouco é cabível entender a língua como um sistema de formas abstratas e imutáveis. É preciso, em realidade, pensar a aula de português como aula de linguagens, pensarmos-nos, em nossa prática docente, não mais como professores de língua apenas, mas como professores de linguagens também, ampliando a perspectiva, aproximando da vida, como afirma a professora Lia Schulz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, explanada em uma das disciplinas que ministra para os cursos de Graduação e no grupo de estudos sobre gêneros do discurso<sup>8</sup>.

De um certo modo, foi esse posicionamento que provocou esse trabalho, isso porque, pensarmos-nos como professores de linguagens implica que mudemos ou reconsideremos as concepções de ensino e aprendizagem, de língua(gem), de aluno, de professor, enfim, todas essas que sempre guiaram nossos fazeres pedagógicos.

As práticas de linguagens e suas respectivas atividades não estão determinadas, não estão acabadas, estão sempre mudando, surgindo, adequando-se, porque estão intrinsecamente relacionadas com a vida, com o cotidiano e com as situações concretas da comunicação humana, com as diferentes esferas de atividade, que tampouco são imutáveis. A preocupação sempre foi encontrar algo que unisse todas as inquietações, e a concepção bakhtiniana foi essencial para a construção de sentido desse trabalho. Foi, na verdade, o fio condutor, e mostrou o caminho a se percorrer em sala de aula no trabalho com a língua(gem), com práticas voltadas para alunos disléxicos ou não.

---

<sup>8</sup> Projeto de extensão do Instituto de Letras “Os gêneros do Discurso e sua didatização, ocorrido entre outubro e novembro de 2021, organizado pelas professoras Lia Schulz, Alessandra Jacqueline Vieira e Juliana Schoffen, realizado pela plataforma Google Meet.

Todos os conceitos da concepção bakhtiniana discutidos nos auxiliam nas reflexões sobre como a aula de língua portuguesa podem ser pensadas para os sujeitos com dislexia. Entender que a língua vai além de formas poderá romper com o ensino tão pautado nas regras da gramática normativa, assim como trazer as diversas práticas de linguagem para a sala de aula poderá ampliar as concepções de leitura e escrita, ainda tão estritas à decodificação, memorização e repetição de sentidos já prontos. Mudando a perspectiva, muda-se também o trabalho com a língua(gem) e, sendo assim, a abordagem de Bakhtin é a chave para abriremos as portas para o trabalho com os gêneros discursivos na aula de português, porque eles instituem o diálogo (no sentido amplo do termo) como eixo norteador e nos inserem na língua e nas esferas de atividades das quais participamos e participaremos como sujeitos ativos, que co-criam a língua(gem) e, enfim, a sociedade. Como diz Paulo Freire (1979, p.86 apud SILVA), “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E, do mesmo modo, a linguagem pode ser vista, porque é constituidora do sujeito, que muda e organiza o mundo através da linguagem.

A BNCC prevê, talvez ainda timidamente, que essas discussões façam parte da sala de aula e propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, essas que fazem referência a compreender o caráter constitutivo, social, histórico e ideológico da linguagem e também a dominar os gêneros, a fim de que os alunos possam participar das esferas de atividade de forma adequada, expressando-se, interpretando o mundo, participando ativamente, manifestando seus sentimentos e pensamentos, compartilhando ideias e experiências, enfim, sendo inseridos na sociedade de modo a contribuir para a melhoria desses ambientes. Logo, a aula de português é um espaço mais que adequado para realizar atividades que contemplem as práticas de linguagem, porque pode trabalhar com imagens, canções, gêneros e textos orais, jogos teatrais, gêneros digitais, gêneros literários etc, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão e potencializando a constituição dos sujeitos disléxicos ou não, reconhecendo-os como sujeitos de aprendizagem que interagem e participam das diversas esferas de atividade humanas.

Desde o início do trabalho, lançamos algumas questões que foram sendo delineadas ao longo do texto. Agora, após todas as reflexões aqui realizadas, podemos dizer que, sim, está mais que na hora de nós professores pensarmos a expressão para além da escrita porque cada sujeito e, em especial os sujeitos com dislexia, vai expressar-se a seu modo, recorrendo às artes (pintura, teatro, dança, música, etc), ao corpo, à oralidade, entre outros. O que podemos fazer é, juntamente, abrir espaço em nossas aulas de português para essas outras formas de significar o mundo, de compreender a si e ao outro, de utilizar a linguagem, enfim. Faremos isso

privilegiando outros gêneros discursivos, outros textos que não escritos, outras formas de manifestar o que se quer dizer, porque se perceberá que esse trabalho, além de contemplar as especificidades dos alunos com dislexia, se voltará para a leitura e a escrita, aprimorando-as. Segundo afirma Bakhtin em *Questões de Estilística no Ensino da Língua*,

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma [...].

O professor tem essa responsabilidade. O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho (...). Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

Como já foi dito, este trabalho não teve a pretensão de elaborar um método sobre como trabalhar com o sujeito disléxico, mas, sim, de refletir sobre o tema, que, como já mencionado, ainda é muito incipiente e pouco trabalhado durante a formação universitária docente. Ao pensar sobre como nós, professores de Língua (portuguesa), podemos trabalhar com diferentes práticas de linguagem nas aulas de português, baseando-se em concepções linguísticas, podemos avançar na melhoria da Educação como um todo, tornando-a mais plural, humanitária e inclusiva, beneficiando todos os alunos, mas especialmente os sujeitos disléxicos.

A partir de todas essas reflexões, baseadas em concepções teórico-científicas, poderemos avançar e propor ações mais concretas (o que não foi nosso foco neste trabalho). Desse modo, como um encaminhamento futuro, poderiam ser pensados métodos e atividades que envolvessem os trabalhos com as práticas de linguagem. Além disso, o trabalho fala muito sobre a escola e a relação com a dislexia, e seria possível aprofundar ainda mais as questões que dizem respeito à escola como instituição, como dispositivo, que afeta e molda os alunos, que determina os conteúdos e que limita as possibilidades. Contudo, na abordagem pretendida neste estudo, essas questões acabam ficando também como encaminhamento para futuras pesquisas e reflexões.

Ao fim, vê-se que é improvável conseguir dar conta de responder tantas questões em um só trabalho. Pensar sobre dislexia e seus efeitos sociais abre muitas possibilidades para a discussão. Por isso, esse estudo pretendeu ser um começo, como sempre dito, a travessia entre tantas reflexões, logo, não se esgota aqui, podendo ampliar-se para as questões familiares, as questões psíquicas envolvidas (que também partem do social), as questões escolares, pensando

na escola como sistema, ademais de aprofundar outros pontos como a palavra e seus reflexos, a afetividade, a expressividade, a atitude responsiva, a arte etc.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos [Orelha de livro]. In: ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Estilística no Ensino da Língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. *A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem*. Bakhtiniana, São Paulo, 16 (1): 12-38, jan./mar. 2021.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FILHO, U.C.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: *Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos - CONEL*. Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014> . Acesso 28 de out. 2021.
- FRANCHI, Carlos. Prefácio. In: GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GENÉTICA. *Os Transtornos do Neurodesenvolvimento*. Serviço de Genética Médica HUPES -UFBA, 2020. Disponível em: <https://genetica.hupes.ufba.br/os-transtornos-do-neurodesenvolvimento>. Acesso em: 07 de out. 2021.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. *Palavra e contrapalavra: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, São Paulo, n.20, s/p., jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002). Acesso em: 07 de out. 2021.

OLIVEIRA, E. Dislexia e distúrbio na linguagem da criança. GEALin: Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem. **Live**. 13/10/2021. Disponível em <https://youtu.be/udeIuyxQAxY> . Acesso em 13/10/2021. Participação de Eliane Oliveira e Rosângela Nogarini Hilário.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

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

SILVA, Sheila Jacqueline dos Reis e. *Projeto Autonomia*. 2012. Monografia (Especialista em Administração e Supervisão Escolar). Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2012.

VERAS, Fernanda de Carvalho. *A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.