



OS MULTILETRAMENTOS COMO ALTERNATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA DISLÉXICOS

MULTILITERACY AS AN ALTERNATIVE FOR TEACHING
DYSLEXIC STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE

Elerson Cestaro Remundini¹
Vera Helena Gomes Wielewicki²
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: o presente artigo consiste num painel teórico a fim de discutir se o sistema escolar vigente, alicerçado na alfabetização, é capaz de oferecer a alunos disléxicos o suporte necessário para seu progresso acadêmico, devido às suas limitações neurobiológicas. Aqui, em especial, temos como foco o aprendizado de língua estrangeira. Com base nas contribuições teóricas de Cope & Kalantzis (2009), Rojo (2009), Lemke (2010) e outros, verificou-se que uma alternativa promissora consiste na prática dos multiletramentos, que abrangem outras semioses além da escrita. Nesse sentido, são apresentadas ao final do estudo algumas estratégias de ensino voltadas para uma pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-Chave: Dislexia; Multiletramentos; Educação pluralista.

¹ cestaromim@hotmail.com

² vhwielewicki@gmail.com

Abstract: *This paper brings a theoretical overview whose aim is to discuss whether Brazil's educational system, historically oriented towards the development of reading/writing abilities, is really able to offer dyslexic students the support they need for their academic progress, due to their neurobiological limitations. In this research, our focus is on foreign language teaching. Anchored in theoretical contributions by Cope & Kalantzis (2009), Rojo (2009), Kleiman (1995) and Lemke (2010), among others, it was possible to verify that a promising alternative relies on multiliteracies, which comprise other semiosis beyond written language. Thus, upon completion of the study, we introduce some teaching strategies geared towards a pedagogy of multiliteracies.*

Keywords: *Dyslexia; Multiliteracies; Pluralist education.*

INTRODUÇÃO

Muitos de nós vemos a escola como a instituição responsável por preparar o indivíduo para a vida. Trata-se de uma pressuposição demasiado ampla, já que preparar para a vida é uma missão que abrange inúmeros aspectos e, não nos esqueçamos, este papel também cabe à família, às instituições religiosas etc. Além disso, há que se aventar o fato de que um indivíduo dificilmente se perceberá integralmente preparado para enfrentar o mundo e suas mazelas, e muito desse preparo acaba por acontecer na vivência dos desafios encontrados. Todavia, cabe à escola uma tarefa importante nessa missão, e que antes era vista como a de transmitir conhecimentos. Hoje se sabe que não se trata de transmiti-los, mas de munir o indivíduo com os mecanismos e as estratégias necessários para que ele mesmo seja capaz de construir conhecimentos que lhes possam garantir sucesso na vida acadêmica, profissional e pessoal. Dito de outro modo, o processo de aprendizagem nada tem a ver com a passividade de um contexto em que o aluno apenas recebe conhecimentos emanados pela figura do professor. Trata-se, na verdade, de um processo de agência, em que aluno e professor interagem, e o conhecimento não é transferido, mas construído pelo educando.

De qualquer forma, é ilusória a ideia de que a escola fará isso na mesma proporção por todos, e isso se deve não apenas às conhecidas limitações impostas pelo descaso com que o ensino público muitas vezes é tratado pelas esferas governamentais. Essa disparidade de atendimento tem como embrião a heterogeneidade verificada em nossas salas de aula, e que é equivocadamente gerenciada por uma perspectiva que a ignora, ou seja, que parte do pressuposto de que uma única maneira de ensinar pode atender a alunos com necessidades distintas.

Dentre os grupos de alunos que apresentam necessidades particulares, destacamos aqueles que têm dislexia, um distúrbio que afeta a leitura, e sobre o

qual trataremos detalhadamente a seguir. De acordo com dados divulgados por uma reportagem do jornal Gazeta do Povo, de abril de 2013, estima-se que a dislexia afete 7% das crianças no Brasil. Trata-se, portanto, de um problema que atinge sete a cada cem brasileiros (talvez mais que isso), comprometendo seu futuro profissional e/ou acadêmico, além de acarretar transtornos de ordem emocional.

O fato é que a escola, engessada pelo modelo de ensino que há muito vem adotando, pouco tem a oferecer a esse público que tanto carece de um acompanhamento diferenciado. Levando em conta essa problematização, o presente trabalho busca lançar luz sobre a questão do ensino de crianças com dislexia. Busca-se aqui, num primeiro momento, analisar e discutir se os atuais moldes de ensino são capazes de garantir ao disléxico um aprendizado sólido e, em seguida, apontar possíveis alternativas com base em contribuições teóricas pertinentes. Muito embora o foco recaia sobre o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), entende-se que as contribuições deste trabalho tendem a ser úteis para o ensino em âmbito geral.

1 DISLEXIA: DEFINIÇÃO, CAUSA E CONSEQUÊNCIAS

O termo “dislexia” foi cunhado em 1897 pelo oftalmologista alemão Rudolf Berlin (BENTON, 1980, p. 57) e advém do grego: *dus* (dificuldade) e *lexis* (palavra), havendo também relação com o latim: *dis* (distúrbio) e *lexia* (leitura). De maneira objetiva, a dislexia do desenvolvimento é um distúrbio de leitura e, de forma mais detalhada, ela se refere à “dificuldade de aprendizagem da leitura que apresenta a criança, ou seja, toda dificuldade em identificar, compreender e interpretar os símbolos gráficos da leitura” (NOVAES, 1963, p. 23).

De acordo com Johnson e Myklebust (1983), a leitura é um sistema de símbolos visuais sobreposto à linguagem auditiva. Trata-se de um processo em que a criança primeiramente integra as experiências não verbais, depois adquire um sistema auditivo e, então, um sistema verbal visual que representa a experiência e o símbolo auditivo. Ocorre que a aquisição desse sistema de símbolos é uma tarefa que exige as capacidades de assimilar as experiências não verbais vivenciadas, de diferenciar um símbolo de outro, de atribuir-lhe significado (associar uma unidade específica auditiva àquilo que ela nomeia) e

de reter o símbolo (armazená-lo para uso posterior a fim de fazer uso dele na comunicação).

Assim, quando aprende a ler, a criança deve diferenciar um determinado termo de outros, associá-lo à experiência não verbal, ao símbolo auditivo e, por fim, recordá-lo. Uma vez que a criança apresente dificuldades para integrar uma experiência significativa ou aprender pelas modalidades visual ou auditiva, é muito provável que ela tenha um distúrbio de leitura (JOHNSON & MYKLEBUST, 1983, p. 175-176). Em linhas gerais, isso tudo se processa no cérebro da seguinte maneira:

A leitura proficiente depende da ativação integrada e simultânea de diversas redes cerebrais. Segundo os estudos funcionais, o reconhecimento das palavras tem bases neurobiológicas bem estabelecidas representadas pela ativação da região temporal basal e bilateral. A integração das informações e o processamento fonológico levam à ativação do giro angular e dos giros temporais (médio e superior) esquerdos. A produção da leitura e a compreensão dependem da ativação das regiões frontais (ALVES, SIQUEIRA, LODI & ARAÚJO, 2011, p. 22).

Ocorre que os disléxicos apresentam atividade reduzida no giro angular – área do cérebro que liga o córtex visual e a área de associação visual às áreas da linguagem (FRANK, 2003, p. 8). Exames de neuroimagem funcional indicam que o giro angular esquerdo do cérebro de disléxicos encontra-se “precariedade conectado a outros circuitos relacionados à leitura”. (ALVES, SIQUEIRA, LODI e ARAÚJO, 2011, p. 23-24). Ellis (1995, p. 120), por sua vez, explica que o hemisfério cerebral esquerdo é incumbido dos processos relativos à linguagem em grande parte das pessoas. Algumas regiões desse hemisfério estão particularmente envolvidas no processamento da linguagem e são, em geral, maiores que as áreas correspondentes no hemisfério direito, que vem a ser o não-linguístico. Uma dessas áreas é chamada plano temporal, área esta que foi medida por Galaburda e Kemper (1979) em ambos os hemisférios de um número reduzido de cérebros de disléxicos. Os estudiosos concluíram que a assimetria tipicamente verificada no cérebro humano não existia nos cérebros examinados.

Diante do exposto, é inegável que, por mais que haja um esforço hercúleo, a criança disléxica não terá na leitura o mesmo sucesso de uma criança cujo cérebro funcione dentro da normalidade esperada. Entretanto, há uma ideia equivocada de que o disléxico seria privado de inteligência ou de que seria intelectualmente inferior aos não disléxicos, o que o impediria de ler.

Trata-se de uma falácia. Ao longo das décadas, vários estudiosos do assunto atestaram com veemência que os efeitos da dislexia nada têm a ver com questões relacionadas ao grau de inteligência do indivíduo.

Em 1896, o médico inglês Pringle Morgan descreve o caso de um garoto de catorze anos, considerado inteligente, mas que não era capaz de ler. O estudo de Morgan é considerado um dos primeiros registros sobre cegueira verbal congênita, nome que se dava, à época, à dislexia do desenvolvimento, e serviu também como evidência de que a dislexia não é um fenômeno atrelado ao déficit intelectual (BENTON, 1980, p. 10-11).

Em 1900, o oftalmologista escocês James Hinshelwood, cujas pesquisas foram o marco inaugural dos estudos da dislexia do desenvolvimento, examinou dois garotos, um de dez e outro de onze anos de idade que, segundo os pais, eram inteligentes, se expressavam bem, eram bons em matemática e tinham ótima memória, porém não eram capazes de ler (BEHAN, 2001, p. 59-60). Dezesesseis anos depois, Hinshelwood publicaria o livro *“Congenital Word-Blindness”*, que abordava as principais características do dislético. Uma das características apontadas por Hinshelwood foi o fato de os disléticos possuírem inteligência média ou acima da média (idem, p. 60-61).

Em 1969, o neurologista americano MacDonald Critchley, então presidente da Federação Mundial de Neurologia, divulga o seguinte conceito de dislexia específica do desenvolvimento: “distúrbio que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural [...]” (BENTON, 1980, p. 108). A mesma posição foi corroborada por Johnson e Myklebust (1983, p. 175), para quem “a criança portadora de dislexia apresenta inteligência normal”. Os mesmos autores alertam que “as crianças que não aprendem a ler geralmente são categorizadas como sendo mentalmente limítrofes ou emocionalmente perturbadas [já a] criança dislética não é nem uma coisa e nem outra” (idem).

Em síntese, a dislexia do desenvolvimento é um “distúrbio específico de aprendizagem, de origem neurobiológica [e] é caracterizada por dificuldades na precisão e/ou fluência do reconhecimento de palavras” (LYON, SHAYWITZ & SHAYWITZ, 2003, p. 2). Esse distúrbio faz com que a simples missão de ler se torne árdua, a ponto de exaurir as forças do portador, levando-o à fadiga física e emocional, sem que ele necessariamente venha a lograr êxito na tentativa de (aprender a) ler. De fato, os disléticos dificilmente conseguem desenvolver as habilidades que a leitura demanda.

2 A PRIMAZIA DA LINGUAGEM ESCRITA

Diante do exposto no tópico anterior, subentende-se que o insucesso escolar da criança disléxica seria algo decretado de antemão, não importando o grau de seu esforço, já que a escola prioriza a linguagem escrita em detrimento de outras formas de linguagem. Obviamente é necessário que evitemos uma caça às bruxas, já que a postura da escola nada mais é que um reflexo da própria sociedade, que tem mantido a linguagem escrita num patamar de supremacia, um quadro que nada tem de recente.

Michel de Certeau (2003, p. 261) nos mostra que a primazia do texto escrito advém de um passado remoto, que antecede a instituição do ensino básico público. Segundo ele, já no século XVIII a ideologia das luzes atribuía ao objeto livro o poder de reformar toda a sociedade. Em outras palavras, via-se nas habilidades da escrita e, conseqüentemente, da leitura uma capacidade transformadora. Certeau também fala de nossa sociedade como sendo “sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos” (2003, p. 263). Trata-se do “poder modificador do livro e do impresso” ou da chamada “crença no papel” (BATISTA & GALVÃO, 1999, p. 16).

A palavra aprisionada no papel, ao longo das décadas, ganhou um *status* de autoridade e legitimidade. Como aponta Derrida (1973), a linguagem escrita passou a ser considerada meio supremo de autorização do conhecimento, bem como o meio mais avançado de capacidade cognitiva. Trata-se do que o teórico francês intitula “logocentrismo”, uma corrente que eleva a linguagem escrita a uma posição de superioridade com relação às outras formas de linguagem. A impressão da palavra no papel parece garantir-lhe uma aura, algo de sagrado e, portanto, quase inquestionável. É bastante comum ouvirmos religiosos cristãos, mesmo os menos fervorosos, dizerem que o conteúdo da Bíblia é irrefutável, pois “está escrito” nela. Aquele que sabe converter pensamentos em signos escritos sempre foi tido como digno de um respeito e de uma admiração dos quais eram e são até hoje privados aqueles que não foram agraciados com o mesmo “dom”.

Em suma, a palavra aprisionada no papel acaba por aprisionar intelectualmente aqueles que se veem privados das habilidades da leitura e da escrita, seja por não terem acesso ao ensino ou por limitações neurobiológicas, como ocorre com os disléxicos. No caso destes, a escola, cuja missão é auxiliar o

sujeito na prática da construção de conhecimentos que garantirão sua inserção na sociedade, acaba por excluí-lo, outorgando-lhe um fracasso não só acadêmico e profissional, mas quase sempre pessoal.

De acordo com Kleiman (1995), o sistema escolar se preocupa tão somente com a alfabetização, ou seja, o processo de aquisição dos códigos linguístico e numérico. A autora aponta para o fato de que essa aquisição é tida como imprescindível para o sucesso escolar. Podemos concluir, portanto, que o domínio da escrita e da leitura é condição *sine qua non* para a ascensão escolar do aluno. Dito de outro modo, o aluno que não corresponde aos esforços da escola em alfabetizá-lo não logra êxito em sua jornada escolar. Ele falha.

Uma vez reconhecido este quadro, torna-se necessário pensarmos em alternativas que possibilitem a essa clientela o progresso intelectual do qual ela é capaz, já que, como demonstrado no tópico anterior, o disléxico não tem inteligência limítrofe. Ao contrário, sua inteligência é, não raro, superior à de não disléxicos. Uma proposta promissora repousa sobre aquilo que denominamos “letramento”, prática da qual passaremos a tratar a partir de agora.

3 OS MULTILETRAMENTOS: UMA ALTERNATIVA DE ENSINO PARA O ALUNADO DISLÉXICO

Sabe-se, pelo que aqui foi explanado até o momento, que a escola tem na alfabetização seu alicerce. Sabe-se também que a alfabetização não atinge a todos, o que tem como consequência um sistema escolar que exclui e não permite a todos as mesmas oportunidades de sucesso. A escola, portanto, é regida pelo “alfabetismo”, que apresenta “foco individual ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica” (ROJO, 2009, p. 98).

Na contramão desta vertente vai aquilo que chamamos “letramento”, uma prática que

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

O letramento, portanto, se opõe à alfabetização à medida que esta concebe a língua como um construto inerte, e não como um instrumento de comunicação e, conseqüentemente de socialização num cenário permeado pela cultura dos envolvidos no ato comunicacional. Dito de outro modo, a alfabetização como um fim em si mesmo separa a língua de sua função social, de seu caráter comunicador e de seu teor altamente cultural, enquanto a ideia de letramento a integra ao cotidiano do aluno, além de não menosprezar as variedades linguísticas tidas como menos prestigiadas e que, por sua vez, estão embebidas na cultura dos enunciadores.

O ato de letrar, portanto, parece fazer mais sentido que meramente alfabetizar. Deixemos claro, todavia, que o processo de alfabetização não é em vão e nem tampouco merecedor de descrédito, já que ele é parte integrante daquilo que se entende por letramento, com a diferença de que letrar vai além do que pode alcançar a alfabetização. Em todo caso, a proposta de letramento, apesar de propiciar contribuições mais significativas, também esbarra nas limitações impostas pela dislexia, já que tal prática também se apoia no uso da língua escrita.

Entretanto, estudiosos têm convergido para uma nova direção em termos de letramento, admitindo e ressaltando a necessidade de que o sujeito tenha domínio de outras formas de linguagem que não somente a escrita. É na esteira desse pensamento que Lemke (2010, p. 456) define letramento como “conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Como é possível notar, o teórico norte-americano não restringe o ato de letrar à utilização de signos linguísticos. Lemke extrapola a visão logocentrista denunciada por Derrida a fim de libertar dos grilhões do texto escrito aqueles que, por motivos diversos, encontram em outras formas de linguagem sua melhor ou única maneira de se comunicarem e se expressarem com relação ao mundo que os circunda. Temos aí o que chamamos de multiletramentos.

Os primeiros ecos de uma pedagogia voltada para os multiletramentos prorromperam ainda nos anos 90, com uma publicação do *New London Group*, como mostram Cope e Kalantzis (2009, p.164-166), também membros do grupo³. O *New London Group* atentou para as duas “multi” dimensões dos letramentos:

³ Além de Cope e Kalantzis, o *New London Group* era composto de nomes como Norman Fairclough, Gunther Kress, Allan Luke, Martin Nataka e James Gee.

a “multilíngue” e a “multimodal”. Os estudiosos do grupo observaram que, enquanto o currículo tradicional de letramento obedecia a um padrão singular, composto pela gramática, o cânone literário e formas padrão da língua, a experiência diária de construção de significado era cada vez mais de negociação de diferenças discursivas.

Era iminente, portanto, a necessidade de se conceber a construção de sentido como uma forma de transformação dinâmica do mundo social e seu caráter cada vez mais multimodal, por meios linguísticos, visuais, auditivos, gestuais e espaciais, que se integravam cada vez mais a práticas midiáticas e culturais diárias. Como conclusão, os membros do grupo entenderam que a ênfase tradicional da alfabetização deveria ser suplementada por uma pedagogia centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que propiciasse ao aluno entender e produzir textos multimodais, ou seja, que integrasse outras formas de linguagem.

Segundo Rojo e Moita Lopes (2004), os multiletramentos – também chamados letramentos multissemióticos ou letramentos múltiplos – transcendem a percepção de letramento para além do contexto linguístico, avançando para o plano da imagem, da música e de outras semioses. Ainda segundo os autores, os textos produzidos na contemporaneidade demandam esse tipo de letramento, já que as habilidades relacionadas a outras semioses têm se tornado mais necessárias. Isso se deve, segundo os autores, aos avanços tecnológicos, que têm tornado o letramento tradicional insuficiente nos tempos atuais.

O alerta de Rojo e Moita Lopes é endossado por Batista e Galvão (1999), para quem a ascensão de novas tecnologias de comunicação, ao abalar a naturalidade da escrita, faz com que esta se torne objeto de problematização. Novamente Rojo (2009, p. 105) atenta para a “multissemiótica ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura”. Nos dizeres da autora, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito”. De acordo com Monte Mór, “a sociedade tecnológica contribuiu para a mudança no significado de leitura” (2007, p.41). Nesse sentido, a autora classifica a linguagem tecnológica como recurso “cujas possibilidades de construção e criação são inúmeras, crescentes, diversificadas, expandindo-se da noção de linearidade e convergência” (2014, p.235).

Duboc (2015, p. 669) atenta para o cenário atual, profundamente marcado por “uma rica e multifacetada maneira de produzir sentidos, em que diferentes modos semióticos se justapõem e se amalgamam, culminando em um novo entendimento do que constitui “texto”. É preciso, portanto, que deixemos de conceber a escrita como único meio legítimo de produção de conhecimento e passemos a enxergar outras semioses como igualmente capazes dessa produção. Wielewiski (2014, p. 80), ao nos chamar a atenção para a priorização perniciososa da habilidade da escrita, lembra-nos que “existem outras habilidades não valorizadas pela escola que podem, na vida contemporânea, contribuir para uma convivência melhor”.

No tocante especificamente ao ensino de LE, Duboc (2015, p. 673) trata das implicações que essa nova configuração impõe a nós, professores. A autora ressalta que o atual contexto exige de nós mais que a “mera substituição de aparatos tecnológicos”. Segundo ela, devemos urgentemente revisitar teorias da linguagem, porém, com vistas às várias semioses e modos amplamente utilizados nas novas mídias digitais. A autora ainda acrescenta que devemos tomar um “viés inter/transdisciplinar no ensino e na avaliação de línguas de modo que nossas escolhas pedagógicas e avaliativas não se restrinjam aos saberes estritamente linguísticos” (2016, p. 673).

É nesse sentido que Monte Mór (2010) alerta para a tradição no enfoque à “convencionalidade da língua”, ou seja, na recusa à sua característica multimodal. Segundo a autora, o ensino de uma língua tradicionalmente se baseia em sua “materialidade”, desprezando seu caráter multimodal. Monte Mór defende a expansão da perspectiva de língua, chamando-nos a atenção para “mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma nova comunicação ou uma comunicação tecnologizada” (2010, p. 471). A autora ainda enfatiza que a resistência ao plano da multimodalidade se deve a uma perspectiva dicotômica, binária, como se o ensino multimodal de uma língua excluísse sua convencionalidade, ou como se esta não pudesse dar espaço àquela.

Uma pedagogia dos multiletramentos, portanto, se mostra capaz de promover o equilíbrio defendido por Monte Mór (2010), ou seja, o equilíbrio entre significado tipológico e topológico. Segundo Lemke (2010), é no primeiro que opera a língua, falada ou escrita. Trata-se da comunicação envolvendo signos linguísticos, grafemas e fonemas. Movendo-nos para o significado topológico, temos a percepção visual e a gesticulação espacial, o que envolve,

por exemplo, o ato de desenhar ou de dançar. Lemke defende a unção de ambas as formas de produção de significado, a fim de que o próprio significado seja potencializado. Para ele, o significado topológico dá conta de explorar horizontes que a língua, dadas as suas limitações de expressão, não pode alcançar. Trata-se, portanto, não de instaurar uma anarquia antiescrita, mas de expandir as possibilidades de significação do texto escrito em associação com outras semioses.

No caso dos disléxicos, cujo cérebro naturalmente opera de modo topológico, temos nessa multiplicidade de modos de significação a alternativa para o impasse. Nos casos de dislexia severa, em que o ato da leitura é ainda mais dificultoso mesmo que se façam as intervenções necessárias, a utilização de outras semioses proporcionaria ao aluno um aprendizado efetivo e prazeroso, livre dos sentimentos de inferioridade e incompetência vivenciados por muitos que se encontram nessa situação adversa fisicamente irreversível.

Trata-se do conceito de educação pluralista, defendido por Cope e Kalantzis (2000). Na visão dos autores, há uma grande diferença entre o que chamamos educação inclusiva e a educação pluralista. A primeira apenas coloca alunos com necessidades especiais no mesmo espaço físico (sala de aula) que outros. Segundo Cope e Kalantzis, a ideia de inclusão nesse contexto não passa de uma falácia, pois os alunos com necessidades específicas não têm sua demanda específica atendida, já que a forma de ensinar continua sendo a mesma para todos, como se a heterogeneidade na sala de aula não fosse uma realidade.

É nesse sentido que uma educação plural se mostra promissora, pois, nessa perspectiva, cada aluno é visto como um ser único, com características particulares e que, por isso, necessita de uma abordagem capaz de assisti-lo no processo de ensino/aprendizagem. E a ideia de uma educação pluralista passa obrigatoriamente pelos multiletramentos, pois, uma vez que estes não privilegiam um único modo de expressão, alunos como os disléxicos, que têm dificuldades em lidar com a linguagem escrita, poderão se beneficiar de medidas voltadas para uma pedagogia dos multiletramentos, como as que apresentamos a partir de agora.

4 DAS POSSÍVEIS MEDIDAS

Tendo em vista as constatações anteriormente apresentadas, serão sugeridas aqui algumas medidas que podem surtir efeito positivo no processo

de ensino/aprendizagem envolvendo alunos com dislexia. Trata-se de traduzir em possíveis ações o arcabouço teórico que embasa o presente trabalho. Serão apresentadas estratégias visando tanto ao *input* (recepção de conteúdo) quanto ao *output* (produção de conteúdo).

Num primeiro momento, tratando do acesso à LE e à literatura (*input*), seja ela canônica ou de massa, é perfeitamente possível que os alunos com dislexia severa (aqueles que apresentam enorme dificuldade de aprender a ler) entrem em contato com narrativas literárias adaptadas para outras semioses, como o cinema, por exemplo.

No tocante às adaptações intersemióticas, Wielewicki (2014, p.77) aponta que “hoje, a tecnologia disponível possibilita uma diversidade na produção, circulação e recepção de narrativas de uma forma que as instituições de ensino e pesquisa não estão acostumadas”. De fato, a noção de sacralidade de obras literárias canônicas tende a resultar em certa resistência ao uso das adaptações intersemióticas em sala de aula.

Porém, “enquanto instituições como a escola e a academia ignorarem essas diferentes formas narrativas, estaremos perdendo a oportunidade de refletir criticamente sobre possibilidades que não são nem boas, nem más a princípio” (idem). A autora ainda pontua que, “como existem diferentes formas de se contar histórias e diferentes formas de pensamento, privilegiar apenas uma em sala de aula, ou seja, o livro escrito, leva-nos a excluir outras possibilidades” (idem, p.86).

Obviamente o aluno não estaria lendo as obras, mas ainda assim estaria estabelecendo um vínculo com elas, tomando conhecimento de detalhes do enredo, de características dos personagens, de traços históricos contidos na obra, além da considerável possibilidade de ganho lexical, uma consequência possível em qualquer modalidade de leitura. Cenas em específico podem ser usadas para que, juntos, professor e alunos explorem vocabulário e estruturas gramaticais, o que aconteceria dentro de um contexto (o do enredo, já conhecido a essa altura), e não de forma desconexa, em exercícios gramaticais de escrita, calcados numa concepção de língua como um construto inerte de vocábulos e regras.

Os mesmos benefícios poderiam ser gerados por momentos de leitura coletiva em que o professor ou mesmo alunos proficientes na leitura pudessem ler para a classe narrativas literárias, ou ao menos trechos. Chartier (1996) aborda a prática da leitura ouvida (que era sempre feita em voz alta pelo pai

para o resto da família em séculos passados) para dizer que mesmo aquele que não é alfabetizado pode se apropriar de um texto e ser considerado leitor. Dessa maneira, assim como no contato com adaptações intersemióticas, o aluno que jamais poderia se reconhecer como leitor, dada a sua dificuldade neurobiológica, passaria a experimentar a sensação de ser considerado consumidor de literatura, o que pode impactar positivamente no resgate de sua autoestima, uma necessidade gritante dos disléxicos. Visando ao ensino de LE, o professor poderia ler trechos na língua materna e contrastá-los com trechos escritos na LE alvo, a fim de que os alunos busquem semelhanças entre os idiomas, ou tentem estabelecer relações entre o que ouvem na LE e o que já conhecem do enredo.

Tratando agora de elementos menos complexos que narrativas, a infinidade de imagens às quais os alunos têm acesso na internet também pode ser de grande valia. Como sugerem Cope e Kalantzis (2009), no ensino de línguas, ações expressas por verbos em sentenças podem ser ilustradas por imagens. Dessa forma, pode-se ampliar a capacidade de compreensão do aluno com dificuldades. Trata-se da sinestesia, ou seja, o processo de se representar uma mesma coisa em modalidades distintas. Nossas sensações corporais estão holisticamente integradas, ainda que nossa atenção no processo de construção de sentidos esteja voltada para uma modalidade específica (COPE & KALANTZIS, 2009, p. 179). Assim sendo, parece não haver lógica em fazermos uso de apenas uma ou outra modalidade de sentido isoladamente durante o processo de ensino. Segundo os autores, as crianças têm capacidades sinestésicas naturais, mas a alfabetização, ao invés de expandi-las, acaba por separá-las (idem).

Nesse sentido, os ícones que povoam a rede mundial de computadores são uma grande ferramenta. Os *emojis*, por exemplo, são uma forma eficiente de ilustrar adjetivos. Resultados parciais de nossa pesquisa em nível de doutorado (ainda em andamento) já apontam para a eficácia do uso dessa ferramenta, no sentido de promover incorporação de vocabulário. Isso ocorre porque a linguagem visual tem forte apelo junto ao disléxico. Soma-se a isso o fato de que, além de facilitar a associação entre fonema e significado, o recurso da imagem ajuda o disléxico na retenção, já que sua memória tende a ser pouco eficiente, como aponta Frank (2003). Segundo o autor, a dislexia tem reflexos “na lembrança de palavras e na memória” (FRANK, 2003, p.4). Além dos *emojis*, há uma vasta gama de memes e vídeos que também podem ser usados em sala,

claro, mediante filtragem prévia feita pelo professor. A linguagem visual da internet, por fazer parte do cotidiano do aluno, tende a tornar o aprendizado menos maçante, e a escola um local mais acolhedor.

Merece destaque também a utilização de jogos eletrônicos. De fato, negar o fascínio que os *video games* exercem sobre nossas crianças e adolescentes parece missão bastante difícil. De acordo com Zagal (2010, p. 1), os “vídeo games estão inegavelmente afetando nossa cultura, o modo como socializamos e comunicamos, e como nós refletimos sobre o mundo”. Os “ludo-letramentos”, termo cunhado pelo próprio autor (2010, p. 23) em referência aos letramentos que ocorrem por meio do uso de jogos eletrônicos, são fato, e é bastante provável que eles deem conta de promover um aprendizado bem-sucedido, justamente por ocorrerem num contexto que propicia prazer ao aluno, em que ele, de fato, deseja estar inserido, fazendo-o de forma intensa.

Essa parece ser a razão pela qual, ao mesmo tempo em que se divertem, os *gamers* incorporam vocabulário de forma natural, como também tem sido possível observar entre os alunos envolvidos na pesquisa de doutorado antes mencionada. Em suma, os jogos de computador, celular e *tablet* podem ser utilizados no ensino de LE com grande sucesso justamente por conta da adesão dos alunos. Obviamente, a viabilidade e aplicabilidade configuram outra questão, afinal, ainda somos uma geração de professores que, apesar de conviver e até fazer uso das novas tecnologias, antecedeu a revolução tecnológica testemunhada desde muito cedo pelas gerações recentes, o que ainda nos faz um tanto resistentes aos usos de recursos tecnológicos em sala. Soma-se a isso a falta de recursos/equipamentos/condições necessários para tal prática em nossas escolas.

No âmbito da produção de significado (*output*), e voltando a pensar em narrativas literárias, uma vez que tenham estabelecido contato com uma narrativa (escrita ou adaptada para outras semioses), os alunos poderiam ser convidados a expressar as sensações suscitadas pelas obras lidas/ouvidas através de adaptações feitas por eles mesmos, como desenhos, encenações teatrais, vídeos etc., que poderiam, num plano mais avançado, ser publicadas na rede a fim de que outras pessoas tenham acesso a essa produção, algo previsto pela prática dos multiletramentos. E mesmo que não se parta de uma narrativa, mas de experiências cotidianas, ou de assuntos da preferência dos alunos, é possível produzir material (visando à comunicação com o uso da LE) que pode ser compartilhado no plano virtual. Mensagens de áudio do

aplicativo *whatsapp*, por exemplo, podem ser uma ferramenta para a comunicação entre os alunos fazendo uso da língua alvo, num contexto que lhes é familiar e confortável.

Enfim, medidas como estas elencadas vão ao encontro do fato de que as tecnologias com as quais convivemos hoje e têm mudado nossas vidas estão – ainda que gradativamente – sentenciando o fim da era da escrita e anunciando a era da autoria multimidiática, como profetizado por Purves (1998). Faz-se necessário, portanto, expandir as formas de produção de conhecimento, bem como as formas de se veiculá-lo, e as possibilidades hoje são amplas.

CONCLUSÃO

Com base no exposto pelo presente artigo, é possível concluir que a insistência da escola em um modelo de ensino calcado na linguagem escrita, que prioriza a alfabetização e marginaliza ou exclui completamente outras semioses, dificilmente proporcionará ao alunado disléxico o suporte necessário para o seu desenvolvimento. Mais que isso, a escola pode acabar por outorgar a essa parcela dos alunos um sentimento de fracasso e incapacidade que lhes perseguirão por toda a vida, podendo ter reflexos desastrosos.

A adoção de uma pedagogia dos letramentos múltiplos, pelo que foi possível notar, se mostra como alternativa promissora no atendimento da clientela em questão, pois uma pedagogia nesse formato tende a explorar outras habilidades que esses alunos dominem bem. A limitação que a dislexia impõe ao aluno no âmbito da leitura e da escrita faz com que seu cérebro desenvolva, acima da média geral, outras regiões responsáveis por habilidades ligadas, por exemplo, à visualidade. Daí o fato de muitos disléxicos apresentarem enorme talento para o desenho e as artes plásticas. O cérebro de um disléxico, portanto, naturalmente condiciona-se à linguagem topológica, da qual nos fala Lemke (2010).

Por fim, é inegável que a adoção de uma pedagogia alicerçada nos letramentos múltiplos representaria imenso benefício não somente aos alunos desafiados pela dislexia, mas sim aos alunos em âmbito geral. Quanto mais formas de linguagem o indivíduo estiver apto a utilizar, mais possibilidades ele terá de se expressar de maneira eficiente, o que configura uma grande vantagem em um mundo em que lançar mão de diversas modalidades de expressão de sentido se torna uma necessidade cada vez mais iminente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana Mendonça; SIQUEIRA, Cláudia Machado. M.; LODI, Débora Fraga. F. & ARAÚJO, Maria do Carmo Mangelli Ferreira. Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). *Dislexia – Novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro. Walk Editora, 2011. p. 21-40.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas, impressos, letramentos: uma introdução. IN: _____. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 11-45.
- BEHAN, W. M. H. James Hinshelwood (1859 – 1919) and developmental dyslexia. In: ROSE, F. C. *Twentieth Century Neurology – The British Contribution*. London: Imperial College Press, 2001. P.59-76.
- BENTON, Arthur. *Dyslexia: evolution of a concept*. Bulletin of the Orton Society, v.30, 1980.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger, dir. *Práticas da leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268 p. p. 75-105.
- CZELUSNIAK, Adriana. Dislexia afeta 7% das crianças. *Gazeta do Povo*, Caderno de Educação, Curitiba, 01 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/dislexia-afeta-7-das-criancas-e3xk0wkzhok5cspl6t1laqjim>. Acesso em: 09/11/2017.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning In: *Pedagogies: An International Journal*, 4: 164–195, 2009 Copyright © 2009 Taylor & Francis ISSN 1554-480X print / 1554-4818 online DOI: 10.1080/15544800903076044 Disponível em: <http://www.informaworld.com>. Acesso em: 10/11/2017.
- DE CERTEAU, Michel. *Ler: uma operação de caça*. IN: _____. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. São Paulo: Vozes, 2003, pp. 259-270.
- DUBOC, A. P. M. *Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3628/3123> Acesso em: 26/02/2018.
- ELLIS, Andrew. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANK, Robert. *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo, M. Books do Brasil Editora Ltda, 2003.
- JOHNSON, Doris; MYKLEBUST, Helmer Rudolph. *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. São Paulo. Pioneira: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983.

-
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2000, p. 121-148.
- KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.
- LEMKE, Jay. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trabalhos em linguística aplicada, vol. 49, no. 2, Campinas, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 19/03/2015
- LYON, Reid; SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Bennett. *A definition of Dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, v. 53, no 1, p. 1-14, Jan. 2003.
- MONTE MÓR, W. *Investigating critical literacy at the university in Brazil. Critical Literacy: Theories and practices*. v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf> Acesso em: 26/02/2018
- _____. *Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras*. *R. Let. & Let. Uberlândia-MG* v.26 n.2 p. 469-476 jul. | dez. 2010. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25637/14176 Acesso em: 28/02/2018.
- _____. *Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença*. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014. Disponível em <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1940/1444> Acesso em: 26/02/2018.
- NOVAES, Maria Helena. *A dislexia e o problema da lateralidade*. 1963. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/viewFile/14949/13847>>. Acesso em: 20/08/2014.
- PURVES, Alan Carroll. Flies in the web of hypertext. In: Reinking, D. et al. (ed.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998, p. 235-251.
- ROJO, Roxane. Letramento (s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009, pp. 95-129.
- ROJO, Roxane; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.
- WIELEWICKI, V. H. G. Narrativas multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs) *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2014. (páginas 77-88)

ZAGAL, Jose. *Ludoliteracy: defining, understanding, and supporting games education*, Pittsburg: ETC Press, 2010. Disponível em: <http://repository.cmu.edu/etcpres/4>
Acesso em: 23/04/2017.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 14 de novembro de 2017.

Aprovado em sistema duplo cego em: 26 de fevereiro de 2018.