

## Eu sei o que vocês fizeram no semestre passado

---

(I know what you did last semester)

**Elaine Ferraz do Amaral VALLIM\***

COLÉGIO OBJETIVO DE POÇOS DE CALDAS-MG

### RESUMO

Este texto objetiva mostrar o quanto a escola negligencia a leitura e a escrita, privilegiando estudos da gramática normativa que não fazem sentido para os aprendizes. Apresento dados de uma escola pública, em que alunos demonstram uma grande disposição para ler e escrever. Conforme Coudry; Freire (2005), o princípio para o aprendizado é o estado vigil do cérebro, ou seja, quando o aprendiz se prepara, através dessa disposição, para aprender. A escola, no entanto, distancia-se de um ensino pautado em teorias discursivas e não investem na leitura, que é o suporte para a escrita e para o aprendizado em todas as disciplinas.

### PALAVRAS-CHAVE

Leitura. Escrita. Dificuldade de aprendizagem.

---

\* Sobre a autora, ver página 242.

**ABSTRACT**

*This text has the aim of showing that school is careless about reading and writing. Here we have some information about a public school where students show much interest in reading and writing. According to COUDRY; FREIRE (2005), the beginning of learning is "the awake" brain, that means, when the learner is getting ready to start the learning process. Though, school is far from a meticulous learning with speeching theories and it doesn't invest mainly in reading what is the basis for the writing and learning process in all subjects.*

**KEYWORDS**

*Reading. Writing. Learning difficulty.*

**Introdução**

Na escola, alunos com desinteresse, baixo rendimento ou indisciplina são tachados de "alunos com dificuldades de aprendizagem". Esse rótulo lhes é atribuído por professores de qualquer matéria. Mas o meu interesse neste texto ora apresentado é abordar assuntos concernentes ao ensino de língua portuguesa.

É comum ser considerado como disléxico o aluno que troca letras, tem problemas de ortografia ou não lê fluentemente. Uma vez que o conceito que se tem de dislexia é, segundo a Associação Brasileira de Dislexia, um distúrbio ou transtorno de aprendizagem quer na área da leitura, escrita e da soletração.

Outro fato não menos comum é considerar o aluno com dificuldade de aprendizagem quando ele não produz um texto de acordo com o ideal eleito pelos professores, principalmente se esse aluno já cursa séries mais avançadas.

De acordo com Foucault (1977), em toda sociedade, formas específicas de exercício do poder delimitam o modo como os indivíduos e os grupos agem uns sobre os outros e sobre si mesmos. As relações de poder prescrevem formas de conduta e de pensamentos, as chamadas normas sociais.

Hoje professores e especialistas diagnosticam alunos como disléxicos e/ou com dificuldades de aprendizagem. Verifica-se, entretanto, que tanto as causas dos problemas como suas soluções não são discutidas. A escola, de

certa forma, ao valer-se dos estigmas, exerce o seu poder institucionalizado e adequa-se às normas sociais, como diz Foucault acima, porque isso pacifica pais e professores. Os rótulos são atribuídos por esses profissionais como forma de apaziguar consciências, isentando-os de culpa e responsabilidades (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003). Com o avanço das neurociências, houve a proliferação de “doenças” dentro da escola, há de ter sempre um mal que justifique um comportamento (VALLIM, 2006).

Para mostrar um dos motivos por que alunos têm dificuldades, apresento a seguir dados de alunos de uma escola pública do interior de Minas Gerais ilustrativos do ensino de língua portuguesa atualmente e, em seguida, dado do sujeito **BN**<sup>1</sup>, objeto de investigação da minha dissertação de mestrado “Dificuldade de Aprendizagem em questão: um estudo neurolinguístico” (2006), que evidencia as consequências desse tipo de ensino e o quanto o indivíduo pode incorporar a “doença” que lhe é imputada.

### **Alguns dados**

Em primeiro lugar, é importante considerar que as crianças dessa escola pública, de acordo com a supervisora, começam a estudar, por exemplo, classes de palavras, classificação das palavras de acordo com a sua tonicidade, separação de sílabas, com ênfase naquelas que possuem ditongo ou hiato, na 2ª série e, às vezes, até na 1ª série. Lembrando que, hoje, o Ensino Fundamental vai até o 9º ano.

Ou seja, desde os 6 anos, a criança já está inserida num tipo de ensino descontextualizado e, por excelência, metalinguístico. De acordo com Coudry e Freire (2005), o aluno vai acumulando um conjunto de informações, mas essas informações, segundo as autoras, não fazem sentido para ele e, portanto, não são aplicáveis na sua vida em sociedade.

A impressão que fica é que, uma vez alfabetizados, os alunos devem estudar, agora, a análise da metalinguagem. Conforme Cagliari (2006), o

---

<sup>1</sup> BN, aos 5 anos, por não recortar figuras com precisão, foi considerada, pela escola, uma criança com dificuldades de aprendizagem. Esse diagnóstico acompanhou-a por toda a sua vida escolar e, por estar sempre inserida em um ensino descontextualizado e metalinguístico, que não a ensinou a ler nem a escrever, chega à universidade com a escrita com características infantis.

aprendizado da escrita e da leitura não termina no final da primeira série nem do Ensino Fundamental. Para o autor, é conveniente prolongar o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo.

Torna-se necessário, portanto, estimular o interesse da criança para que a leitura e a escrita estejam carregadas de significados e o seu hábito não se perca no curso do tempo. Até mesmo porque a criança aprende se desenvolvendo e se desenvolve aprendendo.

Se não for dessa forma, crianças começam a demonstrar certas dificuldades, ou porque o ensino torna-se desinteressante ou por não entenderem tantas classificações. Por isso, é comum ouvir alunos declararem: “Não gosto de português”, “É a língua mais difícil” ou “É chato”. E aos professores e supervisores cabe avaliar e, conseqüentemente, imputar-lhes rótulos que justifiquem o mau desempenho desse aluno. Sou professora há 22 anos e posso dizer que é corriqueiro ouvir “Esse aluno sempre foi assim, sempre teve dificuldade”. O estranho é que nada é feito para mudar essa realidade.

Os dados que se seguem são de 2007, de alunos da 8ª série, atual 9º, do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 14 e 15 anos, dessa mesma escola pública já citada anteriormente.

**DADO 1** – Em 2007, numa das atividades da aula de Português, fiz várias perguntas relativas à leitura e apresento a que tem relevância para este estudo, representada na Tabela 1.

**Tabela 1:** Quantidade de livros lidos pelos alunos entrevistados, apurada por meio da pergunta “Quantos livros, aproximadamente, você já leu?”

<b>NÚMERO DE LIVROS</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 a 10	45	54,2
11 a 20	19	22,9
21 a 30	11	13,3
+ de 30	8	9,6
Total	83	100

Ressalto que dois alunos responderam que não leram nenhum

livro; dois leram um livro, apenas; e aqueles que fizeram a leitura de mais de cinco livros, muitos explicitaram que a maioria foi livros infantis. Diante desse resultado, brinquei parafraseando o título do filme “*Eu sei o que vocês fizeram no verão passado*”, que é um dos gêneros preferidos dos adolescentes. Na verdade, é espantoso saber que há alunos que chegam no 9º ano sem ler sequer um livro.

Faz-se necessário explicitar que não se faz leitura apenas em livros, necessariamente. Mas espera-se que a escola utilize livros, principalmente, na prática de leitura de seus alunos.

É possível deduzir que, à medida que o aluno vai sendo promovido para as séries subseqüentes, o estudo vai se tornando cada vez mais metalinguístico, de acordo com o ensino tradicional, fundamentado apenas na gramática normativa.

Além de a escola falhar no ensino da escrita – o que se deve a vários fatores tais como a carga horária exaustiva que a maioria dos professores tem de cumprir, a forma tradicional como a redação é trabalhada dada (descrição, narração, dissertação), o que dá trabalho e, por isso, não é uma atividade frequente – a escola também falha no ensino da leitura.

Sabemos que quem frequenta, em grande parte, a escola pública são alunos de classes sociais menos privilegiadas, sem convivência com livros, leitura e escrita; falam um dialeto diferente do da escola e o contato com a língua padrão se faz através dessa instituição, que não propicia aos alunos oportunidades para que esse fato aconteça, uma vez que está preocupada em estudar as regras e classificações das gramáticas.

As dificuldades desses alunos “saltam aos olhos”. A “língua da escola” é muito diferente da de sua comunidade de origem.

De acordo com Cagliari (2006), é comumente prestigiado quem já sabe, a classe alta, de acordo com o autor, e quem se esforça, trabalha e luta para aprender é reprovado. Isso porque, segundo ele, esses, no momento da avaliação não conseguiram correr com velocidade suficiente para chegar junto daqueles que simplesmente deram alguns passos a frente.

O avanço qualitativo não é considerado individualmente. Uma classe (é assim que nomeiam uma sala de aula) de alunos é apenas uma massa uniforme. Perde-se a identidade de cada um. A escola faz um tipo único de avaliação para os dois alunos de classes sociais distintas e com dificuldades diferentes. O da classe social desprivilegiada, inevitavelmente, terá um desempenho mais baixo que o outro. Essa escola que quer ser “para todos”, dar chances iguais, ser democrática, discrimina os seus alunos.

Assim, aqueles que têm na escola a sua única oportunidade, vêem-se “fora” dela, mesmo estando lá. Além de serem vistos como pessoas com problemas de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1987), especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo no processo de aprendizagem, ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e em seguida reelabora-as, interagindo com o meio. O que lhe proporciona, portanto, modos de perceber e organizar a sua realidade é justamente o grupo social, a interação que ele faz com esse grupo.

Volto a falar do poder; a professora, quando dá ênfase à separação de ditongos e hiatos, considera mais importante exatamente o mais difícil. A escola usa a força da linguagem para deixar claro o lugar de cada um, dentro e fora de seus muros. Porque se quer saber aquilo que é mais difícil, que, de antemão, já é sabido que o aluno tem grandes chances de errar. Esquece-se do que é relevante e “não se atém a questões sintáticas e semânticas cruciais para a produção textual” (COUDRY; FREIRE, 2005, p. 51). Vejam que as autoras disseram *questões sintáticas*, e não análise sintática de todos os termos da oração, como é visto, de uma forma geral, em todas as escolas.

É claro que a escola e os professores não fazem isso por maldade; quase sempre agem com uma grande ingenuidade. Não têm consciência de que estão a serviço de ideologias que, muitas vezes, não são as suas. Não têm consciência de que, de acordo com Althusser (1983), a escola é o maior aparelho ideológico do Estado, porque atinge um maior número de pessoas e em maior tempo. Urge que a escola reveja os seus currículos

com olhos mais desconfiados, isso se se acreditar que vivemos em mundo injusto e que ela tem força para mudá-lo.

Para mostrar o quanto a escola anda na contra-mão, apresento o seguinte dado:

**DADO 2** - No início de 2008, quis saber dos meus alunos do 9º ano do que eles mais gostam nas aulas de português: ler e escrever ou fazer estudos de gramática (da forma tradicional).

**Tabela 2:** Quantidade das alternativas dadas em respostas a questão “De que os alunos mais gostam?”

Alternativas	N	%
estudos de gramática	02	2,3
ler e escrever	85	97,7
Total	87	100

Ressalto que os dois alunos que responderam gostar mais de gramática são repetentes e que, acredito, tiveram a intenção de agradar a professora. Com esses números podemos dizer que a escola, ao centralizar o seu ensino em atividades descontextualizadas e na metalinguagem, desconsidera essas disposições do aluno, que são as de ler e escrever. Coudry; Freire (2005, p. 28), a esse respeito, dizem que

Essa disposição dada por um estado vigil do cérebro é responsável pela atenção dirigida, imprescindível para qualquer aprendizado (...) Quando a atenção dirigida deixa de acontecer há um decréscimo da atividade cerebral, por exemplo, em estados de sonolência e embriaguez; ou quando o foco da atenção é deslocado...

Analisando os números das Tabelas 1 e 2, é fácil compreender o equívoco da escola. Os alunos querem aprender o que realmente é relevante no ensino de qualquer língua, mas a escola não oferece o desejado, pelo contrário, ensina exatamente aquilo que mais se distancia da realidade de seus alunos, que vêm todas as suas expectativas

frustradas. A cada ano cursado, mais eles se desinteressam pelas aulas de português. As consequências desse encadeamento de fatos são alunos que terminam o Ensino Médio sem nenhuma consistência textual.

Enxergando dessa maneira, facilmente entendemos por que muitos alunos têm dificuldades e sofrem com a imposição de rótulos de doenças, como é o caso de **BN**, que foi considerada uma criança com dificuldade de aprendizagem aos 5 anos. A escola deu o diagnóstico, a sua família o acolheu e, com o tempo, a própria **BN** incorporou-o.

Todos os problemas que **BN** enfrentou com a escrita não foram resolvidos na escola, embora tenha sido sempre aprovada para a série seguinte. E chegou à universidade, onde fazia Pedagogia, com o texto assim:

**DADO 3** - O texto abaixo é uma prova de História da Educação feita por BN, na universidade, em 25/09/2003, quando cursava o segundo período do curso de Pedagogia. O texto abaixo foi transcrito mantendo todas as singularidades do texto original, que, por questões de legibilidade, não pôde ser apresentado aqui.

*No periodo colonial não era todos que tinham direito a cultura, esta cultura era autoritaria entre o circulo socialmente mas seletos, havia muito mequinharria e crueldade. Este privilegio so era paros que tinha menos perspectiva de seguir. Diretamente os “negocios” que garantia posição social deponha e as elas correspondia*

*Os filbos destas familia proprietarios herdavam essa função, em quanto os demais descendentes resta oficio sacerdotal ou intelectual.*

*A sua maioria dispensava a formação intelectual pois com esta escolba teria que ser substituído para aquele que eram fortes no poder*

*Com a chegada dos jesuitas em portugal tinha a intenção de catequisar os indios, ensinado assim uma cultura com o passar do tempo os indios perceberam quanto era importante para eles ensinar e aprender para fazer parte da sociedade Brasileira.*

*Com este incentivo os jesuitas criaram varios colegios para os leigos*

*A reforma pombalina foi quando o marquês de pombal explusa os jesuitas Criando assim uma educação moderna mais que deixava muito a desejar*

*Em 72 surgiu as aulas regras com o esborço da igreja assumiu a universidade de coimba assim ensinando um catolicismo mais moderno, com a mudança economica surgiu uma abertura do porto marcado com o fim da monopolio e com a escola militar*



*A fase Joanina foi a organização que o ensino superior era a fase em que a “elitista” porque só os ricos tinham condições econômicas para cursar a 2 grau que iriam estudar fora do país e assim só os ricos cursava o ensino superior*

*Esta fase e voltada para a família real e hoje continua sendo votada para o mercado*

*No período imperial a educação foi incluso o ensino primario conhecido como 1 letras ensinado estas crianças a sair preparados para industrialização*

*No ensino superior tinha cursos juridico engenharia medicina e metodo surgiu o ensino secundario e tambem o colégio D Pedro RJ com o colegio dos Liceu que so beneficiava a classe dominante*

*Foi fundada a escola normais como magisterio que assim formava professores*

*Foi feita uma reforma com Corto Ferraz obrigando o ensino gratuito precaria e sem infra-estrutura*

*Na época imperio já havia problema na educação dos menos favorecidos e hoje não é diferente*

*A escola da elite tem estrutura tem bom professor os alunos saem da escola e aprenderam muitas coisas e estão preparado para o mercado de trabalho*

*Enquanto nas escolas publicas poucos conseguem apreder o proprio no a escola não tem estrutura para ensinar os alunos*

É visível o fato de não haver nenhum sinal de refacção, sem nenhuma preocupação com inadequações. Ao escrever, a pessoa faz reelaborações mentais, levanta hipóteses, faz escolhas. No entanto, as marcas de suas reflexões não devem, obviamente, aparecerem no texto final. No texto de **BN**, percebemos que essas marcas, que deveriam ser apenas mentais, aparecem na escrita, por exemplo, “*Diretamente os “negócios” que garantia posição social deponha e as elas correspondia...*”.

Apagamentos, supressão, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes são visíveis na escrita adulta e apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor (ABAURRE, 1997). **BN** não faz uso da alternância desses papéis, o seu “rascunho mental” (VIGOTSKY, 1987) vai direto para o texto final.

A aluna não se coloca no lugar de leitora de sua escrita. E, ao não se colocar como leitora, ela não vê necessidade de reelaborar a sua escrita. Da mesma forma, não se põe no lugar dos seus virtuais leitores/interlocutores.

É fácil notar o desconhecimento sobre o assunto. Ela, por não ter hábito de leitura, muito menos de um texto acadêmico, não consegue recuperar aquilo que leu. No entanto, é interessante realçar que **BN** tenta incorporar o modelo acadêmico. Percebe a necessidade de utilizar esse tipo de texto, o que mostra um cérebro em ação, mas, por não estar acostumada a ler e sua prática escolar foi fundamentada em cópias, não consegue produzir nesse gênero textual.

A escola, por não ter, muitas vezes, professores de língua portuguesa que tenham conhecimento de linguística, acaba por se equivocar em seus diagnósticos.

**BN** é um exemplar do que acontece corriqueiramente. Alunos, que não têm prática constante de leitura e escrita significativas de textos, cometem certos “erros” quando escrevem, os quais são confundidos, pelos professores, como déficit, dislexia, dificuldade de aprendizagem.

**BN**, assim como muitos alunos, não encontrou espaço para o “erro” e para as hipóteses, não teve lugar para a reflexão, reconstrução de seu pensamento e reescrita do seu texto.

De acordo com os estudos feitos e com o acompanhamento longitudinal que fiz com **BN**, no Laboratório de Neurolinguística da Unicamp – LABONE, ela não tem nenhum problema em aprender. O que faltou foi a intervenção de professores na hora certa, para que ela pudesse ir tornando o que escrevia em um texto. Mas não aconteceu. O desajuste entre a sua escrita e o seu grau de escolaridade é muito grande. E, hoje, dificilmente **BN** recuperará o que perdera durante os 16 anos que passou na escola.

Atualmente, **BN** é professora; a escola está recebendo aquilo que ela própria produziu.

Faz-se urgente que esse ciclo seja quebrado. É preciso entender que sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis têm suas possibilidades reduzidas ou interrompidas. Assim, o aluno que não tem como prática a leitura, terá dificuldade, também, em outras disciplinas e, por isso, outros professores vêem essa lacuna no ensino do aprendiz como alguma alteração cerebral e ele é rotulado de “doente”.

É preciso entender que as escolhas feitas pelo aprendiz têm explicações que se relacionam com as possibilidades do sistema de escrita. Essas escolhas são reflexos de um momento do aprendizado. É comum, por exemplo, o escrevente alternar, três ou quatro vezes a escrita de uma mesma palavra, isso mostra a sua reflexão sobre o seu objeto de trabalho, que, no caso, é a escrita. Ao invés de o professor enxergar essa evolução no seu aprendizado, o aluno é punido, porque cometeu três ou quatro “erros”, enquanto aquele que levantou apenas uma hipótese, em desacordo com a ortografia, é premiado por ter apenas um “erro”. Esse tipo de evento é comum na escrita inicial, entretanto, infelizmente, deparamo-nos com universitários ainda nessa fase de aprendizagem, porque não houve intervenção, por parte de professores, na hora devida.

Especificamente em relação à linguagem escrita, podemos pensar, portanto, que a criança, mesmo antes de ler e escrever as primeiras letras, já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição. Ela percebe, analisa, formula suas hipóteses sobre a leitura e a escrita a que está exposta em seu cotidiano. Seria, então, até inadequado imaginar que uma criança em idade pré-escolar não tenha competência e condições de apreender as diversas características da comunicação gráfica. Segundo Contini (1988), uma criança exposta a um ambiente propício, ou seja, material escrito e pessoas que o manuseiem, incluindo a própria criança, já estaria apreendendo seus usos e funções como forma de comunicação antes mesmo dos dois anos de idade.

Ao contrário, o aluno que é inserido num ensino normativo e “gramaticalista”, perde a oportunidade de desenvolver a leitura e o prazer por ela. Além disso, o ato de ler auxilia na escrita, como diz Possenti (2002), se a escola se dedicasse somente à leitura nas séries iniciais, já seria suficiente e ninguém precisaria ensinar os alunos a escreverem.

Cagliari (2006) assegura que de tudo de bom que a escola pode oferecer aos alunos é, sem dúvida, é a leitura, a grande herança da escola. Para ele, a leitura é o prolongamento da escola na vida de uma pessoa,

pois a grande maioria das pessoas, no seu cotidiano, lê muito mais do que escreve. Dessa forma, para Cagliari, a leitura deveria ser prioridade absoluta no ensino de português, já desde a alfabetização.

A leitura serve não só para se aprender a ler, como para aprender sobre o mundo, sobre a ortografia das palavras, sobre a coesão de um texto, sobre a pronúncia, sobre a língua padrão. Somando-se a isso, tanto a leitura quanto a escrita, são atividades cerebrais complexas e completas, que envolvem o funcionamento de todo o cérebro.

Segundo Vygotsky (1987, p 133):

(...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

## **Conclusão**

A escola, portanto, nada contra a maré. Infelizmente, a realidade com a qual nos deparamos não é um quadro muito animador, embora haja professores que estão sempre em busca de conhecimentos que os façam compreender melhor o processo de aprendizagem de seus alunos. O fato é que muitos ainda se prendem ao argumento de que não se deve tirar do aluno o “direito” de aprender a gramática normativa, uma vez que os alunos se deparam com ela nos concursos e vestibulares. Mas se esquecem de que agindo assim lhes tiram o direito de aprender o que lhes vai ser útil na vida, inclusive nos concursos e vestibulares, que a cada dia cobram mais a competência da leitura e da escrita.

Ler e escrever são atividades importantes, e a escola precisa entender isso, porque, segundo Smolka (1993), ler e escrever não se ensina ou aprende simplesmente. Aprende-se de fato uma forma de linguagem. Aprende-se uma forma de interação, uma atividade. Aprende-se um trabalho simbólico

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. Uma História Individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Org.). **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 79-116.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

CONTINI, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: **A concepção da escrita pela criança**. KATO, M.A. (Org.). Campinas: Pontes, 1988. p. 53-104.

COUDRY, M.I.H; FREIRE, F. M.P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP. (Coleção Linguagem em foco), 2005.

\_\_\_\_\_; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problema e dificuldade. In: ALBANO, E. et al (Orgs). **Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

POSSENTI, S. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 317-332.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

VALLIM, E. F. A. **Dificuldade de Aprendizagem em questão: um estudo neurolinguístico**. 2006. 135 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

*Recebido em 27/05/2008.*

*Aprovado em 02/09/2008.*

**SOBRE O AUTOR**

**Elaine Ferraz do Amaral Vallim** é graduada em Letras pela UFMG; mestre em Linguística pela UNICAMP – área de concentração Neurolinguística. Há 22 anos atua como professora de Língua de Portuguesa, ministra palestras e atende alunos que são considerados, pela escola, como portadores de dificuldades de aprendizagem. E-mail: [elainefamaral@bol.com.br](mailto:elainefamaral@bol.com.br)