

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

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**¹, 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

¹ 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?”

NÚMERO DE LIVROS	N	%
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 subsequentes, 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 período colonial não era todos que tinham direito a cultura, esta cultura era autoritária entre o círculo socialmente mais seletos, havia muito mequinbaria e crueldade. Este privilégio só era para os que tinham menos perspectiva de seguir. Diretamente os "negócios" que garantia posição social deponha e as elas correspondia

Os filhos destas famílias proprietários herdavam essa função, em quanto os demais descendentes resta o ofício sacerdotal ou intelectual.

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

Com a chegada dos jesuítas em Portugal tinha a intenção de catequizar os índios, ensinado assim uma cultura com o passar do tempo os índios perceberam quanto era importante para eles ensinar e aprender para fazer parte da sociedade Brasileira.

Com este incentivo os jesuítas criaram vários colégios para os leigos

A reforma pombalina foi quando o marquês de Pombal expulsou os jesuítas criando assim uma educação moderna mais que deixava muito a desejar. Em 72 surgiu as aulas regias com o esboço da igreja assumiu a universidade de Coimbra assim ensinando um catolicismo mais moderno, com a mudança econômica surgiu uma abertura do porto marcado com o fim do monopólio 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 é voltada para a família real e hoje continua sendo votada para o mercado

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

No ensino superior tinha cursos jurídico engenharia medicina e método surgiu o ensino secundário e também o colégio D Pedro RJ com o colégio 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 império 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 preparados para o mercado de trabalho

Enquanto nas escolas públicas poucos conseguem aprender o próprio 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. (Orgs.). **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; 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.I. **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 para publicação 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: elaenefamaral@bol.com.br