

Exc

Karla Wirlânia Silva Nascimento
Suécia von Rondow Rosi

O SOCIAL E A DÍLEXIA

UFPA - CMB - Biblioteca
Data: 21/10/2002
Registro: 0591 2002
Origem: D
370

UFPA - Marabá - Pará
2000

OK R
PEDAGOGIA
ETIQUETA Nº8

EXC



Karla Wirlânia Silva Nascimento
Suécia von Rondow Rosi

O SOCIAL E A DILEXIA

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado,
como exigência para obtenção do grau de
Licenciatura Plena em Pedagogia, à
Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Sul e Sudeste, tendo como
orientadora a professora Ms. Hildete Pereira
dos Anjos.*

UFPA – Marabá - Pará
2000

UNIFESSPA
BIBLIOTECA JOSINEIDE TAVARES

Parecer

Este trabalho de Conclusão de Curso, preocupado em situar relações entre o que se convencionou chamar, no meio escolar, de dislexia, e o próprio comportamento social relacionado a esse fenômeno, tem o grande mérito da persistência e da flexibilidade na busca de caminhos de pesquisa. Seus autores não se intimidam diante das dificuldades bibliográficas, nem da simplificação com que normalmente se trata o tema no meio escolar. Mais do que isto, têm a coragem de que é possível enxergar de pontos muito mais abertos o fenômeno da não aprendizagem da leitura, e iluminam novas formas de perceber quando demonstram que o próprio trabalho de "ensinar a ler" tem sido pouco exercido. Por isso, e pelo resultado concreto que o fato de ensinar esse trabalho criou na vida dos pesquisadores - o desejo de mais e mais pesquisa - considero **EXCELENTE** este TCC.

Marabá, 11 de outubro de 2000

Profª. Perceira dos Reis
orientadora

*"Bendito seja Deus...
que dos céus nos abençoou em Cristo."
(Ef 1,3)*

"E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outra tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar..."
(Gonzaguinha)

*...assim, dedicamos este trabalho, aos nossos filhos:
Nathália, Nicolas Rivelli, Bruna, Thais e Lara,
que deixaram de conviver muitas horas e dias de
suas infâncias e adolescências em nossa companhia,
em função deste trabalho.*

*... e agradecemos a "tanta, muita, diferente gente", cujas
lições diárias fortalecem os nossos compromisso
com a educação;*

*especialmente às crianças e professoras observadas,
por nos fornecerem material para essa pesquisa,
Hildete Pereira dos Anjos, nossa orientadora,
por acreditar em nossos esforços e Arionide
Rodrigues Martins, pela ajuda recebida.*

*"É tão bonito quando a gente sente que nunca
está sozinho por mais que pense estar..."*

*Aos nossos maridos e companheiros que souberam
nos acompanhara nas noites de estudo intermináveis, e
que nos apoiaram nos momentos de desânimo e cansaço.*

SUMÁRIO

Primeiras Palavras.....	01
Capítulo I – Signos Escritos: Como ocorre a apropriação, segundo Vygotsky	04
I . 1 – Instrumentos e Símbolos.....	07
I . 2 – Signos escritos.....	08
Capítulo II – Desenvolvimento dos signos escritos, na Pré – história da escrita.....	11
Capítulo III – Dislexia: Como tudo começou.....	21
III . 1 – O que é dislexia.....	22
Capítulo IV – Metodologia de Trabalho.....	35
Capítulo V – Observação à luz da teoria.....	37
Capítulo VI – Conclusão.....	45

PRIMEIRAS PALAVRAS

O tema "O social e a dislexia" foi escolhido por entendermos que o homem é um ser social e como tal, tudo que lhe acontece, é em decorrência do todo, nada ocorre desvinculado. Assim sendo, o que ocorre com as crianças disléxicas, também é uma ação do social.

Apesar de reconhecermos o homem como um todo, aqui nos limitamos ao universo escolar, que é o meio onde mais facilmente se detecta os problemas de aprendizagem dessas crianças. No que se refere a essa pesquisa, o problema que estudamos foi: que influência tem o meio educacional, sobre a aquisição dos signos escritos nos casos de crianças consideradas disléxicas?

Ao pensarmos assim, levantamos duas hipóteses para tentarmos descobrir como esse meio educacional está agindo sobre essas crianças: A primeira hipótese é de que o método utilizado pela escola estaria monótono e cansativo para essas crianças, não despertando nelas, o interesse pela leitura ; a segunda é de que tais crianças não estariam conseguindo fazer uma relação entre o simbolismo da linguagem falada e o da linguagem escrita.

Para nos dar um suporte teórico, nessa visão de homem como um todo e as interações do meio com o sujeito, que trataremos no capítulo I, recorreremos a Vygotsky e sua teoria dos signos escritos, que nos traz o conceito de desenvolvimento, aprendizagem, internalização, zona de desenvolvimento real e proximal.

Ainda neste capítulo, no subtítulo I .1, trataremos do papel dos instrumentos e símbolos, que para esse autor, ocorre primeiramente de forma prática, comum tanto para os macacos, quanto para as crianças. Na fase seguinte, quando a criança se apropria da fala, teremos uma fase somente característica para os seres humanos.

No subtítulo I . 2, trataremos da apropriação dos signos escritos que começa com o simbolismo de primeira ordem, dos gestos; o de segunda ordem, que é a fase do faz de conta, passando pelo simbolismo do desenho, chegando finalmente ao simbolismo da escrita.

Para entendermos melhor como ocorre a apropriação da escrita, no capítulo II, recorreremos a Luria , discípulo e colaborador de Vygotsky. Neste capítulo, relataremos as pesquisas feitas por ele, com crianças de 4 a 6 anos de idade.

No capítulo III, tratamos do histórico e dos conceitos de dislexia, para isso, recorreremos a autores como: Abigail Muniz Caraciki, Andrew W. Ellis, Mabel Condemarin, Marly Blonquist, Stella Stelling e Robert E. Valett.

No capítulo IV, descreveremos como foram feitos o trabalho de observação, os cuidados e precauções tomadas para que esse trabalho se caracterizasse como científico e digno de confiança.

Concluída a parte teórica, passamos, no capítulo V, para a parte mais prazerosa e conseqüentemente mais importante deste trabalho, que é a relação entre a teoria e o que observamos nas crianças que elegemos como objeto de estudo.

No capítulo VI, concluímos nosso trabalho, com um levantamento das questões que acreditamos serem mais relevantes e as possíveis causas das dislexias nas crianças observadas.

CAPÍTULO I

SIGNOS ESCRITOS: COMO OCORRE A APROPRIAÇÃO, SEGUNDO VYGOTSKY

CONCEITOS

Antes de falarmos especialmente do assunto a que nos propomos, queremos definir alguns conceitos e posições abordadas e defendidas por Vygotsky, que serão necessários para o bom entendimento do assunto.

Para este teórico, o homem deve ser visto num todo, sem dicotomizar cognitivo de afetivo, corpo de alma, assim sendo

...propõe uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas (...) e, holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo (OLIVEIRA, 1.992: 76).

Uma dimensão propriamente humana é a sua historicidade, e assim sendo, traz contribuições dos seus ancestrais e também, junto com o coletivo, constrói novos conhecimentos que influenciarão no comportamento das gerações vindouras. O ser humano, sendo histórico, "transforma a natureza e, ao fazê-lo transforma a si mesmo" (COLE e SCRIBNER, na introdução ao livro Formação Social da Mente: 1991).

Vygotsky deu grande ênfase ao estudo do processo cognitivo, sendo este considerado como funções mentais e consciência. As funções mentais dividem-se em elementares e superiores. Nas funções mentais elementares estão envolvidos todos os movimentos e ações involuntárias, comuns aos humanos e aos antropóides; nas funções mentais superiores estão às formas voluntárias e lógicas de agir, sendo estas propriamente humanas, tais como

...O papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos (OLIVEIRA, 1.992:75).

Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de forma em que se influenciam mutuamente, assim sendo

...a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (LURIA et. al.: 1.988:115)

Um conceito muito utilizado por Vygotsky, é a internalização, que ocorre primeiramente no plano interpessoal, ou seja, "primeiro no nível social, entre pessoas" (VYGOTSKY, 1.991:64), e com o decorrer do tempo, há uma apropriação gradativa destes processos, "e estes se transferem para o plano intrapessoal, no nível individual, no interior da criança" (id. ibid.) e este (...) é à base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana" (op. Cit.: 65).

O processo que foi internalizado, não é definitivo, pelo contrário, à medida que o sujeito vai adquirindo novos processos de desenvolvimento, esses passam a interagir com os processos antigos já internalizados, confirmando-os, negando-os ou transformando-os.

Uma condição para que a internalização de novos processos de desenvolvimento ocorra, é a de que haja a mediação pela cultura; ela serve como elo entre sujeito e o objetivo a ser lembrado, pois como já fora dito por Oliveira (1.992), o homem tem acesso a pequenos recortes da realidade, e é através destes recortes da realidade ou da "criação e o uso de estímulos artificiais" (Vygotsky, 1.991:44), que o sujeito do conhecimento memoriza e é capaz de imaginar ou recordar de fatos ocorridos ou que poderá vir a ocorrer (função planejadora).

A zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento real, são dois conceitos utilizados por Vygotsky para explicar como acontece a aprendizagem na criança. "Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não

amadureceram, mas que estão em processo de maturação" (op.cit.:97), ou seja, o seu desenvolvimento mental vindouro. E o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram (id. ibid.).

1.1 - INSTRUMENTOS E SÍMBOLOS

Os instrumentos e símbolos em Vygotsky, assumem o papel de mediadores entre o sujeito e o objeto, e são culturalmente desenvolvidos e internalizados seguindo as etapas do desenvolvimento teorizado por ele.

A primeira fase pela qual a criança passa, é a da inteligência prática, que também é comum nos macacos antropóides, conforme relatou Wolfgang Kohler, em suas pesquisas, citadas por Vygotsky no livro "A formação social da mente" (1.991). Aqui, entendemos a inteligência prática como o uso de instrumentos ainda desvinculados das funções da fala. Esta similaridade de ações permanece presente, até o momento em que a criança começa a falar.

A partir deste momento, a fala .

... se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas.

Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano,

indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado pelos animais

superiores (VYGOTSKY, 1.991 :27)

Com essa apropriação da fala, a criança passa por três estágios muito importantes para o desenvolvimento intelectual, são elas: quando usa a fala para controlar o ambiente que a cerca; quando age e fala ao mesmo tempo e, quando passa a pensar antes de agir.

No primeiro estágio, a criança controla o meio que vive, com sua fala. Um exemplo disso, é quando a criança diz algo e o adulto com o qual convive, entende e passa a responder-lhe. No segundo estágio a criança usa a fala como um auxílio para resolver determinados problemas (fala egocêntrica). *"As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos"* (op. Cit.: 28 , grifo do autor), isto ocorre quando a criança não consegue executar determinadas tarefas e usa da fala para pedir auxílio de um adulto, daí Vygotsky afirmar que "a fala egocêntrica da criança está ligada à fala social" (id. Ibid)

No último estágio, a criança passa a apelar para si antes de pedir ajuda a um adulto, isto significa que a criança internalizou a fala.

1.2 - SIGNOS ESCRITOS

Para o autor, "até agora a escrita ocupou lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança" (op. cit. 119), ainda segundo ele, a pedagogia prática deverá desenvolver um meio onde a criança possa desenvolver por si mesma a linguagem falada (id. Ibid.).

Em sua teoria, afirma que a aquisição dos signos escritos (linguagem), percorre um caminho que se inicia com gestos que para a criança, nesse momento, falam mais que os rabiscos, sendo estes um simbolismo de primeira ordem. Por exemplo: "uma criança que tem de desenhar o ato de correr, começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e os pontos resultantes no papel como uma representação do correr" (op. cit.:122).

No simbolismo de segunda ordem, a criança utiliza objetos como brinquedos – é o caso da criança que usa um cabo de vassoura como um cavalo – este símbolo vai surgir, quando ela for capaz de fazer de conta. Esses brinquedos que são utilizados pelas crianças podem

... ser entendidos como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos para brincar (op. cit.:123).

Num terceiro momento, temos o simbolismo do desenho, onde a criança já adquiriu a linguagem falada e passa a representar seus desenhos

...não pelo que vêem, mas sim pelo que conhece.(...) Vemos assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que

comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos (op. cit. : 127).

Estes desenhos descritos por Vygotsky, foram observados por Luria em suas pesquisas e ele denominou-os como escritas pictográficas, que veremos logo a seguir, e corresponde a última fase da pré-história da escrita na criança.

Após o simbolismo dos desenhos, a criança passa para o simbolismo da escrita que para Vygotsky, também começa por uma escrita de primeira ordem e evoluirá para o simbolismo de segunda ordem, "do ponto de vista pedagógico esta transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala" (op. cit.:131). Quando a criança começa a desenhar a fala, ou seja, quando aprende a desenhar algumas letras isoladas, ela acredita, segundo Luria, que poderá escrever palavras, porém, quando solicitado que ela escreva algumas sentenças, passa a escrever letras iguais para palavras diferentes, sem nenhuma relação com o que lhe fora pedido (simbolismo de primeira ordem em Vygotsky), e vendo seu insucesso, retorna à escrita pictográfica (desenhos), isto ocorre porque a criança apropriou-se apenas da forma externa-da escrita, ou seja, o seu traçado, mais não entende ainda como utiliza-las para representar a sua fala (LURIA et. all. 1.988:183).

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DOS SIGNOS ESCRITOS NA PRÉ – HISTÓRIA DA ESCRITA

Vygotsky desenvolveu a teoria e a pesquisa sobre a pré-história da linguagem escrita, no que diz respeito ao simbolismo do brinquedo e do desenho, porém coube a Luria, a responsabilidade de "tentar recriar experimentalmente esse processo de simbolização na escrita" (VYGOTSKY, 1.991:129), e foi no artigo "O desenvolvimento da escrita na criança", publicado no livro "Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem" (1.988), que Luria explicou detalhadamente como isso ocorreu.

Luria inicia o seu artigo afirmando que o "momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações, não é na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita" (LURIA, 1.988: 143). Seguindo esta afirmação, Luria e seus colaboradores passam a pesquisar a pré-história da escrita da criança, ou seja, o desenvolvimento da escrita da criança antes dela ingressar na escola.

Seu método de pesquisa consistiu na seleção de crianças entre 4 e 6 anos, que ainda não tinham experiências concretas com a escrita e a elas era pedido que, inicialmente, memorizassem uma sequência constituída por cinco, seis e até oito palavras ou frases distintas

em seu significado, e sem nenhuma relação entre si. Após constatar a incapacidade de efetuar tal tarefa é proposto à criança que use lápis e papel como forma de fazer-se lembrar das palavras ou frases ditadas pelo pesquisador. A partir deste momento, Luria descreve três fases não seqüenciadas que a criança percorre na pré-história da escrita, são elas: a fase da escrita imitativa, a fase da escrita fitográfica e finalmente, a fase da escrita pictográfica (op. cit.:148).

Na primeira fase, a pré-instrumental, a criança faz traços em zigue zague, linearmente, imitando a escrita externa do adulto, sem nenhuma relação com a memorização, Luria constatou que, "as crianças de quatro, cinco anos eram totalmente incapazes de compreender" (op. cit. :148), as instruções quando pedido a elas que escrevessem a relação ditada, muitas vezes a criança nem esperava o pesquisador ditar a palavra, e ela já iniciava a rabiscar no papel, quando solicitado para que lesse o que havia escrito, a criança apenas dizia: "É assim que você escreve" (op. cit. :149).

Para Luria, nesta fase,

...o ato de escrever é apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em escrever como os adultos, para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (id. ibid. grifos do autor).

Para o autor, ficou claro que

...escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa (...) nem o número de itens, nem o fator tamanho, nem a forma do próprio objeto tiveram qualquer influência nas anotações (op. cit. :150).

Assim, o pesquisador conclui que "na realidade não houve aí exatamente uma escrita, mais simples rabiscos" (op. cit. :151).

Na fase topográfica, a criança tende a fazer rabiscos iguais para palavras ou frases diferentes, utilizando-se, como estratégia para recordar o que havia escrito, a localização dos rabiscos, que eram distribuídos por vários lugares na folha. É importante ressaltar que

...a escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente: de uma atividade motora autocontida, ela se transformara em signo auxiliar da memória (op. cit. 175).

Segundo Vygotsky, é aqui que surge pela primeira vez, a modificação do traço para símbolos simples mnemotécnicos. (VYGOTSKY, 1.991: 130).

Esta forma topográfica de escrever foi comparada, por Lúria, com a escrita do homem pré-histórico, que se utilizava símbolos não padronizados como forma de memorizar algo. (Lúria et: All. 1.988: 175). O

pesquisador acrescenta ainda que estes rabiscos – que para pessoas que está alheia a tal processo não quer dizer nada, mas que para a criança são signos que a auxilia na memorização das frases ditadas – são verdadeiramente uma escrita, pois para ele:

...Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a sua escrita não ser diferenciada, ela é variável. Após tê-la usado uma vez, uma criança pode esquece-la alguns dias e revertê-la aos rabiscos mecânicos não relacionados com a tarefa (op. cit. ;158).

Tanto a criança pode revertê-la para a escrita instrumental quanto o que ela escreveu utilizando a escrita topográfica, pode não ser lembrado alguns minutos depois de concluído a tarefa, pois as marcas produzidas por ela, em nada lembram as sentenças ditadas pelo pesquisador.

A terceira e última fase da pré-história da escrita na criança, é a escrita pictográfica, é aqui que ela passará do rabisco não diferenciado, para o signo diferenciado. Porém, isto pode ocorrer por dois caminhos, um deles é o de “tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos e arbitrários”, outro caminho é o que “pode sofrer a transição de uma forma escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma idéia, isto é para os pictogramas” (op. cit. :161). Nos dois caminhos possíveis, haverá um salto qualitativo pois a escrita

passa a ter significado para a criança ou seja, ela utiliza a escrita para lembrar-se do que lhe foi ditado.

No primeiro caminho percorrido por algumas crianças, há uma pequena diferenciação quanto ao ritmo, elas tendem a escrever palavras ou frases curtas, com linhas curtas e, palavras ou frases compridas, com um grande número de rabiscos. Lúria acredita que esta "diferenciação rítmica não é de forma alguma estável. (...) Isto sugere que nesta escrita ritmicamente estão em ação alguns mecanismos mais primitivos e não um expediente organizado e consciente" (op. cit. :162), a criança pode voltar a produzir apenas rabiscos sem significados.

No segundo caminho percorrido por algumas crianças, Lúria observou que alguns fatores influenciaram na passagem de rabiscos não diferenciados para uma atividade gráfica diferenciada, são eles: quantidades, cores e formas; aqui a criança passa a utilizar o desenho como forma de intermediar a memória; constituindo assim, a primeira escrita diferenciada.

Sendo a quantidade um dos aspectos que influenciaram para que a escrita se torne diferenciada; Vygotsky supõe que, "talvez tenha sido a necessidade de registrar quantidades que, historicamente, deu origem à escrita" (VYGOTSKY, 1.992: 130), e a criança como ser histórico, estaria, na pré-história da escrita, levantando as mesmas hipóteses e usando a mesma estratégia, que o homem na pré-história, para registrar a quantidade, ou seja, o desenho.

Luria relata que nesta "atividade primitiva, mas diferenciada" o comportamento da criança

...modifica-se: a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita (LURIA et. all. 1.988: 165).

É importante ressaltar aqui que estes "desenhos" não se constituem de fato como tal, devido à forma resumida de traços, daí Luria o chamar de escrita pictográfica. Vejamos o que ele escreveu sobre isso:

...Uma criança pode desenhar bem, mas não se relaciona com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita e estabelece um limite de pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido pleno da palavra.(op. cit. : 176)

Vygotsky ressalta que na escrita pictográfica – onde a criança representa a linguagem falada em desenhos,

...os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a

de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala
(VYGOTSKY, 1.991: 130 – 131)

A estratégia da escrita pictográfica, utilizada pela criança para cumprir a tarefa, após algum tempo passa a não valer mais para representar tudo aquilo que necessita; o pesquisador relata a experiência vivida com uma criança na qual ela teria que escrever a sentença: "há mil estrelas no céu", e ela prontamente pôs-se a desenhar várias estrelas, sem parar, como se quisesse desenhar realmente as mil estrelas; para Luria,

...um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica (LURIA et. al. 1.988:179).

Chegando a este limite da escrita pictográfica, Luria considera concluída a pré-história da escrita da criança pois a partir deste momento, há a interferência da escola, onde a criança irá adquirir novas formas de representar, que é a escrita. Porém, este pesquisador ressalta que "do momento em que a criança começa, pela primeira vez a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina esta habilidade há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica" (op. cit. :180).

Com o ingresso da criança na escola, ela aprende algumas letras isoladas, e passa a acreditar nelas, como uma forma indiscutível de representar a fala, são o que Luria chamou de formas externas, ou seja, aprendem o traçado da letra, porém não entende ainda como utiliza-los para representar frases ou palavras.

Nesta fase, quando é solicitado a criança que escreva algumas frases, ela tende a utilizar letras isoladas e depois, quando pedido para que leia o que escreveu, passa a ler as letras e não o que ela tinha a intenção de escrever, ou algumas vezes, lembra algumas palavras do que fora dito, tendo como base as diferentes letras utilizadas como instrumento auxiliar de memorização. "estes dados revelam que a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita" (op. cit.: 183).

Luria observou uma criança que há pouco tempo havia aprendido a escrever e que no entanto mostrou dificuldades quando instigada a não usar letras e sim, utilizar escrita pictográfica, ou seja, voltar a fase anterior à da escrita, vejamos o que aconteceu:

...A criança que fora proibida de usar letras, não regrediu ao estado das figuras, permaneceu ao nível da escrita simbólica. Produziu seus próprios signos e usando-os tentou executar a tarefa. Finalmente o mais interessante foi que, usando seus signos começou com a mesma fase não diferenciada com a qual iniciara o desenvolvimento da escrita em geral, só que naquele momento desenvolveu pouco a pouco,

técnicas diferenciadas para este nível mais alto de desenvolvimento
(*op. cit.* : 184).

Em outras palavras, quando a criança chega a esta fase da utilização de letras em aspectos gerais ela retorna, de forma mais elaborada, à fase topográfica porque utiliza letras iguais para palavras ou frases diferentes.

A estratégia utilizada pelo pesquisador, foi de proibir o uso de letras, já que o seu objetivo era saber se assim a criança retornaria a fase pictográfica, porém, ela optou por fazer cruces para representar o que lhe foi ditado, vejamos o exemplo: o pesquisador ditou "uma vaca tem quatro pernas e um rabo", a criança escreveu XXX , onde o primeiro X representava a vaca, o segundo X, quatro pernas e o terceiro X ,o rabo.

Ainda persistindo no objetivo de seguir o processo em sua forma mais pura, Luria proibiu também que esta criança usasse cruces para cumprir a tarefa. Assim sendo, finalmente a criança recorreu a escrita pictográfica, porém esta prática não era constante e, "diante da menor dificuldade em representar algo, o sujeito regredia para o uso indiferenciado de signos" (*op. cit.*: 186).

Com este exemplo acima, podemos constatar que a criança nesta fase assimilou as formas gráficas externamente, porém não identifica a sua utilização na prática. Poderíamos acrescentar ainda que esta criança não internalizou esta escrita, ela apenas traça as letras, sem que estas tenham nenhum significado para ela.

É importante observarmos que as fases pelas quais as crianças passam, tanto na pré-história da escrita quanto na fase que ocorre entre a entrada dela na escola e a fase da leitura e escrita propriamente dita, elas não ocorrem de forma linear. De acordo com as dificuldades encontradas, a criança retorna a fase anterior ou recorre a uma estratégia mais elaborada, com o intuito de executar a tarefa proposta pelo pesquisador.

Visto os autores que tratam da apropriação dos signos escritos, passaremos a seguir a tratar da dislexia, que é um problema dessa apropriação.

CAPÍTULO III

III. 1 – DISLEXIA: COMO TUDO COMEÇOU

Antes de entrarmos mais especificamente nos conceitos e conseqüências da dislexia, faremos um breve histórico de como surgiu tal denominação.

Os primeiros relatos sobre dislexia, data do ano de 1.877, quando "Kussmaul descreveu as perturbações da linguagem escrita como perdas afásicas, propondo então o termo *cegueira verbal*" (STELLING, 1.994:1. grifo da autora), no ano de 1.887, "a palavra dislexia foi sugerida pela primeira vez pelo professor Berlin de Stuttgard" (id. Ibid.), a partir daí, vários estudiosos detectaram este problema e sugeriam nomes como: "strefossimbolia, por Samuel T. Orton, em 1.952; (...) dislexia congênita, alexia congênita e cegueira verbal congênita, por Hinshelwood, em 1.917" (op. cit.: 02), entre outros. Tanto nome, segundo Stelling, deve-se ao fato, de alguns estudiosos referirem-se a totalidade dos transtornos ou a alguns de seus fatores (id. Ibid.)

Caraciki afirma que, após 1.930, os estudos e pesquisas, "foram realizados do ponto de vista médico, psicopedagógico e terapêutico. Destes estudos, dois grandes grupos se formaram: um, que interpreta o problema clínico e o outro, pedagógico" (CARACIKI, 1.994:10), no primeiro grupo,

...os neurologistas e psiquiatras, dão as bases materiais e fisiológicas dos processos psíquicos, enquanto os psicólogos, professores e fonoaudiólogos oferecem seus conhecimentos de psicologia educacional e geral e, em especial, os das teorias da aprendizagem e da linguagem (op. cit.:11).

A partir da década de 30, as atenções se voltam para o conceito e o diagnóstico da dislexia. Faremos o mesmo a partir de agora, para isso, selecionamos alguns estudiosos no assunto, são eles: Mabel Condemarin e Marlys Blomquist; Abigail Muniz Caraciki; Andrew w. Ellis e Stella Stelling.

Os autores acima citados, dividem a dislexia de forma diferenciada. Caraciki, em seu livro "pré- dislexia e dislexia" (1.994), divide-a em: dislexia específica, dislexia evolutiva, pré-dislexia e dislexia dislática. Ellis no livro, "Leitura, escrita e Dislexia" (1.995), fala das dislexias adquiridas e dislexias do desenvolvimento. No entanto, Valett no livro, "Dislexia, uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura" (1.990); Condemarin e Blomquist, no livro, "Dislexia, manual de leitura corretiva" (1.980) e Stelling, no livro "Dislexia" (1.994), refere-se somente a dislexia específica.

III . 1 – O QUE É DISLEXIA

Dentre os vários autores citados por Abigail Muniz Caraciki (1.994), podemos perceber que todos concordam que, a dislexia é uma

disfunção no aprendizado da leitura, no entanto, há uma discordância quanto a sua origem, para Ajuriaguerra, Zazzo, Burst e Maissonny, segundo Caraciki, eles “sustentam a teoria psicológica e apresentam como causas predisponentes: a imaturidade, transtornos da palavra não corrigidos, fatores genéticos ou ambientais” (op. cit.:12), já André Rey, segundo a autora, “atribui a dislexia distúrbios sensoriais discretos ou anomalias na dinâmica dos circuitos cerebrais” (op.cit.:13), Rabinovitch, “afirma que a capacidade de ler está prejudicada por dano cerebral manifestado por déficit neurológico” (id.ibid.), Ana Popovic, acredita que a dislexia seja causada por “uma síndrome psiconeurológica de organização de aprendizagem, com provável causa hereditária” (id. Ibid.) para Júlio Bernardo de Quirós e M. Della Célia, o que Ana Popovic chamou de síndrome, é, por eles tratado como “sintomas psiconeurológicos, provindos de uma dislexia-sintoma, cujos quadros lembram o de lesão cerebral e dislexia-síndrome, que seria a dislexia de evolução” (id. Ibid.).

Caraciki apresenta ainda , o conceito de dislexia, aprovado no primeiro Simpósio Brasileiro de Terapia da Palavra, em 1.967, onde dislexia

...é a dificuldade de combinar elementos literais para a leitura da palavra e da frase, devido a alguma alteração neurológica cuja expressão eletro encefalográfica é de disfunção cerebral mínima de origem centro encefálica (op. cit.:15).

Esta autora, divide a dislexia em, dislexia específica, dislexia evolutiva, pré- dislexia; dislexia dislálca e dislexia pura.

Ela define dislexia como sendo o "termo que, em geral, é aplicado a qualquer dificuldade de aprendizagem de leitura em crianças" (op. cit.:17), a dislexia específica, é mais restrita, as crianças que são disléxicas específicas, sentem "dificuldade da aprendizagem da leitura" e normalmente se desenvolvem "em outros domínios da linguagem, exceto na escrita" (id. Ibid.).

A dislexia evolutiva, "desaparece total ou parcialmente com o decorrer dos anos, são variadas suas manifestações e depende do grau de gravidade do distúrbio e da idade da criança" (id. Ibid.).

Na dislexia dislálca, pré-dislexia e a dislexia pura, a autora acredita que, "são conseqüências, entre outros, de um distúrbio que se estende ao vasto setor das gnosias e praxias relativas ao tempo, ao espaço, ao esquema corporal e ao ritmo" (id. Ibid.)

Diferindo de Caraciki, Andrew W. Ellis, (1.995), divide a dislexia em dois grupos: dislexias adquiridas e dislexias do desenvolvimento, sendo que, as dislexias adquiridas subdividem-se em periféricas e centrais; a dislexia propriamente dita, divide-se em, fonologia de desenvolvimento e de superfície do desenvolvimento.

Ellis afirma que,

...muitos psicólogos que trabalham com crianças disléxicas chegaram a conclusão de que os disléxicos não são todos iguais, mais diferem

uns dos outros de modos que precisam ser descritos e explicados
(ELLIS, 1.995:108).

A dislexia adquirida pode surgir, quando uma pessoa sofre um acidente ou é acometido por uma doença que afeta o cérebro. Esse tipo de dislexia "foi estudado no final do século XIX por neurologistas como Carl Wernicke, mas a maior parte das pesquisas sobre dislexias adquiridas foi realizada a partir de meados da década de 70" (op.cit. : 46-47), ainda segundo este autor, foi Shallice e Warrington que "introduziram uma distinção útil entre as dislexias adquiridas periféricas e centrais", as periféricas,

...são transtornos nos quais o sistema de análise visual está danificado, resultando em uma faixa de condições nas quais a percepção de letras nas palavras está prejudicada. As dislexias centrais são um agrupamento de transtornos nos quais os processos, além do sistema de análise visual, estão danificados, resultando em dificuldades que afetam a compreensão e/ou comunicação de palavras escritas (op.cit.:48).

Nas dislexias adquiridas periféricas, Ellis faz outra subdivisão, sendo elas, por negligência, da atenção e leitura letra-por-letra, do mesmo modo, o autor fez com as dislexias centrais, ou seja, subdividiu-a em, leitura não semântica, dislexia de superfície, fonológica e profunda, no entanto, não nos deteremos em suas definições pois o

objetivo deste estudo, limita-se ao estudo da dislexia específica, que aqui Ellis denomina como "dislexia do desenvolvimento".

Este autor afirma que, "central ao conceito de dislexia do desenvolvimento está a idéia de problemas inesperados de leitura; isto é, a idéia de que algumas crianças podem experienciar dificuldades com a aquisição da leitura e escrita que não podem ser atribuídos a fraca audição ou visão, baixa inteligência ou oportunidades educacionais inadequadas" (op. cit. 105-106), ainda segundo ele, de tempo em tempo, surgem estudos que alegam problemas como déficit visual, "conscientização fonológica e memória de curto prazo", como sendo causa da dislexia, porém ele analisa:

...se a dislexia tem uma causa única, poderíamos esperar que todos os disléxicos mostrassem o mesmo padrão de dificuldades, no que tange ao processamento da palavra escrita. Se os disléxicos não são todos iguais em sua leitura e escrita, então podemos suspeitar que diferentes deficiências são subjacentes a diferentes formas de dislexia (op. cit.:108).

Ellis dividiu em dois grupos, os disléxicos do desenvolvimento, são eles: dislexia fonológica do desenvolvimento e dislexia de superfície do desenvolvimento.

Na dislexia fonológica do desenvolvimento, ele cita o exemplo da paciente H.M cuja

...leitura de palavras não-familiars e não-palavras era muito fraca (...). Seus erros para as não palavras eram tipicamente na forma de palavras reais visualmente similares, indicando que ela tentava usar seus procedimentos de reconhecimento de palavra completa para ler palavras não-familiars. Ela não se saía melhor na leitura de palavras regulares do que de palavras irregulares e cometia erros visuais em ambos (op. cit.:110).

Essa deficiência afeta especialmente as novas palavras, ou seja, as palavras não conhecidas pela paciente. Quando depara com essa situação, a paciente tende a ler a palavra desconhecida como uma similar de seu conhecimento.

Ainda segundo este autor, a dislexia de superfície do desenvolvimento baseia-se na vantagem da leitura "das palavras regulares sobre as irregulares", os pacientes com esse tipo de problema, tendem a regularizar as palavras não regulares, ou seja, fazem uma "conversão sublexical de letras para sons". A leitura de não- palavras é tão boa quanto à leitura de palavras regulares. (op.cit.:114).

Diferentemente de Abigail Muniz Caraciki e Andrew W. Ellis, que subdividiram a dislexia em vários subgrupos, os autores a seguir, passarão a analisar a dislexia sob um prisma único, o da dislexia síndrome, ou seja, dislexia específica, embora discordem em alguns aspectos.

Mabel Condemarin e Marly Blomquist (1.986), definem a dislexia como sendo

...um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal ou parietal occipital, geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do sintoma leve ao severo (...) é aplicável a uma situação na qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual lêem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, bem como instrução adequada (CONDEMARIN e BLONQUIST, 1.986:21).

As autoras destacam pontos que impossibilitariam a leitura normal destas crianças, são eles: "incapacidade geral para aprender; imaturidade na iniciação da aprendizagem da leitura; alterações na estado sensorial e físico; problemas emocionais; carência cultural; métodos de aprendizagem defeituosos" (op.cit.:16), destes pontos, destacaremos três que, acreditamos serem relevantes para nossa pesquisa, considerando a região em que vivemos, são eles: imaturidade, carência cultural e métodos de aprendizagem.

Segundo as autoras, a criança está madura para iniciar-se na leitura, por volta dos seis anos e meio de idade, porém nem todas amadurecem no mesmo período, afirmam ainda que, "caso a criança tenha sido iniciada precocemente na aprendizagem, o provável fracasso pode determinar um rechaço ou uma atitude negativa com relação à leitura" (op. cit.:17), desta forma, a escola deverá levar em consideração tanto a idade cronológica da criança, quanto à maturidade.

Condemarin e Blomquist relatam estudos que "evidenciam a alta correlação existente entre o aspecto cultural do lar e da comunidade e o rendimento escolar" (op. cit.:18), ressaltam ainda que crianças que tm contato com livros, revistas, e uma boa linguagem oral em casa, mostram uma certa vantagem sobre as que não tiveram o mesmo referencial:

...para as crianças culturalmente carentes, a maioria dos símbolos da página impressa são vazios de significado, na medida em que apresentam experiências que nada têm a ver com elas. O aspecto cultural afeta tanto a motivação como o incentivo para a aprendizagem (op. cit.:18).

Algumas metodologias utilizadas pelo professor, ao alfabetizar a criança, também acarretam em prejuízo para a leitura. As autoras citam quatro aspectos que contribui negativamente para este problema: "demasiada ênfase em algum aspecto do processo, por exemplo o fonético (...)", por limitar-se a analisar a palavra pelo aspecto sonoro; "método sobrecarregado, monótono, difícil e que descuida os interesses infantís na seleção do vocabulário e dos temas" (op. cit.19), sobre isso Vygotsky disse que, "a aquisição dos signos escritos devem ter significado para as crianças, e deve ser incorporado a uma tarefa necessária e relevante para a vida" (VYGOTSKY, 1.992:133); o fato de o professor ser inflexível ao aplicar o método, não levando em consideração "as diferenças individuais das crianças; falta de instrução naquelas

habilidades que, por seu nível de dificuldade, requerem mais exercício, pode afetar o domínio da etapa e das etapas seguintes da aprendizagem" (CONDEMARIN e BLONQUIST:1986:19).

Apesar de todas as dificuldades apresentadas , que dificultam na aprendizagem da leitura e da escrita, é possível que o dislético venha a ter êxito, porém raramente eles se transformaram "em interessados leitores de material de leitura recreativa" (op. cit.:26).Stella Stelling (1.994), assim como Condemarin e Blomquist, elegeram o contato com o meio em que vive a criança e, a maturidade, como agravantes da dislexia, ela afirma que, "tem-se observado que a qualidade do contato interpessoal dessas crianças é precário e a sua comunicação demonstra pouco intercâmbio com os familiares" (STELLING, 1.994:59). Quanto à maturidade, ela afirma que "muitas vezes a criança é considerada *infantil*", interessando-se por atividades que costumam agradar a crianças de menor idade cronológica (...)" (idi. Ibid.grifo da autora).

A autora conceitua dislexia da seguinte forma, "são chamados disléticos todos aqueles indivíduos que não conseguem ler e escrever na idade adequada, embora não exista uma causa pedagógica nem atraso intelectual, doença mental ou transtorno sensorial que justifique tais dificuldades" (op. cit. 58). Ao confrontarmos o conceito de dislexia de Stelling com o de Condemarin e Blomquist, pudemos observar que elas concordam em vários aspectos, no entanto, Stelling não cita a hereditariedade como "o fator" que contribui para que ocorra a dislexia.

Vejamos o que Stelling fala sobre hereditariedade: "é muito importante nesse momento, lembrar que os fatores hereditários, geneticamente determinados, influem diretamente sobre o aspecto biológico do indivíduo" (op.cit.:51), assim sendo, na leitura e escrita, os fatores biológicos, e conseqüentemente hereditários que influenciam são, o "processo biológico de comunicação e o desenvolvimento neurológico, voltado para os aspectos sensoriais e motores" (id. Ibid.), no entanto, somente estes dois aspectos não são suficientes para determinar que a criança seja ou não disléxica, para isso, é necessário um terceiro aspecto, que a criança tenha acesso a um "ambiente favorável e estimulador" (id. Ibid.).

Robert E. Valett (1.990), não vai muito além do que Condemarin, Blomquist e Stelling já afirmaram. O seu conceito de dislexia é como uma junção dos dois conceitos anteriores. Para este autor, "dislexia é um distúrbio que interfere com a integração significativa de símbolos lingüísticos e perceptivos e tem sua origem em disfunção ou imaturidade neuropsicológica" (VALETT, 1.990:10).

Este autor apresenta como fatores fundamentais para aquisição da leitura, além da maturidade, hereditariedade e experiência cultural, já mencionados pelas outras autoras anteriormente, "o sexo, a instrução, a prática e a motivação" (op. cit. 5).

Valett fala dos estudos de Hepworth (1.971), Bond e Tinker (1.973), Goldberg e Schiffman (1.972), nos quais há um consenso de que, "duas vezes mais meninos do que meninas, têm distúrbios significativos de

leitura" (op. cit. 02), afirma ainda que Goldberg e Schiffman observaram que

...existem evidências que cerca de 80% das crianças com inaptidão para a aprendizagem podem ser ajudadas se forem identificadas e se lhes for proporcionada educação especial nas 1ª e 2ª séries, enquanto menos de 20% tiram proveito de tal educação se esta for iniciada após a 3ª série (id. Ibid.) .

Ao observarmos tais dados apresentados por Valett e, ao compararmos com a realidade vivida por nossas crianças, em escolas onde a professora não tem conhecimento deste tipo de problema e, quando constata uma deficiência na leitura ela atribui a falta de interesse, preguiça e outras coisas mais, é que entendemos porque muitas crianças chegam a idade de quinze anos sem serem alfabetizadas. Por mais que seja constatado o problema, a escola não conta com nenhum tipo de assessoria que venha dar subsídio a estas professoras de como lidar com este tipo de problema que, como Valett afirmou, é importante que seja diagnosticado até, no máximo, a 3ª série, onde o índice de aproveitamento é de apenas 20%.

Dos conceitos apresentados até aqui, o que se mostrou mais completo e próximo à realidade que observamos, foi o Stelling, que define os disléxicos como sendo "todos aqueles indivíduos que não conseguem ler e escrever na idade adequada, embora não exista uma causa

pedagógica nem atraso intelectual, doença mental ou transtorno sensorial que justifique tais dificuldades" (STELLING, 1.994:58), ao concordarmos com tal definição, acreditamos também que fatores hereditários biológicos e ambientais interferem na aquisição da leitura, podendo ajudar ou dificultar esse processo.

Vygotsky defende que o homem deve ser visto como um todo (visão monista e holística), (OLIVEIRA, 1992:72) e este interfere de forma ativa no seu meio, ele é um ser histórico e como tal, recebe influência dos seus ancestrais e contribui para os seus descendentes (COLE e SCRIBNER, na introdução do livro Formação Social da Mente: 1.991). Assim ocorre com a linguagem, como podemos observar, pois um dos fatores que contribui para o êxito da leitura e da escrita, é um "ambiente favorável e estimulador" (STELLING, 1.994:51), um local onde a criança possa conviver com produções de outras gerações, aprender com ela e, a partir daí, produzir algo novo que ficará como contribuição para as gerações vindouras, não fosse assim, estaríamos ainda no "desenhar coisas" (VYGOTSKY, 1.991:131), ao invés de escrevermos. Pelo que observamos na teoria de Luria, o "desenhar coisas" é uma fase na pré-história da escrita da criança, que ela ultrapassa rapidamente, passando logo após a desenhar a fala humana, que foi uma etapa da escrita da humanidade, posterior ao desenho.

Nos estudos dos teóricos, pudemos perceber que eles partiram de uma avaliação neurológica, psicológica, oftalmológica e pedagógica, que constatarem a dislexia como causa dos transtornos da

leitura e escrita das crianças estudadas, nós no entanto, não dispomos de tais recursos para nos certificarmos que as crianças que observamos, realmente são disléxicas, no entanto, tomamos como base a idade avançada que a criança apresenta, o relato das professoras, que apontam para uma grande dificuldade de alfabetizá-las e, por serem crianças que a escola trata como sendo disléxicas.

4

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE TRABALHO

Compreendemos pesquisa como uma forma de construir um novo conhecimento, resgatando o que outras pessoas já construíram a respeito de dislexia e, com nosso estudo, acreditamos ter acrescentado mais um capítulo a esse respeito.

Durante essa pesquisa, observamos as crianças em seu ambiente escolar, levando em consideração as suas interações com o outro, sem desvincula-la dessas influências, pois foi nessa relação que pudemos colher as informações necessárias para essa pesquisa.

Utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa por ela levar em consideração o "ambiente natural como fonte de dados" (LUDKE e ANDRÉ, 1.986:11), e também por não ser possível trabalhar com teóricos interacionistas como Vygotsky e Luria, e desenvolver uma pesquisa que não leve em consideração a influência do meio social sobre o sujeito.

Fizemos um estudo de caso onde cada pesquisadora observou uma criança. Neste tipo de pesquisa, "o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo" (op. cit.:19), em nosso caso, não foi possível observarmos as duas crianças consideradas disléxicas em seu ambiente familiar, nos limitamos ao ambiente escolar. A criança A foi observada por 20:30 horas, distribuídas em 6 dias alternados

entre o mês de abril e junho. A criança E, foi observada durante 15:00 horas, distribuídas em 4 dias do mês de abril.

A observação desenvolvida foi participativa, onde nós observadoras fizemos parte das atividades desenvolvidas em sala de aula, as anotações foram feitas durante a observação. As crianças observadas, não tomaram conhecimento de que estavam sendo observadas. A nossa observação também foi dirigida para as professoras envolvidas com essas crianças, no entanto este aspecto não foi revelado.

Os aspectos observados foram: relação professora/aluno; aluno/professora; aluno/aluno; metodologia de trabalho; relação deste aluno com o ato de ler; relação com a escrita e compreensão do que escreve (leitura propriamente dita).

Após a coleta de dados, através dos procedimentos acima relacionados. Fizemos uma análise e interpretação dos mesmos, buscando pontos teóricos como: zona de desenvolvimento proximal e internalização que, de uma forma ou de outra, justificam ou explicam as formas de agir ou de ser destas crianças.

CAPÍTULO V

A OBSERVAÇÃO À LUZ DA TEORIA

Observamos duas crianças: A e E , com distúrbios na leitura e, conseqüentemente consideradas disléxicas, pelas escolas e pelas professoras. Nós levamos em consideração o relato destas e também a idade em que se encontram estas crianças: A com 15 anos e E , com 10 anos.

Nas observações por nós desenvolvidas, levamos em consideração os seguintes aspectos: relação professor /aluno considerado disléxico; aluno/professor; aluno/aluno; metodologia de trabalho; relação do aluno considerado disléxico com o ato de ler; relação com a escrita, e compreensão do que escreve (leitura propriamente dita).

No primeiro ponto observado, ou seja, relação professor/aluno, pudemos perceber um certo descaso das professoras quando requisitadas para tirar alguma dúvida. Os diálogos são sempre muito restritos e pobres de significado para essas crianças, podemos citar o que aconteceu com a criança A quando pergunta: - "*professora ali é um S?*" e ela responde com uma pergunta: - "*Riquezas?*", ele completa: - "*É*". O mesmo episódio aconteceu com E , quando copiava do quadro e perguntou: - "*esse é um S é?*", (apontando para a palavra sanduíche) , e a professora responde simplesmente: - "*É*". Acreditamos que esses momentos poderiam ser aproveitados com uma referência do vocabulário

da criança, com uma palavra já conhecida por ela.(S de SACI ou, S do nome de um colega de sala, etc.), pois como Vygotsky afirmou, "a aquisição dos signos escritos devem ter significado para as crianças (...)" (VYGOTSKY, 1.992:133).Ao relacionar a letra a um nome de seu vocabulário diário, a professora estaria formando um vínculo da escrita com o universo oral da criança.

Ainda sobre este aspecto, podemos perceber uma cumplicidade destas docentes com o observado, ou seja, sabem da dificuldade que essas crianças têm e montam um esquema especial para que essas crianças consigam, aparentemente, concluir suas atividade. Podemos citar como exemplo, E , ao ter que responder o nome do rio que abastece nossas casas, dirigi-se até a professora e pede ⁴que ela escreva em sua mão, a resposta, e a professora, prontamente escreve. Outra reação freqüentemente observada , é o descaso. Como pudemos perceber com A , ao ser questionado várias vezes sobre as vogais da palavra MARABÁ e repetidas vezes ter errado, a professora simplesmente responde: - "*ta bom!*", sem ter induzido o aluno para a resposta, ou quem sabe,lembrar para ele, o que é vogal e depois voltar a fazer os questionamentos, para que A formasse o seu conceito de vogal. Ao retomar esse conceito, a professora facilitaria a internalização desse conhecimento, pois segundo Vygotsky, é necessário que as relações ocorram primeiramente a nível interpessoal, para somente depois, acontecer "no plano intrapessoal, no nível individual, no interior da criança" (VYGOTSKY, 1.991:64).Dois outros fatos ocorridos com A comprovam a

indiferença por parte da professora: o primeiro é quando a professora pede que ele fale uma palavra com RA e o colega do lado, visivelmente fala a palavra para ele e a professora nada fala; o segundo foi durante o ditado em que ele deveria escrever as palavras: MUITA, RIQUEZAS, NATUREZA, PENA, BARCO, GENTE E DESTRUIU, do jeito que eles achavam que era a palavra, no entanto, A passou todo o ditado, ora copiando da colega do lado, ora copiando da atividade anterior, e a professora em momento algum questionou essa atitude.

A relação que as crianças observadas desenvolvem com suas professoras é destas como únicas detentoras do conhecimento, pois observamos o grande interesse dessas duas crianças em receberem o visto em suas atividades, como forma de atestado de capacidade. Podemos citar a alegria de A, ao recebê-lo, quando sai dançando e dizendo: - "olha aí", e também E, que vem até a observadora para mostrá-lo. Acreditamos que nestas salas de aula, não há espaço para o erro, é a velha cultura do acerto, como única forma de demonstrar a apropriação do conhecimento.

É na relação da criança considerada disléxica, com as demais crianças, que percebemos a zona de desenvolvimento proximal, tratado por Vygotsky, pois é com ajuda do outro, que A e E, conseguem, de uma forma ou de outra, concluir suas atividades, e assim, definirem as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1991:97), para exemplificar, podemos citar o dia em que A deveria separar as palavras em sílabas e a colega fala: - "A, é para separar, olha lá o da professora." - e ele pergunta: - "Então menina,

não é o que eu fiz?", e ela acrescenta: - *"tem que colocar um tracinho"*, e assim, ele pode concluir seu trabalho com êxito.

Ainda na relação da criança considerada disléxica, com as demais, pudemos perceber uma cumplicidade muito grande entre elas, pois os amigos das crianças observadas, a todo o momento procuram estar prontas para auxiliá-las nas atividades, e em troca, as crianças observadas, dão seu carinho e atenção nos momentos necessários. Esses aspectos são fáceis de serem percebidos, vejamos os exemplos: Quando uma colega de E traz o caderno para que ela copie a resposta *"de como devemos tratar a água que bebemos"*, e logo em seguida, deixa seu caderno com a mesma colega e, quando perguntada sobre o mesmo, ela diz: - *"a prima está fazendo a coisa lá da água que eu não sei fazer."* No caso de A₁, percebemos a atenção dispensada por ele, ao trazer água para os colegas e distribuí-la dizendo: - *"cheguei meus filhinhos"*, também observamos que no dia do passeio para tirar fotos das passagens naturais, ele teve o cuidado de arrecadar dinheiro para comprar biscoito e refrigerante, que serviriam como lanche da tarde, e ao distribuí-lo, o fez ordenadamente *"um pacote para os meninos, e um para as meninas"*, inclusive para quem não cooperou.

As salas de aulas observadas, adotam uma metodologia muito similar, que são, atividades contínuas, sem um questionamento e, sem uma correção coletiva, e por vezes difícil para o aluno. Segundo Condemarim e Blonquist, essas metodologias, acarretam em prejuízo para a leitura assim também como, o *"método sobrecarregado, monótono, difícil*

e que descuida os interesses infantis na seleção do vocabulário e dos temas” (CONDEMARIM e BLONQUIST, 1986:19). Como forma de ilustrar a metodologia usada, podemos citar E, na aula de artes quando a professora relembra as cores primárias, depois canta a música do “coelhinho da páscoa” e retorna as cores primárias e acrescenta as cores secundárias e ela fica perdida, limitando-se apenas a repetir o que os colegas fazem.

Na sala de A, a professora muda várias vezes, o conteúdo cobrado em uma única atividade, ora exige conhecimento de sílaba, ora de letra, levando a criança, que ainda não tem claro que é um e o que é outro, a se confundir. Condemarim e Blonquist ressaltam que essa “falta de habilidades básicas”, que no caso de A é a diferença entre letras e sílabas, afeta a aprendizagem da leitura, para elas, a “a falta de instrução naquelas habilidades que, por seu nível de dificuldade, requerem mais exercício, pode afetar o domínio da etapa e das etapas seguintes da aprendizagem” (id. ibid.).

Na sala de aula de A, pudemos perceber uma grande variedade de estilos de letras nos cartazes, ora letra bastão maiúscula, ora letras script, maiúscula e minúscula e outras vezes, letra cursiva. Ao copiar no quadro, a professora faz o cabeçalho com letra bastão maiúscula e a atividade com letra cursiva. Nessa sala, onde foram reunidas todas as crianças que estavam com dificuldade de leitura, a professora deveria seguir uma abordagem metodológica clara, construtiva ou tradicional, mais que fosse segura naquilo que está fazendo. Quando ela parte da estrofe de uma poesia e daí passa a estudar as palavras; as sílabas e as letras,

pudemos supor que ela trabalhasse em uma abordagem próxima da proposta para Emília Ferreiro, no entanto, ao fazer uso de vários tipos de letras e, ao pedir que A_lesse famílias silábicas, (ba – be – bi – bo – bu), acreditamos que ela ainda não tem uma linha muito clara de como trabalhar com essa turma, daí as autoras acima afirmarem que um dos pontos que podem acarretar em dificuldades na leitura, ser a falta de sistematização. (id. ibid.)

Como era de se esperar, as crianças observadas mostram um certo desinteresse com relação à leitura, A desvia o olhar no momento em que a professora lê a estrofe sobre a nossa cidade, por duas outras vezes, quando chamado a fazer uma leitura, ele sorri desconfiado, olha para os lados, uma outra vez, baixou a cabeça sobre o caderno, e retruca: - "Rum, ô!". Já E , fica nervosa, baixa a cabeça e fura a borracha com um lápis.

Os momentos de leitura são muito raros, nessas duas salas observadas, a grande maioria das atividades é de escrita do quadro, onde estas crianças limitam-se a desenhar as letras em seus cadernos, não fazendo uma leitura ou identificação das palavras escritas. Isso para Luria (1.988), "não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita" (LURIA, 1.988:179), significa apenas que elas se apropriaram das formas externas da escrita (letras).

Ainda sobre o aspecto da leitura, pudemos observar que tanto para A, quanto para E , as suas escritas , se é que podemos chamar assim, estão sem significado para elas, mesmo fazendo uso de letras, elas

não oferecem pistas algumas sobre o que estão escrevendo (desenhando).

A, ao ser questionado sobre que palavra ele havia escrito em uma resposta, o mesmo responde: - "*não sei*". Igualmente E, responde à observadora ao seu pedido que leia a palavra ONTEM, que a criança havia escrito.

Comparando com as fases da leitura na pesquisa de Luria, podemos dizer que essas crianças estariam na fase após a pré – história da escrita, onde já usam letras, no entanto, quando pedido para que leiam o que escreveram, passam a ler as letras, (LURIA, 1.988:183), foi o que E fez, ao ser solicitado que lesse a palavra ONTEM e ela: "O – N – T – E – M"; com A esse fato foi observado no ditado, quando a cada palavra ditada ele falava a primeira letra.

Apesar de A levantar algumas hipóteses sobre a leitura, (como é o caso do momento citado a cima, a localização das palavras ditadas, na estrofe escrita em seu caderno e, o fato de conferir as sílabas das palavras com uma certa facilidade), nos faz acreditar que falta muito pouco para que ele transponha a barreira da leitura, o que julgamos ser uma questão de tempo e um pouco mais de atenção por parte da professora e de interesse por parte dele.

Uma atitude observada na sala em que A e E estudam, é o fato de as professoras por várias vezes saírem da sala de aula e deixar que as crianças descubram entre si, o que e como fazer nas atividades. Talvez por falta deste acompanhamento, nestas horas, por duas vezes,

presenciamos a professora questionando se atividade havia sido feita por
A ou não, ou seja ela não tem certeza do que seu aluno é capaz de
produzir.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Ao desenvolvermos esta pesquisa sobre dislexia, partimos de duas hipóteses: A primeira, de que o método utilizado pela escola estaria monótono e cansativo para essas crianças, não despertando nelas o interesse pela leitura; a segunda é de que elas não estariam conseguindo fazer uma relação entre o simbolismo da linguagem falada e o da linguagem escrita.

Ao observarmos as duas crianças, consideradas pelas escolas e pelas professoras como disléxicas, percebemos que as duas hipóteses se confirmaram. Nas duas salas de aula observadas, as professoras limitam-se a atividades de escrita, e os momentos de leitura são muito poucos, sempre partindo do pressuposto de que todas as crianças sabem ler, uma vez que as atividades não são lidas e muitas vezes nem explicadas pelas docentes.

A segunda hipótese, a de que as crianças não estão conseguindo fazer uma relação entre o simbolismo da linguagem falada e o da linguagem escrita, também foi confirmada, pois nos deparamos com A, no ditado onde deveria "escrever do seu jeito", preocupado em copiar dos colegas ou do próprio caderno, não conseguindo representar graficamente a linguagem falada. Tanto para A quanto para E, as suas produções gráficas (no caso a cópia do quadro), aparentemente, não têm sentido e nem significado para elas.

Para Vygotsky, o conceito de significado é definido como o "sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, constituindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam". E o "sentido por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo" (VYGOTSKY citado por OLIVEIRA, 1.992:81).

Ao afirmarmos que a representação gráfica dessas crianças não tem sentido e nem significado para elas, levamos em consideração, o fato delas estarem limitando-se apenas ao copiar, ou seja, a forma externa da escrita. Mesmo quando a professora de A propôs uma "escrita do seu jeito", no ditado, ele não teve a coragem de arriscar a produção de sua escrita, como também não houve um incentivo maior por parte da professora, para que ele tentasse.

Essa atitude da professora de A nos faz concordar com Stelling, quando diz que, "tem-se observado que a qualidade do contato interpessoal dessas crianças é precária (...)" (1.994:59).

Se na escola, onde a professora deveria ser conhecedora das dificuldades do aluno, a relação interpessoal se dá desta forma, imaginemos como ela ocorre na casa deste. Ainda segundo Stelling, esse é um dos pontos que influencia para que a criança seja ou não disléxica. Para ela, a criança deve ter acesso a um "ambiente favorável e estimulador" (op. cit. :51).

Neste ponto poderíamos nos perguntar, há alguma possibilidade destas crianças virem a ler um dia? Para Condemarin e Blonquist, sim, porém raramente elas se transformarão em "interessados leitores de material de leitura recreativa" (CONDEMARIN e BLONQUIST, 1.986:19).

Estas crianças poderão chegar a ler, desde que haja um acompanhamento "quantitativo e não qualitativo" (NUNES, 1.992:73-74), ou seja, maior afinco e maior acompanhamento da leitura com essas crianças, percebemos que tanto A, quanto E, apresentam hipóteses do que seria esse ato de ler, bastaria um maior acompanhamento e uma maior atenção para as dificuldades destas.

Este trabalho surgiu como resposta a problemas que presenciamos em nossas salas de aula e que não conseguíamos resolver tão facilmente, as hipóteses que nortearam nossa pesquisa, surgiram de suposições que levantamos na convivência com algumas crianças supostamente disléxicas.

Ao concluirmos este trabalho, percebemos que ainda resta muito a ser desvendado no que se refere à dislexia, porém esperamos ter contribuído para que professores e pais despertem para esse problema que existe em nosso meio e que muitas vezes ficam rotulados como preguiça e falta de interesse.

Esta pesquisa abre uma questão que poderia ser tratada em um trabalho futuro, que seria o de descobrir em que fase da leitura as crianças disléxicas ou consideradas como tal, estacionaram.

Deixamos esta questão em aberto para que mais alguém que esteja interessado em desvelar esse problema vivenciado por algumas de nossas crianças, venha acrescentar mais um capítulo a esse respeito.

BIBLIOGRAFIA

CARACIKI, Abigail Muniz. Distúrbios da Palavra: Pré-Dislexia e dislexia. Rio de Janeiro, Enelivros Ed., 1994

CONDEMARIN, Mabel , BLOMQUIST, Marlys. Dislexia: Manual de Leitura Corretiva. Trad. De Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ELLIS, Andrew W.. Leitura, Escrita e Dislexia uma análise cognitiva. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LA TAILLE, Yves. OLIVEIRA. Marta Col. DANTAS, Heloísa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LUDKE, Menga. ANDRÈ, Marli. Pesquisas em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanobvich. O desenvolvimento da escrita na criança in...
VYGOTSKY, Lev Semenovich. Et. Al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MARTINS, Arionide Rodrigues, NASCIMENTO, Karla Wirlânia Silva. O social e a Dislexia. In. De Grão em Grão... Revista do Curso de pedagogia. Marabá: Grafecort, 1999.

NUNES, Terezinha. BUARQUE, Lair. BRYANT, Peter. Dificuldades na aprendizagem da Leitura. Teoria e Prática. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.47)

STELLING, Stella. Dislexia. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

VALETT, Robert E. Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura. Califórnia: Ed. Manole, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA A

Data: 10/04/2.000 Início: 13:05h Término: 17:30h

- Quando chego, a professora está fazendo a leitura das regras, o observando fica roendo as unhas;
- A professora entrega uma folha e pede para desenharem como o tempo está hoje, ele levanta-se balançando a cabeça e vai até a porta para ver como está o tempo, diz: - "Está mais ou menos" e outro colega completa: - "Então está ensolarado", ele senta-se e começa a desenhar com pincel.
- Pega a folha do colega do lado e risca (desenha) alguma coisa com pincel verde;
- A professora fala: - "estudo de quatro estrofes sobre Marabá,... ainda não é para copiar". Ele folheia o caderno e encontra uma folha em branco e deixa aberto nela. Alguém pede um lápis emprestado na porta e ele leva-o a menina que pediu;
- Enquanto a professora escreve no quadro, ele conversa com um colega do lado;
- A professora lê a "estrofe" do quadro e ele muda o olhar;
- "-Quantas sílabas tem a palavra MUITA?" , pergunta à professora. "-duas" – alguém responde. Ele repete: - "duas". Logo em seguida alguém fala: - "três", com a insistência da professora, alguém diz novamente: - "Dois" e ele repete: - "Dois";
- leitura no quadro, junto com a professora, ela lê primeiro e os alunos repetem. (este texto já foi estudado em sala da 6ª feira);
- Texto:

MUITA GENTE QUE AQUI MOROU

DESEFRUTOU DAS NOSSAS RIQUEZAS

QUÊ PENA QUE DESTRUIU

PARTE DA MÃE NATUREZA.

- A professora lê as palavras sublinhadas e ele esfrega os olhos, não olha para o quadro e apenas repete;
 - 14:30 – saída para tomar água e ir ao banheiro, todos de uma só vez;
 - De volta a sala, de olho no quadro, começa a copiar o que está escrito, uma letra ou duas por vez, às vezes, para e batuca na carteira...Cantarola, olha para os lados, olha para o quadro e escreve;
 - Agora, enquanto escreve, mantém um diálogo com um colega do lado, olha para o quadro, fala de um colega que não empresta o lápis para ninguém "";
 - "Professora, esse menino é ruim, tem dois lápis e não empresta pré ninguém"
 - volta a copiar;
 - "professora, ali é um S?" – pergunta ele.
 - "Riquezas?" Pergunta a professora. Ele aguarda a resposta ;
 - "É né"? – pergunta ele novamente.
- E a professor:
- "É!" – Ele volta a copiar.
- A professora chega a carteira da criança A e pergunta:
- "Você já terminou?" – Referindo-se a atividade do quadro. Ele responde :
- "" já!"".

Ela continua:

- "E o que eu pedi para você fazer?" – Referindo-se a atividade de conferir as sílabas das palavras sublinhadas no texto. Ele responde:

- "Já esqueci".

➤ A professora lê a palavra DESFRUTOU e pergunta:

- "Quantas sílabas têm?"

Ele responde:

- "três."

E a professora completa:

- "Quantas vezes que a gente abre a boca, é a quantidade de sílabas".

- "É pra fazer com essas palavras aqui não é?" – Ele pergunta, apontando para o seu caderno.

- "É." – Responde a professora. Ele baixa a cabeça e parece fazer a atividade.

➤ A professora sai da sala. Ele pergunta para o colega do lado:

- "E agora, o que é pra fazer?" – O colega responde:

- "olha o meu aqui!" – E ele fala em tom mais alto de voz:

- "Tu já sabe ler por acaso?" – O outro balança a cabeça negativamente., E A completa:

- "olha," DES-FRU-TOU- é três "- Mostra o três com os dedos ao mesmo tempo em que fala". Levanta-se e muda de lugar.

➤ O colega dele vem até onde estou e pergunta:

- "o que é pra fazer?" – E eu respondo:

- "Contar as sílabas." – Ele sai e vai contar para o A:

- "viu, é para contar as sílabas". – A levanta-se irritado, vai ao quadro e apontando a palavra DESTRUIU, conta letra por letra:
- "1,2,3,4,5,6,7,8, é assim é? Está errado!"
- A professora retorna a sala e percebe que A estava em outro lugar e estava copiando para outra aluna. A mesma fala:
 - "Você está copiando de quem A?" - Ele levanta-se, e sem responder , vai para seu lugar.
- A professora começa a corrigir no quadro e ele baixa a cabeça e, tenho a impressão que ele escreve do quadro.
- A professora pergunta:
 - "NA-TU-RE-ZA, tem quantas sílabas?"
 - "Quatro!" – responde toda a turma e ele também.
 - "NA-TU-RE-ZA, quatro" diz ele, ao mesmo tempo em que confere.
 - "Vamos trabalhar a palavra MARABÁ. Que palavra é essa?" – Pergunta a professora.
 - "Marabá!" – todos respondem.
 - "Quantas letras têm?" – Pergunta a professora.
 - "1,2,3,4,5,6." Respondem todos.
 - "A, quantas vogais tem este nome?" – Pergunta a professora. Ele pensa um pouco e responde:
 - "Três". A professora pergunta novamente e ele pensa mais um pouco, olhando para o quadro e responde:
 - "Duas!"
 - "Quais ?" – Questiona a professora.

- "o A e o B".

A professora insiste várias vezes para que ele diga as vogais do nome Marabá, e ele sorri, enquanto escuta algumas possíveis respostas dos colegas e depois disse:

- "É o A e o R." – A professora diz:
- "Ta bom!", e passa a perguntar para outros alunos.

➤ - Passados alguns minutos, volta a perguntar para A:

- "A, qual a última letra de Marabá?"
- "É o A" – responde ele. Alguns alunos sorriem e dizem:
- "Até que fim..."

➤ A professora escreve no quadro MA e pede que digam palavras começadas com esta sílaba, Ao que u outro colega havia falado:

- "Márcio".

➤ A professora lê no quadro as palavras que as crianças ditaram e ele tira alguma coisa da mão e põe na boca, sem olhar para o quadro.

➤ A gora pede palavras começadas com RA, e ele repete as palavras de uma outra criança.

➤ A professora pede que ele fale uma palavra, ele vira-se para o lado e o colega fala:

- "Ratinho", e ele desconfiado retruca:
- "Rapaz..." – Com a insistência da professora ele fala:
- "ratinho professora".

➤ Agora a professora pede palavras com BA. E ele grita:

- "Bacaba", e depois – "bebê".

A professora fala:

- "Olha bebê não começa com BA". Ele escuta alguém falando Balinha e ele fala em voz alta:

- "Balinha"

➤ A professora explica que agora eles terão que contar quantas letras tem em cada palavra que eles disseram e que ela escreveu no quadro.

➤ A brinca e sorri com um colega, enquanto a professora fala o que é para ser feito.

➤ Ela pergunta:

- "quantas palavras tem a palavra barco?"

E ele responde contando nos dedos:

- "BAR-CO", duas . – A professora questiona:

- "Letras, quantas letras?". -E ele fica calado, enquanto alguns respondem:

- "Cinco letras".

➤ A começa a copiar, enquanto balbucia algumas palavras e em seguida diz irritado:

- "Ta errado".- Arranca a folha do caderno e depois assopra o caderno, para tirar os pedacinhos de papel que ficaram sobre o mesmo.

➤ Um colega do lado pergunta:

- "Vai começa tudo de novo?" – Ele responde:

- "É". -E volta a escrever, ao mesmo tempo em que conversa com uma outra colega do lado, falam sobre sofá velho... parede de tijolo... De repente, pergunta em voz alta:

- "Hoje é sábado é?" – Ninguém responde.

➤ Vai ao quadro e aponta a letra N, na palavra RAIMUNDO e pergunta para a professora:

- "Aqui é um U é?" _ A professora diz:

- "É um N". – Enquanto apaga e escreve novamente.

➤ A retorna a cadeira e começa a cantar:

- "A patricinha abalou....", ao mesmo tempo em que dança, sentando-se na cadeira.

➤ A professora sai, e uma outra criança começa a cantar:

- "alô garela..." e A corrige:

- "Não é assim não menino, é assim: Alô galera, bate as mãos e bate os pés.."

➤ Ele conversa e esquece o caderno por algum tempo.

➤ Sorri e faz comentários sobre um colega que se senta à frente dele.

➤ A professora retorna a sala e pergunta se ele já terminou, e ele, sem responder, volta a escrever. Vai até o quadro e aponta para a palavra BANANA. Mexe a boca como quem lê, sem soltar um som, volta e senta-se, retorna a escrever. Conversa e sorri com o colega do lado, depois fala:

- "olha professora, (diz o nome de um colega), está falando de (fala o nome de outro colega)". _ A professora olha para ele e, sem fazer nenhum comentário, vira-se para outro lado e A sorri.

➤ De onde estou percebo que ele já terminou de copiar a primeira parte da atividade, e começa a escrever a segunda parte que é para separar as sílabas das palavras. Neste momento ele está mais concentrado na escrita. Ele pergunta:

- "Professora ali é para separar não é?" - Fala apontando para o quadro. A professora responde:

- "É".

A colega do lado completa:

- "A é para separar, olha lá o da professora"

E ele pergunta:

- "Então menina não é o que eu fiz?"

- "Tem que colocar um tracinho" – diz ela.

Ele faz algo no caderno e ela diz:

- "Não é assim, olha" – mostrando para outro colega, o caderno de A. E completa:

- "ele colocou as letras longes".

➤ Ele apaga e depois escreve algo e mostra para outro colega, sai e depois mostra para a professora que balança a cabeça afirmativamente, e ele sai dançando e dizendo:

- "Olha aí".

➤ Os colegas ficam ao seu redor (duas meninas) e uma delas passa um tracinho no caderno dele, a professora chama a atenção, e elas sentam-se, enquanto ele continua a escrever, depois fala:

- "terminei fessora... se tiver errado eu faço de novo..."

➤ A professora aproxima-se e corrige o caderno dele a caneta, o que estava certo e chama a sua atenção para a palavra MARTELO que ele escreveu errado.

➤ Enquanto a professora corrige a atividade no quadro, ele troca cartões telefônicos.

➤ A professora fala:

- "agora nós iremos fazer um ditado das palavras da" estrofe ". - Ele continua trocando e mostrando seus cartões telefônicos".

- "Escrevam do jeito de vocês". – Diz a professora.

- "Vou ditar a primeira palavra". – Acrescenta ela.

➤ Ele guarda os cartões e começa a escrever o que está no quadro: "Ditado de palavras", letra por letra e olha para o lado e sorri e os colegas do lado, falam:

- "Anda A, logo."

Ele termina e pergunta:

- "Que palavra é?"

A colega do lado fala:

- "MUITA" – Ele pergunta:

- "É M é?" – Ela fala letra por letra e ele olha de rabo de olho para o caderno dela.

Segunda palavra : MOROU , ele vira a página, olha a estrofe no caderno, olha para os lados e um colega mostra a onde está escrito no caderno dele e ele copia.

Com a palavra RIQUEZAS , ele pergunta para a colega do lado:

- "É com R é?" – e começa a escrever o R e consulta a estrofe.

Na palavra NATUREZA, vai seguindo com o dedo o que acredito que ele decorou da estrofe, pois o colega fala a frase e ele repete ao mesmo tempo em

que segue com o dedo e , quando localiza a palavra, segue desenhando letra por letra.

➤ Alguém fala:

- "professora o A está colando". – Ele responde:

- "claro boca aberta".

Ele alega que está atrasado e a professora dita a próxima palavra: PENA, e ele escreve algo, enquanto a professora o observa de perto. Quando ela sai, ele chama uma colega que lhe mostra a palavra e diz:

- "É com P".

➤ Próxima palavra é BARCO, a colega escreve em um papel e ele escreve perguntando letra por letra.

➤ Neste momento ele sai para ir ao banheiro e eu me aproximo do caderno dele e vejo que a colega o ensinou a escrever "praco" no lugar de "Barco".

➤ Para as palavras GENTE e DESTRUIU, ele consulta a colega que escreve em uma folha e ele copia no caderno.

➤ Chamada e saída.

Dia: 14/04/2.000 Início: 14:00h Término: 16:00h

➤ Atividade: produção de mural com datas comemorativas : 19 de abril- dia do Índio; 05 de abril: Aniversário de Marabá; e 22 de abril: Descobrimento do Brasil.

➤ As crianças estão divididas em grupos com quatro componentes. O grupo do observado deverá desenhar sobre o descobrimento.

➤ Ele dirige-se ao quadro e aponta-o perguntando o que está escrito e a professora diz: "22 de abril".

➤ A professora chega ao grupo e fala :

- "Isto não é trabalho de artes A?" – Referindo-se a outro trabalho que ele estava fazendo. Ele responde:

- "É". Já guardando a folha que desenhava. Pega uma outra folha em branco e pergunta se pode desenhar barraca, e a professora responde:

- "Qual o seu grupo?". E ele responde:

- "É o C".

- "Pode."

- "Barco também né?"

- "É, caravelas" – Acrescenta a professora.

Ele baixa a cabeça e começa a desenhar.

➤ Olhando para sua folha, percebo que ele escreveu a cima da mesma: "C – 22 de abril", com letra cursiva igual a da professora no quadro, o título DESCOBRIMENTO DO BRASIL, em letra bastão no quadro, ele não copiou.

➤ Ele fala com um colega do lado:

- "Este teu desenho é paia"

- "quem, o meu?" – Pergunta o colega.

- "É." – responde A.

➤ Levanta-se com os dois desenhos nas mãos e leva para uma colega do outro grupo e pede a sua opinião. Ela compara os desenhos e pergunta, apontando para o do outro colega:

- "O que é isso? É um rio?" - Ele responde:

- "É" -- e referindo-se ao seu, completa:
- "Ainda vou desenhar aqui um barco bem grande".
- Ela aprova o desenho de A e uma segunda colega também. Ele volta para seu grupo e devolve o desenho para seu colega.
- Sentado em grupo, reclama de alguns colegas que estão sentados com ele, dizendo que não vai emprestar os pincéis para eles, só para as duas colegas que agora a pouco aprovaram o seu desenho.
- Ao observar o desenho de A, percebo uma oca, casas, igreja, tudo "transparente", pois se pôde observar pessoas no interior destas casas, ocas e igrejas. Nos três barcos que aparecem, são observados desenhos de vários "bonecos", uns vestidos e outros magrinhos e sem roupa, que eram os escravos. Pude perceber uma grande quantidade de detalhes nos barcos, que também são "transparentes", uns pilotam o barco, outros olham na luneta...
- Quando a professora pergunta a A, quem são estes nos barcos? - Ele pergunta para o colega do lado:
 - "qual o nome mesmo destes homens?". O colega responde:
 - "Os portugueses". E ele repete para a professora:
 - "os portugueses."
- Ele pergunta a professora sobre a escolha das crianças que irão para o Zinho Oliveira, no dia da comemoração dos 500 anos do Brasil, e ela pergunta:
 - "Quem te disse que serão só cinco crianças?". Ele fala:
 - "A professora de artes"
 - "Então é." - Responde a professora.

- "Se a senhora me escolher eu vou, se não, eu não vou" – Fala A.

- "Eu vou é sortear" – Completa a professora.

Ele repete: "

- "Se me escolher eu vou, se não, eu não vou, o meu pai não deixa eu ir só de ônibus e ninguém pode ir comigo".

➤ Volta a desenhar e, enquanto isso, conversa e outras vezes, faz um batuque tum..tum...tum...

➤ O grupo conversa sobre os índios, sobre quem trouxe os negros para o Brasil, sobre os soldados quando vão para a selva.

➤ A professora recolhe os trabalhos e cola-os em uma folha de papel madeira, e depois os coloca no mural (parede).

➤ Ele insiste:

- "professora me escolhe, o meu pai não me deixa sair sozinho e minha mãe viajou".

A professora olha para ele como se duvidasse do que ele está falando:

- "Será que se eu te levar, você não vai me dar trabalho não?". Ele responde:

- "Vou não professora".

➤ Durante o recreio, passei pelo corredor e vi que ele escutava uma discussão de duas garotas de outra sala. Percebi, logo depois que começava um alvoroço, e uma correria de briga.

➤ Ao retornarmos à sala, fiquei sabendo por uma aluna que A havia brigado com ela, pois o mesmo havia "agarrado ela e ela não gostou".

➤ Perguntado por mim se ele havia agarrado a garota, ele confirmou, mais disse que era "só brincadeira" e o outro colega do seu grupo disse:

- "É, já faz dia que nós estamos brincando assim e hoje ela estava brava".

- Toca o sino e todos vão embora, pois hoje haverá reunião com os pais.

Dia: 27/04/2.000

Início: 14:00h

Término: 17:30

- A professora distribui livros de português e pede para que os alunos encontrem a leitura da página 68, para fazerem a cópia, lerem, enquanto ela vai a uma reunião da Escola que Vale.

- A folheia página por página até encontrar a indicada.

- Faz algumas brincadeiras com as colegas da frente, conversa...

- Ele fala:

- "professora, estou com febre! A professora se aproxima, põe a mão no pescoço dele e sai.

- Aproxima-se de mim e, apontando para a letra T pergunta:

- "Isto aqui é um T, não é professora?" E eu respondo:

- "É". Ele sai e diz:

- "Não disse, não disse?" – Dirigindo-se para um colega do lado.

- Começa a copiar, enquanto conversa, depois começa a cantar.

- Com o dedo indicador esquerdo, marca no livro a onde está e escreve com a mão direita, observando os seus movimentos, percebo que faz uma letra por vez.

- Para de copiar, tira o dedo do livro, ao voltar a escrever, põe o dedo no livro novamente e continua, sempre cantando e conversando.

- Levanta-se e vai conversar com um colega de outra sala, na porta.

- Retorna, senta-se e volta a conversar.
- 14:45 – Lanche.
- Durante o recreio, o observo de longe e vejo que está brincando dentro de uma sala jogando a camisa de um colega, como se fosse uma bola, no jogo do peru.
- Logo depois, dirige-se para área da frente da escola e brinca de luta com um colega menor de sua sala. Seu colega segura no portão e A o puxa pela cintura, o portão, que estava fechado de cadeado, abre-se e, quando é questionado pelo vigia por quem fez aquilo, ele acusa, apontando, com o dedo, o amigo.
- Ao chegar a secretária, ele continua acusando o colega, e junto com ele, outros tantos, porém um menino conta à verdade. A admite que puxou o garoto, mas o culpado era o outro que tinha puxado o portão.
- Ele vai, junto com o colega, para a secretaria, mas retorna logo.
- A professora escreve no quadro, a atividade, enquanto A e os outros colegas comentam que ele terá que ficar até às 18:00h para esperar o outro vigia da noite.
- Ele comenta:
 - “Eita, a delegacia hoje estava cheia” – Acredito que ele estava se referindo a secretaria.
- A professora explica a atividade do quadro e aponta para a cruzadinha onde estão faltando umas letras e o que está preenchido são as terminações ATO, e a professora pede que leiam. Ele começa a ler depois dos outros: A-TO.
- Enquanto escreve, comenta sobre o ocorrido com o colega:

- "Invés de correr, vai e segura no portão... agora vamos ter que ficar até seis horas"

➤ Passa um tempo sem fazer a atividade, neste intermédio, brinca com u arame, e às vezes conversa.

➤ Volta a copiar e , quando termina, leva o caderno para a professora, ela corrige e mostra um nome para ele e ele diz:

- "Não sei não!" – E a professora pergunta:

- "Foi você que fez ou colou do caderno do colega?".

- "Eu que fiz" – responde ele.

- "E como? Se você não sabe que palavra é essa?"

➤ Correção no quadro. A professora pergunta:

- "Que letra fica aqui?"

- "O B" - Responde ele.

- "E aqui?"

- "R" – Todos respondem e a professora lê:

- "Barato".

Ele não fala mais nada e assim, também com as outras palavras.

➤ Ele não participa da correção e algumas vezes, apaga algo e escreve novamente.

➤ A atividade agora é procurar em jornais palavras com BR, ss..., e ele copia o enunciado no caderno.

➤ A professora sai e ele, em pé na cadeira, observa pela fresta da janela, o portão, acredito que esteja querendo ver se o vigia da noite chegou.

- A professora retorna e ele, dirigindo-se até o quadro e apontando para o BR, pergunta:

- "É isso aqui professora?"

- "É" – Responde ela.

- Ao retornar a sua carteira, faz algumas brincadeiras com uma foto que retirou do jornal e diz ser o tio de um colega. Recorta algo e cola no caderno.

- A professora aproxima-se e verifica que ele está cortando apenas os encontros consonantais, e não a palavra toda, como pede a atividade.

- Solta o jornal e diz:

- "Não tem nenhuma". E levanta-se, conversa com um colega, aproxima-se de outra e pede a revista dela, como ela nega, ele diz:

- "Tu vai ver, quando tu me pedir borracha, eu não vou te emprestar".

- "Ta bom" – diz ela, e entrega a revista.

- A professora aproxima-se dele e, apontando para a revista diz:

- "carro"

E ele:

- "Oba, uma palavra com BR". E corta a palavra.

- Cola duas palavras no caderno e diz:

- "Só falta duas".

- Em sua carteira, folheia a revista, peço para ver seu caderno e percebo que encontrou quase todas as palavras e somente uma, estava cortada pela metade.

- A professora recolhe os jornais.

- A atividade agora é para separação de sílabas, enquanto copia, conversa.

- Toca o sinal, e a atividade fica para casa.
- Ele fica em sala aguardando o vigia da noite.

Dia: 23/05/2.000 Início: 15:00h Término: 17:30h

- Professora Substituta.
- A atividade no quadro requer o conhecimento das vogais e consoantes (ex.: coloque no espaço abaixo as vogais...), o observado come jambo com sal.
- Conversa, olha para o quadro, escreve algumas letras, conversa.
- Ao retornar do recreio, ele continua a comer jambo com sal.
- Vai até a porta, onde a professora conversa com outra professora, e ele mesmo brinca com os outros:
 - "Tira o olho menino!"
- Dirige-se ao quadro com o caderno e o lápis na mão e parece que escreve algo no caderno.
- Retorna a outra cadeira, pede para que o colega sente-se na carteira do lado, e este muda de lugar e A senta-se no lugar dele. Retorna a copiar.
- Para de copiar e começa a retirar os objetos do colega que lhe cedeu lugar e depois continua a conversar e cantar:
 - "Talvez ainda pense em você... É muleque, esta música é boa para dançar ó!"
- Volta a copiar.
- Ele permanece neste sistema: escreve, conversa e canta.
- A professora pergunta:
 - "Já terminou A?" – Pergunta a professora.
 - "Já!" – Respondeu ele.

- "De responder?"

- Ele que já estava de costas conversando, não responde.
- Depois se senta e volta a escrever do quadro. Outro colega chega com um apontador em forma de filmadora e ele pára pra ver e manusear, logo retorna a copiar.
- Aproxima-se novamente do quadro, com o caderno e copia, agora é a 3ª questão, antes ele havia se aproximado da 4ª questão (talvez pela questão número quatro estar no lado esquerdo do quadro, ele tenha copiado primeiro o lado esquerdo, não obedecendo à ordem numérica das questões.).
- Vai até a professora e ela explica o que é para ser feito.
- Retorna a sua mesa e três outros colegas o ajudam a responder.
- Leva a atividade para a professora corrigir.
- Senta-se sobre a mesa e depois vai buscar garrafas com água gelada.
- Ao chegar diz:
 - "Cheguei meus filhinhos!" e passa distribuindo água de um por um.
- Folheio uma cartinha e dois alunos se aproximam e interessam-se pela cartilha e tentam ler, porém não conseguem ler nem a primeira palavra que é ANA.
- Falo para ele:
 - "A, você quer ler?" – Ele dá um sorriso desconcertado e fala:
 - "Rum ô?" – Levanta-se, vem a minha direção, assim como todos os outros que estavam perto e ele volta e senta-se.
- A professora chega com uma máquina fotográfica que irão usar no projeto meio ambiente e vai mostrando um por um, como manuseá-la. A vigia quem

já foi, quem não foi e até ameaça tirar o cinto, para que os que já manusearam a máquina, não entre novamente na fila.

- A atividade continua com: Escreva seu nome e faça uma frase com ele.
- A continua escrevendo.
- Começa a conversar e a professora pergunta:
 - "Já terminou A?" - E ele responde:
 - "Já." – E conversa em voz baixa com o colega do lado.
- Pede autorização e sai, diz que irá colocar o nome na quadrilha.
- Retorna algum tempo depois e apaga algo do caderno, uma colega questiona:
 - "Tu vai deixar é assim é?" – Ele não responde e sai.
- Atividade para casa de matemática, ele senta e copia.
- Uma outra professora entra e pergunta quem quer dançar quadrilha, A dá o seu nome e diz que depois dará o nome do seu par. A professora pergunta se ele sabe dançar, e ele responde que sim.

Dia: 30/05/2000

Início: 13:30h Término: 18:00h

- Neste dia, fomos tirar fotos de paisagens naturais de Marabá, para o projeto da Escola que Vale.
- Estivemos na Praça de São Félix, no Bairro Marabazinho, no Bambuzal de acesso à Marabá Pioneira, Cais do Rio Tocantins e na ponte do Rio Itacaiúnas, passamos toda a tarde para fotografarmos estes locais, pois a professora queria tirar algumas fotos do pôr-do-sol.

- O observado, junto com outro amigo, fizeram uma coleta e compraram biscoito e refrigerante para lancharem no ônibus.
- Durante este percurso, o observado por várias vezes se dispersou do grupo, passeava pelo lado de fora da grade de proteção do cais, passava à frente do grupo, distanciando-se.
- Enquanto esperávamos o pôr-do-sol, as crianças aproveitaram para brincarem no escorregador do parquinho da praça de São Félix. O observado também brincou neste brinquedo, sem mostrar nenhum constrangimento quanto a isso.
- Já na volta, ele encarregou-se de dividir o biscoito com os outros colegas.
 - "Um pacote para as meninas e um pacote para os meninos". – Dizia ele, enquanto distribuía o biscoito.

Dia: 26/06/2000

Início: 14:00h

Término: 17:30h

- O observado brinca com uma colega que está sentada a seu lado. (Puxa e assanha o cabelo dela).
- Ele conversa e penteia o cabelo da colega. Até o presente momento a turma está sem atividade.
- A professora copia a atividade no quadro e ele demora algum tempo até iniciar a copiar no caderno, antes pega um lápis emprestado e afasta-se do grupo.
- A professora reclama por ele se afastar do grupo, e ele retorna. Enquanto escreve conversa.

- O observado esteve boa parte do tempo ausente pois teve que ir ensaiar quadrilha, retornou somente às 17:00h.
- Logo que ele chegou, a professora o chama até sua mesa e pede que ele leia. Ele olhou para trás, deu um sorriso desconfiado e murmura:
 - "Rum, heim?"
- Pegou seu caderno na mesa e veio, sentou-se, baixou a cabeça na mesa, novamente deu um sorriso desconfiado.
- A professora foi apontando e ele lendo:
 - "ba – be – bi – bo – bu – ba o – bao; ba-ú; Bi-a; Bo-i-a";
- O observado leu, soletrando, todas as palavras desta leitura do B.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA E

Dia: 10/04/2000

Início: 13:30h

Término: 17:30h

- A professora passa uma cópia no quadro, ela escreve rápido "O sol é a estrela mais próxima". Percebo que na sua escrita falta algumas letras.
- Um colega pega a letra M e ela diz:
 - "É a letra do meu nome". Acredito que queira dizer que tem esta letra em seu nome.
- A professora sai de sala e um colega dela traz o caderno para que eu veja.
- Ela pergunta para mim:
 - "Você corrige o meu caderno tia?" E eu respondo que sim, foi neste momento que percebi que o que ela escrevia faltava letras.
- Um colega passa e esbarra nela e ela diz:

- "Quando a professora chegar, vou falar para ela que você me fez errar."

➤ A professora apaga o meio do quadro e manda pegar o caderno de matemática. Ela pergunta se é para copiar na mesma linha do nome da matéria.

➤ Ela copia do mesmo jeito que a professora, ou seja, quando a professora muda de linha no quadro, ela faz o mesmo no caderno.

➤ Enquanto escreve, morde o lápis, copia, coça a cabeça.

➤ Pergunta:

- "Que palavra é essa?" E ela fala letra por letra:

- "O-N-T-E-M" – Pergunto:

- "Que palavra é essa?" - Ela responde:

- "Não sei".

➤ O colega pergunta onde ela mora, e ela responde.

➤ Ao voltar do lanche e termina de copiar os cinco problemas que está no quadro.

➤ Levanta, fica em frente ao quadro para copiar. Pergunta a professora:

- "Esse é um S é?" – E a professora responde:

- "Sanduíche, é" - Continua a escrever escorada na mesa da professora.

➤ Volta a carteira, coça a cabeça, morde o lápis, passa o dedo na linha escrita de seu caderno, olha para o quadro para tentar descobrir onde está.

➤ Pergunta a professora a onde ela está. A professora aponta no quadro e vai falando letra por letra e E vai copiando, a palavra é FALTA.

➤ E pede para guardar o caderno e a professora diz que não pode pois tem que responder.

➤ Eu pergunto:

- "É para somar ou subtrair?" E ela:

- "Eu não sei, como é?" – EU INSISTO:

- "Vamos ler o problema para saber a operação." – Ela responde:

- "Vamos." – Fechando a mão como se desse um soco no ar.

➤ A professora pede silêncio e manda todos sentarem para responder. Ela fica balançando-se na cadeira, impaciente.

➤ A professora convida todos para lerem o problema e ela apenas repete. A professora faz a resposta no quadro, ela rapidamente copia e mostra para ver se está certo.

➤ A professora pede para que ela faça a operação e ela, prontamente, o faz.

➤ Quando termina fala:

- "Faz a segunda tia!"

➤ A professora diz que agora a turma toda vai ler o segundo problema, os outros começam a ler, e ela olha para eles, vira a folha do caderno, passa o dedo nas linhas escritas de seu caderno e balbucia junto com a turma. Depois me olha e sorri.

➤ Pede para que a professora faça a resposta logo no quadro. A professora escreve a resposta no quadro e copia junto.

➤ Leva o caderno para a professora ver se está certo e pergunta se faz a terceira questão na outra linha, e a professora diz que sim.

➤ Procura a borracha, paga, escreve, volta até a professora e mostra novamente o caderno.

- A professora e os alunos começam a ler o terceiro problema, enquanto E procura a caneta. Novamente a professora coloca a resposta e E copia.
 - A professora pergunta:
 - "Agora quem vai ler o quarto problema?"
 - Ela baixa olha, baixa a cabeça, pega o caderno, leva para a professora ver onde ela parou de copiar. Sai à porta, volta, e anota a resposta e leva o caderno para a professora ver.
 - Perde a borracha, procura –a e como não encontrou, começa a chorar.
 - A professora pergunta:
 - "Quem viu? Só vamos sair quando ela aparecer" – os colegas resmungam e, passados alguns instantes, alguém encontra a borracha em baixo de uma carteira. Ela pega, alisa, beija e sorri sem graça.
- Volta a fazer a correção da última questão.

Dia: 17/04/2000

Início:14:00h

Término:17:00h

- Copia o texto sobre os índios, faltando muitas letras.
- A professora pede para que leiam o texto e ela abaixa a cabeça, fura a borracha com o lápis e apenas escreve.
- Onde ela deveria escrever: "Procure no poema palavras que rimem entre si", ela escreve (Enter se se)
- Escreve Brasilsisi, onde deveria escrever Brasil.
- Na atividade de português ela escreve portuês

Dia: 26/04/2000

Início:13:30h

término:15:30h

- A professora inicia a atividade na lousa, ela está atenta e copia junto com a professora, porém sempre faltando letras.
- Na questão em que deveria responder qual o nome do rio que abastece a nossa casa, ela vai até o quadro e pede que a professora escreva em sua mão, a resposta.
- Na questão em que deveria desenhar dois seres vivos, ela olha no caderno da colega e vê um peixe e uma flor. Ela desenha a flor e pede que eu desene o peixe para ela. Eu fiz um desenho no meu caderno ela imita-o
- A professora pergunta:
 - _ “Como devemos tratar a água que bebemos?” – Ela responde:
 - “na geladeira..... no filtro.” – O colega⁶ aproxima-se e mostra a resposta e ela despista, não quer escrever na minha frente.
- A professora lê a quarta questão:
 - “Por que devemos tratar a água?” e ela responde:
 - “Por causa da nicoser” – E a professora corrige:
 - “Micose.”
- Percebo que ela está sem o caderno e pergunto:
 - “Onde está o seu caderno?” – E ela responde:
 - “A prima está fazendo o coisa lá da água que eu não sei fazer.
- Leva o caderno a todo instante para a professora corrigir. Insiste, levanta o caderno na frente dos outros para a professora colocar o certo. Volta feliz e me mostra. A professora a paga o quadro e passa a atividade para casa. Ela copia rápido.

➤ Pergunto :

- "Quando você chegar em casa você vai saber o que é para fazer? Ela responde com a cabeça que sim.
- "Quem te ajuda em casa?" Ela responde:
- "Meu irmão".

Dia 28/04/2000 Início:14:00h Término: 17:00h

➤ Aula de artes.

- A professora coloca os alunos em círculo e cantam a música do índio, sempre fazendo gestos.. E balbucia algumas palavras sempre olhando para o rosto dos colegas e da professora. Imita o que eles fazem.
- A professora apresenta e relembra as cores primárias.
- Cantam a música do coelhinho da páscoa, e E tenta mostrar os dedos conforme a música. A professora continua com as cores primárias e logo em seguida, fala das cores secundárias, ela fica perdida, tentando repetir o que os colegas fazem.