

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA NA REDE ESTADUAL  
DO PARANÁ**

**EDUCATIONAL ATTENDANCE TO LEARNING DIFFICULTIES IN  
READING AND WRITING IN THE STATE SYSTEM OF PARANA**

**ATENDIMIENTO EDUCATIVO PARA LAS DIFICULTADES DE  
APRENDIZAJE EN LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL ESTADO DE  
PARANÁ**

*Maria Lídia Sica Szymanski<sup>1</sup>*

*Dinora de Godoy Elias<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Com base nos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, discutem-se as proposições legais para o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paranaense, vigentes durante o ano de 2013. Nesse sentido, são analisados alguns aspectos das instruções normativas relativos ao atendimento promovido pelas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e também pelas Salas de Recursos Multifuncionais - Tipo I. Finaliza-se apontando avanços, fragilidades e possibilidades na oferta desse atendimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades de aprendizagem. Políticas públicas. Processos de ensino e de aprendizagem.

**ABSTRACT:** Based on fundamental concepts of Historical-Cultural Psychology, we discussed the legal propositions to support pupils with learning difficulties in reading and writing, in the final years of elementary school in Paraná state public schools. In this sense, we analyzed some aspects from the normative instructions about the service promoted by the Learning Support classes of Portuguese Language and also by the classrooms Multifunction Resources - Type I. We finalized pointing advances, weaknesses and opportunities in the offering of this service.

**KEYWORDS:** Learning difficulties. Public Politics. Teaching and learning processes.

**RESUMEN:** A partir de los conceptos fundamentales de la Psicología Histórico-Cultural, se discuten las propuestas legales para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura,

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem (UNICAMP); Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: [szymanski\\_@hotmail.com](mailto:szymanski_@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UNIOESTE); Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: [dinoragodoy@ibest.com.br](mailto:dinoragodoy@ibest.com.br).

en los últimos años de la Escuela Primaria en las escuelas públicas del estado de Paraná (Brasil). En este sentido, se analizan algunos aspectos de las Instrucciones Normativas, relativas al servicio promocionado por las Clases de Apoyo para el aprendizaje del portugués y también por las Clases de Recursos Multifunción - Tipo I. La conclusión señala avances, debilidades y posibilidades en la prestación del servicio.

**PALAVRAS CLAVE:** Problemas de aprendizaje. Legislación educativa. Procesos de enseñanza y aprendizaje.

O presente artigo objetiva refletir sobre as consequências pedagógicas de dois documentos norteadores do atendimento educacional realizado em contraturno aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas paranaenses, que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Trata-se da Instrução nº 007/2011-SUED/SEED<sup>i</sup> (PARANÁ, 2011a) que rege o atendimento nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática e da Instrução nº. 016/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011c) que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado, em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica, às crianças com dificuldades acentuadas em uma ou mais das seguintes áreas: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Discute-se, inicialmente, o significado dado à aprendizagem escolar pelos principais representantes da Psicologia Histórico-Cultural, teoria que embasa as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), documento norteador das práticas pedagógicas desta modalidade no estado do Paraná, bem como sua relação com as funções psicológicas que se desenvolvem a partir da aprendizagem da cultura produzida pelos homens ao longo do desenvolvimento sócio-histórico, tomando como base a leitura e a escrita. Finaliza-se apontando possibilidades de avanço para o atendimento dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A Psicologia Histórico-Cultural foi proposta inicialmente por Vygotski, no início do século XX, na extinta União Soviética, a qual após a revolução de 1917 vivia um momento novo em termos de organização política sob a égide do socialismo. Mudar o sistema político exigia repensar as relações de produção, as ações governamentais nas esferas

econômica e social, e também o homem soviético, um homem que conseguisse se desligar da ordem capitalista e traçar uma nova história socialista.

Muitas pesquisas educacionais foram então iniciadas, objetivando refletir sobre as possibilidades de uma teoria psicológica compatível com os novos princípios soviéticos. O grupo coordenado por Vygotski foi um dos mais profícuos. Entendia-se que o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas ocorreria naturalmente, isto é, cada indivíduo nasceria predisposto a desenvolver esta ou aquela habilidade, conforme seu crescimento biológico. Vygotski contrapôs-se a essa concepção, buscando ressaltar o papel da educação na formação de capacidades que extrapolam esse desenvolvimento natural.

Em seu grupo de trabalho, destacam-se Leontiev e Luria que, após a morte de Vygotski, continuaram a pesquisar sobre o desenvolvimento do psiquismo a partir das bases materiais da existência humana, enfocando a relevância da aprendizagem para o desenvolvimento das funções que distinguem o homem das demais espécies. Trata-se da apropriação cultural do que é característico do gênero humano, para a formação da dimensão singular, própria da individualidade, processo que envolve relações mediadas pelas condições concretas da vida em sociedade, nas interações sociais - familiares, escolares e laborais, constituindo o processo educativo em geral (BERNARDES, 2010).

Ressalta-se que ao se utilizar ao longo deste artigo os termos “meio social”, “relação social” ou ainda, “interação social” como fator de desenvolvimento, não se está restringindo ao ambiente imediato em que a criança insere-se, mas tomando-o como fator de historicidade, como produto do gênero humano, repleto das características do desenvolvimento ontogenético. Em outras palavras refere-se à cultura como um todo, a tudo aquilo que o ser humano produziu e que, direta ou indiretamente, ao ser apropriado, interfere no desenvolvimento das funções psicológicas que caracterizam o ser humano enquanto gênero (BERNARDES, 2010).

Esse processo de apropriação,

[...] tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. [...], é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue através da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 105).

Assim, a cultura produzida ao longo da história, é transmitida às novas gerações não por um processo genético hereditário, mas por meio de relações sociais. Para a Psicologia Histórico-Cultural, as formas superiores de conduta estão

[...] ancoradas nos processos psicológicos elementares. [...] tais como

reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata, etc. [...] determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (FACCI, 2003, s/p).

Portanto, compreender as funções psicológicas superiores (FPS) como um conjunto distinto daquele formado pelas funções psicológicas elementares, é um equívoco. Na verdade, é com base nas ligações neuronais que sustentam as funções psicológicas elementares que, promovidas pelas relações sociais, novas conexões ocorrem constituindo as FPS, as quais não se estabelecem como uma sucessão de etapas lineares: dependem das necessidades postas pela vida em sociedade. Assim, compreende-se que o ambiente sociocultural da criança deve envolver relações que promovam o desenvolvimento desses processos superiores, responsáveis pelas condutas mais complexas.

Nessa concepção, compete à escola, enquanto principal instituição responsável pela apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, alavancar o desenvolvimento humano, organizando seu espaço de forma a possibilitar aos alunos a ampliação das funções psicológicas superiores. Com esse fim, a docência não pode ser exercida de modo precário, não científico, vinculada somente à prática enquanto ação pela ação. Toda ação educativa na escola deve objetivar-se no incremento das capacidades humanas aprendidas socialmente.

Para Vygotski (2010), a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois a criança tem uma pré-história, que se iniciou muito antes de sua entrada na escola. Cabe à educação escolar identificar as condições necessárias para que as potencialidades do gênero humano se objetivem, e assim o aluno possa, a partir de desenvolvimento real - que se refere às habilidades que já adquiriu e constitui o nível alcançado pelo desenvolvimento de suas funções psicointelectuais (FPS) - delas apropriar-se. No entanto, há funções que a criança só realiza imitando a outro ou com seu auxílio, seja ele adulto ou criança mais experiente, mesmo que tais ações estejam além de suas atuais possibilidades de execução autônoma. A esse conjunto de funções, Vygotski (1998) denomina Zona de Desenvolvimento Potencial, referindo-se aos processos que se efetivam

[...] apenas em colaboração com os outros, na atividade coletiva, ou seja, que só podem efetivar-se no plano intersíquico. O que a criança é capaz de fazer hoje no plano intersíquico, conseguirá fazer amanhã com autonomia, no plano intrapsíquico, como conquista de seu desenvolvimento psíquico individual (PASQUALINI, 2010, p. 174).

A adequação da proposta vygotskiana à realidade educacional brasileira decorre, entre outros fatores, de sua contribuição à compreensão de como se desenvolvem as habilidades especificamente humanas, atribuindo à educação sistematizada a função de promover esse desenvolvimento, que pode tornar-se inviável se apoiado em um sistema de ensino inadequado.

Atualmente, o acesso à escolarização alcançou índices surpreendentes. Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2011, 92% da população brasileira em idade escolar encontram-se regularmente matriculados (IBGE, 2012). Contudo, algo ocorre ao longo do percurso escolar, pois nos anos finais do Ensino Fundamental verifica-se um afunilamento, em 2004 foram matriculados no 1º ano 4.996.791 crianças (INEP, 2004), as quais em 2012 deveriam frequentar o 9º ano. Porém, este número é de 3.066.557 (INEP, 2013). Portanto, 1.930.234 alunos não conseguiram concluir esta etapa na idade adequada.

Constata-se, dessa forma, que apesar do atual índice de matrículas no 1º ano do Ensino Fundamental ser muito superior ao de algumas décadas atrás, tem-se ainda um grave problema a ser enfrentado com relação à qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino, dificultando o acesso discente à produção humana elaborada historicamente e muitas vezes levando os alunos a evadirem-se do ambiente escolar ou, quando permanecem, não lhes permitindo efetivamente aprender.

Esta discrepância exige repensar a educação escolar brasileira, pois na atual configuração socioeconômica, as desigualdades entre as classes sociais impossibilitam, à grande maioria da população, o acesso equitativo a tais saberes. Trata-se de questões socioeconômicas mais amplas, que ultrapassam o chão da escola, mas nele interferem, relacionando-se com todos os demais fatores: questões familiares, características do próprio aluno e/ou questões referentes aos aspectos escolares e pedagógicos, enfim, partes articuladas de uma totalidade denominada fracasso escolar, dentro da qual se destacam no presente texto, as “dificuldades de aprendizagem”, que também têm se revelado no aumento significativo do número de crianças com diagnóstico de Transtorno do *Deficit* de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Dislexia.

O afunilamento no processo de escolaridade, assim como o aumento de crianças às quais se atribuem esses transtornos, sugere que a postura pedagógica brasileira hegemônica encontra-se distante das proposições da Escola de Vygotski, que

[...] fornece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades. Desloca o [...] olhar, anteriormente voltado

somente ao indivíduo e às suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nas quais ele está inserido (ROSSETTO, 2012, p. 1).

Ao determinar que um aluno apresenta distúrbio de aprendizagem na área da leitura ou Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, aponta-se somente seus limites em relação a estas capacidades, ignorando suas potencialidades. E, relegar as dificuldades na aprendizagem escolar a uma condição própria da criança, dificulta superá-las, tendo em vista a especificidade orgânica dessa perspectiva, que desconsidera todos os demais fatores que podem dificultar o processo pedagógico. Além disso, a fragilidade dos instrumentos utilizados nos processos diagnósticos, que confundem sintomas com causas, não permite afirmar que se trata especificamente de transtornos neurológicos (MOYSÉS; COLLARES, 2012).

Na perspectiva da patologização das dificuldades de aprendizagem, questiona-se, ainda, o processo de estigmatização que acompanha os diagnósticos que circulam na escola, os quais decorrem da

[...] busca da uniformização de todas as pessoas, os que não se submetem têm sido submetidos a processos desgastantes, humilhantes mesmo [...] Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticadas/rotuladas, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas (MOYSÉS; COLLARES, 2012, p. 107-108).

Rotular como disléxico por meio de laudos, ou considerar que uma dificuldade na alfabetização decorra de algo individual do aprendiz, pode significar, de forma implícita, forçá-lo a desistir de aprender a ler e a escrever com competência. E mais grave ainda, pode significar que se desista de ensiná-lo, ou seja, de propiciar condições para que ele, de fato, desenvolva essas funções fundamentais na aprendizagem dos conceitos científicos escolares.

Classificar as dificuldades de aprendizagem em transtornos psicológicos descritos em laudos, procedimento frequente atualmente, não resolve o problema, pelo contrário, ao enquadrar um aluno nestas categorias acaba-se por limitar seu potencial, não se investindo em diferentes metodologias que possam fazer cumprir os objetivos pedagógicos da educação escolar. Muitos casos de fracasso escolar, diagnosticados como dificuldades de aprendizagem em uma ou outra área, são produzidos dentro da própria escola (FACCI, 2003; 2009; MOYSÉS, 2001; MOYSÉS; COLLARES, 2012; SZYMANSKI, 2012).

Nesse sentido, ressalta-se a importância de, paralelamente ao atendimento de sujeitos com necessidades especiais, desenvolverem-se programas voltados ao apoio

pedagógico às crianças, sem nenhum transtorno neurológico, que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esta questão remete à análise das políticas públicas no estado do Paraná, voltadas à Sala de Apoio e à Sala de Recursos.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL OFERECIDO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA LEITURA E ESCRITA**

No Brasil, a organização dos sistemas de ensino segue uma legislação única, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual divide a educação nacional em níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. A essa lei, cada estado apresenta normatizações específicas, expressas através de instruções, orientações, resoluções, deliberações, entre outros documentos legais.

O Paraná possui diversos documentos dessa natureza que regem as ações pedagógicas das escolas públicas, nas esferas estadual e municipal. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná vem emitindo Instruções para a organização e funcionamento dos serviços de Atendimento Educacional Especializado vinculadas à Deliberação nº. 02/03 (PARANÁ, 2003), a qual normatiza, em seu artigo 6º, a oferta de Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, para alunos que apresentem:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 2).

Dessa forma, o Estado oferta atendimento especializado tanto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem oriundas de deficiência física, sensorial ou intelectual, quanto aos alunos que não atingem os patamares desejados devido a dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica. Ressalta-se que esta proposta constitui-se em um avanço, em relação a estados da federação que não oferecem um atendimento específico a crianças que não estão aprendendo como deveriam, porém não apresentam *déficit* orgânico.

Entretanto, ao colocar na mesma legislação, tanto as dificuldades decorrentes de deficiência mental quanto as não vinculadas a causas orgânicas, acaba-se

agrupando crianças cujo sintoma semelhante: “não aprender”, apresenta origem e evolução muito diferentes, exigindo especificidades pedagógicas distintas. Além disso, considerando que o atendimento nas Salas de Recursos exige laudo médico, tal condição pode agravar o problema de não aprendizagem ao “patologizar” uma possível dificuldade decorrente de processos precários de ensino, no caso da criança que busca esse laudo para obter o apoio didático que necessita, embora seu problema de aprendizagem pudesse ser superado simplesmente com suporte pedagógico adequado.

Com base nessa Deliberação nº 02/03, desde 2004, o Estado do Paraná oferece atendimento em Sala de Recursos nas escolas que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este documento traz também a natureza e especificidade do trabalho a ser desenvolvido nas Salas de Recursos, indicando ser um

[...] serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 13).

Instruções específicas, alteradas ao longo desta década, definem o atendimento nas Salas de Recursos, o alunado e os aspectos pedagógicos a serem observados. As Instruções nº. 05/04-SEED (PARANÁ, 2004); nº. 011/2008-SEED/SUED (PARANÁ, 2008c); nº. 012/2008-SEED/SUED (PARANÁ, 2008d) e nº. 013/2008-SEED/SUED (PARANÁ, 2008e) indicam que devem ser observados os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno, ao trabalhar nas áreas cognitiva, motora, socioafetivo-emocional, subsidiando o processo de aprendizagem dos conceitos e conteúdos defasados. Indicam ainda que, nessas salas, o trabalho pedagógico está voltado aos alunos com deficiência intelectual ou distúrbios de aprendizagem, termo este alterado pela Instrução nº. 013/2008 (PARANÁ, 2008e) para a expressão “transtorno funcional específico”, designando todos os distúrbios de aprendizagem, como a dislexia e o TDAH.

No ano de 2011, as Salas de Recursos do estado do Paraná foram reorganizadas, adequando-se às proposições do governo federal, e passaram a se denominar Salas de Recursos Multifuncionais - Tipo I ou Tipo II. A de Tipo I destina-se aos alunos com deficiências de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos

globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação. A de Tipo II atende aos alunos com deficiência visual.

Esta modificação trouxe mudanças materiais para as Salas de Recursos, abrangendo equipamentos e materiais pedagógicos, provenientes do Ministério da Educação (MEC). Porém, pedagogicamente, constituiu-se em um retrocesso, pois, no primeiro momento, excluíram do atendimento as crianças com transtornos funcionais específicos. Algumas Salas de Recursos, atendendo a esta imposição, foram fechadas visto que muitos de seus alunos apresentavam estas características. Outras passaram a atender um número reduzido de crianças, ao recusarem as que apresentavam apenas distúrbios de aprendizagem.

Toda essa situação levou muitos pais de alunos com esses distúrbios, a procurarem as escolas para reivindicar a continuidade do atendimento e, no mesmo ano a Instrução nº. 011/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011b) indicou retorno às crianças com transtornos funcionais específicos, desde que indicadas por laudo médico.

Ao se tomar as dificuldades de aprendizagem como fio condutor desta análise, verifica-se que essa reviravolta em torno do atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, como a dislexia, o TDAH, a discalculia, entre outras, não levou à discussão sobre as razões pedagógicas e sociais destes transtornos no âmbito institucional. Pelo contrário, parece que houve um reforço da concepção que naturaliza o processo de aprendizagem e conseqüentemente, adoce/patologiza aquele que não aprende. Esse reforço pode ser constatado na exigência do laudo médico, indicando a presença de distúrbios de aprendizagem, para que a criança possa ser matriculada e atendida nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I.

Atualmente, o atendimento em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, tem como suporte o disposto na Instrução nº. 016/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011c) a qual indica como público alvo, os alunos matriculados na rede pública de ensino que apresentem:

Deficiência intelectual: [...] aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo [...]. Deficiência física neuromotora: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, [...], requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação. Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. Transtornos funcionais específicos: [...]. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades

significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (PARANÁ, 2011c, p. 2).

Além de definir o alunado, esta instrução não apresenta indicações significativas sobre a organização do trabalho pedagógico, porém traz como novidade a divisão deste trabalho em três eixos, conforme segue:

Eixo 1 - Atendimento individual: [...] trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. [...]. Eixo 2 - Trabalho colaborativo com professores da classe comum: Tem como objetivo desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização de estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. c) Eixo 3 - Trabalho colaborativo com a família: [...] [objetivando seu] envolvimento e participação [...] no processo educacional do aluno (PARANÁ, 2011c, p. 5-6).

Ao priorizar os conteúdos defasados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nas áreas da leitura, escrita e matemática, o primeiro eixo exclui os conteúdos específicos da série comum que o aluno frequenta, o que caracterizaria reforço escolar. Contudo, muitos professores de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, retomam tais conteúdos, principalmente junto aos alunos do Ensino Médio que passaram a ser atendidos neste serviço a partir da Instrução nº. 011/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011b).

A efetivação do segundo eixo apresenta-se como a mais problemática, pois se refere à relação pedagógica a ser desenvolvida na classe comum entre os professores das disciplinas da matriz curricular e o aluno da Sala de Recursos Multifuncional. Muitos docentes indicam não possuírem formação adequada para atender às especificidades discentes, criando uma barreira entre os profissionais do ensino comum e os da educação especial, a qual dificulta o diálogo e compromete o processo pedagógico.

O terceiro eixo, de extrema relevância, refere-se ao apoio ofertado pela escola às famílias. Ampliá-lo possibilita-lhes, não apenas sentirem-se amparadas aprendendo na relação com aquelas em situação semelhante, como também valorizarem o atendimento ofertado na Sala de Recursos, uma vez que passam a conhecê-lo melhor.

Todas as instruções indicadas referem-se ao serviço educacional especializado. Elas demonstram fragilidades, mas, sobretudo indicam que há preocupação com este tipo de suporte, haja vista as diversas alterações legais ocorridas ao longo de dez anos. Esta mesma preocupação não fica tão evidente no que tange aos alunos que apresentam dificuldades decorrentes de defasagens de aprendizagem, pois neste mesmo período, apenas

três instruções voltadas às Salas de Apoio à Aprendizagem seguiram a Resolução nº. 371/08 (PARANÁ, 2008g), objetivando atender alunos da 5ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas paranaenses.

O número de crianças que necessitam de atendimento por defasagens no processo de aprendizagem “não vinculadas a uma causa orgânica específica”, em determinada época de seu processo de escolarização, é muito grande, bem maior do que o número de crianças que apresentam *deficit* neurológicos (MOYSÉS, 2001; SZYMANSKI, 2012). Entretanto, nos 399 municípios paranaenses assistidos pelos 32 Núcleos Regionais de Ensino, que mantém 2149 escolas públicas estaduais, 1927 ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que nessas escolas encontram-se 1056 Salas de Recursos abertas aos alunos com laudos de defasagem neurológica (PARANÁ, 2014a), e somente 347 Salas de Apoio aos alunos com defasagem no processo de aprendizagem, sem fundo neurológico (PARANÁ, 2014b). Portanto, ao mesmo tempo em que se considera de grande relevância a iniciativa do Estado do Paraná ao ofertar salas de apoio às crianças que não aprenderam no mesmo ritmo que as demais, mas não apresentam dificuldades desde que convenientemente ensinadas, entende-se que essa iniciativa ainda é tímida, frente às necessidades colocadas no cotidiano pedagógico.

Tanto a Instrução nº. 01/2008-SUED/SEED (PARANÁ, 2008b), quanto a Instrução nº. 022/2008-SUED/SEED (PARANÁ, 2008f) sendo uma de janeiro e a outra de dezembro, trazem as mesmas orientações. O Plano de Trabalho Docente, elaborado pelo professor da Sala de Apoio juntamente com a Equipe Pedagógica e professores regentes, deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, objetivando a superação das dificuldades na oralidade, leitura, escrita, bem como as relativas às formas espaciais e quantidades nas operações básicas e elementares, na área da Matemática, com relação aos conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Instrução nº. 07/11-SUED/SEED (PARANÁ, 2011a) que normatiza o atendimento nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, além de atender à Resolução nº. 371/2008 (PARANÁ, 2008g), aponta como foco do trabalho “a ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos básicos dessas disciplinas” (PARANÁ, 2011a, p. 1), portanto, alunos com defasagens decorrentes de processos de escolarização inadequados. Contudo, o documento

não traz indicações sobre como realizar esta ação, ficando a cargo de cada escola organizá-la, seguindo as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (PARANÁ, 2008a) que embasam o trabalho pedagógico junto às classes comuns. Estas diretrizes estão organizadas em disciplinas, compondo uma coletânea de catorze livros, expondo os fundamentos teórico-metodológicos, a concepção de avaliação e a organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio.

A partir destes documentos norteadores, cada escola organiza sua Proposta Pedagógica Curricular – PPC, na qual consta, dentre outros itens, a separação dos conteúdos por ano escolar. Percebe-se, implicitamente, que há indicações de que os conteúdos curriculares exijam níveis crescentes de aprendizado. Assim, a cada ano os alunos devem demonstrar maior domínio dos saberes científicos, para prosseguirem ao seguinte. Na prática, nem todos o conseguem, e acumulam-se defasagens que acabam por impossibilitar o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o atendimento nas Salas de Apoio à Aprendizagem organiza-se em outro turno, como reforço escolar e visa possibilitar a estas crianças o acesso aos saberes ainda não dominados. Para indicar quais crianças devem ser encaminhadas e quais suas defasagens, os professores de Língua Portuguesa realizam, no início do ano letivo, avaliações diagnósticas, seguindo um roteiro<sup>ii</sup> referente aos conteúdos básicos propostos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008a), nos eixos da leitura, oralidade e escrita, e indicam se a criança os domina, não domina ou domina parcialmente. Esta avaliação pode orientar o trabalho docente na Sala de Apoio.

Já na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, o ingresso parte de avaliações multidisciplinares, com psicólogo, pedagogo, professores do ensino comum e, caso haja necessidade, envolvem neurologista e psiquiatra. Estes profissionais avaliam os aspectos associados à não aprendizagem, e a criança passa a ser definida por apresentar distúrbios de aprendizagem, deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento, sendo matriculada no Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola onde frequenta o ensino comum ou em outra escola que ofereça este serviço.

Como se pode verificar, o ingresso na Sala de Apoio à Aprendizagem depende apenas da avaliação docente, enquanto na Sala de Recursos Multifuncional envolve um processo que pode ultrapassar um ano, dependendo da disponibilidade dos profissionais de cada escola e do Núcleo Regional de Educação - NRE<sup>iv</sup>. Esta característica dificulta o atendimento justamente àquelas crianças com maiores dificuldades, resultantes, por exemplo,

de deficiência intelectual, pois durante o longo período de seis meses a um ano de espera para emissão do parecer que possibilita a matrícula na Sala de Recursos Multifuncional, esse aluno permanece em sala de aula comum, muitas vezes alheio às atividades pedagógicas desenvolvidas, acumulando mais defasagens.

Questiona-se a exigência legal do laudo, isto é, a necessidade prévia desta rotulação da não aprendizagem para inclusão do aluno na Sala de Recursos Multifuncional, pois existem muitos fatores relacionados ao não aprender. Esta condição revela uma tendência biologizante dentro das políticas públicas do estado do Paraná voltadas ao atendimento da criança com dificuldades de aprendizagem. Com essa exigência prévia do laudo,

[...] estrategicamente desvia-se a atenção dos problemas político-sociais que estão por trás das dificuldades no aprender apresentadas pelos alunos, reduzindo-as a um problema individual, do aluno e de sua família, e, pior, alimentam a ilusão de que com remédios comprados na farmácia poder-se-iam resolver estes problemas (SZYMANSKI, 2012, p. 7).

Esta questão revela uma prática que parece estar se tornando corriqueira no ambiente escolar: crianças que apresentam dificuldades para aprender na escola, sendo encaminhadas, após avaliação no contexto escolar, para profissionais que não são da área educacional e que, muitas vezes, não possuem formação pedagógica. Enquanto isso, os professores aguardam esses laudos, supondo, em vão, que lhes trarão subsídios para o trabalho pedagógico com esses alunos nas salas de aula comuns.

A análise das Diretrizes Curriculares do estado do Paraná revela que a organização curricular é feita de forma disciplinar, com crescente gradação nos conteúdos. A cada série, o aluno teria acesso a saberes mais elaborados, que exigiriam maior capacidade de abstração, tomando como base critérios que foram se cristalizando como adequados. Porém a educação não segue essa linearidade. Ao longo do processo educativo alguns alunos não avançam como se espera, e são retidos ou aprovados pelo coletivo docente sem se apropriarem dos conceitos científicos necessários.

Teoricamente, o programa de cada série deveria possibilitar uma flexibilidade que lhe permitisse ser compatível com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, os conteúdos deveriam ser aqueles dos quais, a partir do que já sabe, a criança pudesse apropriar-se com a ajuda docente. Entretanto, as Instruções mencionadas não trazem indicações legais claras sobre a organização curricular nas Salas de Recurso Multifuncional, e tampouco para as Salas de Apoio à Aprendizagem. Ainda, não indicam se o trabalho pedagógico deva, ou mesmo possa, se adiantar ou retroceder em relação ao programa previsto.

As Diretrizes Curriculares do Paraná (2008a) propõem que essa definição seja realizada a partir das necessidades e potencialidades dos alunos, e supõe-se que essas orientações estender-se-iam para as Instruções aqui analisadas. Porém, ao não retomá-las, essas Instruções abrem espaço para interpretações docentes que podem contrapor-se aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, quanto ao respeito pelo processo de aprendizagem discente. Para a Sala de Apoio à Aprendizagem, a ficha de encaminhamento do aluno traz indicações sucintas sobre as áreas defasadas, podendo direcionar a ação docente. Na Sala de Recursos as Instruções legais não são claras quanto ao que trabalhar em termos curriculares, o que pode comprometer o processo pedagógico, pois fica a cargo do professor estabelecer o que e como ensinar.

Essa não especificação no trato com o currículo pode acarretar o que Duarte (2010) denomina relativismo epistemológico e cultural, muito comum nas pedagogias contemporâneas da escola brasileira, o qual “incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. [...] a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2010, p. 35-37).

O relativismo epistemológico torna tudo verdade, os conhecimentos não necessitam de comprovação científica, mudam de acordo com as necessidades. O relativismo cultural traz, para dentro da escola, saberes nem sempre vinculados aos saberes escolares tradicionais. Nas escolas públicas paranaenses, a organização curricular proposta nas Diretrizes Curriculares fornece subsídios para suplantar esta dificuldade, entretanto, se esses indicativos não forem observados, os conteúdos escolares escolhidos aleatoriamente, podem trazer graves prejuízos à formação discente.

Vale ressaltar que as dificuldades na aprendizagem escolar devem ser encaradas como temporárias. A avaliação criteriosa possibilita verificar o nível de desenvolvimento real discente e suas potencialidades. A partir daí, cumpre ao professor organizar seu plano de trabalho para que seus alunos não se restrinjam à memorização de conceitos, mas superem suas defasagens e desenvolvam as funções psicológicas superiores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destaca-se, portanto, a necessária articulação entre as Diretrizes Curriculares e a consecução das Instruções analisadas, pois a falta dessa organicidade torna o trabalho docente vago e deixa margem a diferentes concepções pedagógicas, muitas das quais

não garantem o avanço dos alunos.

Outra contradição entre os pressupostos teóricos que fundamentam as Diretrizes Curriculares vigentes e as instruções para o atendimento oferecido nos serviços aqui analisados consiste na exigência de laudos para o atendimento de crianças cujas dificuldades de aprendizagem, na maioria dos casos, decorrem de defasagens no processo de aprendizagem. Essa contradição revela a concepção de que as questões orgânicas são responsáveis por esse atraso, apesar das avaliações escolares sinalizarem a importância dos aspectos sociopedagógicos envolvidos no desenvolvimento do aluno.

Finalmente, aponta-se a necessidade de que as políticas públicas avancem no sentido de ampliar o acesso dos alunos ao apoio pedagógico que eles necessitam. Entende-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem não se constituiriam como um público para a Educação Especial, portanto, deveriam ser atendidas nas Salas de Apoio. Entretanto, não havendo salas de apoio disponíveis, essas crianças diagnosticadas como portadoras de transtornos funcionais específicos poderiam ser atendidas nas Salas de Recurso, sem a necessidade de um laudo médico, pois na maioria dos casos, estas dificuldades são detectadas dentro da própria escola e são resolvidas pedagogicamente.

Essa questão remete à necessidade de ampliar do número de Salas de Apoio e, considerando sua enorme necessidade, expandi-las por todos os demais estados brasileiros. Essa medida contribuiria significativamente para a redução de defasagens numéricas tais como a revelada entre os que entraram no 1º ano em 2004, e os que concluíram o Ensino Fundamental em 2009.

## Notas

<sup>i</sup> SUED: Superintendência Estadual de Educação. SEED/PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

<sup>ii</sup> A ficha de encaminhamento encontra-se disponível no endereço:

<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ficha\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ficha_lingua_portuguesa.pdf)>

<sup>iii</sup> As escolas da rede estadual, jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, contam com o Centro Regional de Apoio Especializado - CRAPE, o qual é formado por psicólogas e pedagogas que avaliam as crianças nestas duas especialidades e as encaminham, caso seja necessário, para outros especialistas. Após esta avaliação a criança pode ser matriculada na Sala de Recursos Multifuncional.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia política*. v. 10, n. 20, p. 297-313, 2010. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000892>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apresenta disposições constitucionais sobre as Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 28 fev. 2013.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 34-50.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 2003. 251f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

\_\_\_\_\_. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a educação*. Maringá: EDUEM, 2009. p. 87-106.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011*. Brasil. Rio de Janeiro, v. 31, 2012. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilio\\_s\\_anual/2011/Volume\\_Brasil/pnad\\_brasil\\_2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_anual/2011/Volume_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf). Acesso em: 2 fev. 2013.

INEP. *Censo escolar: Sinopse estatística da educação básica-2004*. Brasília: INEP. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse\\_estatistica\\_2004/Parte-1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf). Acesso em: 15 dez. 2013.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2011*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 2 fev. 2013.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) *A exclusão dos "includos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-156.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/03, de 02 de junho de 2003. Estabelece as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. *Documentos oficiais*, Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 05/04, de 07 de maio de 2004. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem. *Documentos oficiais*, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf). Acesso em: 02 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa. *Documentos oficiais*, Curitiba, 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 01/08, de 31 de janeiro de 2008. Estabelece critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual. *Documentos oficiais*, Curitiba, 31 jan. 2008b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 011/08, de 22 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Documentos oficiais*, Curitiba, 22 de ago. 2008c. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 012/08 de 22 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos nas séries finais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Documentos oficiais*, Curitiba, 22 ago. 2008d. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 013/08, de 20 de novembro de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos. *Documentos oficiais*, Curitiba, 20 nov. 2008e. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 22/08, de 17 de dezembro de 2008. Estabelece critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem-5ª série do Ensino Fundamental, da rede pública estadual. *Documentos oficiais*, Curitiba, 17 dez. 2008f. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Resolução n.º 371/08, de 01 de fevereiro de 2008. Cria as Salas de Apoio à Aprendizagem, a fim de atender os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. *Documentos oficiais*, Curitiba, Diário Oficial do Estado do Paraná n.7652, 01 fev. 2008g. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução n.º 07/11, de 04 de julho de 2011. Estabelece critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual de

Educação. *Documentos oficiais*, Curitiba, 04 jul. 2011a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED. Instrução nº 011/11, de 10 de agosto de 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos - Ensino Médio - área da Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos. *Documentos oficiais*, Curitiba, 10 ago. 2011b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Instrução nº 016/11, de 22 de novembro de 2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. *Documentos oficiais*, Curitiba, 22 nov. 2011c. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Consulta escolas*. Disponível em: [www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fds/estado/ensino/turmasMatriculas.xhtml](http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fds/estado/ensino/turmasMatriculas.xhtml). Acesso em: 19 abr. 2014a.

\_\_\_\_\_. *Escolas podem solicitar salas ou projetos de apoio à aprendizagem*. Disponível em: [www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5259](http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5259). Acesso em: 19 abr. 2014b.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 161-191. Disponível em: <http://bos.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 30 nov. 2011.

ROSSETTO, E. *Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva histórico-cultural*. [Cascavel: s.n.] [2012] Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09032012\\_texto\\_vigotski\\_-\\_pdf\\_elizabeth\\_rossetto.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09032012_texto_vigotski_-_pdf_elizabeth_rossetto.pdf). Acesso em: 15 jul. 2012.

SZYMANSKI, M. L. S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? *Boletim Técnico do Senac*: R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.senac.br/media/26332/1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. *Psicologia Pedagógica*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 465- 488.

Recebido em setembro de 2014.  
Aprovado em novembro de 2014.