

DIFICULDADES DE LEITURA E DE ESCRITA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Marbênia Gonçalves Almeida Bastos

Universidade Estadual do Ceará(UECE) / Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC)¹

INTRODUÇÃO

A “Política Nacional de Educação Especial” publicada em 1994 pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, e a “Política Estadual de Educação Especial” do Ceará, lançada em 1997, pela Secretaria da Educação Básica, definem que a educação especial deve ser oferecida a alunos com deficiências: mental, visual, auditiva, física, múltipla; com altas habilidades e condutas típicas.

Nestes termos excluía os alunos com dificuldades de aprendizagem, que oficialmente não recebiam nenhum atendimento por parte dos professores e especialistas em educação especial.

A Declaração de Salamanca², de 1994, prevê que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deve ser ampliado de modo que inclua todas as crianças, que por algum motivo, não estejam sendo beneficiadas pela escola, assim sendo este conceito deverá incluir além das crianças excepcionais, aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

Em 03/07/01 o Conselho Nacional de Educação aprovou as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, na qual está posto que a clientela da educação especial inclui alunos com necessidades educacionais especiais com “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares” (art. 5º)

Deste modo, oficialmente, até 2001 cabia ao professor do ensino regular a responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de leitura e de escrita, e na grande maioria das vezes os professores não estavam preparados para mediar essa aprendizagem.

Se na escol

fracasso escolar, a segregação e exclusão dos alunos com tais dificuldades. Para evitar que isto aconteça, é necessário que os professores estejam preparados para enfrentar estas dificuldades.

Neste caso, o acesso ao conhecimento teórico permite ao professor a interlocução entre teoria e prática, o que promove a produção de novos saberes construídos a partir de sua realidade.

Nesta pesquisa, foram adotados os aportes da teoria histórico-cultural, devido o tratamento dedicado ao desenvolvimento e aquisição do conhecimento humano. Na concepção de Vigotski (1995), o desenvolvimento psíquico é condicionado prioritariamente pelo contexto histórico-cultural.

Na teoria de Vigotski (1896-1934), o professor tem que ter o domínio de sua atividade, pois a instrução escolar ocorre sobre funções psicológicas que não estão maduras, então na medida que ele orienta uma tarefa e o aluno a executa, está sendo gerada uma aprendizagem que conduz ao desenvolvimento cognitivo.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Amparo a Pesquisa (FUNCAP)

² A Declaração de Salamanca foi uma Conferência Mundial que discutiu as Necessidades Educativas Especiais, patrocinada pela UNESCO, que reuniu 92 países e 25 ONGs.

Portanto não há um paralelismo entre ensino e desenvolvimento, há uma relação dialética entre eles, com correlações dinâmicas e complexas, onde o ensino ocupa um papel estimulador, e está sempre adiante do desenvolvimento.

O professor tem que se apropriar destes conteúdos a fim de promover o desenvolvimento do aluno. Deste modo a formação do professor deve incluir espaços onde ele possa aprender novos conhecimentos, discutir com outros colegas e refletir sobre sua prática pedagógica, a fim de superar as dificuldades encontradas.

Entretanto o que se observa, em grande maioria, na nossa realidade são professores que trabalham dois turnos na escola e estudam no outro turno, ou estudam aos finais de semana e nas férias. O excesso de atividade a que os professores são submetidos é um dos elementos dificultadores para uma reflexão consciente de sua prática, e para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Nesta pesquisa que objetiva analisar a formação do professor para o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita foi adotada os aportes da teoria histórico-cultural, devido o tratamento dedicado ao desenvolvimento e aquisição do conhecimento humano. Na concepção de Vigotski (1995), o desenvolvimento psíquico é condicionado prioritariamente pelo contexto histórico-cultural.

A visão tradicional presente no diagnóstico psicopedagógico desconsidera a visão histórico-cultural. Pois estabelece o desenvolvimento humano como algo natural e não como um processo histórico.

As dificuldades de leitura e de escrita são historicamente determinadas, e o diagnóstico tem que analisar todos os aspectos que contribuem para a produção destas dificuldades.

O diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita em seu processo evolutivo foi analisado sob diferentes pressupostos teóricos. Que inclui desde a visão quantitativa, ou fundamentada nas teorias biológicas, condutistas até a vertente atual, baseada no estudo personalizado, e no caráter dinâmico e sócio-histórico-cultural.

No Ceará, é comum o uso de testes psicológicos no diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita, que nem sempre estão em consonância com o contexto histórico-cultural do aluno. São testes validados há dez ou vinte anos atrás na região sul do Brasil, que não foram adaptados à nossa realidade e que dependendo da interpretação do avaliador, podem apresentar um diagnóstico errôneo.

O diagnóstico psicopedagógico não pode ser considerado como um momento estático, pois é uma avaliação do aluno que envolve tanto os seus níveis atuais de desenvolvimento, quanto as suas capacidades e possibilidades de aprendizagem futuras.

Por muitos anos o diagnóstico era uma tarefa exclusiva dos especialistas, que analisavam algumas informações dos alunos, obtidas através da família e às vezes da escola, e logo após devolviam um laudo diagnóstico, quase sempre com termos técnicos incompreensíveis. A distância existente no relacionamento entre os especialistas, a família e a escola impediam o desenvolvimento de um trabalho eficiente com o aluno. Infelizmente ainda encontramos profissionais que trabalham deste modo.

Entretanto esta visão de diagnóstico centrado exclusivamente nas mãos dos especialistas está mudando, a proposta atual é que o diagnóstico seja um trabalho conjunto onde todas as pessoas que estão envolvidas com o aluno devem participar, e não apenas atuar como meros coadjuvantes desse processo. A atuação e contribuição do professor é imprescindível nesta mudança de paradigmas.

O diagnóstico não é um estudo das manifestações aparentes que ocorrem no dia-a-dia escolar, é uma investigação profunda, na qual são identificadas as causas que interferem no desenvolvimento do aluno, sugerindo atividades adequadas para correção e / ou compensação das dificuldades, considerando as características de cada aluno. Nessa visão, o diagnóstico mantém uma unidade dialética com a intervenção.

O diagnóstico não deverá somente fundamentar uma deficiência, mas apontar as potencialidades do indivíduo. Não é simplesmente o que este tem, mas o que pode ser e como poderá se desenvolver.

Segundo Fernández (2000) é preciso estruturar um roteiro para obter as informações necessárias à intervenção. Quanto aos aspectos relativos ao desenvolvimento do aluno, devem ser selecionados os dados relevantes para a caracterização psicopedagógica. Considerando os seguintes fatores :

1. 1. Biológicos – dados de saúde, neurológicos, sensoriais, físicos, dentre outros.
2. 2. Intelectuais – como funcionam as capacidades elementares, como a percepção, atenção, memória, processamento de informação, processos de raciocínio.
3. 3. Motores – capacidade de deslocamento, de mobilidade e manipulativa, controle da postura.
4. 4. Comunicativos – as suas formas de utilização da linguagem.
5. 5. Adaptativos e de inserção social – como é o relacionamento do aluno com os componentes do seu grupo.
6. 6. Emocionais – o grau de bem-estar, auto-estima, auto-imagem , confiança em si e nos demais.
7. 7. Competência curricular – o que o aluno é capaz de fazer relacionado aos objetivos propostos pelo currículo, e quais os tipos de ajuda que ele necessita para alcançá-los.
8. 8. Estilos de aprendizagem – quais as condições físicas e ambientais da sala de aula, quais os conteúdos que oferecem maior confiança, como e em quais condições se dá a concentração da atenção, estratégias utilizadas na resolução de problemas, que níveis de ajuda precisa para executar uma tarefa.
9. 9. Motivação para aprendizagem – quais as atividades motivadoras, como vêm os êxitos e fracassos escolares.

As informações relativas ao entorno devem incluir dados : - da sala de aula: os estilos de ensino, o relacionamento do professor com os alunos, a experiência profissional docente; - da escola: projeto político pedagógico; - e do contexto sócio-familiar: colaboração e integração da família na escola, atitude dos pais diante das dificuldades dos filhos, estilo de moradia, recursos presentes no local onde reside, relações interpessoais na comunidade onde vive.

Seja quais forem os instrumentos aplicados no diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita não se pode perder de vista o condicionamento sócio-histórico: "Os instrumentos a serem utilizados devem prevê provas, observações, entrevistas; e todos estes procedimentos devem estar contextualizados com a realidade do aluno e do processo ensino e aprendizagem. "(BASTOS, 2001b, p.217)

A intervenção tem que ser adequada às necessidades do aluno. Se existem habilidades deficitárias que precisam ser desenvolvidas então é necessário fazer um trabalho de reabilitação no qual a modalidade a ser trabalhada é corretiva e compensatória, tendo o aluno como centro da atenção . O ideal é que haja um trabalho pedagógico preventivo constante, enriquecendo e desenvolvendo as habilidades do aluno, trabalhando todo o contexto em que ele está inserido, envolvendo a escola, a família, a comunidade.

As estratégias de intervenção devem estimular as potencialidades dos alunos e utilizar as vias de acesso individual para a aprendizagem, analisando os níveis de ajuda. O professor tem que estar consciente de seu papel como mediador de aprendizagem.

MÉTODO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Foi utilizada uma variável que é a formação de professores, com a qual se trabalhou. A formação do professor compreende as atividades de formação para a docência, e ocorrem: a) no período inicial, em cursos nos estabelecimentos de ensino médio e instituições de ensino superior; b) e após a formação inicial no que se denomina formação continuada, quando os professores estão atuando em uma unidade de ensino.

Foram estudadas algumas categorias relacionadas a esta variável, que foram: o diagnóstico, a dificuldade de leitura, a dificuldade de escrita que estão conceituadas a seguir para uma melhor análise e discussão uniforme dos termos, tendo em vista que há diversos autores que definem estas categorias sob diferentes prismas.

O diagnóstico a que se refere este estudo é uma investigação personalizada que busca identificar as necessidades específicas do aluno, considerando suas potencialidades e os contextos educativo e sócio-familiar, que determinam o seu desenvolvimento. E tem um caráter preventivo, dinâmico, retroalimentador e psicopedagógico.

A dificuldade de leitura é uma deficiência no desenvolvimento da leitura que produz uma modificação relevante no rendimento escolar e na vida pessoal do aluno, e que não se refere a um problema neurológico, ou deficiências: mental, auditiva, visual; e muito menos a uma escassa escolarização

E as dificuldades de escrita ocorrem diante de uma deficiência considerável no desenvolvimento da escrita, que não estão relacionadas às deficiências: auditiva, visual, mental ou a uma alteração neurológica; e nem a uma insuficiente escolarização. E provoca mudanças substanciais no rendimento escolar e no cotidiano do aluno.

A modificação que ocorre no rendimento escolar é em relação ao próprio aluno e à sua evolução, e não necessariamente ao grupo a que o aluno pertence, pois pode haver diferenças significativas entre a vida escolar, familiar e social que determinam o desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos indicadores da variável formação do professor foram analisados os seguintes: a) grau de escolaridade; b) tempo de serviço no magistério; c) tempo de experiência no segundo ciclo; d) capacitação em dificuldade de leitura e de escrita; e) capacitação em diagnóstico.

Para investigar a formação dos professores que atuam nas escolas de Tauá-Ce foram aplicadas entrevistas, e questionários com os professores, e com agências formadoras, além da análise

dos programas dos Cursos de Formação de professores oferecidos na referida cidade.

A população dos professores entrevistados foi a do segundo ciclo da educação básica (3ª e 4ª séries, no sistema seriado), de cinco escolas da sede de Tauá-Ceará que corresponde a 22 professores.

Foi intencionalmente importante, pelos critérios da pesquisadora , ao definir a amostra do estudo entrevistar toda esta população a fim de que fossem coletados o maior número de dados possíveis, entretanto quatro professores estavam afastados do trabalho pois encontravam-se de licença médica. Então 18 professores participaram da amostra, todas do sexo feminino.

A agências formadoras pesquisadas foram as universidades e as secretarias de educação estadual e municipal.

RESULTADOS

A entrevista com as professoras revelou os seguintes dados sobre as suas formações docentes: quanto ao grau de escolaridade constatou-se que havia três níveis entre as entrevistadas. Quatro possuíam o curso de nível médio com habilitação no magistério, duas possuíam nível superior em Pedagogia, e doze estão cursando nível superior em quatro diferentes cursos que formam professores.

Sobre o tempo no exercício do magistério, as professoras deste grupo tinham de três anos a vinte oito anos de serviço. O que dá uma média de 14 anos.

Dentre as professoras pesquisadas o maior número 39% possuem de 14 a 21 anos de serviços prestados ao magistério, isto pode supor que elas estão em um período de maturidade profissional, onde a experiência profissional contribui para o trabalho docente.

A experiência destas professoras no ensino em ciclos varia de quatro meses a cinco anos.

Quanto as capacitações oferecidas sobre o diagnóstico, 39% das professoras revelaram terem feito cursos nesta área, e 61% não o fizeram. Sobre as capacitações em dificuldade de leitura e de escrita, 50% das professoras frequentaram curso e os outros 50% nunca participaram de curso com este tema.

As agências formadoras pesquisadas revelaram que nunca ofereceram capacitações sobre esta temática. E o currículo dos cursos de pedagogia e formação de professores para o ensino fundamental não apresentam nenhuma referência sobre este tema. As dificuldades de leitura e de escrita só são estudadas em cursos de pós graduação.

Observou-se que o diagnóstico realizado pelas professoras está centrado unicamente na produtividade que o aluno apresenta em sala de aula, outros componentes do diagnóstico não são considerados, tais como a interação do aluno com os colegas, as relações que ele estabelece com o seu entorno, o nível de desenvolvimento proximal do aluno, as condições que são oferecidas pela escola, família e comunidade para ajudar no seu desenvolvimento.

Há também as professoras que revelaram diagnosticar as dificuldades de leitura e de escrita quando percebem que os alunos não lêem e não escrevem. Os depoimentos destas professoras não revelam que os alunos têm dificuldade de leitura e de escrita, e sim ausência da aquisição de leitura e de escrita, o que pressupõe que estes alunos necessitam participar de um programa de alfabetização, para em seguida retornar para o ensino em ciclos.

Houve uma professora que falou sobre o diagnóstico, considerando os instrumentos que serão utilizados. Neste caso a professora identificou as formas de realizar o diagnóstico levando em conta apenas os instrumentos que podem ser utilizados, como o bingo de palavras que é um jogo bastante utilizado nestas escolas.

Outra questão abordada na entrevista refere-se ao auxílio de outros profissionais para a realização do diagnóstico. Observa-se que as professoras trabalham sozinhas, que a ajuda de especialistas é praticamente inexistente.

Constata-se que alguns alunos não recebem nenhum acompanhamento educacional em casa, o que provoca de uma certa maneira uma ruptura do trabalho que é feito na escola, e toda responsabilidade pela educação das crianças fica concentrada na escola.

As demais professoras descreveram as dificuldades que a família tem em auxiliar na educação dos filhos, em virtude da situação educacional dos pais que são analfabetos.

Quando as professoras foram questionadas sobre qual a base teórica que elas utilizavam para a realização do diagnóstico, e se usavam alguns testes. As respostas revelaram o uso de exercícios em sala de aula, outra vez surge a questão do uso de instrumentos práticos para a realização do diagnóstico, reduzindo este processo a provas pedagógicas. Fica claro na fala dessas professoras a empiria que ocorre em sala de aula e a ausência de uma fundamentação teórica que auxilie o trabalho desenvolvido pelas professoras.

Foi perguntado quais as atividades que elas desenvolviam com os alunos que tinham dificuldade de leitura e de escrita. Elas afirmaram que realizavam os seguintes exercícios: trabalhos diversificados de acordo com a necessidade, produção e construção de textos e frases, recortes, colagens, pinturas, dobraduras, dinâmicas, dramatizações (teatros, apresentações, danças, músicas, poesias, etc.), criações de situações problemas, recreações dirigidas, uso de fantoches, oficinas, leitura de palavras, incentivo aos pais no processo ensino aprendizagem, trabalhos de coordenação motora, caligrafia, artes visuais, treino ortográfico, estórias em quadrinhos, descrever desenhos, atividades de ortografia.

Observa-se que as professoras desenvolvem uma variedade de atividades. A questão que se coloca é como são trabalhadas, quais as concepções de leitura e de escrita que norteiam este trabalho?

Deste modo é necessário que as professoras compreendam que a aprendizagem é um processo mediado, dialético e contextualizado, e cabe a elas a responsabilidade de conduzir o

aluno, através de situações de aprendizagem, que conduzam ao crescimento e a progressividade.

DISCUSSÕES

Neste trabalho observa-se que na formação inicial e continuada dos professores não há atividades que preparem o docente para a realização do diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita. Tal fato provoca na prática do professor o uso do senso comum, da empiria e a repetição de experiências exitosas em outras realidades.

As professoras não têm uma concepção científica do que são as dificuldades de leitura e de escrita, algumas confundem as dificuldades com a ausência de leitura e de escrita, no caso dos alunos que ainda estão em fase de alfabetização.

O diagnóstico que é realizado atualmente baseia-se unicamente na deficiência que o aluno tem, não são consideradas suas potencialidades, nem o contexto histórico cultural em que se desenvolveu. Os alunos não são trabalhados em sua zona de desenvolvimento proximal.

Em nosso contexto, ainda há uma forte influência do diagnóstico tradicional, onde a família e a escola recebem dos especialistas um laudo com o “rótulo” que o aluno recebeu e algum prognóstico.

Quanto ao acompanhamento personalizado aos alunos, observa-se que o excesso de alunos em cada sala de aula é a justificativa utilizada pelas professoras para um tratamento homogêneo a todos os alunos. O planejamento pedagógico é único, aplicado pelas professoras a todos os alunos.

Algumas professoras utilizam atividades de intervenção com os alunos que têm dificuldades de leitura e de escrita, geralmente estas atividades são chamadas de aula de reforço, e são aplicados exercícios do método silábico para desenvolver a leitura e a escrita destes alunos.

Não há um acompanhamento sistemático do trabalho das professoras que não recebem o auxílio de especialistas para desenvolverem a contento suas atividades. O acompanhamento pedagógico na escola é insuficiente para suprir as necessidades. As professoras sentem uma enorme vontade de ajudar seus alunos mas não sabem como proceder, e freqüentemente sentem-se angustiadas por isso.

As professoras não tem carga-horária disponível para discutirem a evolução da aprendizagem dos alunos. Na hora do planejamento das aulas mal dá tempo planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Elas dão aula praticamente uma semana por mês em cada turma do ciclo (por causa do rodízio), assim o acompanhamento personalizado ao aluno inexistente, tendo em vista que o colegiado dos professores só se reúne para planejar as aulas.

A participação da família na escola é restrita as reuniões de pais agendadas pela escola, geralmente bimestralmente, e as atividades desenvolvidas por aqueles que integram o conselho

escolar. As professoras queixam-se que os pais não acompanham os estudos dos filhos.

No Brasil e no Ceará há poucos trabalhos científicos que analisem o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita em língua portuguesa, o que dificulta o acesso dos professores e professoras a este conteúdo.

A maioria dos trabalhos que estão disponíveis consideram o desenvolvimento humano de modo natural e linear, não há uma análise do desenvolvimento como resultante de um processo histórico-cultural. Então, são utilizados provas e testes que não estão coerentes com a realidade dos alunos.

Vigotski (1896-1934) acreditava que o desenvolvimento humano é determinado pelo contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido. Ele propôs a Lei da Dupla Formação Psíquica, onde defende que toda função do desenvolvimento cultural primeiro existe no meio social (interpsíquico) para depois passar para o plano individual (intrapsíquico).

Outro aporte teórico de Vigotski que é importante para a compreensão do desenvolvimento foi o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que revela a distância entre o que o sujeito pode fazer com a ajuda dos outros e o que pode executar só, quando faz algo sozinho diz-se que o sujeito alcançou o nível de desenvolvimento atual.

O trabalho do professor e da educação é promover as zonas de desenvolvimento proximal dos sujeitos para que ocorra aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento.

Diante disso Vigotski (1997) critica o uso de teste psicológicos que só quantificam as dificuldades dos alunos, além de apresentar as suas características negativas, ou seja aquilo que ele não é capaz de fazer.

Para a Psicologia histórico-cultural o diagnóstico psicopedagógico tem que analisar todo o entorno que o aluno vive, além de utilizar provas e testes que estejam contextualizados com a realidade do aluno, deve envolver todos os profissionais que atuam na educação da criança, além da família. E sobretudo apontar as potencialidades do aluno para que haja uma intervenção adequada.

O quadro abaixo revela as divergências que há entre o diagnóstico com enfoque tradicional-individual e o diagnóstico com enfoque curricular escolar. E é uma síntese do que do que foi analisado anteriormente.

DIAGNÓSTICO	ENFOQUE TRADICIONAL-INDIVIDUAL	ENFOQUE CURRICULAR
Finalidade	Se obtém informação somente do aluno, se interessa pela criança, pelo que faz, assim como fundamentar seu defeito	Obter informação do aluno e do ambiente em relação com a resposta curricular
Conteúdo	Aluno	Aluno, contexto educativo, contexto sócio-familiar
Instrumentos e procedimentos	Utilização de provas e testes	Provas, pautas de observação, trabalhos dos alunos. Instrumentos contextualizados que se referem a todos os componentes do processo ensino e aprendizagem
Pessoas que intervêm	Psicólogos, médicos e participação	Todos os profissionais implicados no

	muito limitada dos pedagogos	processo educativo, e a família.
Concepção de base	Biológica	Dinâmica e interativa

Figura 1. Fonte: FERNÁNDEZ CABEZAS, Cristina de la Caridad. El diagnóstico psicopedagógico en la práctica educativa. In: CELAE/UECE. Antología Evaluación y Diagnóstico. Fortaleza, 2000. p. 34.

Deste modo observou-se a necessidade da elaboração de um programa de formação de professores, a fim de que eles possam ter uma preparação adequada para a realização do diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita. As universidades precisam rever seus currículos, e a formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação tem que suprir esta carência na formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Eddy. **Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990. 98 p.

BASSEDAS, Eulália et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Artmed editora, 1996.

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. O diagnóstico psicopedagógico nas dificuldades de leitura e de escrita: uma contribuição ao trabalho docente. In: EPENN-XV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. Educação, desenvolvimento humano e cidadania. **CD-Room - Programação e resumos**. São Luís: UFMA/ Mestrado em Educação, 2001a. 10 p.

_____. O diagnóstico psicopedagógico nas dificuldades de leitura e escrita: uma contribuição da teoria sócio-histórica ao trabalho docente. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. **Resumos de Comunicações Científicas**. XXXI Reunião Anual de psicologia. Rio de Janeiro, RJ: SBP, 2001b. p. 217.

BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/ MEC/ SEESP. Brasília: a secretaria, 1994. 66 p.

CEARÁ. **Política Estadual de Educação Especial**: integração com responsabilidade . Fortaleza: Seduc, 1997. 38 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Nacionais para a Educação**

Especial na Educação Básica. Parecer 17/2001. Aprovado em 03/07/2001.

FERNÁNDEZ CABEZAS, Cristina de la Caridad. El diagnóstico psicopedagógico en la práctica educativa. In: CELAEE/UECE. **Antología Evaluación y Diagnóstico.** Fortaleza, 2000.

MORENZA PADILLA, Liliana. Los niños com dificultades en el aprendizaje: características fundamentales. In: CELAEE/UECE. **Antología Desviaciones del aprendizaje.** Fortaleza, 2000. p. 25-50.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento do Ação:** na área das necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de julho de 1994.

VYGOTSKI, L.S . **Obras Escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. ISBN 84-7774-115-8.

_____. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid : Visor, 1997. ISBN 84-7774-129-8.
