

## **O AMBIENTE EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO PORTADOR DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Silvana Paulina de Souza<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O contexto pedagógico pode se tornar um mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Em pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre, pude observar como o ambiente organizado intencionalmente reflete na apropriação e internalização dos conhecimentos historicamente produzidos. O objetivo, desta reflexão é levantar hipótese sobre o favorecimento do contexto potencializador da aprendizagem ao desenvolvimento do portador do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), assim como sobre a organização do espaço pedagógico como mediador das ações de ensino e aprendizagem da leitura. Ela se justifica pela preocupação em atender crianças com comportamentos considerados inadequados ao ambiente de sala de aula e o fracasso frente a situações que as envolvem. A hipótese é de que, quando o ambiente de ensino e aprendizagem proporciona ao aluno motivação e desperta nele a vontade de produzir conhecimento e dele se apropriar, é possível que haja o desenvolvimento potencializador da aprendizagem. Como suporte teórico, utilizei textos de Luria (1987, 1994), Vygotski (1994), Vigotskii, Luria e Leontiev (1998), Beatòn (2005), Graeff e Vaz (2008), Pastura, Mattos e Araújo (2005). A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada para a realização do estudo.

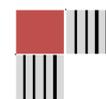
**Palavras-chave:** Ambiente Educativo; TDAH; Sala de Aula; Mediação Pedagógica; Leitura.

### **ABSTRACT**

#### **The educational environment and the development of the individual with the disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)**

The pedagogical context may become a mediator of the teaching and learning processes. In a survey conducted for obtaining a master's degree, I could see how organized environment intentionally reflects on ownership and internalization of knowledge historically produced. The goal of this reflection is to raise hypothesis about the encouragement of potentiating the context of learning development Deficit Disorder Carrier Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), as well as on the organization of educational space as mediator of educational activities and learning to read . It is justified by the concern to serve children with behavior deemed inappropriate to the classroom environment and the failure in situations that involve them. The hypothesis is that when the teaching and learning environment provides the student

<sup>1</sup> Mestre e Doutora pela UNESP – Marília/SP. Docente do curso de Pedagogia FAEF/FAIP



motivation and awakens the desire to produce knowledge and it is appropriate, there may be potentiating the development of learning. As a theoretical basis, I used texts by Luria (1987, 1994), Vygotsky (1994), Vigotskii, Luria and Leontiev (1998), Beaton (2005), Graeff and Vaz (2008), Pastura, and Mattos Araújo (2005). The literature review was the methodology used for the study.

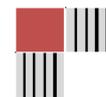
**Key-words:** Educational Environment; ADHD; Classroom; Pedagogical mediation; Reading.

## INTRODUÇÃO

Observando o desenvolvimento de crianças em idade escolar na faixa dos seis aos dez anos, é possível perceber a relação da organização intencional do ambiente pedagógico com o envolvimento dos sujeitos nas tarefas de sala de aula, transformando-as em atividades. Em pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre, pude observar como o ambiente organizado intencionalmente reflete na apropriação e internalização dos conhecimentos historicamente produzidos. O contexto pedagógico pode se tornar um mediador dos processos de ensino e aprendizagem e, motivado, o aluno sente a necessidade de participar do processo de construção do seu conhecimento. Durante a pesquisa, foi possível perceber a reação dos alunos considerados irrequieto que, em outras turmas ou outros contextos, demonstravam dificuldades de concentração e envolvimento nas tarefas propostas. Quando solicitados a participar da organização do contexto e da elaboração do processo, incluindo os instrumentos mediadores, estes alunos demonstravam tolerância, eram colaborativos e produtivos. Segundo Cole:

A propriedade elementar característica da consciência humana escolhida por Vygotsky foi a da *mediação* (grifo do autor). Segundo esta concepção (...) tanto o comportamento dos animais como o do homem constroem-se sobre uma base reflexa. Porém o homem não está restrito a simples reflexos tipo estímulo-resposta; ele consegue estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as respostas que emite através de vários elos de mediação. (LURIA, 1994, p. 13).

Diante do exposto, a hipótese deste artigo é de que, quando o ambiente de ensino e aprendizagem proporciona ao aluno motivação e desperta nele a vontade de produzir conhecimento e dele se apropriar, é possível que haja o desenvolvimento. Para Vigotsky



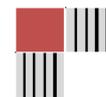
e Luria o desenvolvimento mental deve “(...) ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e não-social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores” (LURIA, 1994, p. 13). O objetivo, então, é levantar hipótese sobre o favorecimento do contexto potencializador da aprendizagem ao desenvolvimento do portador do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a partir de leituras sobre este transtorno. Como suporte teórico para esta discussão, utilizei textos de Luria (1987, 1994), Vygotski (1994), Vigotskii, Luria e Leontiev (1998), Beatòn (2005), como referência para a discussão sobre o TDAH me pautei em: Graeff e Vaz (2008), Pastura, Mattos e Araújo (2005).

A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada para a realização do estudo. Este artigo se justifica pela preocupação dos profissionais da educação em atender crianças com comportamentos considerados inadequados ao ambiente de sala de aula e o fracasso frente a situações que envolvem crianças com TDAH. Visa, neste sentido, uma reflexão sobre a forma como são organizadas e conduzidas experiências pedagógicas em sala de aula, inclusive as direcionadas às crianças com transtornos assim como sobre a organização do espaço pedagógico como mediador das ações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita - leitura.

## **BREVE HISTÓRICO**

Durante minha atuação como profissional da educação nas mais diferentes áreas e setores, havia uma preocupação com o encaminhamento das tarefas pedagógicas para haver envolvimento de toda a turma ou pelo menos de grande parte dos alunos. Como educadora na área de Arte, havia sempre um aluno que, talvez pela carga liberal da disciplina, decidia dizer: “não sei fazer!”, “não quero fazer!”, “não gosto de realizar tal tarefa!” e ainda, “estou cansado!” e “não posso ficar parado agora?”. Estas observações me incomodavam, mas elas eram, ao mesmo tempo, um combustível para que eu encontrasse uma maneira de envolver aquele aluno para desenvolver a tarefa e dela participar motivado.

Assumindo turmas de Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi que a necessidade de envolvimento dos alunos nas



tarefas pedagógicas de forma significativa era uma grita dos alunos em todas as áreas da educação formal. Assim, passei a pesquisar uma forma de me orientar para compreender esta reivindicação dos alunos. Neste contexto de vivências no ambiente escolar, deparei-me com momentos de reflexão que impulsionaram a busca para a mediação do desenvolvimento dos alunos de forma que os processos de ensino e aprendizagem pudessem seguir caminhos a levá-los à apropriação do conhecimento.

Durante a preparação de um conteúdo de Educação Artística, assisti ao filme “Alice no País das Maravilhas”. Em seu diálogo com o gato, ela pergunta qual o caminho ela deve seguir, o gato quer saber para onde ela deseja ir. Ela, por sua vez, responde que não sabe. Ele replica: “Então, qualquer caminho serve”. Pensei durante muito tempo neste diálogo e fui até o livro para confirmá-lo.

\_Por favor, pode me dizer que caminho devo tomar para sair daqui? -  
perguntou Alice.

\_ Isso depende muito de onde você quer ir - respondeu o gato.

\_ Isso pouco importa - disse Alice.

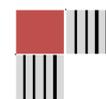
\_ Então não importa que caminho você tome.

(trecho de “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll)

Durante a reflexão sobre os caminhos a serem tomados para mediação dos processos pedagógicos de maneira significativa recebi da prefeitura o município que atuo como professora do Ensino Fundamental – Ciclo I, uma camiseta com versos do poema de Thiago de Mello: “*Quem sabe onde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar*”. Estas palavras ressoavam e eu pensava, mas eu sei aonde quero chegar, preciso encontrar o caminho.

Todos estes estímulos à reflexão sobre a prática pedagógica nortearam minha pesquisa de mestrado cujo título é: *A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita* (UNESP – MARÍLIA, 2009).

Ao reconhecer que há caminhos a serem seguidos, coloquei-me a estudar as diferentes proposições das várias teorias que sustentam as práticas pedagógicas. Encontrei na Teoria Histórico – Cultural, especificamente em Vygotsky (1994), os elementos que puderam me orientar para seguir a busca de caminhos que levam ao



desenvolvimento da criança em idade escolar por meio de ações potencializadoras em sala de aula.

No texto “A questão do meio na Pedagogia” (2010), o autor apresenta o quanto é significativo o entorno<sup>2</sup> onde a criança vive as suas experiências emocionais. As vivências é uma unidade da teoria do “entorno”. Nele

... há características ambientais, situacionais e pessoais. Todos os elementos e fatores significativos se relacionam com a personalidade do indivíduo em um dado acontecimento, de maneira indivisível. A experiência emocional contribuirá na seleção de características que intervêm na determinação da atitude frente a uma situação. (SOUZA, 2009, p. 47)

No referido texto, são apresentadas três crianças que vivem num ambiente doméstico e participam das mesmas situações que envolvem a mãe alcoólatra. O reflexo dessas situações nas experiências emocionais de cada criança determina seus comportamentos. O contexto é fonte de desenvolvimento para o indivíduo.

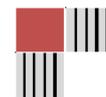
Para a Teoria histórico-cultural, mesmo que os elementos materiais do entorno sofram poucas modificações, o processo de desenvolvimento da criança e as conexões por ela estabelecidas provocam mudanças e, conseqüentemente, alterações nas suas relações com o meio. Assim, qualquer acontecimento ou situação no ambiente de uma criança surtirá um efeito diferente nela. Várias situações podem ser utilizadas como exemplo para referendar afirmações como: morte de um ente da família, separação dos pais, entre outras. (SOUZA, 2009, p. 46)

## O CONTEXTO COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO

A discussão proposta por Vigotsky aborda o papel do contexto no desenvolvimento da criança, mediante o estudo das relações que existem entre essa e seu entorno. O texto alerta para a observação de que o fator “contexto” varia de acordo com a idade. O acontecimento de mesma coisa em idades diferentes terá também uma

---

<sup>2</sup> O entorno é compreendido como fonte de desenvolvimento porque permite que a criança estabeleça com ele as relações pelas quais realiza suas atividades. É composto por objetos, vivências, experiências emocionais, organizada pelos significados, pelos elementos e pelas relações físicas e psicológicas que o envolvem durante seu desenvolvimento e sua aprendizagem.



compreensão diferente. É possível entender a influência do contexto, se estudar a relação da criança com ele, seu papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil.

Para esse autor, o estudo da criança ...

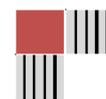
... deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a pedagogia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

No cotidiano da sala de aula é necessário encontrar o prisma. Ele ajudará o professor a compreender e fazer adequações ligadas ao conteúdo a ser estudado e suas estratégias de apresentação para os diferentes indivíduos na sala de aula.

Na situação que envolve as relações de ensino e aprendizagem do indivíduo com transtorno é preciso considerar as dificuldades de funcionamento adaptativo às situações cotidianas. A dinâmica da sala de aula deve levar em conta a organização espacial; a clareza das orientações; a organização do aluno e o monitoramento do tempo cronológico para a execução das tarefas a fim de ser capaz de manter uma sequência de informações na mente do aluno, muitas vezes prejudicada pelo distúrbio. Ou seja, o meio em conjunto com outros elementos são motivadores.

De maneira mais reduzida e simples, eu poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 688)

Alguns indivíduos, porém, apresentam dificuldades específicas em relação ao processo de aprendizagem, comprometedoras do desempenho escolar. A criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, com a característica da dificuldade em manter o foco da atenção, o controle da impulsividade e de comportamentos, por exemplo, precisa de estímulos relevantes para aprendizagem e desenvolvimento.



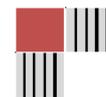
O espaço deve compreender elementos motivacionais colaboradores com o desenvolvimento da criança. Além das estratégias metodológicas para o envolvimento do aluno à realização das ações e para que estas se tornem significativas é necessário promover ambientes potencializadores e estratégias motivadoras, oportunizando diferentes experiências com a linguagem escrita. Porém, elas podem não contribuir com o desenvolvimento do educando se não houver uma investigação por parte do educador para reconhecer o domínio de conceitos básicos.

Os conhecimentos adquiridos não podem estar distantes das novas objetivações, mesmo porque o indivíduo portador de TDAH não possui capacidade mental limitada. Todavia, como todo aluno, este também precisa possuir conhecimentos prévios. A tarefa do professor mediador é estar sempre atento às suas necessidades e realizar um profundo redimensionamento das ações em sala de aula. É preciso ainda descartar a padronização de resultados esperados pelo currículo universal (MACHADO, 2006). Segundo a Machado (2006, 45), a partir da chegada da inclusão, emerge “a multiplicidade e a complexidade do mundo e do interior de nossas escolas”. Assim, é preciso considerar a escola em todos os ângulos e os alunos em sua diversidade. Conforme Sartoretto:

A primeira evidência que surge desse tipo de análise, desse modo de ver a escola, é o fato de que a escola não esgota sua tarefa na mera transmissão de informações. Sua missão vai muito além. Mais do que nunca, torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem, e que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro, em todas as suas dimensões. (2006, 46)

Ao retomarmos o foco dessa discussão, o indivíduo portador de TDAH, o trabalho possibilitador de sua aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, inclui intervenção educacional global e interdisciplinar facilitando a participação do aluno nas atividades escolares. Motivado, o aluno consegue participar das atividades de leitura. Porém, é preciso que os profissionais da educação conheçam o transtorno.

A popularização dos sintomas de TDAH com informações não muito claras pode levar a uma ação apressada dos profissionais da educação. Este imediatismo não permite a busca de alternativas para o envolvimento do educando nas atividades em sala



de aula ou em ambientes destinados a ações de leitura. Há um prejuízo muito grande para todo o grupo, não somente para criança envolvida.

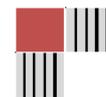
Segundo Greff e Vaz (2008) o TDAH é uma patologia caracterizada pela agitação, inquietude e dificuldade da criança em manter a atenção. Elas são comumente descritas como desatentas, barulhentas e desinteressadas. Estas características podem confundir um profissional se por ventura o contexto em que se desenvolvem as atividades pedagógicas não é motivador. Isto também pode acarretar baixo rendimento escolar.

Atualmente, os profissionais da educação sentem a necessidade de utilizar estratégias de leitura que prendam a atenção de todos os alunos. O aluno com TDAH tem dificuldade de permanecer focado em uma única tarefa por um período de tempo prolongado. Porém segundo os autores citados, “(...) muitas crianças com essa patologia são capazes de se manter atentas por um certo período de tempo. Situações em que existe alguma novidade para a criança, algo de alto valor de interesse, intimidação na qual ela esteja a sós com um adulto (...)” (GREFF E VAZ, 2008, p. 344). Seguem dizendo que “A hiperatividade não é constante nas crianças portadoras do TDAH, pois, algumas vezes, elas podem ficar quietas em situações novas, fascinantes, um pouco assustadoras ou quando estão a sós com alguém.” (GREFF E VAZ, 2008, p. 345).

As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, "quebra" das tarefas em pequenas partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo. (BARKELY, 1998, in DESIDERIO e MIYAZAKI, 2007).

Com base nestas informações retomo a hipótese deste estudo. O ambiente pedagógico organizado intencionalmente pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo com TDAH, ao considerar a lei geral de desenvolvimento. Esta consiste no fato das funções psicológicas superiores, as propriedades específicas do homem, surgirem coletivamente a partir da cooperação com outras pessoas, com os instrumentos culturais e sociais para só depois se tomar para si.

Se a consciência esta relacionada às formações psíquicas inferiores e superiores e formação de conceitos (VIGOTSKII, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998), a



citação de Luria respalda o pensamento de que há possibilidade de que a organização intencional do ambiente possa contribuir para ao desenvolvimento do indivíduo com distúrbios.

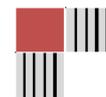
A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não do “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda a atividade vital do organismo. (LURIA, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p. 194)

Na criança a generalização é constituída a partir do que ela já encontra pronto. Assimila a língua e o significado da palavra na relação com o outro, instrumentalizada pela língua materna. No meio em contato com outras pessoas o indivíduo aplica a linguagem para construção de seus processos internos. Na construção do significado das palavras para as crianças que não coincide com significado que tem para o outro. Para Vigotsky o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento.

O que isso significa? Antes de tudo, isso indica algo muito simples, indica que se no meio não há forma ideal correspondente e o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer motivos, toma seu curso sem perpassar essas características específicas, sobre as quais já lhes falei, ou seja, sem interagir com a forma final, então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim. (VIGOTSKI, 2010, p. 695)

Com relação ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é fundamental o conhecimento e apropriação do maior volume possível de informações para o profissional da Educação. O conhecimento permitirá a compreensão da repercussão na vida do indivíduo. É certo que uma das dificuldades de diagnóstico é a não existência de testes físicos, neurobiológicos ou psicológicos que vão realmente atestar a existência do transtorno no indivíduo, além das crianças ficarem quietas durante as consultas (GRAEFF E VAZ, 2008). Há necessidade da troca entre os profissionais de saúde para um diagnóstico.

Porém, segundo Luria se “... parte do cérebro for destruída, o sistema funcional transforma-se plasticamente no sentido de superar a dificuldade e trabalha



diferentemente.” (LURIA, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.202). Segue dizendo:

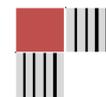
Em todos os casos, um paciente parcialmente privado de informação recebida na entrada ou com deterioração dos impulsos eferentes da saída pode facilmente compensar suas deficiências com o auxílio das zonas corticais intactas, por meio de reorganização funcional do sistema ou por meio da substituição do sistema que não está funcionando por outro intacto. (LURIA, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.205).

Para estas situações, os instrumentos que permitem a acesso ao conhecimento de forma significativa reforçam a possibilidade do indivíduo na superação de dificuldades. As estratégias de leitura (HAMPTON & RESNICK, 2008), (OWOCKI, 2003), (WEDWICH & WUTZ, 2008), por exemplo, podem se tornar uma ferramenta que possibilitaram um trabalho de contextualização dos conteúdos por meio de materiais e vivências, a fim de desenvolver ações concretas e significativas, relacionadas às situações práticas e às vivências dos alunos.

Entende-se por estratégia tudo aquilo que se coloca em jogo antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, o professor pode ensinar o aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando este for ler. As estratégias de compreensão leitora são flexíveis e podem ser encontradas com outras designações, mesmo que tratem do mesmo assunto.

### **Considerações Finais**

Estamos diante de um tema causador de divergências, principalmente entre os profissionais que atuam diretamente na sala de aula. Interfere em bases de práticas de ensino com atuação tradicional na sala de aula. Com a intenção de melhorar o ensino na educação básica e pensar o cotidiano na escola, provoca o repensar na metodologia utilizada para aproximar o aluno do conhecimento produzido historicamente e como planeja as ações para esta aproximação. A reflexão sobre a prática auxilia o professor na avaliação do aluno a fim de realizar os encaminhamentos adequados quando percebe que eles exigem atenção ou orientação diferenciada.



A aceitação de um aluno com TDAH na sala de aula não pode ser resultado apenas e puramente de uma legislação. Deve levar em consideração o que o profissional da educação compreende por este transtorno e quais atitudes tomar frente a identificação do aluno que possua alguma restrição ou limitação. A proposta é não cair no comodismo da “achologia” e buscar conhecimento e estratégias que desenvolvam o potencial do aluno. O ambiente organizado contribui para que as relações sociais afetadas pelo comportamento inadequado para o grupo, depois colabora para a efetiva interação com os instrumentos de aprendizagem.

O meio potencializador do desenvolvimento do aluno em geral que oportuniza relações entre os pares, durante ações normais e motiva a participação mediada do indivíduo portador do TDAH nas atividades escolares.

Baseado em pesquisa de campo desenvolvida na União Soviética na década de 30, Luria afirma que, no grupo pesquisado, houve

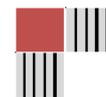
alterações fundamentais na atividade mental humana acompanhando as mudanças das formas básicas de atividade, a aquisição da leitura e o advento de uma nova etapa de prática sócio-histórica. Essas mudanças na atividade mental humana não se limitam a uma simples expansão de horizontes, envolvem também a criação de novas motivações para a ação e afetam radicalmente a estrutura dos processos cognitivos. (LURIA, 1990, p. 215)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DESIDERIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S.. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 11, n. 1, June 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100018&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 May 2011. doi: 10.1590/S1413-85572007000100018.

GRAEFF, Rodrigo Linck e VAZ, Cícero E. **Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. *Psicol. USP* [online]. 2008, vol.19, n.3 [citado 2011-04-20], pp. 341-361. Disponível em: [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772008000300005&lng=pt&nrm=isso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000300005&lng=pt&nrm=isso)

HAMPTON, Sally & RESNICK, Lauren B. *Reading and writing with understanding*:



comprehension in fourth and fifth grades. USA, IRA, 2009.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria.. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais, 2ª Ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. Programa Salto para o Futuro: **O desafio das diferenças na escola**. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/dde/index.htm>. > Acesso em 18 mai. 2011. Publicado em 2006.

OWOCKI, F. *Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students*. USA: IRA, 2003.

PASTURA, Giuseppe Mário C.; MATTOS, Paulo e ARAUJO, Alexandra P. Q. Campos. **Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. *Rev. psiquiatr. clín.* [online]. 2005, vol.32, n.6 [citado 2011-04-20], pp. 324-329 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-60832005000600003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832005000600003&lng=pt&nrm=iso)>.

SARTORETTO, Mara L. M. Inclusão: teoria e prática Programa Salto para o Futuro: **O desafio das diferenças na escola**. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/dde/index.htm>. > Acesso em 18 mai. 2011. Publicado em 2006.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**, Lev Semionovich Vigotski. Psicologia - USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de maio de 2011. doi: 10.1590/S0103-65642010000400003.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Cambridge: Blackwell, 1994.

WEDWICK, Linda & WUTZ, Jessica Ann. Bookmatch: How scaffold student book selection for independent reading. USA: IRA, 2008.

