

MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO AO PROCESSO DE ATENDIMENTO A ALUNOS COM DISLEXIA

Andréa Tonini, Universidade do Minho, andreatonini@hotmail.com

Luís de Miranda Correia, Universidade do Minho, lmiranda@ie.uminho.pt

Ana Paula Loução Martins, Universidade do Minho, apmartins@ie.uminho.pt

RESUMO: O objetivo desta comunicação é o de possibilitar uma discussão sobre a forma como os alunos com dislexia são apoiados nas classes regulares das escolas públicas. Para fomentar esta discussão, serão apresentados os resultados preliminares de um estudo que tem por finalidade perceber a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) no que respeita ao apoio a alunos com dislexia que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas da região norte do País. Participaram neste estudo, 5 professores do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 46 e os 53 anos, com uma média de 25 anos de experiência profissional. Os dados foram recolhidos com entrevistas semi-estruturadas e analisados através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos permitem-nos discutir as experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos relacionados com as seguintes categorias de análise de dados: conceito, identificação, critérios de diagnóstico e intervenção com crianças com dislexia tendo por base os princípios que regem o MAD, bem como os pressupostos subjacentes à filosofia da inclusão. Por fim, serão debatidas as implicações destes resultados no processo de formação de professores e da educação de alunos com dislexia.

Introdução

Estima-se que em Portugal, aproximadamente, 48% dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), sendo que destes 80% tem dislexia, ou seja, um problema centrado na leitura, tantas vezes com repercussões nas áreas da soletração e da escrita e, até, no ajustamento social de um indivíduo (Correia, 2008b). Este problema é considerado a desordem mais prevalente comprometendo uma em cada cinco crianças em idade escolar (Shaywitz, 2003).

Como resposta educativa a estes alunos, bem como a todos os que apresentam NEE, utiliza-se em algumas Escolas e Agrupamentos Portugueses o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), desenvolvido por Correia (1997). Este modelo objetiva intervir quando o aluno com possíveis NEE começa a experimentar problemas de aprendizagem, certificando-se

que este venha, o mais precocemente possível, a receber apoios adequados baseados em estratégias amparadas pela investigação e nos princípios de “colaboração e cooperação”. O MAD disponibiliza, assim, um sistema de apoio entre alunos, docente, demais profissionais da educação e pais.

Assim, começamos por apresentar algumas reflexões teóricas sobre a dislexia no contexto das DAE e o MAD e posteriormente descrever e analisar a forma como os alunos com dislexia são apoiados nas classes regulares das escolas públicas. Serão apresentados os resultados preliminares de um estudo que se desenvolve atualmente no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Especial, que tem por finalidade perceber a implementação do MAD no que respeita ao apoio a alunos com dislexia que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de um agrupamento de escolas da região norte de Portugal, onde o MAD tem vindo a ser implementado desde 2004.

Atendimento a alunos com dislexia no contexto do Modelo de Atendimento à Diversidade

Dificuldades de Aprendizagem Específica: reflexões sobre a dislexia

Dentre as diversas definições conceituais atuais de DAE apresentamos a de autoria de Correia (2008b) que após uma vasta análise das várias acepções descritas, principalmente na literatura americana sobre dificuldades de aprendizagem específicas, e a confusão de entendimentos em Portugal, propôs uma definição portuguesa que envolve as características presentes de maior consenso nas outras definições. A definição diz o seguinte:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivo. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade

de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2008b, pp. 46-47)

Um dos diferenciais desta definição foi à inclusão do termo “específicas” para distinguir as áreas em que as dificuldades são observadas, ou seja, nas áreas da linguagem, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas (Correia, 2008b, Cruz 2009). No contexto das DAE, as dificuldades observadas na área da leitura, especificamente referentes à dislexia, em países desenvolvidos (Europeus e EUA) representam entre 3 e 18% dos alunos; portanto, a prevalência da dislexia é considerada de elevada (Andrade, Prado, Capellini, 2011; Rotta & Pedroso, 2006;), comprometendo, segundo Shaywitz (2008) uma em cada cinco alunos. A investigação tem evidenciado que a problemática da dislexia, tal como outras DAE, é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e nações do mundo (Lerner, 2000), sendo a principal causa de insucesso escolar entre os alunos (Cruz, 2007, 2009; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999; Lerner, 2000).

Sobre as causas da dislexia, as investigações consideram ser resultado de uma disfunção neurobiológica, existindo diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas de leitura. Os investigadores têm utilizado duas fontes diferentes para concluir que DAE como a dislexia podem resultar de uma disfunção neurológica: estudos estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Muitas das investigações envolvem o estudo de aspectos relacionados à dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (Hallahan et al., 1999; Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 2000). Têm sido feitos estudos estruturais e funcionais *in vivo* a estruturas cerebrais, como por exemplo o *planum temporal*, o *córtex* visual, o *córtex* pré-frontal, o corpo caloso, o girus angular, a área de Broca, o lóbulo temporal, ou a área de Wernick. Segundo Hallahan e Kauffman (2003), existem estudos que mostram que as quatro últimas áreas referenciadas estão associadas a dificuldades de leitura. Os estudos revistos por Richards (2001)

comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas específicas de audição ou de escrita. Em complemento, têm sido efetuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade e dificuldades de leitura e desordens de linguagem (Hallahan & Mock, 2003).

Por conseguinte, a dislexia é caracterizada por dificuldade centradas na leitura, nomeadamente por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobre capacidade de soletração e de descodificação (G. R. Lyon, S. E. Shaywitz, & B. A. Shaywitz, 2003), refletindo défices na componente fonológica da linguagem.

Os alunos com dislexia lêem significativamente abaixo do nível que era esperado que lessem com base no seu Quociente de Inteligência (QI), idade e experiências (Mann, 2003); ou seja, esta dificuldade de aprendizagem específica na leitura é inesperada tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno, uma vez que não há comprometimento da inteligência (Artigas-Pallarés, 2009; Shaywitz, 2008); do mesmo modo, também as práticas que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula, uma vez que estas têm sido eficazes e não insuficientes ou inadequadas (G. Reid Lyon, Sally E. Shaywitz, & Bennett A. Shaywitz, 2003).

É consensual que a dislexia representa uma categoria que identifica um grupo de indivíduos com NEE e por isso é pertinente que nas escolas exista um modelo de atendimento que permita uma educação apropriada para estes alunos. Um modelo que se desenvolve em Portugal será descrito a seguir.

Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD): uma abordagem de resposta à intervenção

O MAD, elaborado por (Correia, 1997), foi organizado para alunos com NEE que estão em processo de inclusão escolar. Segundo o autor,

O MAD, como modelo de intervenção faseado, embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente voltado para a intervenção com alunos com NEE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de encaminhá-lo para os serviços de educação especial. (Correia, 2008, p.29)

O MAD (Correia, 1997) está ancorado num modelo de consultoria e, quando necessário, de ação direta, tendo por base a colaboração entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE (pais, alunos, professores, especialistas, etc). É um modelo de intervenção faseado e com quatro etapas essenciais e interligadas. A primeira etapa designada por Correia (2008, 2008a) de “Conhecimento” efetua-se a identificação dos estilos de aprendizagem, dos interesses, das capacidades e das necessidades dos alunos com o fim de determinar os níveis atuais de realização académica e social (competências adquiridas). Além do referido, a análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos) é realizada nesta etapa.

A segunda etapa designada por Correia (2008, 2008a) de “Planificação” diz respeito à preparação para a intervenção, na qual se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem. A terceira etapa diz respeito à “intervenção” e congrega três fases essenciais: 1) preliminar, de carácter preventivo; 2) compreensiva, de carácter reeducativo; 3) de carácter transicional.

A primeira fase de carácter preventivo de intervenção agrupa dois procedimentos: a Intervenção Inicial e a Intervenção Preliminar. A intervenção inicial, que é da responsabilidade do professor da classe regular, fundamenta-se na identificação de alunos com problemas de aprendizagem no início do ano escolar para assim prover, por meio do ensino individual ou em pequeno grupo, a complementaridade e intervir precocemente nos

problemas identificados. Se o professor avaliar que a intervenção inicial não teve sucesso, então deve passar para a próxima fase, denominada por intervenção preliminar (Correia, 2008a).

Na intervenção preliminar para além do professor de turma do ensino regular pode ser necessário envolver outros profissionais de educação numa perspectiva de trabalho cooperativo e consultivo a fim de minimizar ou até suprimir os problemas de aprendizagem que o aluno apresenta, bem como evitar o encaminhamento para os serviços de educação especial (Correia, 2008, 2008a, 2008c, 2011). Os outros profissionais incluem professores de educação especial, psicólogos educacionais, técnicos, que constituem uma equipa de consultoria, designada por Correia (2008a) de Equipa de Apoio ao Aluno.

A componente seguinte do MAD diz respeito à segunda fase denominada de compreensiva, de carácter reeducativo. De acordo com Correia (2008a, p.38)

Essa fase se apóia numa avaliação compreensiva, mais exaustiva e mais completa que a intervenção preliminar que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage, pressupondo a elaboração de *programações educativas individualizadas* (PEI), efectuadas por equipas interdisciplinares, que tenha por base a diferenciação pedagógica.

As equipas interdisciplinares deverão rever as informações disponíveis nos relatórios (inicial e educacional) referente ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem bem como realizar avaliações que julgarem necessárias para melhor entendimento dos problemas de aprendizagem apresentado pelo aluno (Correia, 2008a). Com as informações disponíveis e recolhidas pela equipa interdisciplinar poderá ser determinado o encaminhamento do aluno para os serviços de educação especial e, se esse for o caso, a elaboração dum PEI (Correia, 2008, 2008a).

A terceira fase designada por Correia (2008, 2008a) de “Intervenção Transicional” diz respeito a programas de transição individualizados (PTI) desenvolvidas para alunos com problemas de aprendizagem, na maioria das vezes acentuados, que não atingiram os objetivos

do currículo comum e que devido à sua idade (14 anos ou mais) precisam de um conjunto de medidas que possam promover a sua inclusão na sociedade e envolvimento em atividades comunitárias. (Correia, 2008, 2008a).

Por fim, a quarta etapa denominada por Correia (2008, 2008a) de “Verificação”, objetiva averiguar se a programação educacional foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas do aluno. Caso não tenha respondido é necessário planejar outro tipo de resposta educativa mais apropriada a essas mesmas necessidades.

Metodologia

Este estudo de natureza qualitativa utiliza a metodologia de Estudo de Caso. Segundo Borg e Gall (1983) um estudo de caso consiste num “exame detalhado que um investigador faz a um indivíduo, a um grupo ou a um fenómeno” (p. 488). Nesta investigação o exame detalhado está a ocorrer em um Agrupamento Escolar do Norte do país e incluirá a participação de pessoas que são capazes de compreensível e abrangentemente partilhar informações, percepções, perspectivas e experiências pertinentes e profundas sobre o tema em estudo (Patton, 2002), nomeadamente: professores do ensino regular e de educação especial que na escola exerçam funções junto de alunos com dislexia; alunos com dislexia e respectivos pais; coordenadores da Educação Especial; professores de apoio; outros profissionais que prestam serviços junto de alunos com dislexia; liderança do agrupamento.

Este agrupamento foi escolhido por ser um dos pioneiros a aplicar o MAD, desde 2004, preconizando a intervenção educativa que dê respostas adequadas para alunos com NEE, alunos em risco educacional e alunos sobredotados e a avaliação da Direção Regional do Norte referente à área de Educação Especial tem sido de classificação excelente.

Em função da investigação estar em desenvolvimento, logo a recolha de dados está a ocorrer, serão apresentados os resultados preliminares do estudo feito com professoras do 1º ciclo do ensino regular (classes comuns) e do apoio educativo.

Participantes

Para fins de atendimento aos objetivos propostos na investigação, a escolha dos participantes foi intencional devendo as professoras desempenharem a sua função no 1º CEB e adicionalmente ser docente de alunos com dislexia ou de alunos que estejam em processo inicial de avaliação para confirmação do diagnóstico por apresentarem problemas de aprendizagem na leitura. Assim, participaram neste estudo, cinco professoras do 1º CEB (quatro professores do ensino regular e uma de apoio educativo), com idades compreendidas entre os 46 e os 53 anos e com uma média de 25 anos de experiência profissional.

Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Neste estudo a recolha de dados foi essencialmente qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas aos participantes as quais foram conduzidas com questões pré-determinadas que orientassem a sequência das perguntas, mas que não determinassem, pois conforme o diálogo entre o investigador e entrevistados decorria outras perguntas surgiram a fim de complementar as questões e respostas.

As entrevistas foram agendadas previamente de acordo com a disponibilidade das professoras, realizadas individualmente e no espaço escolar com duração aproximada de 2h. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pelo primeiro autor desta comunicação. A confidencialidade foi um ponto tratado desde o início da investigação, assim sendo, o acesso e autorizações foram bem esclarecidos de forma verbal e escrita no que diz respeito à natureza do estudo de caso e à atividade pretendida (Stake, 2009).

Análise dos dados

Para a redução e análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Para tal utilizamos um sistema de categorias e feita uma análise dedutiva e indutiva. Segundo Martins (2006, p. 191) o desenvolvimento das categorias seguiu “um misto de análise dedutiva (com categorias pré-determinadas de acordo com uma referência teórica) e de análise indutiva (com categorias que emergiram dos dados), à medida que se vão lendo e relendo os dados obtidos” (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Vala, 1986).

A seguir passamos a analisar os resultados preliminares das percepções dos professores quanto ao processo de atendimento a alunos com dislexia.

Resultados

A primeira categoria de análise foi referente à “Escola para Todos”, e assim iniciamos a entrevista com perguntas relacionadas à definição, desafios e aspectos que consideram a Escola investigada uma “Escola para Todos”, bem como descrevem as suas participações no Projeto Educacional da Escola.

Em relação à definição de “Escola para Todos”, as participantes consideram ser uma escola que promove o sucesso educativo de todos os alunos seja os com NEE, os sobredotados ou os alunos em risco educacional que provenham de famílias mais empobrecidas, com problemas de ordem familiar, com diferenças sociais e/ou étnicas; ou seja, para as participantes escola para todos é aquele que respeita a diferença, sem qualquer tipo de discriminação. Para tanto, consideram ser fundamental a eficácia na observação de cada aluno de forma individual e a existência de apoios educativos para os alunos, bem como uma orientação adequada aos professores das classes regulares por parte dos professores da educação especial, dos apoios educativos e da direção escolar.

As professoras consideram ser princípio da “Escola para Todos”, o respeito pela diferença e atitudes de respeito pela diversidade dos alunos em termos de aprendizagens académicas e sociais, por meio de oportunidades de igualdade, do convívio e de uma escolaridade o mais normal possível. Atitudes de solidariedade e colaboração entre todos os envolvidos no contexto escolar são princípios considerados pelas professoras.

Desafios também foram considerados pelas participantes, nomeadamente: conseguir atender a diversidade dos alunos em turmas numerosas (com uma média de 18 a 23 alunos); ter sucesso com os alunos ao nível do rendimento escolar, mas também da independência social e realização dos trabalhos com mais responsabilidade e autonomia; existirem programas educativos anuais extensos o que acaba por dificultar a disponibilidade para atendimento as NEE dos alunos.

Sobre os aspectos que na perspetiva das participantes fazem da Escola investigada uma “Escola para Todos”, a maioria mencionou que é na organização a nível da estrutura pedagógica e diretiva e na existência de uma colaboração entre todos; mencionaram que a relação entre os docentes é de companheirismo e não hierárquica. Outro aspecto citado é que todos os alunos são acolhidos da melhor maneira possível e são apoiados nos problemas que apresentam.

Para finalizar esta categoria de análise as professoras descreveram a sua participação no Projeto Educacional da Escola como: envolvimento, responsabilidade e empenho, ajuda mútua entre os colegas, diálogo e apoio aos alunos e ao professor.

A segunda categoria de análise foi referente ao MAD e as perguntas envolveram a descrição, os desafios e os benefícios (para alunos, pais, professores, etc.) da implementação do MAD ao agrupamento. Para a descrição solicitamos que nomeassem palavras ou frases que associassem ao modelo, sendo as referidas as seguintes: organização e eficácia em nas etapas

que ajudam o professor no processo, tornando-o mais preciso; o respeito pelas diferenças dos alunos; existência de apoios para que consigam ultrapassar as dificuldades; envolvente, pois as várias valências da escola a nível de recursos humanos (professores, famílias, técnicos da escola, etc.) em colaboração apóiam os “casos problemáticos”. Em relação aos benefícios avaliam que o maior é para os alunos, no entanto, também indicaram que os professores e os pais beneficiam-se porque todos fazem parte da comunidade educativa a qual está inter-relacionada.

Tendo por base os princípios que regem o MAD, bem como os pressupostos subjacentes à “Escola para Todos” passamos à categoria de análise seguinte, que se relaciona com a dislexia.

Nesta categoria as perguntas voltaram-se primeiramente para a definição e caracterização da dislexia e posteriormente para a identificação, diagnóstico e intervenção para alunos com dislexia. Sobre a definição e caracterização as professoras relacionaram a dislexia a dificuldades na leitura, na escrita e na ordenação de idéias referentes a estes processos. E, em linhas específicas referiram: troca de grafemas e fonemas, de sílabas nas palavras, muitos erros ortográficos, perturbação referente à articulação e fluência da linguagem em geral, relação com dificuldade na automatização referente às competências de leitura e escrita, sinais que indicam inconsistência do conhecimento. A maioria das professoras não identifica problemas intelectuais associados, considerando os alunos inteligentes por alguns apresentarem capacidades importantes de raciocínio, inclusive para o cálculo mental, e competências para a vida.

Sobre a identificação, diagnóstico e intervenção as professoras consideram que há incentivo por parte da liderança de continuamente estarem atentas a uma intervenção precoce. Ponderam ser uma estratégia importante ao atendimento dos alunos com NEE a comunicação

imediate com a equipa pedagógica, mal se identifique uma situação que não seja muito regular, estabelecendo uma relação de consultoria e colaboração o mais cedo possível.

A maioria das professoras considera que a dislexia é uma problemática difícil e complexa de diagnosticar, que exige um tratamento especializado sem o qual o professor vê-se muito inseguro e com limitações. Entretanto, sentem-se apoiadas por meio do trabalho colaborativo no agrupamento.

Em relação à intervenção consideram que há uma adaptação constante feita aos alunos com dislexia ou com dificuldades de aprendizagem na leitura, e várias técnicas foram consideradas: preparar previamente com o aluno os conteúdos e atividades que vão ser trabalhados com a turma para evitar frustrações e trabalhar a parte emocional (autoestima); e uma pedagogia diferenciada por meio de um apoio direto e as correções feitas individualmente que é para eles verem o que erraram e qual é a dificuldade.

Considerações finais

Tendo por base o referido, consideramos que dislexia envolve uma desordem da aprendizagem e da cognição que é intrínseca ao indivíduo, é vitalícia, tem origem neurobiológica, e não é o resultado primário de problemas intelectuais, de distúrbios do comportamento, de falta de oportunidades para aprender, ou de défices sensoriais (Correia, 2008b;). Portanto, a dislexia é uma condição que requer apoio especializado para que os alunos tenham sucesso na sua vida académica e pessoal.

Alunos com dislexia ou com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura necessitam de práticas centradas nas suas competências e necessidades. O MAD por meio de sua operacionalização contribui para que boas práticas educativas sejam proporcionadas a alunos com dislexia em particular e NEE em geral. Para tanto, os princípios que regem o

MAD e a filosofia da inclusão, devem estar interligados e consoantes a todas as ações do agrupamento escolar.

No decorrer da análise muitas questões e reflexões surgiram e uma delas foi referente ao processo de formação de professores. Este é contínuo para o atendimento educativo de todos os alunos vindo a ocorrer por meio de formações organizadas pela liderança. Em termos de formações específicas para atendimento às DAE, consideramos que de forma geral é na colaboração entre os professores que acontecem e de forma particular é na consultoria e colaboração com os professores de turma, da educação especial e do apoio educativo, que os professores obtêm os recursos necessários para atender os pressupostos do MAD e apoiar os alunos com dislexia ou com problemas de aprendizagem na leitura nas classes regulares das escolas públicas.

Referências

- Andrade, O. V. C. A., Prado, P. S. T., & Capellini, S. A. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 14-28.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista Neurología*, 48 (2), 63-69.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular* (pp. 45-70). Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). O movimento da inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 07-31). Porto (PT): Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 33-42). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2011). A escola para todos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas. *Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas*. Paraná: Editora Appri.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Haris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia *Annals of Dyslexia* (53 ed., pp. 1-14).
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mann, V. A. (2003). Language processes: keys to reading disability. In H. L. Swanson, K. R. Haris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 213-228). New York: Guilford.
- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. (Doutoramento), Universidade do Minho, Braga, PT.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and FMRS to reading disabilities and education. *Learning Disabilities Quarterly*, 189-203.
- Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2006). Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler & R. d. S. Riesgo (Eds.), *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 151 - 164.). Porto Alegre. Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.