

## A INCLUSÃO DA PESSOA COM DISLEXIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Amanda Nery da Silva<sup>1</sup>*

*Evelyn Oliveira Correia<sup>2</sup>*

*Ivigne Silva Pontes<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo compreender a dislexia, conhecer seus aspectos históricos, legais, além de investigar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com dislexia, bem como analisar a relação entre professor e aluno, a partir desse transtorno específico de aprendizagem, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica, de campo e a entrevista semiestruturada como instrumentos para o levantamento dos dados coletados. Os autores utilizados no presente trabalho foram Capellini, Ferreira, Salgado e Ciasca (2007), Teles (2004), Catts e Chan (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, entre outros. Dos estudos realizados para o desenvolvimento desse trabalho, compreendemos que o acesso e a permanência aos diferentes espaços educacionais são direito de todos, bem como a participação e a garantia à aprendizagem. Além disso, entendemos que é preciso pensar nas especificidades de cada um para que esta aprendizagem seja efetivada com qualidade e equidade de oportunidades. Assim, torna-se imprescindível que o docente adote uma ação continuada, assumindo a responsabilidade, tendo práticas que possibilitam o sucesso desses estudantes.

**Palavras-chave:** Dislexia. Ensino Superior. Inclusão.

### Introdução

Segundo Capellini, Ferreira, Salgado e Ciasca (2007), a dislexia é definida como um transtorno da leitura e da escrita que influencia no desenvolvimento escolar do aluno, este se tornando menos desenvolvido do que o esperado para a idade cronológica da criança. Ainda de acordo com as autoras referidas, esse transtorno da aprendizagem afeta, em média, 5 a 10% das crianças.

Teles (2004) afirma que a dislexia, em 1960, passou a ser atribuídas a problemas emocionais, afetivos e de imaturidade, devido à influência das correntes psicodinâmicas. Em

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Técnica em atendimento educacional especializado – NAIPD/UESB-JQ; membro do Grupo de Estudos, em Formação, Diferença e Subjetividade – GEFORDIS, da linha de pesquisa Currículo e Formação. <neryamanda.73@gmail.com>

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FTC. <evelynocorreia@gmail.com>

<sup>3</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Coordenadora Pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – CAPI. <ivinespontes@gmail.com>

1968, a Federação Mundial de Neurologia passou a utilizar a expressão dislexia do desenvolvimento como transtornos na aprendizagem da leitura. No ano 1994, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais incluiu a dislexia no campo das perturbações de aprendizagem, fazendo uso do termo “perturbação da leitura e da escrita”.

Ainda conforme Teles (2004, p. 714-715), apenas em 2003 a Associação Internacional de Dislexia definiu esse transtorno como “[...] uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica”. A autora supracitada aponta, ainda, que esta é a definição de dislexia aceita atualmente.

Catts e Chan (2011) esclarecem que trata-se de um transtorno do desenvolvimento que envolve dificuldades para aprender a ler, incluindo a soletração de palavras, ainda que o ensino dessa habilidade de leitura esteja ocorrendo de maneira adequada. Ainda segundo os autores supracitados, como essa aprendizagem ocupa um papel primordial na educação, “[...] a dislexia pode impactar significativamente o sucesso acadêmico e o desempenho de um indivíduo” (CATTS, CHAN, 2011, p. 55).

Ainda de acordo com Catts e Chan (2011), um dos primeiros sinais que pode confirmar a presença da dislexia é o fato de o indivíduo apresentar um histórico familiar de dificuldades na leitura. Os autores supramencionados afirmam, ainda que muitas pesquisas confirmam essa incidência e que caso um irmão ou o pai da criança tenha histórico de dislexia, as chances desse sujeito também apresentar tal transtorno é de cerca de 40%.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/1996 em seu art. 4º, inciso III, estabelece que é dever do Estado a oferta de educação escolar pública garantindo aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem a inclusão na rede comum de ensino, preferencialmente (BRASIL, 1996). Em relação a esse processo de inclusão no Ensino Superior, Castanho e Freitas (2006, p. 94) afirmam que “[...] o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio [...] e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência”. Assim, o presente estudo tem por objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com dislexia, bem como analisar a relação entre professor e aluno, a partir desse transtorno específico de aprendizagem, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

O artigo encontra-se dividido em 5 tópicos. Neste primeiro, o da Introdução, anunciamos os objetivos do presente trabalho; no segundo, são levantados os aspectos metodológicos da pesquisa; no terceiro, realizamos uma análise das políticas de educação

inclusiva; no quarto, apresentamos as narrativas dos informantes de pesquisa, dialogando com um referencial teórico que nos ajuda a compreender a construção de ações inclusivas para as pessoas com dislexia. Por fim, no sexto tópico, são levantadas as considerações, com as reflexões levantadas por essas ações estudadas.

### **Escolhas metodológicas**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, necessária para compreendermos as diversas situações que enfrentamos no nosso cotidiano (ANDRÉ, 1995). De acordo com Martucci (2001), a abordagem qualitativa compromete-se com as hipóteses relacionadas ao aspecto humano e se constitui uma pesquisa interpretativa, sendo que “a interpretação e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências constituem a própria experiência” (MARTUCCI, 2001, p. 01).

Segundo Flick (2009), o termo pesquisa qualitativa foi utilizado durante muito tempo como uma alternativa as pesquisas que não se enquadravam nas de tipo quantitativa. Ainda conforme o autor referido, a pesquisa qualitativa utiliza textos em lugar dos números característicos das pesquisas quantitativas e busca analisar a perspectiva dos sujeitos participantes do estudo em suas ações cotidianas e seus saberes em relação ao objetivo do trabalho desenvolvido.

André (1995, p. 17) afirma que a pesquisa qualitativa também pode ser de chamada de naturalística ou naturalista, visto que ela não trabalha com o controle de variáveis, nem com tratamentos experimentais. A autora supracitada afirma, ainda, que se trata do

[...] estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Assim, André (1995) corrobora o pensamento de Flick (2009) ao apontar que essa pesquisa tem a finalidade de se contrapor a pesquisa quantitativa. Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986) afirmam que esse tipo de pesquisa tem o pesquisador como seu instrumento mais importante; os dados que são coletados a partir do trabalho realizado são descritivos e sua análise parte da indução; e tem no processo o seu maior investimento. Conforme Goldenberg (2004, p. 16-17), “os pesquisadores que adotam a abordagem



qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”. Logo, esses estudiosos não atribuem autenticidade aos saberes produzidos através de maneiras quantificáveis.

Para desenvolver este trabalho, optamos, também, por uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica. Esta, de acordo com Fonseca (2002, p. 32) “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas [...] com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. Utilizamos, também, para a coleta das informações utilizadas nesse estudo a pesquisa de campo que, ainda segundo o autor supramencionado, acontece por meio das investigações que buscam dados junto a pessoas, fazendo uso dos diferentes tipos de pesquisa.

Além disso, usamos, ainda, como instrumento da pesquisa para a coleta dos dados analisados a entrevista semiestruturada. Manzini (1991) esclarece que esse tipo de entrevista tem como foco um determinado tema a partir do qual é produzido um roteiro contendo perguntas classificadas como principais, mas que podem ser complementadas por outros questionamentos que possam surgir durante a realização da entrevista. Ainda segundo o autor supramencionado, a entrevista semiestruturada permite que informações possam surgir de forma mais espontânea e as respostas obtidas não obedecem a um padrão de alternativas.

Para alcançar o nosso objetivo, escolhemos como sujeitos da pesquisa um estudante com dislexia da UESB e um professor que já tenha desenvolvido um trabalho com ele. Por fins éticos, não citaremos os seus nomes, utilizando de pseudônimos, Paulo será referente ao estudante e Ricardo ao professor.

### **Políticas Públicas Inclusivas**

Na Constituição Federal de 1988 é garantida a educação como um direito para todos. Mas, fez-se necessário, perante a diversidade dentro de sala visando à promoção da igualdade, criar leis que garantisse o acesso e a permanência para as pessoas com deficiência e/ou transtornos, onde a escola atue como ambiente educador inclusivo. Quando falamos sobre a educação inclusiva, queremos dizer que todas as pessoas, independente da sua classe, etnia, gênero, possuem o direito a aprendizagem. Dentro dessa perspectiva inclusiva, temos a modalidade da Educação Especial. As ações de uma política nacional de educação não englobavam a Educação Especial, logo não havia uma política pública estruturada para as pessoas com deficiência, cabendo às entidades filantrópicas a responsabilidade pela educação

delas (SANTANA, 2009). Inicialmente a Educação Especial substituíra o ensino comum, isto é, as pessoas com deficiência frequentavam escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008).

Somente nos anos 1970 que ocorre a implantação da Educação Especial como política pública, vigorando o modelo da integração escolar. De acordo com Santana (2009), a escola de integração tem como objetivo a preparação dos estudantes das classes e escolas especiais para serem integrados nas classes comuns, recebendo atendimento em salas de recursos ou em outras modalidades especializadas. Como consequência, as classes especiais expandiram, juntamente com o processo de exclusão nas escolas públicas (SANTANA, 2009).

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, é reafirmado o direito à educação de todos, agora na perspectiva da inclusão escolar, a qual defende que todos devem estar inseridos nas classes comuns, independente das condições apresentadas, promovendo a equalização de oportunidades. Dessa forma, as orientações propostas pela Declaração, provocam mudanças na organização e concepção de educação, lançando desafios aos espaços escolares (SANTANA, 2009). Vale ressaltar que a inclusão de todos nas escolas comuns é fundamental, já que são com as experiências na interação social que os sujeitos podem desenvolver melhor os seus potenciais, a sua participação social e autonomia, como a própria (UNESCO, 1994).

Mantoan (2006) assegura que a educação especial no Brasil iniciou no século XIX, quando estudiosos de nacionalidade brasileira, buscava entender pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais, inspirando-se em vivências de origens europeias e norte americanas. Apesar disto, só foi instaurada esta modalidade na década de 60, conhecida na época por “educação dos excepcionais”. Inicialmente, a educação inclusiva no Brasil, foi vista como uma abordagem “assistencialista”

visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p. 05).

Esta autora, ainda coloca que muitas pessoas analisam a educação na perspectiva de inclusão com uma visão distorcida, Mantoan (2006) coloca que

fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas (p. 05).

Com a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a escola passa a ter como proposta pedagógica esta modalidade de ensino, com público-alvo os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (em 2013, houve alteração na nomenclatura TGD, passando a ser utilizado Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação, sendo que com os educandos que apresentarem transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, disgrafia, discalculia, a educação especial irá atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às especificidades de cada um.

Deve-se entender que os transtornos específicos de aprendizagem não são deficiência. A deficiência é uma condição do sujeito que possui “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15). Já os transtornos de aprendizagem “[...] se caracteriza pelo desempenho substancialmente abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de inteligência nas áreas de leitura, expressão escrita e matemática” (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 90), sendo a dislexia um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica no campo fonológico da linguagem, podendo ser identificada pela dificuldade no processo de aquisição da leitura que influencia na habilidade de decodificação e soletração (CUNHA; CAPELLINI, 2011).

Contudo, quando se adota a concepção inclusiva, o objetivo maior, pelo qual há militância, é o de impedir que as barreiras ainda existentes não impossibilitem a plena participação destas pessoas na sociedade. Assim, em termos de legislação, temos documentos que orientam a educação especial em todos os espaços de ensino, da Educação Básica ao contexto do Ensino Superior. Em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual denota que

[...] os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos (BRASIL, 2007, p. 38-41).

Só em 2015 a LBI foi promulgada, entrando em vigor a partir de 2016. Essa Lei determina que deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Na LBI, mais do que o acesso e a permanência fazem parte das práticas inclusivas,



acrescenta-se também a participação e a aprendizagem do sujeito (BRASIL, 2015). Todos estes aspectos são direitos subjetivos<sup>4</sup> a estas pessoas, que precisam ser consolidados na ação.

### **Narrativas: os movimentos das práticas**

Nos processos de ensino e aprendizagem, alguns alunos podem apresentar um desenvolvimento abaixo do esperado, por diversos motivos. Conquanto, “ao ensinar é necessário considerar o sujeito como referência, com seu percurso histórico, a partir das relações produzidas em casa e na escola, e no que ele tem de mais particular” (BOAS; DEZOTTI, 2013, p. 122). Em alguns casos não são somente os fatores externos, mas também os internos, relacionados com o seu desenvolvimento neurológico, que tornam o aprendizado mais difícil, demandando maior esforço e tempo do estudante.

Fora no início da fase escolar, na pré-escola, que a professora começou a perceber as dificuldades apresentadas por Paulo no desenvolvimento das atividades escolares, porém, somente na época dos anos iniciais que houve a suspeita de dislexia. Conforme Díaz (2011) afirma, a dislexia geralmente é percebida na idade escolar, principalmente no processo de alfabetização. Contudo, o atraso específico na aprendizagem da leitura é diferente do atraso simples na leitura, que não é dislexia. Boas e Dezotti (2013, p. 117), ao tratarem dos equívocos ligados ao desconhecimento do que seja a dislexia de desenvolvimento, ressaltam que, antes de qualquer avaliação errônea, “é preciso compreender o que se passa na relação desses alunos com o ensino e a aprendizagem para desenvolver metodologias que possibilitem à escola esse atendimento”. Vale lembrar que o diagnóstico clínico não é função da escola, devendo o professor estar atento ao processo de ensino-aprendizagem do aluno.

No que tange ao aspecto da família, Paulo nos relata que o seu pai o considerava desinteressado, preguiçoso, o que lhe causou um complexo de inferioridade. A autoestima está relacionada ao que a pessoa utiliza para avaliar a si própria de acordo com uma ideia que constrói (CARVALHAIS; SILVA, 2007). Sendo assim, a formação dessa imagem é influenciada pelos protótipos estabelecidos na sociedade e pelos preconceitos existentes pelas diferenças, que acabam atribuindo as especificidades da pessoa com dislexia à falta de interesse pelos estudos, entre outros termos pejorativos.

---

<sup>4</sup> De acordo com Cury (2002), a educação é um direito reconhecido para todas as pessoas, portanto, precisa ser garantido. Assim, o direito subjetivo é imprescindível do cidadão, caso não seja cumprido, o seu titular pode reivindicar judicialmente o Estado a cumprir com o seu dever.

Quando Díaz (2012, p. 70) estuda a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem, retomando conceitos da teoria de Vygotsky, mostra que o roteiro do reflexo humano

[...] é modificado pela consciência, pelos seus interesses e motivações, que embora sejam pessoais tem a influência dos fatores sociais, e assim deixa de ser um recurso rígido de resposta para se converter num recurso dinâmico, diverso e amplo de adaptação biopsicossocial.

Notamos, do que está dito, que as relações sociais influenciam na formação subjetiva do sujeito que, inicialmente, é do nível social (interpsicológico), torna-se internalizado e passa a fazer parte do individual (intrapsicológico). Portanto, a maneira que se trata o outro a partir de concepções, por vezes, preconceituosas, interfere nos estímulos externos, por consequência, influem no desenvolvimento e aprendizagem da pessoa, já que

[...] tanto o biológico como psicossocial, descansa na capacidade reflexológica do sistema nervoso e em particular do cérebro, que em suas etapas evolutivas correspondentes a determinadas faixas etárias permite responder, com menor ou maior eficiência, segundo o nível evolutivo que se encontram os estímulos ambientais (DÍAZ, 2012, p. 70).

Por conseguinte, entendemos que há duas formas de expressões que vão de encontro à inclusão: a marginalização e a segregação (CROCHÍK, 2012). A marginalização ocorre quando o sujeito é deixado à margem, por exemplo, quando um discente participa de um grupo de estudos, mas os colegas não consideram as suas contribuições e participação; a segregação é quando o sujeito é posto para fora do grupo (CROCHÍK, 2012). Visto isso, o preconceito é “[...] delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo por esse, supostamente, apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos” (CROCHÍK, 2012, p. 45), caracterizando-se enquanto uma barreira atitudinal (BRASIL, 2015), ainda muito impeditiva ao acesso e permanência dos estudantes ao espaço universitário.

Quando Paulo ingressou na universidade, os professores o achavam desinteressado. Ele nos relata que não se sentia motivado por achar os assuntos difíceis, além de ter medo de pedir ajuda aos docentes. O professor Ricardo diz que a impressão que teve em relação a Paulo, fora a que ele teria uma baixa autoestima. No entanto, ao começar a frequentar o Núcleo de Ações Inclusivas para as Pessoas com Deficiência (NAIPD) da UESB, o professor começou a perceber que Paulo passou a ter uma regularidade maior nas aulas. O NAIPD foi criado com o objetivo de fazer com que os impedimentos e as barreiras ainda existentes não



impeçam a aprendizagem e uma participação efetiva dos estudantes com deficiência no ensino superior, desenvolvendo ações inclusivas que garantam o cumprimento dos direitos de acesso ao conhecimento e também de permanência. O NAIPD realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma condição para assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência. Vale destacar que a dislexia não é deficiência, sendo um transtorno específico de aprendizagem.

Anjos (2011) destaca alguns aspectos da presença das pessoas com deficiência no ensino superior. Se antes elas estavam somente na educação básica, aparecendo nos cursos superiores como “temáticas”, atualmente elas estão neste espaço como estudantes, ou seja, “esses sujeitos evoluem de “assunto” da educação superior para serem parte efetiva dela: ultrapassam as barreiras da educação básica e chegam (lenta, mas consistentemente) às universidades” (ANJOS, 2011, p. 369). Tendo essa consciência, o professor busca ter vivências que podem o ajudar na sua prática, entendendo que a dislexia não deve ser considerada uma deficiência.

Ao trabalhar com Paulo, o docente reconhece a especificidade do estudante acompanhando-o mais de perto, entendendo, assim, que cada um tem seu tempo e ritmo de aprendizagem. Porquanto, o princípio de igualdade com o qual nos aproximamos é o de que todos são capazes de aprender, no entanto, é preciso reconhecer que existem as diferenças. É como Cury (2002, p. 256) afirma, não se pode idealizar o direito à diferença sem aceitar o princípio de igualdade, pois “[...] qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença”.

### **Considerações**

O acesso e a permanência aos diferentes espaços educacionais são direito de todos, assim como a participação e a garantia à aprendizagem. A partir desta pesquisa percebemos que no que tange ao acesso destes discentes, este direito é mais assegurado, porém as posturas por partes de alguns dos docentes/instituições com relação à permanência dos mesmos devem ser revistas, afim de oferecer uma educação de qualidade para todos sem distinção.

Sabemos que dentro das salas de aulas existem seres únicos, cheios de particularidades, principalmente no que se refere a aprendizagem, desta forma é preciso pensar nas especificidades de cada um para que esta aprendizagem seja efetivada com qualidade e equidade de oportunidades. É imprescindível que o docente adote uma ação continuada, assumindo a responsabilidade, tendo práticas que possibilitam o sucesso desses

estudantes, entendendo que quando exercida sua função, este não estará fazendo favores, mas sim, cumprindo seu papel político como profissional que entende a garantia dos direitos daqueles que se encontram a margem da sociedade atual.

Portanto, é necessário conceber uma relação entre a igualdade e diversidade, associada à ideia de que existem diferentes caminhos pedagógicos que podem ser trabalhados para a efetivação de uma boa aprendizagem para os diferentes públicos, como viés para alcançar um padrão de qualidade de educação que de fato funcione para atender a todos os sujeitos.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de.; LUDKE, E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BOAS, D. C. V.; DEZOTTI, M. C. Os transtornos específicos relacionam-se com deficiência intelectual?. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). **Deficiência Intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado, 2015.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. In: **Rev. Psicopedagogia**, n. 28, p. 85-96, 2011.

CAPELLINI, S. A.; FERREIRA, T. L.; SALGADO, C. A.; CIASCA, S.M. 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/26903/1/S1516-80342007000200008.pdf>. Acesso em: 10 Maio 2018.

CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. **Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso**. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 11, n. 1, p. 21-29, 2007.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista Educação Especial, n. 27, p. 93-99, 2006.

CATTS, H. W.; CHAN, Y-Chih. Identificação Precoce da Dislexia. In: **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. (Orgs.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. In: Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador, EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FLICK, U. O que é Pesquisa Qualitativa. In: **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MANTOAN, T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MANZINI, E. J. A Entrevista Na Pesquisa Social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, 1991.

TELES, P. **Dislexia: Como identificar? Como intervir?** 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Neto%20Pontes/Downloads/10097-10014-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 Maio 2018.