

INCLUSÃO E PRÁTICAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Autor (Greyce Hellen Santos); Orientador (Diana Sampaio Braga)

Universidade Estadual da Paraíba – greycezem@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de esclarecer sobre a dislexia e auxiliar o ensino inclusivo, apresentando meios, métodos e estratégias para desenvolvimento e vivência de alunos com a dificuldade. Para tanto, utilizamos referenciais teóricos que contemplam: esclarecimentos acerca da organização escolar e as propostas das leis de ensino inclusivo como PCN (1998), LDB (1996) e CNE/CEB (2001). A Teoria das Inteligências Múltiplas que consideram a totalidade do indivíduo e a perspectiva de escola com uma nova visão de ensino, defendidas por Gardner (1995). Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com dislexia e a metodologia desenvolvida por Teles (2004 e 2012). Consideramos também as abordagens de ensino inclusivo aos alunos com dislexia da Cartilha da Inclusão Escolar (2014). Para desenvolver esse estudo foi utilizada pesquisa bibliográfica citada por Moreira e Caleffe (2008), o qual não se baseia apenas em explicações teóricas, mas fornece propostas para desenvolvimento de alunos com dislexia, buscando promover uma educação inclusiva, com interação social. Contudo, defendemos uma nova visão de ensino, considerando a totalidade do indivíduo, a flexibilização de práticas pedagógicas e avaliativas; além de auxílio às especificidades dos alunos.
Palavras-chave: inclusão, práticas, ensino, dislexia.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a ideia de inclusão é mais recorrente e discutida em vários setores da nossa sociedade. No Brasil, a lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) pode ser considerada uma representação da inclusão na área educacional. Pois prioriza o acesso a aprendizagem, desenvolvimento e interação com o meio educacional.

Nessa perspectiva inclusiva e integradora, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de nortear o ensino brasileiro, e determinar funções dos órgãos de ensino. Para contribuir com a inclusão de alunos especiais foram criados os PCN (1998) de inclusão das necessidades educacionais especiais, que defendem adaptações curriculares em apoio às individualidades. Destacamos também a resolução CNE/CEB nº 17/2001 – que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e assegura os direitos da educação especial.

Verificamos que as leis e parâmetros são importantes para aceitabilidade, e diversidade na escola, pois compartilham a perspectiva de educação para todos, prevista pelos PCN (1998) e LDB (1996), propondo que a inclusão vai além da obediência as regras fixas. De modo que, a escola articule providências pedagógicas “possíveis e recomendáveis” (PCN,



1998, p.13), e criem condições para oferecer uma educação de qualidade para todos, sem “distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras” (PCN, 1998, p.17).

Contudo, os direitos citados e garantidos não proporcionam suporte suficiente para todas as necessidades de atendimento e as peculiaridades do ensino. Assim como os alunos com dislexia, que não são citados de maneira específica e clara nos grupos de necessidade de ensino inclusivo. Nas citações encontramos apenas as características de alunos com “condições, disfunções, limitações ou deficiências” (CNE/CEB, 2001, p.2), exemplificando que não há esclarecimentos suficientes para o corpo escolar se posicionar sobre a temática estudada, porém a problemática existe e está presente no meio escolar.

Esclarecemos que não apresentaremos consenso sobre a prevalência de alunos com dislexia nos meios educacionais ou profissionais, pois não existem cálculos precisos no Brasil, Germano e Capellini (2008). Porém, de acordo com pesquisas de Deuschle e Cechella [s.d.], de 3 a 5% dos escolares apresentam dificuldades para aprender a ler. Teles (2004) também alerta que em média de 5 a 17% dos estudantes sofrem com dislexia (não informa local da pesquisa). Somando a estes índices, os autores Siqueira e Giannetti (2011) informam que 80% dos transtornos de aprendizagem, nos alunos de fases iniciais se referem aos transtornos de leitura ou dislexia.

Com essas observações, acreditamos que este estudo seja válido, em defesa do ensino inclusivo para alunos com dislexia, considerando que suas dificuldades fonológicas e peculiaridades pessoais interferem principalmente no desenvolvimento escolar de leitura e escrita, ou seja, habilidades de grande importância para o indivíduo. Nessa perspectiva, temos objetivo de auxiliar no ensino de alunos diagnosticados com dislexia, apresentando a problemática e discutindo estratégias de ensino facilitadoras, no processo inclusão.

2. METODOLOGIA

A base para nosso estudo concentra-se na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), que defende a totalidade das habilidades do indivíduo, além de nova proposta escolar. Também consideramos as propostas de ensino para alunos com dislexia de Teles (2004; 2012). Em conjunto com a defesa de ensino inclusivo dos PCN (1998) e Cartilha da Inclusão Escolar sob a coordenação de Arruda e Almeida (2014), a qual apresenta contribuições mais direcionadas ao de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.



Abordamos nesse estudo algumas orientações pedagógicas para o ensino e aprendizagem de alunos com dislexia. A partir, da exploração de documentos como: PCN, livros, artigos científicos, dissertações e periódicos *online*, incluindo estudos publicados na plataforma *Scielo* utilizando as palavras-chave: dislexia, inclusão e disléxicos. Em geral, essa pesquisa tem cunho bibliográfico com o intuito de contribuir com uma nova abordagem sobre o tema pesquisado, Caleffe e Moreira (2008), e revisando as literaturas existentes, Macedo (1994), na busca de respaldo teórico e pesquisas mais específicas de acordo com sua pertinência a temática abordada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Esclarecimentos sobre a dislexia

Antes de apresentar as propostas de ensino, iremos compreender alguns aspectos dos alunos com dislexia. Para isso, esclarecemos que existe certa predominância de pensamento entre os pesquisadores, de que a dislexia é um distúrbio neurológico Deuschle e Cechella [s.d.]; Germano e Capellini (2008), Martins e Capellini [20--?]; e um transtorno de leitura, também com bases neurológicas, Siqueira e Giannetti (2011).

Nessa perspectiva, a pesquisadora Teles (2004) esclarece que a dislexia é um “*deficit fonológico*” que não afeta a inteligência do indivíduo, ou seja, não interfere nas competências cognitivas e de compreensão. Discurso que dialoga com Martins (2001), o qual defende que a dislexia não é uma deficiência ou doença e sim, uma incapacidade parcial de leitura e compreensão da linguagem escrita. Esta pode ser uma condição humana, ou seja, de ordem genética ou por algum tipo de síndrome de ordem psicológica, neurológica e/ou linguística.

Em geral, verificamos um consenso em que grande parte dos pesquisadores compreende que: “o déficit encontra-se no sistema linguístico, mais precisamente relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica”, como esclarece (DEUSCHLE e CECHELLA, s.d.), ou seja, o *deficit* compromete de maneira mais direta na habilidade da leitura e escrita do aluno.

Dentre as dificuldades mais evidentes e persistentes estão: a leitura lenta Teles (2004), Deuschle e Cechella [s.d.] e sem fluência Teles (2012), Silva e Crenitte (2014); erros ortográficos Teles (2012), inversões, confusões e discriminação de letras ou palavras, Deuschle e Cechella [s.d.], Siqueira e Giannetti (2011), Germano e Capellini (2008);



dificuldades de entender a formação, fragmentação e discriminação fonêmica de palavras, Teles (2012), Martins, Capellini [20--?], Siqueira e Giannetti (2011), Germano e Capellini (2008); e de associação letra e som, Siqueira e Giannetti (2011), Deuschle e Cechella [s.d.]; além de baixa memória auditiva Silva e Crenitte (2014); também de sequências, datas, números, etc, Teles (2012), Martins e Capellini [20--?]; de lembrar o que foi lido Martins e Capellini [20--?], Teles (2004), inclusive de recontar histórias Silva e Crenitte (2014).

Considerando o indivíduo como um todo, é certo que não existem apenas dificuldades, mas também as habilidades. As quais foram observadas: “Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstracção e imaginação” Teles (2004, p.725). Para esta autora os alunos compreendem melhor vocabulário oral do que escrito, além de terem mais facilidade com palavras conhecidas ou de interesse pessoal. De maneira que apresentam melhores resultados nas áreas que não contenham leitura, como: matemática, informática, artes visuais, entre outras; considerando que eles são muito criativos e originais.

3.2 Articulações e propostas para ensino

Gardner (1995) se preocupa com o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional do indivíduo. Ele defende que a comunidade e a escola devem estar em parceria para preparar os alunos no meio social e profissional. Essa preparação necessita de práticas sociais, Gardner (*op.cit*), LDB (1996), que incluem a experiência extraescolar, e prevê articulações da escola, família e comunidade, para a progressão de um cidadão ativo. Onde a escola incentiva relações entre indivíduos e o meio, que também estimula os fatores psicossociais Gome e Terán [20--?]. Deste modo, a escola exerce o papel de impulsionadora no projeto de preparo inserção dos alunos no meio social.

Gardner (1995) também avança na articulação de educadores e defende uma escola baseada na visão multifacetada da inteligência, que respeita os estilos cognitivos e a totalidade de cada indivíduo. A qual, acreditamos ser viável através de: um currículo escolar adaptado e mais flexível PCN (1998); Gardner (1995); Granemann [s.d.] que contemple os objetivos de ensino e áreas prioritárias para os alunos, de forma interativa. De modo que o planejamento de ensino compreenda estratégias de como e quando aprender, e avaliar; considerando as particularidades dos alunos, seus conhecimentos, interesses e motivações, Gardner (1995), Teles (2012), PCN (1998).



Para Gardner (1995), cada indivíduo possui diferentes inteligências, são as chamadas Inteligências Múltiplas, que se diferenciam em: Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Inteligência Linguística. Segundo ele essas inteligências estão presentes em níveis não lineares em cada um. Neste caso, acreditamos que a Inteligência Linguística esteja presente em nível mais baixo, naqueles que apresentam dislexia, pois o mesmo apresenta dificuldades fonológicas como leitura e escrita.

A partir dessa reflexão, acreditamos que o ensino compensatório defendido por Gardner (1995), onde o indivíduo pode utilizar uma inteligência (potencial mais alto) para resolver problemas que requerem outra inteligência (nível mais baixo), pode auxiliar no ensino de alunos com dislexia. Para melhor exemplificar o uso das combinações Gardner (1995, p.30) cita uma situação: “A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados”. Contudo, essa compreensão de inteligências podem proporcionar melhor conhecimento do indivíduo e também meios para elaboração de práticas de ensino e avaliação mais adequadas.

Os alunos com dislexia mesmo com dificuldades, podem desenvolver um trabalho acadêmico satisfatório, por meio de acompanhamento terapêutico e de auxílio específico do professor, para uma melhor adaptação ao contexto de ensino, Teles (2012). Algumas propostas de auxílio consideram que o professor pode: dar dicas de organização espacial dos objetos utilizados pelo aluno; além de observar anotações do aluno e concentração do mesmo Borba e Braggio [s.d.].

Borba e Braggio [s.d.] acrescentam que é importante: Dar mais tempo para conclusão de atividades; incentivar ao uso de agendas e bloquinhos de anotações, para recados e lembretes; permitir o uso de recursos como tabuada, calculadora, etc. Para eles, não se deve pedir para o aluno se expor na frente dos colegas em atividades. Contudo, se o ambiente for amistoso e o aluno esteja seguro, o professor não deve limitá-lo. É o que comprovamos na pesquisa de Mantovanini (2001), a qual os próprios alunos entrevistados, disseram que acha negativo não ser chamado à lousa para expor suas respostas.

Entre as propostas significantes para o trabalho do professor em sala de aula, Arruda e Almeida (2014) defendem a necessidade de ponderar o grau de dificuldade da temática ensinada de acordo com objetivos e necessidades do aluno. Podendo o professor, auxiliar na concretização e simplificação de instruções complexas, além de relacioná-las a temática ao dia a dia do aluno. Para eles, o professor pode evitar acúmulo de tarefas para o aluno;



segmentar a entrega de trabalhos longos e necessários. Além de acompanhar a evolução dos alunos com anotações, resumos e lembretes.

Na organização e interação em sala, Arruda e Almeida (2014), Borba e Braggio [s.d.] aconselham que o professor direcione o aluno com dislexia para mais próximo da lousa e do professor, como maneira de melhor orientar, acompanhar o aluno, além de fortalecer vínculos. A comunicação com o aluno precisa ser clara, objetiva Arruda e Almeida (2014), Borba e Braggio [s.d.], com informações curtas e espaçadas, para melhor entendimento Arruda e Almeida (2014).

3.3 Ensino de leitura

Em geral, a leitura é completa por meio de processos como: a Formações das palavras, correspondências de palavra, associação do som; além da compreensão do que se lê como defendem Teles (2012); Leal [2006?]; Ross (1979). Processos que são os mais difíceis para o estudante com dislexia desenvolver. O que requer uma intervenção precoce pois “Após os 9 anos de idade, o tempo e o esforço despendidos na reeducação aumentam exponencialmente” (TELES, 2012).

Nessa perspectiva, Leal [2006?] (apud Shaywitz, 2006) contribui para o ensino de séries iniciais, defendendo que a partir da 1ª série é importante estimular a criança a pronunciar palavras pequenas e simples. Já na 2ª série é indicado: Iniciar a prática de separação de palavras maiores; soletração; treinamento de memorização das palavras à primeira vista; pratica de leitura oral e silenciosa; pratica de fluência (precisão, velocidade, suavidade, boa expressão); escrever cartas e histórias; além de solicitar sugestões e palavras dos próprios alunos.

Leal [2006?] também apresenta três pilares para ensino de leitura: Determinação do nível de desenvolvimento e consciência fonêmica; trabalho escolar e monitoramento dos progressos. Nas propostas a autora utiliza estratégias como: estabelecer propósito de leitura; identificar o título e o autor, ilustração da capa, folhear páginas; usar objetos para representar sons; praticar leitura de palavras soltas e em contexto; proporcionar tempo para a turma ouvir histórias e falar sobre personagens; brincar com blocos de letras ou fantoches; utilizar imagens e outros recursos visuais; fazer previsões da história (ler – parar – prever acontecimentos); dar oportunidade para prática de leitura; além de utilizar a leitura de poesias;



dramatização; leitura de músicas, coral, etc. O que nos reforça um caráter interativo e dinâmico, com uso de recursos acessíveis.

Leal [2006?], Paiva (2007) defendem o uso de repetições. Contudo, esclarecemos que repetições massivas podem ser desestimulantes, em certa fase da aprendizagem, Arruda e Almeida (2014). Em contrapartida, Cruz e Mariz (2011) defendem que a reprodução indutiva no ensino de língua estrangeira, difere da repetição, pois necessita que o aluno pense sobre a pergunta e o que vai dizer, não sendo um ato mero de repetição. O que contribui para a fixação da palavra e o som, criando uma imagem mental da palavra.

Somando as abordagens de ensino, Borba e Braggio [s.d.] apresentam que o professor pode: evitar uso de textos longos e a mistura de fontes, e tamanhos de letras; oferecer folhas extras para tarefas e avaliações; ler provas e exercícios em voz alta, antes das atividades; dar destaque e ser claro nas questões do texto; utilizar a oralidade para interpretação de textos; relacionar imagens com o texto; e estimular o diálogo.

A leitura oral defendida por Cruz e Mariz (2011) também pode ser uma proposta alternativa para ensino. Nesse método as abordagens consideram fatores que se relacionam ao emissor, ouvinte e material ou veículo, que propõe exposição do aluno aos diferentes textos e veículos, como maneira de melhorar a percepção e compreensão do texto. No método são utilizados materiais autênticos e/ou editáveis de acordo com o acesso e objetivos a serem alcançados.

Somando ao nosso estudo, Paula Teles® nos apresenta o Método Fonomímico que: “é um método fônico-silábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita” (TELES, 2012), o qual consiste em práticas intensas, que utiliza meios atrativos e motivadores, para minimizar dificuldades como “memória a curto termo, nas capacidades de automatização, de nomeação rápida, e de focalização e manutenção da atenção” (TELES, 2012); de maneira sequenciada, o que também é defendido pelos PCN (1998); Ross (1979).

3.4 Propostas avaliativas

Os níveis de inteligência ou tendências individuais implicam na necessidade de verificação das dificuldades e capacidades mais aguçadas, presentes em cada aluno. Para tanto, Gardner (1995) defende que as avaliações não sejam unilaterais, ou seja, que utilizam recursos além dos tradicionais e unilaterais: lápis e papel. Ele defende a necessidade de



adequar avaliações às individualidades, e também a flexibilidade do tempo Gardner (1995), Teles (2004), com adequações que preveem equilibrar aspectos quantitativos e qualitativos, priorizando os qualitativos, quando necessário.”; (ARRUDA E ALMEIDA, 2014, p.18), LDB (1996).

A correção de avaliações prevê que o professor faça correções e melhoramentos em caso de falhas, Leal [2006?]; defendemos também as autocorreções de prova, pelos próprios alunos Costa (2001). Neste caso, essas correções precisam acontecer de maneira gradativa, sendo cada vez mais exigida de acordo com o desenvolvimento do aluno nos objetivos propostos. Outro meio avaliativo é a exposição do aluno em diferentes situações para que eles se relacionem diretamente com o tema estudado. Estratégia que pode estimular os alunos a testarem hipóteses e melhorar a compreensão do que é estudado, Mantovanini (2001).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos apresentou que os direitos de inclusão previstos pelas leis atuais, podem não garantir de maneira satisfatória, o apoio pedagógico ou conhecimentos específicos sobre determinadas necessidades educativas especiais, como dos alunos com dislexia. Contudo, esclarecemos que as propostas de inclusão são válidas para que todos tenham acesso ao ambiente escolar e envolvimento com o meio social, de maneira a partilhar conhecimentos e estimular melhorias no sistema educacional.

Observamos que existe um consenso que a dislexia é uma dificuldade fonológica, voltada às questões cognitivas. Deste modo, para melhor compreensão da problemática, apresentamos as habilidades e dificuldades, acreditando que estas também são fundamentais para a visão do indivíduo por completo, além de ser base para elaboração de estratégias de ensino.

Considerando a diversidade individual e diferentes inteligências presentes em cada indivíduo, concordamos com Gardner (1995) que defende a necessidade dos envolvidos no ensino promoverem meios mais favoráveis para o desenvolvimento individual. Os quais incluem desde uma abordagem flexível em sala a uma reformulação curricular, que considera as particularidades, limitações e objetivos do ensino e dos alunos.

Em geral, a escola tem papel fundamental para inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo ela precisa de apoio de todos os envolvidos no ensino como pais,



alunos, professores, auxiliares em ensino e também equipe multidisciplinar, para que haja articulações e deveres de todos, objetivando o desenvolvimento e inclusão.

Por fim, defendemos que o relacionamento e ambiente escolar são meios favoráveis para o ensino, pois promovem a interação, conhecimento e desenvolvimento. Acrescentando que as propostas interventivas mostradas nesse estudo podem auxiliar na compreensão da problemática, orientando a inclusão e alunos com dislexia. Considerando que os mesmos não sejam um problema de ensino, um ser atuante que tem especificidades, como qualquer outra pessoa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília-DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e Intervenção. In: *Revista CEFAC*, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2008nahead/16-08.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Efficacy of an audio-visual computerized remediation program in students with dyslexia (original title: Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia). In:

Pró-Fono Revista de Atualização Científica, out-dez; 20(4):237-42, [s.l.], 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v20n4/en_a06v20n4.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GIANNETTI, Juliana Gurgel-. Mau desempenho escolar: uma visão atual. In: *Rev Assoc Med Bras*, 57 (1):78-87. Belo Horizonte-MG, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

GOME, Ana Maria Salgado e TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e estratégia de ajuda*. [s.l.], Grupo Cultural [20--?].

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir?. In: *Revista Port. Clin. Geral*, 20:713-30, [s.l.], 2004. Disponível em <<http://www.cin.ufpe.br/~rhss/IUM/1segdpp6nrjnju6qev.pdf>>. Acesso 12 abr. 2014

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de (Orgs). *Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas*. Ribeirão Preto e São Pedro-SP, 2014. Disponível em: <<http://dislexia.org.br/pdf/cartilha.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MACEDO, Neusa Dias de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para fundamentação do trabalho de pesquisa* – 2.ed. revista – São Paulo: Edições Loyola, 1994. 59p.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Cap III.

MARTINS, Máira Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. In: *Rev CEFAC*, São Paulo-SP, [20--?]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/131-10.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.



MARTINS, Vicente. *Dislexia e Educação Inclusiva*. Sobral-CE, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6:educacao-inclusiva&id=95:dislexia-e-educacao-inclusiva>. Acesso em: 10 abr. 2016.

TELES, Paula. *Método Fonomímico Paula Teles®*. In: Colóquio de Psicologia e Educação, 2012, [s.l.]. **Actas...** Disponível em: <<http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=dizem>> . Acesso em: 10 abr. 2015.

SILVA, Nathane Sanches Marques, CREINITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Linguistic, familial and gender profile of students diagnosed with dyslexia of a school clinic. (original title: Perfil linguístico, familiar e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola). *Rev. CEFAC*, 16(2):463-471, [s.l.], mar-abr 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n2/1982-0216-rcefac-16-2-0463.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A. *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/140-como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

MANTOVANINI, Maria Cristina. *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2001.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de (Orgs). *Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas*. Ribeirão Preto e São Pedro-SP, 2014. Disponível em: <<http://dislexia.org.br/pdf/cartilha.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LEAL, Liene Martha. *Transformando um aluno disléxico em um leitor competente*. Piauí-PI, [2006?]. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt4/GT4_2006_05.PDF>. Acesso em: 12 abr. 2014.



PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ROSS, Allan Otto. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

CRUZ, Neide Cesar; MARIZ, Josilene Pinheiro (Org). Fatores Facilitadores da Compreensão Oral em Língua Inglesa. In: *Ensino de Linguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. EDUFCEG, Campina Grande, 2011.

COSTA, Vanessa de Cássia Alves da. *Dislexia e a Aquisição do Segundo Idioma*, 2010. Dissertação (Pós Graduação Latu Senu em Psicopedagogia) -Universidade Cândido Mendes- Instituto a Vez do Mestre. Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/g200337.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

