

MODALIDADE: PESQUISA CONCLUÍDA
EIXO 05: SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO, À FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA ACESSIBILIDADE

MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE: ASPECTOS RELEVANTES E DESAFIANTES PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Andréa TONINI
Luís de Miranda CORREIA*
Ana Paula Loução MARTINS*

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do
Sul, Brasil; Curso de Doutorado em Estudos da
Criança, Centro de Investigação em Educação,
Universidade do Minho, Portugal.

RESUMO:

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito de um Doutorado em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, em Portugal. A investigação teve por finalidade analisar a operacionalização do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) no atendimento a alunos com dislexia que frequentavam, no ano letivo de 2011/2012, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal. Emerge desta finalidade o objetivo de identificar quais os aspectos do desenvolvimento e da implementação do MAD que os participantes consideravam ser relevantes ou desafiantes. Para a investigação, foi adotada uma metodologia fundamentada no paradigma naturalista. A estratégia dominante para a coleta dos dados foram as entrevistas parcialmente estruturadas. As entrevistas ocorreram com 16 pessoas, sendo: cinco professoras do 1.º CEB, uma professora do apoio educativo, uma professora de educação especial, um psicólogo, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, a diretora e seis pais. Os resultados permitem concluir que os participantes consideravam relevantes as práticas de colaboração entre os profissionais e a organização preventiva e diferenciada no atendimento aos alunos com dislexia. A insuficiência de recursos humanos no que se refere aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e as atitudes negativas perante tarefas colaborativas foram considerados desafios para a implementação do modelo.

Palavras-chave: escola inclusiva; dislexia; educação especial.

1. INTRODUÇÃO

O MAD foi idealizado em 1993 por Correia, autor de nacionalidade portuguesa. O modelo teve como origem central de análise para a sua criação a situação problemática e confusa dos sistemas educativos portugueses em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes comuns da escola regular (Correia, 1999). Assim, o MAD foi concebido para fins de atendimento educacional que possibilitasse dar respostas educativas eficazes e amparadas pela investigação, aos alunos com NEE no contexto da classe comum, tendo como objetivo intervir o mais precocemente possível (Correia, 2012).

O termo Necessidades Educativas Especiais é empregado pela literatura portuguesa para descrever um conjunto de alunos que apresentam determinadas condições específicas decorrentes de alterações no desenvolvimento devido a problemas de origem orgânica, funcional e/ou por déficit socioculturais e econômicos graves que causam dificuldades sensoriais, intelectuais, processológicas, físicas ou emocionais, entre outras (Correia, 2017).

A investigação tem revelado que as dificuldades de aprendizagem específicas, termo empregado pela literatura portuguesa, podem ser compreendidas como uma das categorias das NEE, em razão de evidências científicas que reconhecem a presença de alterações no processamento cognitivo e na estrutura e funcionamento cerebral que dificultam o processamento da informação em indivíduos com este tipo de dificuldade (por exemplo, dislexia) (Correia, 2017; Moojen & França, 2016; Mousinho & Navas, 2016). Em decorrência das alterações no desenvolvimento, os indivíduos com essa problemática apresentam condições específicas que causam insucessos, em diferentes graus de severidade, nas aprendizagens acadêmicas, nomeadamente na leitura, na escrita, na matemática e/ou na aquisição de capacidades sociais (Correia, 2017; Martins, 2011; Mousinho & Navas, 2016).

Portanto, de acordo com as consequências observadas no nível educacional, os alunos com NEE requerem, em muitos casos, o apoio direto do professor de educação especial, entre outros apoios de serviços especializados durante todo o seu percurso escolar ou em parte dele, de forma a favorecer seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional (Correia, 2008, 2017).

O MAD está ancorado em um modelo de consultoria e, quando necessário, de ação direta, tendo por base a colaboração e a disponibilização de um sistema de apoio

entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, como os pais, os professores e os especialistas (Correia, 2012).

O modelo prevê uma intervenção por meio de fases e com quatro etapas essenciais e interligadas: identificação, planificação, intervenção e verificação (Correia, 2012).

De acordo com Correia (2012), a etapa da identificação relaciona-se com o aluno e os seus ambientes de aprendizagem. Efetua-se a identificação dos estilos de aprendizagem, dos interesses, das capacidades e das necessidades dos alunos com o fim de se determinarem os níveis atuais de realização acadêmica e social. Além do referido, a análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (escolar, familiar, entre outros) é realizada nesta etapa.

A etapa da planificação, de acordo com Correia (2012), diz respeito à “preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem” (p. 27). Portanto, o professor, antes de iniciar a etapa da intervenção, terá conhecimento dos níveis atuais de realização acadêmica e social e dos ambientes de aprendizagem do aluno com problemas em suas aprendizagens, para assim planejar a intervenção em consonância com as suas competências adquiridas e necessidades educativas.

A etapa da intervenção congrega três fases essenciais: 1.^a) preliminar, de caráter preventivo; 2.^a) compreensiva, de caráter reeducativo; 3.^a) de caráter transicional. A fase preliminar, de caráter preventivo, agrupa dois níveis de intervenção: a intervenção inicial (nível I) e a intervenção intermédia (nível II) (Correia, 2012).

A intervenção inicial, que é de responsabilidade do professor da classe comum, de acordo com Correia (2012), fundamenta-se “na identificação de alunos que estejam a experimentar problemas de aprendizagem no início do ano escolar e na complementaridade do ensino a nível individual ou de pequeno grupo” (p. 27). A finalidade da intervenção inicial é atuar precocemente nos problemas identificados e implementar estratégias de ensino ou modificações que tenham por base as necessidades do aluno, monitorizando paralelamente o seu progresso (Correia, 2017).

Após a implementação, pelo professor de turma, das novas estratégias educacionais e avaliação do processo e progresso do aluno, se o professor verificar que os problemas de aprendizagem persistem, então deve passar para o nível II da fase preliminar, denominada de intervenção intermédia (Correia, 2012).

Na intervenção intermédia, além do professor de turma, pode ser necessário envolver outros profissionais de educação, em uma 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, 2012). Entre os outros profissionais, incluem-se professores de educação especial, psicólogos e técnicos, que constituem uma equipe de consultoria designada de Equipe de Apoio ao Aluno (EAA) (Correia, 2012).

A EAA deverá verificar a existência de outros fatores de risco para a aprendizagem do aluno, tais como: fatores ligados à linguagem, fatores relacionados aos ambientes de aprendizagem da escola ou externos à escola (Correia, 2012). Por conseguinte, dever-se-á verificar se as estratégias são ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos e, com base no ensino, monitorar o progresso do aluno (Correia, 2017).

A passagem para a componente seguinte do MAD corresponde à segunda fase, denominada de compreensiva, de caráter reeducativo, sendo o nível III de intervenção, denominada de remediativa. O encaminhamento do aluno para o nível III de intervenção vai ocorrer, de acordo com Correia (2012), se a “EAA verificar que o aluno continua a não responder adequadamente ao ensino que lhe está a ser ministrado, então deve propor a sua passagem à componente seguinte, não sem que antes tenha tido a oportunidade de contactar os pais” (p.27).

Na fase compreensiva, segundo Correia (2012), a avaliação será feita por equipe multidisciplinar (EM), que deverá rever as informações disponíveis nos relatórios referentes ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem, bem como realizar as avaliações que julgarem necessárias para um melhor entendimento dos problemas de aprendizagens apresentados pelo aluno (por exemplo, a cognição, o comportamento adaptativo, a linguagem e o aproveitamento escolar). Para Correia (2017), com as informações disponíveis e recolhidas pela EM, poderá ser determinado o encaminhamento do aluno para os Serviços de Educação Especial e, se for esse o caso, poderá ser elaborado um Programa Educativo Individualizado (PEI).

Em relação ao PEI, Correia (2012) considera que um dos seus princípios fundamentais é “a diferenciação pedagógica em que o ensino e, consequentemente, o currículo, devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos” (p.24), neste caso, alunos com NEE.

Na terceira fase, designada por Correia (2017) de Intervenção Transicional, é considerada a necessidade de elaboração de um Programa de Transição Individualizado ao aluno com NEE que não atingiu os objetivos do currículo comum e que, devido à sua

idade (por volta dos 14 anos ou mais), necessita de um conjunto de medidas com ênfase na transição para a vida ativa (Correia, 2012).

E, para finalizar, a quarta etapa, denominada por Correia (2017) de verificação, tem como objetivo 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. Importante referir que em todas as etapas as famílias devem ser envolvidas na tomada de decisões (Correia, 2012, 2017).

Assim, no contexto do MAD, foi desenvolvido em Portugal uma investigação para o Curso de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Educação Especial, da Universidade do Minho, sendo avaliada e aprovada pela banca examinadora em setembro de 2020. O estudo teve por finalidade conhecer a operacionalização do MAD no atendimento a alunos com dislexia que frequentavam o 1.º CEB em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal no ano letivo de 2011/2012. Emerge desta finalidade o objetivo de identificar quais os aspectos do desenvolvimento e da implementação do MAD que os participantes desta investigação consideravam ser particularmente relevantes ou desafiantes.

O Agrupamento de escolas que fez parte desta investigação foi constituído no ano letivo de 2001/2002, e no ano de 2004 começou a implementar o MAD. O Agrupamento é formado por oito escolas, distribuídas pelo Distrito de Viana do Castelo, localizados na região norte de Portugal, e integrava um corpo docente de 72 elementos e 630 alunos do pré-escolar ao 2.º CEB.

Pelo núcleo da Educação Especial, havia 32 alunos com NEE. Das várias categorias que se inseriam no espectro das NEE, a maioria era de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e destes com dislexia, vindo a confirmar a estimativa apresentada por Correia (2017) de que, em Portugal, esta categoria é uma das mais significativas (42%) da categoria das NEE. No que tange aos estudos de prevalências das dificuldades de aprendizagem específicas, a dislexia é tida como uma das manifestações mais comuns (Mousinho & Navas, 2016; Rotta & Pedroso, 2016; Shaywitz, 2008).

2. MÉTODO

Para a investigação, foi adotada uma abordagem metodológica fundamentada no paradigma naturalista, tal como a que é proposta por Lincoln e Guba (1985), por algumas das seguintes razões: pelo fato de ter ocorrido no ambiente natural em que o fenômeno ocorreu, que é fortemente envolvido de significados, por parte do investigador e dos participantes, que refletem crenças, princípios e formas de perceber o mundo e, sobretudo, de perceber o fenômeno investigado (Lincoln & Guba, 1985).

Outra razão que fundamentou a opção por uma investigação naturalista foi a descoberta-orientada (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985), a qual não coloca restrições prévias no que poderão vir a ser os resultados da investigação. Não houve, portanto, um curso predeterminado e inflexível do desenho da investigação, sendo ele emergente, pois nem todas as situações foram determinadas, havendo continuamente projeção de novos passos frente a situações não previstas e às análises preliminares dos dados. Adicionalmente, é naturalista na forma como o método foi utilizado, sendo apropriado para a implementação com pessoas, tais como: entrevistas. As entrevistas foram realizadas com a finalidade de conhecer e compreender as percepções dos participantes, escolhidos de forma intencional. Para finalizar, é naturalista na forma como a análise indutiva dos dados foi realizada a partir dos participantes (Lincoln & Guba, 1985).

A seleção dos participantes foi intencional, pois tinham que possuir algum tipo de relação com alunos com dislexia que frequentavam o 1.º CEB ou que estivessem em processo de avaliação para esse diagnóstico, bem como ter conhecimento sobre o MAD. Assim, o estudo foi desenvolvido atendendo à percepção de 16 pessoas, sendo: cinco professoras do 1.º CEB, uma professora do apoio educativo, uma professora de educação especial, um psicólogo (profissional externo), a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, a diretora e 4 mães e 2 pais.

A estratégia dominante para a coleta dos dados foram as entrevistas parcialmente estruturadas. As entrevistas foram realizadas de forma presencial no ano letivo de 2011/2012. Em relação ao método de registro das entrevistas, optou-se por gravá-las em áudio, havendo consentimento por parte de todos os participantes.

A confidencialidade foi tratada por meio dos protocolos de autorização e colaboração, do esclarecimento inicial na entrevista, da aprovação das entrevistas transcritas, da autorização do tratamento e publicação dos dados. Para a preservação das

identidades dos participantes e de instituições, foi acordado manter o anonimato por meio de pseudônimos.

O procedimento de análise de dados consistiu na análise de conteúdo a partir de um processo simplificado que tem por base as propostas de análise de entrevistas aprofundadas de autoria de Poirier e Valladon (1983), citado por Guerra (2010). No processo de análise e interpretação dos resultados, recorreu-se ao programa WEBQDA, que é um *software* de apoio à análise qualitativa, sendo de origem portuguesa. Os resultados foram apresentados sob a forma de estudo de caso, que constitui uma das características do paradigma naturalista (Guba & Lincoln, 1991).

Na perspectiva do paradigma naturalista, o conceito de trustworthiness (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985) integra as qualidades de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade, sendo recomendado um conjunto de diretrizes e técnicas para atingir a confiabilidade em estudos que se enquadram nesse paradigma. Assim, para atingir os critérios de confiança, utilizaram-se estratégias específicas, condizentes com a credibilidade (triangulação, sessões de resumo e validação pelos participantes), a transferibilidade (descrição minuciosa do contexto), a dependabilidade e a confirmabilidade (diário reflexivo), que foram sendo desenvolvidas no decorrer da investigação.

3. RESULTADOS

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos de um dos objetivos referentes a um estudo alargado que teve por finalidade conhecer a operacionalização do MAD no atendimento a alunos com dislexia que frequentavam o 1.º CEB em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal no ano letivo de 2011/2012. Destarte, os resultados apresentados referem-se ao objetivo de identificar quais os aspectos do desenvolvimento e da implementação do MAD que os participantes desta investigação consideravam ser particularmente relevantes ou desafiantes.

Sobre quais os aspectos do desenvolvimento e da implementação do MAD consideravam ser particularmente relevantes, a maioria dos participantes reconheceu ser as práticas de colaboração entre os profissionais e a organização preventiva e diferenciada no atendimento aos alunos com NEE.

Para a maioria das professoras do 1.º CEB, havia o entendimento dos procedimentos preventivos a seguirem para que fosse evitado o encaminhamento do aluno de forma precipitada aos Serviços de Educação Especial. Nesse procedimento preventivo, era prestado o apoio informal pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, que realizava um trabalho articulado e colaborativo de consultoria ao professor da classe comum. O professor do apoio educativo também era considerado essencial, pelo trabalho preventivo que realizava com os alunos que apresentavam algum tipo de problema em suas aprendizagens.

Investigações conduzidas em âmbito nacional e internacional reforçam que a colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a aperfeiçoarem suas capacidades profissionais, com efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos com NEE. Um desses efeitos é o encaminhamento de um número mais reduzido de alunos para os Serviços de Educação Especial (Correia, 2012, 2017; Correia & Tonini, 2012; Martins, 2012; Morgado, 2011).

Na perspectiva das professoras participantes, essas alterações deveram-se aos procedimentos educacionais adotados pelos professores, em consonância com o MAD, em que há preocupação por parte do corpo docente de ser competente na observação, na identificação e na intervenção com os alunos com possíveis NEE desde o pré-escolar. Isso para que haja processos bem organizados e adequados de sinalização e/ou encaminhamento para os Serviços de Educação Especial, quando for o caso.

O MAD foi elaborado para identificação e prevenção dos problemas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, para que o processo de atendimento ao aluno se inicie atempadamente (Correia, 2017; Correia & Tonini, 2012). Entretanto, o processo de triagem foi estendido, possibilitando a sinalização dos alunos desde o pré-escolar e na continuidade dos ciclos. Esse procedimento preventivo dos ambientes de aprendizagem beneficia as crianças com dislexia, e estudos comprovam que os indicadores da dislexia podem ser manifestados e identificados desde a educação infantil (Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2016; Shaywitz, 2008).

As referidas práticas atendem a um dos princípios do MAD, sendo, na percepção da professora de educação especial, o de “prevenir o mais cedo possível” para que o processo de atendimento ao aluno se inicie atempadamente, assegurando-lhe que venha a receber o mais cedo possível, na classe comum, um ensino apropriado que atenda de forma eficaz às suas necessidades educacionais específicas com estratégias de aprendizagem baseadas na investigação (Correia, 2012, 2017). Assim sendo, o MAD, do ponto de vista da maioria dos participantes, permitia detectar as NEE e intervir nas situações precocemente, havendo muitos casos de sucesso nas aprendizagens dos alunos, o que tornava desnecessário referenciá-los para os Serviços de Educação Especial do Agrupamento.

O MAD, na percepção da maioria dos participantes, possibilitava aos professores mais precisão, organização e tomada de consciência sobre quais procedimentos deveriam ser seguidos em cada etapa, fase e nível de intervenção. Isso colaborava na organização do trabalho docente de forma positiva para o atendimento dos alunos com NEE e, nomeadamente, dos alunos com dislexia.

O conjunto de ações previsto no MAD, nas fases e níveis de intervenção, possibilita que seja seguida, pelos profissionais que atuam diretamente com a criança, a via da pré-referenciação (mais formal e estruturada) ou a da tipologia multinível (mais flexível e sistematizada). O que determina a via a ser seguida são as características e os problemas de aprendizagem observados no aluno no contexto escolar (Correia, 2018). Ambas as formas favorecem decisões atempadas e preventivas, por meio de soluções baseadas em investigações que possibilitem aos alunos a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (Correia & Tonini, 2012; Correia, 2018). Assim sendo, considera-se que os princípios da componente da pré-referenciação ou da componente multinível eram salvaguardados pela maioria das professoras do 1.º CEB ao se referirem à intervenção preventiva, no sentido de não chegarem a outras fases do MAD, além da intervenção inicial da fase preliminar.

Sobre quais os aspectos do desenvolvimento e da implementação do MAD consideravam ser particularmente desafiantes, a maioria dos participantes considerou que a insuficiência de recursos humanos no que se refere aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e as atitudes negativas perante tarefas colaborativas foram considerados desafios para a implementação do modelo.

O número de profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo foi avaliado por alguns participantes como aquém do desejado, sendo sugerido que houvesse no Agrupamento, no mínimo, mais quatro profissionais especializados em educação especial e mais professores do apoio educativo para colaborar com os professores e prestarem atendimento aos alunos com NEE. Os serviços externos de psicologia, terapêuticos e clínicos também foram qualificados como insuficientes para garantir de modo satisfatório os apoios necessários aos alunos com NEE. Mesmo com os protocolos de parcerias firmados com os hospitais públicos para viabilizar com maior rapidez os atendimentos clínicos, em termos de país, os recursos humanos e financeiros estavam limitados, interferindo na rapidez e na periodicidade de alguns atendimentos aos alunos. Não ocorria o mesmo com a clínica particular no atendimento aos alunos; neste caso, a preocupação dos pais era com os custos, já que não havia mais possibilidade de participação do Agrupamento ou da assistência social, pela mesma justificativa das restrições financeiras em nível nacional.

As professoras do 1.º CEB e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo consideraram que o processo de colaboração não foi efetivo de forma plena com os profissionais externos nos casos em que não houve uma boa comunicação de forma presencial, retorno de informações sobre a avaliação e o diagnóstico, nem sugestões de procedimentos a serem efetuados com os alunos no contexto educacional. Essas atitudes de alguns profissionais externos às escolas, por mais que fossem pouco frequentes diante do contexto maior de colaboração existente no Agrupamento, devem ser evitadas, pois, conforme a literatura especializada, é fundamental que o apoio mútuo aconteça com todos os agentes envolvidos nos processos educativos das crianças com NEE para que seja possível estabelecer relações compatíveis com os princípios de um trabalho articulado e colaborativo (Pinto & Leite, 2014).

Desse modo, reafirma-se a necessidade de os recursos especializados dos Serviços de Educação Especial serem oferecidos nas escolas para os casos de alunos que requeiram intervenções especializadas (Correia, 2017; Martins, 2012).

4. CONSIDERAÇÕES

Os aspectos do desenvolvimento e da implementação do MAD que os participantes consideravam ser particularmente relevantes estavam relacionados com as as práticas de colaboração entre os profissionais que possibilitavam uma organização preventiva e diferenciada no atendimento aos alunos com NEE. A colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a aperfeiçoarem suas capacidades profissionais, com efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos com NEE. Um desses efeitos é o referenciamento de um número mais reduzido de alunos para os Serviços de Educação Especial (Correia, 2017; Martins, 2012; Morgado, 2011).

O MAD, na percepção da maioria dos participantes, possibilitava aos professores mais precisão, organização e tomada de consciência sobre quais procedimentos deveriam ser seguidos em cada etapa, fase e nível de intervenção. Isso colaborava na organização do trabalho docente de forma positiva para o atendimento dos alunos com NEE e, nomeadamente, dos alunos com dislexia.

Sobre os aspectos desafiantes, a maioria dos participantes considerou que a insuficiência de recursos humanos no que se refere aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e as atitudes negativas perante tarefas colaborativas foram considerados desafios para a implementação do modelo.

A reconfiguração dos Serviços de Educação Especial no Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê a constituição de uma EM para cada escola, composta por elementos permanentes e por elementos variáveis, conforme os casos de alunos que requeiram intervenções especializadas. Se os serviços especializados existentes na comunidade estiverem disponíveis às escolas, como preconiza o decreto, isso será um importante apoio ao processo de inclusão dos alunos com NEE, pois os recursos humanos, no que se refere aos profissionais dos Serviços de Educação Especial, poderão deixar de ser insuficientes ou inexistentes.

5. REFERÊNCIAS

- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2012). A escola para todos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas. In F. A. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 19-38). Paraná: Appri.
- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para educadores e professores*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367-382.
- Correia, L. M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: Sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. M. Correia (Ed.), *Educação inclusiva & necessidades especiais* (pp. 11-34). Braga: Flora Editora.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. In T. Y. Husén, & T. N. (Eds.) Postlethwaite, *enciclopedia internacional de la educación* (6ª ed., pp. 3337-3343). Barcelona: Vicens-Vives-MEC.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (3ª ed.). Portugal: Princípio.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Martins, A. P. L. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: Sete aspectos que tornam o apoio especial. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (18), 29-43.
- Martins, A. P. L. (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-53). Curitiba: Appris.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 80-93.
- Moojen, S., & França, M. P. (2016). Dislexia: Visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 148-161). Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mousinho, R., & Navas, A. L. (2016). Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. *Revista Debates em Psiquiatria*, 6(3), 38-46.

- Pinto, C. L., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.
- Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2016). Transtorno da linguagem escrita: Dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 133-147). Porto Alegre: Artmed.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.