



ESTUDANTES COM DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA INCLUSÃO

STUDENTS WITH DYSLEXIA IN HIGHER EDUCATION: PATHWAYS TO INCLUSION

Janaína Cristina de Sousa Bertoldo e Martins¹, Luciano da Silva Amorim², Luana Elizabeth Brito³, Júlia Gabriela Silva Machado⁴, Júlia Beatriz Lopes-Silva⁵

Resumo

A dislexia do desenvolvimento é uma condição permanente que afeta a aprendizagem da leitura, incluindo dificuldades na decodificação e na compreensão de palavras. Pessoas com dislexia podem enfrentar desafios acadêmicos que resultam em impactos psicosociais negativos. Embora a Lei nº 14.254/2021 assegure o suporte a estudantes com transtornos de aprendizagem no ensino básico, a inclusão desses alunos no ensino superior tem sido pouco discutida. Este ensaio teórico aborda as dificuldades enfrentadas por estudantes com dislexia na universidade. Os resultados destacam obstáculos como o diagnóstico tardio, a falta de políticas inclusivas abrangentes e a escassa conscientização. Portanto, é crucial implementar adaptações pedagógicas flexíveis e estratégias de inclusão eficazes, com a participação ativa dos estudantes disléxicos, para promover sua permanência e saúde mental no ensino superior. Em síntese, é fundamental abordar essas questões para garantir igualdade de oportunidades e educação de qualidade para todos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Dislexia; Ensino superior; Inclusão; Transtorno de aprendizagem.

Abstract

Developmental dyslexia is a permanent condition that affects reading acquisition, including difficulties in decoding and word comprehension. Individuals with dyslexia may encounter academic challenges resulting in negative psychosocial impacts. While Law No. 14.254/2021 ensures support for students with learning disorders in primary education, such as dyslexia, the inclusion of these students in higher education is rarely discussed. This essay addresses the difficulties faced by students with dyslexia in university settings. The results highlight obstacles such as delayed diagnosis, the absence of comprehensive inclusive policies, and limited awareness. Therefore, it is crucial to implement flexible pedagogical adaptations and effective inclusion strategies, with active participation from dyslexic students, to promote their persistence and mental well-being in higher education. In summary, addressing these issues is fundamental to ensure equal opportunities and quality education for all, regardless of their learning difficulties.

Keywords: Dyslexia; Higher education; Inclusion; Learning disorder.

Editor-associado: Ana Luisa Guimarães Frederico Xavier

Recebido em: 19/06/2023

Aceito em: 28/06/2024

Publicado em: 23/12/2024

Citar: e Martins, J. C. S. B., Amorim, L. S., Brito, L. E., Machado, J. G. S., & Lopes-Silva, J. B. (2024). Estudantes com dislexia no ensino superior: Caminhos para inclusão. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 12(1), 55-68.



Introdução

Os transtornos do neurodesenvolvimento são condições que surgem no início do período de desenvolvimento, caracterizadas por déficits em processos cerebrais que afetam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (American Psychological Association [APA], 2023). Dentro dessa categoria, estão os transtornos específicos de aprendizagem (TEAp), o qual compreendem condições que afetam a aprendizagem de habilidades acadêmicas, tais como a leitura, a escrita e a matemática, que causam impacto significativo no desempenho acadêmico e profissional, além de estarem associados a impactos funcionais como maior taxa de evasão do ensino médio e maiores níveis de sofrimento mental (APA, 2023).

O prejuízo específico nas habilidades de leitura, como precisão e fluência da leitura de palavras, é designado como dislexia (APA, 2023). No ensino superior, indivíduos com dislexia podem apresentar diversas dificuldades na realização das atividades acadêmicas. É comum que apresentem lentidão na leitura, compreensão leitora dificultada, além de complicações na pronúncia e na ortografia de palavras extensas, o que afeta diretamente o desempenho acadêmico desses indivíduos, provocando consequências negativas à sua autoestima e sentimentos de frustração (Medeiros et al., 2017). Além disso, devido ao desconhecimento da dislexia e aos estigmas perpetuados a respeito deste transtorno, é recorrente que o corpo docente universitário não dê o suporte adequado às necessidades dos estudantes com dislexia, o que cria significativas barreiras para a inclusão plena e, por consequência, compromete a permanência desses indivíduos, no ensino superior (Pereira & Silva, 2023).

Nesse contexto desafiador, a promoção da inclusão e acessibilidade no ambiente educacional emerge como um fator crucial. A inclusão, no campo educacional, é um agente de grande importância que possibilita conquistas como a garantia de direitos individuais e coletivos, pois, através da educação, concretizam-se os anseios sociais em busca de igualdade (Freitas, 2021). A garantia de direitos por meio da educação representa um passo significativo na busca pela igualdade e inclusão plena de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças e desafios.

O presente ensaio teórico tem como objetivo contribuir para a discussão acerca das dificuldades enfrentadas por pessoas com dislexia no ensino superior, assim como apresentar propostas iniciais para a melhoria do processo de inclusão desses indivíduos nesse contexto. Do ponto de vista metodológico, o ensaio teórico destaca-se por sua natureza reflexiva e interpretativa, servindo como um instrumento para análise e argumentação sobre um tema específico (Meneghetti, 2011). Ele não está vinculado a um sistema ou modelo específico, pois seu princípio reside na reflexão sobre os próprios modelos e sistemas, permitindo uma abordagem mais flexível e aberta. Para isso, são inicialmente discutidas noções de inclusão e uma visão geral sobre a dislexia do desenvolvimento e, então, apresentam-se algumas estratégias atuais de inclusão para indivíduos com TEAp em instituições de ensino superior, além da discussão acerca da implementação de outras metodologias que auxiliem os estudantes com dislexia.

Inclusão e Acessibilidade

A construção social dos ambientes cotidianos moldou-se de maneira a estabelecer expectativas sobre o comportamento e as ações dos indivíduos. A partir do momento em que essa suposição é contestada, através do aparecimento de pessoas com dificuldades físicas ou intelectuais que são impossibilitadas de produzir no mesmo nível em que os demais, um estranhamento é provocado (Thomas, 2004). Para Goffman (2004), esse estranhamento é chamado de estigma, o qual, conforme o autor, tem um caráter de descrédito para o indivíduo estigmatizado; é a percepção de que aquela pessoa é incapaz, fraca e frágil.

No entanto, enfrentar dificuldades não significa que alguém seja inapto, uma vez que não há apenas uma forma de se realizar ações ou mesmo de se comportar em determinados ambientes. O que se entende por comportamento comum pode ser adaptado e otimizado para melhor acesso dos demais. No âmbito educacional, por exemplo, um recurso visual utilizado por um professor pode impactar a forma como alunos com transtornos de aprendizagem compreendem o conteúdo, dificultando sua capacidade de concentração e absorção do conhecimento, mas para outros perfis de estudantes, pode ser a melhor ferramenta (MacCullagh et al., 2017).

Outro aspecto crucial a ser considerado é a distinção que Goffman (2004) faz entre indivíduos "desacreditados" e "desacreditáveis". Os "desacreditados" são aqueles que possuem alguma deficiência física visível, ou seja, a diferença é prontamente identificada à primeira vista. Por outro lado, os "desacreditáveis" não apresentam nenhuma pista visual que indique qualquer dificuldade; é necessária uma interação específica, como uma conversa ou observação mais detalhada, para detectar as diferenças, como no caso das pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento. Certamente, ao considerar transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, podemos ilustrar ainda mais essa situação. Um estudante com dislexia pode ser tratado de maneira semelhante aos seus pares na maioria das atividades acadêmicas. No entanto, quando é solicitado a ele que faça uma leitura oral em público, sua dificuldade se torna evidente para todos. Nesse momento, ele pode ser colocado na categoria de "desacreditável", sendo erroneamente visto como alguém incapaz de realizar até mesmo tarefas consideradas simples por alguns. Essa dinâmica ressalta como as diferenças nem sempre são visíveis e como a compreensão das necessidades individuais é essencial para promover uma educação inclusiva e respeitosa.

No âmbito educacional, o estigma vai surgir de várias formas durante os processos de alfabetização e socialização, desde o ensino básico, perdurando até o ensino superior. Esse descrédito pode causar prejuízos à autoestima e à autoeficácia do indivíduo, problemas socioemocionais, como ansiedade, e comprometer sua participação ativa no processo de aprendizagem (Riddick, 2004; Klassen, Tze, & Hannok, 2013).

A inclusão pode abranger diversas definições, mas no contexto da educação, refere-se ao acesso à educação especializada conforme as necessidades do indivíduo, por todo o período em que a sua deficiência pode demandar auxílios específicos para vivenciar as mesmas experiências que os demais, conforme a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020). Já a acessibilidade, de acordo com a Norma Brasileira 9050, é traduzida por condição de alcance, utilização do espaço físico e equipamentos, incluindo instrumentos e formas de comunicação (Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT], 2020). É nesse sentido que a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) pretende atuar, assegurando que pessoas com deficiência (PCDs) sejam capazes de exercer os seus direitos de forma plena, sendo incluídas socialmente em quaisquer ambientes. Além disso, ela ainda define como pessoas com deficiência, aquelas que possuem prejuízos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo, e que, em contato com algum obstáculo, podem ter a sua participação efetiva na sociedade comprometida. A avaliação da deficiência, quando necessária, deve seguir o modelo biopsicossocial, o qual, conforme definido pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) deve considerar aspectos sociais, ambientais e psicológicos, além de utilizar uma atuação interdisciplinar e multiprofissional (Andrade et al., 2009; Duarte et al., 2018).

Outro ponto importante considerado para a avaliação da deficiência, conforme a legislação brasileira, é “a limitação do desempenho de atividades” e “a restrição de participação” (Brasil, 2015). Dessa forma, indivíduos com TEAp, como a dislexia, por encontrarem grandes barreiras, sobretudo na educação, deveriam também ter seus direitos assegurados por essa mesma legislação (Souza, 2021). No entanto, a realidade se revela diferente do que é esperado, uma vez que alguns transtornos do neurodesenvolvimento não fazem parte do público atendido pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e ainda enfrentam diversas dificuldades, sendo um exemplo o acesso comprometido a universidades (Medeiros et al., 2017).

É nesse cenário que foi proposta a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), a qual pretende garantir o acompanhamento integral de estudantes com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem no ensino básico. A legislação ainda assegura a identificação precoce do transtorno, assim como o encaminhamento para os órgãos de saúde especializados, além do apoio terapêutico e educacional especializado para as dificuldades de cada aluno. Por fim, a lei também estabelece a garantia de ensino profissionalizante para educadores, com o objetivo de capacitá-los a oferecer um acolhimento mais eficaz aos estudantes com esses transtornos do neurodesenvolvimento. Dessa forma, a Lei objetiva regulamentar uma educação básica mais inclusiva e acessível, possibilitando um grande avanço na área. Entretanto, é importante entender que estes transtornos não impactam somente os anos iniciais da criança, mas provocam prejuízos durante toda a vida, interferindo no percurso acadêmico dos indivíduos (Snowling & Hulme, 2011). Assim, estudantes da graduação ainda são prejudicados pela falta de apoio especializado dos docentes e das instituições de ensino superior.

No ensino superior, a política de cotas, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), é ratificada a partir de metade das vagas totais destinadas a perfis socialmente segregados, pessoas com deficiência devem preencher a proporção respectiva à quantidade de PCDs na população geral do local da instituição de ensino, ou seja, o número deve variar de acordo com a região da universidade. A lei não dispõe dos critérios para a seleção e avaliação da deficiência, os quais só são explicitados pela Portaria Normativa nº 18 (Brasil, 2012b). A Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, prevê que a entrada de pessoas com deficiência deve ocorrer a partir de uma Banca de Verificação e Validação, com base na portaria mencionada. Dessa forma, é considerada pessoa com deficiência, aquela que apresenta “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2012b) que podem comprometer o envolvimento dessas pessoas de forma ativa e igualitária na sociedade, na presença de empecilhos ou barreiras. Além disso,

a avaliação se dá por meio da verificação do laudo do médico do candidato e entrevista junto à Banca designada pela Reitoria.

Conforme o edital do processo seletivo de admissão da universidade mencionada anteriormente, algumas deficiências não se enquadram para a reserva de vagas, dentre elas a dislexia e outras disfunções simbólicas (CID 10 - R48), e também transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (CID 10-F81) (Universidade Federal de Minas Gerais, 2022). Essa norma vai ao encontro da definição de deficiência proposta tanto pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, quanto pela Portaria que regulariza a reserva de vagas, uma vez que desconsidera que pessoas com TEAp, principalmente a dislexia, também enfrentam barreiras que provocam prejuízos no seu desempenho, e afetam tanto o seu ingresso na instituição de ensino superior, quanto a sua permanência.

Dislexia do Desenvolvimento

A dislexia do desenvolvimento é uma condição neurobiológica permanente caracterizada por um prejuízo específico na aprendizagem da leitura, especialmente nas habilidades de decodificação, reconhecimento acurado ou fluência de palavras, e que pode estar acompanhada de dificuldades de compreensão da leitura (Peterson & Pennington, 2015). A prevalência da dislexia é de cerca de 20% na população mundial (Shaywitz & Shaywitz, 2020) e, geralmente, é identificada em idade escolar, uma vez que é evidenciada em contexto acadêmico.

Para que o perfil de prejuízos seja considerado um transtorno específico de aprendizagem, é necessário que as dificuldades apresentadas por um indivíduo não sejam melhor explicadas por dificuldades sensoriais, ou por adversidades psicossociais que afetam o processo de ensino-aprendizagem, tais como falta de acesso a um ensino de qualidade, situações de vulnerabilidade socioeconômica, atraso na inserção ou evasão escolar, situações de violência, dentre outras (APA, 2023). Além destes critérios, pessoas com dislexia não podem apresentar déficits cognitivos gerais, como um perfil de deficiência intelectual (APA, 2023). Este critério, como os demais, certifica que o prejuízo apresentado é específico para a habilidade de leitura, de modo que pessoas com dislexia tendem a apresentar um padrão de discrepância inesperada entre seus resultados em testes de inteligência (QI) e seus resultados em testes de leitura, como apontado na Figura 1 (Shaywitz & Shaywitz, 2020).

A divergência entre a habilidade cognitiva geral (representada pelo QI) e a habilidade de leitura caracteriza a dislexia, também, como uma condição inesperada, dado que pessoas com desenvolvimento típico tendem a apresentar uma relação dinâmica entre as duas habilidades, uma vez que o desenvolvimento de uma se relaciona com o da outra, diferente de pessoas com dislexia, cujo desenvolvimento não é observado da mesma forma (Shaywitz & Shaywitz, 2020).

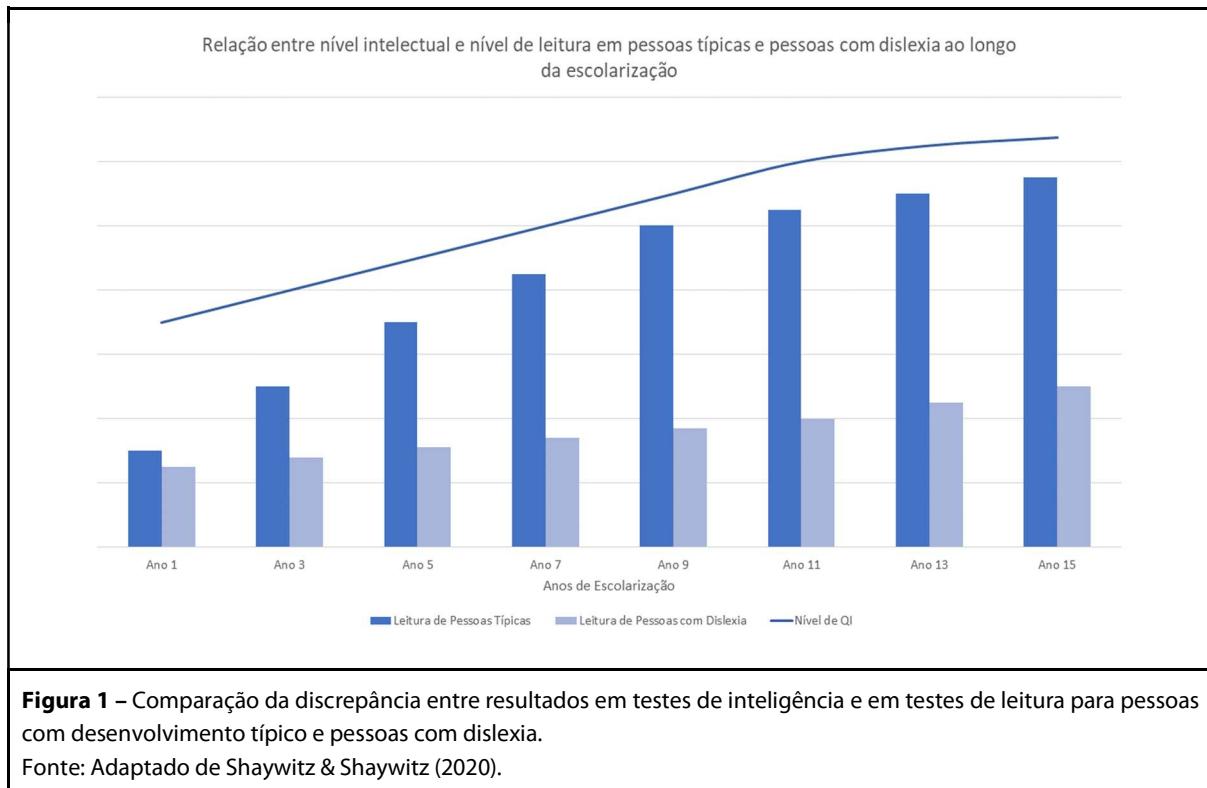


Figura 1 – Comparação da discrepância entre resultados em testes de inteligência e em testes de leitura para pessoas com desenvolvimento típico e pessoas com dislexia.

Fonte: Adaptado de Shaywitz & Shaywitz (2020).

Outras características importantes das dificuldades de leitura presentes na dislexia são seu caráter permanente e heterogêneo, o que significa que as dificuldades de leitura e escrita persistem ao longo da vida de uma pessoa e as manifestações dessas dificuldades podem variar amplamente entre os indivíduos com o transtorno (Peterson & Pennington, 2012). Ao longo do desenvolvimento, porém, observa-se que os indivíduos com dificuldade tendem a desenvolver suas próprias estratégias compensatórias que podem ter como foco diminuir o impacto dos prejuízos de leitura nas atividades diárias (Ali et al., 2020; Shaw & Anderson, 2018). Mesmo com o desenvolvimento de tais estratégias, porém, adultos com dislexia podem apresentar leitura pouco fluente e precisa, dificuldades para identificar e pronunciar palavras novas, e dificuldades para compreender, interpretar, e inferir sobre materiais escritos (Moojen et al., 2016; Stampoltzis et al., 2015).

No contexto do nível superior de ensino, especificamente, novos desafios são impostos aos estudantes. No caso de estudantes com dislexia, é possível que as estratégias compensatórias previamente desenvolvidas por esses indivíduos não sejam suficientes para lidar com o acentuado volume de demandas da vida acadêmica, como ler todos os textos esperados para uma disciplina, fazer anotações no momento da aula, redigir trabalhos e relatórios com escrita técnico-científica, estudar previamente para provas, revisar respostas discursivas em avaliações, realizar provas e demais atividades avaliativas no mesmo período de tempo que outros estudantes, dentre outras inúmeras atividades (Moojen et al., 2016; Stampoltzis et al., 2015).

Nesse contexto, um estudo que investigou as práticas de estudantes com dislexia no ensino superior revelou algumas das principais estratégias compensatórias adotadas (MacCollagh et al., 2017). Entre essas estratégias destacam-se: utilizar *softwares* para gravação de voz ao assistir às aulas e a palestras; imprimir os *slides* utilizados em apresentações para ler com antecedência o conteúdo e para facilitar a escrita de anotações ao longo da aula; preferir atividades que envolvem contato com prática ou outras técnicas de ensino que não

se baseiam somente na leitura e escrita; manter a dedicação de leitura somente quando estritamente necessário, evitando ler, por exemplo, conteúdos bibliográficos complementares; dentre outras estratégias (MacCullagh et al., 2017). Outro estudo (Moojen et al., 2020) sugere que indivíduos com dislexia, ao lidarem com um texto acadêmico e complexo, podem compensar seus déficits centrais utilizando três recursos complementares: uma leitura lenta e esforçada; aproveitar-se da habilidade verbal geral; e explorar a estrutura retórica do texto para processar seu conteúdo.

Além dos impactos relacionados às atividades que envolvem a habilidade de leitura, estudantes com dislexia podem apresentar outros tipos de prejuízos mais acentuados do que estudantes sem dislexia, como desfechos negativos em saúde mental (Jordan et al., 2014). Dentre as principais razões para isto, podem ser citadas o senso de autoeficácia e de autoestima afetados pelas experiências negativas que essas pessoas vivenciam ao longo da sua trajetória (Jordan et al., 2014). Pessoas com dislexia podem, ainda, apresentar crenças sobre si mesmas que as caracterizam como pessoas “preguiçosas”, “burras” e “estúpidas”, mesmo nos casos daqueles que já tinham recebido o diagnóstico e compreendiam suas dificuldades (Evans, 2014; Muller, 2017), além de vivenciarem episódios de frustração associados ao esforço adicional necessário para que cumpram tarefas da vida acadêmica (MacCullagh et al., 2017).

No que diz respeito às crenças negativas de pessoas com dislexia sobre si mesmas, deve-se ressaltar a influência das relações sociais. A perpetuação de pré-concepções mais amplas existentes sobre pessoas com dislexia, como a de que suas dificuldades são causadas por falta de interesse pelos estudos, e atitudes preconceituosas, como o uso de termos pejorativos para se dirigir a essas pessoas, contribuem para a formação de uma imagem marcada pela discriminação e fortalecem a baixa autoestima desses indivíduos (Silva et al., 2019). Assim, comprehende-se que as dificuldades psicossociais enfrentadas por pessoas com dislexia podem estar relacionadas às barreiras impostas pela falta de assistência e de propostas de inclusão e pelas concepções preconceituosas existentes sobre o transtorno.

Considerando as particularidades do ensino superior, que requerem maior autonomia dos estudantes e um aumento na demanda por leitura, e tendo em mente as dificuldades previamente mencionadas que as pessoas com dislexia enfrentam em sala de aula e durante os momentos de estudo, como a tomada de notas rápidas, é plausível que esses alunos desenvolvam crenças negativas sobre sua capacidade de contribuir efetivamente em tarefas acadêmicas em grupo. Isso pode, no que lhe concerne, dificultar a interação com colegas de turma e o estabelecimento de novas amizades (Wilmot et al., 2023). De modo semelhante, deve-se considerar que, devido às crenças de inferioridade ou inaptidão, essas pessoas podem não se sentir confortáveis para procurar e participar de atividades extracurriculares, como projetos de iniciação científica, extensão universitária e iniciação à docência, dentre outros (Jordan et al., 2014; Brunswick & Bargary, 2022).

Nota-se que os desafios de pessoas com dislexia no ensino superior são inúmeros, desde as dificuldades que se apresentam ao longo da formação no ensino básico, e que afetam o desempenho em provas de seleção e inserção no ensino superior até a participação ativa nas atividades acadêmicas. Deve-se ressaltar, porém, que, apesar dos desafios e das dificuldades impostas pelo contexto acadêmico, relatos de pesquisa em universidades suecas e inglesas (Olofsson et al., 2015; Richardson & Wydell, 2003) apontam que os estudantes com dislexia foram capazes de concluir seus cursos de graduação com sucesso. É importante

ressaltar que estes estudantes necessitaram de tempo estendido de formatura ou de apoio apropriado nas instituições de ensino, obtendo, inclusive, desempenhos semelhantes aos de estudantes sem TEAp.

O Papel das Instituições de Ensino na Inclusão

Embora a divulgação acerca da dislexia seja incipiente no Brasil (Carceres & Covre, 2018), estima-se que existam aproximadamente 8 milhões de pessoas com esse transtorno no território brasileiro (Instituto ABCD, 2021). Apesar de ser um número expressivo, a ausência do diagnóstico precoce pode afetar negativamente o desempenho acadêmico da pessoa com dislexia no processo educacional, uma vez que esta não se beneficia do acompanhamento especializado a que se tem direito, conforme a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021). Nesse sentido, o diagnóstico tardio é uma realidade preocupante no Brasil. O Instituto ABCD investigou, em 2021, um grupo de adultos com TEAp em que quase um terço dos respondentes só obtiveram o diagnóstico já na fase adulta, acima de 30 anos (Navas & Ciboto, 2021).

Muitos brasileiros com TEAp enfrentam dificuldades por toda a infância e adolescência, além de grande parte da vida adulta, sem ao menos saber que possuem um transtorno. Com relação à autopercepção do diagnóstico, é interessante observar que tanto pessoas com dislexia que receberam o diagnóstico durante a infância quanto aquelas diagnosticadas na vida adulta, relatam sentir os impactos do transtorno em sua autoestima e autoeficácia (Carceres & Covre, 2018). Nesse sentido, o desinteresse pelos estudos é um grande problema no ensino médio brasileiro, levando a resultados acadêmicos insatisfatórios e à potencial evasão escolar (Mendes, 2013). Isso pode ser especialmente relevante para crianças e adolescentes com dislexia não diagnosticada, que podem não receber o apoio necessário na escola para cultivar o interesse pela educação e, assim, diminuir ou eliminar suas perspectivas de ingressar na universidade (Shaywitz & Shaywitz, 2020).

Além disso, no grupo diagnosticado tarde, há relatos de atrasos na formação educacional devido a repetições de ano (Carceres & Covre, 2018). Essa constatação destaca como o diagnóstico da dislexia pode afetar a maneira como os indivíduos se percebem e se sentem em relação às suas habilidades e realizações acadêmicas, independentemente da idade em que recebem o diagnóstico. Isso sublinha a importância de um suporte adequado e intervenções educacionais para pessoas com dislexia, independentemente do estágio da vida em que o diagnóstico é feito.

Ainda que a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) garanta o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, é imprescindível diferenciar adequadamente o processo de inclusão do processo de inserção. O processo de inclusão, por si só, introduz o estudante na instituição de ensino, cabendo a ele adequar suas necessidades ao funcionamento acadêmico (Santos, 2020). Apesar de ser uma dificuldade que compromete o desempenho acadêmico, é necessário ressaltar que a dislexia não é considerada como deficiência e, mesmo sendo uma Necessidade Educacional Especial (NEE), não é amparada pela Lei Brasileira de Inclusão (Medeiros et al., 2017; Silva et al., 2019). Diante de tal cenário, as instituições de ensino superior, implicadas com a inclusão de pessoas com NEE, instituem os núcleos de acessibilidade.

Em 2005, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) passou a promover o Programa Incluir, o primeiro programa a nível nacional dirigido às pessoas com deficiência no ensino superior, responsável por “viabilizar as ações de inclusão e acessibilidade educacional nas IFES [Instituições Federais de Ensino Superior],

pois o seu principal objetivo é fomentar a implementação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais" (Freitas, 2021). O Programa Incluir contribuiu para o surgimento de núcleos de acessibilidade em diversas IFES, e alguns deles incluíam pessoas com TEAp no público assistido.

A partir dessas mudanças, entre os anos de 2013 e 2014, a UFPE criou seu Núcleo de Acessibilidade (NACE), que incluía alunos e servidores com dificuldades de aprendizagem como público-alvo do serviço, além dos grupos já referidos pela Lei de Inclusão. De modo semelhante, o Núcleo de Ações Inclusivas para as Pessoas com Deficiência (NAIPD), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), foi criado em 2009, e também oferece suporte aos discentes com dislexia (Silva et al., 2019). Em 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi designada a Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), incluindo também em seu público-alvo pessoas com TEAp, de modo a mitigar a marginalização de estudantes com dislexia não contempladas pela Política de Inclusão (Medeiros, 2017; Medeiros et al., 2017)¹.

Pletsch e Melo (2017), por exemplo, apresentam em sua pesquisa 19 núcleos de acessibilidade selecionados de Universidades Federais localizadas na região sudeste do Brasil. Dentre as principais atividades desenvolvidas pelos núcleos estão a articulação de efetivação de políticas afirmativas (6 universidades), projetos de extensão sobre o tema abarcando a comunidade (5), projetos de pesquisa sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior (5) e viabilização de recursos de tecnologia assistiva para os assistidos pelos programas (5). Embora sejam iniciativas importantes, a pouca adesão das universidades em ações que promovam a acessibilidade pode se tornar um empecilho para a formação de pessoas com deficiência ou NEE.

Embora existam núcleos direcionados a estudantes com deficiência que incluem as NEE em seu escopo de atendimento, é importante se atentar para maneiras eficazes de garantir a permanência de pessoas com TEAp na educação superior. Assim, dentre algumas providências que poderiam favorecer os estudantes com dislexia no ensino superior, destaca-se desde sentar-se perto do professor e evitar distrações na carteira, até a adaptação do conteúdo e participação do estudante no processo de aquisição do conhecimento (Santos, 2020).

De acordo com Soares e Soares (2018), a comunidade escolar em sua totalidade, incluindo as famílias dos discentes, deve se envolver no desenvolvimento da inclusão nas instituições de Ensino. Outros elementos são apresentados pelos autores como imprescindíveis para a inserção dos alunos, tais como a capacitação do corpo docente (Correia, 2007) e a ruptura de concepções preconceituosas e negligentes com os alunos disléxicos (Pennac, 2009, como citado por Soares e Soares, 2018). Cogan e Rem (2002) alertam para a necessidade de os professores evitarem rotular alunos disléxicos, reconhecendo que esses estudantes podem levar mais tempo para compreender o conteúdo, além de enfatizarem o cuidado em não utilizar ameaças e a importância de estratégias pedagógicas positivas para motivar os alunos com dislexia.

Olofsson et al. (2015) e Harvey & Burnip (2019) apresentam algumas ferramentas fornecidas para os estudantes com dislexia no Ensino Superior, como disponibilização dos arquivos de PowerPoint utilizados nas

¹ É importante ressaltar que os núcleos citados foram incluídos por serem mencionados em artigos científicos que tratam da temática do presente trabalho e não correspondem à totalidade de estruturas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência ou NEE no ensino superior.

aulas expositivas, apostilas, uso de audiolivros, utilização de anotações feitas em aula por alunos sem dislexia, maior tempo para as avaliações ou a divisão desta em dias diferentes e uso de leitor para ler as perguntas em voz alta para o aluno. Quanto à postura do professor, os autores encontraram que os professores consideram que passar instruções mais diretas, explicar conceitos de forma minuciosa, fazer perguntas durante as explicações e auxiliar na escrita de atividades avaliativas são métodos que podem auxiliar os estudantes. Adicionalmente, Williams & Lynch (2010) e Borba & Braggio (2016) sugerem que os professores dêem maior ênfase na participação verbal dos alunos, reduzindo a carga de leitura, e fazendo avaliações orais sempre que possível. Ainda, é sugerido que os professores forneçam dicas de estudo e esquematização de conteúdo em sala, o que beneficiaria não só os estudantes com TEAp como aqueles com desenvolvimento típico (Associação Brasileira de Dislexia [ABD], 2016).

Além da participação dos professores e da instituição de ensino, um ponto interessante na inclusão dos alunos com dislexia é a colaboração de colegas de turma, amigos e familiares na revisão de trabalhos escritos (Olofsson et al., 2015). Nesse sentido, ter o diagnóstico deste TEAp pode ser um facilitador, uma vez que, cientes da dificuldade, as pessoas próximas podem se engajar mais para auxiliar o disléxico.

O diagnóstico precoce também pode ser uma medida importante, uma vez que auxilia a criança com dislexia a aprender novas e mais eficazes estratégias compensatórias de acordo com o tipo de déficit que apresenta, reduzindo as chances de repetição e desinteresse pela educação. Dessa forma, essa ferramenta impacta indiretamente no ingresso dessas pessoas no ensino superior (Carceres e Covre, 2018). O diagnóstico tardio, por sua vez, apresenta impactos negativos nas competências socioemocionais e acadêmicas do sujeito, uma vez que o priva de usufruir de recursos educativos específicos para suas dificuldades (Carceres e Covre, 2018). Outro importante questionamento é sobre a não inserção dos TEAp na Lei Brasileira de Inclusão, ficando a cargo das Instituições de Ensino atenderem ou não as reivindicações dos estudantes com este tipo de prejuízo, uma vez que estes possuem desvantagens educacionais comparadas a estudantes sem os transtornos e necessitam de acompanhamento apropriado para sua continuidade com qualidade nas faculdades e universidades brasileiras.

O procedimento mais significativo deve ser o de envolver na discussão sobre estratégias de inclusão e adaptação às próprias pessoas com dislexia, uma vez que são elas quem melhor podem dizer quais medidas são as mais efetivas para sua plena inclusão, e não somente a integração no ensino superior. Desse modo, é importante referir-se ao posicionamento de Tom Shakespeare, ativista de direitos das pessoas com deficiência, que declara que:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” (Shakespeare & Watson, 2001).

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo discorrer sobre as dificuldades que estudantes com dislexia vivenciam no ensino superior. Os pontos levantados indicam que, apesar de existirem iniciativas voltadas para a população disléxica, implementadas por algumas instituições de Ensino Superior, estas ainda não são executadas por todas as entidades. Uma possível razão para isto é a exclusão dos TEAp, como a dislexia, nas políticas públicas de inclusão e acessibilidade. Observa-se, no entanto, um movimento inicial a respeito da assistência a pessoas com Dislexia, através de normas como a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), de atenção às pessoas com TEAp. Embora tal conquista esteja presente na educação básica, é importante que as instituições de ensino superior, por meio de suas iniciativas de promoção da inclusão e acessibilidade, assegurem a inserção e permanência desses estudantes, considerando suas características e necessidades específicas.

Algumas estratégias citadas são bastante relevantes, como a criação de núcleos de acessibilidade e a disponibilização de tecnologia assistiva. Entretanto, é importante que o auxílio a pessoas com dislexia não se esgote nas estratégias empregadas atualmente, desenvolvendo-se novas propostas de inclusão com a participação ativa do corpo discente disléxico em sua elaboração.

Referências

- Ali, K., Kisielewska, J., Subhan, M. M. F., & Tredwin, C. (2020). How does dyslexia impact on the educational experiences of healthcare students? A qualitative study. *European Journal of Dental Education*, 24(1), 154-162. <https://doi.org/10.1111/eje.12479>.
- Alves, S., Filipe, L. P., Pereira, A. P., Seco, G. M. D. S. B., & Pereira, M. (2010). Dislexia em estudantes do ensino superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. *Investigación en Convivencia Escolar: variables relacionadas*, 309-314.
- American Psychological Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. Artmed.
- Andrade, P. M. O., Ferreira, F. O., Haase, V. G. (2009) A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e o trabalho interdisciplinar no Sistema Único de Saúde (SUS). In: Haase, V. G.; Ferreira, F. O.; Penna, F. J. (Orgs.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. COOPMED.
- Associação Brasileira de Dislexia. (2016). Como interagir com o disléxico em sala de aula. <https://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2020). *Acessibilidade a edificações, mobiliário e equipamentos urbanos. Apresentação* (NRB 9050:2020) (4 ed.). ABNT.
- Borba, A. L., & Braggio, M. Â. (2016). Como interagir com o disléxico em sala de aula – ABD | Associação Brasileira de Dislexia. *Dislexia.org.br*: <https://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2012a). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. (2012b). *Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União. http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2015). *Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. (2020). PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2021). *Lei nº. 14.254, de 30 de novembro de 2021*. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Casa Civil.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm

Brunswick, N., & Bargary, S. (2022). Self-concept, creativity and developmental dyslexia in university students: Effects of age of assessment. *Dyslexia*, 28(3), 293-308.

Carceres, P. C. P., & Covre, P. (2018). Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia-compreendendo esse transtorno. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 296-305.

Cogan, P., & Rem, D. (2002). O que os Professores podem fazer. *O Choque Linguístico*, 58.

Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155–172. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002>

Duarte, C. M. R., Marcelino, M. A., Boccolini, C. S., & Boccolini, P. D. M. (2018). Proteção social e deficiência: tendência histórica de concessões e o modelo biopsicossocial de avaliação do benefício de prestação continuada (BPC).

Evans, W. (2014). 'I am not a dyslexic person I'm a person with dyslexia': identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal of advanced nursing*, 70(2), 360-372.

<https://doi.org/10.1111/jan.12199>

Freitas, E. S. (2021). *Inclusão e dislexia no ensino superior: um estudo sobre a percepção dos atores do processo inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco*. 2021 [Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40759>

Goffman, E. (2004) *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (M. B. de M. L. Nunes, Trad.; 4 ed.). LTC: Rio de Janeiro. (Data Publicação Original 1891).

Harvey, M., & Burnip, L. (2019). The experiences of students with dyslexia in higher education. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1230-1244.

Instituto ABCD. (2021) *Perguntas e respostas sobre dislexia*. <https://www.institutoabcd.org.br/perguntas-e-respostas/>.

Jordan, J. A., McGladdery, G., & Dyer, K. (2014). Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), 225-240. <https://doi.org/10.1002/dys.1478>

Klassen, R. M., Tze, V. M., & Hannok, W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 317–327.

MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23.

<https://doi.org/10.1002/dys.1544>

Medeiros, E. C. M. R. (2017) . *Discentes com dislexia na Universidade: um estudo de caso*. 2017 [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN].

Medeiros, E. C. de M. R., Azoni, C. A. S., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. *Inclusão Social*, 11(1).

Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico?. *Revista de administração contemporânea*, 15, 320-332.

Mendes, M. S. (2013). Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de Psicologia* 30, 261-265. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Pg4SnYsQ5gzWFd688gD4c8b/abstract/?lang=pt#>

Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G., & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: how can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of dyslexia*, 70(1), 115–140.

<https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>

Moojen, S., Bassôa, A., & Gonçalves, H. (2016). Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 50-59.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100006&lng=pt&tlang=pt

Müller, R. A. (2017). A dislexia e suas consequências na vida de um aluno: um relato de experiência.

Repositorio.fucamp.com.br. <http://repositorio.fucamp.com.br/jspui/handle/FUCAMP/238>

Navas, A. L. P. G. P., Ciboto, T. (2021). *Perfil do Transtorno Específico da Aprendizagem no Brasil: Custos para as famílias e impactos da pandemia de covid-19*. Instituto ABCD. <https://institutoabcd.org.br/relatorio/>

Olofsson, Å., Taube, K., & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338-349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>

PENNAC, D. (2009) *Mágoas da Escola*. Porto Editora. Portugal.

Pereira, M. D., & da Silva, J. P. (2023). Olhares sobre a dislexia, inclusão e a saúde mental na educação superior. *Revista Teias*, 24(72), 140-153.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007.
[https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60198-6)

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual review of clinical psychology*, 11, 283-307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>

Pletsch, M. D., & de Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 12(3), 1610-1627. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>.

Richardson, J. T., & Wydell, T. N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing*, 16, 475-503. <https://doi.org/10.1023/A:1024261927214>

Riddick, B. (2004). Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities. *Routledge*.

Santos, A. M. R.. (2020, 03 a 06 de novembro). Metodologias de ensino e a inclusão de estudantes com TDAH e dislexia no ensino superior. [Apresentação de trabalho]. *Anais do IV Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação*. UFMS.

- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). Entendendo a deficiência. In *Anais da Conferência Internacional "deficiência com atitude"*, Sydney, Austrália.
- Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2020). The American experience: Towards a 21st century definition of dyslexia. *Oxford Review of Education*, 46(4), 454-471. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1793545>
- Shaw, S. C., & Anderson, J. L. (2018). The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia*, 24(3), 220-233. <https://doi.org/10.1002/dys.1587>.
- Silva, A. N., Correia, E. O., Pontes, I. S. (2019). A inclusão da pessoa com dislexia na educação superior [Apresentação de trabalho]. In *Anais do Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*. UESB.
- Soares, P. H. A., & Soares, C. S. A. (2018). Os desafios do discente disléxico no contexto do ensino superior. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH*, 2, 138-152.
- Souza, S. L. (2021). Direitos das pessoas com dislexia. Instituto ABCD. <https://www.institutoabcd.org.br/direitos/>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. Wiley-Blackwell.
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The Learning Experiences of Students with Dyslexia in a Greek Higher Education Institution. *International Journal of Special Education*, 30(2), 157-170.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583.
- Universidade Federal de Minas Gerais. Gabinete da Reitoria. *Edital nº 220/2022/DRCA-DIR-UFMG*, de 9 de fevereiro de 2022. Edital do Processo Seletivo para acesso aos cursos presenciais de graduação da UFMG em 2022 pelos candidatos selecionados por meio do SiSU com base no resultado do ENEM.
<https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2022/02/Edital-SiSU-UFMG-1-2022.pdf>
- Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What teachers need to know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66-70.
- Wilmot A, Pizzey H, Leitão S, Hasking P, Boyes M. Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*. 2023 Feb;29(1):40-54. doi: 10.1002/dys.1729. Epub 2022 Nov 9. PMID: 36349866.