

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Cláudia de Nascimento de Freitas**

**DIFLEXIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM:  
UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE E DOS PROCESSOS  
COMPENSATORIOS A PARTIR DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**SANTA MARIA, RS.  
2019**

Esta capa extra foi elaborada a partir do trabalho gráfico desenvolvido por Daniel Britton, designer inglês, que tem Dislexia. Ele criou um projeto com o intuito de recriar a sensação que as pessoas com Dislexia têm ao ler. Para isso criou letras quase ilegíveis reduzindo assim a velocidade de leitura e possibilitando que leitores fluentes sintam a dificuldade e a frustração que pessoas com Dislexia sentem ao fazer alguma leitura.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Clariane do Nascimento de Freitas**

**DISLEXIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM:  
UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE E DOS PROCESSOS  
COMPENSATÓRIOS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

Santa Maria, RS.  
2019



**Clariane do Nascimento de Freitas**

**DISLEXIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA  
SUBJETIVIDADE E DOS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS A PARTIR DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS.  
2019

Freitas, Clariane do Nascimento de  
Dislexia, Educação Superior e aprendizagem: uma  
análise da subjetividade e dos processos compensatórios a  
partir da Teoria Histórico-Cultural / Clariane do  
Nascimento de Freitas.- 2019.  
223 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adella Tonetto Costas  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2019

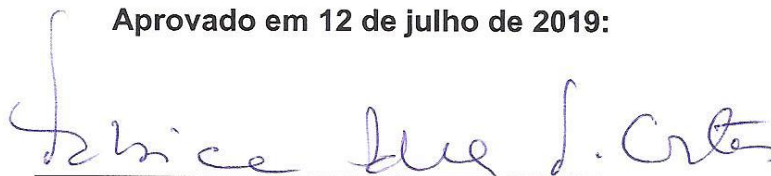
1. Dislexia 2. Educação Superior 3. Processos  
compensatórios 4. Teoria Histórico-Cultural 5.  
Subjetividade I. Costas, Fabiane Adella Tonetto II.  
Título.

Clariane do Nascimento de Freitas

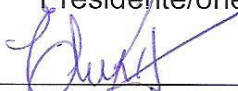
**DISLEXIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA  
SUBJETIVIDADE E DOS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS A PARTIR DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Linha de Pesquisa em  
Educação Especial, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de **Doutora em Educação**.

**Aprovado em 12 de julho de 2019:**



**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)**  
Presidente/orientadora



**Elisabeth Rossetto, Dra. (UNIOESTE)**



**Lara Salette Caierão, Dra. (URI)**



**Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)**



**Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS.  
2019





## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa Tese, sinto a satisfação de ter fechado mais um ciclo em minha vida e de começar um outro. Agora, com o título de “Doutora em Educação”, o qual, para muitos não tem significado algum, para outros, é sinônimo de respeito, admiração, dentre outros significados. Para mim, é o resultado de muito trabalho, dedicação, muitas leituras e reflexões. Contudo, não estive sozinha nessa jornada e, nesse espaço, tenho a oportunidade de expressar minha gratidão a todos aqueles de uma forma ou de outra fizeram parte dessa história.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN, grupo do qual faço parte desde que resolvi seguir meus estudos de pós-graduação. Não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém, mas manifesto aqui minha alegria e meus sinceros agradecimentos pelas reflexões compartilhadas, acompanhadas muitas vezes por chimarrão e algumas guloseimas, pelos momentos de confraternização que fazem parte de um grupo tão afetuoso como este, muito obrigada!

Às colegas Ana Paula Ferraz, Mariana Thesing, Natali Torres, Andreia Inês Dillenburg, Bruna Medeiros (*in memoriam*) muito obrigada pelo apoio, pelas parcerias de escrita e pelas risadas, que tornaram as leituras por vezes densas, um pouco mais leves.

À Ana Carolina Silveira e à Grazielle Martins, agradeço o auxílio nas transcrições das entrevistas e também pelas palavras sempre carinhosas de apoio e incentivo.

Ao Alfa, ao Beta e ao Gama, agradeço imensamente por compartilharem suas histórias, dificuldades e expectativas as quais contribuíram para a construção dessa Tese.

Agradeço aos professores Pitágoras, Hipátia, Diógenes, Epicuro, Parmênides e Ptolomeu por sua disponibilidade em participar da pesquisa e suscitar reflexões pertinentes sobre o tema.

Agradeço as professoras Elisabeth Rossetto, Iara Caierão, Fabiane Romano de Souza Bridi, Thaís Guareschi e Silvia Maria de Oliveira Pavão pela leitura atenta e as importantes contribuições para este trabalho.

À professora Fabiane Adela Tonetto Costas, minha querida “ori”, muitíssimo obrigada pela oportunidade de, após o mestrado, poder seguir sob tua orientação.

Tua dedicação e comprometimento com a docência e a pesquisa me inspiram a também querer seguir esse caminho.

Agradeço à Capes que subsidiou meus estudos por determinado tempo.

À Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM, agradeço pela oportunidade de fazer parte dessa equipe e também pelo apoio e informações fornecidas para essa pesquisa.

Aos meus pais, Clay e Eliane, pelo apoio constante, muito obrigada.

Ao Jossimar, meu companheiro e maior incentivador e ao Gabriel, meu filho querido, motivo maior de minha busca em ser uma profissional melhor e uma pessoa melhor, agradeço profundamente a vocês pelo apoio e pelo amor de sempre e por compreenderem os momentos de ausência. Amo vocês!

Por fim, e não menos importante, agradeço à Deus, pela bênção da saúde e por acompanhar meus passos, me inspirando a cada dia.

Todo mundo é um gênio. Mas, se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em uma árvore, vai gastar toda a sua vida acreditando que ele é estúpido.

Albert Einstein



## RESUMO

### **DISLEXIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE E DOS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

AUTORA: Clariane do Nascimento de Freitas  
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta Tese de Doutorado em Educação está vinculada à linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, em especial, nos conceitos de tomada de consciência e processos compensatórios definidos por Vigotski e o conceito de subjetividade desenvolvido por González-Rey inspirado nos estudos Vigotskianos. Fez-se uso também de referências para compreender o que é a dislexia, suas causas, características e classificações. A investigação teve como objetivo compreender como os processos compensatórios e a subjetividade podem influenciar a forma como as pessoas com Dislexia se constituem em seu processo de aprendizagem na Educação Superior. Estabeleceu-se como objetivos específicos: (re)conhecer quais as dificuldades dos estudantes com dislexia frente ao seu percurso acadêmico na Educação Superior; identificar as formas de compensação que os estudantes com dislexia utilizam para lidar com seu processo de aprendizagem e analisar como a subjetivação influencia esse processo. O *lôcus* da investigação foi a Universidade Federal de Santa Maria, RS. Os sujeitos da pesquisa, identificados como Alfa, Beta e Gama, são estudantes de cursos de graduação da instituição e possuem diagnóstico de dislexia. Para fins dessa pesquisa, também foram entrevistados seis professores desses sujeitos e que se disponibilizaram a contribuir com a investigação. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como método o estudo de casos múltiplos e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo. A partir das análises das entrevistas foram identificadas duas categorias: formação de professores e convivendo com a dislexia. Ambas foram divididas em subcategorias. Constatou-se que os professores não se sentem preparados para atuar frente a estudantes com transtornos específicos. Atribui-se esse despreparo à formação inicial insuficiente, à falta de proatividade dos professores e poucas oportunidades de formação oferecidas pela instituição. Compreendeu-se também que a subjetividade se constitui a partir da tomada de consciência e das vivências de cada sujeito permeadas pelos sentidos atribuídos a elas de acordo com as experiências anteriores desses sujeitos. Assim, a subjetividade está em constante formação e transformação. As dificuldades próprias da dislexia motivam os sujeitos a buscar estratégias e processos compensatórios para poder ter acesso ao conhecimento, aprender e também poder demonstrar esse aprendizado. Os processos compensatórios podem ser classificados como funcionais (estratégias de estudo e recursos, ativação de diferentes áreas do cérebro envolvidas no processo de leitura e escrita) e psicológicos (modo de lidar com as dificuldades e a autoestima). Concluiu-se que a subjetividade, por se constituir a partir das vivências e dos sentidos a ela atribuídos, influencia as atitudes de cada sujeito. Consequentemente, influencia a mobilização desses sujeitos em busca de estratégias e recursos para compensar as dificuldades pertinentes à dislexia.

**Palavras-chave:** Dislexia. Educação Superior. Subjetividade. Processos compensatórios. Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural.



## ABSTRACT

### **DISLEXIA, HIGHER EDUCATION AND LEARNING: AN ANALYSIS OF SUBJECTIVITY AND COMPENSATORY PROCESSES FROM THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY**

AUTHOR: Clariane do Nascimento de Freitas

ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This Doctoral Thesis in Education is linked to the line of research Special Education, Inclusion and Difference of the Post-Graduation Program in Education of UFSM. It is based on the Historical-Cultural Theory, especially on the concepts of awareness and compensatory processes defined by Vygotsky and the concept of subjectivity developed by González-Rey inspired by the Vygotskian studies. Reference has also been made to understand what is dyslexia, its causes, characteristics, and classifications. The research aimed to understand how compensatory processes and the subjectivity can influence how people with dyslexia constitute their learning process in Higher Education. It was established as specific objectives: to know and recognize what are the difficulties of students with dyslexia concerning their academic career in Higher Education; to identify the forms of compensation that students with dyslexia use to deal with their learning process and to analyze how subjectivities influences this process. The locus of the investigation was the Federal University of Santa Maria, RS. The research subjects, identified as Alpha, Beta and Gamma, are undergraduate students of the institution and are diagnosed with dyslexia. For this research, six teachers of these subjects were also interviewed and they became available to contribute to the research. Adopting a qualitative approach, the research used the method multiple case studies and the data collected was made through semi-structured interviews. For the analysis of the data was used the Content Analysis technique. From the analysis of the interviews were identified two categories: teacher training and living with dyslexia. Both were divided into subcategories. It was found that teachers do not feel prepared to deal with students with specific disorders. This lack of preparation is attributed to insufficient initial training, lack of proactivity of teachers and few training opportunities offered by the institution. It was also understood that subjectivity is constituted from the awareness and the experiences of each subject permeated by the senses attributed to them according to the previous experiences of these subjects. Thus, subjectivity is in constant formation and transformation. Dyslexia's difficulties motivate the subjects to seek strategies and process compensatory to gain access to knowledge, to learn and to be able to demonstrate this learning. Compensatory processes can be classified as functional (strategies of study and resources, activation of different areas of the brain involved in the process of reading and writing) and psychological (how to deal with difficulties and self-esteem). It was concluded that subjectivity, as it is based on the experiences and the senses attributed to them, influences the attitudes of each subject. Consequently, it influences the mobilization of these subjects in search of strategies and resources to compensate for the difficulties related to dyslexia.

**Keywords:** Dyslexia. Higher Education. Subjectivity. Compensatory processes. Learning. Historical-Cultural Theory.





## RESUMEN

### **DISLEXIA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS DE LA SUBJETIVIDAD Y DE LOS PROCESOS COMPENSATORIOS A PARTIR DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

AUTOR: Clariane do Nascimento de Freitas  
ORIENTACIÓN: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta Tesis de Doctorado en Educación está vinculada a la línea de investigación Educación Especial, Inclusión y Diferencia del Programa de Postgrado en Educación de la UFSM. Se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural, en especial, en los conceptos de toma de conciencia y procesos compensatorios definidos por Vygotski y el concepto de subjetividad desarrollado por González-Rey inspirado en los estudios Vygotskianos. Se hizo uso también de referencias para comprender lo que es la dislexia, sus causas, características y clasificaciones. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo los procesos compensatorios y la subjetividad pueden influenciar la forma como las personas con dislexia, se constituyen en su proceso de aprendizaje en la Educación Universitaria. Se estableció como objetivos específicos: (re) conocer cuáles las dificultades de los estudiantes con dislexia frente a su curso académico en la Educación Universitaria; identificar las formas de compensación que los estudiantes con Dislexia utilizan para lidiar con su proceso de aprendizaje y analizar cómo la subjetividad influye en ese proceso. El locus de la investigación fue la Universidad Federal de Santa María, RS. Los sujetos de la investigación, identificados como Alfa, Beta y Gama, son estudiantes de cursos de graduación de la institución y poseen diagnóstico de dislexia. Para fines de esta investigación, también fueron entrevistados seis profesores de esos sujetos y que se han ofrecido a contribuir con la investigación. Adoptando un enfoque cualitativo, la investigación utilizó como método el estudio de casos múltiples y la colección de datos fue realizada a través de entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido. A partir de los análisis de las entrevistas se identificaron dos categorías: formación de profesores y conviviendo con la dislexia. Ambos se dividieron en subcategorías. Se constató que los profesores no se sienten preparados para actuar frente a estudiantes con trastornos específicos. Se atribuye este despreparo a la formación inicial insuficiente, a la falta de proactividad de los profesores y pocas oportunidades de formación ofrecidas por la institución. Se comprendió también que la subjetividad se constituye a partir de la toma de conciencia y de las vivencias de cada sujeto permeadas por los sentidos atribuidos a ellas de acuerdo con las experiencias anteriores de esos sujetos. Así, la subjetividad está en constante formación y transformación. Las dificultades propias de la dislexia motivan a los sujetos a buscar estrategias y procesos compensatorios para poder tener acceso al conocimiento, aprender y también poder demostrar ese aprendizaje. Los procesos compensatorios pueden ser clasificados como funcionales (estrategias de estudio y recursos, activación de diferentes áreas del cerebro involucradas en el proceso de lectura y escritura) y psicológicos (modo de lidiar con las dificultades y la autoestima). Se concluyó que la subjetividad, por constituirse a partir de las vivencias y de los sentidos a ellas atribuidos, influye en las actitudes de cada sujeto. En consecuencia, influye en la movilización de estos sujetos en busca de estrategias y recursos para compensar las dificultades pertinentes a la dislexia.

**Palabras clave:** Dislexia. Educación universitaria. Subjetividad. Procesos compensatorios. Aprendizaje. Teoría Histórico-Cultural.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica das pesquisas .....	51
Figura 2 – Escola de Atenas .....	61
Figura 3 – Mapa das Ações Afirmativas publicado pelo INCTI .....	82
Figura 4 – Localização das áreas de Broca e Wernicke .....	89
Figura 5 – Áreas envolvidas com a leitura .....	90
Figura 6 – Marca neural da dislexia .....	91
Figura 7 – Intensidade das dificuldades na dislexia .....	93
Figura 8 – Categorias do “Sistema Cidadão Presente” .....	113
Figura 9 – Sistemas de “Ações” afirmativas .....	114
Figura 10 – Sistema de reserva de vagas 2013 .....	115
Figura 11 – Paradoxo da dislexia.....	185



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo das IES em que os trabalhos estão vinculados .....550



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos diretamente relacionados à pesquisa .....	38
Quadro 2 – Distribuição de professores em relação aos entrevistados .....	62
Quadro 3 – Especificidades apresentadas pelos estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas.....	66
Quadro 4 – Organização das entrevistas de acordo com o período .....	69
Quadro 5 – Significado da palavra dislexia .....	85
Quadro 6 – Evolução do termo dislexia.....	86
Quadro 7 – Características da dislexia.....	92
Quadro 8 – Distribuição das vagas na UFSM segundo Lei nº12.711/2012.....	115
Quadro 9 – Diferentes possibilidades de contexto das pessoas com dislexia .....	120
Quadro 10 – Programação do curso .....	155





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
AND	Associação Nacional de Dislexia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Ânima	Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFSM.
DSM 5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ES	Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
iACT	Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituto Federal de Educação Superior
INCT	Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia
INCTI	Instituto de Inclusão no Ensino e na Pesquisa
IPLEIRIA	Instituto Politécnico de Leiria
MEC	Ministério da Educação
NED	Núcleo de Educação e Desenvolvimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRAEM	Programa de Atendimento Especializado Municipal – Santa Maria
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMNf	Ressonância Magnética Nuclear funcional
SAPE	Serviço de Apoio ao Estudante
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Transtorno de Aprendizagem Específico
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNEB Universidade Estadual da Bahia  
UNIFRA Centro Universitário Franciscano  
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	25
	<b>DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS</b> .....	29
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	31
1.1	DISLEXIA “AND” EDUCAÇÃO SUPERIOR: A INTERFACE DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....	35
1.1.1	<b>Síntese e análise dos trabalhos encontrados</b> .....	40
<b>2</b>	<b>O FIO DE ARIADNE...CONDUZINDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	55
2.1	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO .....	58
2.2	SUJEITOS DA PESQUISA .....	59
2.3	LÓCUS DA PESQUISA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA..	62
2.5	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	67
2.5.1	<b>Triangulação dos dados</b> .....	72
2.6	ASPECTOS ÉTICOS .....	72
<b>3</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	75
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O SEU PAPEL SOCIAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA</b> .....	77
<b>5</b>	<b>DISLEXIA</b> .....	85
5.1	ETIMOLOGIA DA PALAVRA .....	85
5.2	DEFINIÇÃO .....	85
5.3	ASPECTOS NEUROLÓGICOS.....	88
5.4	PREVALÊNCIA.....	91
5.5	SINTOMAS/CARACTERÍSTICAS .....	92
5.6	CLASSIFICAÇÃO .....	94
5.7	DISLEXIA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.....	95
5.7.1	<b>Estratégias recomendadas aos professores e aos estudantes com dislexia para possibilitar a aprendizagem</b> .....	98
5.8	O LUGAR DA DISLEXIA NA EDUCAÇÃO E NOS DOCUMENTOS LEGAIS .....	100
5.8.1	<b>O não lugar da dislexia nas políticas públicas de educação no Brasil</b>	103
5.8.2	<b>Formação de professores: (des)esperança para as pessoas com dislexia</b> .....	109
5.9	DISLEXIA NA UFSM.....	112
5.10	DISLEXIA E A VIDA ADULTA .....	118
<b>6</b>	<b>O SUJEITO COM DISLEXIA: PARA ALÉM DO APESAR</b> .....	127
6.1	CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	127
6.2	CONCEITO DE SUBJETIVIDADE.....	130
6.3	A TOMADA DE CONSCIÊNCIA: O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA .....	136
6.4	COMPENSAÇÃO: A DISLEXIA E OS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS .....	138
<b>7</b>	<b>INCLUSÃO, DISLEXIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUSSÃO E ANÁLISE SOB O VIÉS DA THC</b> .....	145
7.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	146
7.1.1	<b>O impacto da formação – ou da falta dela – sob o ponto de vista dos acadêmicos</b> .....	147
7.1.2	<b>Orientações e processos formativos sobre dislexia: um imperativo para os docentes da UFSM</b> .....	149
7.1.3	<b>Adaptações das aulas e/ou das avaliações</b> .....	156

7.2	CONVIVENDO COM A DISLEXIA.....	160
7.2.1	<b>Dificuldades no processo de aprender e estratégias de estudo.....</b>	160
7.2.2	<b>Processos compensatórios.....</b>	164
7.2.2.1	<i>Desempenho acadêmico e expectativas .....</i>	167
7.2.3	<b>Subjetividade .....</b>	168
7.2.3.1	<i>Subjetividade de Gama.....</i>	170
7.2.3.2	<i>Subjetividade de Alfa .....</i>	173
7.2.3.3	<i>Subjetividade de Beta.....</i>	175
8	<b>ALÉTHEIA! CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	179
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	187
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	201
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	202
	<b>ANEXO C – PROTOCOLO Nº 23480017384201615.....</b>	204
	<b>ANEXO D – RESPOSTA AO PROTOCOLO 2320059.....</b>	205
	<b>ANEXO E – RESPOSTA AO PROTOCOLO 2320060 .....</b>	206
	<b>ANEXO F – PROTOCOLO Nº 23480000486201782/2017 .....</b>	207
	<b>ANEXO G – Ofício 4/PRAEM 2019.....</b>	209
	<b>ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....</b>	210
	<b>ANEXO I – E-MAILS ENTRE A PESQUISADORA E A ABD .....</b>	211
	<b>ANEXO J – RESPOSTA PROTOCOLO 23480.009233/2019-36.....</b>	212
	<b>APÊNDICE A – CARTA CONVITE .....</b>	214
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ESTUDANTE – PARTE 1 – 2017/2...215</b>	215
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA COM ESTUDANTE – PARTE 2 – 2017/2...215</b>	215
	<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA COM ESTUDANTE – PARTE 3 – 2018/2...215</b>	215
	<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSORES.....</b>	216
	<b>APÊNDICE F – ADAPTAÇÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES ..217</b>	217

## APRESENTAÇÃO

Importante não é ver o que ninguém nunca viu,  
mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou  
sobre algo que todo mundo vê.

(SCHOPENHAUER, 18--)

Entendo que constituir e constituir-me pelo meio acadêmico é estar em constante reflexão crítica acerca do que acontece ao nosso redor e, para isso, busco suporte em determinadas correntes teóricas existentes. Entretanto, não devemos utilizar a teoria para afirmar ou negar algo, "mas como provocação de um horizonte mais vasto, como o descortinar de novo campo para os exercícios do imaginário, um incendiar da imaginação levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos" (MARQUES, 2006, p. 59). E hoje, rememorando minha trajetória acadêmica, percebo minha aventurança em meio às teorias à procura de hipóteses e novos caminhos na busca de possíveis respostas às minhas inquietações.

Em 2007 concluí a graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e desde então houve apenas um período em que fiquei longe da vida acadêmica: o ano de 2007, quando ingressei no mercado de trabalho e minha jornada na escola era de 40 horas semanais. Nos anos seguintes, conciliei a rotina de trabalho, minha família e a continuação de meus estudos. Atuei sete anos como professora na Educação Infantil e durante o ano de 2012 também fui professora na APAE de Santa Maria em uma turma de alfabetização e letramento.

Em relação à minha formação, entre os anos de 2008 e 2010 cursei Especialização em Educação Especial: Déficit cognitivo e Surdez, na modalidade à distância também na UFSM. Esta foi minha primeira experiência enquanto pesquisadora. Naquele momento, aprofundei minhas leituras sobre a Teoria Psicogenética de Henry Wallon, a qual foi meu aporte teórico na época de estágio e que me instigou a estabelecer uma relação com as práticas da Educação Especial.

Assim, minha pesquisa, na época, analisou o entendimento que os professores de Educação Especial têm sobre a relação movimento-pensamento e a relação afetividade-cognição a partir da Teoria Psicogenética de Wallon e de que forma essas relações contribuem com a prática pedagógica desenvolvida na

Educação Especial. Concluí que, apesar de conhecerem a teoria e os conceitos por ela definidos, as professoras entrevistadas não utilizavam esta teoria em sua prática.

Entretanto, meu desejo de continuar em formação e estar no universo acadêmico me motivou a ingressar no curso de Mestrado. Para isso, é necessário elaborar um anteprojeto de pesquisa, o qual deve estar coerente com a perspectiva teórica do(a) orientador(a) pretendido(a). No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, particularmente na Linha de Pesquisa de Educação Especial<sup>1</sup>, não há pesquisadores da Teoria Psicogenética de Wallon. Portanto, tive que analisar quais seriam as possibilidades em que eu poderia desenvolver uma pesquisa.

Desse modo, resolvi cursar uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação como aluna especial e assim poder entender melhor o processo de pesquisa. Matriculei-me na disciplina “Seminário Temático I: Aprendizagem e Cognição: implicações no processo de desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais” no primeiro semestre de 2011. Foi uma experiência muito rica e que me motivou ainda mais a buscar a aprovação no curso. No segundo semestre do mesmo ano, matriculei-me na disciplina “Produção do conhecimento em Educação Especial” onde pude então ter mais clareza do que é fazer pesquisa.

Ao final do semestre, foi proposto que realizássemos uma pesquisa sobre as produções da Linha de Pesquisa da Educação Especial – LP3 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Juntamente com uma colega, elaboramos o trabalho intitulado “Currículo e Práticas” em Educação Especial: pesquisas do Programa de Pós-Graduação da UFSM de 2001 a 2011” o qual foi publicado como capítulo do livro “Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens” organizado pelas Professoras Doutoras Fabiane Adela Tonetto Costas e Sílvia Maria de Oliveira Pavão e publicado em 2015.

Infelizmente, não fui aprovada no processo seletivo para ingressar no curso de mestrado em 2012. Participei do processo seletivo novamente e fui aprovada no segundo semestre de 2013. Cabe mencionar que, neste intervalo, não cursei outras disciplinas porque o regimento da UFSM permite matrícula como aluna especial em no máximo duas disciplinas por curso.

Ao ingressar no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UFSM em 2013, tive como objeto de pesquisa a primeira etapa da Educação Básica,

---

<sup>1</sup> O nome da linha foi alterado em 2018, com a aprovação da revisão do Projeto Pedagógico – PPGE.

mais especificamente, me propus a investigar quais seriam as implicações das interações realizadas na Educação Infantil entre crianças com e sem deficiência para a constituição destas como sujeito. Tal temática surgiu a partir de minha experiência na Educação Infantil, pois sempre me chamou a atenção a forma como as crianças cuidavam de seus colegas com algum tipo de deficiência e, sob a lente das novas leituras que vinha realizando, percebi que analisar estas relações poderia ser uma pesquisa interessante.

Até aquele momento, a maior parte de minha experiência profissional havia sido neste contexto, ou seja, a Educação Infantil e, conseqüentemente, minhas inquietações e atenções estavam voltadas para este nível educacional, mas sempre numa perspectiva inclusiva e a partir dos estudos realizados nas disciplinas cursadas como aluna especial as quais me referi acima, ingressei no curso de mestrado me propondo a transitar pela Teoria Histórico-Cultural (THC) a partir das orientações da Professora Fabiane Adela Tonetto Costas e seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN) do qual eu também passei a ser membro.

Durante o Mestrado, tive a oportunidade de participar do projeto de extensão 'Atendimento Educacional Especializado – AEE na Universidade Federal de Santa Maria' cujo objetivo era conhecer e favorecer os processos de produção do conhecimento dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no qual atuei diretamente com alguns destes estudantes, o que me permitiu verificar *in loco* como tem sido sua adaptação ao universo acadêmico.

Concomitante ao curso de Mestrado, com o intuito de complementar minha formação em relação às dificuldades de aprendizagem, me especializei em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional pelo Centro Universitário Franciscano – UNIFRA<sup>2</sup> onde também tive a oportunidade de aperfeiçoar estratégias de intervenção psicopedagógica com jovens e adultos.

Não obstante, as discussões promovidas nos encontros do GEPEIN também suscitaram novas inquietações que me conduziram e impulsionaram a voltar a atenção para a Educação Superior.

Concluí a Dissertação cujo olhar era voltado para a Educação Infantil, etapa da Educação Básica que me deu muita satisfação enquanto professora. Os

---

<sup>2</sup> Atual UFN - Universidade Franciscana

resultados da pesquisa mostram que as interações permeadas por valores inclusivos podem influenciar na constituição das crianças de modo que elas se tornem sujeitos com atitudes mais sensíveis à inclusão.

Sempre com o olhar reflexivo sobre o contexto que me rodeia, optar em pesquisar sobre a Educação Superior, agora no curso de Doutorado, pareceu-me uma escolha coerente, pois mantenho como fundamento epistemológico a THC e também o processo de inclusão.

Fazendo referência à própria THC, que vem fundamentando minhas pesquisas, entendo haver sido as interações estabelecidas nos contextos transitados, que me constituem hoje, como uma pesquisadora movida pela vontade de aprofundar meus conhecimentos. E, a partir deles, pretendo contribuir com o contexto social ao qual pertenço, no qual atuei diretamente, como é o caso do AEE na Educação Superior<sup>3</sup>.

Desse modo, na epígrafe que dá início a essa sessão, evidencio minha perspectiva em relação ao processo investigativo que tenho vivenciado ao longo desses anos a ser demonstrado ao longo deste estudo. Entendo que sua relevância não está na criação de algum conceito novo, mas sim, na criatividade/ineditismo em relacionar conceitos existentes com o objetivo de olhar um processo que ocorre continuamente (a aprendizagem), mas em um público específico (os acadêmicos com dislexia).

---

<sup>3</sup> Em virtude de ter sido contemplada em outubro de 2017 com uma bolsa Demanda Social CAPES, deixei de ser bolsista do projeto.



## DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS

**Dislexia** – transtorno específico de aprendizagem que compromete as habilidades de leitura e escrita. As pessoas com dislexia apresentam, em diferentes níveis de gravidade, dificuldades de compreensão leitora e também na escrita.

**Pessoa com dislexia** – utilizamos a expressão ‘pessoa com deficiência’, para referirmos alguém que possui algum tipo de deficiência por entendermos que devemos evidenciar a pessoa e não sua condição. Seguindo este mesmo entendimento, o trabalho ora apresentado utiliza a expressão ‘pessoa com dislexia’ por entendermos que a dislexia é uma especificidade desse sujeito, mas não é o que o define como pessoa. Utilizaremos a expressão “dislético(a)(s)” quando a referência bibliográfica que estivermos utilizando assim o fizer.

**Subjetividade** – conceito desenvolvido por González Rey (2005) com base na THC. Refere-se ao entendimento de integração entre afeto e cognição de modo que aquilo que já foi vivido pelo sujeito influencia o sentido dado às novas experiências. Assim, nessa relação dialética o pensamento é fruto dos sentidos que lhe são atribuídos.

**Compensação** – mecanismo utilizado muitas vezes inconscientemente pelas pessoas para reparar/contornar uma dificuldade e/ou limitação de alguma habilidade que não está ou não foi plenamente desenvolvida. Para tanto, são utilizadas diferentes estratégias visando alcançar os objetivos desejados, ou seja, não são aquelas esperadas ou que se consideram ‘inatas’, mas aquelas que se constituem no processo de interação social.



## 1 INTRODUÇÃO

Em 1948, a Assembleia das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desde então, dentre tantos outros aspectos importantes no que se refere aos direitos de todas as pessoas, vem sendo discutido o direito à educação. No Brasil, ao longo desses anos, também se percebe um avanço em relação aos movimentos preocupados com o acesso à educação para toda a sociedade e, conseqüentemente, a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência.

Entretanto, durante muito tempo, esse movimento esteve voltado estritamente à Educação Básica, mais especificamente, ao nível do Ensino Fundamental. Entende-se que tal fato ocorreu porque as pessoas com deficiência tinham muitas dificuldades para seguir avançando nos estudos, seja por falta de adaptação, falta de conhecimento por parte do professor e até mesmo pela sociedade não acreditar no potencial desses sujeitos.

Observa-se, porém, que as políticas públicas de inclusão têm mobilizado a sociedade e, em especial, as instituições de ensino e seus profissionais no intuito de pensar e executar ações para que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação de forma efetiva. Como resultado dessas ações, essas pessoas estão chegando à Educação Superior.

De acordo com o Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2014a), é cada vez maior o número de estudantes com algum tipo de deficiência ingressando na Educação Superior. Houve um crescimento de 50% nas matrículas de alunos com deficiência, chegando a aproximadamente 30 mil estudantes naquele ano. Em 2014, este número chegou a 33.377 (BRASIL, 2014b) evidenciando um aumento de 11,2% no número de estudantes em apenas um ano. Segundo o último Censo disponível (BRASIL, 2017) são 38.272 estudantes com deficiência matriculados em instituições de ensino superior, o que constitui um aumento de 14,66% em relação aos dados anteriores.

Nesse sentido, Ferraz et al. (2018) consideram que um conjunto de documentos normativos publicados a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) “com a finalidade de orientar as ações e promover o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência” (FERRAZ et al., 2018, p.11), pode justificar o

considerável acréscimo de estudantes com deficiência na Educação Superior. Por conseguinte, vem crescendo também a preocupação dos professores e profissionais que atuam nesses espaços em oferecer educação de qualidade, promovendo assim, reflexões e ações com o intuito de desenvolver um sistema educacional inclusivo.

Fundada em 1960, a Universidade Federal de Santa Maria tem em seu histórico a preocupação com o atendimento ao aluno desde a década de 70. Em 1973, foi criado o Serviço de Orientação Educacional (SILUK; POZOBON; PAVÃO, 2013). Este serviço passou por algumas alterações ao longo dos anos, inclusive, esteve desativado entre 1991 e 1995, mas retomou suas atividades e em 1998, após uma reestruturação, foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (Ânima), um núcleo de ensino, pesquisa e extensão voltado às questões de ensino-aprendizagem com um enfoque interdisciplinar de intervenção.

No âmbito nacional, pode-se dizer que o movimento de inclusão na Educação Superior ainda é muito recente. Exemplo disso é a Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) que dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior" incentivando a criação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. Nesse mesmo ano foi criado na UFSM, a Comissão de Acessibilidade e o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – NUAPDAHS.

Em 2013, a Comissão de Acessibilidade decidiu que o NUAPDAHS passaria a denominar-se Núcleo de Acessibilidade sob a justificativa de que precisava de uma identidade visual e o núcleo já era conhecido dessa forma (UFSM, 2013). Seu objetivo é possibilitar o acesso e a permanência de alunos e servidores que apresentam algum tipo de deficiência, altas habilidades, transtorno do espectro autista ou surdez. Este núcleo é responsável por disponibilizar diferentes recursos e serviços que proporcionam condições e buscam remover as barreiras de acessibilidade.

Desse modo, o Núcleo de Acessibilidade e o Ânima tem oferecido serviços voltados ao processo de ensino e aprendizagem estabelecendo uma parceria no trabalho voltado aos acadêmicos e também de orientação aos professores, dando suporte profissionalizado para que a educação inclusiva aconteça na UFSM.

Penso que estar num curso de graduação pode ser desafiador para qualquer pessoa, seja com ou sem deficiência, pois, dedicar a maior parte do tempo aos estudos, pesquisar, realizar muitas leituras e também escrever, são atividades que

passam a fazer parte da rotina do universitário. Penso também que esse processo de adaptação à vida acadêmica é bastante variável, podendo ocorrer com maior tranquilidade e facilidade para alguns; enquanto que, para outros, essa fase demora um pouco mais e ainda para outro grupo, pode acontecer com bastante dificuldade.

Minha experiência com estudantes universitários atuando como Educadora Especial e Psicopedagoga me permite dizer que, além das deficiências compreendidas como alvo da Educação Especial, é comum nos depararmos com outras especificidades como, por exemplo, déficit de atenção e dificuldades de compreensão leitora.

Durante o período em que atuei nos referidos Núcleos, pude acompanhar muitos estudantes que procuravam ajuda para poder dominar suas dificuldades e dar continuidade à sua formação. Dentre as queixas, destaco a dificuldade em saber se organizar para estudar; utilizar alguma técnica de estudo e dificuldade para compreender os textos científicos.

Quando ingressei no Doutorado optei por voltar minha atenção para os acadêmicos com dislexia. Eu não tinha, até aquele momento, atendido nenhum estudante com este transtorno, mas sabíamos que havia alguns casos na UFSM. Nossa intenção, então, passou a ser realizar uma pesquisa para entendermos de que forma a subjetividade influencia no desenvolvimento dos processos compensatórios dos estudantes com dislexia.

Na minha Dissertação utilizei o conceito de constituição do sujeito em Vigotski<sup>4</sup>. Defendi a ideia de que a criança se constitui a partir de sua interação com o meio em que está inserida e com as pessoas com quem convive. Nesta pesquisa concluí que o fato das crianças estarem num ambiente que preza por valores inclusivos e terem convivido com crianças com deficiência, contribuiu para que elas se constituíssem sujeitos mais suscetíveis/sensíveis à inclusão, pois tais valores tornaram-se parte de sua personalidade.

Nesse sentido, entendo que, ao analisar a constituição daqueles sujeitos, ou seja, à formação de sua personalidade, mesmo não tendo utilizado o conceito de subjetividade, esse elemento faz parte da constituição do sujeito. Seguindo esta lógica, entende-se que é também a partir das interações estabelecidas com o meio

---

<sup>4</sup> São encontradas diferentes grafias para o nome deste estudioso. Entretanto, tendo como referência a pesquisa realizada por PRESTES (2010), utilizarei a grafia "Vigotski" por considerar esta a mais adequada à língua portuguesa. Entretanto, manteremos a forma como o nome é utilizado nas referências de outros autores apresentadas nesse estudo.

e, conseqüentemente, o resultado dessas interações, que vai impulsionar/motivar a forma como cada pessoa com dislexia também vai desenvolver sua aprendizagem, considerando suas especificidades.

Tenho clareza de que dislexia não é uma deficiência, mas sim um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade de leitura e escrita.

Vigotski estudou o desenvolvimento humano e, em especial, as questões voltadas à aprendizagem. Dentre seus interesses estavam as pessoas com deficiência mental, as cegas e as surdas. Penso que Vigotski voltou sua atenção para essas deficiências porque eram estas as identificadas àquela época, pois outros transtornos só foram estudados ou descobertos posteriormente ou ainda em lugares distantes, o que impediu que ele tivesse contato com tais pesquisas<sup>5</sup>. Entendo que este era o contexto da época e local em que viveu o estudioso.

No texto '*Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado*', Vigotski (1997) argumenta que o importante não é o déficit em si, mas a reação que nasce na personalidade daquele indivíduo defendendo a ideia de que ocorre uma reestruturação do organismo durante o processo de desenvolvimento.

A partir das leituras realizadas, compreendo que a base de sua teoria é o contexto social e não a questão orgânica dos indivíduos. Desse modo, nessa tese, trago para o contexto aqui estudado, o conceito de compensação adotado por Vigotski, por entender que os pressupostos deste conceito são importantes para a análise desse estudo.

O conceito de compensação foi utilizado por Vigotski com o intuito de explicar a força motivadora que leva os sujeitos com deficiência a utilizar/mobilizar outros recursos para 'compensar' sua deficiência. Com base na teoria de Adler (1967), a compensação era compreendida como resposta a um sentimento de inferioridade.

Posteriormente, Vigotski revisou esta ideia e passou a defender o entendimento de que a compensação pode ser compreendida como a reorganização das funções psicológicas superiores ou a alteração de sua trajetória, como forma de alcançar seus objetivos, seguindo caminhos diferentes podendo também ser compreendida a partir das relações que os sujeitos estabelecem no contexto em que estão inseridos e, conseqüentemente, nas interações estabelecidas (VYGOTSKI,

---

<sup>5</sup> Como exemplo, podemos citar o autismo. Embora Beuler já tenha utilizado o termo "autismo" em 1908 na Suíça, foi em 1943 que Kanner deu maior visibilidade ao transtorno.

1997b). As necessidades e os desafios variam de acordo com o contexto e algumas pessoas se sentem mais desafiadas/instigadas/motivadas do que outras.

Desse modo, a presente tese pretende responder a questão: **Em que medida a subjetividade influencia no desenvolvimento dos processos compensatórios e de aprendizagem dos acadêmicos com dislexia?**

Para tanto, defini como objetivo geral: compreender como a subjetividade pode influenciar os processos compensatórios e a aprendizagem de pessoas com dislexia na Educação Superior.

Conseqüentemente, para alcançar tal objetivo, estabeleci como objetivos específicos: primeiramente, (re)conhecer quais as dificuldades dos estudantes com dislexia frente ao seu percurso acadêmico na Educação Superior; na sequência, identificar as formas de compensação que os estudantes com dislexia utilizam para lidar com seu processo de aprendizagem e por fim, analisar como a subjetividade influencia esse processo.

Com o intuito de verificar e justificar a relevância desta pesquisa, elaborei o estado de conhecimento sobre o tema, o qual é apresentado no texto subsequente.

## 1.1 DISLEXIA “AND” EDUCAÇÃO SUPERIOR: A INTERFACE DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

“Muitas vezes consome-se mais tempo tentando identificar se determinado estudo já foi realizado anteriormente do que o realizando de fato” (MOREIRA, 2004, p. 21). Tal busca faz parte do processo inicial de investigação, sendo recorrentemente realizada nos programas de pós-graduação como estratégia importante, seja para a validação e/ou comprovação de ineditismo da pesquisa pretendida. Neste estudo não foi diferente, pois se realizou exaustiva busca para a elaboração do estado da arte desta investigação.

Como parte da investigação, o estado da arte é

*un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados en un área de conocimiento para reportar los avances de un campo científico de acuerdo con un periodo de tiempo<sup>6</sup>. (VASQUEZ, 2014, p. 74).*

---

<sup>6</sup> Tradução livre: um procedimento de investigação documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analisar e interpretar os distintos trabalhos de investigação gerados em uma área de conhecimento para reportar os avanços de um campo científico de acordo com um período de tempo.

Entretanto, Morosini e Fernandes (2014) denominam este mesmo processo, ou seja, a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (p. 155) de “estado do conhecimento”. Vasquéz (2014) entende que ‘estado da arte’ e ‘estado do conhecimento’ são sinônimos.

Já Romanowski e Ens (2006) compreendem estado da arte e estado de conhecimento como procedimentos distintos. Para elas, o primeiro constitui-se por uma busca que abrange toda uma área do conhecimento e todos os tipos de produções que possam ter sido realizadas (teses, dissertações, artigos, congressos); enquanto que o segundo pode ser um estudo de apenas um setor de publicação como o repositório Scielo, por exemplo.

As definições apresentadas pelos referidos autores são muito próximas, sendo difícil diferenciá-las exceto pela especificidade de abrangência apontada por Romanowski e Ens (2006). E, nessa busca por compreender o que seria o estado da arte, encontro, nas palavras de Ferreira (2002), a síntese que resume o objetivo de tal procedimento. De acordo com a autora, os investigadores têm o desafio de “conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Portanto, entende-se que o estado da arte, quando utilizado como procedimento inicial de uma pesquisa, auxilia no mapeamento do que já foi produzido, indicando assim novas possibilidades. Romanowski e Ens (2006) entendem que, além de possibilitar um mapeamento do que vem sendo pesquisado, esse tipo de estudo também permite que o pesquisador identifique as lacunas e as contradições entre as pesquisas, tornando seu trabalho mais significativo, podendo ainda ratificar a originalidade da pesquisa se não forem encontrados trabalhos referentes à temática proposta.

Analisando as definições apresentadas, entendemos que nossa busca pode ser compreendida como ‘estado de conhecimento’ pois não esgotamos todas as possibilidades de pesquisa, embora o que foi realizado já tenha sido significativamente abrangente.

Seguindo o protocolo para a realização do estado de conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006; VASQUÉZ, 2014), definiu-se, a partir da temática problematizada, as palavras-chave: **Dislexia** e **Educação Superior** por entender-se que as mesmas representam a essência da pesquisa. Pois, conforme afirma Vasquéz, “*el uso de palabras clave permite identificar términos que tienen gran*



*relación con la investigación*” (2014, p. 82)<sup>7</sup> tornando o processo de busca mais eficiente. Também foi utilizado como critério de seleção investigar as produções a partir do ano de 2007<sup>8</sup>.

As buscas foram realizadas no banco de tese da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na biblioteca eletrônica *Scielo* e no buscador Google Acadêmico.

Alguns estudos (ROMANOWSKI; ENS, 2006; VASQUÉZ, 2014) chamam atenção para as dificuldades de se realizar o estado de conhecimento devido às variações nos formatos de resumos, na definição das palavras-chave dos trabalhos científicos e até mesmo dos títulos atribuídos, pois é a partir destes elementos que um trabalho é – ou não – selecionado para ser lido. Na presente pesquisa, vivenciamos essa dificuldade, pois ao inserir as palavras-chave definidas para a busca por considerá-las representativas da temática a ser pesquisada, os resultados não mostraram apenas os trabalhos com os descritores especificados, mesmo sendo utilizado o operador booleano “*and*” com o propósito de delimitar o processo de busca.

Devido à dificuldade em encontrar os trabalhos específicos voltados ao tema, além dos termos já mencionados, também foram utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave: **“Dislexia no ensino superior”**; **Dislexia “*and*” adulto**; **Dislexia “*and*” universitários**.

Entretanto, a falha<sup>9</sup> nos filtros de pesquisa permaneceu. Portanto, foi necessária uma leitura prévia dos títulos e quando os mesmos não forneciam informações suficientes, era realizada a leitura do resumo para a posterior seleção das produções. De acordo com Moreira, “é importante fazer pré-leituras ou leituras inspecionais antes de copiar e armazenar” (MOREIRA, 2004, p. 25). Assim, devido à dificuldade de encontrar as produções a partir das palavras-chave, a ‘leitura inspeccional’ foi fundamental para a seleção e arquivamento apenas do que poderia referir-se à temática pesquisada.

---

<sup>7</sup> Tradução livre: o uso de palavras-chave permite identificar termos que tem grande relação com a investigação.

<sup>8</sup> O recorte temporal inicia-se em 2007 por ser este o ano em que foi instituído o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM a partir da resolução nº 011 de 2007.

<sup>9</sup> Entendo que os termos de busca estabelecidos têm a função de filtrar os trabalhos e evidenciar aqueles que são condizentes com a lógica de seleção utilizada. Entretanto, não foi isso que aconteceu, pois mesmo usando o operador booleano “*and*” os trabalhos que eram selecionados pelas ferramentas de busca não eram compatíveis com a lógica de busca estabelecida.

A partir da inserção das estratégias de busca, foram pré-selecionados 53 trabalhos (entre artigos, dissertações e teses) que, após descartadas as repetições, resultaram em 46 produções que continham em seus elementos<sup>10</sup> alguns dos termos mencionados. Os trabalhos selecionados foram arquivados em pasta específica em computador pessoal e catalogados em planilha a partir do título, formato de produção e palavras-chave. Num segundo momento, foi realizada a leitura das produções na íntegra. Nesse processo, constatou-se que, apesar dos trabalhos apresentarem alguma das palavras-chave, alguns não se tratavam da temática em questão.

Foi realizada então, nova triagem dos trabalhos e, após a reclassificação, obteve-se o seguinte resultado: catorze relacionam-se diretamente com a pesquisa; dezessete referem-se a um dos termos utilizados e podem contribuir com o referencial da pesquisa e quinze não são compatíveis. No quadro a seguir, os catorze trabalhos selecionados são apresentados com seus respectivos títulos, autores, palavras-chave e formato. Na sequência, a síntese e posterior análise do conteúdo encontrado.

Quadro 1 – Trabalhos diretamente relacionados à pesquisa

(continua)

Título (formato da produção)	Autor(es)	Palavras-chave
2009		
Dislexia no Ensino Superior: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante e do Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria (artigo)	Alves, S. et al.	Dislexia; Ensino Superior; Software "WordRead".
2010		
Dislexia em estudantes do ensino superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria (artigo)	Alves, S. et al.	Dislexia; Ensino Superior; Inclusão; Sucesso Académico; Trajectória Escolar
Modalidades sensoriales de aprendizaje y características educativas de alumnos universitarios griegos disléxicos y no disléxicos (artigo)	Stampoltzis et al.	Dislexia, alumnado, modalidades de aprendizagem sensorial, estilo de aprendizagem

<sup>10</sup> Entende-se por elementos os títulos, palavras-chave e resumo.

## Quadro 1 – Trabalhos diretamente relacionados à pesquisa

(conclusão)

A Dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção (artigo)	Mangas; Sánchez	Sem palavras-chave
2012		
La Dislexia en la edad adulta Investigación exploratoria con estudiantes universitarios (dissertação)	Corrà	Sem palavras-chave
Intervención en Dislexia evolutiva en la escuela y en la universidad (artigo)	Serrano; Ortega; Defior	Sem palavras-chave
2013		
Narrativas de experiências de jovens universitários com Dislexia (dissertação)	Mendes	Dislexia, narrativa, identidade, estigma, alteridade, entrevista de pesquisa
La Dislexia en la clase de ELE: la evaluación (artigo)	Colindres	Dislexia, necesidades educativas especiales, enseñanza de segundas lenguas, ELE.
2015		
Dificuldades de leitura em adultos sinalizados com Dislexia: análise de alguns preditores cognitivos (dissertação)	Inácio	Dificuldades de leitura, processamento fonológico, défices cognitivos, estratégias compensatórias
Estudio de caso de Dislexia de una estudiante universitaria (artigo)	Consejero et al.	Caso de Dislexia, Dislexia evolutiva, trastorno lectura, trastorno escritura, Servicio de Atención Psicológica.
Integration of a framework with a learning management system for detection, assessment and assistance of university students with reading difficulties (artigo)	Corredor; Gesa; Álvarez	Dislexia, dificultades lectoras, sistema de gestión de aprendizaje (LMS por su sigla en inglés). Moodle, PIADA, servicios web, e-learning
Dislexia no ensino superior (monografia)	Soares	Sem palavras-chave
Intervenção na Dislexia: a experiência no Instituto Politécnico de Leiria (resumo em anais de evento)	Mangas; Alves	Dislexia; intervenção; Ensino Superior.
2016		
Dislexia no ensino secundário/superior: avaliação, intervenção e reeducação pedagógica (dissertação)	Silva	Dislexia; ensino secundário e superior; intervenção e reeducação; docentes com alunos disléxicos nas suas turmas

Fonte: Autora

### 1.1.1 Síntese e análise dos trabalhos encontrados

O artigo escrito por Alves et al. (2009) destaca as questões referentes aos processos de avaliação diagnóstica e intervenção com os estudantes do ensino superior no Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) em Portugal. Discute a importância de utilizar diferentes estratégias de intervenção e o apoio das tecnologias assistivas como, por exemplo, os programas de leituras e programas específicos para pessoas com dislexia.

Dentre as estratégias apresentadas está o software “*wordread*” que, basicamente sintetiza o texto em voz utilizando um programa de leitura de tela, podendo ser lido em tempo real ou salvo em formato de áudio. Os autores afirmam que há a necessidade de compreendermos a dislexia e identificarmos de que forma ela afeta os sujeitos, pois é visível o aumento do número de estudantes com dislexia no Ensino Superior.

Entendem que é fundamental a aplicação de algum instrumento diagnóstico ou protocolo de avaliação que possa auxiliar na identificação dos estudantes possibilitando que o Instituto conheça a realidade de seus estudantes. Compreendem que é “pertinente também desenvolver um guia orientador para estudantes e docentes sobre como lidar com a Dislexia no ES” (ALVES et al., 2009, p. 508). Além disso, defendem a necessidade de se avaliar a eficácia da utilização das tecnologias como estratégia de intervenção com os estudantes com dislexia.

Alves et al. (2010), um grupo de profissionais também do IPLeiria retomam suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido nesta instituição com os estudantes com dislexia que ingressam na Educação Superior. Analisam o percurso escolar e as estratégias utilizadas pelo setor onde trabalham em prol do sucesso acadêmico desses indivíduos. Neste trabalho, trazem dados mais detalhados como a informação de que nos anos 2006 e 2007 havia em Portugal 816 estudantes com necessidades educativas especiais sendo que 73 eram disléxicos.

Além das questões específicas da leitura e da escrita, para as quais estes sujeitos criam estratégias para contorná-las, algumas dificuldades permanecem e, paralelamente, podem ser observadas reações secundárias como baixa autoestima e insegurança, por exemplo. Neste estudo, os autores procuraram conhecer o percurso escolar dos estudantes disléxicos; verificar a existência de diagnóstico(s) anteriores à entrada na ES, bem como identificar as medidas educativas

implementadas e quais as dificuldades que os estudantes tiveram neste nível de ensino.

Nesse sentido, tal estudo se aproxima consideravelmente da pesquisa aqui proposta, pois também tem como intuito conhecer a trajetória dos estudantes, suas dificuldades e estratégias que vem sendo utilizadas na Educação Superior, porém com o olhar voltado para as questões da subjetividade que perpassam estes aspectos.

Os autores lançam em sua discussão o desafio de se pensar sobre a influência que as dificuldades e experiências que os estudantes vivenciaram em virtude da dislexia possam ter sobre suas escolhas profissionais. Retomam neste trabalho a sugestão de criação de um guia de informação sobre dislexia para professores e estudantes.

Ainda em 2010, o processo de triagem encontrou o trabalho de Mangas e Sanchez, também realizado com estudantes do IPEiria assim como os dois artigos anteriores. Entretanto, somente este foi publicado numa revista externa. Os outros estão em um repositório online do próprio instituto.

Mangas e Sanchez (2010) iniciam seu artigo dizendo que naquela época, existiam poucos estudos sobre a dislexia na Educação Superior e se dispõem a debater o tema, em especial, estudar as características e as consequências da dislexia com o intuito de repensar as práticas educativas e identificar quais estratégias podem ser utilizadas na Educação Superior. Ao realizar um resgate histórico sobre a definição, causas e tipos de dislexia, os autores entendem que além da dificuldade na leitura, outras funções são afetadas e que acabam prejudicando a aprendizagem como, por exemplo, crises de ansiedade, stress, frustrações, lentidão, dificuldade na orientação espacial, problemas de atenção e outros.

Foram analisadas as entrevistas individuais realizadas com os estudantes, os relatórios elaborados pela instituição e o que foi debatido no grupo de discussão sobre o tema. Os autores fazem uma análise criteriosa sobre as consequências das características da Dislexia no âmbito pessoal e acadêmico desses sujeitos. Indicam que a dislexia parece não interferir no progresso intelectual, pois três dos cinco estudantes já ultrapassaram a etapa inicial de seus cursos.

Em relação aos aspectos comportamentais, emocionais, sociais e acadêmicos os autores identificaram que as dificuldades, a tristeza e os constrangimentos ainda

permanecem na idade adulta, embora alguns já consigam lidar melhor com essas situações; suas maiores dificuldades se concentram nas atividades que envolvem a leitura e a escrita sendo as avaliações as situações de maior angústia e nervosismo. O grupo de discussão destacou a importância de se ter um diagnóstico cedo, mas sabendo que isso ainda não ocorre, os autores entendem que a Educação Superior poderá ter ferramentas para identificar esses alunos desde seu ingresso, para que se possa pensar em estratégias de intervenção desde o início. Por fim, destacam a necessidade de se fazer estudos sobre a dislexia na idade adulta.

Tendo como referência os achados neste estado de conhecimento, percebe-se o comprometimento deste Instituto com a inclusão dos estudantes com dislexia. Além disso, verificando a escassez de material na área, se propõem a refletir e construir conhecimento sobre o tema, contribuindo com a sociedade em geral.

Também em 2010, Stampoltzis et al. apresentam um estudo realizado na Grécia com vinte universitários com dislexia e quarenta sem dislexia cujo objetivo era avaliar a relação entre a dislexia e as modalidades de aprendizagem sensorial. Os universitários cursavam Economia, Engenharia, Ciências Naturais, Ciências da saúde, Educação e Artes.

Foi aplicado um questionário de perfil acadêmico e profissional para avaliar as características educativas e um teste de preferências de aprendizagem para identificar as modalidades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os estudantes com dislexia preferem a aprendizagem do tipo cinestésica enquanto que os outros estudantes preferem a aprendizagem visual.

Os autores entendem que é importante os alunos desenvolverem a autoconsciência sobre suas preferências de aprendizagem, para que possam tornar-se alunos independentes e bem-sucedidos. Ressaltam também que apesar de ser difícil a universidade desenvolver programas de estudo específicos para seus alunos disléxicos, ela pode potencializar a aprendizagem desses estudantes utilizando elementos de ensino visual, auditivo, cinestésico ou tátil.

Em 2012, Corrà realizou sua pesquisa de mestrado com 147 estudantes universitários das universidades italianas de Veneza, Pádua, Verona e Trento. Através da aplicação de um questionário autoavaliativo, tinha como objetivo identificar possíveis transtornos de aprendizagem sob a justificativa de que somente tendo consciência das dificuldades é possível melhorar as condições de vida de quem tem algum transtorno.

Assim como todo trabalho de pesquisa, faz uma retomada teórica sobre os transtornos de aprendizagem evidenciando suas manifestações e etiologia a partir de diferentes teorias. Destaca-se o subcapítulo em que analisa a dificuldade da dislexia em relação a aprendizagem de diferentes idiomas. Discute as diferenças entre as línguas ditas opacas e transparentes sendo compreendidas como ‘opacas’ aquelas em que não há ou é escassa a correspondência fonema/grafema (exemplo: francês e inglês) enquanto que ‘transparentes’ são aquelas em que se percebe uma maior correspondência entre som e letra. As dificuldades em aprender as línguas opacas são evidentes.

Interessante ressaltar também que, segundo Corrà (2012) os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adultos na Itália são recentes e posteriores à legislação específica, a lei 170/2010<sup>11</sup> que “*además de definir los TEA, provee la protección y el apoyo al aprendizaje de las personas con TEA también en la edad adulta, es decir, durante la universidad*<sup>12</sup>” (CORRÀ, 2012, p. 66). Conseqüentemente, surge a necessidade de se criar meios adequados para a realização da avaliação e do diagnóstico, outro ponto ainda escasso em se tratando de dislexia em adultos, pois a maioria das testagens existentes são direcionadas às crianças. A autora também apresenta uma lista com testes que foram adaptados para a avaliação de adultos e enfatiza que somente com a identificação desses sujeitos será possível uma intervenção de sucesso.

Serrano, Ortega e Defior (2012) apresentam um programa de intervenção para melhorar a fluência leitora em pessoas com dislexia vinculado ao Ministério da Ciência e Inovação e o grupo de investigação da Junta de Andalucía em Granada, Espanha. Além de apresentar o referido programa, as autoras visam verificar sua eficácia em três casos em diferentes idades: um estudante no início do processo de aprendizagem da leitura; outro no final da educação primária, correspondente ao quinto ano e uma estudante universitária.

A estrutura do programa consiste na utilização de um software em três versões de acordo com a faixa etária dos participantes durante 24 sessões de aproximadamente 60 minutos. A expectativa é de que à medida que avancem as

---

<sup>11</sup> Lei italiana que estabelece normas em relação aos distúrbios específicos de aprendizagem no contexto escolar. Disponível em: <[http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)>

<sup>12</sup> Tradução livre: além de definir os TEA, provê a proteção e o apoio à aprendizagem das pessoas com TEA também na idade adulta, ou seja, durante a universidade.

sessões, diminua o tempo de leitura dos participantes, ou seja, a velocidade de leitura será mais rápida. Os estudantes foram avaliados antes e depois da intervenção. Os resultados analisados evidenciam que houve uma melhora considerável não somente na fluência da leitura como também na compreensão leitora.

Com uma proposta de pesquisa diferente das demais encontradas, Mendes (2013) realiza sua pesquisa de mestrado no Rio de Janeiro tendo como temática a construção da identidade de si e do outro através de narrativas de dois jovens universitários com dislexia. Foram realizadas entrevistas com vistas a compreender como esses sujeitos constroem sua identidade, a identidade do outro a partir das experiências na família e na escola e também como desenvolvem seu autoconhecimento e a busca por alternativas para superar as dificuldades relacionadas à dislexia.

De acordo com a autora, a utilização de narrativa permitiu que os pesquisados elaborassem e reelaborassem suas identidades a partir das análises e reflexões que faziam sobre as diferentes fases de sua vida. Mendes (2013) entende que o processo de estigmatização influenciou a construção de identidade e alteridade desses sujeitos. As análises demonstram que a experiência com a escola nem sempre foi positiva, pois alguns professores não estão preparados, reforçam os estigmas, enquanto outros buscam ajudar de diferentes formas. A família, de um modo geral, aparece como apoio para esse sujeito, exceto uma das mães que era ausente, o que causava conflitos na adolescência.

A autora ressalta que embora as trajetórias dos entrevistados tenham sido bem diferentes, a forma como cada um lida com as questões ligadas à dislexia são semelhantes. Através da narrativa um dos sujeitos compreende-se como sujeito capaz, consciente de suas dificuldades e buscando superar seus problemas. Enquanto que o outro é mais reflexivo e se mostra satisfeito com o que conquistou até aquele momento apesar de algumas experiências negativas e entende que a dislexia faz parte de si.

Mendes (2013) ainda destaca a importância de termos um pensamento crítico sobre a construção das identidades que cotidianamente são estigmatizadas na escola e por vezes na própria família. A pesquisa aponta novas perspectivas e traz reflexões sobre o papel do professor para o desenvolvimento intelectual e emocional desses sujeitos.



Colindres (2013) apresenta um estudo realizado especificamente em uma disciplina de língua estrangeira numa universidade na Holanda. A autora argumenta que a maioria dos diagnósticos de dislexia nos países europeus ocorre ainda na infância e que o aluno recebe apoio psicopedagógico desde então. Consequentemente, aqueles que decidem ingressar num curso superior em sua maioria são sujeitos autônomos. Entretanto, a dislexia pode piorar em eventos estressores. Nessas situações, a autora entende que *“una serie de problemas que se creían superados puede volver a surgir afectando de manera negativa al rendimiento y a los resultados de este alumnado”*<sup>13</sup> (COLINDRES, 2013, p. 19).

Após conceituar a dislexia, a autora faz uma análise sobre este transtorno e a aprendizagem de segundas línguas. Ela afirma que os estudantes com dislexia têm sua inteligência preservada e, desde que as devidas adaptações sejam realizadas, têm um bom desempenho acadêmico, inclusive com excelentes notas. Entretanto, se evidencia a dificuldade em aprender uma segunda língua e são poucos os estudos que mostram estratégias para ajudar.

A profundidade/transparência ortográfica, ou seja, a relação entre fonema e grafema de cada idioma os divide em ortografias transparentes (quando o som corresponde ao fonema) e ortografias opacas (quando não há correspondência entre eles). Desse modo, as dificuldades do disléxico dependem da profundidade ortográfica do idioma a ser aprendido. A autora aponta também alguns estudos que indicam uma relação entre as dificuldades de aprender uma segunda língua com a carência na aquisição da própria língua materna e que tais estudos tem beneficiado não apenas os disléxicos, mas também os normoléxicos<sup>14</sup>.

De acordo com a autora, nesse país, durante a Educação Superior, o apoio aos estudantes com dificuldades assume outro perfil. Não há um profissional de apoio, mas estratégias de ajuda. Desse modo, é o professor da disciplina que deverá averiguar quais as dificuldades do aluno e quais estratégias poderão ser utilizadas.

Neste trabalho, são apresentadas estratégias utilizadas com uma aluna com dislexia. Os resultados demonstram que os estudantes obtêm êxito quando são realizadas adaptações voltadas às suas necessidades. Entretanto, Colindres (2013)

---

<sup>13</sup> Tradução livre: uma série de problemas que se acreditavam estar superados podem voltar a surgir afetando de maneira negativa o rendimento e os resultados de este alunado.

<sup>14</sup> Expressão utilizada para referir-se às pessoas sem Dislexia.

ressalta que essas adaptações não podem significar a redução do nível de exigência e tampouco a liberação dos alunos da disciplina, pois destaca que os alunos têm potencial e argumenta que a sociedade valoriza a segunda língua e se esses sujeitos não a aprenderem, isso pode repercutir na sua vida profissional.

Em 2015, Mangas e Alves apresentam num congresso organizado pelo IPEiria o trabalho que vem sendo desenvolvido com os estudantes com dislexia nessa instituição. Infelizmente, por se tratar de anais de evento, há apenas um resumo das atividades realizadas no instituto as quais já são mencionadas nos artigos anteriores que falam sobre o Instituto nos quais as autoras também participam.

Elas inclusive utilizam a expressão “(re)avaliar” quando apresentam o objetivo do trabalho no sentido de que há uma retomada do que o instituto vem realizando em relação ao atendimento desses alunos. Nesse sentido, entende-se que os aspectos verificados já em 2009, permanecem mesmo após seis anos, ou seja, as dificuldades em relação à leitura e escrita na realização das atividades acadêmicas e os impactos, variam de acordo com cada sujeito e, de acordo com a necessidade de cada um, são organizadas as estratégias de intervenção tanto no que se refere às adaptações pedagógicas como também ao apoio do profissional da psicologia para auxiliar na organização e em questões de cunho emocional.

O objetivo de Inácio (2015) em sua dissertação foi verificar quais são os déficits cognitivos específicos de adultos disléxicos portugueses e se há a possibilidade de usar estratégias compensatórias para que esses sujeitos possam ter acesso à Educação Superior. A partir de uma revisão não sistemática foram encontrados 24 trabalhos de diferentes nacionalidades que, em geral, estudam as mesmas competências que são analisadas em crianças.

Nesse trabalho, também se evidencia a escassez de pesquisas envolvendo adultos com dislexia e que a maioria delas é na língua inglesa. Durante a triagem realizada para esta pesquisa utilizando-se os termos especificados, apareceram dois estudos nessa língua, mas que se referiam a trabalhos realizados na Grécia (STAMPOLTZIS et al., 2010), Espanha e Colômbia (CORREDOR; GESA; ÁLVAREZ, 2015).

Os resultados da pesquisa demonstram que as dificuldades de leitura permanecem na idade adulta, mesmo naqueles que conseguem ingressar num curso de Educação Superior não havendo uma redução das dificuldades ao longo da vida. Tal

resultado “abre espaço para a investigação sobre os mecanismos compensatórios que lhes permite responder de forma satisfatória às exigências de uma formação universitária” (INÁCIO, 2015, p. 47) a qual poderá contribuir para a adaptação desses sujeitos à sociedade.

Seguindo uma vertente mais tecnológica, Corredor, Gesa e Álvarez (2015) realizam um estudo para verificar a funcionalidade e usabilidade da integração de um modelo de avaliação e intervenção para pessoas com dislexia com o Moodle<sup>15</sup>. Assim, na primeira parte do artigo, os autores apresentam as ferramentas e a forma como elas foram integradas. É utilizada uma linguagem própria da área de informática.

Entretanto, entendeu-se que os autores criaram uma ferramenta que comporta vários testes voltados ao diagnóstico da dislexia e que os mesmos estão vinculados à *Plataforma de Intervención y Asistencia de Dislexia en Adultos*<sup>16</sup> (PIADA) e que esta ferramenta foi vinculada ao Moodle, pois ele permite a comunicação com outros softwares externos. Desse modo, professores e estudantes podem ter acesso, sendo que os professores podem fazer uma análise de aprendizagem dos seus alunos e observar as recomendações feitas para cada um.

O estudo foi realizado com um grupo de estudantes (dez da Universidade de Girona na Espanha e dez da Universidade de Córdoba na Colômbia) e também com quatro professores, dois de cada instituição. Ter dislexia não era requisito para participar da pesquisa, pois o objetivo era avaliar a ferramenta. Os estudantes gostaram da ideia, mas comentaram que navegar em todos os testes era demorado.

Os professores também acharam a ideia boa, mas disseram que talvez os estudantes pudessem não gostar desse tipo de ferramenta e que talvez seja difícil utilizá-la em função do tempo. Um dos professores disse que essas questões são da área da Educação ou da Psicologia e que por isso era muito difícil entender. Mas os professores também disseram que estavam dispostos a procurar alternativas que pudessem ajudar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, mesmo que isso exigisse mais tempo de trabalho.

Os autores enfatizam que as instituições de Educação Superior precisam ter pesquisas específicas para detectar os estudantes com dificuldades de

---

<sup>15</sup> Ambiente virtual de aprendizagem que possibilita a organização e disponibilização de diversos recursos.

<sup>16</sup> Tradução livre: Plataforma de Intervenção e Assistência de Dislexia em Adultos.

aprendizagem. Entendem que essa proposta de integração poderá oferecer um ambiente que auxilie a detecção, avaliação e assistência de dificuldades de leitura relacionadas à dislexia, além de incentivar os professores a rever e adaptar suas práticas de ensino. Como esta pesquisa considerou apenas a avaliação da funcionalidade e usabilidade da ferramenta, os autores entendem que é necessário realizar a pesquisa com um número maior de estudantes e incluir pessoas com dislexia na pesquisa. Embora nesta etapa não tenha a participação de pessoas com dislexia, optou-se por mantê-la no estado de conhecimento por que seu objetivo está voltado à proposição de estratégias que auxiliem a vida acadêmica dessas pessoas.

Assim como outros trabalhos já mencionados, Consejero et al. (2015) também apresentam um estudo de caso com uma estudante universitária com dislexia. A finalidade deste artigo foi apresentar o trabalho desenvolvido no Serviço Universitário de Atenção Psicológica e Psicopedagógica na Universidade de Cádiz na Espanha. Em especial, apresenta um programa de intervenção que foi criado para atender as demandas de uma universitária que buscou o setor por estar com dificuldades para atender aos critérios acadêmicos exigidos no curso em que estava matriculada.

Ao longo do artigo, são apresentadas as intervenções realizadas e os resultados obtidos. Embora a estudante apresente dificuldades significativas de leitura, após as intervenções se percebeu uma melhora considerável. Os autores destacam que os resultados do trabalho desenvolvido mostram a importância de se desenvolver um programa adaptado às necessidades individuais e um treinamento de habilidades específicas para a aprendizagem na Educação Superior.

No Brasil, Soares (2015) em sua Especialização em Psicopedagogia, apresenta uma reflexão sobre a dislexia na Educação Superior através de uma pesquisa bibliográfica. Além de discorrer sobre as causas, sintomas, diagnóstico e tratamento, busca analisar as estratégias desenvolvidas pelos estudantes disléxicos na Educação Superior. Nesse sentido, a partir das observações realizadas, traz uma lista de estratégias a serem utilizadas para auxiliar os estudantes. Dentre elas: o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para armazenar as informações da sala de aula; permitir provas orais e tempo extra para a realização das atividades.

Embora o texto traga sugestões com base nas observações realizadas, não ficou claro se houve uma interlocução direta entre pesquisadora e estudantes com

dislexia com o intuito de certificar que as estratégias apresentadas já são utilizadas por esses sujeitos.

Em sua Dissertação, Silva (2016) apresenta o estudo de caso realizado com uma jovem com dislexia no período em que ela finaliza o 12º ano<sup>17</sup> e ingressa no Curso de Licenciatura em Prótese Dentária numa instituição particular de Educação Superior no distrito do Porto em Portugal. Seu objetivo foi verificar o impacto que um programa de intervenção voltado para as áreas de dificuldades da estudante poderia ter em seu desempenho acadêmico.

A autora enfatiza o papel do professor como mediador da aprendizagem e a avaliação como instrumento que auxilia a identificar quais são as dificuldades, fragilidades e potencialidades de cada um, pois é a partir desse processo que se elabora as atividades de intervenção. As áreas trabalhadas no programa foram: leitura, a consciência fonológica, o processamento auditivo, música (emoção, memória e linguagem).

Outro ponto destacado nesta pesquisa foi o papel da emoção e da autorregulação frente às dificuldades. Consequentemente, falou-se sobre a importância e a necessidade desses sujeitos se tornarem resilientes para não permitirem que as dificuldades os impeçam de alcançarem suas metas. Os resultados mostraram que tal intervenção teve influência positiva sobre o desenvolvimento da jovem, permitindo inclusive que ela conseguisse ingressar na Educação Superior.

A partir da síntese desses trabalhos podemos tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, destaca-se o número de trabalhos produzidos por profissionais vinculados ao IPEiria. Nesta busca por pesquisas que investigassem a dislexia na Educação Superior foram encontrados 4 trabalhos desta instituição sendo os demais vinculados a 10 IES diferentes (ver Gráfico 1), o que representa 29% da produção.

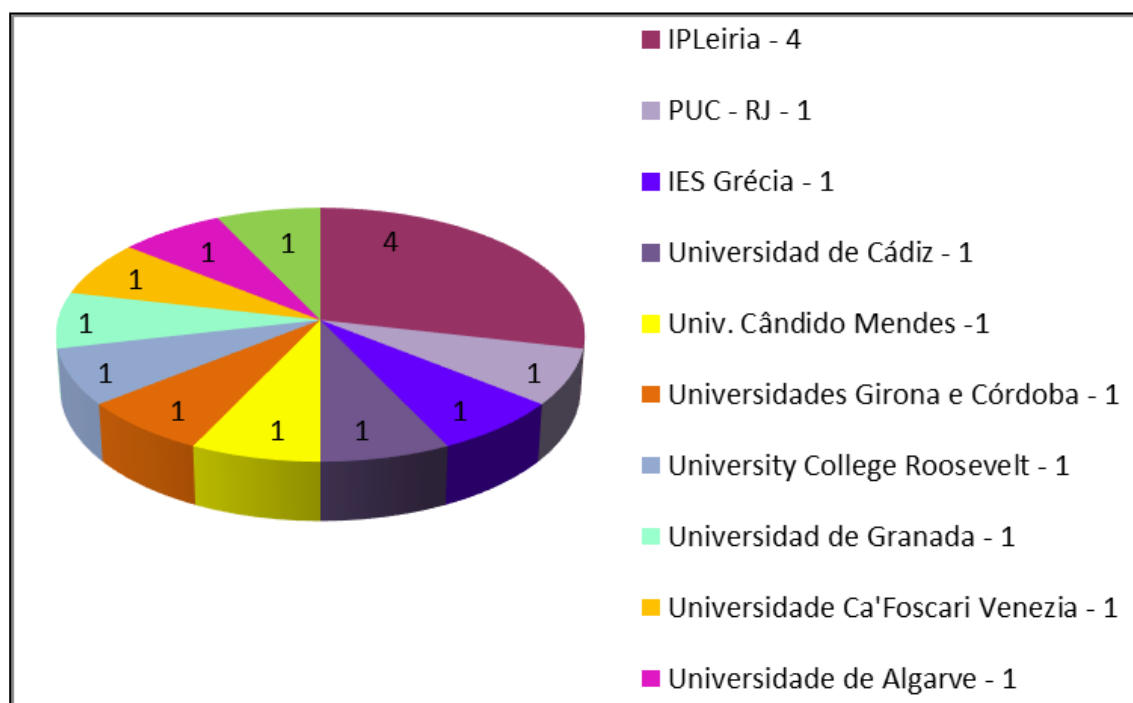
De acordo com os textos lidos, desde 2008 o IPEiria possui o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) o qual atua nos *campi* do Instituto desenvolvendo atividades de apoio psicopedagógico, orientação, acompanhamento pessoal e social, apoio psicológico e orientação vocacional (ALVES et al., 2009). Percebe-se que há um amadurecimento em relação ao trabalho desenvolvido. Embora o texto

---

<sup>17</sup> Em Portugal, o ensino básico e secundário, juntos, totalizam 12 anos. Diferentemente do Brasil onde o ensino médio inicia nova etapa e consequentemente uma nova contagem (1º, 2º e 3º ano), em Portugal a contagem dos anos é contínua, sendo o 12º o último ano do sistema de ensino obrigatório

mais recente desse grupo constante nessa análise seja um resumo, nele é possível ter-se clareza das propostas desenvolvidas. Nesse sentido, destaca-se que o IPEiria não se preocupa apenas com as pessoas com dislexia, mas em realizar a inclusão. No primeiro texto, além do SAPE, é mencionado o Centro de Recursos de Inclusão Digital, o qual também oferece serviço de apoio através das tecnologias. Em 2015, Mangas e Alves referem-se ao Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT) evidenciando seu movimento em prol da inclusão.

Gráfico 1 – Demonstrativo das IES em que os trabalhos estão vinculados



Fonte: Autora

Outro ponto que merece ser mencionado é a predominância de estudos internacionais (12) em relação aos realizados no Brasil (2), o que demonstra a pouca produção brasileira sobre dislexia na Educação Superior (ver Figura 1). Entretanto, cabe destacar que a pesquisa realizada por Mendes (2013) se diferencia das demais, em especial pela sua metodologia, ou seja, a construção da identidade de si e do outro através de entrevistas onde narrativas eram co-construídas pelos participantes e a pesquisadora.

A pesquisa que Soares (2015) desenvolveu é a única que predominantemente se constitui como uma pesquisa bibliográfica. Embora na metodologia ela mencione a realização de observações em sala de aula como pesquisa de campo, não fica claro se a autora interagiu com os estudantes. De qualquer modo, seu trabalho traz contribuições significativas sobre o processo de inclusão desses alunos na Educação Superior apontando algumas alternativas de adaptações.

Figura 1 – Distribuição geográfica das pesquisas



Fonte: Autora

O terceiro ponto importante a ser analisado se refere às aproximações e distanciamentos das pesquisas. Como já mencionado anteriormente, o trabalho realizado por Mendes (2013) é diferenciado dos demais; Soares (2015) parece ser a única que não realizou nenhum tipo de intervenção para chegar aos seus resultados; Alves et al. (2009), Alves et al. (2010), Mangas; Sanchez (2010) e Mangas; Alves (2015) evidenciam o trabalho desenvolvido no IPEleiria refletindo sobre as características do alunado com dislexia, suas necessidades, compartilhando as tecnologias utilizadas e apresentando o serviço de suporte psicológico e psicopedagógico oferecido.

Corrà (2012) e Colindres (2013) embora tenham objetivos diferentes, ambas evidenciam que as 'línguas opacas' apresentam mais obstáculos de aprendizagem para os sujeitos com dislexia do que as 'línguas transparentes'. Inácio (2015) também se refere aos diferentes níveis de 'opacidade' da língua como algo que merece ser estudado. Ainda, a pesquisa de Corrà (2012) se assemelha à de Stampoltzis (2010), pois utilizam questionários para a avaliação e identificação dos estudantes com dislexia.

Colindres (2013) assim como Serrano; Ortega; Defior (2012) e Consejero et al. (2015) e Silva (2016) se propõem a discutir a dislexia na Educação Superior a partir de estudos de caso analisando a realidade de seus participantes, adotando estratégias e verificando sua eficácia para o bom desempenho acadêmico dos estudantes com dislexia.

Apesar de Alves et al. (2009) e Serrano; Ortega; Defior (2012) também apresentarem softwares como suporte pedagógico para os alunos com dislexia, Corredor; Gesa; Álvarez (2015) trazem um material diferenciado ao propor a integração de uma plataforma de detecção, avaliação e intervenção desenvolvida para o público disléxico com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Apesar dos resultados não terem sido tão animadores, demandando uma ampliação do público teste, a proposta foi bem aceita pelos alunos e professores.

Por fim, a pesquisa de Inácio (2015), aproxima-se das demais pesquisas analisadas, mas destaca-se por mencionar conceitos utilizados nessa pesquisa. O autor investigou a possibilidade das dificuldades serem superadas por estratégias compensatórias. Seus resultados mostraram que mesmo apresentando desempenho acadêmico superior, os estudantes com dislexia apresentaram os mesmos níveis de dificuldades que manifestavam na infância ao serem submetidos a um processo de avaliação. O autor entende que tal resultado suscita a necessidade de uma nova investigação sobre os mecanismos que estes sujeitos utilizam para responder de forma satisfatória as demandas de seus cursos.

Nesse sentido, refletindo sobre o conteúdo das pesquisas encontradas e analisadas como parte deste estado do conhecimento, entendo que esta investigação pode contribuir com a pesquisa sobre a dislexia na Educação Superior, pois reveste-se como uma produção necessária e inédita, tendo como fundamento epistemológico a THC.



Considerando a perspectiva teórica adotada nessa pesquisa e, tendo em vista que a questão norteadora busca ser respondida por meio da análise dos dados coletados e a partir da vivência de diferentes sujeitos, entende-se que seria incoerente apresentar a tese antecipadamente, mesmo que em forma de hipótese.

A investigação foi se constituindo, sendo formulada e reformulada a partir das interações com os sujeitos, com os dados coletados e com as leituras realizadas. Desse modo, a Tese foi desenvolvida ao longo da pesquisa e apresentada somente ao final, como síntese dialética do trabalho.



## 2 O FIO DE ARIADNE...CONDUZINDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Fazendo uma analogia ao episódio da mitologia grega em que Ariadne dá a Teseu um fio para que oriente seu caminho após vencer o Minotauro, nesta seção, apresento o fio que irá conduzir minha caminhada durante esta investigação.

Como todo investigador, Vigotski preocupava-se com a eficácia de seus métodos de pesquisa e, segundo ele, o método é tão importante quanto o que se quer pesquisar. Para Vygotsky *“la elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación”*<sup>18</sup> (1995, p. 47). Martins Filho e Barbosa (2009, p. 12) consideram “importantíssimo trazer e aprofundar as questões de método” e comentam que “o método escolhido passa a iluminar todos os passos no caminhar da pesquisa, ou seja, é o método que vai determinar o próprio percurso da pesquisa”.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, ficou claro para mim que é difícil, se não impossível, pensar-se em pesquisa sem que se tenha claro um referencial teórico. A metodologia e, conseqüentemente, as técnicas utilizadas para a coleta e análise de dados, estão também diretamente vinculados à abordagem teórica que o pesquisador adota. Entendo que nossas escolhas são perpassadas por nossa subjetividade, pois a própria escolha do tema da pesquisa já demonstra o olhar do pesquisador.

Segundo Frigoto (1994), o método de investigação é a “mediação do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (p. 77). A pesquisa aqui proposta adota como vertente teórica a perspectiva histórico-cultural cujo entendimento é de que o ser humano se constitui nas e pelas interações que estabelece, ou seja, é a partir das interações sociais que o sujeito se constitui e nesse ‘constituir-se sujeito’ o outro tem papel fundamental. Além disso, o próprio conhecimento se constrói através dessas relações.

Desse modo, entende-se que pesquisar, a partir desta perspectiva, é produzir conhecimento e este é um processo social. Portanto, os estudos que focalizam o ser

---

<sup>18</sup> Tradução livre: A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, mas não de um modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação

humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática.

Em consonância com Vigotski, González Rey também vê a pesquisa como um processo dinâmico em que ocorre a construção da informação (GONZÁLEZ REY, 2005a). Assim, a pesquisa tem um caráter construtivo-interpretativo e o conhecimento é compreendido como “um processo permanente de produção de inteligibilidade, que se legitima na medida em que produz novas zonas de sentido sobre o problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 117).

Com base no que foi exposto e, compreendendo que a metodologia mais eficaz é aquela que está coerente com o aporte teórico da pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, definiu-se como método de pesquisa o estudo de caso utilizando como principal referência os estudos de Yin (2015).

Embora existam críticas em relação ao rigor científico da pesquisa qualitativa, percebe-se também o crescimento das pesquisas que utilizam este tipo de abordagem, pois cada vez mais os interesses dos pesquisadores se voltam para as questões sociais (YIN, 2015; FLICK, 2009).

Em relação à área da educação, percebe-se que esta não é um campo restrito a determinados enfoques, mas sim um campo de pesquisa onde cada vez mais se percebe a necessidade de um enfoque multidisciplinar. André (2001) também aponta que ao longo das últimas quatro décadas houve uma mudança no campo da pesquisa educacional onde as investigações passaram da análise de atividades controladas em laboratórios para investigações onde o próprio pesquisador participa da experiência juntamente com os sujeitos investigados.

Segundo Banks (2009), é difícil definir o que é uma pesquisa qualitativa, pois atualmente podem ser usados diferentes enfoques e metodologias. Entretanto, podemos considerar como eixo central desse tipo de pesquisa a busca por explicar, entender, descrever o que está no mundo real, fora dos laboratórios utilizando para isso métodos e técnicas diferentes. Entende-se que é exatamente isso que a presente pesquisa irá fazer, ou seja, compreender de que modo a subjetividade influencia no desenvolvimento dos processos compensatórios e de aprendizagem de acadêmicos com dislexia.

De acordo com Yin, “um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em seu contexto no mundo real” (YIN, 2015, p. 2). Gil também compreende que o estudo de caso permite:

- a) explorar situações da vida real [...];
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (2010, p. 58)

Para Yin (2015), uma das preocupações em relação à utilização de pesquisa do tipo estudo de caso, é que existe uma “aparente incapacidade para a generalização a partir de descobertas de estudos de caso” (p. 21). Penso que tal posicionamento ocorra pelo fato de o estudo de caso tratar de uma situação específica, um grupo isolado. Entretanto, o referido autor argumenta de modo sucinto que os estudos de caso “são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos” (na mesma obra, p. 22).

Espera-se com o estudo de caso realizar uma generalização analítica, entendendo que essa “generalização pode tomar a forma de uma lição aprendida, uma hipótese de trabalho ou outro princípio que se acredite aplicável a outras situações” (na mesma obra, p. 72). Nesse sentido, entendo que utilizar o estudo de caso é o recurso mais apropriado, pois embora se investigue um ou mais sujeitos, a intenção é verificar uma proposição teórica.

Ainda de acordo com Yin (2015), ao seguir os procedimentos para a construção de um projeto de pesquisa do tipo estudo de caso, conseqüentemente, o pesquisador irá iniciar a construção de uma teoria ou pelo menos de proposições teóricas em relação ao estudo e este é um diferencial dos estudos de caso, pois segundo ele, está equivocado aquele que pensa que ao definir sua pesquisa como estudo de caso pode imediatamente ir à campo. Segundo Yin, “os contatos de campo relevantes dependem do entendimento – ou da teoria – que se está estudando” (na mesma obra, p. 39).

Uma pesquisa do tipo estudo de caso, de acordo com o referido autor tem duas variações: estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos. Um estudo de caso único pode ser utilizado quando o estudo é peculiar, longitudinal ou mesmo revelador, ou seja, analisa algo antes inacessível. Entretanto, o autor ressalta que a pesquisa pode se tornar vulnerável apenas com um caso. Em contrapartida, o estudo de casos múltiplos possibilita conclusões mais contundentes, pois permite tanto a comparação quanto ao contraste entre os dados (YIN, 2015).

Desse modo, optou-se pelo estudo de casos múltiplos considerando a diversidade dos cursos oferecidos pela UFSM. Entende-se que apenas um caso poderia tornar a pesquisa frágil caso o sujeito desistisse de participar. Além disso, mais participantes permite uma análise mais consistente.

O objetivo geral deste estudo é compreender como a subjetividade pode influenciar os processos compensatórios e a aprendizagem de pessoas com dislexia na Educação Superior.

Para atingir tal proposição foram pensadas as seguintes etapas: (re)conhecer quais as dificuldades dos estudantes com dislexia frente ao seu percurso acadêmico na Educação Superior; identificar as formas de compensação que os estudantes com dislexia utilizam para lidar com seu processo de aprendizagem e por fim, analisar como a subjetividade influencia esse processo.

Apresento na sequência os critérios utilizados para a seleção dos participantes, os sujeitos da pesquisa e como se deu a coleta e análise dos dados.

## 2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Para fins dessa pesquisa, entendeu-se que os sujeitos participantes deveriam estar cursando os primeiros semestres de seus respectivos cursos. Pois desse modo, a investigação teria a possibilidade de acompanhar o processo de adaptação desses sujeitos ao contexto universitário.

Em conversa informal, obteve-se a informação de que ingressaram no primeiro semestre de 2017 dois estudantes com diagnóstico de dislexia através do sistema de reserva de vagas e mais um estudante procurou por atendimento declarando-se com dislexia somente após seu ingresso na UFSM.

Após receber autorização institucional para realizar a pesquisa, solicitei à Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) que encaminhasse a Carta-convite<sup>19</sup> a esses estudantes. O primeiro convite foi enviado em julho de 2017, sendo obtido o aceite de dois estudantes. Pouco tempo depois, obtive a informação de que o terceiro sujeito a quem foi encaminhado o convite havia pedido transferência da instituição.

Em setembro, recebi a informação de que outros três estudantes com diagnóstico de dislexia haviam ingressado no segundo semestre de 2017. Foi

---

<sup>19</sup> Ver APÊNDICE A

enviado convite para participação na pesquisa através da CAED, mas apenas um deles aceitou.

De acordo com o relatório anual do Núcleo de Acessibilidade (UFSM, 2017a), em 2017 seis estudantes com diagnóstico de dislexia foram matriculados na UFSM. Considerando os critérios de inclusão/exclusão na pesquisa, as entrevistas foram realizadas 50% dos estudantes, ou seja, com os três estudantes que aceitaram participar da pesquisa.

Após serem definidos os estudantes participantes da pesquisa, entrei em contato com as coordenações de seus respectivos cursos solicitando que fosse encaminhado convite aos professores desses acadêmicos, para que eles trouxessem suas vivências, de forma a contribuir com esta pesquisa. Obtive retorno de quatro professores com os quais foram realizadas entrevistas.

Entretanto, mesmo após várias tentativas não consegui retorno dos professores de um dos estudantes. Desse modo, optei por adaptar e transformar a entrevista em um questionário online a ser enviado via *e-mail* na tentativa de haver alguma participação. Obtive um resultado positivo com esta intervenção e dois professores responderam ao questionário. Desse modo, participaram da pesquisa seis professores que ministraram disciplinas para os estudantes sujeitos deste estudo.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Como já dito, foram três estudantes que aceitaram participar desta investigação. Para preservar suas identidades, utilizarei como identificação as letras gregas: “ $\alpha$ ” (Alfa), “ $\beta$ ” (Beta) e “ $\gamma$ ” (Gama). A escolha desta identificação tem como referência a série literária “Percy Jackson e os Olimpianos”, do escritor Rick Riordan.

Inspirado em seu filho que tem dislexia, o escritor criou o protagonista, Percy, um semideus que, no “mundo dos mortais” tem dificuldades em ler as palavras, tendo o diagnóstico de dislexia e hiperatividade. Entretanto, ao descobrir que é um semideus, Percy também descobre que suas dificuldades com a leitura se devem ao fato de que sua mente está programada para ler o grego antigo.

**α** **Alfa** – tem 24 anos, natural de Alegrete. Ingressou em um curso na área das Ciências agrárias no primeiro semestre de 2017 pela reserva de vagas para deficiente. Apresenta o grau mais grave de dislexia. Praticamente não sabe ler e escreve pouquíssimas palavras, as quais são memorizadas. Obteve diagnóstico com aproximadamente 13, 14 anos (não soube dizer exatamente). Desde então, continuou sua escolarização com o auxílio dos profissionais da escola e suas avaliações eram de forma oral e individualizadas. Na UFSM, recebe AEE na CAED, tem um monitor para auxiliar nas leituras e também foi instalado em seu notebook o software NVDA<sup>20</sup>. Suas avaliações são realizadas, predominantemente, individualmente com os professores.

**β** **Beta** – 23 anos, natural de Itaara, ingressou em um curso também na área das Ciências agrárias no segundo semestre de 2017 pelo sistema universal de vagas. Recebeu o diagnóstico de dislexia no terceiro ano do Ensino Fundamental (11 anos aproximadamente) depois de ter reprovado uma vez no primeiro ano e também no segundo ano desta etapa da Educação Básica. Segundo Beta, sua “dislexia é leve”, consegue ler satisfatoriamente, mas tem dificuldades na escrita, trocando algumas letras. Recebeu AEE na CAED no primeiro semestre do curso, mas no segundo decidiu não receber mais esse atendimento por entender que não tinha uma demanda para isso. Até o momento em que foram realizadas as entrevistas, não havia sido necessária a adaptação de provas. Para auxiliar em seus estudos, utiliza leitor de tela e gravação das aulas.

**γ** **Gama** – 21 anos, natural de Taquari. Ingressou em um curso na área de Ciências Sociais aplicadas em 2017 pelo sistema universal de vagas. Obteve diagnóstico aos 15 anos, no final do primeiro ano do Ensino Médio, pois se intensificou sua falta de concentração e então sua família resolveu investigar o que estava acontecendo. Seu diagnóstico é de transtorno de déficit de atenção e dislexia como comorbidade. Sempre se esforçou e teve o apoio de sua mãe para estudar, o que permitiu percorrer o Ensino Fundamental sem nenhuma reprovação, embora relate não ter boas notas e se esforçar bastante.

Ao deparar-se com dificuldades nas disciplinas do curso de graduação, sentiu a necessidade de informar seu diagnóstico para que pudesse receber o suporte necessário. Seus professores foram orientados e estão sendo feitas adaptações nas avaliações quando há necessidade.

---

<sup>20</sup> NVDA é um software leitor de tela gratuito. Converte/sintetiza o texto em som.



Quando informou à coordenação de seu curso que tinha dislexia, a mesma entrou em contato com a CAED solicitando apoio. Foram agendadas no mesmo momento: uma reunião entre a coordenação do curso, os professores, a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e uma Educadora Especial/Psicopedagoga (pesquisadora deste trabalho) e também a entrevista inicial do acadêmico para que fosse feito seu registro na CAED. Gama faz acompanhamento neurológico, psicológico e psicopedagógico, ambos externos às UFSM. Cabe ressaltar que seu curso não é no campus sede, o que inviabiliza o serviço de AEE na instituição.

Como informado anteriormente, também foram entrevistados seis professores: quatro são da área das Ciências Agrárias e dois das Ciências Sociais. Para identificá-los, seguiu-se como referência a Grécia Antiga. A escolha dos nomes foi inspirada na obra 'Escola de Atenas' (Figura 2) de Raffaello Sanzio<sup>21</sup>.

Figura 2 – Escola de Atenas



Fonte: Brito (2016)

<sup>21</sup> Escola de Atenas: afresco pintado por Raffaello Sanzio entre 1509-11, em uma das paredes do Palácio Apóstólico do Vaticano em Roma. Tem aproximadamente cinco metros de altura e sete metros de largura. A obra encomendada pelo Papa Júlio II e tem como tema a Filosofia. Representa a Escola de Platão, fundada no séc. IV a.C. No entanto, as personalidades representadas são de diferentes épocas simbolizando a continuidade do pensamento filosófico. (BRITO, 2016; MARTINS, 2017)

Esta obra ilustra a Academia de Platão<sup>22</sup>, mas os filósofos retratados pelo artista são personagens da História humana que viveram em diferentes épocas, o que simboliza a continuidade do pensamento filosófico. Assim, os nomes escolhidos são de filósofos, entretanto nem todos são contemporâneos de Platão. Cabe dizer também que não existe nenhuma analogia entre a personalidade do professor entrevistado e o nome do filósofo que se escolheu como pseudônimo.

Os professores foram identificados, respectivamente, como: Pitágoras, Parmênides, Diógenes, Hipátia, Epicuro e Ptolomeu. No Quadro 2 está apresentada a distribuição dos professores em relação aos estudantes participantes da pesquisa.

Os estudantes Alfa e Beta frequentam o mesmo curso. Desse modo, os professores Pitágoras e Parmênides ministraram aulas para ambos e, em suas entrevistas, falaram sobre os dois alunos. Já os professores Diógenes e Hipátia tiveram contato apenas com o Alfa. Epicuro e Ptolomeu foram professores do Gama e participaram da pesquisa respondendo ao questionário online enviado via *e-mail*.

Quadro 2 – distribuição de professores em relação aos entrevistados

Participantes da pesquisa	Professores
$\alpha$	Pitágoras, Parmênides, Diógenes, Hipátia
$\beta$	Pitágoras, Parmênides
$\gamma$	Epicuro e Ptolomeu

Fonte: Autora

### 2.3 LÓCUS DA PESQUISA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Fundada em 1960 pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, a UFSM recebe alunos de todo o Brasil e do exterior através de intercâmbios. Desde seu início, a UFSM tem ações voltadas para a Educação Especial. De acordo com o

<sup>22</sup> Platão fundou em 387 a.C. o que é considerada a primeira instituição de ensino superior, a Academia de Platão. A Academia tinha uma organização sistematizada e se constituía como uma comunidade de pessoas de idade e, conseqüentemente, conhecimentos mais avançados e pelos jovens estudantes (POMBO, s/a).

histórico do curso de Educação Especial<sup>23</sup>, a preocupação com a formação de profissionais nessa área aconteceu já em 1962 com a oferta de dois Cursos de Extensão para formação de professores de deficientes auditivos. Nos anos posteriores seguiram os esforços para ampliar os cursos de formação na área.

Em 1974, foi implantada a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Pedagogia – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria a partir da Resolução Nº 07 de 1972 do Conselho Federal de Educação. Em 1975, foi implantada a habilitação para deficientes mentais neste mesmo curso. Em 1976, o Centro de Educação reestruturou a habilitação e a transformou em um curso de licenciatura curta e, em 1979, passou à Licenciatura Plena através do Parecer Nº 144/78 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade.

Como já mencionado anteriormente, em 1973 foi criado o Serviço de Orientação Educacional com o objetivo de oferecer um serviço de apoio e orientação aos estudantes vinculado, primeiramente, à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE e, posteriormente, foi vinculado ao Centro de Educação. Em 1998, este serviço tornou-se um núcleo de ensino, pesquisa e extensão denominado Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (Ânima) com um enfoque interdisciplinar de intervenção.

Em 2007, a partir do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, criado através da Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril daquele ano, a UFSM instituiu o Programa de Ações Afirmativas, a Comissão de Acessibilidade e o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – NUAPDAHS, o qual

por decisão da Comissão de Acessibilidade em reunião em abril de 2013, o NUAPDAHS passou a denominar-se Núcleo de Acessibilidade da UFSM. A justificativa da mudança de nomenclatura foi a busca de uma identidade visual, já que o mesmo já era conhecido como tal na universidade. (UFSM, 2013, p. 2)

Ainda em 2007, a UFSM, a partir da Resolução nº 011, de 03 de agosto de 2007, instituiu o “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social” com o objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Superior público, determinando a

---

<sup>23</sup> Disponível na página do curso. < [http://w3.ufsm.br/edespecial/?page\\_id=107](http://w3.ufsm.br/edespecial/?page_id=107)>

reserva de vagas aos estudantes afro-brasileiros, estudantes de escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas.

Em 2013, o Núcleo de Acessibilidade, em parceria com o Ânima, deu início ao projeto intitulado “Atendimento Educacional Especializado – AEE na Universidade Federal de Santa Maria<sup>24</sup>”. Este projeto teve como objetivo conhecer e favorecer a produção do conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na UFSM através do serviço de Atendimento Educacional Especializado oferecido a esses estudantes e realizado por profissionais da área da Educação Especial vinculados a esse projeto como bolsistas.

Dentre as competências do Núcleo de Acessibilidade estão (UFSM, 2015):

- Cadastrar os discentes ingressantes pela reserva de vagas;
- Realizar acompanhamento didático-pedagógico dos discentes e servidores da UFSM com algum tipo de necessidade educacional especial através da oferta do AEE, monitorias acadêmicas, empréstimo de materiais;
- Colaborar com o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão;
- Desenvolver estratégias que garantam os direitos constitucionais de discentes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Organização de cursos de extensão universitária, capacitação, seminários e eventos.

Os acadêmicos com deficiência, ao ingressarem na UFSM através do sistema de reserva de vagas, são convidados a comparecer ao Núcleo de Acessibilidade para que a equipe multiprofissional possa conhecer suas necessidades, avaliar se há algum procedimento que precisa ser feito, bem como informar-lhes os serviços e recursos disponíveis. Os demais estudantes que ingressam pelo sistema de ampla concorrência recebem atendimento a partir do momento que procuram pelo setor ou são encaminhados por professores e/ou coordenação do curso.

O ingresso dos acadêmicos com diagnóstico de dislexia se dá nas duas formas: através do sistema de ampla concorrência e também pelo sistema de reserva de vagas. Este tema será discutido posteriormente em seção específica.

Em 2016, foi aprovada a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) como um órgão executivo da administração superior e subordinada

---

<sup>24</sup> O projeto encerrou em dezembro de 2016, mas os atendimentos tiveram continuidade estando vinculados a outro projeto.

diretamente ao Gabinete do Reitor<sup>25</sup>. A CAED é composta por três núcleos: Núcleo de Acessibilidade; Núcleo de Apoio à Aprendizagem e Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-raciais e indígenas, além de suas respectivas comissões. Desse modo, a CAED engloba os núcleos voltados para o apoio e respeito da diversidade buscando promover a educação inclusiva.

Assim, dando continuidade aos atendimentos já oferecidos aos estudantes e servidores, a CAED, através do Projeto “Redes de Aprendizagem”, em parceria com o Ânima, propõe o acompanhamento pedagógico aos estudantes em caráter preventivo e o acompanhamento dirigido àqueles em que verifica as dificuldades de aprendizagem.

Ao início de cada semestre, os estudantes que ingressam na UFSM pelo sistema de reserva de vagas, no momento de confirmação de vaga, são submetidos a uma comissão de verificação da deficiência declarada pelo candidato. Sendo confirmada a vaga, são protocoladas informações iniciais sobre suas necessidades especiais e indicadas possíveis adaptações. Esses documentos são enviados pelo DERCA ao Núcleo de Acessibilidade na CAED.

Ao iniciar o semestre, os profissionais da CAED entram em contato com estes estudantes e os convidam para uma entrevista onde é realizado seu cadastro no Núcleo de Acessibilidade, são apresentados os serviços oferecidos pela CAED, bem como se verifica a presença de alguma demanda para a CAED e se eles aceitam/desejam participar do AEE. Em caso afirmativo, são agendados os atendimentos e designado o(a) profissional que irá acompanhar este estudante ao longo do semestre<sup>26</sup>.

Cada estudante tem uma pasta onde são arquivados os referidos documentos encaminhados pelo DERCA e também os registros dos atendimentos realizados, adaptações feitas (quando necessário), contatos com coordenação e professores, memorandos enviados, enfim, uma pasta com o registro do acompanhamento realizado ao longo do curso.

Considerando todos os níveis de ensino<sup>27</sup>, desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação, em todos os campi e nas modalidades presencial e à distância, a UFSM

---

<sup>25</sup> Através da Resolução nº19 de 19 de maio de 2016, UFSM.

<sup>26</sup> Os profissionais poderão mudar a cada semestre devido aos horários disponibilizados pelos próprios bolsistas (pós-graduandos da UFSM) ou pelos estudantes.

<sup>27</sup> Nestes indicadores não estão computados os estudantes da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

oferece atualmente 267 cursos<sup>28</sup>. Em 2017, segundo dados do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, ingressaram 93 estudantes pela reserva de vagas para pessoas com deficiência na graduação e também são atendidos mais 2 estudantes que não ingressaram pela reserva de vagas, mas que solicitaram atendimento (UFSM, 2017a). De acordo com os indicadores pesquisados no primeiro semestre de 2019, a instituição tem um total de 28588 estudantes vinculados aos cursos de graduação, pós-graduação, médio e pós-médio<sup>29</sup>, mas os alunos que ingressaram pela referida reserva não são identificados nessa base de dados.

No relatório do Núcleo de Acessibilidade consta que os estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, depois de serem examinados pela comissão de verificação, são divididos em diferentes grupos conforme suas especificidades as quais estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Especificidades apresentadas pelos estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas

Deficiência Auditiva
Deficiência Física
Deficiência Intelectual
Deficiência Visual
Dislexia
Não Especificado
Transtorno do Espectro do Autismo
Transtorno Hiperkinético
Transtornos de Aprendizagem

Fonte: Autora, a partir de UFSM (2017a).

<sup>28</sup> Número de cursos em 2019.

<sup>29</sup> Fonte pesquisada: UFSM em números. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>>.

Consoante o referido relatório, ao final de 2017, havia 234 estudantes matriculados regularmente nos cursos da UFSM. Desde que a UFSM adotou o sistema de reserva de vagas em 2007, foram realizadas 477 matrículas de estudantes com deficiência. Observa-se que o público atendido pela reserva de vagas na Educação Superior tem se ampliado, não é apenas o público-alvo definido pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), mas também a dislexia e outros transtornos.

## 2.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas<sup>30</sup> com os estudantes e com alguns professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Esta técnica foi escolhida porque permite ao pesquisador elaborar previamente um esboço do que pretende abordar durante a entrevista (ANDRÉ, 2001), permitindo refletir sobre o direcionamento que se pretende e verificar possíveis equívocos.

Para certificar-me de que o roteiro das entrevistas estava adequado, realizei entrevista-piloto com uma professora universitária da UFSM que tem diagnóstico de dislexia, atendendo assim aos critérios de escolha dos participantes. Estes consideraram: formação em curso de ensino superior e diagnóstico de dislexia.

A partir deste procedimento, averigui que as perguntas estavam claras, a sequência adequada e atendiam aos objetivos da pesquisa, mas realizei algumas alterações que julguei necessárias para aprimorar o instrumento.

Ao iniciar esta pesquisa, foram utilizados como referencial para a elaboração da metodologia autores como Yin (2015), Gil (2010), Banks (2009), André (2001) tendo como cerne o entendimento defendido por Vygotsky de que o método é tão importante quanto a própria pesquisa.

Entendendo que a tese se configura como um processo em construção, ao aprofundar as leituras das obras elaboradas por González Rey e, a partir das primeiras entrevistas realizadas, percebi a necessidade de aperfeiçoar o instrumento de coleta de dados, transformando as entrevistas semiestruturadas no que González Rey (2005) chama de “conversação”. Segundo ele,

---

<sup>30</sup> Ver APÊNDICES B, C, D, E

A conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta. Nas conversações, devemos partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências. A conversa é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos. As conversações caracterizam todo o processo de pesquisa e podem resultar do desdobramento de outros instrumentos aplicados. Portanto, os sistemas de conversação expressam a qualidade da relação que define o espaço de pesquisa, relação que tem uma especial significação para o compromisso do sujeito com os diferentes instrumentos usados nesse processo. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 49).

De acordo com a epistemologia qualitativa da pesquisa, a dinâmica conversacional é o instrumento que possibilita a expressão dos sentidos subjetivos das pessoas envolvidas nesse processo. Desse modo, a terceira entrevista com os sujeitos da pesquisa foi elaborada com a seguinte temática: qual o impacto da dislexia na sua vida?

Todos os encontros foram previamente agendados de acordo com a disponibilidade de horários de cada participante e ocorreram em espaços da própria UFSM, à exceção das entrevistas realizadas com Gama. O referido acadêmico estuda em outro campi e, desse modo, ficou acordado que sua participação seria através do Skype<sup>31</sup>. O áudio de todas as entrevistas foi gravado e posteriormente transcrito para análise.

As entrevistas com os estudantes participantes tiveram como objetivos: conhecer a trajetória desses sujeitos para compreender como eles têm convivido com as especificidades próprias da dislexia; verificar se a escolha do curso está relacionada ou não ao transtorno; perceber o nível de comprometimento ocasionado ou não pela dislexia. Foram realizadas três entrevistas com cada estudante. No Quadro 4 são apresentadas a descrição e a justificativa das entrevistas ao longo da pesquisa.

As entrevistas com os professores buscaram verificar a percepção destes profissionais sobre a aprendizagem dos estudantes com dislexia, bem como analisar a atuação mediadora desse professor durante o processo.

Foi realizada uma entrevista com cada professor que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa. Tais entrevistas foram agendadas na mesma época em

---

<sup>31</sup> Skype: software de comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo.



que foram realizadas as entrevistas com os estudantes. E, conforme já mencionado anteriormente, dois professores participaram respondendo ao questionário online<sup>32</sup>.

Quadro 4 – Organização das entrevistas de acordo com o período

<b>Período</b>	<b>Descrição e justificativa</b>
<b>2017/2</b>	<p style="text-align: center;"><b>Primeira entrevista</b></p> <p>Neste primeiro contato buscou-se conhecer a trajetória, em especial, a escolar destes sujeitos até chegar à graduação e também conhecer quais eram suas expectativas em relação ao curso, pois, entende-se que este é um dado significativo para compreender a relação desse sujeito com a aprendizagem.</p>
<b>2017/2 Fim do semestre</b>	<p style="text-align: center;"><b>Segunda entrevista</b></p> <p>Verificou-se o desempenho acadêmico, as estratégias utilizadas para estudar e as perspectivas em relação ao curso.</p>
<b>2018/2</b>	<p style="text-align: center;"><b>Terceira entrevista</b></p> <p>Após um ano, perguntou-se novamente aos estudantes sobre seu desempenho acadêmico e quais estratégias de estudo cada um utiliza</p>

Fonte: Autora

Após a coleta, deu-se início ao processo de Análise de Conteúdo das entrevistas que, segundo Bardin (2008), tem como objetivo identificar uma ideia geral, mas também deve considerar a individualidade de cada sujeito entrevistado.

De acordo com González Rey, a subjetividade é “uma realidade complexa, impossível de ser conhecida por categorias universais a priori” (2005, p. 117). Embora o termo “subjetividade” seja o escopo dessa investigação e obviamente se constitui como uma das categorias de análise, as demais categorias não foram delimitadas *a priori*. A análise foi um procedimento de exploração o qual permitiu que as variáveis pudessem ser analisadas e/ou vinculadas de diversas formas facilitando a construção de novas hipóteses (BARDIN, 2008), o que não aconteceria se fosse adotado um procedimento fechado a partir de referenciais definidos que induziriam o resultado.

<sup>32</sup> Ver apêndice F.

Essa análise pode ser compreendida em dois níveis: a decifração, que estuda as entrevistas separadamente; e a transversalização temática, que identifica as palavras-chave que possivelmente perpassam uma entrevista e outra. Primeiramente as transcrições foram lidas separadamente e as categorias foram identificadas em cada uma das entrevistas.

Ainda no nível da decifração, realizou-se a pré-análise, onde foram definidos quais documentos a serem analisados e qual era o objetivo dessa análise. Nesta pesquisa os documentos analisados foram as entrevistas realizadas com os acadêmicos com dislexia e com alguns de seus professores.

Na sequência, realizou-se a exploração e o tratamento. Após a transcrição das entrevistas, efetivou-se o que Bardin (2008) define como “leitura flutuante”, ou seja, fez-se uma primeira leitura destas transcrições para conhecer seu conteúdo. Seguindo este método de análise, a partir de regras pré-definidas deu-se a exploração do material cujo objetivo foi codificar, decompor ou enumerar o material para então, definirem-se as categorias de análise e, se necessário, também definir subcategorias para que a análise seja mais específica.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2008, p. 145).

A partir da exploração do material foram identificadas duas categorias principais de análise as quais foram codificadas através de cores utilizando as ferramentas de realce do texto e cor da fonte do editor de textos. Entretanto, essa dinâmica de cores foi utilizada apenas para auxiliar na análise da pesquisadora e não será apresentada neste estudo. As categorias foram assim definidas:

☐ **Formação de professores:** esta categoria se refere mais especificamente sobre a falta de formação dos professores para atender a diversidade apresentada pelo atual perfil discente. Nessa categoria analisa-se a relação entre os professores e estudantes através de duas subcategorias: primeira, o impacto da formação – ou da falta dela – sob o ponto de vista dos acadêmicos; segunda, orientações e processos formativos sobre dislexia: um imperativo para os docentes da UFSM.

Numa terceira subcategoria são analisadas as disponibilidades desses docentes para realizar as adaptações, quando necessárias.

❑ **Convivendo com a dislexia:** se refere aos aspectos que constituem a personalidade e, conseqüentemente, a forma como cada sujeito reage à condição de ser alguém com dislexia. Para compreender melhor a essa categoria, ela foi dividida em três subcategorias: primeira, as dificuldades no processo de aprender e as estratégias de estudos utilizadas; segunda, os processos compensatórios associados ao desempenho acadêmico e a terceira, a subjetividade, elemento indispensável para a compreensão destes sujeitos com dislexia.

A partir da categorização, iniciou-se o procedimento de inferência e interpretação dos dados (BARDIN, 2008). Além de interpretar individualmente cada entrevista para poder compreender de que modo a subjetividade influencia o processo de aprendizagem de cada um desses sujeitos, passo ao nível da transversalização temática com o intuito de verificar de que forma as categorias identificadas perpassam as entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Para essa transversalização temática as transcrições das entrevistas foram reorganizadas em arquivo de texto de modo que as respostas dadas pelos participantes em cada pergunta foram dispostas agrupadamente, ou seja, a cada pergunta era possível visualizar de forma mais fácil a resposta dos três sujeitos e as mesmas já estavam codificadas com as categorias, contribuindo assim para a análise.

Durante a leitura das entrevistas realizadas com os professores, busquei confirmar algumas questões apontadas pelos estudantes, como a disponibilidade para fazer as adaptações necessárias e o relacionamento professor-aluno, além de verificar a percepção destes profissionais sobre a aprendizagem dos estudantes com dislexia e analisar a atuação mediadora desse professor durante o processo.

Assim como nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, identifiquei também na fala dos professores a questão da formação de professores/preparação dos professores para atuar frente aos estudantes com dislexia. Desse modo, entendo que esta categoria se mostra bastante relevante, pois emergiu nas entrevistas realizadas com os professores Pitágoras, Parmênides, Diógenes, Hipátia<sup>33</sup> e também foi mencionada pelos três estudantes.

---

<sup>33</sup> Os demais professores responderam ao questionário de forma mais direta e por isso não foi possível verificar a existência – ou não – dessa categoria em suas contribuições.

Não foram identificadas novas categorias de análise nas entrevistas dos professores, ou seja, foram analisadas categorias já identificadas nas entrevistas de Alfa, Beta e Gama, a saber: dificuldades, desempenho acadêmico, professores, formação de professores.

### **2.5.1 Triangulação dos dados**

Aliada à análise de conteúdo, será utilizada como estratégia para atribuir maior consistência aos achados a triangulação de dados. Entende-se que este procedimento pode outorgar maior confiabilidade e validade para a pesquisa, pois, “qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes, seguindo uma convergência semelhante” (YIN, 2015, p. 124).

Nesse sentido, realizou-se a triangulação dos dados obtidos nas três fontes de dados da pesquisa: nas entrevistas com os sujeitos, nas entrevistas com os professores e no referencial teórico utilizado. A ‘medula espinhal’ desta investigação foi a THC, sendo os demais conceitos discutidos originados a partir deste referencial.

## **2.6 ASPECTOS ÉTICOS**

A participação dos sujeitos na pesquisa se deu a partir do seu aceite ao convite enviado por *e-mail* (Apêndice A). Na sequência, os participantes foram contatados a fim de agendarmos um encontro para que a pesquisadora pudesse informar maiores detalhes da pesquisa através da entrega dos Termos de Confidencialidade (TC – Anexo A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo B) solicitando as assinaturas neste último, disponibilizando uma via destes dois documentos.

Nos referidos documentos constavam o compromisso da pesquisadora e sua orientadora em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que foram coletados por meio de entrevistas. Além disso, informavam que os dados disponibilizados seriam utilizados, única e exclusivamente, no decorrer da execução desta tese; que os mesmos somente seriam divulgados de forma anônima e que após o período de cinco anos serão destruídos. Informavam também que tais entrevistas deveriam acontecer preferencialmente, na UFSM em

local e data a serem definidos de acordo com sua disponibilidade ao longo do período referente ao segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018.

Em relação aos riscos e benefícios da pesquisa, o TCLE informava que a participação na pesquisa não representava qualquer risco, mas comentava que existia a possibilidade de desconforto psicológico devido ao fato de se investigar aspectos da trajetória pessoal daquele sujeito. Caso isso ocorresse, os pesquisados poderiam solicitar que sua participação fosse interrompida e teriam o direito de pedir que o que foi registrado até então não constasse nos dados da pesquisa. Deu-se a garantia de que seria preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Caso optassem por declinar da participação, todos os dados respondidos seriam devolvidos.

Em contrapartida, apresentava que o benefício pretendido com a pesquisa seria identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes com dislexia e conseqüentemente tem a intenção de transformar o que foi encontrado em orientações aos professores para que ocorram mudanças que possam beneficiar os alunos incluídos que estão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Respeitando a autonomia dos sujeitos participantes da pesquisa, informou-se também que eles poderiam, sempre que sentissem necessidade, solicitar maiores informações e/ou esclarecimentos contatando as pesquisadoras ou o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Após a defesa do projeto desta tese, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) tendo sido revisado e aprovado em 10 de outubro de 2017, com o número de registro CAAE 77829417.5.0000.5346.



### 3 REVISÃO DA LITERATURA

Tem-se como cerne desta investigação compreender se o modo como o sujeito com dislexia se subjetiva influencia diretamente seu comportamento frente aos desafios apresentados em função do transtorno e, conseqüentemente, o leva a buscar estratégias de compensação para auxiliar em seu processo de aprendizagem.

Para tanto, serão evidenciados os conceitos de subjetividade e tomada de consciência como elementos desencadeadores das atitudes do sujeito e o conceito de compensação enquanto ferramenta utilizada para superar as dificuldades, ambos, relacionados à aprendizagem. Tais conceitos serão aqui discutidos tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural. Assim, tem-se como referencial as obras de Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 2003), psicólogo russo considerado o principal estudioso e precursor da THC, Luria (2010), seu contemporâneo, e também autores atuais como González Rey (2005; 2007; 2009; 2013), Toassa (2006), Molon (2011) e Duarte (2013).

A THC originada no início do século XX revolucionou a forma como a Psicologia compreende o homem a partir de suas experiências com a cultura. De acordo com tal perspectiva, o homem se constitui nas inter-relações que estabelece com o outro e com o meio cultural em que está inserido. Considerado como o principal autor da THC, Lev Semenovitch Vygotsky, psicólogo russo, abordou diversos conceitos considerados fundamentais para o desenvolvimento da referida teoria. Embora tenha produzido durante um curto período de tempo (10 anos), sua produção científica é bastante significativa (BREITENBACH, 2018).

Além da THC, será abordado nessa seção o papel social da Educação Superior e também a dislexia. Desse modo, optou-se por dividir o referencial teórico em três capítulos.

No capítulo 4, 'A Educação Superior e o seu papel social na formação acadêmica', faz-se uma breve reflexão sobre a trajetória da Educação Superior no Brasil e seu papel social frente à perspectiva de educação inclusiva.

O capítulo 5, 'Dislexia', está organizado em subcapítulos onde são evidenciados: a etimologia da palavra; a definição do que é a dislexia e a evolução do entendimento sobre esse transtorno de aprendizagem bem como os termos utilizados desde sua descoberta até o momento; os aspectos neurológicos que

caracterizam a dislexia; a prevalência; os sintomas e principais características; a classificação de acordo com a origem e a rota de leitura. Além desses aspectos mais conceituais, no subcapítulo 5.7 reflete-se sobre a 'Dislexia e sua relação com a aprendizagem', apontando estratégias para professores e estudantes potencializarem o processo de aprender. No subcapítulo 5.8, 'O lugar da dislexia na educação e nos documentos legais', discute-se aspectos voltados às políticas públicas e a formação de professores para atuar com estudantes que apresentam dislexia ou outras especificidades.

No subcapítulo 5.9, 'Dislexia na UFSM', identificam-se as ações voltadas à inclusão desse público. No subcapítulo 5.10, 'Dislexia e vida adulta', apresentam-se aspectos relevantes da dislexia nessa faixa etária.

O capítulo 6, 'O sujeito com dislexia: para além do apesar', constitui-se de quatro subcapítulos onde são apresentados os conceitos teóricos que embasam esta pesquisa associando-os à dislexia. O primeiro subcapítulo reflete sobre aspectos fundamentais para a 'Constituição do sujeito'. O segundo subcapítulo aborda o conceito de 'Subjetividade' trazendo os pontos de vista de diferentes estudiosos da THC. Na sequência, o subcapítulo 6.3, 'A tomada de consciência: o diagnóstico da dislexia', refere-se à tomada de consciência fazendo inferências em relação ao diagnóstico da dislexia. O subcapítulo 6.4, 'Compensação: a dislexia e os processos compensatórios', apresenta o conceito de compensação para, conseqüentemente, refletir sobre o processo de compensação nas pessoas com dislexia.



#### 4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O SEU PAPEL SOCIAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Entende-se que a universidade é uma entidade de caráter educacional cujo principal objetivo é a construção do saber. Ao longo da história sofreu mudanças até tomar o formato que tem hoje em consequência das transformações do próprio homem que, sendo produto e produtor de uma cultura, modifica-se e é modificado pelo seu entorno. “A universidade é, para o homem, a mais alta instituição da sociedade humana em que se transmite e se elabora o saber, pelo qual o homem tende a realizar seu destino de animal racional” (ROSSATO, 2011, p. 54). Este mesmo autor também entende que

a universidade tem, pois, o papel de formar profissionais para atender a demanda da sociedade, proporcionar o alargamento da mente dos jovens, despertando a imaginação para a aventura do conhecimento, ser um centro de saber, formar quadros intelectuais para a sociedade, servir como instrumento de elaboração e transmissão da cultura (ROSSATO, 2011, p. 55).

Não será realizado aqui um resgate histórico detalhado do desenvolvimento das universidades no Brasil, pois entende-se que não é esse o foco da presente investigação. Entretanto, entende-se ser pertinente evidenciar aspectos marcantes desse processo de transformação da Educação Superior chamada a atender todos os estudantes seja com ou sem deficiência, com ou sem transtorno com vistas a compreender o seu papel na sociedade brasileira ao longo do tempo.

De acordo com Leite (2011), a Educação Superior no Brasil iniciou-se em 1808, com a chegada da corte portuguesa, sendo restrita à Academia Militar e às cátedras de Medicina, nos moldes das instituições europeias. Até a Proclamação da República, em 1889, sua função era garantir através do diploma profissional a ocupação de “postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social” (MARTINS, 2002, p. 4).

Ainda de acordo com a autora supracitada, somente a partir do Movimento Modernista, na década de 1920, com sua proposição de novas formas de expressão (música, literatura, pintura, poesia) é que houve um movimento de redescoberta do país que impulsionou os intelectuais e políticos a valorizar a cultura do Brasil e de seu povo.

Nessa mesma época, a educação passou por reformas e também houve a criação de grandes instituições universitárias, sendo a primeira delas no Rio de Janeiro. “Do período fundacional, a partir dos anos 1920-30 até 1960, a Educação Superior cresceu e se diversificou, as universidades se instalaram e aumentaram a oferta de formação profissional” (LEITE, 2011, p. 23).

A reforma educacional ocorrida nessa época permitiu que as instituições de Educação Superior fossem criadas tanto pela União quanto por entidades particulares, abrindo o “caminho para a entrada da Educação Superior no mercado” (LEITE, 2011, p. 24). Na década de 60, a partir do Decreto lei nº 4024 de dezembro de 1961, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as universidades passaram a ter como objetivos a pesquisa, as artes e a formação de professores.

Durante o período da ditadura (1964-1984), é interessante destacar a contraditoriedade que havia na relação Estado e Educação Superior, pois ao mesmo tempo em que este controlava os professores e estudantes por serem ativistas políticos da época, também valorizava a pesquisa, estimulava a pós-graduação e a formação de pesquisadores através da criação de agências como a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) e o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq).

Tratava-se de estimular a formação de cérebros para o desenvolvimento da nação; [...] Estimulava-se a diplomação de profissionais para a indústria militar, naval, civil, para a indústria produtora de maquinário, automobilística, dos grandes geradores de energia elétrica e dos objetos de consumo cotidiano da população (LEITE, 2011, p. 25).

Com o país em pleno crescimento, era necessário preparar profissionais qualificados. A reforma universitária, ocorrida a partir da Lei nº 5540 de 1968, estabeleceu a organização e o funcionamento das instituições de Educação Superior no Brasil propondo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tornando-a uma instituição “disciplinada, eficiente e eficaz” (LEITE, 2011, p. 25). Com a proposta de extensão universitária, se percebe uma preocupação com os problemas sociais do país, mas que ainda se distanciava de um ideal de democratização, pois o acesso à universidade mantinha-se para uma parcela mais elitizada da população.

Em relação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, Macedo et al. (2005) defendem que tal exigência é um disparate tendo em vista as diversidades

regionais do país, as desigualdades de recursos humanos e a falta de recursos de financiamento que contemplem todas as instituições; acreditam que uma instituição de Educação Superior pode se concentrar em oferecer ensino e com qualidade.

Com o fim do regime militar e após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), inicia-se um novo ciclo de reformas educacionais. Tais reformas foram marcadas por mudanças como a globalização, a internacionalização das instituições, a criação de procedimentos avaliativos a nível nacional, a expansão do sistema educativo e o aumento de matrículas. Tais aspectos, em especial, os processos de avaliação, evidenciam a busca por uma universidade com padrão de qualidade e o ranqueamento acaba impulsionando as mudanças nessas instituições.

Conseqüentemente, as cobranças em relação à produtividade dos professores, pesquisadores e alunos acaba por determinar um novo perfil para a universidade: o perfil empreendedor. Cabe mencionar que, além das instituições de grande porte como as universidades, o Brasil tem um crescente número de instituições de Educação Superior que se diversificaram do modelo universitário. As Faculdades, Centros Tecnológicos, Centros Universitários surgem com a função de transmissão do conhecimento. Com essa expansão, surgem também novos cursos.

Em 2003, uma nova reforma da Educação Superior é proposta, tendo entre seus objetivos, ampliar o acesso e a gestão participativa. Houve a valorização das universidades públicas, redirecionamento de investimentos para a construção de novas instituições, para programas de inclusão e redirecionamento de incentivos das agências governamentais para a internacionalização dessas instituições (LEITE, 2011).

Seguindo este movimento de reforma em prol da democratização da Educação Superior, o governo, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em maio de 2007, implementou o Programa Universidade para Todos – Prouni<sup>34</sup> que se articula ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies<sup>35</sup>, o qual sofreu alterações no prazo aumentando o tempo de

---

<sup>34</sup> Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Fonte: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>.

<sup>35</sup> As regras foram modificadas para facilitar o ingresso dos alunos à universidade. As novas normas alteram o limite de financiamento do programa para até 100% do valor da mensalidade, o que

carência para que o aluno possa começar a pagar o empréstimo após a conclusão do curso. Também instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni<sup>36</sup>.

Este programa estabelece as seguintes dimensões para que seu objetivo seja alcançado: (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular; (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior; (D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional; (E) Compromisso Social da Instituição e (F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Para cada um desses aspectos, deverão ser propostas ações que contemplem suas necessidades (BRASIL, 2007).

Nesse movimento de democratização, destaca-se a dimensão do compromisso social da Instituição, evidenciando a necessidade de Políticas de inclusão bem como de Programas de assistência estudantil e Políticas de extensão universitária. A partir de 2009, inicia-se um movimento no intuito de substituir o exame de ingresso nas instituições de Educação Superior pelo ENEM<sup>37</sup>, para que, desse modo, possa ocorrer a ampliação das vagas e o acesso de diferentes classes sociais, a partir das ações afirmativas conforme orientam as diretrizes do Reuni (LEITE, 2011).

Em consonância a este movimento, o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior foi criado em 2005 com o intuito de promover políticas de acessibilidade para as pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) (BRASIL, 2013). Até 2011, este projeto realizava Chamadas Públicas concorrenciais para que as IFES apresentassem projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade visando a eliminação de barreiras ao acesso de pessoas com deficiência. “A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada” (BRASIL, 2013, p. 2).

---

abrange cursos de mestrado e doutorado. Antes, o limite era de apenas 50%. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/fies.html#top](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/fies.html#top)>

<sup>36</sup> As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Fonte: <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)>.

<sup>37</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Prova que avalia o desempenho dos estudantes que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio. Fonte: <<http://enem.inep.gov.br/>>.

Ainda, o Plano Nacional de Educação em vigor<sup>38</sup> determina em sua meta 12, o aumento da taxa de matrícula na Educação Superior sendo uma de suas estratégias:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil [...], na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014c, p. 73-4).

Segundo Marçal (2011), as primeiras universidades públicas a implantar políticas de ações afirmativas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2003 as quais foram seguidas por outras IES.

O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI), instituição criada em 2008 através de edital e consolidada pelo Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), constitui-se por uma rede de pesquisadores de todo o Brasil que realiza pesquisas e produz conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras.

Corroborando o que disse Marçal, o INCT divulgou um mapa das ações afirmativas tendo como base o ano de 2011 (ver Figura 3). Em função da riqueza de detalhes apresentadas nesse mapa, seu tamanho original é 90 x 98,5 cm, sendo inviável sua reprodução com a legibilidade original obedecendo aos padrões de formatação deste trabalho. Entretanto, apresenta-se uma miniatura do referido mapa com a intenção apenas de demonstrar o grande número de instituições que implementaram ações afirmativas no referido ano<sup>39</sup>.

Em 2015, a Lei nº 13.146 de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, determina que compete ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” dentre outros aspectos voltados à inclusão no sistema educacional também o que especifica o inciso XIII: “acesso à Educação Superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a).

Nesse mesmo sentido, a Lei nº 13.409 de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio técnico e superior

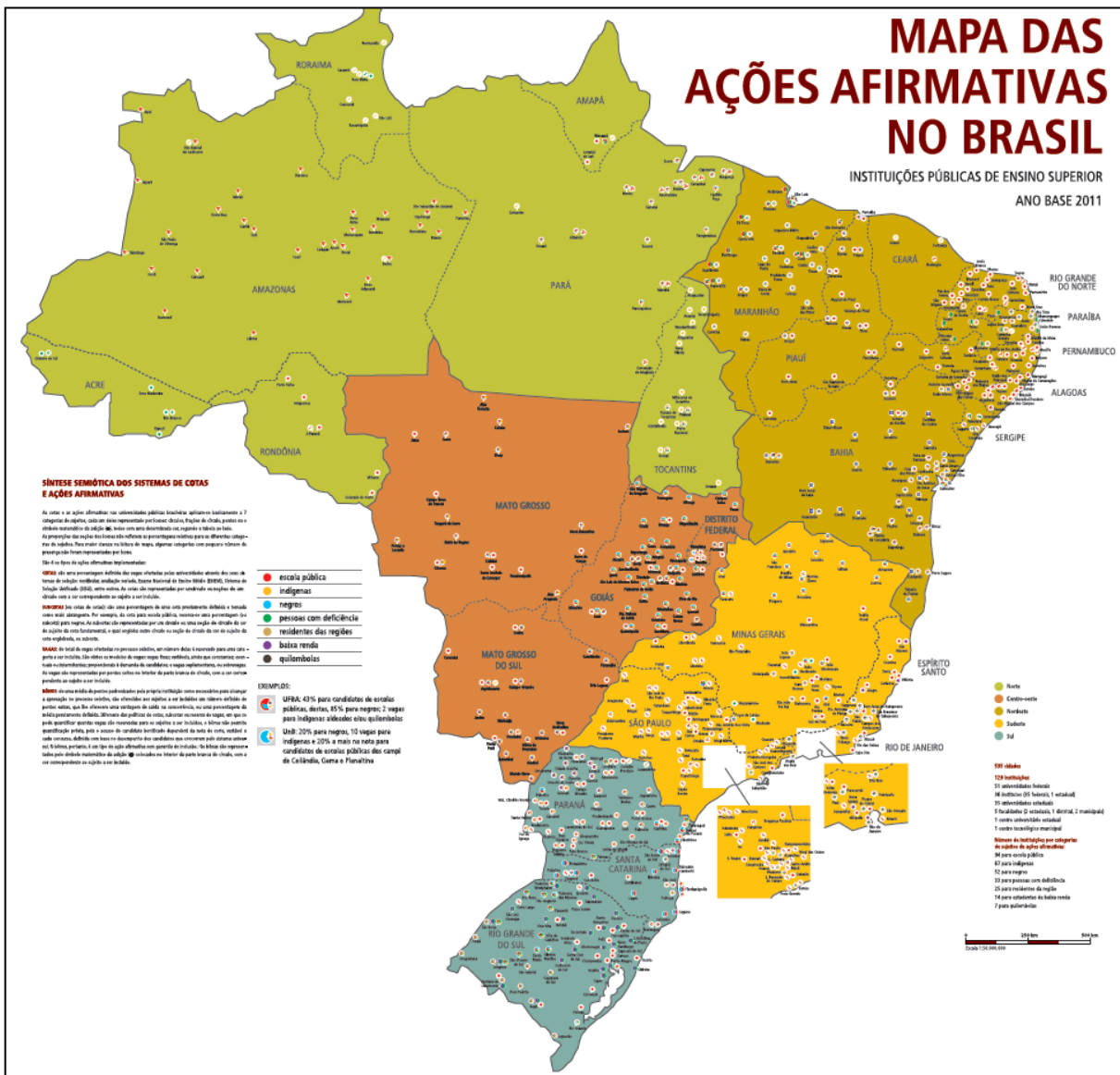
---

<sup>38</sup> Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

<sup>39</sup> Mapa disponível em: <[https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4\\_etHTMjBwTnY2UGRHX2s/edit](https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4_etHTMjBwTnY2UGRHX2s/edit)>.

das instituições federais de ensino, alterando a Lei nº 12.711 de 2012, emerge como materialização legal desse processo de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, pois até aquele momento, a inclusão das pessoas com deficiência nesse nível da educação ocorria através das ações afirmativas propostas por cada instituição.

Figura 3 – Mapa das Ações Afirmativas publicado pelo INCTI



Fonte: INCTI

Observando o panorama aqui exposto, entende-se que a partir de tais programas e ações, amplia-se significativamente o público com possibilidades de

acesso à Educação Superior nas instituições federais. Não se pode afirmar que todos tem acesso porque ainda há um mecanismo que seleciona aqueles que efetivamente ingressam na Educação Superior, a saber, o ENEM e, consecutivamente, o SISU<sup>40</sup>.

Diante disso, entende-se que a universidade, no Brasil, passou de instituição elitista e formadora de profissionais liberais (MARTINS, 2002) a uma instituição de Educação Superior voltada ao ensino, pesquisa e extensão, reconhecida internacionalmente, formadora de profissionais capacitados nas mais diferentes áreas, apesar de até pouco tempo atrás, ser restrita a uma pequena parcela mais elitizada da população.

Destarte, com o advento das políticas e programas vigentes citados, vislumbra-se um movimento voltado à democratização do acesso à Educação Superior, que se estende também às pessoas com transtornos funcionais como a dislexia, apesar de não existir um número preciso desses estudantes (SOUSA, 2014).

Para além das questões mencionadas, entende-se que a Educação Superior, assim como a escola de educação básica, também é mediadora do desenvolvimento humano, tendo a responsabilidade de propor condições para que o sujeito aprenda, preparando-o para ser um profissional que futuramente prestará serviços à sociedade. Portanto, tem um compromisso duplo: com o sujeito que ingressa num curso de Educação Superior e com a sociedade que receberá este profissional no futuro.

---

<sup>40</sup> SISU – Sistema de Seleção Unificada. Sistema informatizado do Ministério da Educação através do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Fonte: <<http://sisu.mec.gov.br/>>.





## 5 DISLEXIA

Ao iniciar-se este estudo, foi apresentado o estado de conhecimento, o qual corroborou o ineditismo e a relevância do tema aqui proposto. No capítulo anterior, refletiu-se sobre o papel social da Educação Superior. A partir de agora, serão apresentados aspectos considerados importantes para que se possa compreender o que é a dislexia.

### 5.1 ETIMOLOGIA DA PALAVRA

A palavra “dislexia” vem do grego e significa “dificuldade com as palavras”.

Quadro 5 – Significado da palavra dislexia

Dificuldade	Palavra
<b>Δυσ - dis</b>	<b>λεξία - lexia</b>

Fonte: Autora, a partir do site: [www.dislexiabrasil.com.br](http://www.dislexiabrasil.com.br)

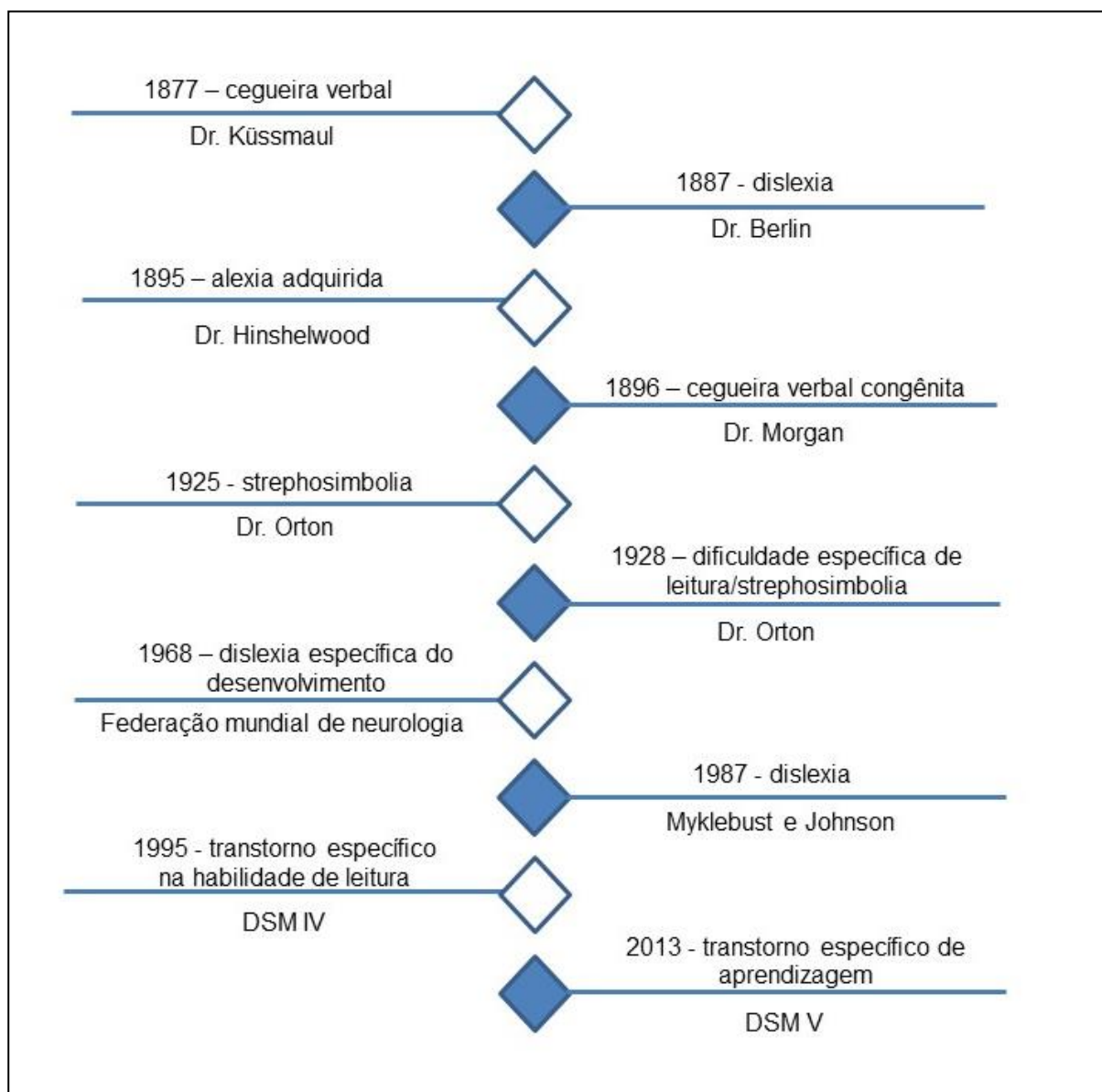
### 5.2 DEFINIÇÃO

Para entender o que é a dislexia e como foi seu percurso histórico, foram consultados alguns autores (CIASCA; LIMA, 2015, ROTTA; PEDROSO, 2006, SHAYWITZ, 2006) e perceberam-se algumas discrepâncias em relação ao ano em que foi utilizado o termo dislexia pela primeira vez. Entretanto o crédito da autoria é destinado por ambos autores ao oftalmologista alemão Berlin.

De acordo com Rotta e Pedroso (2006), o termo dislexia foi utilizado pela primeira vez em 1872. Já Ciasca e Lima (2015) e também Shaywitz (2006) afirmam que o termo foi utilizado em 1887. Devido aos detalhes com os quais estes autores relatam os acontecimentos, utilizaremos esta última data como referência. No Quadro 6, destacam-se os principais eventos que contribuíram para a evolução do termo de acordo com as informações fornecidas por estes autores.

Como se pode observar, há mais de um século, estudiosos vem se debruçando sobre a temática na tentativa de compreender o que acontecia com seus pacientes que apresentavam dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quadro 6 – Evolução do termo dislexia



Fonte: Autora. Adaptação a partir de Ciasca; Lima (2015), Rotta; Pedroso (2006), Shaywitz (2006).

Em 1877, o Dr. Küssmaul identificou, o que ele chamou de cegueira verbal, as dificuldades de leitura que ocorriam independentemente da visão e da inteligência do paciente estarem preservadas. Dez anos mais tarde, Berlin, usa pela primeira

vez, o termo dislexia para definir o que “considera uma forma especial de cegueira verbal em adultos que perderam sua capacidade de ler depois de uma determinada lesão cerebral” (SHAYWITZ, 2006, p. 26).

O Dr. Hinshelwood, em 1895, publicou o relato sobre um homem que perdeu sua habilidade de ler apesar de ver as letras. Seu relato sobre cegueira verbal adquirida motivou o Dr. Morgan a publicar também sua experiência com a cegueira verbal, mas enfatizando sua origem congênita. “Em 1896, Morgan publicou, no *British Medical Journal*, o interessante caso de um adolescente com incapacidade para ler, embora, se avaliado cognitivamente, deveria ter condições de fazê-lo” (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 151). Devido a essa característica, por algum tempo os estudiosos continuaram a se referir a esse transtorno como “cegueira verbal”. Vários estudos foram realizados por profissionais, inclusive oftalmologistas, que concluíram que as dificuldades não estavam nos olhos, mas nas áreas do cérebro responsáveis pela linguagem.

Outros pesquisadores deram continuidade aos estudos sobre as dificuldades para ler e escrever encontrando diferentes hipóteses como, por exemplo, Orton, que em 1925, usou o termo “*strephosimbolia*” para se referir ao transtorno de trocas e transposições de letras durante a leitura e a fala. Em 1928, este mesmo autor sugeriu que a inabilidade para a leitura estava relacionada “a imagens competitivas nos dois hemisférios cerebrais devido à falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva” (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 151).

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia criou o termo ‘Dislexia específica do desenvolvimento’ ou ‘Dislexia do desenvolvimento’ definindo-a como um transtorno caracterizado por dificuldades na aprendizagem da leitura. Myklebust e Johnson, em 1987, definiram a dislexia como “uma síndrome complexa de disfunções neuropsicológicas associadas” (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 153). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 1995) define a dislexia como um transtorno específico na habilidade de leitura, afetando significativamente o desempenho escolar.

Segundo Rotta e Pedroso (2006), na década de 1990, estudos provaram que a dislexia estava associada às malformações ou alterações funcionais cerebrais. Nesta mesma época, Ajuriaguerra (1990) observou que as crianças com dislexia tinham a inteligência dentro da média, visão e audição adequadas e não tinham

deficiências neurológicas significativas. Em 2000, Giacheti e Capellini afirmaram que a dislexia do desenvolvimento ou o distúrbio específico de leitura é um distúrbio neurológico.

A partir das leituras realizadas, entende-se que não existe um consenso sobre a causa da dislexia o que, conseqüentemente, leva à criação de diferentes teorias para explicá-la. As teorias que tentam explicar a dislexia dividem-se em dois grupos: a) as teorias centradas num déficit específico (dificuldades no processamento fonológico, déficit na velocidade de processamento e nomeação rápida); b) as teorias centradas num déficit geral (déficit no processamento sensorial) (LIMA; CIASCA, 2015).

Em 2013, houve uma atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014) sendo a dislexia classificada como um transtorno específico de aprendizagem que se caracteriza pelas dificuldades específicas relacionadas ao reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. É considerada um transtorno do neurodesenvolvimento de origem biológica.

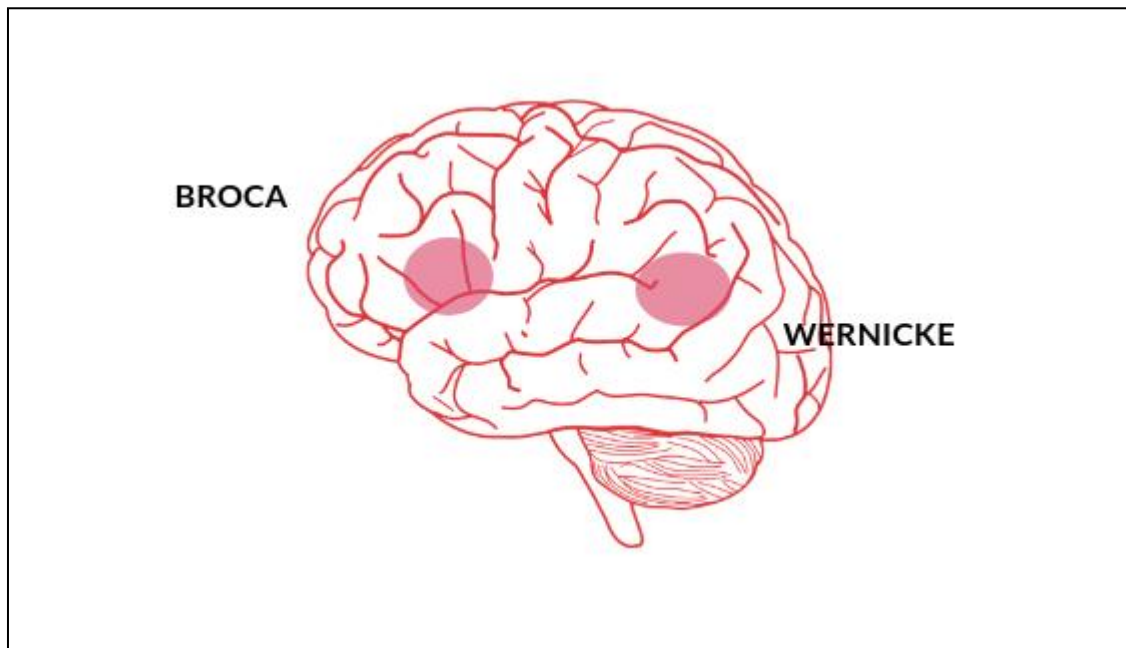
### 5.3 ASPECTOS NEUROLÓGICOS

Alguns estudos indicam que a dislexia é um transtorno originado por herança genética, sendo que a incidência em filhos de pais com dislexia e também em irmãos com o transtorno é bastante significativa. Na década de 80, estudos *post-mortem* encontraram em cérebros de pessoas com dislexia, “alterações macro e microscópicas, relacionando esses achados com a disfunção para a leitura e a escrita” (FERNANDES et al., 2015, p. 339). Além disso, “estudos de comparação de estruturas neuroanatômicas indicam diferenças entre indivíduos com DD [Dislexia do desenvolvimento] e sem dificuldades” (LIMA; CIASCA, 2015, p. 223).

Para compreendermos o que ocorre com o cérebro de uma pessoa com dislexia, antes, precisamos entender como o cérebro sem o transtorno funciona durante o processo de leitura. Primeiramente, é importante saber que existem duas áreas anatômicas responsáveis pela linguagem: a área de Broca e a área de Wernicke (Figura 4).

A área de Broca é responsável pelo esquema motor da linguagem, ou seja, a expressão oral. A área de Wernicke é responsável pelo processamento fonológico, convertendo as letras em sons. Obviamente, o processo de leitura envolve estas duas áreas.

Figura 4 – Localização das áreas de Broca e Wernicke



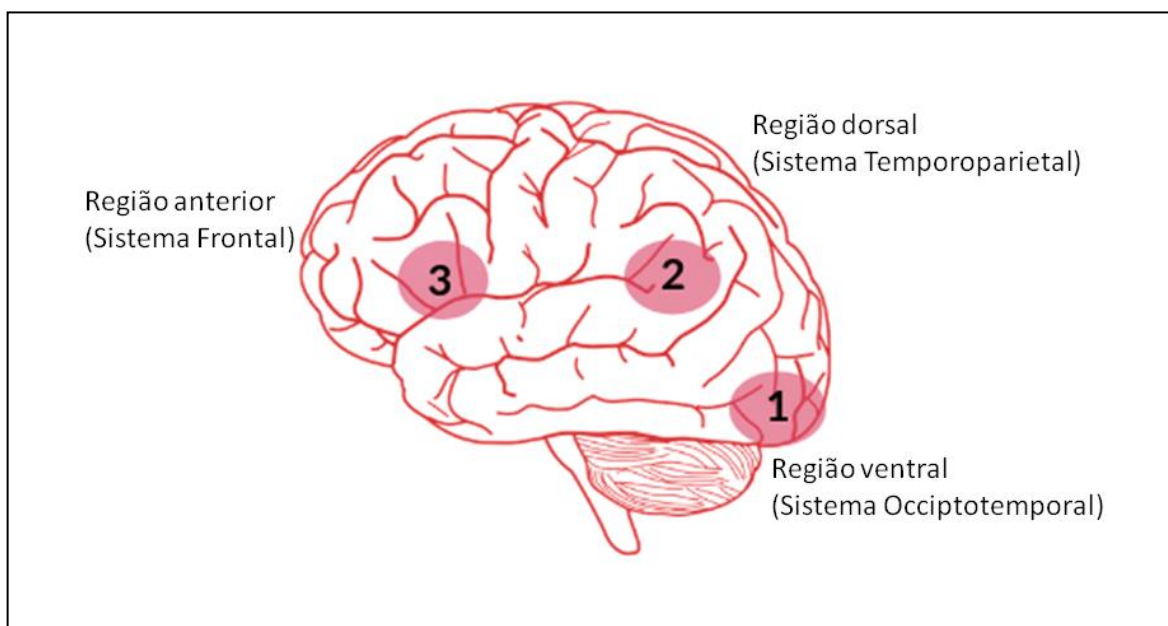
Fonte: Autora, a partir de Rotta; Pedroso (2006).

Lima e Ciasca (2015) explicam que o processo de leitura inicia com a identificação e discriminação visual das letras que ativam outra região do cérebro: o córtex estriado, localizado na região occipitotemporal (ver Figura 5). Esta região do cérebro atua na discriminação visual das letras, na percepção da palavra escrita. Em seguida, as informações são enviadas para a região dorsal, onde se localiza a área de Wernicke. Esta área é responsável pela decodificação e análise da informação. Na sequência, as informações são enviadas para o sistema frontal, responsável pela articulação e expressão das palavras (LIMA; CIASCA, 2015).

Compreender como o cérebro de uma pessoa funciona, somente foi possível com o avanço tecnológico e a utilização de exames por imagem. Nos estudos desenvolvidos com o intuito de decifrar o funcionamento cerebral durante a leitura, segundo Shaywitz (2006), foram identificados dois caminhos realizados no decorrer

desse processo: o primeiro, realizado por leitores iniciantes, pois como eles precisam analisar a palavra, o caminho inicia pelo sistema parietotemporal (responsável pela análise das palavras); e o segundo é utilizado por leitores fluentes.

Figura 5 – Áreas envolvidas com a leitura



Fonte: Autora, a partir de Lima; Ciasca (2015).

Durante a leitura, a área occipitotemporal é ativada e, por já ter formado um modelo da palavra, ao visualizá-la, a área occipitotemporal automaticamente a identifica, pois esta área é a responsável pela forma da palavra. Quando alguém lê uma palavra várias vezes, com a experiência de leitura, essa região do cérebro reconhece rapidamente as palavras.

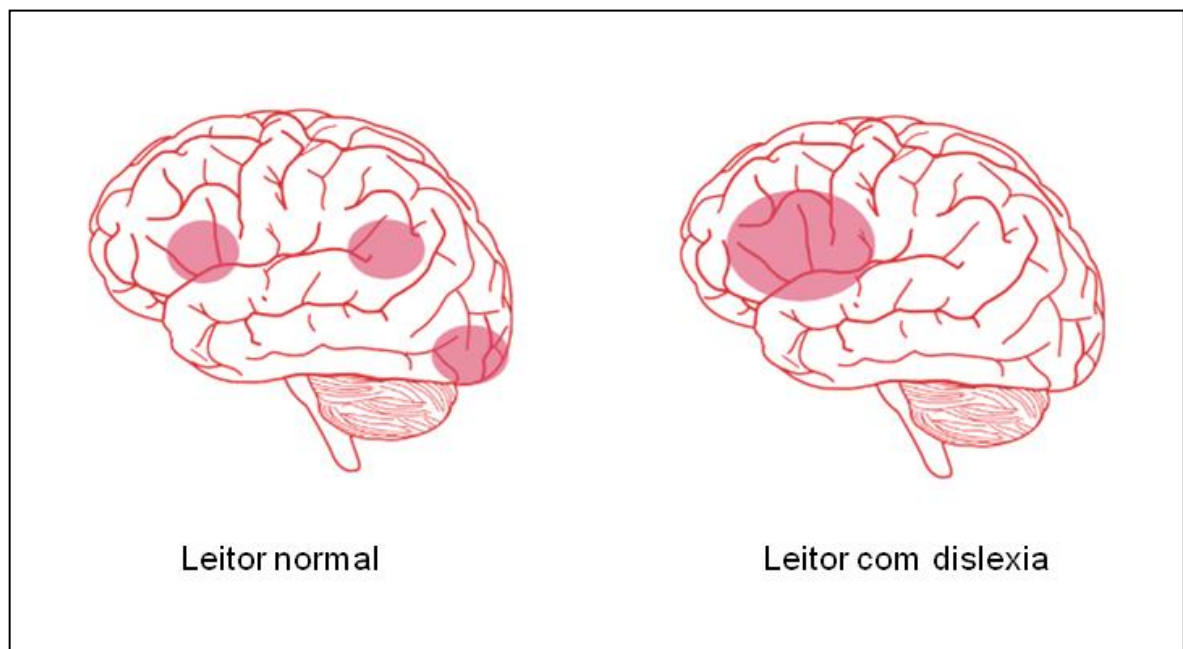
Mas, “apesar de a leitura parecer um processo automático para um leitor proficiente, esta habilidade envolve demandas cognitivas diferentes, de atenção e habilidades relacionadas ao funcionamento executivo” (LIMA; AZONI; CIASCA, 2015, p. 326). Conseqüentemente, também se percebeu, através desses exames, que os “leitores disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes” (SHAYWITZ, 2006, p. 70).

A RMNf [ressonância magnética nuclear funcional] mostra uma menor ativação do córtex cerebral nas áreas destinadas à compreensão da leitura, como a área de Wernicke e o giro angular e compensatoriamente uma

maior ativação de áreas anteriores, como a de Broca e o giro frontal inferior do hemisfério contralateral. (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 157)

Segundo Shaywitz (2006), essa ativação da região frontal pode ser considerada uma “marca neural” da dislexia, pois é encontrada em pessoas com esse transtorno de diferentes idades e faixas etárias distintas (Figura 6). “Mesmo alunos universitários de excelente desempenho com histórico de dislexia na infância e que são leitores precisos, mas lentos, continuam a demonstrar esse padrão” (SHAYWITZ, 2006, p. 73).

Figura 6 – Marca neural da dislexia



Fonte: Autora, a partir de Shaywitz (2006).

#### 5.4 PREVALÊNCIA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) “A prevalência do transtorno específico da aprendizagem nos domínios acadêmicos da leitura, escrita e matemática é de 5 a 15% entre crianças em idade escolar, em diferentes idiomas e culturas” (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014, p. 70). Em relação aos adultos, o DSM 5 informa que não tem este dado, mas que se

infeere que seja em torno de 4%. No Brasil, é difícil apresentar tais dados, pois não há nenhum órgão a nível nacional que concentre essas informações.

## 5.5 SINTOMAS/CARACTERÍSTICAS

Pode-se dizer que as pessoas com dislexia apresentam “problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014, p. 67). Esta é a definição ampla que o DSM 5 utiliza para descrever quem tem este transtorno. Para que seja emitido o diagnóstico de dislexia, o qual deve ser realizado por equipe multidisciplinar, é necessário que sejam descartadas as hipóteses de deficiência intelectual, problemas de acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos e educação escolar inadequada. No quadro a seguir, apresentam-se algumas características que podem ser observadas desde a Educação Infantil.

Quadro 7 – Características da dislexia

<b>Educação infantil</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- atraso na linguagem;</li> <li>- omissões, trocas de sílabas e fonemas;</li> <li>- dificuldade em perceber rimas;</li> </ul>
<b>Período escolar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- deficiência fonológica;</li> <li>- falta de interesse por livros;</li> <li>- esquece o nome de objetos, pessoas, lugares;</li> <li>- memória verbal de curto prazo deficiente;</li> <li>- dificuldade em aprender sequências (dias da semana, meses do ano);</li> <li>- leitura incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las;</li> <li>- adição, omissão ou substituição de letras durante a escrita;</li> </ul>
<b>Vida adulta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldade com a ortografia e a produção textual;</li> <li>- tendência de leitura lenta;</li> <li>- evitam atividades de leitura e escrita;</li> <li>- dificuldades para fazer inferências a partir de leitura de textos;</li> </ul>

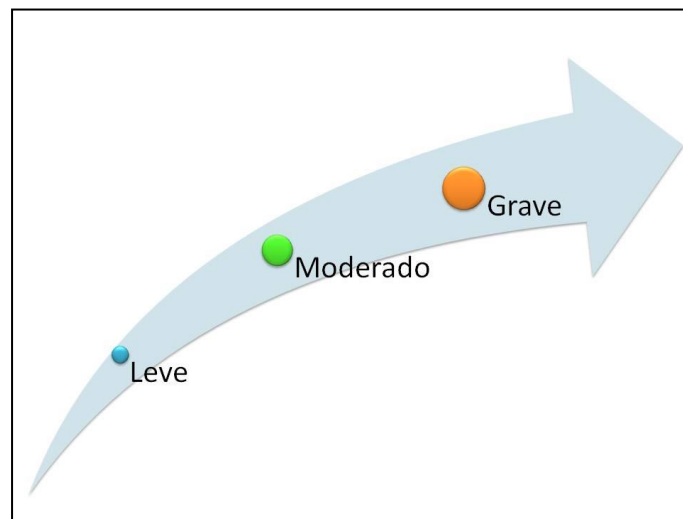
Fonte: Autora, adaptação a partir de Shaywitz (2006), Moojen; França, (2006), American Psychiatry Association (2014).



Além das características descritas acima, outra característica importante é o rendimento acadêmico abaixo da média para a idade, apesar da inteligência estar preservada. Os adultos, embora se esforcem ao longo de sua trajetória, não conseguem automatizar o processo de reconhecimento de palavras, demandando mais tempo e energia nas tarefas que envolvem leitura (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016).

Entretanto, ressalta-se que nem todas essas características manifestam-se nas pessoas com dislexia e que os níveis de intensidade das dificuldades também são variáveis e podem ser influenciados por fatores externos (Figura 7).

Figura 7 – Intensidade das dificuldades na dislexia



Fonte: Autora, a partir de American Psychiatric Association (2014).

Além disso, a dislexia pode estar associada a outros tipos de transtornos. Segundo Moraes et al. (2015), estudos comprovaram que há uma incidência maior de comorbidade entre transtorno de déficit de atenção (TDAH) e dislexia sendo que, em 55% dos casos, o TDAH é do subtipo desatento. Além disso, também há registros de comorbidade da dislexia com a hiperatividade, sendo a incidência maior nos casos em que a dificuldade de aprendizagem é mais grave.

Outra comorbidade mencionada pelos pesquisadores é a ansiedade, a qual influencia o desempenho de cada estudante. Sintomas depressivos também podem acompanhar a pessoa com dislexia, pois dependendo da forma como ela lida com

suas dificuldades e também do contexto em que está inserida, pode ficar mais vulnerável psicologicamente por causa do transtorno.

É importante mencionar que, apesar de estudos evidenciarem as causas orgânicas para a dislexia do desenvolvimento, também não se pode esquecer que o desenvolvimento das redes neurais, que fazem parte do processo de aquisição da leitura, ocorre a partir da interação entre o cérebro e o ambiente (LIMA; CIASCA, 2015). Desse modo, a forma como as pessoas com dislexia irão desenvolver suas habilidades com a leitura e a escrita, apesar das dificuldades que são próprias do transtorno, dependerá também dos estímulos e interações realizadas no meio em que estes sujeitos estão inseridos.

De acordo com Sampaio e Freitas (2014), como a pessoa com dislexia não apresenta nenhum tipo de comprometimento aparente, os professores costumam atribuir as dificuldades a outras causas antes de pensar em dislexia, e isso acaba postergando o diagnóstico, causando grande sofrimento para o indivíduo.

## 5.6 CLASSIFICAÇÃO

Desde o final do século XIX, foram desenvolvidos estudos sobre crianças inteligentes que não conseguiam aprender a ler e também casos de pessoas adultas que perderam tal habilidade após alguma lesão cerebral. Nesse sentido, em relação à origem, pode-se conceituar a dislexia da seguinte forma:

- a) Dislexia genética ou do desenvolvimento: o transtorno é genético, é uma condição inata. “Estima-se que 40 a 70% dos casos de Dislexia tenham origem genética” (SARTORARO, 2015, p. 294). Estudos de identificação dos genes responsáveis pela Dislexia ainda estão sendo realizados. Através da investigação envolvendo famílias de pessoas com Dislexia, encontraram-se nove loci<sup>41</sup>, mas os estudos ainda não são conclusivos;
- b) Dislexia adquirida: quando a habilidade de leitura é afetada por alguma lesão, malformação do SNC, privação ambiental; também chamada de alexia (ROTTA; PEDROSO, 2006);
- c) Dislexia multifatorial: associação de causas genéticas e adquiridas (na mesma obra).

---

<sup>41</sup> Loci: plural de locus. É a localização dos genes num cromossomo.

Existem diferentes subtipos de dislexia com diferentes etiologias, sendo possível encontrar teorias tradicionais e também contemporâneas (SNOWLING, 2004). Algumas dessas teorias classificam a dislexia de acordo com diferentes critérios, como, por exemplo, a memória visual e auditiva, os resultados em testes psicológicos, pedagógicos e fonológicos e também avaliações neuropsicológicas (ROTTA; PEDROSO, 2006, LIMA; CIASCA, 2015).

A classificação que tem sido mais aceita e difundida entre estudiosos e profissionais da área, utiliza como referência as rotas de reconhecimento da palavra ou rotas de leitura. Um leitor fluente usa duas rotas: a lexical e a fonológica.

O uso da rota lexical ocorre quando a leitura das palavras é feita de forma global. Através da análise visual, a palavra é reconhecida por sua imagem que, por sua vez, é associada ao sistema semântico do leitor. Esta rota é utilizada na leitura de palavras familiares, as quais são lidas como se fossem imagens, de forma mais rápida. Já a rota fonológica é um processo mais complexo de decodificação grafo fonêmica, ou seja, durante a leitura, ocorre a conversão de letras em som (CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S.; MACEDO, 2001). Na leitura de pseudopalavras ou de palavras desconhecidas, o leitor utiliza a rota fonológica para reconhecer, identificar, ler. Seguindo a referência das rotas de leitura, a dislexia é classificada em três tipos:

- a) Dislexia fonológica, sublexical ou disfonética - caracteriza-se pela dificuldade de utilizar a rota fonológica durante a leitura. Desse modo, o comprometimento está centrado na conversão dos grafemas em fonemas. Entretanto, o sujeito pode utilizar a rota lexical e assim, ter melhor desempenho com palavras mais familiares;
- b) Dislexia morfológica, semântica, lexical ou disléxica - como a utilização da rota lexical está comprometida, torna-se difícil a leitura de palavras irregulares, pois a pessoa precisa ler lentamente para decodificar a palavra, o que muitas vezes dificulta o entendimento do que está sendo lido;
- c) Dislexia mista – as pessoas com este tipo de dislexia têm comprometimento das duas rotas, caracterizando-se como um quadro mais grave do transtorno.

## 5.7 DISLEXIA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem pode ser definida como “alterações funcionais e neuroquímicas que produzem modificações mais ou menos

permanentes no sistema nervoso central” (ROTTA, 2006, p. 117). Ainda, “é um processo evolutivo e constante, que implica uma sequência de modificações no comportamento do indivíduo de forma global e do meio que o rodeia” (GIFFONI, 2015, p. 29). Nesse sentido, entende-se que aprender é um processo longitudinal que envolve transformações internas em cada sujeito, e que estas alterações também estão relacionadas com o meio em que este indivíduo está inserido.

Para Vygotsky (1993), a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, mas interligados por uma relação bastante complexa e que não ocorrem paralelamente, pois a aprendizagem só é válida se preceder o desenvolvimento, provocando-lhe modificações.

*Si durante el proceso de aprendizaje el niño forma una estructura o asimila una operación cualquiera, con ello habremos descubierto la posibilidad, no sólo de repetir la mencionada estructura en su desarrollo, sino que también le habremos brindado muchas más posibilidades en relación a otras estructuras<sup>42</sup>. (VYGOTSKY, 1993, p. 222-3).*

Desse modo, o ensino modifica e reestrutura vários pontos do desenvolvimento e não apenas seu resultado direto. Assim, estimula as funções que estavam em amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (na mesma obra).

A ZDP se caracteriza como o nível de desenvolvimento em que o sujeito consegue resolver suas tarefas com a colaboração de alguém. Entendendo a ZDP como um processo interativo, percebe-se a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem ao longo da escolarização, contanto que a mediação faça parte dessa interação, pois, se forem respeitadas suas possibilidades intelectuais, o sujeito é capaz de realizar, num processo de colaboração, muito mais do que sozinho (na mesma obra).

A aprendizagem ocorre na ZDP e, embora este conceito tenha sido desenvolvido referindo-se ao processo de aprendizagem de crianças, entende-se que o mesmo pode ser adotado quando se refere ao aprendizado dos sujeitos em outras etapas do desenvolvimento.

---

<sup>42</sup> Tradução livre: Se durante o processo de aprendizagem a criança forma uma estrutura ou assimila uma operação qualquer, com isso descobrimos a possibilidade, não somente de repetir a mencionada estrutura em seu desenvolvimento, mas também teremos dado muito mais possibilidades em relação a outras estruturas.

Em especial, nesta pesquisa, evidencia-se o processo de aprendizagem na Educação Superior e se acredita que neste nível da educação, independentemente da área ou curso em que se estude, a ZDP permanece em constante atividade. Modificam-se e se complexificam os conceitos, pois como se trata de cursos de formação superior/profissional, exige-se dos estudantes maior conhecimento e aprofundamento sobre os conceitos que fundamentam cada profissão.

Para Amaral e Martinez (2009), a aprendizagem é um processo de produção de sentido, pois “a aprendizagem depende muito da condição subjetiva de quem aprende e do contexto em que está inserido” (na mesma obra, p. 151). Desse modo, “o sentido subjetivo do aprender é o resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no próprio curso da aprendizagem” (na mesma obra, p. 154).

Assim, entende-se que a constituição desses sentidos subjetivos é vital para o envolvimento do estudante com a atividade, pois o sentido subjetivo “se configura com base na história individual do aluno e da sua relação pessoal com a situação de aprendizagem” (na mesma obra, p. 154).

Em se tratando de estudantes com dislexia, devido às suas dificuldades relacionadas à leitura e escrita, a relação com a aprendizagem pode não ser das mais positivas e motivadoras. Ou seja, quando alguém tem dificuldades para aprender aquilo que a maioria de seus pares já aprendeu, dependendo da forma como tal situação é conduzida pelo professor, pode tanto fortalecer o estudante a seguir na tentativa de driblar suas dificuldades, como também pode fazer com que esse indivíduo se sinta incapaz de aprender e prosseguir seus estudos.

Além disso, a forma como o próprio sujeito enfrenta suas dificuldades, independentemente do contexto, vai determinar sua relação com a aprendizagem. Refere-se aqui, à vontade desse sujeito de aprender. “As influências educativas têm um impacto sobre a personalidade a partir das vivências e reflexões que o sujeito experimenta no espaço escolar” (na mesma obra, p. 161).

As autoras supracitadas também afirmam que a aprendizagem é perpassada pela subjetividade. “Isso significa dizer que todos não aprendem igualmente. A constituição de sentido subjetivo da aprendizagem expressa a singularidade do sujeito que reflete a leitura própria que ele faz da realidade” (AMARAL; MARTINEZ, 2009, p. 189). Quer dizer, duas pessoas com o mesmo diagnóstico, no mesmo contexto, podem ter posicionamentos diferentes em relação ao seu processo de

aprendizagem, pois cada uma constitui-se de forma subjetiva e vivencia cada experiência a seu modo.

Ao analisar os processos de aprendizagem na pós-graduação, Martinez (2009) entende que:

Se a aprendizagem escolar envolve, entre outros importantes elementos, as configurações subjetivas constituídas no percurso de história de vida dos sujeitos, o exercício da própria condição de sujeito nesse processo, e os sentidos produzidos no próprio processo de aprender, torna-se essencial considerar esses aspectos para a compreensão da aprendizagem escolar dos sujeitos adultos (MARTINEZ, 2009, p. 222).

Ou seja, as expectativas geradas pelos sujeitos a partir de sua experiência escolar, tornam-se a motivação da aprendizagem, podendo esta ser positiva ou negativa.

Outro fator importante: a pessoa com dislexia tem dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, mas não tem comprometida a cognição e a inteligência. Vive-se numa sociedade em que a transmissão do conhecimento se dá predominantemente através da escrita. Esta é uma ferramenta cultural que “dá acesso a outros conhecimentos historicamente construídos e ao desenvolvimento de outras capacidades” (BONINI et al., 2010, p. 320).

Conseqüentemente, as dificuldades de acesso à cultura podem interferir nas relações afetivas e sociais desses sujeitos. Contudo, como seres históricos, produzimos nossa própria cultura. E, atualmente, vive-se numa cultura digital, onde as formas de registro podem ser outras, como a imagem e o som. Do mesmo modo, o acesso à cultura existente pode se dar de diferentes formas. Diante dos recursos disponíveis, entende-se que a dislexia não pode ser – e não é – um impeditivo para o acesso ao conhecimento e à informação.

### **5.7.1 Estratégias recomendadas aos professores e aos estudantes com dislexia para possibilitar a aprendizagem**

Soares (2015) entende que “não existe uma fórmula pronta para manejo de alunos no Ensino Superior com Dislexia” (p. 28), mas é importante que se pense em algumas estratégias para proporcionar a aprendizagem desses estudantes. As “ações diferenciadas do docente para lidar com a dislexia fazem com que o aluno se

desenvolva e consiga acompanhar seus colegas em sala de aula” (SOARES, 2015, p. 28).

Considera-se importante que os professores respeitem o ritmo e os estilos de aprendizagem de seus alunos. Do mesmo modo, os estudantes também precisam se autoconhecer, em especial, compreender qual é seu estilo de aprendizagem.

De acordo com Felder (2010), cada pessoa aprende de um jeito:

*Some get more from visual imagery while others prefer verbal explanations; some tend to try things out and see what happens and others are more inclined to think things through first; some reason in a relatively sequential manner and others have a more holistic orientation; some are most comfortable with concrete (“real-world”) information and others are more drawn to abstract theories and symbolism, and so on. (p. 01)<sup>43</sup>.*

Seguindo essa lógica, apresentam-se aqui, algumas sugestões de estratégias que podem ser utilizadas pelos professores e estudantes considerando as especificidades e características de cada indivíduo.

Em tempos em que a informática ocupa espaço significativo no cotidiano das pessoas, o computador torna-se um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o estudante com dislexia como para o professor. Este recurso permite que o professor possa tornar suas aulas mais interessantes, não apenas para o estudante em questão, mas para toda a turma.

O computador também pode auxiliar na leitura, através da utilização de esquemas e imagens, além da utilização de softwares leitores de tela que sintetizam a escrita em som.

Os professores também podem permitir o uso de outros recursos tecnológicos como gravadores (podem ser celulares, *tablets*, *media players* portáteis) facilitando o armazenamento das informações apresentadas em sala.

Como a dislexia afeta a habilidade leitora e conseqüentemente a escrita, é importante que o professor utilize uma linguagem direta e objetiva, tanto nas orientações orais como nos exercícios registrados de forma escrita, os quais também devem ser lidos para o estudante. E, sempre que possível, deve possibilitar que os estudantes com dislexia possam responder as provas oralmente.

---

<sup>43</sup> Tradução livre: “Alguns se beneficiam mais da imagem visual, enquanto outros, preferem explicações verbais; alguns tendem a experimentar as coisas e ver o que acontece e outros estão mais inclinados a pensar as coisas primeiro; alguns pensam de forma relativamente sequencial e outros têm uma orientação mais holística; alguns se sentem mais à vontade com informações concretas (“do mundo real”) e outros são mais atraídos por teorias abstratas e simbolismo, e assim por diante”.

Outra orientação que pode parecer insignificante, mas que tem bons resultados, é a formatação dos textos com o parágrafo alinhado à esquerda, assim, o leitor consegue percorrer o texto de modo mais fácil, já que a diferença no tamanho das linhas o auxiliará a localizar-se na página (CORRÁ, 2012).

Caso o professor tenha dificuldades para entender a escrita do estudante, deve solicitar que este expresse verbalmente suas respostas nas provas, a fim de garantir a compreensão. Para registrar a avaliação, poderá utilizar como recurso a gravação em áudio ou vídeo, garantindo a lisura desse processo.

Uma alternativa/adaptação bastante recomendada é a permissão de um tempo extra para que esses estudantes realizem as provas e trabalhos. Pode permitir também a presença de um leitor ou transcritor para as respostas dos mesmos, sendo este um procedimento já garantido e utilizado durante a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, a correção da redação também ocorre de forma diferenciada, considerando as características do transtorno. Entende-se que o mesmo deveria ocorrer no âmbito da Educação Superior.

Recomenda-se a utilização de recursos audiovisuais, bem como permitir e incentivar a realização de trabalhos práticos em substituição aos estritamente teóricos, ou seja, admitir que os acadêmicos usem outras formas de expressão (SOARES, 2015), pois as estratégias utilizadas para ter acesso ao conhecimento podem variar de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um.

## 5.8 O LUGAR DA DISLEXIA NA EDUCAÇÃO E NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Embora seja evidente que pessoas com dislexia estão nas escolas, esse público não é identificado nas plataformas do sistema educacional brasileiro. Logo, também não é oferecido, oficializado como política pública, um serviço que atenda a essa demanda.

Existem associações como a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e a Associação Nacional de Dislexia (AND) que prestam serviço à comunidade, auxiliando no diagnóstico e tratamento desses sujeitos, bem como oferecendo cursos de aperfeiçoamento para os profissionais da área. A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) também se caracteriza como uma organização cujo objetivo é promover o aprimoramento técnico dos profissionais realizando diversas atividades formativas e publicando trabalhos científicos da área.



Com o intuito de realizar uma análise sobre o número de estudantes com dislexia que estão nas escolas no Brasil, foram realizadas tentativas de contato com o Ministério da Educação através do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão – e-SIC<sup>44</sup>. Em 2016, a resposta obtida foi que o órgão não tinha competência para dar essa informação e que a mesma deveria ser obtida nas secretarias dos diferentes níveis do governo (ver Anexo C).

Em janeiro de 2017, foram realizadas novas tentativas. Através da central de atendimento do MEC, solicitou-se o número de pessoas com dislexia no Censo da Educação Superior e também o número de pessoas com dislexia que realizaram o ENEM em 2016. A resposta às solicitações foi que a pesquisadora deveria realizá-las via Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão – eSIC (ver anexos D e E).

Então, protocolou-se no referido sistema, uma solicitação sobre o número de candidatos inscritos no ENEM que declararam ter dislexia. Conforme a resposta enviada (anexo F), os dados solicitados poderiam ser encontrados nos Microdados do ENEM 2016, quando fossem disponibilizados. Após a disponibilização do referido material, constatou-se que os Microdados relativos à Educação Superior, incluindo o ano de 2017, último divulgado até o momento em que foi realizada esta pesquisa, traz apenas informações sobre as especificidades consideradas público-alvo da Educação Especial de acordo com a legislação específica vigente.

No âmbito estadual, foi consultado o último Censo Escolar disponível (2017) onde há apenas o número de matrículas dos alunos dividindo-os por etapas (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades de ensino (ensino médio integrado, educação profissional, educação especial e educação de jovens e adultos).

Em Santa Maria, no ano de 2015, foi promulgada a Lei municipal nº 5998, que instituiu o Dia de Conscientização da Dislexia no município de Santa Maria, a ser comemorado dia 10 de outubro. Cabe ressaltar que esta data é também definida pela Associação Internacional de Dislexia como o Dia Mundial da Dislexia.

Em 2016, foi realizado o primeiro evento alusivo à data em Santa Maria. Palestras sobre o tema foram proferidas aos professores da rede municipal de ensino. No ano seguinte, não houve o evento em outubro, mas nos meses de julho e agosto foram promovidas formações com os professores da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, objetivando capacitá-los para identificar os alunos com

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://esic.cgu.gov.br>>.

possível diagnóstico e encaminhá-los ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM)<sup>45</sup>.

Em 2017, via contato informal com profissional do setor de educação inclusiva, vinculado à Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Maria, obteve-se a informação de que os dados existentes sobre os alunos com dislexia no município estavam desatualizados, pois como não são disponibilizados no censo, o levantamento dessas informações ocorre de maneira pontual, contatando cada instituição. Mas foi informado que um novo levantamento estava sendo feito em virtude de uma nova proposta organizada para atender a esse alunado<sup>46</sup>.

O segundo evento alusivo à Semana Municipal de Conscientização da Dislexia ocorreu em 2018, organizado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o PRAEM, com o Conselho Municipal de Educação, com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) e com o Departamento de Educação Especial da UFSM.

Oportunamente, contatou-se a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria com o intuito de conhecer o número de estudantes com dislexia matriculados nas escolas municipais. Conforme consta no ofício nº4/PRAEM2019 encaminhado para a pesquisadora<sup>47</sup>, o PRAEM é o programa responsável pelo mapeamento dos alunos com dislexia. São atualmente 53 alunos distribuídos em 28 escolas da rede, podendo este número ser variável, pois estes alunos ainda estão sendo avaliados.

O setor pedagógico informou que 18.645<sup>48</sup> crianças estão matriculadas na rede municipal de ensino. Assim, o número de alunos diagnosticados/encaminhados para avaliação representa 0,23% dos estudantes no município.

Solicitou-se também à ABD os números de pessoas com dislexia nas escolas e a resposta obtida ratifica o que já foi exposto anteriormente: não existe um banco de dados sobre as pessoas com dislexia. Existem muitos profissionais que trabalham com o diagnóstico dessas pessoas, mas não existe um sistema integrado. A pessoa que respondeu em nome da ABD indicou que o

---

<sup>45</sup> Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) constituído por uma equipe multidisciplinar (Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psiquiatria e outros) para atender a todos os estudantes matriculados nas escolas municipais.

<sup>46</sup> Informações obtidas em março de 2017.

<sup>47</sup> Ver Anexo G – ofício do PRAEM e Anexo H – termo de autorização para uso de informações em pesquisa.

<sup>48</sup> Não foram computadas as vagas que são compradas para a educação infantil nas instituições privadas.

Sistema Único de Saúde (SUS) seria a fonte ideal para obtermos estas informações por tratar-se de um Sistema Único Federal, porém, não há no SUS equipes multi e interdisciplinares específicas para avaliações de distúrbios de aprendizagem. (ABD, 2015)<sup>49</sup>.

Portanto, considerando a prevalência média de 5% da população com dislexia (SHAYWITZ, 2006, MOOJEN; FRANÇA, 2006, CIASCA; LIMA, 2015), temos no Brasil, aproximadamente 10 milhões de pessoas com um transtorno de leitura e escrita e, conseqüentemente, com todas as dificuldades inerentes a esse quadro, mas não temos um sistema integrado (saúde, educação e assistência) que possa ao menos identificar e localizar essas pessoas.

### 5.8.1 O não lugar da dislexia nas políticas públicas de educação no Brasil

Estill ([2016]), ao falar sobre políticas públicas referentes à dislexia, apresenta como outros países vêm tratando esta temática. Destaca que, na Inglaterra, a resolução *Special Educational Needs and Disability Act* de 2001, proíbe a discriminação dos alunos com deficiência, abrangendo também as pessoas com dislexia. Naquele país, de acordo com a autora supracitada, a legislação reconhece a dislexia, a disgrafia e a discalculia como distúrbios específicos de aprendizagem e garante o sucesso na aprendizagem através de adaptações, formação de professores, divulgação de informações para as famílias.

A autora também menciona que nos Estados Unidos, a partir do *Individuals with Disabilities Education Act* – IDEA, em 2004, a lei determina como devem ser as ações de intervenção precoce e atendimento especializado para crianças com necessidades especiais realizadas pelos estados e organizações públicas. Dentre o público compreendido como de necessidades especiais estão os transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia).

Complementando este panorama, aponta-se a *Legge*, nº 170/2010, na Itália. *A Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*<sup>50</sup> reconhece a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia como distúrbios específicos de aprendizagem e garantem o direito à educação. Conseqüentemente,

---

<sup>49</sup> Trecho retirado da resposta recebida via e-mail da ABD (ver anexo I).

<sup>50</sup> Tradução livre: Novas regras sobre distúrbios específicos de aprendizagem no ambiente escolar.

a lei garante o apoio e os recursos necessários para que as pessoas com esses distúrbios tenham sucesso no percurso escolar.

Portugal também tem uma proposição de educação inclusiva. O decreto lei nº 54 de 2018, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, entendendo que o sistema deve se organizar para garantir as medidas necessárias para atender a todos e cada um dos alunos. Esta legislação não explicita seu público alvo, mas, em seu décimo artigo, menciona que as medidas adicionais, referentes à adaptação curricular, metodologias de ensino estruturadas e plano de ensino individualizado, têm como objetivo contemplar “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (PORTUGAL, 2018, s/ p.).

Na Espanha, a *Lei Organica de Educación* nº 2 de 2006, assegura os recursos necessários àqueles que necessitam de uma atenção diferenciada e, dentre elas, menciona as que apresentam “dificuldades específicas de aprendizagem”. Portugal e Espanha consideram que a dislexia está na categoria de dificuldades de aprendizagem específicas.

No Brasil, a situação configura-se de forma diferente. Em termos de políticas públicas relacionadas ao público que necessita de atendimento especializado, temos a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e, a partir dela, os demais documentos que garantem o Atendimento Educacional Especializado para as pessoas consideradas seu público-alvo. Ou seja, as pessoas com alguma deficiência física, sensorial ou cognitiva, pessoas com altas habilidades e pessoas com transtorno global do desenvolvimento, não abrangendo as pessoas com dislexia, ou com qualquer outro transtorno da aprendizagem.

No texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008) afirma-se que, numa proposta de educação inclusiva, a Educação Especial se torna integrante da educação regular, devendo atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e também menciona:

Nestes casos e **outros**, que implicam em **transtornos funcionais específicos**, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 09, grifo nosso).

Este é o último registro em documento relacionado à educação inclusiva, Educação Especial ou ao atendimento educacional especializado no Brasil, que se refere à 'outros transtornos funcionais específicos'<sup>51</sup>. Entretanto, no restante do texto e nos demais documentos, posteriores à promulgação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), que orientam a oferta de atendimento educacional especializado, está explicitamente delimitado o público que pode ser atendido pela Educação Especial nas escolas, ratificando assim, a exclusão das pessoas com transtornos da aprendizagem do atendimento dos profissionais da Educação Especial e do AEE, dentre eles, a dislexia.

A partir desta política, ficou determinado que há um público-alvo específico, o qual a Educação Especial deve atender nas escolas, excluindo desse público todos os transtornos específicos que necessitam de atendimento especializado. Chama a atenção que a política, que se diz inclusiva, foi elaborada com base em diversos documentos que se referem à Educação Especial e à educação inclusiva, dentre eles, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse documento, apesar das controvérsias que o cercam em relação à distorção de sua tradução (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016), atrelando a educação inclusiva à Educação Especial e, de certa forma, delimitando seu público, tem como escopo a educação inclusiva.

A educação inclusiva, embora tenha relação com a Educação Especial, é muito mais abrangente, tendo por objetivo atender todas as pessoas, sem distinção de etnia, cultura, religião, condição física ou intelectual. Além disso, outro ponto de destaque na declaração se refere ao termo 'necessidades educacionais especiais:

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 03)

Portanto, contrariando o entendimento da política vigente, compreende-se que há pessoas com outras especificidades, que também necessitam de AEE, mas

---

<sup>51</sup> Entende-se como transtornos funcionais específicos: transtornos no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita como a disgrafia, disortografia, dislexia e as habilidades matemáticas como a discalculia.

por não serem contempladas pelas políticas, estas pessoas estão excluídas da orientação inclusiva desta política.

Dentre essas pessoas estão as que possuem dislexia e que, em diferentes níveis de complexidade, têm necessidades educacionais especiais<sup>52</sup>. A indicação de profissionais da área da educação, tanto da ABD como da AND é que essas pessoas devem ser atendidas por uma equipe multiprofissional de acordo com suas necessidades.

No que se refere à educação, às defasagens de aprendizagem, o profissional indicado para realizar esse atendimento é o psicopedagogo. Entretanto, entende-se que a pessoa com dislexia, por ter necessidades educacionais especiais, poderia ser também atendida por professores de Educação Especial. Mas, como a política tem delimitado o seu público-alvo, a alternativa que se apresenta para essas pessoas é buscar profissionais em serviços e clínicas privadas, salvo quando existam programas como o PRAEM, apresentado anteriormente.

Frente ao exposto, é impossível não questionar a razão pela qual houve essa delimitação. A UNESCO, ao publicar as *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009) apresenta três justificativas para a adoção de uma educação inclusiva: uma de caráter educacional, outra de caráter social e a terceira de caráter econômico. Destaca-se este último aspecto, sobre o qual o documento refere que “*es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños*” (UNESCO, 2009, p. 09)<sup>53</sup>.

O documento se refere à educação inclusiva de modo geral, mas diante da situação de nossas escolas e do sistema educacional brasileiro, pode-se supor/inferir que para diminuir ainda mais os custos, propôs-se também a restrição do público-alvo da Educação Especial, pois desse modo, o número de professores necessários para atender a demanda se torna outro, menor.

Diante dessa realidade, o que se vê nas escolas da Educação Básica, são professores sem apoio para auxiliar este público excluído da política ou ainda, professores de Educação Especial sobrecarregados, pois atendem uma demanda

---

<sup>52</sup> Necessidades Educacionais Especiais – NEE: necessidades educativas permanentes ou temporárias que implicam em um descompasso/atraso no desenvolvimento escolar do indivíduo (BAUTISTA, 1997).

<sup>53</sup> Tradução livre: “é mais barato estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que estabelecer um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças.

maior do que deveriam por não ter o número de profissionais suficientes (TAMBARA, 2013, HONNEF, 2018).

Durante as pesquisas em meio eletrônico em busca de legislações que contemplassem a dislexia, encontrou-se a seguinte notícia no site do MEC, datada de 25 de junho de 2008:

Os professores da educação básica poderão recorrer a orientações de especialistas para atender alunos com transtornos como a dislexia. Um grupo de trabalho, instituído pela **Portaria nº 6**, de 5 de junho de 2008, iniciou as discussões na última terça-feira, 24, a fim de elaborar políticas direcionadas à educação desses alunos<sup>54</sup>. (grifo nosso).

Ressalta-se que essa portaria é praticamente contemporânea da PNEEPEI (2008), mas, ao procurá-la no site do MEC, nada foi encontrado. Além disso, não há menção da referida portaria em nenhum outro documento voltado à educação e à inclusão e como não há na informação a data de divulgação no Diário Oficial da União, tal busca se tornou bastante difícil.

Foram feitas algumas tentativas no Diário Oficial da União, mas como este documento tem um número elevado de informações e páginas as quais são subdivididas em sessões, utilizando os dados da portaria mencionada, não se obteve nenhum resultado.

Durante outro momento de buscas por referencial bibliográfico para subsidiar esta pesquisa, encontrou-se na página da AND, um artigo escrito por Estill ([2016]). A autora alude que, em 2006, a AND em parceria com Associação de Pais de Disléticos – APAD a partir do Simpósio “A Dislexia na Inclusão Escolar”, encaminhou à SEESP e SEB/MEC “propostas para aprofundar estudos sobre dislexia e desenvolver um projeto para criação de diretrizes gerais para inclusão da dislexia na política educacional inclusiva” (ESTILL, [2016], p. 04). A autora declara que houve receptividade por parte dessas secretarias e

foi criado o Grupo de Trabalho para elaborar diretrizes gerais para inclusão da Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção nas políticas públicas de inclusão escolar. O documento “Diretrizes Gerais para Inclusão dos Transtornos Específicos, produzido pelo GT – Transtornos Funcionais Específicos – SEESP/SEB – MEC – foi concluído e entregue para leitura, aprovação e homologação em Dezembro de 2008, mas, no momento, encontra-se engavetado no MEC. (ESTILL, [2016], p. 4).

---

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/10770-comissao-assegura-direito-de-aprender>>.

Estas informações suscitaram na pesquisadora o interesse em verificar se o grupo de trabalho informado pela autora supracitada seria o mesmo mencionado na notícia veiculada na página do MEC.

Utilizando nesta oportunidade o portal JusBrasil<sup>55</sup> e a palavra-chave 'dislexia', foi possível encontrar a portaria nº 06 de 2008, a qual instituiu o grupo de trabalho com diferentes profissionais, dentre eles a fonoaudióloga Clélia Argolo Estill, autora do artigo mencionado anteriormente e membro da diretoria da AND. Protocolou-se no e-SIC solicitação para ter acesso ao resultado do estudo realizado por este grupo. Mas não foi possível a disponibilização desses dados pois eles não estão em meio digital (ver Anexo J).

Encontrou-se também no *site* da ABD a notícia de que foi aprovado pela Câmara de Deputados em novembro de 2018, o Projeto de Lei nº 7081 de 2010, que exige do Poder Público a manutenção de programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da Educação Básica com dislexia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). O projeto deveria ter retornado ao Senado no início do ano de 2019. Contudo, foram interpostos alguns recursos contrários ao texto e, somente em abril deste ano (2019) foi designado novo relator pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) para que seja apresentada a Redação Final da lei<sup>56</sup>.

Nesse contexto, onde a dislexia ainda não conquistou seu lugar nas políticas públicas voltadas à educação, encontrou-se a Lei nº 13.085, de 8 de janeiro de 2015, que instituiu o dia 16 de novembro como o Dia Nacional de Atenção à Dislexia e orienta no artigo 1º, parágrafo único:

O Dia Nacional de Atenção à Dislexia será comemorado com eventos sociais, culturais e educativos destinados a difundir informações sobre a doença, conscientizar a sociedade e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces (BRASIL, 2015b).

Em primeiro lugar, chama a atenção o fato do documento referir a dislexia como doença o que, como se sabe, não procede, pois ela é um transtorno de origem neurobiológica que afeta a habilidade de leitura e, conseqüentemente, a escrita

---

<sup>55</sup> Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>>.

<sup>56</sup> Esta movimentação pode ser acompanhada em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>>.



(CIASCA; LIMA, 2015, ROTTA; PEDROSO, 2006, SHAYWITZ, 2006). Em segundo lugar, a lei, embora não traga questões efetivas para garantir o atendimento das pessoas com dislexia no sistema público de ensino, sinaliza a relevância do transtorno ao motivar o debate. Não é o suficiente, mas parece ser um vislumbre de possibilidade.

Tem-se a expectativa que num futuro não muito distante, haja serviços que possam auxiliar as pessoas com dislexia a ter uma educação de qualidade. Entende-se que dentre as medidas a serem tomadas, está a formação de equipes multiprofissionais de apoio e a formação dos professores. Mas para que tais serviços possam estar disponíveis para todos, sendo oferecidos gratuitamente pelo sistema de educação, estes sujeitos precisam passar a existir nos documentos das políticas. Enquanto isso não ocorrer, as pessoas com dislexia ou que apresentam outro transtorno específico, terão de buscar atendimento em instituições privadas, o que não é viável para a maioria da população, ou morar em algum lugar que ofereça esse serviço gratuitamente, o que é privilégio de alguns.

### **5.8.2 Formação de professores: (des)esperança para as pessoas com dislexia**

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, publicada no dia 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. De acordo com este documento, em seu artigo 6º, §3º, inciso II, os projetos pedagógicos dos cursos, além da formação específica, dentre outras competências, deverá contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Mesmo que se perceba alguma preocupação e orientação em relação à formação dos professores para atuar frente aos alunos com necessidades educacionais especiais neste documento, as políticas educacionais recebem críticas, pois o que se vê nos cursos de graduação é, geralmente, uma disciplina voltada à educação inclusiva e se entende que, com uma carga horária tão pequena (entre 30 e 90 horas dependendo do curso), não se consegue promover avanços significativos em termos de inclusão (CAMPOS; PEDROSO; DUARTE, 2011, MARTINS;

FERREIRA, 2015, VITALIANO, 2007, PAPI; SANTOS; MOTA, 2014 e SAMPAIO et al., 2017).

Devido a esta formação inicial insuficiente, se defende o entendimento de que a formação continuada dos professores na Educação Básica é extremamente importante para que esses profissionais possam estar aptos a promover ensino de qualidade nas escolas. Não apenas pelo fato de que algumas temáticas podem não ter sido suficientemente abordadas, mas também porque todo profissional deve refletir e aprimorar sua prática.

A preocupação com a qualidade do ensino ofertado também é vivenciada no âmbito da Educação Superior. Considerando a diversidade de alunos e a formação dos professores universitários que, quando não são da área da educação, carecem de formação voltada às questões de didática e conhecimento sobre o processo de aprender, a necessidade de uma formação continuada se torna ainda mais evidente, pois

os profissionais que atuam nessa área hoje são “preparados” apenas pelos cursos de pós-graduação, em que é priorizada uma formação para a pesquisa, tornando os pós-graduandos estritamente pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo. (CALHEIROS; FUMES, 2016, p. 241).

Muitos cursos oferecem apenas a formação em bacharelado e seus professores, obviamente, a maioria deles, são bacharéis e não tiveram uma formação voltada à didática e à metodologia de ensino, o que poderia dar algum subsídio para a prática docente.

Calheiros e Fumes (2016) ressaltam que há um “descaso com a formação pedagógica do professor da educação superior” (p. 241). Os concursos públicos para docentes universitários exigem e verificam o conhecimento do candidato na área de atuação, mas não há requisitos em relação à formação pedagógica. O mais próximo a isso é a prova didática, mas ela geralmente avalia o domínio de conteúdo, coerência, utilização de diferentes recursos pedagógicos, sem considerar uma classe de estudantes, que é sempre heterogênea.

Não existe formação específica para ser professor universitário. Esses profissionais cursam mestrado e doutorado em uma área específica em programas de pós-graduação que são voltados para a pesquisa e não à formação para a docência.

Zabalza (2004) compreende que, para muitos professores, é difícil identificar-se como tal, como professor, pois “sua preparação profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais ligadas a ele” (p. 107). Ou seja, muitos professores sentem-se mais vinculados à sua área de formação inicial que, em muitos casos, não é uma licenciatura.

Contudo, o autor pondera que, ao colocar-se no exercício da docência, assim como em qualquer atividade, existe a necessidade de preparação para exercê-la, compreendendo que:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho. (ZABALZA, 2004, p. 111).

Todo professor deve refletir sobre sua prática, buscar formação permanente, pois com a democratização da universidade “é necessário pensar estratégias didáticas e políticas educacionais que ao invés de expulsar os alunos que possuem lacunas de formação, sejam criativamente incluídos no processo educacional” (MARQUES; FÁVERO, 2013, p. 167).

O perfil dos acadêmicos universitários mudou e, diante deste novo contexto acadêmico, surge a necessidade de buscar diferentes estratégias para atender esses estudantes. As IES se tornaram um espaço em que o corpo discente tem um perfil multifacetado. Compete ao professor proporcionar situações de aprendizagem considerando as individualidades e ritmos de aprendizagem.

A orientação de uma política com vistas à educação inclusiva exige dos professores a adequação de suas ações para poder atender a demanda de seus estudantes. Suas práticas devem ser reavaliadas “para determinar se estas são as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa de resultados educacionais desejados para todos os alunos da turma” (SCHAFFNER; BUSWELL, 2008, p. 81). O professor deve “estar aberto para se conectar a outros saberes que tratam de estratégias, recursos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, bem como trabalhar de forma colaborativa e articulada com outros profissionais” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018, p. 133).

Não se tem a intenção de atribuir toda a responsabilidade aos professores, mas entende-se que eles também têm sua parcela de contribuição como

profissionais da educação. Portanto, para conseguir atender as necessidades de seus estudantes com diferentes níveis de desempenho, é necessário que os professores utilizem várias abordagens de ensino, tenham sensibilidade frente às especificidades de seus alunos e busquem auxílio quando necessário.

Nessa lógica, Correia afirma: “o grande desafio que se nos coloca, não é o de percebermos as DAE [dificuldades de aprendizagem específicas], mas sim o de educar aqueles que as não têm” (2007, p. 170).

Assim como na Educação Básica, também na Educação Superior é fundamental que a instituição dê o suporte necessário para que o estudante com qualquer transtorno, dificuldade ou deficiência possa obter êxito. Para isso, além dos serviços de profissionais especializados, também se faz necessária a preparação, a formação continuada dos professores para que eles possam potencializar a aprendizagem desses estudantes.

## 5.9 DISLEXIA NA UFSM

No Brasil, poucos disléxicos chegam até a Universidade, embora esse número venha aumentando nos últimos tempos. (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016, p. 57).

Através de contato com outros profissionais que atuaram no Ânima em anos anteriores, sabe-se que já passaram pela UFSM outros acadêmicos com dislexia (sic) além do que se tem registrado no Núcleo de Acessibilidade. Também devemos considerar a possibilidade de que pessoas com esse transtorno possam ter frequentado a instituição sem serem identificadas como tal.

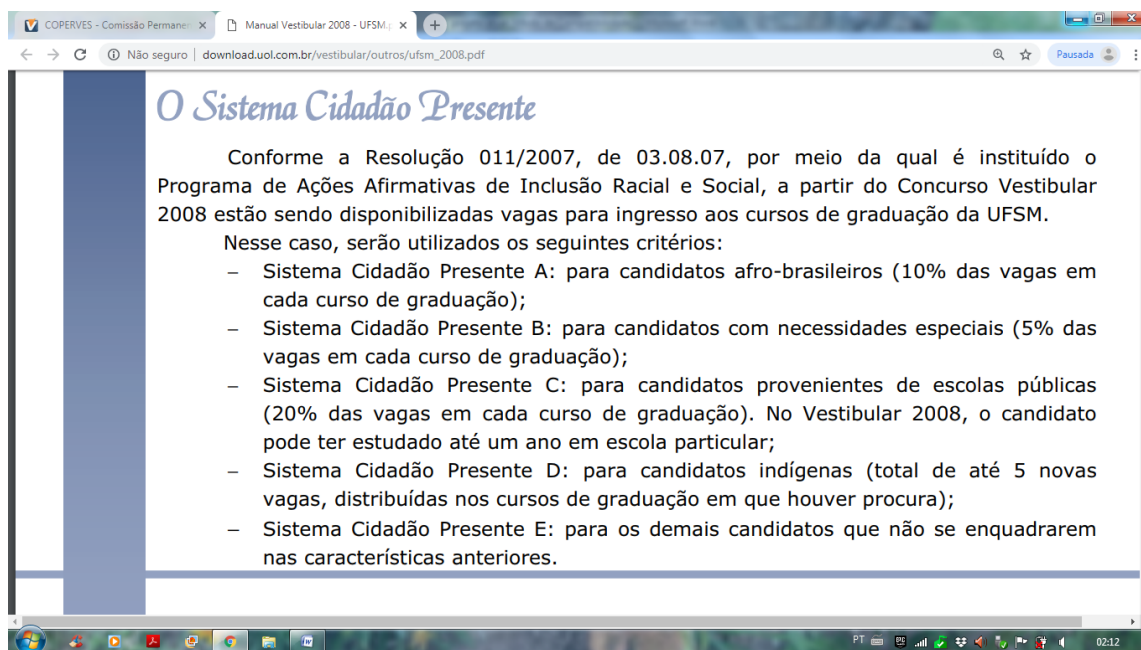
A UFSM adotou o sistema de reserva de vagas, em 2007, através da Resolução nº 011, de 03 de agosto de 2007 que instituiu o “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”. Obviamente, esta ação ampliou o acesso à Educação superior de pessoas afro-brasileiras, indígenas, pessoas com deficiência e as de baixa renda.

Conseqüentemente, tornou-se possível a identificação e o registro documental da permanência desses sujeitos na instituição. Anteriormente, tais dados não eram registrados porque não havia nenhuma ação institucional nesse sentido. Em 2006, Costas e Pacheco realizaram uma investigação na UFSM sobre o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Os

resultados do trabalho confirmaram a falta desta documentação, pois os coordenadores de alguns cursos mencionam que não tem como responder algumas das questões porque assumiram o cargo a pouco tempo ou porque o coordenador da época em que havia aluno incluído já se aposentou. As informações eram repassadas de modo informal, não havendo até aquele momento um órgão responsável por isso.

Consta nos manuais de orientação dos concursos vestibulares da UFSM, que os candidatos a uma vaga em cursos de graduação deveriam indicar em qual categoria se enquadravam, conforme figura que segue:

Figura 8 – Categorias do “Sistema Cidadão Presente”

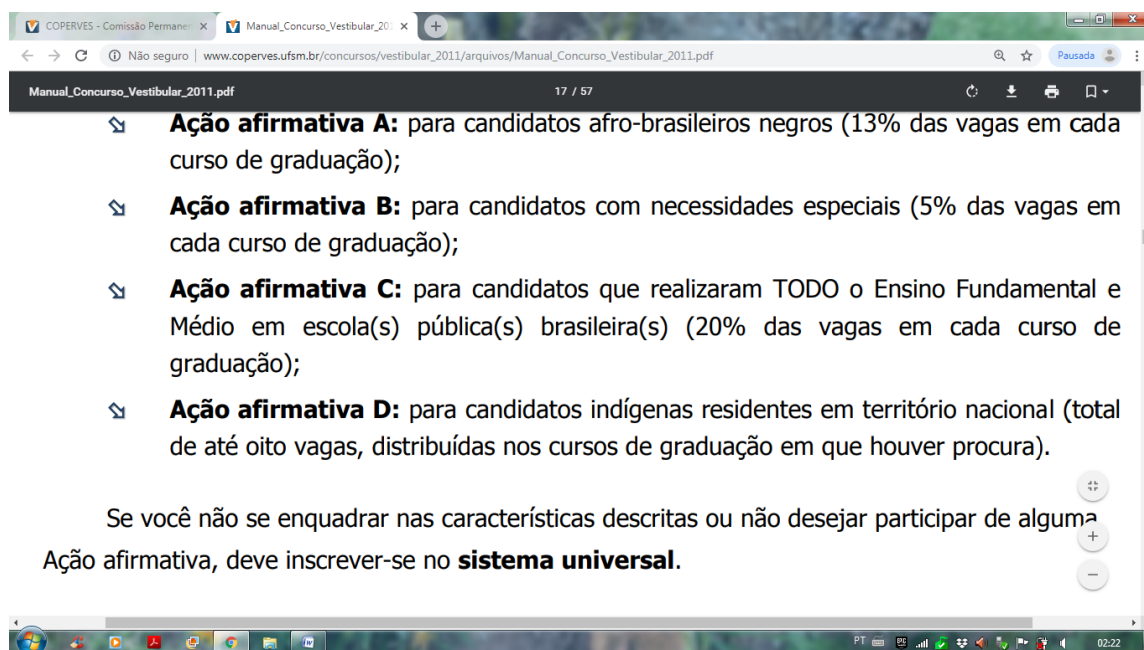


Fonte: COPERVES (2008).

Durante três edições do vestibular, a nomenclatura utilizada para se referir ao sistema de reserva de vagas era “Sistema Cidadão Presente”, sendo as vagas distribuídas de acordo com a proporção indicada na figura anterior. Em 2011, o sistema sofreu algumas alterações, incluindo a denominação (ver Figura 9).

Como pode ser observado, o sistema de reserva de vagas passou a ser chamado de “Ações Afirmativas”. Além disso, houve um aumento no número de vagas destinadas aos candidatos afro-brasileiros e aos indígenas.

Figura 9 – Sistema de “Ações” afirmativas



Fonte: COPERVES (2011).

Já em 2013, as categorias de reserva de vagas são ampliadas (ver Figura 10). Nesta edição, as 'cotas' – como foram denominadas as categorias de identificação dos candidatos – foram redistribuídas e acrescentou-se à lista as cotas: EP1A, EP1, EP2A e EP2 contemplando os candidatos egressos de escola pública considerando a renda familiar.

A UFSM manteve o sistema de reserva de vagas nesse formato até 2016, quando passou a adotar o SiSU como via de acesso à graduação na maior parte de seus cursos. Conseqüentemente, embora já disponibilizasse um sistema de reserva de vagas, reorganizou tais vagas de acordo com a Lei nº12711/2012.

Em 2018, foi publicada na UFSM a Resolução nº 02, que regula a forma de ingresso aos cursos de graduação e ações afirmativas correlatas, revogando a Resolução nº 11 de 2007. Este documento regulamenta a adoção de seleção para o ingresso aos cursos de graduação através do SiSU e indica outras formas específicas de ingresso adotadas pela UFSM.

No Quadro 8, podem ser observadas as categorias em que são distribuídas as vagas das instituições públicas de ensino superior. No SiSU, os candidatos

escolhem o curso ao qual querem concorrer e na sequência optam em que tipo de reserva de vaga eles se enquadram.

Figura 10 – Sistema de reserva de vagas 2013

<b>Cota B</b>	candidato com deficiência que apresente necessidade educacional especial (5% das vagas do Sistema Universal);
<b>Cota D</b>	candidato indígena residente em território nacional (total de até 14 vagas, distribuídas nos cursos de graduação, conforme especificado no anexo 2);
<b>Cota EP1A</b>	candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio, autodeclarado preto, pardo e indígena (proporção de 40%), com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;
<b>Cota EP1</b>	candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;
<b>Cota EP2A</b>	candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio, autodeclarado preto, pardo e indígena (proporção de 40%), com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;
<b>Cota EP2</b>	candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita.
<b>Sistema Universal</b>	candidato que não se enquadra no Sistema de Cotas ou não desejam participar do Concurso por meio delas. Esse o candidato deve inscrever-se no Sistema Universal.

Fonte: COPERVES (2013).

Ressalta-se que em nenhuma das situações, seja vestibular ou SiSU há ou houve uma vaga disponibilizada especificamente para pessoas com dislexia. Como já foi mencionado anteriormente, a dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade de leitura e conseqüentemente a escrita. Contudo, constatou-se que as pessoas com dislexia têm se beneficiado do sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência para poder ingressar na Educação Superior.

Quadro 8 – Distribuição das vagas na UFSM segundo Lei nº12.711/2012.

(continua)

<b>A0</b>	<b>Ampla concorrência</b>
<b>L1</b>	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>L2</b>	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

## Quadro 8 – Distribuição das vagas na UFSM segundo Lei nº12.711/2012.

(conclusão)

<b>L5</b>	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>L6</b>	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>L9</b>	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>L10</b>	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>L13</b>	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>L14</b>	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Autora. Adaptação do Termo de Adesão UFSM - SiSU

Em consulta ao Núcleo de Acessibilidade, obteve-se a informação de que há, atualmente, o registro de 13 matrículas de estudantes com dislexia. Entretanto, dois estudantes ocupam três e dois registros respectivamente<sup>57</sup>, sendo assim, são dez estudantes com dislexia na UFSM. O primeiro registro que se tem é de uma matrícula em 2009.

Considerando as informações obtidas do Núcleo de Acessibilidade, são seis estudantes que ingressaram pela reserva de vagas e quatro que ingressaram pelo sistema universal de vagas. Apenas um desses estudantes não recebeu algum tipo de acompanhamento. O Núcleo de Acessibilidade também informou que nenhum estudante se formou ainda. A pessoa que ingressou em 2009, no ano de 2015 trocou de curso e está em situação regular de matrícula.

Não há nos relatórios da CAED nenhuma justificativa explicando porque os estudantes com dislexia – não considerados como público-alvo da Educação Especial pela PNEEPEI – tenham conseguido ocupar as vagas reservadas a esse

<sup>57</sup> Aquele que possui três registros tem matrícula em curso técnico e em dois cursos superiores (trocou de curso), o que ocupa dois registros ingressou em 2009 e em 2015 pediu transferência interna para outro curso.



público. Questionou-se o Núcleo de Acessibilidade sobre haver alguma normativa em relação à aceitação de pessoas com dislexia na vaga de alunos com deficiência. O referido órgão respondeu que não há normativa interna sobre o assunto e a decisão é da comissão de verificação (sic). O que ocorreu, em alguns casos de indeferimento da vaga por parte da comissão de verificação, é que o estudante interpôs recurso e garantiu seu direito de acesso pelo sistema de cotas.

Com base nas informações obtidas, infere-se que durante o processo de verificação, ao qual os candidatos são submetidos, a comissão responsável entendeu que as pessoas com dislexia se enquadram na categoria de pessoas com necessidades educacionais especiais e por isso deferiram suas matrículas.

Considera-se importante ressaltar que, até 2012, a reserva de vagas era destinada às pessoas com “necessidades educacionais especiais”, o que corrobora a inferência feita anteriormente em relação ao deferimento das matrículas das pessoas com dislexia que reivindicaram uma vaga na categoria “pessoas com deficiência”.

Isso não é uma crítica ao que tem sido feito, uma vez que se entende a necessidade de apoio para estes estudantes, pois apesar desses indivíduos não apresentarem uma deficiência<sup>58</sup>, possuem um transtorno que faz com que estes estudantes tenham necessidades educacionais especiais. A ressalva que se faz aqui não é à UFSM, mas à própria PNEEPEI (BRASIL, 2008) que, ao definir quem é seu público-alvo, deixou os transtornos de aprendizagem à margem dos atendimentos. Na UFSM, os estudantes, caso necessitem e queiram<sup>59</sup>, recebem AEE na CAED e os professores também recebem orientação<sup>60</sup>.

Também é importante mencionar que o Núcleo de Acessibilidade disponibiliza serviços como palestras e orientações, sendo necessário apenas o agendamento. Ambos podem ser solicitados através da página da CAED<sup>61</sup>. Além destes serviços,

---

<sup>58</sup> Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão), Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

<sup>59</sup> Alguns estudantes, mesmo apresentando dificuldades, não aceitam sua condição ou não querem ser auxiliados.

<sup>60</sup> Quando o estudante ingressa, o Núcleo de Acessibilidade envia memorando comunicando a coordenação do curso e dá as primeiras orientações as quais deverão ser repassadas aos professores. Após os profissionais do Núcleo de Acessibilidade realizarem os primeiros atendimentos, são enviadas novas orientações aos professores, caso necessário.

<sup>61</sup> <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/servicos/solicitacao-de-palestras-minicursos-ou-entrevistas/>

em 2017 foram ministradas duas edições de minicurso sobre dislexia (UFSM, 2017b) e, no primeiro semestre de 2019, foram ministrados outros dois minicursos relativos aos transtornos de aprendizagem<sup>62</sup>.

Esses eventos são abertos à comunidade e são divulgados nas páginas da CAED, dos núcleos e na página de notícias da UFSM. Não é objeto dessa investigação avaliar a qualidade dos serviços disponibilizados pela UFSM em termos de assistência às pessoas com dislexia. Entretanto, é fato que serviços estão sendo oferecidos e outros estão à disposição, caso sejam solicitados.

## 5.10 DISLEXIA E A VIDA ADULTA

Há um significativo número de estudos sobre dislexia em crianças e jovens evidenciando a preocupação com o diagnóstico, tratamentos e inclusão dessas pessoas no ambiente escolar (MOOJEM; FRANÇA, 2006, ROTTA; PEDROSO, 2006, SHAYWITZ, 2006, GOMES et al., 2011, LIMA, 2012, BARBOSA, 2014, SAMPAIO, 2014, CIASCA; LIMA, 2015, MALUF, 2015, SERRO, 2015, RODRIGUES; CIASCA, 2016, para mencionar apenas alguns). Percebe-se também que as pesquisas com adultos vêm crescendo nos últimos anos, apesar de serem em número bem menor se comparadas às realizadas com crianças e adolescentes (MANGAS, 2012).

Os estudos encontrados por essa pesquisadora, de modo geral, falam sobre os processos compensatórios utilizados pelos adultos com dislexia, as manifestações do transtorno nessa etapa da vida. Alguns apresentam estudos de caso sobre diagnóstico, consequências emocionais do transtorno e percurso acadêmico.

Além disso, encontrou-se estudos evidenciando casos em que pessoas chegam à idade adulta sem um diagnóstico, sem ter aprendido a ler e escrever e que acabam desistindo de continuar estudando (BONINI et al., 2010, MANGA, 2012). Nesse sentido, Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) ponderam que, por não ser tão conhecida e, pela falta de informações e capacitação dos profissionais da educação para identificar a dislexia, ignora-se o fato de que esse transtorno é um dos fatores causadores de evasão escolar no Brasil.

---

<sup>62</sup> A listagem de todos os minicursos ofertados desde 2014/2 está disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/minicursos/>>.

As características do transtorno podem ser amenizadas, caso a pessoa receba algum tratamento especializado ou, ainda, se conseguir ao longo do tempo, criar estratégias para auxiliá-la durante o processo de leitura e escrita (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016). “Caso contrário, os sintomas persistirão e irão permear a fase adulta, acrescentando, assim, possíveis prejuízos emocionais e, conseqüentemente, sociais e profissionais” (BONINI et al., 2010, p. 312). Desse modo, o diagnóstico correto e realizado precocemente é de suma importância para que o acompanhamento profissional seja realizado desde a infância.

Quando não há um acompanhamento adequado na fase escolar, estes aspectos afetivos emocionais tornam-se prejudicados e poderão se manifestar em forma de depressão, ansiedade, baixa auto-estima e, em alguns casos, o ingresso nas drogas e no álcool. (BONINI et al. 2010, p. 312).

Os problemas apresentados pelos adultos serão mais graves se os mesmos não tiverem recebido tratamento adequado na infância (PÉREZ, 2015).

Investigando casos de pessoas identificadas desde a infância, Inácio apontou em sua pesquisa que “a dissociação entre competências de reconhecimento de palavras e compreensão da leitura sugere que, de alguma forma os adultos, conseguem superar as dificuldades inerentes ao reconhecimento de palavras” (2015, p. 23). Ou seja, nos casos que recebem acompanhamento desde cedo, o sintoma que persiste na fase adulta é a alteração na velocidade de leitura e escrita (SOARES, 2015, INÁCIO, 2016, MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016).

Em linhas gerais, os estudos demonstram que, na idade adulta, permanece a dificuldade de ler em voz alta, a dificuldade com a grafia correta das palavras, velocidade de leitura ou escrita lenta (McNULTY, 2003).

Observa-se que

adultos jovens, com problemas persistentes na precisão e na fluência da leitura, parecem desenvolver mecanismos compensatórios para enfrentar o texto escrito, tal como o apoio em estratégias baseadas no contexto e na memória mais do que em estratégias analíticas para ajudar na identificação de palavras. (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016, p. 54).

Assim, grande parte dos estudos analisados evidencia que os adultos apresentam uma leitura mais lenta, sendo esta característica a mais identificada

nessa faixa etária (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016, SORIANO-FERRER; PIEDRA-MARTÍNEZ, 2016, SOARES, 2015).

Considerando o fato de que dois dos sujeitos dessa pesquisa foram diagnosticados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e outro recebeu o diagnóstico no Ensino Médio, ao examinar as fontes da pesquisa, identificou-se diversas situações em que podem ser encontradas as pessoas com dislexia, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Diferentes possibilidades de contexto das pessoas com dislexia

<input type="checkbox"/> Pessoas diagnosticadas desde a infância e que com acompanhamento adequado construíram estratégias para ler/aprender.
<input type="checkbox"/> Pessoas que mesmo diagnosticadas, permanecem com dificuldades acentuadas.
<input type="checkbox"/> Pessoas que sem diagnóstico e por causa das dificuldades desistiram de estudar.
<input type="checkbox"/> Pessoas que receberam o diagnóstico depois da/durante a adolescência ou ao ingressar na Educação Superior.
<input type="checkbox"/> Pessoas que foram diagnosticadas a partir do acompanhamento de seus filhos.

Fonte: Autora

Em relação às pessoas que chegam à fase adulta sem um diagnóstico, mas que apresentam características da dislexia, Corrà (2012) ressalta a dificuldade em realizar a identificação nessa faixa etária devido à falta de instrumentos diagnósticos próprios para essa idade. Segundo a autora, outro fator que dificulta a identificação da dislexia nessa faixa etária, são os processos compensatórios já elaborados por esses sujeitos, pois em função do tempo transcorrido, alguns desenvolvem estratégias para ler e escrever. Além disso, para que a identificação ocorra, é necessário que a pessoa que tem dificuldades se manifeste. Contudo, é comum entre os jovens o desejo de manter em sigilo suas dificuldades.

A tendência é fazer adaptações de baterias de testes desenvolvidos para jovens e crianças, o que na opinião da autora supracitada, não é um problema. O que a preocupa é a definição de quais são os parâmetros adequados para cada idade. Em seu estudo, Corrà (2012) apresenta o resultado da aplicação de um instrumento de avaliação dos problemas relacionados com a dislexia. Como são poucos os instrumentos voltados a essa faixa etária, a autora utilizou a adaptação do material elaborado por Michael Vinegrad (1994), o *Adult Dyslexia Checklist*<sup>63</sup> (ADCL).

Através desse instrumento é possível identificar a dificuldade de leitura e escrita nos adultos. O instrumento constitui-se de um questionário com vinte perguntas, as quais se referem às atividades comuns que requerem o automatismo na leitura. Esse instrumento não realiza o diagnóstico de dislexia, mas identifica traços significativos. Quando alguém responde positivamente a mais de oito questões, sugere-se a essa pessoa que procure outros profissionais especializados para que sejam realizadas outras provas diagnósticas. A pesquisa realizada por Corrà (2012) evidenciou que, os resultados obtidos com estudantes universitários de língua italiana, foram semelhantes aos resultados nos países anglo-saxões que utilizam este instrumento, evidenciando sua confiabilidade para a utilização nas instituições italianas.

Corrà (2012) menciona que em um centro pioneiro no diagnóstico de Transtornos Específicos de Aprendizagem em Reggio Emilia, além da aplicação desse questionário, são realizados os seguintes testes: teste para verificar surdez; matrizes progressivas de Raven, teste utilizado para medir a inteligência não verbal; inventário de depressão de Beck, que avalia estados depressivos e a escala de ansiedade de Hamilton, a qual avalia a ansiedade e os aspectos afetivos.

Estes testes são considerados preliminares. Na sequência, é realizada uma bateria específica de provas que incluem: leitura de texto, leitura de listas de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura silenciosa de um texto, escrita de não palavras, prova de contagem regressiva. Tais testes poderiam ser utilizados no contexto brasileiro sem a necessidade de adaptações significativas.

Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) sinalizam quais instrumentos utilizaram em seu estudo com um jovem adulto. Dentre eles, o ditado balanceado, que é composto por uma lista de 50 palavras, as quais contemplam a maioria das

---

<sup>63</sup> Tradução livre: Lista de verificação de dislexia em adulto.

dificuldades alfabético-ortográficas. A produção textual também foi uma das técnicas utilizadas com o objetivo de se verificar a coerência textual.

As autoras ainda referem dois testes que estão em fase de construção e não foram publicados: o ditado para 3º ano do Ensino Médio, que consiste em uma lista de 24 palavras apresentando dificuldades relacionadas às irregularidades da língua e a decisão ortográfica, cuja aplicação é dividida em duas etapas: na primeira, a pessoa deverá escrever palavras que serão ditadas e, na segunda, a pessoa em avaliação deverá escolher a grafia correta de uma palavra entre 2 a 4 possibilidades.

Corredor, Gesa e Alvarez (2015) também propõem um sistema de avaliação interessante, utilizando software para a aplicação de testes, o qual já foi mencionado no estado de conhecimento desta pesquisa.

Bonini et al. (2010) apresentam um estudo de caso em que o sujeito com dislexia tem 42 anos e só foi diagnosticado porque sua filha também apresentou os sinais de dislexia e foi encaminhada para avaliação. A partir do acompanhamento da filha, o pai acabou identificando-se com o transtorno e, ao ser diagnosticado, submeteu-se a tratamento fonoaudiológico por determinado período. Este homem deixou de estudar no meio do quinto ano do Ensino Fundamental, enquadrando-se em dois dos perfis apresentados anteriormente.

Considerando a cronicidade da dislexia, a partir das experiências vividas, as pessoas acabam criando estratégias para lidar com suas dificuldades ou evitá-las. Uma característica comum é a baixa autoestima, ocasionada pelas frustrações vividas diante das dificuldades inerentes a esse transtorno. Esse sentimento pode acabar “estimulando o indivíduo a desistir de ser perseverante e este ato de desistência pode ser também uma forma de enfrentar ou de se entregar diante das dificuldades apresentadas pela dislexia” (BONINI et al., 2010, p. 317).

Em alguns casos, podem ser identificados sintomas de depressão quando as dificuldades não são tratadas. É importante que a pessoa com dislexia receba acompanhamento adequado e que possa conhecer e desenvolver suas potencialidades.

Habilidosamente, alguns disléxicos conseguem chegar ao nível superior e diplomam-se, quebrando esse ciclo de exclusão a que muitos fazem parte e deixando para trás humilhações e cobranças pelas quais tiveram que passar. Mas, para que isso aconteça, os professores devem estar abertos para lidar com todas as diferenças, transformando o local de ensino em uma

oficina, onde os alunos poderão desenvolver seus raciocínios, apesar de suas dificuldades, no tempo de cada um. (SOARES, 2015, p. 25).

Para isso, outro elemento importante é a autoestima. Quando se tem uma autoestima positiva, se tem mais autoconfiança, o que contribui para que as pessoas com dislexia acreditem em si mesmas e busquem superar suas dificuldades.

Entende-se que durante o período de escolarização/formação, o contexto em que estas pessoas estão inseridas pode, por vezes, ser difícil. Entretanto, considera-se que a inserção das pessoas com dislexia no mercado de trabalho deva ser mais difícil ainda, pois nestes espaços, em sua maioria, não há uma sensibilização e nem conhecimento sobre estas condições relacionadas à aprendizagem.

Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) ressaltam a importância de se fazer pesquisas que contemplem questões sociais da vida adulta das pessoas com dislexia, pois a maioria desses estudos estão relacionados às questões de leitura, sem evidenciar as dificuldades no mercado de trabalho, por exemplo. Os empregadores estão interessados em produtividade. Conseqüentemente, avaliam as habilidades de seus profissionais e, dependendo da área, a leitura e a escrita são imprescindíveis.

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia,

*Los adultos con dislexia pueden ser exitosos en el empleo si reciben una capacitación adecuada y otros materiales escritos en un formato accesible, si se reestructuran las tareas y se ofrece asistencia tecnológica, como por ejemplo, sistemas de lectura de textos, plumas lectoras, sistemas de reconocimiento de voz y procesadores de palabras que sean portátiles.* (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2016, p. 02)<sup>64</sup>.

Em uma busca breve na rede mundial de computadores (Internet) utilizando-se os termos: dislexia *and* emprego, dislexia *and* trabalho e dislexia *and* mercado de trabalho, encontrou-se um livro intitulado “*Dyslexia and Employment: A Guide for Assessors, Trainers and Managers*<sup>65</sup>”, escrito por Moody em 2015<sup>66</sup>. Essa obra traz importantes orientações aos empregadores e consultores de recursos humanos como, por exemplo, sugestões de adaptações razoáveis no ambiente de trabalho.

---

<sup>64</sup> Tradução livre: Os adultos com dislexia podem ser exitosos no emprego se receberem uma capacitação adequada e outros materiais escritos em um formato acessível, se as tarefas forem reestruturadas e se oferecida assistência tecnológica, como por exemplo, sistemas de leitura de textos, canetas de leitura, sistemas de reconhecimento de voz e processadores de palavras que sejam portáteis.

<sup>65</sup> Tradução livre: Dislexia e Emprego: Um Guia para Avaliadores, Treinadores e Gerentes

<sup>66</sup> MOODY, S. 2015. Doi:10.1002/9780470749203.ch1.

Em países como França, Estados Unidos e Inglaterra, é possível encontrar sites com dicas para as pessoas com dislexia que procuram emprego, apresentando ferramentas de adaptação e acessibilidade e também orientações aos empregadores. Cogita-se que tal atitude se deve ao fato de que naqueles países as políticas públicas são mais claras em relação ao direito das pessoas com dislexia.

No Brasil, encontrou-se sites privados, em geral, produzidos por pessoas com dislexia, onde é possível encontrar algum comentário sobre emprego e profissão, mas as informações são informais, sem cunho científico nem ligadas a alguma organização institucional que trate do tema. Não foi encontrada nenhuma pesquisa científica sobre a temática.

Sobre essa questão, encontrou-se apenas um estudo de caso em que menciona que um professor de História, tendo um parecer diagnóstico, foi aprovado em três concursos públicos (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016), mas este não era o objetivo do artigo.

As referidas autoras não apresentam detalhes dessas aprovações, mas acredita-se que esse professor deva ter se beneficiado da reserva de vagas para deficientes. Ressalta-se que não existe uma reserva de vagas específica para pessoas com dislexia ou qualquer outro transtorno de aprendizagem. Os concursos para cargos públicos têm reserva de vagas para pessoas com deficiência e pessoas autodeclaradas pretas ou pardas.

Em relação às pessoas com deficiência, os editais têm obedecido ao Decreto nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto, em seu artigo 3º, inciso I considera como deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, compreende-se que, para fins de garantia do direito à reserva de vagas, mesmo a dislexia não sendo uma deficiência, a pessoa com esse transtorno se candidata nessa categoria, por apresentar uma necessidade educacional especial, ou ainda, fazendo uma analogia ao que diz o decreto, apresenta uma estrutura funcional que foge ao padrão e que afeta, de alguma maneira, o desempenho de suas atividades. Certamente essa temática merece uma atenção maior, entretanto, entende-se que foge ao escopo deste estudo.



Adultos com dislexia tendem a evitar atividades que envolvam a leitura e a escrita (GOMES; HIRSCHMANN, 2013, SHAYWITZ, 2006). Acredita-se na possibilidade de que a escolha profissional seja influenciada por esse fator, mas não se encontrou estudos brasileiros, nem estrangeiros, que corroborem tal afirmativa. As áreas de formação escolhidas pelos sujeitos deste estudo de tese são mais voltadas para a atividade prática, mas tais escolhas não foram feitas por este motivo, conforme será mencionado nas análises.

Mesmo tendo sido encontrados estudos que versam sobre as pessoas adultas com dislexia, entende-se que alguns aspectos necessitam ser mais evidenciados, tais como, por exemplo, o mercado de trabalho e os direitos das pessoas com dislexia nesse contexto.



## 6 O SUJEITO COM DISLEXIA: PARA ALÉM DO APESAR

Ao se fazer uso do advérbio ‘apesar’ em uma frase, pretende-se dar a ideia de que as informações apresentadas se contrapõem, sem deixar de serem possíveis. No contexto da inclusão é comum ouvir-se pré-julgamentos que veem a condição de especificidade ou diferença antes de ver o próprio sujeito.

Para Vygotski (1997d, p. 20) “*El niño com defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidade dependen del resultado de la compensación social*”<sup>67</sup>. Ou seja, não é o diagnóstico que define a pessoa, mas a forma como ela vivencia suas especificidades no contexto social em que está inserida.

Nessa seção, evidencia-se que, antes de qualquer rótulo ou característica, há uma pessoa, um sujeito que se constitui em sua individualidade, que constrói sua personalidade no contexto histórico-cultural em que se encontra, a partir de suas vivências.

A escolha do subtítulo dessa seção: ‘para além do apesar’ representa a intenção da pesquisadora em evidenciar o sujeito e, ao mesmo tempo, demonstrar a relevância – ou a não relevância – da dislexia para a constituição subjetiva desse sujeito.

Apresentou-se na seção anterior, a dislexia e vários aspectos relacionados a ela. Nessa seção, serão destacados outros aspectos importantes para a reflexão proposta na tese: falar-se-á sobre o sujeito, mais especificamente sobre sua subjetividade e outros mecanismos que acabam constituindo a personalidade de cada indivíduo.

### 6.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Na pesquisa realizada por esta autora durante o mestrado, estudou-se o conceito de constituição do sujeito a partir da THC (FREITAS, 2015). A pesquisa demonstrou que o fato das crianças com desenvolvimento típico estarem numa instituição educacional que preza por valores inclusivos e terem convivido com crianças com deficiência, contribuiu para que elas se constituíssem sujeitos com um

---

<sup>67</sup> Tradução livre: A criança com deficiência não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de sua deficiência e de sua normalidade dependem do resultado da compensação social.

olhar mais sensível para as questões da inclusão. Entretanto, cada criança apresentou uma forma de assimilar e externalizar esses valores e sentimentos.

Ao realizar as leituras na busca por compreender o conceito de subjetividade a ser utilizado na presente pesquisa, percebeu-se que tais diferenças de atitudes evidenciadas pelas crianças investigadas poderiam ser explicadas por tal conceito.

Compreende-se que os participantes desta pesquisa, hoje adultos, em sua infância vivenciaram esse processo de constituição a partir do contexto em que estavam inseridos e, conseqüentemente, de acordo com González Rey, sua configuração subjetiva e a formação de seus sentidos subjetivos também se desenvolveram perpassados pelas especificidades dos contextos de cada indivíduo.

Conforme aponta a literatura da área (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006, SHAYWITZ, 2006), o diagnóstico de dislexia é realizado, em sua maioria, após a entrada no ambiente escolar. Até este momento, a criança com dislexia vivencia seu dia a dia sem que suas especificidades sejam evidenciadas. Embora estudos indiquem que alguns sinais podem ser identificados antes do período escolar, tal situação é considerada rara.

Desse modo, as crianças com dislexia constituem-se como sujeitos com desenvolvimento típico, mas à medida que avança a complexidade das exigências escolares, começam a ser evidenciadas as especificidades desses indivíduos.

Conseqüentemente, a relação dessas crianças com o meio se modifica, pois, conforme a gravidade dos sintomas e/ou o contexto em que a criança está inserida, são realizados alguns encaminhamentos.

Compreende-se que o desenvolvimento da personalidade é diretamente influenciado pelas vivências<sup>68</sup>, as quais não podem ser compreendidas como o fato em si, mas a interpretação que cada um faz sobre o evento ocorrido. Pois é esse “elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

---

<sup>68</sup> O termo utilizado por Vigotski é *Pereživánie*. Este termo é de difícil tradução pois não tem uma palavra específica para traduzí-lo. Vinha, ao traduzir a “Quarta aula: a questão do meio na pedologia” (VIGOTSKI, 2010) menciona que este termo significa ‘viver através’ e utiliza o termo ‘vivência’ como uma palavra correspondente. Kuper também utiliza o termo vivência na tradução do Tomo IV para a língua espanhola (Vygotski, 1984). González Rey (2016) afirma que Vygotsky nunca definiu ontologicamente este conceito e que por isso existem diferentes significados para ele em diferentes épocas de seu trabalho e as múltiplas interpretações de *perezhivanie* até hoje. González Rey teve acesso aos textos em russo e utiliza o termo *pereživánie* sem traduzi-lo entendendo que o mesmo representa a relação entre uma influência social e a personalidade da criança.

Vygotski (1984) também diz que a criança se torna consciente de suas próprias vivências aos sete anos de idade, pois nessa idade as vivências ganham sentido e se reestruturam. “[...] *cuando una situación se ha repetido muchas veces nace una formación afectiva que tiene la misma relación con la vivencia aislada o el afecto, que el concepto con la percepción aislada o el recuerdo*”<sup>69</sup> (VYGOTSKI, 1984, p. 380).

A criança generaliza seus sentimentos e é capaz de julgar seus próprios êxitos. Nesse sentido, a vivência se torna um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança.

*La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la qual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridade del proprio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. [...] La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u outro momento de la realidad. [...] No hay vivencia sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de consciencia de algo*<sup>70</sup>. (VYGOTSKI, 1984, p. 383).

Assim, a vivência pode ser compreendida como uma unidade indivisível das particularidades do meio e das particularidades da personalidade. Pode-se entender a vivência como o conjunto das características da personalidade relacionadas à experiência vivida (VIGOTSKI, 2010).

Antes de serem diagnosticadas, as pessoas que tem dislexia irão se deparar com situações as quais evidenciarão suas dificuldades. Conseqüentemente, o modo como ocorrerá essa vivência e o sentido que cada indivíduo atribuirá a esses eventos se tornará parte de sua personalidade, do mesmo modo que a interpretação do ocorrido depende das características que já fazem parte da personalidade de cada um.

---

<sup>69</sup> Tradução livre: Quando uma situação se repete muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a experiência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a memória.

<sup>70</sup> Tradução livre: A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como parece no desenvolvimento. [...] A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. [...] Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não tenha sido ato de consciência de algo.

## 6.2 CONCEITO DE SUBJETIVIDADE

A subjetividade, na perspectiva Vigotskiana, “manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático” (MOLON, 2011, p. 119). E ainda, “significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu” (na mesma obra, p. 120). Embora Vigotski não fale explicitamente sobre subjetividade em sua obra, entende-se que ele aborda este conceito através da tomada de consciência, dos processos psicológicos superiores e da vivência.

Nessa mesma linha de entendimento, González Rey (estudioso da THC e dos estudos Vigotskianos) compreendeu que o conceito de categorias de sentido apresentado por Vigotski estava inacabado e, desse modo, seguiu seus estudos com o intuito de dar continuidade à conceituação iniciada pelo referido estudioso.

Partindo da obra de Vigotski, González Rey apresenta sua definição de sentido subjetivo, configuração subjetiva, culminando com sua Teoria da Subjetividade, em que defende a ideia de serem a constituição do sujeito e sua personalidade atravessadas pelos sentidos, pela subjetividade que torna cada indivíduo único, de acordo com suas vivências e a forma como elas influenciam suas ações.

Apesar de embasar seus estudos na Teoria Histórico Cultural, González Rey deixa claro que, diferente de Vygotsky que entendia a formação do psíquico através da internalização, ele entende que “subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 78, grifo do autor). E complementa: “a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura, dentro da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (na mesma obra, p.78).

Para González Rey, os fenômenos subjetivos são os responsáveis pela forma da organização social, pois os processos do imaginário social é que definem os processos que constituem a realidade social porque acabam sendo naturalizados, passando a ser reais. As representações sociais têm uma natureza subjetiva.

Representam as formas organizativas do espaço simbólico em que as pessoas se desenvolvem, a realidade aparece para as pessoas por meio das representações sociais e dos diferentes discursos que formam o tecido social, mediante os quais os sujeitos individuais, implicados em determinado espaço social, configuram o sentido subjetivo das diferentes esferas de suas

vidas e produzem significações em relação a si mesmos e aos outros. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 126).

Vigotski apresenta como tema central de sua obra a definição das funções psíquicas superiores e, para isso, “*se apoyó en la mediación semiótica y en los conceptos de signo, herramienta e interiorización, destacando el carácter social de esas funciones pero distanciándose de su carácter subjetivo*”<sup>71</sup> (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 27). González Rey entende que o legado de Vigotski privilegiou os aspectos voltados à área educativa e

*la idea de sentido, así como la del pensamiento como expresión de la vitalidad de la persona, no fueron desarrolladas, sino que fueron solo presentadas como presagio de un nuevo momento de aquel pensamiento en desarrollo que nunca se llegó a concretar*<sup>72</sup>. (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 5).

Tais conceitos contribuem para que novas interpretações possam ser realizadas a fim de compreender a mente humana. Desse modo, González Rey, utilizando como referência a THC, traz as suas contribuições para a compreensão da cognição humana, a qual é compreendida como

*una producción, donde el procesamiento de información representa solo un momento de un complejo proceso, cuyo aspecto central es la producción de ideas y modelos que no son un resultado de informaciones recibidas, sino de las producciones del sujeto sobre ellas*<sup>73</sup>. (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 6).

Na busca por compreender e aprofundar os conceitos apresentados nas obras de Vygotsky, González Rey aborda a subjetividade do psiquismo humano a partir da perspectiva histórico-cultural propondo um novo olhar para as contribuições da teoria russa. Na última etapa de sua obra, Vigotski desenvolveu, mesmo que superficialmente, os conceitos de sentido e vivência, os quais trazem o entendimento de integração entre afeto e cognição.

---

<sup>71</sup> Tradução livre: se apoiou na mediação semiótica e nos conceitos de signo, ferramenta e interiorização, destacando o caráter social dessas funções, mas distanciando-se de seu caráter subjetivo.

<sup>72</sup> Tradução livre: a ideia de sentido, bem como a de pensamento como uma expressão da vitalidade da pessoa não foram desenvolvidas, mas só foram apresentadas como um prenúncio de um novo momento daquele pensamento em desenvolvimento que nunca chegou a se concretizar.

<sup>73</sup> Tradução livre: uma produção, onde o processamento de informação é apenas um momento de um complexo processo, cujo aspecto central é a produção de ideias e modelos que não são resultado de informações recebidas, mas das produções do sujeito sobre elas.

Assim, junto ao reconhecimento do caráter gerador das emoções, os conceitos de sentido e vivência “*representaron sin duda un nuevo momento del pensamiento de Vygotsky que creaba las bases para pensar la psique como sistema en nuevos términos*”<sup>74</sup> (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 28). Por sua vez,

*las emociones deben ser entendidas en su capacidad generadora, no como efectos, sino como procesos que mantienen una relación recursiva con otros procesos psíquicos, única vía para consolidar realmente la idea de unidad psíquica desarrollada por Vygotski*<sup>75</sup>. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 12).

O autor destaca a influência das emoções na constituição do pensamento, pois segundo ele, “*no hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona*”<sup>76</sup> (mesmo autor, 2009a, p. 4). Sob a perspectiva da THC, entende-se o ser humano como produto e também como produtor de sua própria cultura, pois é através do social que se constitui enquanto sujeito e também provoca mudanças no contexto em que está inserido.

A constituição de sentidos subjetivos se dá a partir das experiências vividas e da subjetividade já existente, compreendendo que as emoções, o pensamento e a linguagem fazem parte desse processo.

O sentido subjetivo é a “unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (mesmo autor, 2005b, p. 127).

Os sentidos subjetivos, organizados de forma sistemática, constituem a categoria de configuração subjetiva, definida como “relações múltiplas entre diferentes elementos psicológicos em torno de um sentido psicológico particular” (mesmo autor, 2007, p. 170). Assim, “os motivos representam as configurações subjetivas” (mesmo autor, 2005, p. 246), pois a motivação integra diferentes sentidos subjetivos, os quais podem se configurar de diferentes formas e receber um novo sentido.

Consequentemente, surge a definição configuracional da personalidade, compreendida “como um sistema de configurações em desenvolvimento permanente, dentro do qual uma configuração pode, sob determinadas condições,

---

<sup>74</sup> Tradução livre: representaram sem dúvida um novo momento do pensamento de Vygotsky que criava as bases para pensar a psique como sistema em novos termos.

<sup>75</sup> Tradução livre: as emoções devem ser entendidas em sua capacidade geradora, não como efeitos, mas como processos que mantêm uma relação recursiva com outros processos psíquicos, única via para consolidar realmente a ideia de unidade psíquica desenvolvida por Vygotski.

<sup>76</sup> Tradução livre: não há desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento da pessoa



se converter em um sentido subjetivo de outra” (mesmo autor, 2007, p. 172). Ou seja, a personalidade é constituída de acordo com as experiências vividas, as quais também são significadas através da configuração já existente.

Nada acontece isolado. O pensamento não é meramente uma das funções superiores; é também fruto dos sentidos que lhe são atribuídos. Estes, não são permanentes, podem ser modificados de acordo com a carga emocional que o sujeito atribui a cada situação.

Pode-se dizer também que a constituição dos sentidos subjetivos é única, particular e individual, entretanto, não é uma ação isolada do sujeito, visto que o ser humano é constituído também pelos discursos sociais, pelos valores, pelas representações, pela cultura e pela própria história.

De acordo com González Rey (2009a), sentimentos como medo, insegurança e até mesmo exclusão, quando surgem no contexto escolar, acabam tornando-se barreiras para o processo de aprender. Pois, “*es imposible pensar cuando el tipo de emociones que aparecen en nuestra actividad nos impiden el interés, la concentración y la fuerza que esa actividad requiere*”<sup>77</sup> (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 18). Analisando essa situação, pode-se dizer que a configuração subjetiva da personalidade desse indivíduo não permitiu que ele superasse os sentimentos negativos. Contudo, se esse sujeito tiver motivos para mudar ou enfrentar essa situação, poderá gerenciar suas emoções de modo positivo e restabelecer sua autoestima.

Compreende-se a subjetividade social como um complexo sistema produzido simultaneamente nos níveis social e individual sendo a constituição social do indivíduo “um processo diferenciado, [...] em que cada momento se configura de formas muito diversas ante a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 202-203).

Segundo Alves et al. (2009), a Educação Superior tem recebido um público cada vez mais diversificado, com bases diferentes e, conseqüentemente necessidades e dificuldades diversificadas.

O adulto disléxico que não teve um acompanhamento adequado na infância apresentará dificuldades em leitura e escrita, memória de curto prazo,

---

<sup>77</sup> Tradução livre: é impossível pensar quando o tipo de emoções que aparecem em nossa atividade nos impede o interesse, a concentração e a força que essa atividade requer;

aprendizagem de uma segunda língua, nomeação de objetos e pessoas, aspectos afetivos e emocionais. (SOARES, 2015, p. 23).

Quando se tem uma dificuldade e o meio em que se está inserido evidencia isso de modo negativo, pode influenciar o modo como o sujeito gerencia essa situação. Do mesmo modo que isso pode comprometer o desenvolvimento do sujeito, poderá ser também a motivação/energia para que ele busque alternativas que lhe permitam um desempenho acadêmico exitoso, ou seja, compense suas dificuldades.

Embora o outro exerça um papel importante, o resultado depende da resposta que o sujeito dará diante das demandas referentes ao seu desenvolvimento, considerando sempre o contexto em que ele está inserido, pois não é apenas a relação com uma pessoa que define o comportamento, mas o modo como esse sujeito lida com as especificidades do seu transtorno.

Para Capelatto, “existem circuitos neuronais que são ativados a cada sensação ou sentimento expresso” (2015, p. 116). Assim, o autor defende a ideia de que nossas emoções e escolhas ocorrem a partir de sinapses neuronais, entendendo que nossa personalidade representa o conjunto de características que são inatas, unidas às experiências individuais e coletivas de cada um. As memórias, por exemplo, também constituem a personalidade (IZQUIERDO, 2011), pois o conjunto de memórias de cada sujeito é um dos elementos da individualidade.

González Rey entende que a representação dos processos e formas de organização do sujeito pode ser compreendida como subjetividade individual. Esta se constitui pela história pessoal de cada um, de acordo com sua cultura. Assim, a personalidade é a organização da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2007) e se desenvolve a partir das interações estabelecidas com o outro e seu contexto. Compreende-se que a subjetividade está relacionada à emoção, à vontade e aos processos interativos do sujeito.

Indo ao encontro deste pensamento, Duarte (2013) fala sobre a individualidade. Segundo o autor, “é na relação entre a vida do indivíduo e a história social humana – cujos produtos materiais e mentais constituem o mundo no qual transcorrerá essa vida – que cada ser humano constitui sua individualidade” (DUARTE, 2013, p. 53).

As especificidades de cada indivíduo – no caso aqui, os indivíduos com dislexia – influenciam na forma como essas pessoas interagem com o mundo, do

mesmo modo que a sociedade também reage a essa individualidade. A individualidade se forma e se transforma nessa relação e isso pode ser visto e entendido como algo negativo ou positivo, dependendo também da subjetividade de cada sujeito que constitui este processo relacional dialético.

Para Duarte (2013), a individualidade é resultado de um processo de interação com outros seres humanos. Em uma de suas obras, ele diferencia a individualidade “em si” da individualidade “para si”. A individualidade “em si” se refere ao que está posto, ou seja, naturalizado. Já a individualidade “para si” é a autoconsciência que se desenvolve a partir do cotidiano, portanto, tendo como base a individualidade “em si”. Entretanto, “não existe um indivíduo ‘para si’ definitivamente constituído, mas um indivíduo em processo de ascensão do em si à para si” (DUARTE, 2013, p. 212).

O vir a ser é, portanto, um processo de busca permanente de realização, ao máximo das possibilidades existentes, da objetivação para si, construindo conscientemente uma hierarquia individual das atividades da vida cotidiana, mediada pela relação consciente com as objetivações genéricas para si. (DUARTE, 2013, p. 230-231).

Se você não conhece a si mesmo (não sabe quem é, ou que tipo de transtorno tem) se torna praticamente impossível desenvolver uma individualidade ‘para si’, livre, ou seja, você não tem liberdade para fazer as suas escolhas, pois não está consciente de si mesmo.

Nesse sentido, considera-se o indivíduo em si (com dislexia, mas sem diagnóstico) que simplesmente aceita suas dificuldades, não busca alternativas e, muitas vezes, desiste por não entender o que acontece ou por falta de informação. Por outro lado, temos aqueles que conseguem ‘compreender’ sua especificidade (indivíduo para si) e obtém maior êxito, ou, pelo menos são pessoas mais livres, conscientes sobre si mesmos.

Considerando tal assertiva, compreende-se que as pessoas que sofrem com suas dificuldades a vida inteira e não são diagnosticadas, muitas vezes desistem de estudar por conta disso. Ou ainda, pessoas que recebem o diagnóstico mais tarde, ‘descobrem-se’ e tornam-se mais conscientes de si.

Consequentemente, esses indivíduos utilizam diferentes artifícios, desde a busca explícita por auxílio, bem como uma luta constante consigo mesmo para encontrar formas de manejar com sua condição. Em relação à subjetividade, ainda

pode-se dizer que, por ser pessoal, individual, percebe-se as diferenças na forma como cada um reage/reagiu/vem reagindo ao diagnóstico de dislexia.

### 6.3 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA: O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA

De acordo com Luria (2010), a consciência é o reflexo do mundo exterior que acompanha o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento e “em diferentes estágios de desenvolvimento, ela difere em sua estrutura semântica e que diferentes sistemas de processos psicológicos estão envolvidos em suas operações” (LURIA, 2010, p. 196). A consciência vai se modificando ao longo do desenvolvimento e, desse modo, a cada etapa da vida (infância, adolescência e vida adulta), a pessoa terá consciências diferentes sobre o mesmo fato, do mesmo modo que pessoas de diferentes idades também terão consciências diferentes.

A base da consciência constitui-se na “*capacidad que tiene nuestro cuerpo de constituir-se en excitante (a través de sus actos) de sí mismo (y de cara a otros nuevos actos)*”<sup>78</sup> (VYGOTSKI, 1997c, p. 49). Nesse sentido, deve-se compreender a consciência ou a conscientização “*como un sistema de mecanismos transmisores de unos reflejos a otros, que funciona perfectamente en todo momento consciente*”<sup>79</sup> (na mesma obra, 1997c, p. 50). Quanto mais os reflexos internos se tornam excitantes de outros reflexos, mais consciente será a sensação, a ação e a experiência.

Vigotski destaca a relevância dos excitantes sociais, ou seja, dos estímulos que são produzidos pelas pessoas. “*En el amplio sentido de la palabra es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia*”<sup>80</sup> (na mesma obra, p. 57). Temos consciência de nós mesmos porque temos consciência dos outros.

[...] a consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psíquicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos – a consciência é, portanto, uma estrutura

<sup>78</sup> Tradução livre: a capacidade que tem nosso corpo de constituir-se como um excitante (através de seus atos) de si mesmo (e de cara a outros novos atos).

<sup>79</sup> Tradução livre: como um sistema de mecanismos transmisores de uns reflexos a outros, que funciona perfeitamente em todo o momento consciente.

<sup>80</sup> Tradução livre: No amplo sentido da palavra, é na linguagem onde se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência.

composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais (TOASSA, 2006, p. 78).

E, nesse sentido, a consciência assume a função reguladora do comportamento. “A consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes” (VIGOTSKI, 2009, p. 284).

A tomada de consciência é o objeto da própria atividade da consciência e esse processo depende do nível de compreensão de cada pessoa. Vigotski (2010) cita como exemplo a diferença que existe na reação de crianças com diferentes idades a um mesmo evento. Pode-se dizer que a tomada de consciência ocorre quando se percebe algo que não havia sido percebido antes, seja em relação ao contexto em que está inserido ou aos seus desejos e/ou necessidades.

A partir das relações interpessoais que se estabelecem, ou seja, diante do outro, a pessoa se torna capaz de perceber suas próprias características, tanto aquelas que são vistas como positivas quanto aquelas que evidenciam aspectos negativos ou que não são bem vistos. Num contexto escolar, ou seja, coletivo, as pessoas com dislexia irão confrontar suas próprias habilidades com as dos colegas e, mesmo que não façam essa comparação, tomarão consciência de suas dificuldades ao vivenciarem experiências de leitura e escrita.

Assim, ao estarem conscientes de suas dificuldades, as pessoas têm a possibilidade de pensar em diferentes formas para resolver sua situação. “*Porque percibir las cosas de otro modo significa al mismo tiempo adquirir nuevas posibilidades de actuación con respecto a ellas*<sup>81</sup>” (VYGOTSKI, 1993, p. 213). Consequentemente, essas pessoas têm mais chances de obter êxito frente às dificuldades ou situações que se apresentam.

As pessoas com dislexia, cientes de seu diagnóstico, poderão tornar-se capazes de buscar/criar estratégias que as auxiliem no manejo das especificidades próprias desse transtorno. Entende-se, porém, que as reações das pessoas ao perceberem suas dificuldades e/ou serem diagnosticadas, podem ser variadas de acordo com a faixa etária em que é feito o diagnóstico, as experiências vividas e o

---

<sup>81</sup> Tradução livre: Por que perceber as coisas de outro modo significa ao mesmo tempo adquirir novas possibilidades de atuação sobre elas.

contexto em que estão inseridas. Logo, o resultado da tomada de consciência do diagnóstico de dislexia está relacionado à subjetividade de cada indivíduo.

#### 6.4 COMPENSAÇÃO: A DISLEXIA E OS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS

No texto *“El defecto y la compensación”*, Vygotski (1997b), a partir da Psicologia individual de Adler, defende a ideia de que existe a possibilidade de compensar e até mesmo de supercompensar um ‘defeito’.

Para Adler, todos nascem com um sentimento de inferioridade, o qual é a força propulsora para o desenvolvimento humano. As pessoas têm objetivos em sua trajetória e, ao se depararem com obstáculos, encontram motivos que as levam a compensar suas dificuldades e/ou limitações (ADLER, 1967).

Vygotski encontrou elementos nessa teoria que o auxiliaram a fundamentar seus próprios estudos. Nesse sentido, ressalta duas questões: a primeira, é a aproximação que se fazia da teoria de Adler à teoria de Marx, a qual, segundo Vygotski, é questionável. Em segundo lugar, está a relação da teoria adleriana à pedagogia e à prática educacional. Sobre a aproximação das teorias de Adler e Marx, Vygotski menciona que isso se deve ao caráter dialético da teoria de Adler e a base social de sua psicologia da personalidade.

*Adler piensa dialécticamente: el desarrollo de la personalidad es impulsado por la contradicción; el defecto, la inadaptación, la insuficiencia, no es solo un menos, una deficiencia, una magnitud negativa, sino también un estímulo para la supercompensación*<sup>82</sup> (VYGOTSKI, 1997b, p. 44).

Vygotski acolheu com entusiasmo a ideia de que o processo de compensação aconteceria de forma natural e automática nas crianças com deficiência e comenta: *“¿Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo!*<sup>83</sup>” (na mesma obra, p. 46). Num primeiro momento, esta teoria parecia contemplar, em

---

<sup>82</sup> Tradução livre: Adler pensa dialeticamente: o desenvolvimento da personalidade é impulsionado pela contradição; o defeito, a inadaptação, a insuficiência, não é somente algo menor, uma deficiência, uma magnitude negativa, mas também um estímulo para a supercompensação.

<sup>83</sup> Tradução livre: Que perspectivas se abrem a um pedagogo quando ele sabe que o defeito não é apenas uma falta, uma deficiência, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e habilidades, que existe em certo sentido positivo?

grande parte, aquilo que o próprio Vygotski defendia, como, por exemplo, a existencia de uma fonte de energia que impulsionava as pessoas a compensar suas dificuldades.

Breitenbach (2018), ao analisar em sua tese as diferentes fases nos estudos de Vigotski sobre defectologia, aponta que o autor ressaltava a importância do fenômeno da supercompensação para a Medicina, para a Pedagogia, para a Terapia e também para a Educação. Ele defendia a ideia de que “el defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias<sup>84</sup>” (VYGOTSKI, 1997b, p. 48).

Contudo, Vygotski percebeu que haviam alguns entendimentos que precisavam ser esclarecidos: em primeiro lugar, o fato de que nem sempre a condição de deficiência pode gerar a compensação, pois assim como algumas pessoas conseguem compensar suas dificuldades/limitações de forma positiva, há também aqueles que fracassam nesse processo. “Entre estos dos polos, entre los casos extremos, se sitúan todos los grados posibles de compensación, desde los mínimos hasta los máximos<sup>85</sup>” (VYGOTSKI, 1997b, p. 49). Em segundo lugar, não se deve confundir ciência e crenças religiosas, pois o sofrimento não deve ser supervalorizado como no cristianismo, mas deve-se valorizar a superação compensatória das dificuldades.

O terceiro equívoco se refere à compensação da deficiência, pois ela não se dá pela compensação do funcionamento biológico dos órgãos. A deficiência não se constitui somente como a perda de um órgão ou função, mas reestrutura a própria personalidade da pessoa permeada também pelo contexto social. E, em quarto lugar, Vygotski esclarece que a pedagogia social terapêutica soviética, com base na reflexología, é a base para a teoria de Adler, pois os “los reflejos condicionados brinda la base científica para construir el propio mecanismo del proceso educativo, y la teoría sobre la supercompensación<sup>86</sup>” (na mesma obra, p. 50).

Embora Vygotski tenha continuado por algum tempo a defender as ideias de Adler, gradativamente foi reorganizando sua própria teoria (VAN DER VEER;

---

<sup>84</sup> Tradução livre: o defeito não é somente uma debilidade, mas também é uma força. Nesta verdade psicológica está o alfa e o ômega da educação social das crianças com deficiências.

<sup>85</sup> Tradução livre: Entre estes dois polos, entre os casos extremos, se situam todos os graus possíveis de compensação, desde os mínimos até os máximos.

<sup>86</sup> Tradução livre: os reflexos condicionados fornecem a base científica para construir o próprio mecanismo do processo educacional e a teoria da supercompensação.

VALSINER, 2014). A partir de suas reflexões sobre a educação de crianças com deficiência argumenta: “*Creer que cualquier defecto se compensará ineludiblemente es tan ingenuo como pensar que cualquier enfermedad termina ineludiblemente en la recuperación*”<sup>87</sup> (VYGOTSKI, 1997b, p. 53).

A ruptura com as ideias de Adler concretiza-se em 1931, quando Vygotski, ao falar sobre os processos compensatórios das crianças com retardo mental afirma que “as oportunidades objetivas presentes no coletivo da criança eram mais importantes para a possibilidade de compensação do que seu sentimento subjetivo de inferioridade” (VAN DER VERR, VALSINER, 2014, p. 83).

No capítulo “*Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado*” Vygotski (1997a), ao retomar o conceito de compensação, afirma que “*la elaboración teórica del concepto de compensación dista mucho de ser suficiente también en el ámbito de las ciencias que operan con este concepto y que están más desarrolladas que la teoría sobre el niño mentalmente retrasado*”<sup>88</sup> (p. 135). Entretanto, afirma também que algumas teses existentes estão claras e permitem que se pense sobre elas. Nesse sentido, aponta o duplo conceito sobre a natureza/origem da compensação.

De acordo com Vygotski (1997a), a primeira tese é de que, para alguns estudiosos, a compensação seria uma “*reacción subjetiva de la personalidad del niño a la situación que se crea a consecuencia del defecto*”<sup>89</sup> (p. 135). Ou seja, a compensação se daria pela tomada de consciência da própria criança com deficiência de sua dificuldade. Vygotski argumenta que tal condição não se sustenta, pois, a criança com deficiência não reconhece seu “*retraso*”. Entretanto, menciona que em outras crianças, esse sentimento de inferioridade “*es la base de la formación de sus procesos compensatorios*”<sup>90</sup> (na mesma obra, p. 136)

A segunda origem da compensação, que, segundo Vygotski é mais coerente à realidade, se baseia no fato de que “*la fuente, el estímulo primario que hace surgir los procesos compensatorios son las dificultades objetivas con las que tropieza el*

---

<sup>87</sup> Tradução livre: Acreditar que qualquer defeito será compensado inevitavelmente, é tão ingênuo quanto pensar que qualquer doença inevitavelmente termina em recuperação.

<sup>88</sup> Tradução livre: “A elaboração teórica do conceito de compensação está longe de ser suficiente também no âmbito das ciências que operam com este conceito e que estão mais desenvolvidas que a teoria sobre a criança mentalmente retardada”.

<sup>89</sup> Tradução livre: “reação subjetiva da personalidade da criança à situação que se cria em consequência do defeito”.

<sup>90</sup> Tradução livre: “é a base da formação de seus processos compensatórios”.



*niño en el proceso de interacción*<sup>91</sup>” (na mesma obra, p. 136). Quer dizer, “*a partir del proceso de interacción del niño con el medio se crea una situación que impulsa al niño hacia la compensación*<sup>92</sup>” (na mesma obra, p. 136). A origem da “força motivadora” da compensação é “*en una enorme medida, la vida social colectiva del niño, la sociabilidad de su conducta, en las cuales encuentra el material para construir las funciones internas que se originan en el proceso del desarrollo compensatorio*<sup>93</sup>” (VYGOTSKI, 1997a, p. 137).

Em consonância com Vygotski (1997a), acredita-se que a criança com deficiência dificilmente tem consciência de sua dificuldade. Contudo, entende-se que para as pessoas com dislexia essa tomada de consciência é possível, pois elas têm sua inteligência preservada e conseguem perceber que algo não está acontecendo da forma como deveria. Nesse sentido, e para esse público específico, acredita-se que as duas origens de compensação aconteçam, pois além de tomarem consciência de sua especificidade, as interações com o meio possibilitarão que esses sujeitos utilizem estratégias para superar suas dificuldades.

“*Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial*<sup>94</sup>” (VYGOTSKI, 1997d, p. 19). O processo de compensação não ocorre somente em relação ao funcionamento interno do sujeito, mas o contexto social é um elemento motivador para esse processo.

Ao falar sobre as crianças com deficiência, Luria e Vygotsky (1996) argumentam que “no correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito” (LURIA; VYGOTSKY, 1996, p. 221). Tais habilidades possibilitam ao sujeito a oportunidade de realizar, através de caminhos diferentes, alguma tarefa que antes era impossível. Ou seja, “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (mesma obra, p. 221).

---

<sup>91</sup> Tradução livre: “a fonte, o estímulo primário que faz surgir os processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais tropeça a criança no processo de interação”.

<sup>92</sup> Tradução livre: a partir do processo de interação da criança com o meio se cria uma situação que impulsiona a criança à compensação.

<sup>93</sup> Tradução livre: em grande medida, a vida social coletiva da criança, a sociabilidade de seu comportamento, nas quais encontra o material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório.

<sup>94</sup> Tradução livre: O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial.

Entretanto, Vygotski (1997d) tinha clareza de que nem sempre o processo de compensação tem um resultado positivo. Pode haver dois resultados totalmente opostos: *“la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a otro<sup>95</sup>”* (VYGOTSKI, 1997d, p. 16). De qualquer modo, independentemente do resultado, o processo de compensação influencia diretamente o desenvolvimento e reorganização da personalidade do sujeito e, conseqüentemente, sua forma de se relacionar com o meio em função de suas limitações/dificuldades.

Trazendo esta ideia de compensação para o contexto em que se dá a pesquisa, entende-se que os recursos utilizados para auxiliar no processo de leitura/acesso ao texto (subvocalização e utilização de recursos tecnológicos, por exemplo) compensam as dificuldades que as pessoas com dislexia têm para acessar o conhecimento escrito.

Vygotski (1997d) considera que crianças com e sem deficiência podem alcançar o mesmo desenvolvimento, *“pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros médios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del caminho por el cual debe conducir al niño<sup>96</sup>”* (mesma obra, p. 17). A partir de tal afirmação, a qual pode ser compreendida como essencial para suscitar o processo de compensação, ressalta-se a importância do papel mediador do professor e seu olhar atento às peculiaridades de cada indivíduo, a qual já era enfatizada no início da década de 30, quando o autor supracitado escreveu suas reflexões.

Além do mecanismo de compensação consciente desenvolvido/utilizado pelas pessoas com dislexia, observou-se também que existe um processo compensatório de natureza funcional/neurológica. Em compensação à redução das atividades nas regiões responsáveis pelo processo de leitura (Sistema occipitotemporal e temporoparietal) há um “aumento da dependência do giro frontal inferior durante a leitura e; aumento da tendência de envolvimento do hemisfério direito em áreas homólogas às alteradas no circuito posterior do hemisfério esquerdo” (LIMA; CIASCA, 2014, p. 225).

---

<sup>95</sup> Tradução livre: a vitória e a derrota, entre as quais se situam todos os graus possíveis de transição de um polo a outro.

<sup>96</sup> Tradução livre: mas crianças com deficiência conseguem de um modo diferente, por um caminho diferente, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual a criança deve ser conduzida.

Bons leitores, leitores fluentes tendem a apresentar o mesmo padrão: “forte ativação da parte posterior do cérebro, com menos ativação frontal” (SHAYWITZ, 2008, p. 72). Já as pessoas com dislexia usam com maior frequência a área frontal durante a leitura. “É como se esses leitores estivessem usando os sistemas da parte frontal do cérebro para **compensar** o problema da parte posterior” (mesma obra, p. 72-73, grifo nosso). A autora explica:

Um meio de compensar a dificuldade de leitura, por exemplo, é subvocalizar (pronunciar as palavras em tom baixo) enquanto se lê, processo em que utiliza uma região da parte anterior do cérebro (a área de Broca) responsável pela articulação das palavras que são verbalizadas. Sob o comando desse sistema frontal, um leitor disléxico pode desenvolver uma consciência da estrutura sonora de uma palavra, formando-a fisicamente com seus lábios, língua e cordas vocais. Esse processo de subvocalização permite-lhe ler - ainda que mais lentamente do que se os sistemas posteriores esquerdos estivessem funcionando. (SHAYWITZ, 2008, p. 73)

Desse modo, as pessoas com dislexia conseguem ler com certa precisão mesmo que de forma lenta e trabalhosa. Cabe ressaltar que, independentemente das estratégias adotadas, sua leitura jamais será automatizada. Em relação aos processos compensatórios, é possível categorizá-los em dois grupos:

a) compensação funcional: ocorre de forma consciente. As pessoas utilizam de diferentes estratégias “*cognitivas para evitar los efectos del trastorno o en el fortalecimiento de otras áreas para compensar las limitaciones*”<sup>97</sup> (CORRÀ, 2012, p. 81). Como exemplo, pode-se citar a utilização da memória visual para auxiliar na formação de vocabulário visual; o uso do contexto para promover a acuidade de leitura, ou seja, os estudantes utilizam a habilidade semântica como recurso de compensação além de outros recursos.

Além das estratégias mencionadas, entende-se que a reorganização das áreas neuronais envolvidas durante a leitura, conforme exposto anteriormente, configura-se como uma compensação funcional, realizada em nível fisiológico.

b) compensação psicológica: “*refers to helping the child manage the stigma and feelings related to experiencing difficulty and failure with learning that negatively affect self-esteem*”<sup>98</sup> (McNULTY, 2003, p. 364).

<sup>97</sup> Tradução livre: cognitivas para evitar os efeitos do transtorno ou no fortalecimento de outras áreas para compensar as limitações.

<sup>98</sup> Tradução livre: “refere-se a ajudar a criança a lidar com o estigma e sentimentos relacionados à dificuldade e ao fracasso em aprender que afetam negativamente a autoestima”.

A promoção dos níveis funcional e psicológico de compensação estão relacionados à ação dos professores e demais profissionais que possam estar envolvidos no atendimento das pessoas com dislexia (McNULTY, 2003).

O autor supracitado também refere que o potencial compensatório de cada indivíduo influencia diretamente o desenvolvimento de sua personalidade e autoimagem. Ao realizar um estudo com pessoas adultas que foram diagnosticadas com dislexia durante a infância, McNulty (2003) identificou quatro formas de vida adulta: a compensação provisória, a compensação alternativa, a compensação superdotada/supercompensação e a compensação simples.

Na forma de vida de **compensação provisória**, as dificuldades relacionadas à aprendizagem continuam se manifestando também na vida adulta, o que afeta negativamente a autoestima desses sujeitos tornando-os inseguros. Já a **compensação alternativa** “*involves the pursuit of a niche in an area unaffected by the learning difference*<sup>99</sup>” (McNULTY, 2003, p. 374), ou seja, as pessoas se sentem seguras ao atuar em uma área em que as dificuldades referentes à dislexia não se tornam evidentes.

Na terceira forma de vida, aqueles que, frente à insegurança e ao medo do fracasso, tendem a compensar as experiências negativas anteriores através de uma **supercompensação**, ou seja, esforçam-se ao máximo para serem pessoas bem-sucedidas e manterem-se nessa posição.

Por fim, a **compensação simples** pode ser definida como a forma de vida adulta em que os indivíduos demonstram ter alcançado um sucesso maior no que se refere às dificuldades na escola e no trabalho. Nesse padrão, os indivíduos se sentem mais seguros em relação às suas potencialidades (McNULTY, 2003).

Diante do exposto, mais uma vez se percebe que os caminhos e as estratégias possíveis se efetivam a partir da individualidade de cada sujeito.

---

<sup>99</sup> Tradução livre: [...] envolve a busca de um nicho em uma área não afetada pela diferença de aprendizado.

## **7 INCLUSÃO, DISLEXIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUSSÃO E ANÁLISE SOB O VIÉS DA THC**

Vigotski propôs um novo olhar para o desenvolvimento humano pensando na pessoa como um ser que se transforma a partir das interações que estabelece com o meio e com o outro e que, nesse processo de constituir-se, também contribui para que o meio e o outro se modifique.

No decorrer do seu trabalho aborda o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência e defende que “eles não se desenvolvem menos, mas de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12), evidenciando dessa maneira que cada sujeito tem suas especificidades, contribuindo de forma significativa para as questões da Educação Especial.

Contudo, conforme já mencionado, entendo que os estudos realizados por Vigotski não devem ser restritos à Educação Especial ou às pessoas com deficiência, pois sua obra traz importantes contribuições também para o campo da educação de um modo geral e a compreensão do desenvolvimento humano.

Partindo do entendimento de que os sujeitos se constituem a partir das interações com o meio e de sua cultura e que tal constituição também é composta pela subjetividade desse sujeito, torna-se pertinente refletirmos sobre os sentidos que cada um atribui ao lugar que ocupa dentro de seu contexto.

Com base na análise realizada nos dados obtidos através das entrevistas, foi possível identificar as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa. Pôde-se também conhecer as estratégias por eles utilizadas para construir conhecimento, sendo factível compreender de que forma a sua subjetividade tem contribuído/influenciado em seus processos de aprendizagem. Assim, Alfa, Beta e Gama, ao se mobilizarem para continuar estudando e ingressar na Educação Superior opõem-se ao que é historicamente e culturalmente esperado de pessoas que têm especificidades na sua aprendizagem e que, de alguma forma, dificultaram e dificultam o seu percurso acadêmico.

Entende-se que a personalidade de cada pessoa é constituída pelas experiências vividas, pelas interações estabelecidas e também pelos processos de tomada de consciência que ocorrem durante a vida de cada um. Os quais constituem, também, a subjetividade do indivíduo.

Portanto, a personalidade é perpassada pela subjetividade. Essa relação mobiliza cada indivíduo em sua existência, sendo a subjetividade um elemento constituinte do ser humano e, obviamente não se refere apenas aos aspectos aqui estudados.

Acredita-se que o diagnóstico de dislexia pode ter influenciado em outros aspectos da vida desses sujeitos, como, por exemplo, a religião e as opções de lazer. Contudo, nesse estudo, enfatizou-se a influência da subjetividade dos sujeitos investigados em busca – ou não – de processos compensatórios para combater/superar/minimizar as dificuldades de aprendizagem próprias da dislexia no âmbito acadêmico.

Os três sujeitos da pesquisa demonstram que, apesar de terem o mesmo diagnóstico, o quadro clínico de cada um é diferente. Isso ocorre porque a dislexia é uma condição que, mesmo sendo significativa para a constituição da personalidade, pode não ser preponderante, dependendo do grau de dificuldade, da forma como o sujeito reage à sua condição e do contexto de cada indivíduo.

Esta foi a questão que balizou a investigação: Em que medida a subjetividade influencia no desenvolvimento dos processos compensatórios e de aprendizagem dos acadêmicos com dislexia? A partir do referencial teórico construído, apresento a análise das categorias identificadas nas entrevistas com o intuito de responder esta pergunta.

Iniciarei a análise pela categoria ‘formação de professores’. Considero esta categoria de suma importância, pois surgiu de modo enfático nas entrevistas com o Alfa, o Beta e o Gama e também nas entrevistas realizadas com os professores Pitágoras, Parmênides, Diógenes e Hipátia.

Na sequência, analisarei a categoria ‘convivendo com a dislexia’ em que analiso as dificuldades experienciadas pelo Alfa, pelo Beta e pelo Gama, as estratégias de estudo, os processos compensatórios utilizados/desenvolvidos por eles e outros aspectos que fazem parte do processo de aprendizagem os quais são perpassados pela subjetividade.

## 7.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 2006, Moojen e França, ao refletirem sobre as políticas educacionais e o fato de que as pessoas com dislexia, através de seu esforço, estavam ingressando

nas universidades, questionam se essas instituições estão preparadas para receber esses estudantes.

Passados treze anos, os próprios professores entrevistados durante esta investigação, dizem que não têm formação para lidar com este tipo de aluno, ou seja, com aqueles que fogem ao padrão.

O professor Diógenes comenta: “*eu **não tenho assim nenhuma formação e nem tanto conhecimento sobre a temática***”. “*A gente **não tá preparado***”, é o que diz o professor Parmênides. O professor Pitágoras analisa:

*Eu tenho bacharelado, não tenho licenciatura, quer dizer, eu concluí a licenciatura esse ano pelo reingresso e mesmo com a licenciatura **a gente vê que não tem preparo pra lidar com aluno com necessidade especial. Em nenhuma instância.*** (PROFESSOR PITÁGORAS).

Quando a pesquisadora perguntou à professora Hipátia se ela tinha alguma ideia do que era a dislexia, a professora respondeu: “*Nenhuma! [ideia]. Eu fui pesquisar. Fui atrás, por que... Claro, já ouvi falar, **mas entender exatamente o quê que é e como proceder é outra coisa né***”.

Schaffner e Buswell (2008) entendem que esse sentimento de despreparo “se deve ao fato de que a educação especial se desenvolveu em um sistema educacional separado” (p. 82), reforçando o entendimento de que as pessoas com deficiência e com NEEs aprendem de modo tão diverso que precisam de métodos diferentes dos utilizados pelos outros alunos.

De fato, cada sujeito tem sua especificidade, um ritmo próprio de aprendizagem e, por vezes, necessitam de algum tipo de recurso ou metodologia diferenciado. Mas isso não significa que ele não possa aprender junto com os demais colegas. O que realmente se faz necessário é que os professores atendam às necessidades de seu alunado.

### **7.1.1 O impacto da formação – ou da falta dela – sob o ponto de vista dos acadêmicos**

Antes de analisar e discutir sobre o que dizem os professores que participaram desta pesquisa, evidenciarei aqui o que Alfa, Beta e Gama, a partir de suas experiências enquanto acadêmicos universitários que têm dislexia, perceberam ao longo dos primeiros semestres em seus respectivos cursos.

“Semestre passado, quando eu larguei o laudo, eles estavam mais perdidos do que eu” (Gama, Entrevista 1). Esta foi a percepção de Gama ao analisar sobre como é/era a sua relação com os professores.

Embora o estudante relate que sua relação com os professores é boa no que se refere à interação, ele tem consciência de foi um processo de adaptação difícil para os professores, assim como também foi para ele.

Por fazer parte da equipe de bolsistas da CAED naquela época, acompanhei a primeira reunião com os professores do Gama junto com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade. Desse modo, posso confirmar que, de fato, estavam todos bastante apreensivos e ansiosos para saber como deveriam lidar com esta situação.

Durante aquela conversa foi possível sanar as dúvidas daqueles docentes e também apresentar algumas sugestões relacionadas ao que poderiam fazer para adaptar suas aulas ou avaliações, para que o Gama pudesse gozar de seus direitos como acadêmico da instituição, caso fosse necessário.

Na segunda entrevista, quando questionado sobre qual foi sua dificuldade durante o semestre, Beta aponta que uma de suas dificuldades é “**alguns professores entender o quê que era a dislexia**, porque muitos não sabem o quê que é”. Além disso, diz: “**Teve professora que achou que estava ‘me fazendo’** [fingindo] *porque eu consigo ler um pouco e consigo escrever[...]*” (Beta, Entrevista 2).

Este relato revela a falta de conhecimento dos professores no que se refere às características da dislexia, pois, as dificuldades pertinentes à leitura e a escrita ocorrem em diferentes graus de dificuldade variando do grau mais leve, em que existem poucas dificuldades, as quais não interferem de modo significativo no aprendizado do sujeito, até o grau mais grave, em que as dificuldades se tornam mais complexas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Consequentemente, Beta entende que “*deveria ter uma divulgação um pouco melhor*” para os professores sobre o que é a dislexia, pois, “**tem professor que não sabe lidar com quem tem dislexia**” (Beta, Entrevista 3).

Alfa diz que os professores têm um falso estereótipo em relação aos alunos com dislexia. De acordo com Alfa, os professores consideram que um estudante com dificuldades deve ser aquele que não conversa em aula, que presta atenção o tempo todo. “*Tem alguns professores que acham que é desinteresse meu e tem outro professor acha que eu não tenho nada e que é frescura*” (Alfa, Entrevista 3).



Isso ocorre, segundo Alfa, devido ao seu comportamento em sala de aula, pois o estudante relata que, por vezes, conversa em aula. Admite que esta atitude não é a ideal, mas pondera que o fato de ele ter dislexia não o torna um universitário o tempo todo concentrado. Além disso, argumenta que aprende rápido algumas coisas. “*Tem cadeiras que o professor começa a falar e eu já entendi o assunto*” (Alfa, Entrevista 3).

Desse modo, o desconhecimento por parte dos professores sobre a dislexia parece influenciar negativamente a relação com os estudantes, na medida em que, acabam criando falsos conceitos sobre esses sujeitos.

Outro aspecto a ressaltar é que, por não compreenderem o transtorno e como ele interfere na aprendizagem dos estudantes, os professores ficam impossibilitados de pensar em estratégias diferenciadas que poderiam ser bastante significativas para a aprendizagem dos estudantes que tem dislexia.

Assim, torna-se relevante também analisar o que dizem os professores para que se possa pensar o que deve ser feito para melhorar/qualificar/aperfeiçoar o processo de inclusão dos alunos com dislexia na Educação Superior.

### **7.1.2 Orientações e processos formativos sobre dislexia: um imperativo para os docentes da UFSM**

Em relação à formação dos professores, duas questões chamaram atenção: a primeira delas, mencionada pelos quatro professores que foram entrevistados pessoalmente, se refere à falta de formação voltada para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais. A segunda questão, está voltada para o papel da UFSM no sentido de orientar os professores na inclusão dos estudantes em sala de aula.

Entendo que, embora sejam questões distintas – a falta de formação dos professores e a orientação por parte da UFSM – no contexto deste estudo são consideradas interligadamente devido à relação de duplo sentido/dependência que há entre elas. Ou seja, se os professores não têm a formação devida, precisam efetivamente de orientações sobre como devem proceder. Mas, se os professores tivessem a formação necessária, não haveria necessidade de orientações pontuais da UFSM, pois eles saberiam como agir.

Nesse sentido, emerge uma terceira questão: qual é a formação dos professores universitários para atender à diversidade de seus alunos? Conforme já foi discutido anteriormente, muitos desses docentes são bacharéis e não obtiveram em sua formação aspectos específicos voltados aos fundamentos da educação, às metodologias de ensino, à didática e ao processo educacional inclusivo.

Retomando as questões anteriores, ressalto que o professor Parmênides, assim como os demais, afirma não estar preparado para lidar com os alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade, mas não reclamou da falta de orientação. Penso que isto se deva ao fato de ser, também, coordenador do curso em que Alfa e Beta estão matriculados. Conseqüentemente, ele recebeu as orientações da CAED, logo no início do semestre de 2017.

O professor Diógenes também não manifestou queixa nesse sentido porque ministra a disciplina juntamente com o professor Parmênides e recebeu as informações dele. Ou seja, eles não foram surpreendidos no meio do semestre.

Já o professor Pitágoras enfatiza que sente falta de uma orientação da instituição e questiona: **“como é que eu vou diferenciar o quê que é preguiça, falta de dedicação com o que é dificuldade deles?”** Em seguida declara: **“A gente não recebeu treinamento para isso”**. Nesse mesmo sentido, a professora Hipátia pondera:

***Seria bom se a gente tivesse alguma instrução mais detalhada sabe? Mais objetiva [...] mais prática. Eu acho que nos falta um pouco. O quê exatamente eu preciso fazer, montando a minha aula pra que ele consiga captar melhor a informação***

Nesse mesmo viés, estes professores também salientam que a informação de que tinham, em suas disciplinas, estudantes com dislexia, chegou depois que as aulas já haviam iniciado, o que, de certa forma, comprometeu a possibilidade de um trabalho adaptado desde o início do período letivo. Os professores avaliam:

***Recebi da coordenação [orientação], os dois semestres e o Alfa veio me procurar. Assim, o problema é que a gente recebe no meio semestre. Ah, já deu quatro aulas e agora vem me avisar que eu tenho que... então, isso tinha que ser feito no começo! Esse semestre foi mais no começo que no outro, mas ainda assim eu já tinha dado algumas aulas. (PROFESSOR PITÁGORAS).***

***Como eu te falei: ninguém nos avisou nada! Eu fiquei sabendo que o Alfa era disléxico quando eu marquei a prova e aí ele me falou. Ele veio me falar: professora, eu tenho dislexia. Eu falei: e agora? Quê que eu faço? [...]***

*pelo que eu pude perceber das indicações de como proceder com esses alunos, é uma forma diferente de tratar né. Toda a estratégia didática que a gente tem com os outros, muitas delas não se aplicam com eles. Isso tem que ser pensado anteriormente, não durante.* (PROFESSORA HIPÁTIA).

Entendo que as reivindicações desses professores são coerentes e pertinentes, pois, independente da metodologia que utilizam, da experiência docente ou de qualquer outra questão, organizar/planejar as aulas demanda tempo. Adaptar essas aulas às especificidades de seus alunos também exige dos professores maior disponibilidade.

A partir desse entendimento, considero que a troca de informações e orientações entre os profissionais envolvidos deve/deveria ocorrer antes do início das aulas, entretanto, isso seria possível? Tentarei responder essa questão mais adiante.

Os professores entrevistados dizem não estar preparados, no entanto, se preocupam com a aprendizagem dos estudantes. Eles se colocam num lugar de desconforto por não ter o conhecimento necessário para contemplar as necessidades dos estudantes, mas também não tomam totalmente para si essa responsabilidade, à medida em que se colocam como expectadores, aguardando que a instituição os oriente.

A professora Hipátia foi buscar informações sobre a dislexia, mas pelo seu relato, parece haver sido de modo informal, não uma formação sobre o tema. Nenhum deles, em suas falas, demonstrou interesse em buscar formação, apenas reclamaram da falta de apoio e orientação por parte da UFSM.

Reafirmo que a responsabilidade de atender às demandas dos estudantes não é somente do professor. Entretanto, num contexto de educação inclusiva, principalmente considerando a educação inclusiva no contexto da universidade, onde a perspectiva de inclusão é ainda mais recente e a formação docente insuficiente, a formação continuada é uma necessidade urgente.

Partindo desta reflexão sobre o constituir-se professor de pessoas incluídas na universidade, podemos dizer que a aprendizagem da docência, nesse contexto, consiste em um processo ininterrupto, complexo e desafiador, que requer envolvimento dos professores com o reconhecimento das vivências docentes tecidas em suas trajetórias pessoais e profissionais (SOUZA, 2016, p. 92).

Entendo que, assim como os professores devem estar em constante formação, a instituição também deve possibilitar/proporcionar este processo. Esta tese não tem como foco analisar a estrutura e os serviços de apoio disponibilizados pela UFSM, mas conhecendo os trâmites da CAED, os quais estão expostos no site do órgão, ao ouvir o relato dos professores, infere-se que existe uma falha na divulgação das orientações encaminhadas aos cursos, o que, por vezes, pode causar algum mal-estar.

Alfa relata na última entrevista que teve problemas com um professor, pois o mesmo não havia recebido o memorando da coordenação.

*E daí foi uma dor de cabeça... Aí eu fui na secretaria, falei com o coordenador, ele enviou coisa e me deu o memorando "imprimido", aí eu comentei no núcleo, aí foi, foi que eu consegui um papel no núcleo que eu posso levar [...] **É porque um professor deu um problema comigo semestre passado e foi por causa disso. Eu cheguei com o papel e falei para ele, e ele disse que não, que aluno não poderia trazer papel... Isso tinha que partir da coordenação.** Aí eu disse que tinha partido. E daí ele foi lá na coordenação e deu uma "bateção" de boca, e o coordenador disse assim: "eu mandei para o teu centro e eles que não te passaram". Então... aí deu essa discussão. (ALFA, Entrevista 3).*

Diante do fato narrado, entende-se que essa tramitação de informações/orientações/memorandos enviados pela CAED às coordenações dos cursos, para que repassem aos seus professores, deva ser revista para que constrangimentos desnecessários sejam evitados, preservando o bem-estar das relações interpessoais e também permitindo que os professores possam organizar seu material didático considerando as especificidades de seus acadêmicos.

Em relação aos espaços formativos disponíveis aos professores, foram encontradas diferentes possibilidades oferecidas nesta instituição. Conforme já descrito no subcapítulo 5.9 que trata sobre a dislexia na UFSM, a CAED já ofertou minicursos abertos à comunidade tratando sobre a temática. É importante mencionar que, na primeira edição do minicurso sobre dislexia, o qual ocorreu no semestre em que Alfa ingressou em seu curso (2017), alguns de seus colegas participaram, pois queriam entender um pouco mais sobre as dificuldades que ele tinha.

Também houve a participação breve de um professor, mas o mesmo não acompanhou todo o evento, pois considerou que não contemplava a sua demanda enquanto professor (sic).

O minicurso que o professor refere não ter contemplado sua demanda abordou especificamente a dislexia. Apresentou principais características do transtorno, a partir das quais foram apresentadas algumas alternativas de adaptação pedagógica e também contou com o depoimento do próprio Alfa. Considerando o que foi proposto no evento e o posicionamento do professor, inferi que o mesmo estava esperando um passo a passo do que fazer com o estudante. O que, independentemente do contexto e das circunstâncias, não garante um resultado efetivo.

Os minicursos oferecidos pela CAED são abertos à toda comunidade. Obviamente, o público em cada um deles se modifica de acordo com a temática abordada. Os que são voltados aos transtornos de aprendizagem, geralmente interessam àqueles que possuem algum desses transtornos, estudantes dos cursos ligados à área de educação, profissionais de áreas relacionadas e também professores de diferentes níveis.

Ao investigar sobre a aprendizagem docente no contexto de uma universidade inclusiva, Souza (2016) concluiu que o professor deve refletir sobre seu fazer pedagógico e deve buscar outras maneiras de desenvolver suas atividades docentes. Nesse sentido, deve estar disposto a pensar novas estratégias que contemplem as necessidades dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas.

Esta compreensão remete a uma condição que não depende do tempo de serviço na docência, nem da formação na área específica, está associada à forma como o professor vivencia sua atividade profissional, [re] significa suas experiências pessoais e profissionais e o modo como se compromete com o processo formativo de seus alunos. (SOUZA, 2016, p. 188)

Diante do exposto é inevitável pensar sobre aquele professor que não se sentiu contemplado pelo minicurso sobre dislexia e de que forma ele está significando/ressignificando sua prática pedagógica, em especial, em relação aos estudantes que fogem ao padrão. Será que ele ainda está em busca de um passo a passo bem delimitado?

Considerando a complexidade do transtorno, aliada à diversidade de áreas e cursos oferecidos pela UFSM, tal 'receituário' é utópico. Na verdade, em qualquer circunstância o é.

No que se refere às características gerais, é possível se pensar em estratégias mais amplas, mas as adaptações pedagógicas e metodológicas devem

ficar a critério de cada professor, o qual, tendo a *expertise* de sua área, pode ressignificar sua prática pedagógica e propor alternativas criativas que contemplem a diversidade dos estudantes.

Além da CAED, identificou-se que também o Núcleo de Educação e Desenvolvimento (NED) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), dentre suas atividades, oferece cursos, oficinas, seminários e palestras sobre os mais diversos temas, incluindo a acessibilidade, curso de LIBRAS e formação para a inclusão educacional<sup>100</sup>. Tais cursos são organizados a partir do sistema de 'Levantamento de demanda de capacitação'.

Todos os servidores técnico-administrativos e docentes da instituição recebem um *e-mail* da PROGEP onde são convidados a preencher um formulário com as indicações de cursos de capacitações que gostariam de participar.

No relatório anual do NED sobre o levantamento das necessidades de capacitação dos servidores técnico-administrativos e docentes da UFSM de 2018, consta que apenas 404, de um universo de 1888 docentes, participaram deste levantamento, o que configura 21,40% dessa população (UFSM, 2018). Dentre **os 113 temas propostos para as capacitações**, foram identificados **7 relacionados ao ensino/inclusão/diversidade**.

Conforme o número de solicitações, estes temas aparecem na seguinte ordem: em primeiro lugar, o ambiente Moodle, em segundo, metodologias do ensino e aprendizagem, em nono lugar está a formação pedagógica para docentes, em 14º lugar consta ferramentas institucionais de apoio ao trabalho docente. **Em 40º, surge o tema inclusão e acessibilidade, em 42º lugar, o ensino de LIBRAS e em 71º lugar aparece o respeito à diversidade** (UFSM, 2018).

A capacitação é definida pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, como "processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais" (BRASIL, 2006, s/p.). A participação de professores e servidores em tais capacitações não é obrigatória.

Considero válidas as capacitações oferecidas. Contudo, também entendo que, diante a complexidade dos transtornos de aprendizagem com os quais os professores poderão se deparar em sala de aula, tais capacitações não sejam suficientes para atender sua demanda. Talvez se essas capacitações pudessem ter

---

<sup>100</sup>Ver em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/planos-de-capacitacao/>>.

uma carga horária maior, seriam mais efetivas. O ciclo de palestras sobre docência, por exemplo, tem duração de apenas duas horas.

Já o curso 'Formação para Inclusão Educacional', ofertado para os técnicos administrativos em educação e para os docentes, tem carga horária de 40 horas. Foi informado via e-mail a programação do referido curso, a qual está apresentada no Quadro 10.

Embora o curso contemple diversos aspectos sobre inclusão e diversidade, observa-se que não há nada referente aos transtornos de aprendizagem, sendo estes, até o momento, contemplados somente pelos minicursos oferecidos via CAED.

Quadro 10 - Programação do curso

<b>Aula</b>	<b>Assunto Abordado</b>
1	Abertura do Curso: Uma Universidade para Todos/as
2	Deficiências, Diversidade e Inclusão: (Pre) Conceitos e Reflexões
3	Políticas Públicas e Legislação Brasileira para a Inclusão
4	Cegueira e Baixa Visão
5	Deficiência Auditiva e Surdez
6	Deficiência Intelectual e Autismo
7	Deficiências Físicas e Motoras
8	Barreiras Arquitetônicas, Design Inclusivo e Tecnologias Assistivas
9	Transtornos Mentais Comuns
10	Encerramento e Avaliação Final

Fonte: NED/PROGEP via e-mail.

Compreende-se o posicionamento dos professores, mas também se entende que já existem algumas possibilidades. Diante do exposto, surge a seguinte questão: há carência de espaços de reflexão/formação para os professores ou de um suporte mais sistematizado por parte da UFSM? Talvez haja necessidade de ambos, o que poderia ser sanado a partir de um diálogo maior entre os diferentes setores da UFSM: profissionais especializados, professores e coordenações de cursos.

### 7.1.3 Adaptações das aulas e/ou das avaliações

Além de mencionar o despreparo para ensinar pessoas com alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem, muitos professores universitários “apresentam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas a fim de facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização ao aluno com deficiência” (CALHEIROS; FUMES, 2016, p. 242).

Esse posicionamento de resistência por parte dos professores não foi percebido entre os entrevistados. Os professores de Alfa e de Gama fizeram as adaptações que julgaram pertinentes, a partir das conversas com os próprios alunos e das orientações recebidas da CAED.

A professora Hipátia manifesta preocupação em não prejudicar o estudante devido a falta de conhecimento de como proceder em suas aulas e na avaliação da disciplina. O professor Diógenes não vê problemas em adaptar suas disciplinas às necessidades dos alunos.

O professor Parmênides também fez adaptações nas avaliações de sua disciplina e, como coordenador, tem tido um cuidado especial na orientação de quais disciplinas os estudantes podem matricular-se a cada semestre, principalmente no caso do Alfa que tem um histórico maior de reprovações e necessita de um planejamento específico.

O professor Pitágoras diz: “*a gente tem boa vontade. **A gente entende isso [a dificuldade]. Deve ser muito difícil viver com uma condição dessas***”. Entretanto, o professor complementa: “***mas de boa vontade o mundo não vive***”. E, nesse sentido, aponta o que para ele seriam aspectos importantes em relação a esse contexto.

*Então, eu sinto falta mais da pró-atividade dos alunos e da instituição, um preparo técnico maior. De avisar antes, de esclarecer o que tu tem que fazer. O quê que é direito, o quê que é obrigação, o quê que é somente recomendação, o que é norma, uma organização da situação mesmo. (PROFESSOR PITÁGORAS).*

Este professor adaptou suas avaliações e sempre se colocou à disposição dos alunos. Já os professores de Gama (professor Epicuro e professor Ptolomeu) responderam no questionário online que não realizaram nenhum tipo de adaptação, pois não sentiram necessidade de fazê-lo diante do bom desempenho do aluno.



Os professores Pitágoras, Parmênides e Diógenes, mencionaram que suas aulas são dinâmicas e que as disciplinas exigem a utilização de muitas imagens e, por isso, não havia necessidade de adaptação. Eles modificaram as provas, realizando-as de modo oral.

A professora Hipátia também fez suas avaliações oralmente e passou a disponibilizar os textos no Moodle para que os estudantes pudessem acessá-los com a utilização de softwares de leitura de tela.

Assim, constatou-se que não houve adaptação das aulas propriamente ditas, pois os estudantes conseguem participar e aprender interagindo com os professores e colegas.

Segundo os professores, foram realizadas adaptações nos processos avaliativos de Alfa e de Gama para que eles pudessem expor o que aprenderam de um modo que sua avaliação não fosse prejudicada por suas dificuldades relacionadas à escrita.

Beta, até o momento em que foi realizada a última entrevista, não relatou problemas em relação às provas. Ele relata que faz a prova com os colegas e quando algum professor não entende o que ele escreveu, pede para que ele esclareça.

Gama também menciona que seus professores têm se mostrado compreensíveis e buscado flexibilizar as provas dando mais tempo para que ele as realize ou ainda, a corrigindo junto com o estudante. Sobre adaptação no formato das provas, Gama comenta: “[...] **eles dizem que são mais adaptadas, mas eu não vejo muita diferença** [...] *As provas da turma estão com enunciados mais simples, incorreto em negrito, coisas assim, sabe?*”

Conforme foi explanado no item 5.7.1 desta tese, existem inúmeras estratégias que podem ser utilizadas tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes para auxiliar no manejo das dificuldades existentes. Solicitar esclarecimento ao aluno, destacar elementos nos enunciados das questões, e a adoção de atividades em formato oral em substituição à escrita estão entre elas. Em se tratando de avaliação, a gravação da prova em áudio ou vídeo é um elemento que respalda a lisura desse processo.

Em uma das disciplinas cursadas por Alfa, a prova foi aplicada por uma terceira pessoa, que lia a questão e o Alfa respondia para que ela escrevesse a

resposta na prova. Ou seja, fez uma avaliação com leitor/transcritor, o que também é entendido como uma estratégia válida.

Contudo, Alfa apontou o que pode tornar ineficiente esse recurso. Alfa entende que o leitor/transcritor deve ser alguém da área da qual se trata a prova, pois existem termos técnicos que talvez a pessoa desconheça. Alfa exemplifica:

*Eu fiz uma prova com uma mulher lá na coordenação e ela não sabia... acabava pedindo toda hora para mim... perguntando as coisas aí me tirava a concentração, aí eu até comentei... prefiro fazer, se dá, com um professor, ou fora do horário de aula, ... Porque daí fica mais fácil de eu... tipo, para eu falar [...] muitas vezes eu falo e a pessoa não entende e pede para eu explicar, daí eu explico e sai totalmente do raciocínio. Daí eu me atrapalho e acabo confundindo... Achei que falei e não falei. (ALFA, Entrevista 3).*

Considerando o que foi exposto por Alfa, acredito ser imprescindível que as pessoas responsáveis pelas adaptações dos processos avaliativos tenham alguma relação com a área de formação, para que o estudante não seja prejudicado, tanto no sentido de não ser interrompido e acabe atrapalhando sua linha de pensamento, quanto do próprio entendimento dos termos colocados na prova, pois se, por exemplo, é uma disciplina em que as nomenclaturas são importantes, esse cuidado deve ser redobrado.

No caso específico de Alfa, esse cuidado deve ser maior, pois uma das características da dislexia que o acompanha é a troca de letras e sílabas também na fala. Nas disciplinas em que há uma exigência em relação à identificação de nomes, isso se torna um problema. Alfa relata que na avaliação de uma das disciplinas, em que fez a prova com o professor de forma oral, teve a oportunidade de mostrar para o professor que havia entendido todo o conteúdo, as relações estabelecidas entre um conceito e outro, mas não sabia alguns nomes. O professor, sabendo dessa dificuldade, considerou isso no momento de avaliá-lo.

Alfa também menciona que em outra disciplina, cuja avaliação consistia em nomear a partir da imagem, solicitou ao professor que colocasse as opções de nomes junto à imagem, pois como ele tem muita dificuldade com a escrita, ele conseguiria utilizar a via lexical para responder a prova, mas o professor não aceitou. O estudante declara: “Às vezes os nomes são em inglês, às vezes os nomes são complicados de falar e eu não consigo falar”.

Em relação à dificuldade de nomear, Bonini et al. (2010) mencionam que tal “tarefa exige a recuperação de informações fonológicas da memória de curto prazo. Fato comprovado em estudos experimentais que usam tarefas de nomeação rápida, os quais relatam deficiências nos disléxicos” (p. 314). Se os professores soubessem sobre essa dificuldade, poderiam pensar em outras formas de verificar a aprendizagem desses estudantes. Alfa reprovou nessa disciplina.

Diante desse episódio, torna-se ainda mais pertinente a necessidade de (re)pensarmos a forma como os professores e, a UFSM como um todo, têm tratado das questões de inclusão das pessoas com dislexia ou qualquer outra especificidade, que requeira um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar todos os aspectos expostos nas entrevistas, torna-se difícil dizer o que deveria ser feito, mas pensando no contexto da instituição enquanto espaço acadêmico constituído por estudantes que apresentam um perfil diversificado de aprendizagem, sugere-se que sejam promovidas formações específicas e que sejam enviados convites diretamente para os professores envolvidos.

Em relação ao contexto macro, ou seja, o papel da UFSM como formadora de profissionais da educação, entende-se que a ampliação da carga horária nos cursos de graduação, relativa às questões de inclusão e, em especial, sobre transtornos de aprendizagem, é uma necessidade emergente/urgente. Contudo, para que essa mudança ocorra, se faz necessária uma reestruturação nos currículos dos cursos de graduação voltados à licenciatura.

Analisando a situação atual dos estudantes participantes deste estudo, percebe-se que as adaptações realizadas até agora têm possibilitado que os participantes da pesquisa tenham acesso ao conhecimento. Contudo, ainda existem questões/necessidades não compreendidas pelos professores as quais deveriam ser elucidadas.

Além das orientações que a CAED disponibiliza, o diálogo entre os professores e os estudantes com dislexia tem sido importante. Sobre essa interação a professora Hipátia comenta: “*Mas bom do dia que ele veio aqui fazer a prova é que **a gente conversou bastante**, então, pelo menos algumas coisas dele. **Não sei como são os disléxicos em geral, mas dele eu pude captar algumas coisas**”.*

Diante do exposto, compreendo que muitas questões precisariam ser modificadas para que professores e estudantes sintam-se partícipes de um sistema

educacional inclusivo, contudo, tais modificações estão para além da relação direta professor – estudante. Perpassam a estrutura da instituição também.

## 7.2 CONVIVENDO COM A DISLEXIA

Esta categoria subdivide-se nas subcategorias: ‘dificuldades no processo de aprender e estratégias de estudo’, ‘processos compensatórios’ e ‘subjatividade’. Entendo que tais elementos estão interligados. Pode-se dizer que as experiências de dificuldades fazem parte da subjatividade desses sujeitos e que as estratégias de estudo e, conseqüentemente, os processos compensatórios são influenciados por essa subjatividade, a qual também é constituída pelo contexto em que se está inserido.

### 7.2.1 Dificuldades no processo de aprender e estratégias de estudo

A aprendizagem é um processo inerente ao ser humano e, considerando que cada pessoa possui um estilo de aprendizagem (FELDER, 2010), obviamente, entende-se que existem muitas formas de aprender. Ainda, é importante lembrar que o processo de aprender também é atravessado pela subjatividade (AMARAL; MARTINEZ, 2009). Ou seja, cada um aprende à sua maneira e no seu ritmo. Mesmo possuindo o mesmo diagnóstico, os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem são constituídos de forma subjativa e a partir de cada vivência.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que compromete as habilidades de leitura e escrita variando os níveis de dificuldades conforme o grau de complexidade. Conseqüentemente, as estratégias utilizadas para superar ou minimizar as dificuldades relacionadas à aprendizagem podem ser também variadas, dependendo da dificuldade apresentada.

Neste estudo, cada sujeito apresenta um grau diferente de dificuldade, o que remete a diferentes técnicas de estudo as quais também podem ser variadas de acordo com a área de conhecimento dos participantes.

Alfa praticamente não lê nem escreve. Sua aprendizagem ocorre predominantemente pelas vias visual e auditiva. Alfa comenta: “*uma coisa que eu notei é que em cadeiras que eu vou na aula e presto atenção, eu acabo entendendo o conteúdo na aula mesmo e eu passo[aprovo]*” (Entrevista 3). Em outro trecho diz:

***Eu noto que a minha cabeça, no meu ponto de vista, cansa um pouco mais que a cabeça de quem não é disléxico. É porque algumas coisas eu gravo. Eu acho que gravo tanta coisa na cabeça que acaba sendo cansativo para mim, sabe? Vocês podem usar uma agenda para as coisas e eu uso só a cabeça [...] Agora mesmo no celular eu descobri que posso botar para despertar dois minutos antes, que tem uma coisa [função do celular] só assim mesmo eu não uso porque eu gosto de trabalhar a memória*** (ALFA, Entrevista 3).

Alfa utiliza a atenção e a memória como ponto de partida para criar estratégias e compensar suas dificuldades. Por não conseguir utilizar a escrita como suporte, Alfa faz uso da memória para administrar seu dia a dia, desde a organização da rotina e compromissos, até os elementos mais complexos como os conteúdos das disciplinas e os prazos das atividades.

Além da atenção e da memória, existem outras estratégias utilizadas por Alfa. O estudante relata: *“tem uma guria que estuda comigo [...] a gente estuda geralmente uma hora, às vezes meia hora, e eu sempre tento pegar de início, tipo o professor de hoje, eu prefiro hoje dar a retomada naquilo, sabe?”* (Entrevista 3). Alfa também diz: *“muitas vezes eu acabo copiando textos do slide, às vezes eu chego em casa e boto no aplicativo do celular e acabo lendo”* (Entrevista 3).

Há ainda outras estratégias que foram identificadas como pertinentes considerando as características desse estudante. A seguir, algumas estratégias de estudos utilizadas pelo Alfa e a proposta de outras estratégias que também podem/poderiam ser utilizadas por ele:

- Participação atenta em sala de aula;
- Gravação do áudio das aulas para que ele possa ouvir posteriormente novamente, já que ele não consegue fazer anotações;
- Disponibilização de monitor para auxiliar na leitura dos textos e realização dos trabalhos escritos. Esse monitor atua como leitor e como transcritor;
- Utilização de leitor de tela no computador e celular para poder acessar aos textos e plataformas digitais;
- Utilização de imagens como suporte à compreensão de conceitos;
- Possibilidade de tirar dúvidas com os professores além do horário de aula;
- Avaliações diversificadas que permitam que o estudante possa demonstrar seu conhecimento de outro modo que não seja o escrito;
- Evitar atividades que exijam do estudante a nomeação de fatos e/ou objetos, considerando sua dificuldade na habilidade de nomear;

□ Quando houver a necessidade de um transcritor, que o mesmo tenha familiaridade com o vocabulário da área facilitando assim a compreensão do que o estudante fala.

Beta apresenta o nível mais leve da dislexia. Faz algumas trocas de letras, sendo sua maior dificuldade na escrita, mas na leitura tem um desempenho melhor. Por essa razão, não vê, até o momento, necessidade de adaptações significativas nas disciplinas ou avaliações. Beta comenta: *“Eu estou gravando as aulas, sempre gravo as aulas e fico escutando no ônibus, em casa, sempre, vou fazendo assim, me ajuda bastante”* e complementa: *“também tem programas no computador que lêem as apostilas que o professor manda, eu uso bastante também, tem até no celular”* (Entrevista 3).

Nesse sentido, apresentam-se algumas alternativas que podem facilitar o acesso ao conteúdo, sendo elas:

- Envio antecipadamente do material (texto ou slides) a serem utilizados em sala para que possa ser feita uma leitura prévia;
- Utilização do leitor de tela no computador e celular;
- Nas provas escritas, ter a possibilidade de sanar as dúvidas do professor em relação ao que escreveu, caso não esteja compreensível;
- Gravação de áudio das aulas para escuta posterior;
- Possibilidade de demonstrar o que sabe de forma oral.

Ainda que Gama consiga ler e escrever, apresenta muitos erros na escrita, fazendo trocas de letras. Além disso, devido ao déficit de atenção, a habilidade de leitura acaba sendo comprometida. Gama recebe atendimentos psicológico e psicopedagógico e sobre isso reflete:

*Esse tratamento contínuo que eu tô com as profissionais, de tentar me conhecer mais, me acalmar mais, também tem tido bastante resultado. Não dá pra dizer que eu tô 100%, porque eu tenho muito pra percorrer, mas eu já avancei bastante. (GAMA, Entrevista 3).*

Esses acompanhamentos têm contribuído positivamente para minimizar seu quadro de ansiedade e, nesse sentido, Gama considera que a utilização de medicação também é uma estratégia. Gama diz: *“hoje, eu nem ia fazer exercício, não ia fazer nada da faculdade, só que eu tomei [medicação] hoje de tarde pra manter uma constância, sabe. Que eu sei que à noite eu vou ter aula”* (Entrevista 3).

No caso de Gama, uma das primeiras ações importantes para que houvesse uma melhora na qualidade de vida para esse estudante foi a utilização de medicação para o déficit de atenção. Segundo Gama, também foi positiva a decisão de diminuir o número de disciplinas, embora ele comente:

*Foi mais difícil me convencer do que convencer meus pais pra diminuir a carga [horária]. Eu tinha na minha cabeça que eu tinha que conseguir, que eu tinha que mostrar serviço. Eu tinha muito essa cobrança excessiva em cima de mim (GAMA, Entrevista 3).*

Mas reconhece que, seguindo as orientações das profissionais que o acompanham, tem conseguido diminuir o nível de estresse e comenta: *“basicamente, eu tô mais em casa que na faculdade e fazendo vários exercícios. Melhorei minha alimentação, melhorei minha rotina de dormir, melhorei meu tempo de lazer, coisas assim...priorizar mais “eu””* (GAMA, Entrevista 3).

Sobre as estratégias mais específicas a serem utilizadas na realização de atividades acadêmicas relata: *“Eu uso letra de forma agora, antes, eu usava letra emendada [cursiva]. E eu tenho um estojo só de canetinhas. Daí eu vou circulando com uma caneta vermelha, verde, aquilo que importa e eu achei melhor”* (GAMA, Entrevista 3). Em outro momento, menciona sobre as fontes de editor de texto adaptadas para as pessoas com dislexia: *“eu achei essas letras próprias pra dislexia, que me ajudou bastante”*.

A seguir, a listagem das estratégias adotadas pelo Gama e seus professores:

- Utilização de fontes indicadas especificamente para as pessoas com dislexia<sup>101</sup>;
- Destacar as principais informações do texto utilizando canetas de cores diferentes;
- Quando possível, usar o desenho como recurso alternativo para o registro de informações;
- Escrever com letra caixa alta/maiúscula;
- Ampliação do tempo para as avaliações;
- Proposição de questões simples e objetivas.

Os resultados obtidos com estas estratégias podem motivar a aprendizagem desses sujeitos e a manutenção dessas estratégias, ou seja, a obtenção de bons

<sup>101</sup> Ver em: <<https://dislexia.pt/blog/fontes-de-texto/>>

resultados com a utilização de estratégias diferenciadas, motiva a continuidade de sua utilização. Gama menciona que não mostrava seu caderno porque ele era muito desorganizado. A partir do momento em que começou a utilizar as estratégias de usar canetas coloridas e de desenhar alguns processos ensinados em aula, passou a ser elogiado e sobre isso declara: “*eu nunca imaginei que eu ia ser a pessoa que iam pedir caderno emprestado*” (GAMA, Entrevista 3). Como já dito anteriormente, acredito que essa experiência tenha sido bastante significativa para o desenvolvimento da autoestima de Gama. E, provavelmente, o motivará a utilizar cada vez mais estratégias para minimizar suas dificuldades.

Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) ressaltam que, devido ao fato das pessoas com dislexia estarem ingressando na educação superior, é indispensável conhecer melhor o perfil de cada estudante, reconhecendo quais são suas habilidades de leitura e de escrita. A partir dessa medida, as possibilidades de adaptações necessárias nesse nível de educação podem ser ampliadas e ter um resultado mais efetivo.

As estratégias apresentadas consideraram as especificidades dos sujeitos dessa pesquisa, entretanto, é importante mencionar que elas podem ser utilizadas por outros indivíduos. Além disso, as possibilidades não foram esgotadas, sendo os elementos aqui apresentados apenas sugestões.

### **7.2.2 Processos compensatórios**

Ao falar sobre as estratégias utilizadas, de certo modo já estamos falando sobre como esses sujeitos compensam suas dificuldades. Alguns autores (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016, SNOWLING, 2004, CORRÀ, 2012), inclusive utilizam esse termo ao se referir às estratégias e recursos utilizados pelos estudantes com dislexia para auxiliar no acesso ao conhecimento e nas atividades acadêmicas.

Beta utiliza menos recursos, basicamente, utiliza a gravação de áudio das aulas para escutar posteriormente, os leitores de tela no computador e celular para auxiliar na leitura dos textos e mais tempo dedicado às atividades e leituras. Gama, algumas vezes revisa a prova com os professores, tem mais tempo para a realização das mesmas, utiliza uma fonte de editor de texto específica para pessoas com dislexia, destaca com canetas coloridas o que é mais importante nos textos e



também utiliza desenhos para compreender melhor o conteúdo. Alfa, faz uso do leitor de tela, gravações das aulas, provas adaptadas (transcritas e orais) e tem um monitor que o auxilia nos estudos e atividades acadêmicas.

Sob a perspectiva da THC, o processo de compensação vai além da utilização de recursos e estratégias e pode originar-se de duas formas: a partir da tomada de consciência e das dificuldades encontradas nas interações com o meio. A compensação é um processo pelo qual o indivíduo contorna suas dificuldades e/ou limitações a partir de diferentes recursos e da interação com o meio em que está inserido (VYGOTSKI, 1997a). Ao analisar o que diz Beta, entendo que a tomada de consciência não suscitou nele a mobilização para compensar a dislexia. Ao ser questionado sobre o que sentiu quando soube do diagnóstico Beta diz:

*Eu fiquei, tipo, um pouco **aliviado por saber o quê que eu tinha**. Daí eu também comecei a pesquisar e daí eu descobri que não era tão grave assim, que eu podia ter uma vida normal assim. Só que ia ter essa dificuldade. Na época eu **fiquei um pouco triste, mas depois eu vi que não ia mudar muita coisa** (BETA, Entrevista 1).*

Em outra entrevista comenta “*eu não liguei muito, eu sabia que era diferente mas não liguei muito para isso*” (BETA, Entrevista 3).

Alfa comenta que quando explicaram a ele o que era a dislexia ficou “*bem assustado*” e que ele tinha vergonha de falar sobre isso. Alfa comenta:

*Eu fui aceitar mais a dislexia, mesmo, foi agora aqui na faculdade que daí eu precisei...precisava preencher um papel, [...] se eu tivesse sozinho, eu tinha que falar, mostrar que eu tinha dislexia. Para mim poder desde achar as salas de aula, ou fazer uma consulta no dentista (ALFA, Entrevista 1).*

Desde que foi diagnosticado, até o momento de ingressar na UFSM, Alfa teve o apoio de profissionais das instituições em que estudou. Entendo que ele não havia, até então, sentido a necessidade de mobilizar-se para lidar com as situações impostas pelas dificuldades pertinentes à dislexia.

Ao comentar como se sentiu quando recebeu o diagnóstico, Gama lembra que chorou e afirma: “*eu não queria estar naquele balaio, eu não queria ser aquele cara que passa com laudo*” (GAMA, Entrevista 1).

Penso que, para Gama, a tomada de consciência teve um pouco de caráter motivador pois, ao receber o diagnóstico, ficou bastante abalado, triste e não queria ser rotulado nem aprovado por ter um laudo médico. Ainda que Gama tenha relutado

em fazer algum tipo de tratamento inicialmente, sempre buscou provar que tinha potencial e, mesmo sem uma sistematização ou orientação profissional, conseguiu, apesar do quadro depressivo e ansioso que desenvolveu, usar estratégias para concluir o ensino médio e ingressar num curso de Educação Superior.

Percebo que a segunda possibilidade de origem dos processos compensatórios, ou seja, as dificuldades encontradas durante o processo de interação (VYGOTSKI, 1997a) são uma constante na vida dos três sujeitos desta pesquisa. Pois, é a partir das dificuldades encontradas no processo de leitura e escrita que Alfa, Beta e Gama se mobilizam a buscar estratégias para poder acessar o conhecimento e também interagir com o contexto em que estão inseridos.

Para Beta as dificuldades são menores, e sobre isso comenta: “*Eu consegui estudar igual aos outros. Um pouco mais de dificuldades, mas sempre tive que estudar mais, me dedicar um pouco mais do que os outros, entendeu?*” (BETA, Entrevista 2). De modo geral, Beta precisa de mais tempo para poder ler e escrever.

As dificuldades de Gama vão além da dislexia, pois tem TDAH e ansiedade, o que interfere nas suas interações sociais. A partir do momento que passou a compreender melhor sua especificidade, passou a utilizar outros recursos, os quais também repercutiram em suas interações com os colegas.

Ao falar sobre determinada disciplina, Gama comenta: “*Eu estudei com umas amigas minhas. Pra psicóloga isso foi um grande passo meu. Eu ficava muito em casa sozinho. Tinha essa timidez*” (GAMA, Entrevista 3). Outro fato positivo foram os elogios recebidos pela organização do caderno, conforme já foi descrito anteriormente. Entendo que esses eventos acabam se tornando elementos motivadores da compensação. No caso de Gama, as compensações repercutem não apenas em sua aprendizagem como também nas suas relações interpessoais.

Já no caso de Alfa, os processos compensatórios são mais evidentes, a começar pelo uso intensivo e contínuo da memória auditiva e visual. Por ter maior dificuldade em relação à leitura e à escrita, qualquer interação está constantemente motivando-o a buscar estratégias compensatórias para que ele possa participar das atividades acadêmicas e outras as quais ele tenha interesse. Sobre esse aspecto, ao mencionar sobre seu círculo de amizades Alfa relata:

*A gente senta e conversa às vezes, e eu sei o que eu posso falar com eles, dar a minha opinião no que é conteúdo deles, né? [por serem de outros*

cursos] *Um exemplo é mecânica, posso falar uma coisa de mecânica porque eu vi, entendeu? Que eu vi, que **estudei ou ouvi no aplicativo e ele leu para mim. Então eu posso interagir com um assunto que antigamente eu não interagia porque eu não sabia e agora eu sei, entendeu?*** (ALFA, Entrevista 3).

Estar num mundo/contexto letrado sem ter essa habilidade exige constantemente compensações para poder permanecer nesse espaço e poder se beneficiar dele.

Além dessa dupla origem da compensação (VYGOTSKI, 1997a), outros autores (SHAYWITZ, 2006 e LIMA; CIASCA, 2014) apontam uma compensação a nível neurobiológico, ou seja, há uma modificação no funcionamento cerebral das áreas responsáveis pela leitura e escrita. Entretanto, essa verificação ou análise não foi realizada durante essa pesquisa.

#### *7.2.2.1 Desempenho acadêmico e expectativas*

Tendo como referência os estudos de Vygotski sobre os processos compensatórios das crianças com deficiência (1997d), compreendo que as pessoas com dislexia podem lograr êxito em sua trajetória acadêmica utilizando estratégias diferenciadas, pois não são as dificuldades que definem o resultado, mas a forma como as pessoas com dislexia reagem a essas dificuldades. Ao pensar sobre as estratégias de estudos e os processos compensatórios utilizados para enfrentar as dificuldades relacionadas à dislexia, conseqüentemente se pensa em quais foram os resultados dessas compensações e, a partir desses resultados, são criadas expectativas referentes ao futuro.

Alfa, após se formar no curso técnico, entendeu que tinha potencial para seguir estudando. No primeiro semestre do curso aprovou em quatro das sete disciplinas em que estava matriculado. Dentre as disciplinas em que reprovou, estava uma voltada à área da matemática, na qual Alfa apresentava bastante dificuldade. A outra disciplina foi aquela mencionada anteriormente em que o professor exigiu nas provas a nomeação de objetos, mas Alfa tem dificuldade em nomear, o que é uma característica própria da dislexia.

A partir do segundo semestre, Alfa compreendeu melhor a dinâmica da vida universitária. Alfa comenta: *“Consegui me organizar melhor pra estudar, deu pra sair,*

*deu pra estudar, deu pra fazer muitas coisas que eu não tinha feito no primeiro semestre” (ALFA, Entrevista 2).*

No segundo semestre, seu desempenho foi um pouco melhor: das sete disciplinas matriculadas houve reprovação em duas. Na última entrevista, Alfa relatou que estava matriculado em oito disciplinas e que estava receoso quanto a sua aprovação em duas. Fazendo uma comparação estatística, no segundo semestre seu aproveitamento foi de 71%, neste último está sendo de 75%.

Beta, no primeiro semestre reprovou em uma disciplina. Quando a pesquisadora perguntou quais eram suas expectativas para o próximo semestre, Beta respondeu que eram boas e complementou:

*Eu quero me dedicar mais, eu acho que eu não me dediquei tanto ao primeiro semestre. Eu entrei e não sabia muito bem como que ia ser. Agora eu sei como vai ser. Então eu sei que eu tenho que me dedicar mais esse segundo semestre pra eu conseguir passar em todas as matérias (BETA, Entrevista 2).*

Quando foi realizada a última entrevista, Beta estava cursando o terceiro semestre do curso, estava matriculado em oito disciplinas e acreditava que reprovaria em uma. Nesse sentido, seu rendimento acadêmico tem sido regular.

Gama gosta do curso e após sua conclusão quer fazer mestrado. Tem tentado controlar suas dificuldades para poder aprovar nas disciplinas. Suas expectativas têm sido muito boas em relação ao seu prosseguimento no curso, em especial, depois que passou a fazer acompanhamento psicológico e psicopedagógico. Gama, até o momento da última entrevista, havia ficado em exame apenas em uma disciplina no segundo semestre do curso, mas aprovou em todas as disciplinas que cursou.

Diante do exposto, é possível dizer que, a dislexia não tem sido um empecilho para que os sujeitos entrevistados sigam sua trajetória acadêmica e as dificuldades se tornam elementos motivadores dos processos compensatórios utilizados para alcançar seus objetivos.

### **7.2.3 Subjetividade**

Alfa, Beta e Gama tem o mesmo diagnóstico. Este é o ponto em comum entre estes sujeitos. Entretanto, devido às vivências de cada um, eles se constituíram de

maneiras distintas e, conseqüentemente se relacionam, cada um a seu modo, com essa condição.

Vigotski (2010), ao falar sobre a importância do meio para o desenvolvimento da criança, sobre as vivências e o quanto esse elemento constitui a individualidade de cada um, utiliza como exemplo o caso de três irmãos que, vivendo com uma mãe alcohólatra e violenta, apresentam comportamentos diferentes em relação a essa situação.

Para o autor, “a criança que entende o que ocorre, que entende o significado do que se passa, irá reagir a isso de uma forma diferente da criança que não entende” (VIGOTSKI, 2010, p. 687) e explica que essa diferença de reações está relacionada ao “nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio” (na mesma obra, p. 687).

Assim, as vivências de cada indivíduo também são influenciadas pelo nível de entendimento sobre o que ocorre em seu contexto e consigo mesmo, sendo que esta capacidade de compreensão vai modificando-se com a idade.

Ao conhecer/analisar as histórias dos acadêmicos participantes dessa pesquisa, compreendo que a ideia defendida por Vigotski (2010) justifica a situação encontrada nessa investigação, pois apesar de apresentarem o mesmo diagnóstico, Alfa e Beta foram diagnosticados nos anos iniciais e Gama no ensino médio.

As reações de maior resistência quanto ao diagnóstico foram percebidas em Gama. Embora Alfa também tenha mencionado que se sentiu revoltado no começo, de acordo com os seus relatos, não se percebe uma reação tão intensa como em Gama, repercutindo em um quadro de depressão e ansiedade.

Acredito que isso se deva ao fato de que quando Alfa e Beta foram diagnosticados, eles ainda não tinham um entendimento formado sobre o que seria ter esse transtorno. Eles percebiam que tinham dificuldades e nesse sentido, Beta comenta: “eu sabia que era diferente, mas não liguei muito para isso” (Entrevista 3). Ou seja, a subjetividade de cada um desses sujeitos, constituída a partir de suas vivências, influenciou a forma como cada um reagiu e vem reagindo em relação à dislexia.

### 7.2.3.1 Subjetividade de Gama

Percebo que a forma de Gama lidar com seu diagnóstico está se modificando com o passar do tempo e dos tratamentos que vem fazendo. Quando perguntei como ele se sentiu ao ser diagnosticado, respondeu:

*Foi bem pesado. Eu lembro que eu chorei no carro porque eu não queria ter uma coisa dessa [...] o pouco que eu sabia sobre déficit de atenção é que no meu colégio passado tinham dois alunos que eram tipo, dois pentelhos, enchiam o saco a aula inteira, eles não calavam a boca e ficavam o tempo todo gritando e no final do ano, passavam com laudo... era isso que eu sabia sobre déficit de atenção. E eu não queria estar naquele balaio, eu não queria ser aquele cara que passa com laudo (GAMA, Entrevista 1).*

No momento do diagnóstico, Gama já tinha um 'pré-conceito' em relação às pessoas com algum tipo de dificuldade e/ou deficiência a partir das vivências que ele teve. Tais vivências não eram positivas e Gama demorou para aceitar o diagnóstico, pois não queria sofrer e também não queria ser vitimizado. "*Não quero que ela passe a mão na minha cabeça e fique com peninha de mim, nunca gostei disso*" diz Gama ao referir-se à sua mãe. Também não se sentia confortável na escola quando os professores o avaliavam de forma positiva considerando seu esforço e não o resultado, pois mesmo com sua dedicação aos estudos, seus resultados não eram satisfatórios. Contudo, ele era aprovado porque os professores consideravam seu esforço e isso o incomodava.

Observo em sua fala, que ele não quer a piedade dos outros, Gama diz: "*não era uma opção na minha cabeça, se acomodar naquilo, tipo, pegar um laudo, sabe?*" Sua vontade em querer superar as dificuldades fica evidente quando ele menciona que ao iniciar o outro ano letivo após seu diagnóstico, ele resolveu ficar na escola particular na cidade vizinha, a qual era mais exigente. Gama comenta: "*Eu queria mostrar que eu conseguia*".

Contudo, mesmo tendo força de vontade, sentimentos de menos-valia acabaram influenciando em suas relações interpessoais. O estudante diz:

*Daí essa questão de, tipo, se sentir burro e não querer entrar num grupo, onde tu acha que vai atrapalhar o grupo, eu tinha isso de me sentir incompetente e eu acabei ficando com dificuldade em fazer amizade no colégio. Ou o fato de eu falar baixo, retraído, foram coisas que foram gerando através dessa minimização que eu fui fazendo pra não mostrar a minha, as minhas deficiências (GAMA, Entrevista 1).*

Esse conjunto de fatores o deixou bastante abalado, debilitado, o que desencadeou sintomas de depressão. Ele recusou-se a tomar medicação para o déficit de atenção por um longo tempo. Tomava esporadicamente, o que certamente não foi benéfico para a sua aprendizagem pois não conseguia manter a atenção. Gama comenta: *“eu não me deixava, tipo, me sentir mal por não estar prestando atenção na aula. Me sentia só um vagabundo que não queria prestar atenção na aula”*. Neste comentário é possível perceber que, ao negar o diagnóstico, Gama buscava outras justificativas para o seu não sucesso com a aprendizagem. A resistência em aceitar o diagnóstico era mascarada por uma autoimagem<sup>102</sup> negativa/distorcida, que, obviamente comprometia sua autoestima<sup>103</sup>.

Diante deste quadro de não aceitação de diagnóstico e a permanência das dificuldades, além dos sintomas de depressão, Gama também desenvolveu um quadro de ansiedade. Percebia suas dificuldades, mas ao mesmo tempo queria mostrar que era capaz, sem que fossem necessárias adaptações na forma como ele acessaria o conhecimento, pois ele não queria que as pessoas soubessem de seu transtorno.

Gama foi aprovado no curso de graduação a partir das vagas universais. Ele somente informou que tinha dislexia porque se deparou com situações de aprendizagem e avaliação que o fizeram perceber a necessidade de buscar por recursos a que tinha direito.

Entende-se que não expor sua condição é uma forma de fugir dos possíveis rótulos e da falta de compreensão de suas dificuldades (MANGAS, 2012).

O sentimento de baixa-estima merece uma atenção cuidadosa, pois quando o disléxico consegue acreditar no seu potencial, mesmo diante das dificuldades, ele pode, de forma positiva, superar e desenvolver habilidades que podem livrá-lo do fracasso (BONINI et al., 2010, p. 315).

Com auxílio de uma psicóloga e uma psicopedagoga, passou a compreender melhor os transtornos que apresenta. Consequentemente, retomou o tratamento medicamentoso para minimizar sua ansiedade e potencializar sua atenção. Tem aprendido diferentes estratégias psicopedagógicas que lhe possibilitam um pouco de

<sup>102</sup> “A autoimagem surge na interação da pessoa com seu contexto social, consequência de relações estabelecidas com os outros e para consigo mesmo” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 84).

<sup>103</sup> Autoestima aqui compreendida como um “conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesmo, que podem ser positivas ou negativas” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 85).

tranquilidade em seu processo de aprendizagem e, desse modo, sua autoimagem e autoestima tem melhorado.

Na última entrevista, quando solicitado que ele se definisse como estudante, Gama reflete:

*Eu consegui mudar bastante minha perspectiva sobre mim. Antes eu me via como um cara mediano com notas ruins e que não era bom...não tirava notas suficientes, eu sempre achava que eu tava indo pouco. Agora eu tô tentando me adequar mais. Tipo: eu quero ir bem no que eu faço, as cadeiras, eu quero tirar notas boas. Eu estudo pra elas. [...] eu me considero um **bom aluno**. (GAMA, Entrevista 3, grifo nosso).*

Tal declaração evidencia que Gama tem conseguido superar algumas dificuldades e, conseqüentemente, isso se reflete na sua autoestima, pois antes Gama se considerava 'burro' e 'vagabundo' (sic).

Outra experiência positiva que Gama tem experienciado são os elogios quanto à organização do seu caderno. Gama diz:

*Eu sempre achei meu caderno muito confuso e uma letra muito feia. Nunca mostrei. Agora as pessoas me vêem desenhando e elas pedem meu caderno porque elas acham muito arrumado, organizado. Isso, tipo, eu nunca imaginei que eu ia ser a pessoa que iam pedir caderno emprestado sabe. E elas elogiam. Falam: bah que legal a forma que tu faz, muito mais lógico. (Entrevista 3).*

Para a maioria das pessoas, tal fato pode parecer insignificante, mas para Gama, certamente não é. Essas vivências positivas possibilitam à Gama a percepção de seu potencial, além de contribuir com o desenvolvimento de sua autoconfiança em relação ao seu potencial cognitivo e também no estabelecimento de relações interpessoais.

Quando a pesquisadora solicitou que Gama comentasse sobre o impacto da dislexia em sua vida, o estudante reconheceu que ao ser diagnosticado com dislexia e TDAH ele sempre associava tudo o que fazia a esses diagnósticos, ou seja, quando escrevia algo errado ou quando esquecia de alguma coisa. Segundo Gama, o próprio neurologista já havia alertado que ele deveria tentar pensar de forma diferente, para além de se ver apenas como alguém com dislexia e TDAH.

*Tudo pra mim era aquilo. Então eu tento controlar o máximo que dá. Eu me ansiava com qualquer tipo de coisa, sabe. Quem é ansioso busca criar a ansiedade. Então se eu escrevesse uma palavra errada eu já tava louco, se*



*ficava com dor de cabeça de ficar até tarde acordado eu já achava que era da visão, de forçar né. Então eu tento controlar pra não ver ela [dislexia], pra não ver os dois [dislexia e TDAH]. Mas eu tô fazendo o possível pra que seja só mais um ponto, que não seja, tipo, em volta disso sabe. Eu contornei o ponto de não me incomodar assim. (GAMA, Entrevista 3).*

No caso de Gama, é possível observar a transformação da reação desse sujeito em relação às suas especificidades. Desde o início, com um quadro de sofrimento e ansiedade que potencializava as dificuldades, passando pelo momento de expor essas dificuldades e se dispor a buscar ajuda, até o momento atual, em que ele está conhecendo e compreendendo suas especificidades e também aprendendo diferentes estratégias para lidar com elas, o que tem permitido que Gama diminua seu sofrimento e vivencie experiências mais prazerosas voltadas à aprendizagem. As experiências vividas constituem a subjetividade e conseqüentemente, a personalidade de cada indivíduo, o que permite/possibilita que esse sujeito se modifique a partir dessas experiências (GONZÁLEZ REY, 2009).

### 7.2.3.2 Subjetividade de Alfa

Alfa não sabia o que era a dislexia e ficou assustado (sic) quando descobriu que tinha esse transtorno. Relata ter ficado um pouco revoltado, se perguntando: “Por que eu com isso? Porque tantas pessoas tinha que ser justo comigo?” E comenta: “Aí... Foi bem difícil de lidar com isso aí, sabe? Porque... Eu tinha vergonha de falar. Ainda tenho um pouco de vergonha” (Entrevista 1).

Em função das cobranças que recebia, o estudante também diz:

*Antes de descobrir [o diagnóstico] eu tinha nojo de colégio, eu tinha nojo de muita coisa. Tinha ódio dos professores, eu odiava o colégio. E agora não, é uma coisa que eu gosto. Eu gosto de saber. (ALFA, Entrevista 3).*

Bonini et al. (2010) explicam que as dificuldades encontradas podem fazer com que se perca o interesse em ir à escola. Desde que foi diagnosticado, Alfa continuou sua escolarização contando com adaptações que foram realizadas, principalmente, em relação às atividades avaliativas.

Desse modo, a partir do diagnóstico, suas vivências puderam ser ressignificadas e sua experiência com as instituições de ensino e o processo de aprender ganharam outro sentido, fomentando o desejo de continuar estudando.

Em relação à aceitação do diagnóstico Alfa diz:

*Eu fui aceitar mais a dislexia, mesmo, foi agora aqui na faculdade. Que daí eu precisei... que eu tive que... precisava preencher um papel, precisava... se eu tivesse sozinho eu tinha que falar, mostrar que eu tinha dislexia (ALFA, Entrevista 1).*

Na educação básica e no ensino médio, provavelmente por serem instituições menores, não havia necessidade de ficar constantemente falando sobre a dislexia, pois as instituições em que estudou se organizaram para fornecer o apoio que ele precisava. No entanto, na universidade, Alfa teve de superar seu sentimento de vergonha, reconhecendo seu diagnóstico para poder acessar os espaços que deseja. Devido às exigências de protocolo dentro de uma rotina acadêmica, ele não viu/teve outra alternativa a não ser expor sua situação e buscar por seus direitos.

Embora ele diga que tem vergonha, entre os três sujeitos da pesquisa, Alfa é o que mais expõe suas dificuldades. Procura pelos professores, busca alternativas para poder estudar e fazer as provas de modo que ele tenha condições de mostrar aquilo que sabe e, além disso, manifesta o desejo de ajudar outras pessoas que possam ter dislexia, através do seu relato de experiência. Já participou de três minicursos oferecidos pela CAED onde relatou suas dificuldades e o que tem feito para superá-las ou minimizá-las.

Alfa precisa estar constantemente atento e utilizar a memória como suporte de registro, já que não consegue escrever para isso, ou seja, todas as atividades são memorizadas. Segundo Alfa, esse exercício é bastante cansativo e tem provocado muitas dores de cabeça. Outra questão que tem sido difícil para Alfa é sua dependência em relação a outras pessoas para a realização das atividades acadêmicas. Nesse sentido, ao mencionar sua visita ao neurologista, Alfa comenta:

*Aí eu disse para ele [médico neurologista] que às vezes eu chego a estar muito estressado, por trabalho, porque eu dependo dos outros para fazer e eu me sinto mal porque eu quero fazer aquilo para estar livre e tenho que estar dependendo do outro e daí quando chega tudo junto de uma vez só, eu não consigo fazer nem um e nem o outro (ALFA, Entrevista 3).*

Tal situação tem sido cansativa e, ao consultar o neurologista, o mesmo encaminhou Alfa para o atendimento psicológico e receitou medicamento para a atenção e ansiedade.

Embora a ansiedade se manifeste em Alfa e em Gama, as causas são diferentes. Enquanto que para Gama o quadro de ansiedade surgiu por causa do diagnóstico e, conseqüentemente, com o receio de expor essa situação para as outras pessoas, para Alfa, a ansiedade é resultado de uma rotina acadêmica que se torna mais exigente em função da dislexia e por sua falta de autonomia para realizar as atividades acadêmicas sozinho.

Certamente é angustiante saber que temos compromissos a cumprir, temos nosso tempo para isso, mas que não podemos realizar as tarefas porque dependemos de uma outra pessoa.

Percebo que Alfa é consciente de suas limitações e também de suas potencialidades e, nesse sentido, se mobiliza para poder minimizar suas dificuldades e se beneficiar das habilidades que possui. Estar consciente de si, dá a esse sujeito a possibilidade de pensar nas estratégias que irá utilizar em seu benefício (VYGOTSKI, 1993).

Ao ser questionado sobre o impacto que a dislexia tem em sua vida, Alfa declara que muitas vezes se vê pensando sobre isso e confia:

*Eu penso: Bah, se eu não tivesse [Dislexia], será que eu estaria aqui hoje? Será que não? Aí eu penso: se eu conseguisse aprender a ler de hoje para amanhã, como eu iria ser? Entendeu? Eu faço essas perguntas e eu vejo que agora a dislexia não é uma coisa tão mal sabe? Então, quando eu entrei aqui eu tinha muita vergonha, agora eu já não tenho tanto. Eu não queria ter dislexia, sinceramente. Também não sei, pensando como eu estou agora, não sei como eu iria agir sem a dislexia (ALFA, Entrevista 3).*

Apesar das dificuldades enfrentadas por causa da dislexia, ao dizer que não sabe como seria sem ela, Alfa reconhece que as características que constituem esse transtorno, de certo modo, fazem parte de sua personalidade (GONZÁLEZ REY, 2007). Entendo que no caso do Alfa, devido ao grau de suas dificuldades, seria praticamente impossível que fosse de outro modo.

### 7.2.3.3 Subjetividade de Beta

Beta foi diagnosticado no terceiro ano do Ensino Fundamental após ter sido reprovado uma vez no primeiro ano e reprovado uma vez também no segundo ano. Esse período foi difícil para Beta porque ninguém conseguia identificar qual era seu problema, até que ele foi encaminhado para uma escola em que havia educadora

especial e essa professora indicou o diagnóstico de dislexia que foi posteriormente confirmado por um neurologista.

Beta comenta: *“eu sabia que era diferente porque eu não conseguia ler igual às outras crianças”*. Ou seja, Beta tinha consciência de suas dificuldades, pois comparava seu desempenho com o dos colegas. Beta também diz que se sentia diferente, mas não dava importância para isso. Porém, houve um período em que ao ver seus colegas lendo e percebendo suas próprias dificuldades com a leitura, Beta não *“gostava de ir no colégio”*. As dificuldades características da dislexia podem fazer com que a criança perca o interesse e o prazer de ir à escola (BONINI et al., 2010). Segundo Beta, *“com o tempo e a minha mãe conversando e a minha irmã, eu comecei a gostar mais de ir no colégio”* (Entrevista 3).

Ao receber o diagnóstico, o estudante afirma: *“fiquei um pouco aliviado de saber o quê que eu tinha. Daí eu também comecei a pesquisar e daí eu descobri que não era tão grave assim, que eu podia ter uma vida normal”*. E complementa: *“Na época eu fiquei um pouco triste, mas depois eu vi que não ia mudar muita coisa”* (Entrevista 1). Em outro trecho da entrevista ele diz: *“Ah, hoje eu, às vezes até eu, meio me esqueço que eu tenho dislexia. Porque... já tô acostumado, sabe?”* Ainda que Beta tenha dito que foi difícil a época em que não tinha um diagnóstico, após esse período inicial, o fato de ter esse diagnóstico foi sinônimo de alívio pois, ao conhecer o transtorno, pôde perceber que o seu nível de dificuldade não era tão grave, como ele mesmo diz.

Beta é bastante tímido, reservado, suas entrevistas foram bastante sucintas, o que dificulta uma análise mais detalhada sobre a sua história relacionada à temática em questão e ao mesmo tempo ratifica o quanto cada sujeito tem suas singularidades, mesmo tendo um diagnóstico em comum.

Quando a pesquisadora perguntou qual o impacto que a dislexia tinha sobre sua vida, Beta comentou:

*“Às vezes eu fico com um pouco de vergonha porque eu não consigo ler tão bem, mas só isso. Eu me sinto meio constrangido quando alguém fala alguma coisa que está escrito, algum nome diferente ou alguma coisa assim. Daí, dá uma travada, sinto um pouco de vergonha”* (BETA, Entrevista 3).

Entendo que para esse sujeito, mesmo que exista certo constrangimento em algumas situações relacionadas à leitura, de um modo geral, Beta não se sente tão

afetado pela dislexia, ou, pelo menos, não demonstra dar tanta importância a ela. A carga emocional que Beta atribui ao sentido subjetivo parece não ser tão significativa.

Ainda que um estudo de caso não seja suficiente para se fazer uma generalização científica (YIN, 2015), os sujeitos participantes desse estudo permitem ratificar o entendimento de que a subjetividade é um fator imprescindível para o processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

Mesmo tendo alguma dificuldade, parece que Beta não vê a dislexia com a mesma carga afetiva que o Alfa e o Gama. Talvez isso se deva ao fato de que suas dificuldades são mais leves. O grau de dislexia do Gama, não é tão grave, ainda que significativo, mas lhe causou grande sofrimento devido à carga afetiva que ele atribuiu a esse diagnóstico, sendo necessária terapia psicológica para auxiliá-lo a compreender melhor sua especificidade.

Portanto, não é possível dizer que as reações diante do diagnóstico de dislexia estão diretamente relacionadas ao grau de dificuldade de cada indivíduo, mas pode-se dizer que um mesmo diagnóstico pode afetar as pessoas de modos diferentes, pois cada um atribui um sentido diferente a partir das suas vivências (GONZÁLEZ REY, 2005b).

As dificuldades que Beta tem em relação à leitura e à escrita, embora exijam dele um esforço um pouco maior em relação às atividades que envolvem estas habilidades, não interferem de modo significativo em seu processo de aprendizagem, pois Beta parece não se preocupar muito com isso.

Gama tem déficit de atenção associado à dislexia e, apesar das suas dificuldades desde sua alfabetização, conseguiu percorrer/vivenciar todo o Ensino Fundamental sem qualquer auxílio, pois somente foi diagnosticado quando ingressou no Ensino Médio. Entretanto, para este sujeito, o diagnóstico lhe causou sofrimento e, ao mesmo tempo, o desejo de não ser vitimizado, ou seja, ele não quis ser tratado diferente em função do diagnóstico, não queria ser aprovado em função disso, mas apesar disso. Não queria que os professores o aprovassem “por pena” (sic).

Alfa é o que apresenta maior grau de dificuldade, pois não lê e escreve pouquíssimas palavras. Ao longo das entrevistas percebe-se que, apesar das dificuldades, há a vontade de continuar sua formação e sua trajetória o instiga a querer compartilhar sua história para que outros não passem pelas mesmas

dificuldades. Ele sofreu e ainda sofre, mas se mobiliza/motiva para continuar estudando.

Aquele que consideramos ter o maior comprometimento em relação à leitura e escrita, é o que mais se mobiliza em busca de recursos (talvez porque tenha mais necessidade) e é o único que menciona em sua fala a preocupação em auxiliar outras pessoas com o mesmo transtorno.

## 8 ALÉTHEIA! CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em outros trechos dessa tese, inspirei-me em elementos da cultura grega. Na conclusão, também trago esta inspiração. O termo *alétheia* foi traduzido para o latim como *veritas* (*verdade*). No entanto, em grego, *alétheia* significa revelar o que está oculto.

Assim, ao finalizar essa jornada, tenho como meta revelar aquilo que encontrei (o que estava oculto) e responder ao questionamento que balizou essa tese: Em que medida a subjetividade influencia no desenvolvimento dos processos compensatórios e de aprendizagem de acadêmicos com dislexia?

Para encontrar essa resposta, objetivei conhecer as dificuldades experienciadas pelo Alfa, pelo Beta e pelo Gama, apresentar as estratégias de estudo utilizadas por eles e pensar em outras possibilidades, identificar quais foram os processos compensatórios utilizados e/ou desenvolvidos por esses sujeitos e analisar como a subjetividade faz parte desse processo.

Conforme detalhado anteriormente, o *lôcus* dessa pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Maria e os sujeitos que constituíram o estudo de casos múltiplos, o Alfa, o Beta e o Gama, são estudantes que ingressaram, a partir de 2017, em cursos de graduação e que possuem diagnóstico de dislexia. Também participaram da pesquisa alguns professores desses estudantes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo.

A partir da análise das entrevistas, identifiquei duas categorias que foram analisadas no capítulo sete da Tese. A primeira categoria identificada foi a 'formação de professores', ou de certo modo, a falta ou a falha dessa formação. Constatei que os estudantes e os professores entendem que falta conhecimento dos professores sobre o que é a dislexia, os demais transtornos e sobre a forma como as aulas e avaliações deveriam ser organizadas para contemplar as especificidades desses sujeitos.

Alfa, Beta e Gama declaram ter um bom relacionamento com a maioria dos professores, mas a falta de conhecimento sobre a dislexia fez com que uma professora pensasse que Beta estivesse mentindo, já que ele consegue ler e escrever. Alfa passou também por situação semelhante pois, apesar das

dificuldades, ele tem atitudes que são próprias de qualquer estudante e, por conversar em alguns momentos em aula, um professor duvidou de sua condição.

Destaco como uma situação mais grave/preocupante a reprovação de Alfa numa disciplina que aborda predominantemente a nomeação de objetos e processos, sendo que a habilidade de nomear é deficitária em indivíduos com dislexia. Tais fatos evidenciam a necessidade de que os professores tenham conhecimento sobre as especificidades de seus estudantes, o que qualificaria a prática docente e conseqüentemente a aprendizagem dos acadêmicos.

Nas entrevistas com os professores, identifiquei duas queixas: a falta de formação e a falta de orientação por parte da UFSM no que se refere ao atendimento dos estudantes com dislexia. Em relação à orientação, constatei que há por vezes uma falha na comunicação entre as coordenações e os professores ou ainda, uma demora no repasse das informações/orientações repassadas pela CAED.

Compreendo que o mais adequado seria que os professores recebessem as orientações antes do início das aulas para que pudessem planejá-las já considerando as adaptações necessárias. Entendo que atualmente, a dinâmica desse processo inviabiliza essa possibilidade, pois as orientações são enviadas depois que os estudantes são entrevistados, o que ocorre, obviamente, após o período de matrícula, e o mesmo é muito próximo ao início das aulas.

Contudo, entendo que esta dificuldade só é pertinente no semestre em que o estudante ingressa no curso, pois nos semestres seguintes, as coordenações poderiam repassar aos professores as orientações já recebidas no semestre anterior. Assim, a alternativa que visualizo para essa situação consiste em rever a agilidade e efetividade do repasse das orientações aos professores.

Sobre o processo formativo, constatei que os aspectos voltados à inclusão e educação de pessoas com necessidades educacionais especiais são vistos apenas nos cursos de licenciatura e, mesmo nesses cursos, essa formação é insuficiente. No contexto da UFSM e, certamente em outras instituições do país, existem muitos outros cursos que são constituídos apenas pelo bacharelado, onde esses conteúdos não aparecem nos componentes curriculares.

Conseqüentemente, os professores desses cursos não têm nem a formação mínima voltada para a educação desse público. Contudo, verifiquei que, na UFSM, são constantemente oferecidos minicursos pela CAED, sobre diversos assuntos,



dentre eles, os transtornos de aprendizagem. Além disso, a UFSM consulta seus professores e servidores sobre quais são os temas de interesse e oferece cursos de capacitação para atender essa demanda.

Assim, mesmo que já existam alguns serviços de apoio na UFSM, parece que eles não têm alcançado a todos os professores. Algo precisa ser revisto e, nesse sentido surgem alguns questionamentos: Os professores precisam ser mais proativos? A UFSM precisa proporcionar mais momentos de capacitação desses profissionais? Falta divulgação desses serviços? Penso que a resposta para essas perguntas seja a mesma: sim!

Os professores deveriam ser mais proativos na busca pelo conhecimento que necessitam para qualificar seu fazer pedagógico. A UFSM deveria possibilitar mais espaços para que os professores pudessem ter essa formação continuada e a divulgação dos eventos deveria acontecer em todos os painéis disponíveis da instituição: página geral da UFSM, portal dos servidores e professores e *e-mail* institucional. Essas são algumas das possibilidades.

Entretanto, mesmo que o professor queira participar dessas formações, existem outros elementos que interferem/dificultam essas ações. Um exemplo é a falta de tempo para a realização desses cursos de formação devido aos diversos encargos atinentes ao cargo de docente dos professores. Além da sala de aula, eles estão envolvidos em pesquisas, as quais também são importantes para que a instituição se mantenha numa posição prestigiada no ranking das universidades. Participam em comissões (temporárias e permanentes), atuam como pareceristas em revistas, como membros de comissões julgadoras, bancas de avaliação, grupos de pesquisas, colegiados internos e externos à instituição, cargos de gestão.

Além disso, a falta de valorização da carreira docente não é um incentivo para que esses profissionais se qualifiquem, mesmo que por vezes eles reconheçam essa necessidade. A responsabilidade não é apenas do professor, mas da instituição como um todo. Todos os envolvidos precisam mobilizar-se para que ocorra a qualificação do ensino oferecido.

Todavia, sem minimizar os aspectos apontados acima, não se pode negar o fato apresentado no subcapítulo 7.1.2 'Orientações e processos formativos sobre Dislexia: um imperativo para os docentes da UFSM', que dentre aqueles que participam das pesquisas de levantamento das necessidades de capacitação, a participação dos professores foi muito baixa (21,40%) e a temática da inclusão

aparece em 40º lugar. A baixa adesão dos professores pode ser justificada pelas questões já mencionadas. Mas o lugar ocupado na lista de necessidade de capacitação permite-me inferir que esta não tem sido uma preocupação significativa para muitos desses profissionais, talvez pelo fato de que muitos ainda não tiveram em sua sala de aula um estudante com alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem.

Estamos falando de uma instituição que tem mais de 1500 docentes. Obviamente, neste universo encontraremos todas as possibilidades apresentadas e talvez ainda outras. Desse modo, é praticamente inviável chegarmos a uma resposta que contemple todas as possíveis situações existentes na instituição. Contudo, é fato que devemos continuar buscando diferentes formas de sensibilizar, conscientizar e instrumentalizar os professores para que eles possam atender de forma eficaz as demandas dos alunos.

Embora apenas um professor tenha mencionado preocupação no que se refere aos aspectos mais burocráticos e legais relacionados à inclusão dos alunos nas salas de aula e, conseqüentemente a realização das avaliações desses alunos, entendo ser pertinente ressaltar o que diz o professor Pitágoras. Ao falar sobre a falta de formação dos professores para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, o professor também comenta que seria importante a UFSM deixar claro aos professores e estudantes “O quê que é direito, o quê que é obrigação, o quê que é somente recomendação, o que é norma [...]”.

Nesse mesmo sentido, em outro trecho da entrevista verbaliza a preocupação de receber alguma denúncia na ouvidoria caso não esteja agindo da forma que deveria, já que “se sente desamparado”. E por “não saber como lidar” e “ficar às vezes até com receio de reprovar ou não” por medo “de alguém entrar com algum recurso”.

Os outros professores não fizeram nenhum comentário nesse sentido, mas trago este aspecto aqui por entender que ele também é relevante no processo de inclusão, mesmo que não seja alvo dessa investigação. Mas deixo como uma proposição para pesquisas futuras, ou seja, verificar a importância do amparo legal dos professores em relação ao processo avaliativo dos estudantes ou ainda, até que ponto o receio de ser julgado interfere na avaliação que os professores fazem de seus alunos que tem uma condição específica?

Ao analisar a segunda categoria, mais ampla, denominada 'convivendo com a dislexia', identifiquei as dificuldades do Alfa, do Beta e do Gama, apresentei as estratégias utilizadas por eles e indiquei mais algumas.

No entanto, é importante ressaltar que as estratégias mencionadas, constituem-se como possibilidades para todo e qualquer estudante e não são exclusivas para pessoas com dislexia, mas para essas pessoas são fundamentais.

Entendo que, se os professores em geral, utilizassem estratégias diversificadas em suas aulas, possivelmente, o número de estudantes com dificuldades no processo de aprender seria menor, pois eles estariam contemplando os diferentes estilos de aprendizagem.

Todas as estratégias apresentadas atendem as necessidades características da dislexia, mas podem contribuir para o aprendizado de muitos outros que tem dificuldades de aprender pelo modo tradicionalmente estabelecido nas instituições de ensino.

Na sequência da análise, apresentei também os processos compensatórios desenvolvidos e, por fim, realizei a análise da subjetividade de cada um desses sujeitos.

Percebi que Alfa tem dislexia de nível grave. Necessita de variados recursos e adaptações para acessar o conhecimento e também para comprovar seu aprendizado durante os processos avaliativos. É extrovertido e um aluno participativo em sala de aula.

Beta tem dislexia de nível leve. Diz -se e se mostra muito tímido. Precisa de mais tempo para se dedicar às leituras e, a partir do segundo semestre, compreendeu como é a dinâmica de estar num curso de Educação Superior mobilizando-se para obter êxito ao longo do curso.

Gama tem dislexia de nível moderado associada ao TDAH. Sofreu bastante ao receber o diagnóstico, demorou a aceitá-lo e, conseqüentemente a realizar o tratamento adequado para atender as suas necessidades. Mas está melhorando desde que começou a receber atendimento especializado e passou a compreender melhor sua condição.

Compreendo que o diagnóstico de transtorno de aprendizagem, carrega consigo um sentido de falta, de prejuízo. Contudo, observei que, para os sujeitos dessa pesquisa, tal 'rótulo' não os impede de continuar, buscar seu espaço nos grupos sociais em que estão inseridos. Entendi que a partir de sua subjetividade,

eles ressignificam esse sentido e são motivados a ultrapassar os obstáculos que lhes são impostos pelo transtorno nas interações que estabelecem com o meio. Eles demonstram estar motivados em continuar estudando e buscando alternativas para superar e/ou minimizar as dificuldades, pois todos consideram-se capazes e têm seus objetivos pessoais, independentemente da dislexia.

Existem quatro formas de compensação em adultos com dislexia. Considerando o fato de Alfa, Beta e Gama serem ainda jovens (têm 24, 23 e 21 anos, respectivamente), acredito que o modo de compensação de cada um ainda pode se modificar, em especial, no caso de Gama. Como ele foi diagnosticado mais tarde e somente agora está aceitando sua condição e fazendo adequadamente os tratamentos indicados, vislumbro a possibilidade de que ele consiga atingir o nível de uma compensação simples, ou seja, obter sucesso em relação às suas dificuldades, como ele mesmo diz: “*Controlar o máximo que dá*”.

Penso que a trajetória de Beta também esteja nessa direção, pois apesar das dificuldades, ele tem obtido êxito nas disciplinas que tem cursado. Assim, pode-se dizer que, para Beta, o modo de compensação é o simples. Analisando o histórico e as especificidades de Alfa, entendo que o seu modo de compensação é e permanecerá como o modo provisório, isto é, as dificuldades continuarão manifestando-se e influenciando as vivências e experiências desse indivíduo.

Ao analisar a subjetividade de Alfa, de Beta e de Gama, pude compreender elementos que me permitem chegar ao fim dessa Tese e responder o questionamento que orientou toda a pesquisa.

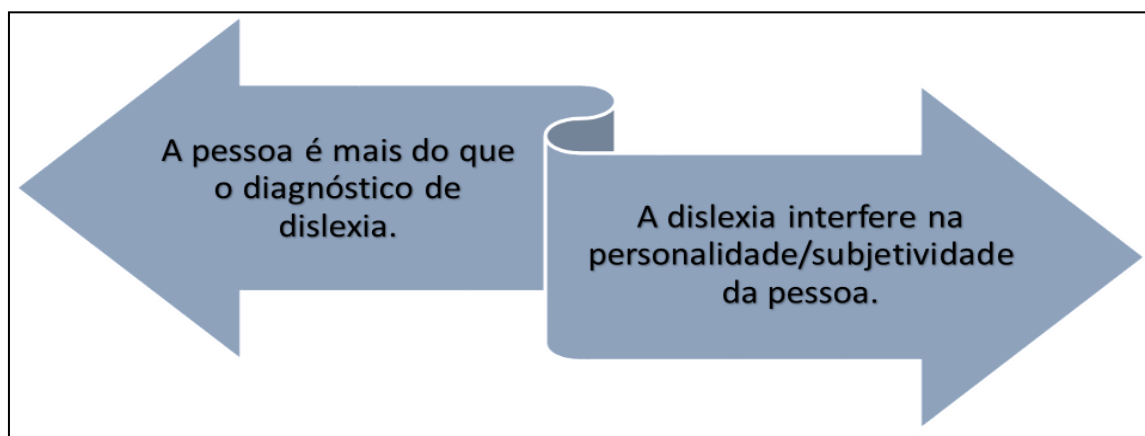
Compreendi que a subjetividade se constitui a partir da tomada de consciência e das vivências de cada sujeito ao longo de sua vida. Entretanto, a tomada de consciência e as vivências também são percebidas e/ou constituídas tendo como referência as experiências anteriores desse sujeito e os sentidos atribuídos a elas. Assim sendo, a subjetividade está em constante formação e transformação à medida que todo sujeito é social e interage continuamente com o meio em que está inserido.

Também a personalidade se constitui a partir das interações vividas associadas às experiências anteriores. Desse modo, pode-se entender que a personalidade é também permeada pela subjetividade. Assim, a subjetividade é um elemento da personalidade do sujeito e se origina nas interações estabelecidas, permeada pelos sentidos atribuídos nesse processo.

Desse modo, ainda que o Alfa, o Beta e o Gama tenham o mesmo diagnóstico, suas personalidades e, conseqüentemente suas atitudes, são distintas, porque cada um atribui sentido às suas vivências de acordo com as experiências já vividas, ou seja, o modo como se subjetivam vai ser diferente. Mas essa subjetividade também vai mobilizar cada um a buscar estratégias e recursos para compensar as suas dificuldades embora cada um tenha uma reação diferente frente à dislexia.

No capítulo seis da Tese, ao utilizar o termo 'para além do apesar', minha intenção foi evidenciar o sujeito para além do diagnóstico de dislexia. No entanto, ao analisar as entrevistas de Alfa, Beta e Gama com o intuito de compreender como se constitui a subjetividade desses sujeitos, me deparei com o que denominei de 'paradoxo da dislexia'. (Figura 11).

Figura 11 – Paradoxo da dislexia



Fonte: Autora

Acredito que, mesmo de maneiras distintas, pessoas com e sem deficiência podem se desenvolver. Nesse mesmo sentido, penso que as pessoas com dislexia podem desenvolver suas habilidades, construir uma carreira profissional e interagir no contexto em que vivem de modo que a dislexia seja apenas mais um elemento que constitui a personalidade dessa pessoa. Assim, considero que uma pessoa não deva ser definida pelo diagnóstico que possui. O que a define é sua personalidade, perpassada pela subjetividade, constituída a partir de sua experiência de vida.

Contudo, os resultados dessa Tese evidenciam que a subjetividade se constitui das experiências vividas e dos sentidos que se dá a elas e tais experiências

são permeadas pelas especificidades que constituem esse sujeito. Ou seja, quando alguém tem uma especificidade permanente que afeta seu modo de interagir com o contexto em que vive, torna-se difícil, para não dizer impossível, que esse transtorno não interfira na forma como esse sujeito se constitui. Como em todo paradoxo, não existe lógica entre as afirmativas, no entanto ambas são verdadeiras.

Diante do aprofundamento teórico e análise aqui expostos, eis minha Tese: a subjetividade influencia na forma como cada sujeito com dislexia desenvolve seus processos compensatórios e sua aprendizagem na medida em que a subjetividade é o elemento que constitui a personalidade de cada indivíduo e, por conseguinte, interfere/repercute nas atitudes desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- ALGERI, M.S. Dislexia: uma desordem do aprendizado. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 10, nº 22. Jul. – Dez., Uruguai, 2015. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/280\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/280_1.pdf)>. Acesso em: 09 maio 2019.
- ALVES et al. Dislexia no Ensino Superior: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante e do Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria. **IC-online Institutional Repository of Scientific Information of the Polytechnic Institute of Leiria**, 2009. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/123>>. Acesso em: 16 maio 2016.
- ALVES et al. Dislexia em estudantes do ensino superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. **IC-online Institutional Repository of Scientific Information of the Polytechnic Institute of Leiria**, 2010. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1772010>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, nº 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- AMARAL, A.L.N.; MARTINEZ, A.M. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTINEZ, A.M.; TACCA, M.C.V.R. **A Complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA. **Información y Recursos para Adolescentes y Adultos com Dislexia**: Nunca es Demasiado Tarde (folheto informativo), 2016. Disponível em: <<https://app.box.com/s/s7ir1kblq3y5wbfuvyiz1icjnr6qcat>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, C.F.F. **Dislexia**: dificuldades de aprendizagem na escola. 2014. 30 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4288/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_19.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4288/1/MD_EDUMTE_2014_2_19.pdf)>. Acesso em: 09 mai. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2008.

BONINI, F.V. et al. Problemas emocionais em um adulto com Dislexia: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**. 2010; vol 27. p. 310-322. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/213/problemas-emocionais-em-um-adulto-com-Dislexia--um-estudo-de-caso>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa\\_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 jul. 2014.



\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. Set. 2014a. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6ahj/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6ahj/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)> Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014c - Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.085, de 8 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2015b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13085.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13085.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BREITENBACH, F.V. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades**. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6389650](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6389650)>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BREITENBACH, F.V.; HONNEF, C.; COSTAS, F.A.T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359-379, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000200359&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200359&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRITO, C. Análise da obra: "A Escola de Atenas", de Rafael. In: **Estórias da História**, 2016. Disponível em: <<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com/2016/04/analise-da-obra-escola-de-atenas-de.html>>. Acesso em: 01 maio 2019.

CALHEIROS, D.S.; FUMES, N.L.F. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239-255, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2713/1840>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CAMPOS, J.A.P.P.; PEDROSO, C.C.A; DUARTE, M. Formação de professores para educação inclusiva: análise inicial dos cursos de licenciatura das universidades públicas do estado de São Paulo. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2011. **Anais...** Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo\\_inclusivo/065-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/065-2011.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2019.

CAPELATTO, I.V. Emoções. In: CIASCA et al.. **Transtornos de Aprendizagem: Neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. de. Rota Perilexical na Leitura em Voz Alta: Tempo de Reação, Duração e Segmentação na Pronúncia. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 409-427, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7866.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

CIASCA, S.M.; LIMA, R.F. Neuropsicologia da Dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA et al. **Transtornos de Aprendizagem: Neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015.

COLINDRES, B.A. La Dislexia en la clase de ELE: la evaluación. **Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas**, 2013. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bruselas\\_2013/04\\_arlanzon.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/04_arlanzon.pdf)>. Acesso em: 6 jan 2017.

CONSEJERO et al. Estudio de caso de Dislexia de una estudiante universitaria. **INFAD Revista de Psicología**, Nº1-Vol.2, 2015. Disponível em: <<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/137>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CORRÀ, F. **La Dislexia en la edad adulta Investigación exploratoria con estudiantes universitarios**. 2012. 125 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da

Linguagem) – Università Ca'Foscari Venezia, Veneza, 2012. Disponível em: <[dspace.unive.it/handle/10579/2013?show=full](http://dspace.unive.it/handle/10579/2013?show=full)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CORREDOR, C.M.; GESA, R.F.; ÁLVAREZ, D.S. Integration of a framework with a learning management system for detection, assessment and assistance of university students with reading difficulties. **Rev. esc.adm.neg.** Bogotá, N.º. 79, jul.-dez., p. 98-115, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-81602015000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-81602015000200007)>. Acesso em: 06 jan. 2017.

COSTAS, F.A.T. **Formação de Conceitos em Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**: contribuição da Teoria Histórico-cultural. Santa Maria: Ed. da UFSM: 2012.

COSTAS, F.A.T.; PACHECO, R.V. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.º 27, s/p., 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

ESPAÑA. Ley Orgánica de Educación nº 2 de 03 de maio de 2006. **Boletín Oficial del Estado**, 106, Espanha, 2006. Disponível em: <[www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2019.

ESTILL, C.A. Políticas Públicas da Dislexia. In: **Associação Nacional de Dislexia**, 2016. Disponível em: <<http://www.anDislexia.org.br/docs/artigo-AND-8.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FELDER, R.M. Are learning styles invalid? (Hint: no!). **On-Course Newsletter**, Setembro, 27, 2010. Disponível em: <[https://wss.apan.org/jko/mls/Learning%20Content/LS\\_Validity\(On-Course\).pdf](https://wss.apan.org/jko/mls/Learning%20Content/LS_Validity(On-Course).pdf)>. Acesso em: 26 out. 2017.

FERNANDES, W.M. et al. Neuroimagem e Dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA et al. **Transtornos de Aprendizagem**: Neurociência e interdisciplinaridade. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015.

FERRAZ, A.P. dos S. et al. Dez anos da 'nova política da Educação Especial': as implicações para a Educação Superior. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/dez-anos-da-nova-politica-da-educacao-especial-as-implicacoes-para-a-educacao-superior>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 79, Ago. 2002.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 91-116.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. de F.; HIRSCHMANN, D. R. Dislexia em adultos: a importância do diagnóstico para um favorável processo de aprendizagem. **EFDeportes.com**. Buenos Aires, Ano 17, Nº 177, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

GOMES, A.D.S. et al. Contribuições para uma Melhor Identificação da Dislexia no Ambiente Escolar. In: **Profala**, 2011. Disponível em: <<http://www.profala.com/artDislexia29.htm>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, F.L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, vol. 9, nov., 2009a, p. 1-24. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **CS**. Nº 11, p.19–42, jan. – jun. 2013. Cali, Colômbia. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre a Aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, A.M.; TACCA, M.C.V.R. **A Complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. Vygotsky's Concept of Perekhivanie. In The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. **Mind, Culture, and Activity**, Volume 23, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2016.1186196>>. Acesso em: 04 maio 2019.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15837>>. Acesso em: 01 maio 2019.

INÁCIO, A. **Dificuldades de leitura em adultos sinalizados com Dislexia**: análise de alguns preditores cognitivos. 2015. 55 p. Dissertação (Mestrado de Neuropsicologia e Neurociências Cognitivas) – Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro, Portugal, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8357>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

ITÁLIA. Legge 8 ottobre 2010 , n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. **Gazzetta Ufficiale** N. 244 del 18 Ottobre 2010. Disponível em: <[http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEITE, D. Identidades da universidade brasileira. In: LEITE, D.; SOUZA BRAGA, A.M. e. (Org.) **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LIMA, I.G.S. A Dislexia e o contexto escolar. **Anhanguera educacional**. Vol. X, Nº. N, Ano 2012. Disponível em: <<http://www.pixfolio.com.br/arq/1401825967.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2019.

LURIA, A.R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACEDO, A.R. de et al. Educação Superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, Jan. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362005000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362005000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MALUF, I. Um pouco mais sobre Dislexia. **Direcional Escolas**, jun. 2015. Disponível em: < <https://direcionalescolas.com.br/um-pouco-mais-sobre-Dislexia/>>. Acesso em: 09 maio 2015.

MANGAS, C.F. A Dislexia no Ensino Superior: Perfil dos Alunos, Representações dos Professores e Estratégias de Intervenção. 2012. **Atas do Encontro Nacional A Dislexia em Tese**. Associação Portuguesa de Dislexia Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2012. Disponível em: <[http://dislex.co.pt/images/dislex\\_atas.pdf](http://dislex.co.pt/images/dislex_atas.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2016.

MANGAS, C. F.; SANCHEZ, J. L.R. A Dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.º 53/7, out. 2010. Disponível em: <<rieoei.org/deloslectores/3635Frade.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MANGAS, C.; ALVES, S. Intervenção na Dislexia: a experiência no Instituto Politécnico de Leiria. In: IV Conferência Internacional *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 2015, Leiria. **Atas...**Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria, 2015. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/profile/Margarida\\_Pinheiro/publication/276303342\\_Diferent\\_teaching\\_and\\_learning\\_methodologies\\_one\\_size\\_does\\_not\\_fit\\_all\\_students/links/557dbb6208aeea18b777c164.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Margarida_Pinheiro/publication/276303342_Diferent_teaching_and_learning_methodologies_one_size_does_not_fit_all_students/links/557dbb6208aeea18b777c164.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MARÇAL, J.A. **Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros(as)**. 2011. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11\\_Jos%C3%A9%20Antonio%20Mar%C3%A7al.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Jos%C3%A9%20Antonio%20Mar%C3%A7al.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MARQUES, M.O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: UNIJUI, 2006.

MARTINS FILHO, A.J.; BARBOSA, M.C. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. In: Simposio Internacional Encuentro etnográficos con niños y adolescentes en contextos educativos, 2009, Buenos Aires. **Anais Eletrônicos...**, Buenos Aires, Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Disponível em: <[http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/i\\_simposio\\_resumenes\\_sesiones.pdf](http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/i_simposio_resumenes_sesiones.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2014.

MARQUES, M.; FÁVERO, A.A. Reflexão-ação na docência da educação superior: limites e perspectivas. In: PAVÃO, S.M. de O.; FIORIN, B.P.A.; SILUK, A.C.P. (Org.). **Aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria, Laboratório de Pesq. e Doc. – CE, UFSM, 2013. p. 163 – 172.

MARTINS, A.C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 Jul. 2017.

MARTINS, M.; FERREIRA, A.C. Análise das matrizes curriculares dos cursos presenciais de licenciatura em matemática de minas gerais em relação à formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015, São João Del Rei. **Anais**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/AN%C3%81LISE-DAS-MATRIZES-CURRICULARES-DOS-CURSOS-PRESENCIAIS-DE-LICENCIATURA-EM-EDUCACIONAIS-ESPECIAIS.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MARTINS, S. A Escola de Atenas, Rafael Sanzio. In: **História das artes**, 2017. Disponível em: <<http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-escola-de-atenas-rafael-sanzio/>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

MATOS, S.S. de; HOBOLD, M. de S. Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 299-308, ago. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000200299&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200299&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MENDES, T.R.S.M. **Narrativas de experiências de jovens universitários com Dislexia**: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família. 2013.

148 f. Dissertação (Mestrado em letras/estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqt ese=1112735\\_2013\\_Indice.html](http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqt ese=1112735_2013_Indice.html)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

MOOJEN, S.M.P.; BASSOA, A.; GONCALVES, H.A. Características da Dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v.33, n.100, p.50-59, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000100006&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100006&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: <<http://www.fatea.br/janus/pdfs/1/artgo01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul. - dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D. (2006). Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização: Qualidade de Vida na Universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, Portugal, v.7, n.1, p. 83-88. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a06.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MCNULTY, M.A. Dyslexia and the Life Course. **Journal of Learning Disabilities**, 36, n. 4, jul. 2003, p. 363–81. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00222194030360040701#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

PAPI, S.O.G.; SANTOS, E.F.P.; MOTA, M.D. Inclusão escolar e a formação docente no curso de pedagogia. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 12, p. 56-73, jan. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3043>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PINHEIRO, A.M.V.; SCILAR-CABRAL, L. **Dislexia: causas e consequências**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. Recurso on-line; e-pub.

POMBO, O. A Academia de Platão. In: **Universidade de Lisboa**, [20--]. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/academia/academia.htm>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei nº 54 de 06 de julho de 2018 - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

RODRIGUES S.D.; CIASCA S.M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia**. 2016; 33(100):86-97. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/21/Dislexia-na-escola--identificacao-e-possibilidades-de-intervencao>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, set-dez, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em 10 mar. 2017.

ROSSATO, E. Funções da universidade segundo Anísio Teixeira. In: LEITE, D.; SOUZA BRAGA, A.M. e. (Org.) **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. Transtornos da linguagem escrita-Dislexia. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAMPAIO, L.F. et al. Formação inclusiva do professor nos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas Brasileiras. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. **Anais XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1613-1.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2019.

SAMPAIO, S. Aspectos neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula. In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I.B. (Org.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

SANTA MARIA. **Lei Municipal nº 5998**, de 20 de julho de 2015. Institui o Dia de Conscientização da Dislexia no Município de Santa Maria. Disponível em: <[http://www.camara-sm.rs.gov.br/anexos/LM\\_5998\\_\\_\\_Institui\\_o\\_Dia\\_de\\_Conscientizacao\\_da\\_Dislexia.pdf](http://www.camara-sm.rs.gov.br/anexos/LM_5998___Institui_o_Dia_de_Conscientizacao_da_Dislexia.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SERRANO, F.; ORTEGA, T.; DEFIOR, S. Intervención en Dislexia evolutiva en la escuela y en la universidad. **Repositório online Atención a la diversidad**. Disponível em: <<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/fserrano.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-87.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.



SILUK, A.C.P.; POZOBON, L.L.; PAVÃO, S.M. de O. Ações e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. In: SILUK, A.C.P. (Org.) **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na Universidade**. 1 ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SILVA, M.A.A. da. **Dislexia no ensino secundário/superior: avaliação, intervenção e reeducação pedagógica**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Educação Especial) – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2420>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

SNOWLING, M.J. **Dislexia**. 2. Ed. São Paulo: Santos, 2004.

SOARES, G.R.G. **Dislexia No Ensino Superior**. 2015. 38f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu Em Psicopedagogia Institucional) – Universidade Cândido Mendes/ AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <[https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/50428.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/50428.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2017.

SORIANO-FERRER, M.; PIEDRA-MARTÍNEZ, E. Un análisis documental de la investigación en Dislexia en la edad adulta. **Universitas Psychologica**, v. 15, n. 2, p. 193-204, 20 set. 2016. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12246>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SOUSA, A.S.B. **Alunos com queixa de dificuldades de leitura e escrita na educação superior**. 2014. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação Em Fonoaudiologia) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169725/TCC%20FINAL%20para%20Biblioteca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

STAMPOLTZIS et al. Modalidades sensoriales de aprendizaje y características educativas de alumnos universitarios griegos disléxicos y no disléxicos. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 8(2), nº 21, p. 561-580, 2010. Disponível em: <[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/espagnol/Art\\_21\\_419.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/espagnol/Art_21_419.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

TAMBARA, K.G. **A nova política de educação especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Salamanca. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.** Paris, Fr: UNESCO, 2009. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)>. Acesso em: 07 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 011/07.** Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. **Relatório de atividade – 2013.** Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez. Santa Maria: UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima/Acessibilidade).** Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade, Ânima – Núcleo de Apoio à Aprendizagem Educacional. Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima/Acessibilidade).** Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade, Ânima – Núcleo de Apoio à Aprendizagem Educacional. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/Relatorios/RELATORIO%202015%20ACESSIBILIDADE%20%20NIMA%20completo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS. **Relatório anual 2017:** Núcleo de Acessibilidade. 2017a. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/relatorio-nucleo-acessibilidade-2017-final.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS. **Relatório anual 2017:** Núcleo de Apoio à Aprendizagem. 2017b. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/anima/images/Relatrio%202017%20-%20Ncleo%20Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Coordenadoria de Ingresso, Mobilidade e Desenvolvimento, Núcleo de Educação e Desenvolvimento. **Relatório do Levantamento de Necessidades de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos e Docentes da UFSM.** 2018. Disponível em: <[https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/wp-content/uploads/sites/341/2019/04/RELATORIO\\_FINAL\\_2018.pdf](https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/wp-content/uploads/sites/341/2019/04/RELATORIO_FINAL_2018.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

VÁSQUEZ, M.S.J. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. In: DÍAZ-BARRIGA, A.;

MIRANDA, A. B. L. (Org.) **Metodologia de la investigación educativa**. Ediciones Díaz de Santos: Madrid, Espanha, 2014. Capítulo III, p.69-106.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 abr. 2019.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997a, p.131 – 152.

\_\_\_\_\_. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996. p. 117 – 204.

\_\_\_\_\_. El defecto y la compensación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997b, p. 41 - 58.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicas de la Psicología**. Madrid: Visor, 1997c.

\_\_\_\_\_. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997d, p.11- 40.

\_\_\_\_\_; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: TENHO DISLEXIA E ESTOU NA EDUCAÇÃO SUPERIOR... E AGORA? OS DESAFIOS PARA CONCLUIR A GRADUAÇÃO

Pesquisador responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: UFSM / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: ainda a ser definido, mas preferencialmente na própria instituição.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas e análise de possíveis materiais de acompanhamento, preferencialmente, na UFSM em local ainda a definir, ao longo do período referente ao segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3342B, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 10/10/2017, com o número de registro CAAE 77829417.5.0000.5346.

Santa Maria,.....de .....de 20.....

.....  
Assinatura do pesquisador responsável

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: TENHO DISLEXIA E ESTOU NA EDUCAÇÃO SUPERIOR... E AGORA? OS DESAFIOS PARA CONCLUIR A GRADUAÇÃO

Pesquisador responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: UFSM / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: . Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3352B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria.

Eu Fabiane Adela Tonetto Costas, responsável pela pesquisa “TENHO DISLEXIA E ESTOU NA EDUCAÇÃO SUPERIOR... E AGORA? OS DESAFIOS PARA CONCLUIR A GRADUAÇÃO”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como as especificidades pertinentes à condição de dislexia interferem no processo de aprendizagem dos estudantes durante a graduação. Acreditamos que ela seja importante porque a partir da análise dessa investigação pretende-se contribuir com a instituição dando sugestões que possam melhorar a qualidade de ensino dos alunos com dislexia que estão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Para sua realização será feito o seguinte: a pesquisa consistirá em um estudo de casos múltiplos. Serão realizadas entrevistas com os participantes e também com alguns professores que tenham contato com os referidos estudantes. Além disso, poderão ser analisados documentos existentes caso o participante receba algum tipo de atendimento na Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED. Sua participação consistirá em responder as perguntas realizadas durante a(s) entrevista(s) que serão previamente agendadas conforme sua disponibilidade.

A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico devido ao fato de estarmos investigando aspectos de sua trajetória pessoal. Caso isso ocorra, você poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que o que foi registrado até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa. Caso opte por declinar da participação todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

Esperamos com este estudo identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes com Dislexia e almejamos transformar o que foi encontrado em orientações aos professores para que ocorram

mudanças que possam beneficiar os alunos incluídos que estão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também poderão ser utilizadas imagens, mas serão utilizados recursos tecnológicos para manter sua identidade em sigilo.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

**ANEXO C – PROTOCOLO Nº 23480017384201615**

<b>Dados do Pedido</b>	
Protocolo	23480017384201615
Solicitante	Clariane do Nascimento de Freitas
Data de Abertura	28/09/2016 12:27
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
Prazo de Atendimento	18/10/2016
Situação	Respondido
Status da Situação	Órgão não tem competência para responder sobre o assunto
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	informação sobre número de alunos com Dislexia
Detalhamento	Estou cursando Doutorado em Educação na UFSM e minha pesquisa versa sobre os estudantes com Dislexia que ingressam o ensino superior. Desse modo, para tornar minha pesquisa mais completa preciso saber o número de estudantes com Dislexia que estão nas escolas no Brasil. Se possível, que os números estejam separados por nível de ensino (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). Caso não tenham essa informação, onde posso encontrá-la? Desde já agradeço!

<b>Dados da Resposta</b>	
Data de Resposta	05/10/2016 16:35
Tipo de Resposta	Órgão não tem competência para responder sobre o assunto
Classificação do Tipo de Resposta	
Resposta	Esse tipo de informação necessitaria de pesquisa em diversos níveis de governo: secretarias municipais, secretarias estaduais e Ministério da Educação.
Responsável pela Resposta	Gestor do Serviço de Informação ao Cidadão
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Autoridade de Monitoramento da Lei de Acesso à Informação
Prazo Limite para Recurso	17/10/2016

<b>Classificação do Pedido</b>	
Categoria do Pedido	Educação
Subcategoria do Pedido	Métodos e meios de ensino e aprendizagem
Número de Perguntas	1

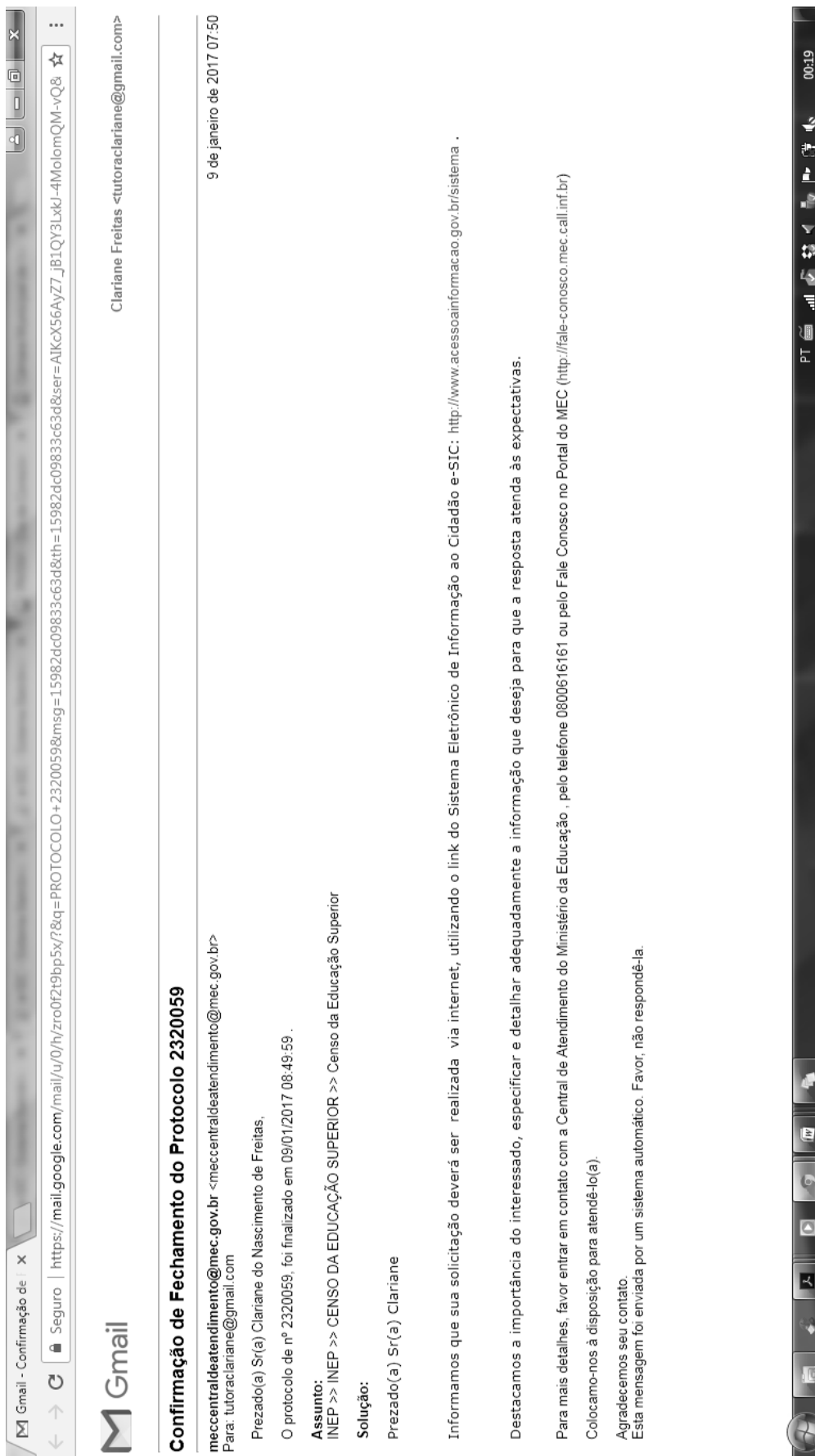
<b>Histórico do Pedido</b>		
<b>Data do evento</b>	<b>Descrição do evento</b>	<b>Responsável</b>
28/09/2016 12:27	Pedido Registrado para o Órgão UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	SOLICITANTE
05/10/2016 16:35	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Disponível em:

<https://esic.cgu.gov.br/sistema/Relatorios/Pedido/DetallePedido.aspx?id=5PmR6v9y7Y=>>



## ANEXO D – RESPOSTA AO PROTOCOLO 2320059



Gmail - Confirmação de X

← → C Seguro | [https://mail.google.com/mail/u/0/h/zro0f2t9bp5x/?&q=PROTOCOLO+2320059&msg=15982dc09833c63d&th=15982dc09833c63d&ser=AIKc56AyZ7\\_JB1QY3LxkL-4MolomQM-vQ&...](https://mail.google.com/mail/u/0/h/zro0f2t9bp5x/?&q=PROTOCOLO+2320059&msg=15982dc09833c63d&th=15982dc09833c63d&ser=AIKc56AyZ7_JB1QY3LxkL-4MolomQM-vQ&...)

**M Gmail**

Clariana Freitas <tutoraclariane@gmail.com>

---

**Confirmação de Fechamento do Protocolo 2320059**

meccentraldeatendimento@mec.gov.br <meccentraldeatendimento@mec.gov.br>  
Para: tutoraclariane@gmail.com

9 de janeiro de 2017 07:50

Prezado(a) Sr(a) Clariana do Nascimento de Freitas,

O protocolo de nº 2320059, foi finalizado em 09/01/2017 08:49:59 .

**Assunto:**  
INEP >> INEP >> CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR >> Censo da Educação Superior

**Solução:**  
Prezado(a) Sr(a) Clariana

Informamos que sua solicitação deverá ser realizada via internet, utilizando o link do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão e-SIC: <http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema> .

Destacamos a importância do interessado, especificar e detalhar adequadamente a informação que deseja para que a resposta atenda às expectativas.

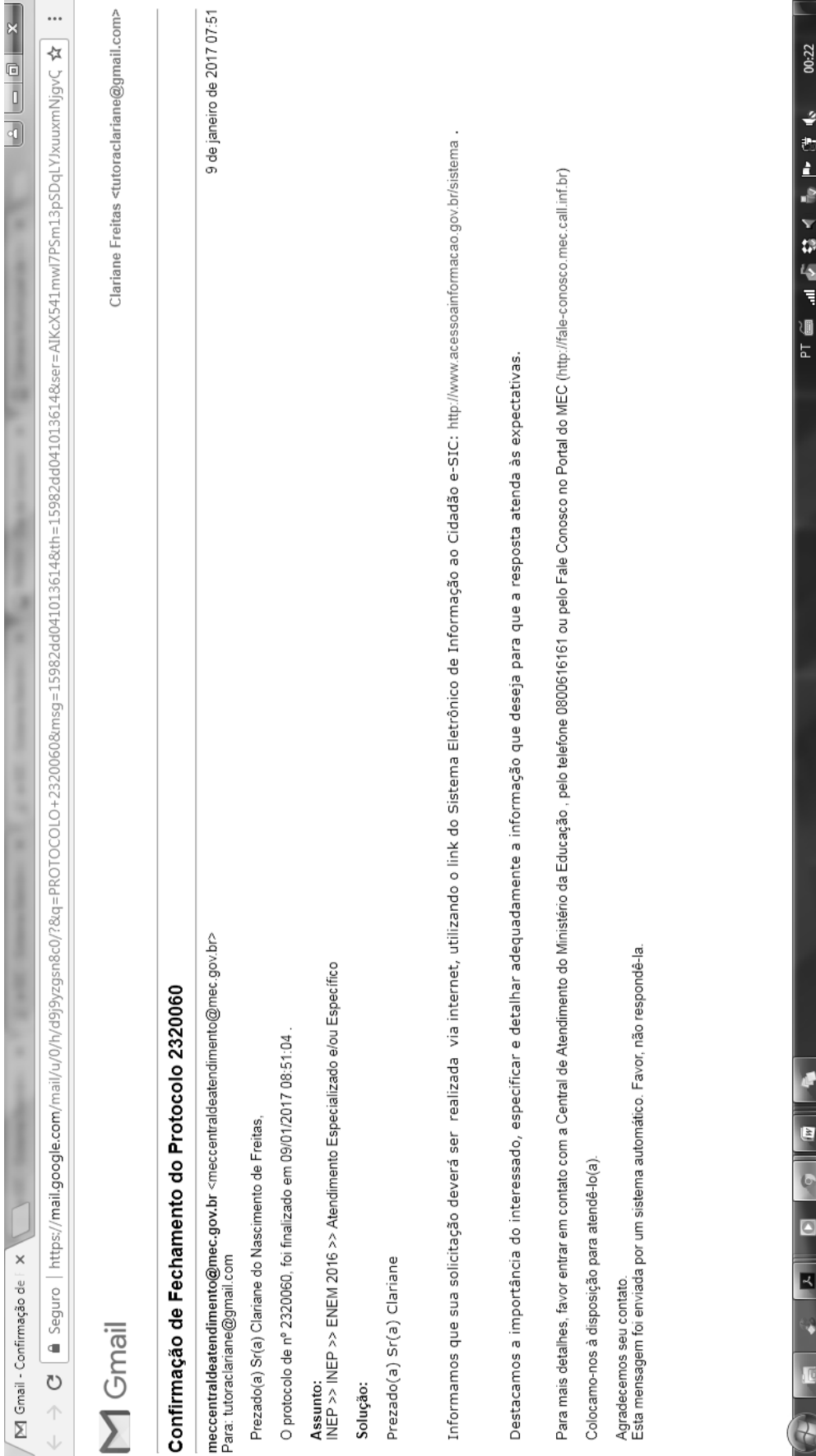
Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação , pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (<http://fale-conosco.mec.call.mf.br>)

Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).

Agradecemos seu contato.  
Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não respondê-la.

PT 00:19

## ANEXO E – RESPOSTA AO PROTOCOLO 2320060



M Gmail - Confirmação de | X

← → 🔒 Seguro | <https://mail.google.com/mail/u/0/#/d9jygzsn8c0/?&q=PROTOCOLO+2320060&msg=15982dd041013614&th=15982dd041013614&ser=AIKcX541mwl7PSm13pSDqLY1xuuxmNjgvC> ☆

**M Gmail**

Clariane Freitas <tutoraclariane@gmail.com>

---

**Confirmação de Fechamento do Protocolo 2320060**

meccentraldeatendimento@mec.gov.br <meccentraldeatendimento@mec.gov.br>  
 Para: tutoraclariane@gmail.com

9 de janeiro de 2017 07:51

Prezado(a) Sr(a) Clariane do Nascimento de Freitas,

O protocolo de nº 2320060, foi finalizado em 09/01/2017 08:51:04 .

**Assunto:**  
 INEP >> INEP >> ENEM 2016 >> Atendimento Especializado e/ou Especifico

**Solução:**  
 Prezado(a) Sr(a) Clariane

Informamos que sua solicitação deverá ser realizada via internet, utilizando o link do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão e-SIC: <http://www.acaoainformacao.gov.br/sistema> .

Destacamos a importância do interessado, especificar e detalhar adequadamente a informação que deseja para que a resposta atenda às expectativas.

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação , pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (<http://fale-conosco.mec.call.inf.br>)  
 Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).  
 Agradecemos seu contato.  
 Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não respondê-la.

PT 📶 🔋 🔌 🔄 🗑️ 📧 📧 00:22

**ANEXO F – PROTOCOLO Nº 23480000486201782/2017****Dados do Pedido**

Protocolo	23480000486201782
Solicitante	Clariane do Nascimento de Freitas
Data de Abertura	09/01/2017 18:14
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Prazo de Atendimento	31/01/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	disléticos que realizaram o ENEM
Detalhamento	Para fins de minha pesquisa, solicito o número de candidatos inscritos no ENEM de 2016 que declararam ter Dislexia.

**Dados da Resposta**

Data de Resposta	13/01/2017 16:54
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	Prezado(a) Senhor(a),

Em atendimento ao pedido de informação registrado sob o protocolo nº, 23480000486201782 segue resposta elaborada pela unidade responsável:

“Informamos que os dados solicitados poderão ser obtidos nos Microdados do Enem 2016 que, quando disponibilizados, estarão no link <http://portal.inep.gov.br/web/quest/microdados>

”Caso queira solicitar mais informações, é necessário registrar nova demanda no e-SIC, para que corram os prazos de atendimento previstos pela Lei de Acesso à Informação”.

Quando for negado o pedido de acesso à informação, o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, estabelece que se resguarda ao interessado a possibilidade de apresentar recurso, no prazo de 10 (dez) dias.

Em relação à presente demanda, o recurso será direcionado ao dirigente da DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - DAEB do Inep.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão – SIC-Inep

Ouvidoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas, quadra 04, lote 327

Edifício Villa Lobos – Sede do Inep, térreo

CEP: 70610-908 – Brasília/DF

e-SIC: <http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema/>

Responsável pela Resposta	DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - DAEB
---------------------------	--

Destinatário do Recurso de Primeira Instância: DIRETOR DA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - DAEB  
 Prazo Limite para Recurso 25/01/2017

#### Classificação do Pedido

Categoria do Pedido Educação  
 Subcategoria do Pedido Educação básica  
 Número de Perguntas 1

#### Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
09/01/2017 18:14	Pedido Registrado para para o Órgão UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	SOLICITANTE
11/01/2017 10:56	Pedido Reencaminhado para para o Órgão INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	MEC – Ministério da Educação/UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
13/01/2017 16:54	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Disponível em: <<https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=2GyuuC9tHjM=>>

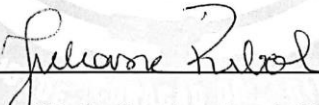
**ANEXO G – OFÍCIO 4/PRAEM 2019**

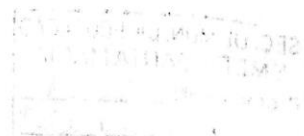
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
- SECRETARIA DE MUNICÍPIO DE EDUCAÇÃO
- PROGRAMA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO MUNICIPAL - PRAEM

Santa Maria, 27 de Março de 2019

**OFÍCIO Nº 4 /PRAEM 2019**  
**Setor Pedagógico da SMED**

O PRAEM no ano de 2017 incorporou a seus atendimentos a Assessoria a Dislexia, sob responsabilidade de uma psicopedagoga. Este trabalho consiste em mapear os alunos com diagnóstico de Dislexia na Rede Municipal de Ensino para realizar orientações à escola no trabalho com os mesmos. Este mapeamento consistia também em indicar alunos com suspeita de dislexia para avaliação psicopedagógica. Através de Ofício expedido às escolas, em 2017 e 2018, vinte e oito escolas da rede enviaram mapeamento dos alunos com diagnóstico de dislexia, num total de 53 alunos. Este número pode alterar durante o ano pois muitos alunos são avaliados, encaminhados para outros profissionais para fechar o diagnóstico e posteriormente às escolas informam ao PRAEM, bem como alunos transferidos da Rede Estadual, Privada e de outros municípios. São dados, portanto, flutuantes e constantemente atualizados pelo programa.

  
Juliane Riboli – Coordenadora do PRAEM  
Coordenadora PRAEM  
Matrícula 17043-7



**ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 01 de Abril de 2019.

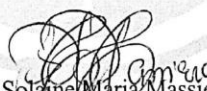
De: Secretaria de Município da Educação - SMEd

Para: Clariane do Nascimento de Freitas

Assunto: Autorização para a pesquisa “Tenho dislexia e estou na educação superior... E agora? Os desafios para concluir a graduação”.

Em resposta a solicitação protocolada junto a esta Secretaria pela doutoranda Clariane do Nascimento de Freitas do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria, eu Solaine Maria Massierer, Superintendente da Gestão Pedagógica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, autorizo a acadêmica a utilizar os dados fornecidos pelo PRAEM – Programa de Atendimento Especializado Municipal para discussão teórica da pesquisa intitulada “Tenho dislexia e estou na educação superior... E agora? Os desafios para concluir a graduação”.

Atenciosamente,



Solaine Maria Massierer  
Superintendente Gestão de Pessoas  
Secretaria de Município da Educação de Santa Maria  
Portaria Nº 453/2017

## ANEXO I – E-MAILS ENTRE A PESQUISADORA E A ABD

21/07/2017

Gmail - solicitação de informação



Clariane Freitas &lt;tutoraclariane@gmail.com&gt;

## solicitação de informação

Roselaine Marquetti <contato@dislexia.org.br>  
 Para: Clariane Freitas <tutoraclariane@gmail.com>

9 de janeiro de 2017 10:07

Bom dia, Clariane!

Informações estatísticas nacionais acerca do diagnóstico de Dislexia em nosso país, infelizmente, serão inviáveis. Não é só a ABD que avalia Dislexia no Brasil, outros profissionais e clínicas também realizam este diagnóstico e não temos como deter o controle estatístico destes trabalhos que são realizados fora da ABD. O Sistema Único de Saúde (SUS) seria a fonte ideal para obtermos estas informações por tratar-se de um Sistema Único Federal, porém, não há no SUS equipes multi e interdisciplinares específicas para avaliações de distúrbios de aprendizagem. Sendo assim, possuímos as informações estatísticas somente dos pacientes avaliados pela ABD.

Mundialmente, de acordo com a International Dyslexia Association – IDA, entre 10 e 15% da população mundial é disléxica. De 100% dos disléxicos do mundo inteiro, estimam que apenas 35% destes possuem diagnósticos formais. Ou seja, 65% dos disléxicos no mundo não possuem diagnóstico.

Espero ter lhe auxiliado em suas questões.

Dúvidas, me coloco à disposição para esclarecê-las...

*Roselaine Marquetti* – Psicopedagoga.

Coord. de Atendimento.

Rua Catalão n. 72 – Bairro Sumaré – São Paulo – Capital  
 Tel/Fax: (11) 3258-7568 - 3231-3296 - 3237-0809  
 www.dislexia.org.br



**De:** Clariane Freitas [mailto:tutoraclariane@gmail.com]  
**Enviada em:** sábado, 7 de janeiro de 2017 14:30  
**Para:** contato@dislexia.org.br  
**Assunto:** solicitação de informação

Olá!

Meu nome é Clariane, estou cursando doutorado em educação na Universidade Federal de Santa Maria e minha tese versa sobre os desafios que pessoas com dislexia enfrentam durante a formação acadêmica.

Gostaria de saber se vocês tem uma estimativa de quantas pessoas disléxicas matriculadas existem atualmente no Brasil? Tentei esta informação com o MEC mas não consegui acesso.

Desde já agradeço se puderem me ajudar de alguma forma.

Atenciosamente,

<https://mail.google.com/mail/u/0/h/y84zfllefd1/?&dsqt=1&q=ABD&msg=15983536ade23c77&th=159848a2407148a6&ser=AlKcX54NNSppGn4tF...>

**ANEXO J – RESPOSTA PROTOCOLO 23480.009233/2019-36****Dados do Pedido**

Protocolo	23480009233201936
Solicitante	Clariane do Nascimento de Freitas
Data de Abertura	02/05/2019 00:22
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	22/05/2019
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Negado (Pedido exige tratamento adicional de dados)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	resultado do estudo do grupo de trabalho sobre dislexia 2008
Detalhamento	No dia 09/06/2008 foi publicada na seção 2, página 16 do DOU a portaria 06 de 05 de junho de 2008. Neste documento, a SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO criam um grupo de trabalho que teve por finalidade realizar estudos sobre os transtornos funcionais específicos. Solicito ter acesso ao resultado do estudo realizado por este grupo. Desde já agradeço.



## ANEXO J – CONTINUAÇÃO

Dados da Resposta		
Data de Resposta	17/05/2019 16:57	
Tipo de Resposta	Acesso Negado	
Classificação do Tipo de Resposta	Pedido exige tratamento adicional de dados	
Resposta	<p>Prezada Senhora,</p> <p>Cumprimentando-a cordialmente e em atendimento ao pedido protocolado por Vossa Senhoria junto ao Serviço de Informações ao Cidadão SIC/MEC, esclarecemos que as informações solicitadas não estão automatizadas nos sistemas informatizados do MEC e, portanto, exigiriam "trabalho adicional de análise, interpretação ou consolidação de dados ou informações", razão prevista no Art. 13 do Decreto nº 7724/2012 para o indeferimento de pedidos de acesso à informação, o qual dispõe que:</p> <p>Art. 13 - Não serão atendidos pedidos de acesso à informação: (...) III- que exijam trabalhos adicionais de análise, interpretação ou consolidação de dados e informações, ou serviço de produção ou tratamento de dados que não seja de competência do órgão ou entidade."</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Chefe de Gabinete</p> <p>Secretaria de Educação Básica</p> <p>Ministério da Educação</p>	
Responsável pela Resposta	Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Básica	
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Secretário da Secretaria de Educação Básica	
Prazo Limite para Recurso	29/05/2019	
Classificação do Pedido		
Categoria do Pedido	Educação	
Subcategoria do Pedido	Educação básica	
Número de Perguntas	1	
Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
02/05/2019 00:22	Pedido Registrado para para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
17/05/2019 16:57	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação

## **APÊNDICE A – CARTA CONVITE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezado(a) acadêmico(a),

Sou Clariane do Nascimento de Freitas e estou cursando o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Minha pesquisa é sobre os desafios que os estudantes com dislexia que ingressam na UFSM enfrentam para conseguir concluir a graduação.

Gostaria de convidá-lo a fazer parte da pesquisa. Você precisará de apenas alguns minutos para responder algumas perguntas em data e local combinados previamente e que não interfiram em sua rotina de estudante.

Se você aceitar, peço que entre em contato pelo endereço de e-mail ([tutoraclariane@gmail.com](mailto:tutoraclariane@gmail.com)) para que eu possa explicar como será a pesquisa, entregar-lhe o Termo de Confidencialidade e para que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ficarei aguardando teu contato.

Atenciosamente,

Clariane do Nascimento de Freitas

**APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ESTUDANTE – PARTE 1 – 2017/2**

Como foi sua trajetória na educação básica?

Quando você percebeu que havia algo diferente em relação a sua aprendizagem?

Quando você foi diagnosticado como uma pessoa com dislexia?

Como você se sentiu quando soube desse diagnóstico? O que pensou?

Quais adaptações eram necessárias para otimizar seu desempenho escolar? E o que foi feito?

Quais são suas expectativas em relação a sua formação na Educação Superior?

Como é o (nome do participante) estudante?

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM ESTUDANTE – PARTE 2 – 2017/2**

Como foi seu desempenho no semestre?

Quais foram as principais dificuldades encontradas?

O que foi feito para superá-las?

Qual o papel da instituição nesse processo?

As expectativas em relação a sua formação na Educação Superior continuam as mesmas? Por quê?

Como está sendo o XX estudante de um curso de graduação?

**APÊNDICE D – ENTREVISTA COM ESTUDANTE – PARTE 3 – 2018/2**

Como você avalia seu desempenho no semestre?

Você acredita que as pessoas te vêem diferente? Por quê?

Você já pensou em desistir de estudar por causa da dislexia? Por quê?

Fale sobre o que é a dislexia na tua vida

Como você se vê como estudante?

Você acredita que a escolha pelo curso está relacionada à Dislexia? Por quê?

Agora que você já está mais habituado à rotina da graduação, que estratégias utiliza para compensar as dificuldades relacionadas à Dislexia? Como você estuda?

## **APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSORES**

O que você sabe sobre a Dislexia?

Você já teve outros alunos com Dislexia ou algum outro transtorno de aprendizagem?

Com base em seu conhecimento sobre o assunto e o conteúdo a ser estudado, quais serão as adaptações necessárias?

Como você avalia o desempenho do estudante “x” ao longo do semestre?

Ele conseguiu assimilar/aprender os conteúdos básicos da disciplina?

Você fez alguma adaptação? Por quê?

## APÊNDICE F – ADAPTAÇÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

25/01/2019

Pesquisa sobre os desafios enfrentados por acadêmicos com dislexia durante a graduação - questionário professores

# Pesquisa sobre os desafios enfrentados por acadêmicos com dislexia durante a graduação - questionário professores

Prezados(as) professores(as).

Sou estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria.

Estou realizando minha pesquisa com acadêmico dos cursos de graduação desta instituição que apresenta o diagnóstico de dislexia.

Você está recebendo este questionário por ter sido/está sendo professor de um estudante com este perfil.

Nesse sentido, ficarei imensamente grata se puderes destinar alguns minutos de sua atenção para responder a este questionário. Sua contribuição será extremamente valiosa para esta pesquisa que versa sobre os desafios que os estudantes com dislexia enfrentam para concluir a graduação.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: TENHO DISLEXIA E ESTOU NO ENSINO SUPERIOR... E AGORA? OS DESAFIOS PARA CONCLUIR A GRADUAÇÃO

Pesquisador responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: UFSM / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 9149 4026. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3352B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria.

Eu Fabiane Adela Tonetto Costas, responsável pela pesquisa "TENHO DISLEXIA E ESTOU NO ENSINO SUPERIOR... E AGORA? OS DESAFIOS PARA CONCLUIR A GRADUAÇÃO", o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como as especificidades pertinentes à condição de dislexia interferem no processo de aprendizagem dos estudantes durante a graduação. Acreditamos que ela seja importante porque a partir da análise dessa investigação pretende-se contribuir com a instituição dando sugestões que possam melhorar a qualidade de ensino dos alunos com dislexia que estão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Para sua realização será feito o seguinte: a pesquisa consistirá em um estudo de casos múltiplos. Serão realizadas entrevistas com os participantes e também com alguns professores que tenham contato com os referidos estudantes. Além disso, poderão ser analisados documentos existentes caso o participante receba algum tipo de atendimento na Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED. Sua participação consistirá em responder as perguntas realizadas durante a(s) entrevista(s) que serão previamente agendadas conforme sua disponibilidade.

A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico devido ao fato de estarmos investigando aspectos de sua trajetória pessoal. Nesse caso, você tem garantida a possibilidade de não aceitar mais participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Esperamos com este estudo identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes com dislexia e almejamos transformar o que foi encontrado em orientações aos professores para que ocorram

mudanças que possam beneficiar os alunos incluídos que estão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

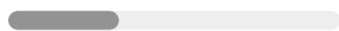
As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado total sigilo sobre sua participação. Também poderão ser utilizadas imagens, desde que com autorização e, ainda assim, serão utilizados recursos tecnológicos para manter sua identidade em sigilo.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

**Autorização:** Após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, ao responder o questionário, expresso minha concordância em participar deste estudo sem identificar-me.

Sua resposta

---



Página 1 de 3

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço

Google Formulários



## Pesquisa sobre os desafios enfrentados por acadêmicos com dislexia durante a graduação - questionário professores

Comente o desempenho de seu aluno com dislexia ao longo do semestre.

Sua resposta

---

Você acredita que ele conseguiu aprender?

Sua resposta

---

Você fez ou sentiu a necessidade de realizar algum tipo de adaptação? Se sim, quais?

Sua resposta

---

 Página 2 de 3

VOLTAR

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço

Google Formulários

