

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Perfil de Dificuldades de Leitura em Estudantes do Ensino Superior

Reading Difficulties Profile in Higher Education Students

Perfil de Dificultades Lectoras en Estudiantes de Educación Superior

Júlia Gabriela Silva Machado¹, Luciano da Silva Amorim², André Nascimento Ladeira³, Júlia Beatriz Lopes-Silva⁴

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* julsmachado@gmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-1343-7095>

² Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* lucianoamorim231@gmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-6040-6518>

³ Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* andrenladeira@gmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1846-3607>

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* silvajbls@gmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-9224-3242>



Informações do Artigo:

Júlia Beatriz Lopes Silva
silvajbls@gmail.com

Recebido em: 24/04/2022
Aceito em: 15/11/2022

RESUMO

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a leitura e prejudica o desempenho acadêmico e profissional. O ensino superior é um contexto educacional que demanda mais dos disléxicos do que suas estratégias conseguem compensar. O presente estudo apresenta um projeto de pesquisa e extensão que objetiva identificar discentes com dificuldade de leitura, através da avaliação de decodificação e compreensão textual. Também foram analisadas informações provenientes de grupos focais acerca da percepção de dificuldades e das estratégias de enfrentamento utilizadas. Por fim, é discutida a importância da identificação do transtorno em universitários e a falta de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Dislexia; Ensino Superior; Dificuldades de leitura; Grupo focal; Avaliação.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning disorder that affects reading and impairs academic and professional performance. Higher education is an educational context that demands more from dyslexic students than their strategies can compensate. This study presents a research and extension project that aims to identify university students with reading difficulties through evaluation of comprehension and decoding of reading. In addition, information from focus groups in respect of their perception of their difficulties and the strategies they use were analyzed. To conclude, the importance of identifying this kind of disorder in university students and the lack of public policies are discussed.

KEYWORDS:

Dyslexia; Higher Education; Reading disabilities; Focus group; Assessment.

RESUMEN

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta la lectura y perjudica el desempeño académico y profesional. La educación superior es exigente para los disléxicos más allá de sus estrategias de compensación. El presente estudio presenta un proyecto de investigación y extensión que tiene como objetivo identificar estudiantes con dificultades lectoras mediante la evaluación de la decodificación y comprensión textual. También se analizó la información de los grupos focales sobre la percepción de las dificultades y estrategias de afrontamiento utilizadas. Se discute la importancia de identificar el trastorno en estudiantes universitarios y la falta de políticas públicas.

PALABRAS CLAVE:

Dislexia; Enseñanza superior; Dificultades de lectura; Grupo focal; Evaluación.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem cujos déficits afetam a precisão e fluência da leitura de palavras isoladas, causando problemas no desempenho acadêmico e profissional, bem como em atividades cotidianas. Esses prejuízos não podem ser explicados por outros fatores primários, como instrução inadequada ou déficits neurosensoriais (American Psychiatric Association [APA], 2014). As dificuldades abrangem cerca de 20% da população (Shaywitz & Shaywitz, 2020) e estão presentes desde a idade escolar, embora possam ser mais acentuadas quando as exigências acadêmicas aumentam. Considerando-se que a dislexia afeta a leitura de palavras isoladas, entende-se que ela prejudica também a leitura de modo geral. Esta é conceituada, segundo o Modelo Simples de Leitura, como um

processo complexo, que engloba a interação entre decodificação e compreensão linguística (Hoover & Gough, 1990). A decodificação consiste na transformação das representações gráficas das letras em suas representações linguísticas (Hoover & Gough, 1990), ao passo que a compreensão linguística caracteriza o processo através do qual informações lexicais (por exemplo, palavras), frases e discursos são interpretados (Gough & Tunmer, 1986). Esses dois processos são dissociados e, no caso de pessoas com dislexia, há déficit na decodificação, mas não necessariamente na compreensão (Hoover & Gough, 1990). Somado a isso, a definição de dislexia engloba uma diversidade de prejuízos, em diferentes aspectos da leitura, tornando-a uma categoria muito heterogênea (Friedmann & Coltheart, 2018; Peixoto et al., 2019). A fim de dar conta dessa heterogeneidade, o Modelo de Dupla Rota de leitura de palavras (Coltheart et al., 2001) tem sido utilizado como base para explicar os diversos perfis de erros encontrados na dislexia (Friedmann & Coltheart, 2018).

O Modelo de Dupla Rota é um modelo cognitivo de leitura oral de palavras isoladas composto por um analisador ortográfico visual responsável por identificar as palavras escritas e seus componentes, o qual envia essa informação para uma série de etapas de processamento que se dividem em dois grupos: a rota fonológica, que age pela conversão dos grafemas em fonemas segundo as regras da língua, e a rota lexical, na qual são armazenadas a pronúncia e a forma escrita da palavra como um todo. Essas rotas possuem diversos subcomponentes e o déficit em cada um deles pode gerar dificuldades de leitura distintas. Até o momento, já foram descritos cerca de vinte subtipos desse transtorno na literatura (Friedmann & Coltheart, 2018). Porém, no atual cenário brasileiro, é comum a descrição dos prejuízos somente nas rotas lexical e fonológica, denominadas Dislexias de Superfície e Dislexia Fonológica, respectivamente (Peixoto et al., 2019). Isto acarreta na subnotificação de toda a complexidade da dislexia nas pesquisas, avaliações e intervenções clínicas, deixando de lado déficits em componentes relacionados à análise ortográfico-visual das palavras, ou ainda, em

componentes das rotas lexical e fonológica. Diante disso, é importante que a avaliação da dislexia também verifique a presença desses diferentes subtipos.

Tratando-se da dislexia na vida adulta, é comum que sejam desenvolvidas estratégias compensatórias para lidar com a dificuldade de leitura (Ali et al., 2020; Shaw & Anderson, 2018). Contudo, o ensino superior tende a demandar mais dos estudantes, exigindo maior esforço em tarefas que envolvem essa habilidade (Stoeber & Rountree, 2020), de modo que eles ainda podem apresentar outros prejuízos, tais como: leitura lentificada, não compreensão da leitura, dificuldades de pronúncia e ortografia. No contexto acadêmico, estes déficits podem acarretar outros problemas como, por exemplo, em tomar notas durante a fala dos professores, o gerenciamento do tempo gasto para organizar a escrita e estrutura de um trabalho acadêmico (Stampoltzis et al., 2015).

Além dos prejuízos relacionadas à leitura, outras queixas comumente relatadas são: a) necessidade de maior tempo de estudo; b) sensação de sobrecarga, percepção de si como menos inteligente; c) maiores taxas de reprovação; d) dificuldade de concentração em aulas que exigem muita escrita; e) rotulação como “desatento” e lento”; f) ansiedade matemática; g) baixa autoestima acadêmica; e h) receio quanto ao desempenho acadêmico (Jordan et al., 2014; Lamego & Moreira, 2019; Pitt & Soni, 2018; Shaw & Anderson, 2018; Stampoltzis et al., 2015).

Em um estudo realizado por Stoeber e Rountree (2020), estudantes com dislexia apresentaram níveis de autopromoção perfeccionista comparáveis aos de grupos clínicos, assim como de não apresentação de imperfeição maior do que a reportada nesses grupos. Este mesmo estudo evidenciou que o perfeccionismo em alunos com dislexia foi preditor da autoestigmatização em relação à busca por ajuda, além de também ser preditor de estratégias de enfrentamento mal-adaptativas e de menores níveis de enfrentamento adequados (Stoeber & Rountree, 2020). Em adição, Zawadka e colaboradores (2021) reportaram que, no período

da pandemia de COVID-19, discentes com dislexia tiveram maiores dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto em comparação com aqueles sem dificuldade de leitura. Foram relatados maiores níveis de estresse, pior desempenho acadêmico e maior taxa de dificuldade com o ensino remoto em disléxicos.

O apoio aos estudantes com dificuldade de leitura no ensino superior impõe desafios. Lamego e Moreira (2019) sugerem que conseguir um diagnóstico de dislexia no contexto brasileiro pode ser árduo, tendo em vista a falta de disponibilidade de profissionais capacitados nos serviços públicos de saúde para realizarem as avaliações. Esse é um problema grave, especialmente porque o diagnóstico formal de dislexia permite a busca por intervenções na leitura (Zawadka et al, 2021), além de poder surtir diversos efeitos positivos na percepção dos estudantes sobre as suas dificuldades de leitura. Outrossim, disléxicos identificados tardiamente relatam mais experiências de insucesso acadêmico – o que, por sua vez, conduz à sensação de inferioridade e falha –, menor autoeficácia e menor acomodação ao diagnóstico (Pitt & Soni, 2018). Esses estudantes também relatam que receber o diagnóstico trouxe alívio ao permitir nomear e compreender suas dificuldades, bem como saber como conseguir ajuda e integração das dificuldades no *self* (Carvalhais & Silva, 2007; Lamego & Moreira, 2019).

No entanto, apesar de serem importantes, o diagnóstico e as intervenções em leitura não são suficientes para amparar os universitários (Pitt & Soni, 2018), sendo importante também o suporte socioemocional. Estudantes de graduação com dislexia relatam sentir falta de espaços para conversar com outros universitários com o mesmo transtorno, assim como a falta de apoio psicossocial (Shaw & Anderson, 2018). O suporte psicossocial permite a aceitação do diagnóstico e a divulgação deste para colegas e professores. A compreensão do diagnóstico pelos docentes contribui para adequações no ensino, promovendo adaptações,

maior organização e proatividade para lidar com as dificuldades advindas do transtorno (Evans, 2014).

Acessibilidade e Inclusão

Tendo em vista as dificuldades que os estudantes com dislexia podem enfrentar no ensino superior, e entendendo o compromisso social para diminuir as barreiras existentes para pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, e/ou com transtornos específicos da aprendizagem, é importante refletir sobre o que está sendo feito institucionalmente para apoiar essas pessoas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015), pretende garantir e promover direitos e incluir socialmente pessoas com “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Lei nº 13.146, 2015). A partir da adoção de um modelo biopsicossocial, pessoas com dislexia podem ser inseridas nesta descrição, uma vez que estas apresentam um transtorno de caráter intelectual que produz impedimentos de longo prazo em diversas condições sociais, com destaque para os cenários educacional e de trabalho (Macdonald & Deacon, 2018). Ainda no Art. 28 da mesma Lei, é referido ser dever do Estado assegurar e desenvolver projetos pedagógicos que executem o acompanhamento educacional especializado e adaptado às demandas de cada estudante, visando a promoção do ensino igualitário.

No entanto, apenas recentemente foi aprovado um projeto de Lei que assegura apoio pedagógico aos estudantes com Dislexia na educação básica. Segundo a Lei nº 14.254 (2021), devem ser proporcionados aos estudantes com dislexia, outros transtornos de aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), identificação e apoio educacional adequado precocemente (Lei nº 14.254, 2021). Além disso, esta lei objetiva garantir que professores da educação básica e profissionais da saúde sejam capacitados para identificar os primeiros sinais e atender às necessidades específicas dos alunos. Assim, essa

legislação traduz um grande avanço para a melhor inclusão e adaptação do meio educacional para os estudantes com transtornos de aprendizagem. Todavia, o currículo educacional se estende muito além da educação básica, incluindo também o Ensino Superior. De forma análoga, a dislexia e outros transtornos não têm seus prejuízos manifestados apenas nos anos iniciais de educação, mas sim por toda vida. Diante disso, há ainda uma grande lacuna de inclusão destes estudantes no ensino superior.

Desde o início dos anos 1990, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem promovido várias iniciativas que se interessam em acolher melhor estudantes com deficiência. Em 2002, foi criada uma comissão que pretendia garantir aos estudantes e servidores o pleno exercício de suas habilidades e permanência na instituição. Com isso, e juntamente com o constante surgimento de novas iniciativas com o mesmo interesse, em 2014, foi criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG), com o intuito de integrar todos os projetos vigentes em um só.

O principal objetivo do NAI consiste em oferecer condições de inclusão de discentes do ensino técnico e superior, assim como de servidores administrativos. Entre as condições ofertadas, estão: a) transporte acessível para aqueles com locomoção reduzida; b) tradução e interpretação de Libras para o português; e c) apoio pedagógico – o qual busca capacitar as pessoas para utilização das plataformas, emprestar materiais de tecnologia assistiva, e produzir e adequar materiais em diferentes formatos. Além disso, também compete ao NAI estabelecer uma ponte entre estudantes e o corpo docente, amparando professores no desenvolvimento de práticas e modos de ensino mais eficazes e adaptados às necessidades das pessoas com deficiência. Por fim, o NAI se compromete com a contínua promoção de iniciativas que possuem os mesmos interesses de integração, através das ações de pesquisa e extensão.

Ademais, há duas maneiras de receber assistência através do NAI: I) através do sistema de cotas, na categoria por deficiência, a partir do qual a instituição não apenas terá acesso ao caso diretamente, como conseguirá monitorar o percurso acadêmico do estudante de perto; e II) por meio da iniciativa própria do estudante, o qual deve procurar a instituição, apresentar seu laudo médico sobre sua deficiência, e requisitar o auxílio pretendido. É importante ressaltar que na perspectiva das diretrizes da universidade, transtornos de aprendizagem e neurodesenvolvimento (com exceção do Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual) não são caracterizadas como um tipo de deficiência. Dessa forma, não é possível ingressar na graduação com estes transtornos mediante o sistema de cotas. Em acréscimo, há a questão da subidentificação dos transtornos da aprendizagem no contexto brasileiro, em destaque a dislexia, o que pode impactar na busca destes estudantes pelo auxílio do NAI. Apesar disso, pessoas com dificuldade de aprendizagem que procuram o NAI podem ser acompanhadas durante seus percursos acadêmicos.

O Programa de Apoio à Inclusão e Promoção da Acessibilidade (PIPA), vinculado ao NAI, incentiva o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino, extensão e de articulação entre essas dimensões, que objetivem promover acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na UFMG através de ações inovadoras e impactantes. O PIPA estimula a execução de projetos que busquem solucionar questões relacionadas à infraestrutura, criação de tecnologias de assistência, promoção de saúde física e mental, entre outras. Uma vez que os projetos devem ser executados por meio do corpo discente, essa é uma iniciativa que promove o desenvolvimento não só de formas de acessibilidade, mas também contribui para a formação profissional do estudante envolvido, independente do curso de graduação. Para melhor incentivar os alunos, o PIPA concede bolsas de graduação por um período de 10 meses, durante o qual o projeto deve ser desenvolvido. Em 2021, segundo dados fornecidos

pelo NAI, o programa contou com a execução de 22 projetos diferentes, e ofereceu 39 bolsas de graduação.

Tendo em vista essas considerações, o presente artigo objetivou relatar os resultados obtidos em um projeto de pesquisa e de extensão vinculado ao PIPA. Pretendeu-se identificar, dentre o corpo discente da UFMG, pessoas que apresentavam algum prejuízo de leitura através da aplicação de instrumentos de avaliação das habilidades de decodificação e de compreensão de leitura, de acordo com o Modelo Simples de Leitura (Hoover & Gough, 1990). O projeto buscou acompanhar os estudantes através de grupos focais, promovendo discussões a respeito das dificuldades e estratégias de enfrentamento encontradas no cotidiano. Esta pesquisa também se propôs a discutir a importância de identificar estudantes universitários com dislexia, assim como a falta de políticas públicas de permanência estudantil para essa população.

Método

O estudo foi desenvolvido a partir do projeto “Investigação dos Subtipos de Dislexia do Desenvolvimento no Português Brasileiro”, aprovado através do Edital para bolsistas do Programa de Apoio à Inclusão e Promoção de Acessibilidade (PIPA 2021), do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) da UFMG. O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética da Universidade (CAAE 28322620.0.0000.5149).

Procedimentos

Os estudantes foram convidados para participar da pesquisa mediante ampla divulgação nas mídias sociais da Universidade e e-mails dos colegiados de graduação. Os interessados deveriam entrar em contato com o grupo de pesquisa através do e-mail, por meio do qual receberiam maiores informações acerca do projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, os participantes necessitariam responder um questionário informando dados a respeito de suas condições socioeconômicas, dificuldades e histórico de

vida. As perguntas foram construídas com o intuito de representar uma entrevista de anamnese, assim, havia questões a respeito dos seguintes temas: a) gestação e nascimento (ex.: parto foi prematuro?; houve alguma complicação na gestação?); b) desenvolvimento inicial (ex.: houve algum atraso na fala?); c) déficits gerais (ex.: prejuízos motores, orientação espacial, de organização, entre outras); d) reprovação (ex.: se foram reprovados na escola ou na faculdade em algum momento); e) transtornos do neurodesenvolvimento ou síndromes genéticas; f) intervenções e avaliações; g) estratégias de estudos; e h) como foram afetados pelo ensino remoto emergencial.

Foram dispensados todos os não discentes da UFMG (professores e técnicos da UFMG, pessoas de outras universidades e não estudantes; n=49), pessoas que possuíam alguma deficiência limitante para a avaliação da leitura (deficiência visual e auditiva; n=3), e aqueles que não assinaram o TCLE ou não agendaram horário para a avaliação (n=34). Ao final, participaram 48 estudantes na primeira etapa, a qual correspondia à avaliação da leitura. Sua realização aconteceu de forma individual, remota e síncrona, através da plataforma *Elos*. O tempo médio gasto na aplicação dos instrumentos foi de 25 minutos. Os estudantes receberam o link da chamada via email ou *whatsapp* e foram instruídos a ligar a câmera durante a chamada. Somente o áudio foi gravado, por meio do aplicativo *OBS Studio*, a fim de possibilitar a correção das avaliações posteriormente. Os instrumentos foram aplicados em ordem fixa, a qual será apresentada na seção a seguir.

Instrumentos

Instrumento de Rastreamento dos Subtipos de Dislexia (SubDis)

Desenvolvido através do projeto de pesquisa “Investigação dos Subtipos de Dislexia do Desenvolvimento no Português Brasileiro” (CAAE 28322620.0.0000.5149), tem como objetivo avaliar a leitura de crianças, adolescentes e adultos de nível universitário, com o intuito de identificar perfis específicos de dislexia. Os participantes são instruídos a ler uma

lista de 134 palavras isoladas, outra contendo 28 pseudopalavras, e uma última com 29 pares de palavras. As listas foram elaboradas com o objetivo de detectar os principais subtipos de dislexia já descritos pela literatura. Para isso, foram controlados fatores como: a) frequência; b) comprimento; c) vizinhos ortográficos; e d) classe gramatical das palavras. Para a criação das pseudopalavras também se considerou a regularidade, as regras contextuais e a estrutura fonológica. Os pares de palavras foram produzidos para serem sensíveis aos principais erros cometidos na dislexia atencional, ou seja, algumas letras podem ser transpostas ou omitidas em uma das palavras do par, a fim de produzir outro estímulo real e existente (“clima caro” pode ser lido como “clima claro”, por exemplo). Os estímulos foram apresentados mediante o compartilhamento de tela da plataforma de reuniões online da seguinte forma: foi apresentado um documento em formato PDF, com listas de 10 palavras por vez, no centro da página, fonte Arial, tamanho 24, fundo branco e com apenas a primeira letra escrita em maiúsculo.

Avaliação da Compreensão de Leitura Textual para Universitários

Desenvolvido no contexto do projeto de pesquisa “Avaliação da habilidade de compreensão leitora em alunos do ensino médio e universitário: dificuldades e funções cognitivas associadas” (CAAE 58615822.4.0000.5149), este instrumento pretende avaliar adolescentes e jovens adultos de nível universitário, desenvolvimento típico, com suspeita de dificuldades de compreensão de leitura e outras condições específicas que possam interferir nos processos de leitura e compreensão textual. Consiste em um texto narrativo (conto), seguido de três tarefas: I) resumo oral da história; II) questionário de múltipla escolha (5 questões literais e 5 questões inferenciais); e III) leitura oral. De início, é apresentado ao participante o texto para a leitura silenciosa. Nesta etapa não há limite de tempo ou quantidade de vezes para que o leitor realize a atividade, não obstante o tempo total é anotado. A seguir, o participante tem até 1 minuto para realizar o resumo oral, relatando as partes principais do texto lido, as quais são comparadas e marcadas em um crivo de macroestruturas

do conto. Após esse momento, o avaliador lê as questões literais e inferenciais juntamente com o participante, o qual deve indicar as respostas corretas. Por fim, é realizada uma nova leitura do texto, porém de forma oral, para verificar a fluência e acurácia do participante, que só tem acesso ao texto durante a sua leitura. Cada etapa da tarefa é exibida em uma única página através do compartilhamento de tela, com texto justificado, fonte Calibri, tamanho 12 e fundo branco.

Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TLPP - ANELE 4; Rodrigues et al., 2018)

Instrumento voltado para avaliação de leitura de crianças de 10 a 13 anos e adultos de 20 a 85 anos de idade, especificamente das rotas de leitura (fonológica, lexical ou ambas). É composto por 24 palavras regulares, 24 palavras irregulares e 24 pseudopalavras. Por meio do compartilhamento de tela da plataforma utilizada, as palavras foram apresentadas uma por vez, em fundo branco, com fonte Arial, tamanho 24, e inteiramente escritas em letra maiúscula.

Grupos Focais

Os grupos focais aconteceram após a finalização da etapa de avaliação. A partir de uma extensa pesquisa na literatura científica a respeito dos temas que perpassam a vida de adultos e universitários com dislexia, foi proposto um temário para seis encontros quinzenais, cada um contendo dois assuntos principais a serem tratados. Os temas selecionados buscavam discutir as vivências dos participantes, assim como promover a reflexão sobre estratégias que os ajudassem a adaptarem suas dificuldades. Entre esses temas, destacaram-se: a) Apresentação do grupo e O que são dificuldades de leitura?; b) Papel e aceitação do diagnóstico e Dificuldades não relacionadas à leitura; c) Organização da vida acadêmica e Apoio institucional; d) Problemas socioemocionais e Estratégias de enfrentamento; e) Perspectivas futuras e Decisões sobre carreiras; e f) Avaliação do grupo e Encerramento. Além disso, foram propostos dois dias e horários diferentes para os encontros, com a

finalidade de abarcar a maior quantidade de estudantes possível. Embora todos os alunos avaliados tenham sido convidados para essa etapa, apenas 20 participaram. Destes, aproximadamente seis participantes estavam presentes em quatro ou mais encontros, de modo que a participação dos interessados não foi fixa. Os grupos aconteceram de forma remota e síncrona, através da plataforma *Elos* e com duração máxima de 1 hora. O áudio da reunião foi gravado para subsidiar análises posteriores, e em cada grupo participaram duas pessoas da equipe nos papéis de mediação do grupo e de observação das interações. Ao final, os observadores relataram suas percepções gerais sobre o impacto dos grupos focais nos participantes. Também foi enviado um questionário de avaliação do projeto para todos os estudantes, incluindo os que participaram apenas das avaliações, a fim de que eles pudessem comentar suas experiências e opiniões acerca do projeto.

Resultados

Participaram do projeto 48 estudantes (28 mulheres; 20 homens), com idades entre 18 e 47 anos de idade (Média = 26,6; DP = 7,22; Tabela 1), matriculados em 31 cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que relataram possuir alguma dificuldade de leitura relacionada à compreensão, fluência e acurácia. Todos os participantes passaram por avaliação de leitura, sendo 47 atendidos no primeiro semestre letivo de 2021, e 1 no segundo semestre letivo de 2021.

Tabela 1

Distribuição de Participantes da Amostra por Idade e Período

	N	Mín.	Máx.	Média	DP
Idade	48	18	47	26,60	7,22
Período	48	1	11	4,55	2,90

A partir da avaliação das informações provenientes do questionário, foi possível observar que as áreas gerais dos cursos dos participantes foram bastante diversificadas. Entre elas estão: a) ciências sociais aplicadas (33,3%); b) saúde (14,6%); c) ciências exatas (10,4%); d) ciências econômicas (8,3%); e) ciências biológicas (10,4%); f) educação (14,6%); e g) artes (8,3%). Em relação à lateralidade, 83,3% dos participantes afirmaram ser destros, e 16,6%, canhotos. Quanto à renda familiar, 4,2% recebem menos de um salário mínimo, 56,2% recebem entre um e três salários mínimos, 20,8% de três a seis salários, 12,5% de seis a nove salários, e 6,2% recebem mais de nove salários.

No que se refere à assistência estudantil através do NAI, apenas 2 alunos responderam ser assistidos. No entanto, houve uma grande omissão de respostas. Alguns relataram, posteriormente na avaliação ou durante os grupos focais, que não conheciam o núcleo. Já para as tecnologias assistivas, as mais utilizadas são: ampliadores de tela (8,3%), facilitadores de leitura na *web* (6,2%) e leitores de tela (8,3%). Os demais (60,4%) afirmaram não utilizar ou não conhecer nenhuma ferramenta do tipo.

No que concerne ao desempenho acadêmico, 54,1% já foram reprovados ou fizeram exame especial em algum momento da faculdade, 6,25% ainda estavam em seu primeiro semestre e 4,1% afirmaram ter trancado a matéria antes da reprovação acontecer. Quando perguntados a respeito de seu desempenho na escola, 64,5% nunca foram reprovados, 22,9% foram reprovados no ensino fundamental e 12,5% foram reprovados no ensino médio. Ademais, ao serem questionados sobre diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento, os estudantes afirmaram ter diagnóstico de TDAH (31,25%), dislexia (18,75%) e disgrafia (10,4%). Além destes transtornos, foram citados o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual), Transtorno do Espectro Autista e Processamento Auditivo alterado. Muitos afirmaram ainda estar passando pelo processo de investigação, enquanto outros declararam apenas uma suposição, mas não possuem o diagnóstico definido. Também foi

perguntado se os estudantes já tinham passado por algum tipo de avaliação, dentre as mais citadas estão: a avaliação psicológica/neuropsicológica, fonoaudiológica, pedagógica, psiquiátrica e neurológica.

Em relação à performance observada dos participantes nas tarefas de avaliação de leitura e compreensão leitora, a Tabela 2 sintetiza os principais resultados. Observa-se que a média de acertos das tarefas de leitura de palavras isoladas foi bem próxima ao número máximo de acertos, tal como seria esperado para pessoas adultas cursando o ensino superior. No entanto, é possível identificar que os valores para o Instrumento de Rastreamento dos Subtipos de Dislexia (SubDis) divergiram mais entre a média e a máxima de acertos, o que poderia ser explicado pelo maior número de estímulos capazes de detectar mais facilmente dificuldades de leitura. Porém, ainda são necessários mais estudos para investigar a validade psicométrica desta tarefa.

Tabela 2

Frequência de Acertos nas Tarefas da Avaliação

	N	Mín.	Máx.	Média	DP	Quartis		
						25	50	75
SubDis								
<i>Palavras Isoladas</i>	48	109	134	129,6	25,99	130	131	132
<i>Pseudopalavras</i>	48	15	28	24,71	9,48	24	25	27
<i>Pares de Palavras</i>	48	18	29	26,83	5,59	26	28	29
<i>Total de Acertos</i>	48	144	191	181,1	86,7	179,5	184	186,7
Compreensão de Leitura								
<i>Cláusulas do Resumo Oral</i>	48	0	11	5	7,15	3	5	7
<i>Questões Literais</i>	48	0	5	2,90	1,50	2	3	4
<i>Questões Inferenciais</i>	48	1	5	3,85	1,66	3	4	5
<i>Total de Questões</i>	48	2	10	6,75	4,57	6	7	8

ANELE - TLPP								
<i>Palavras Isoladas</i>	48	42	48	47,46	1,19	47	48	48
<i>Pseudopalavras</i>	48	14	24	20,69	5,54	19	21	22,75
<i>Total de Acertos</i>	48	61	72	68,15	7,28	66	69	70

Em relação à tarefa que avaliava a compreensão leitora, foi possível identificar (Tabela 2) que a média de acertos ficou bem distante da pontuação máxima possível, caracterizando uma grande dificuldade dos estudantes de graduação na compreensão de textos. Destacam-se a tarefa de resumo oral e de resposta para questões literais como as mais difíceis, denotando um problema na absorção de informações que são abordadas explicitamente no texto. Através dos grupos focais, foi possível aprofundar diversos temas como: dificuldades de leitura, diagnóstico, rede de apoio e estratégias de enfrentamento. Algumas falas serão apresentadas a fim de exemplificar os temas abordados. Para isso, todos os nomes apresentados são fictícios. A respeito das dificuldades de leitura e o desempenho acadêmico, foi comentado:

Eu já tinha percebido as minhas dificuldades de leitura, e estavam bem pesadas, sabe?

Eu sempre, desde novo, fui assim, mas achava que isso era o meu normal. Sabe? Ser devagar, ter dificuldades principalmente quando lê textos e sentenças maiores, tenho dificuldade de coesão (Victor, 10/11/21, Belo Horizonte).

Uma das participantes do grupo focal revelou que já abandonou sua primeira graduação, assim como pensou em desistir da segunda. Ela ainda completou: “Eu fui reprovada algumas vezes. Sempre era a aluna que estava de recuperação. Abandonei a escola e os estudos algumas vezes” (Andreia, 10/11/21, Belo Horizonte).

Ademais, tanto no questionário, quanto nas discussões em grupo, o diagnóstico, ou a falta dele, é um ponto de grande destaque para os participantes. Muitos estudantes que passaram por várias dificuldades relacionadas à leitura e estudo, tanto na escola quanto na

universidade, relataram não ter condições financeiras para continuar fazendo uma avaliação neuropsicológica ou de outro tipo. Um dos participantes comentou no grupo focal:

Eu fui procurar ler melhor aquele relatório que vocês enviaram e vi que tinha dicas de quem procurar e fui atrás. E realmente é um tratamento muito caro para fazer o diagnóstico, conversei com a minha mãe e tal, mas agora não posso pagar todo o processo para ter o diagnóstico (Túlio, 24/11/21, Belo Horizonte).

Além disso, a relação da família com diagnóstico é bastante complicada. Um dos participantes disse: “Eles não aceitam o diagnóstico. Inclusive dizem que a dislexia é uma desculpa que eu tenho, porque falam que eu não gosto de estudar” (Túlio, 24/11/21, Belo Horizonte). Outra participante trouxe um ponto de vista diferente:

Agora [a relação da família com o diagnóstico] é menos ruim (sic). Bom, não. É menos ruim (sic). Agora eu sinto que eu tenho apoio porque, tipo assim, eu passei na faculdade, eu tô na UFMG, agora eles têm a ideia de que é muito difícil (Renata, 15/12/21, Belo Horizonte).

Os participantes do grupo também afirmaram que a construção de uma rede de apoio dentro da faculdade, isto é, colegas que ajudam na hora de produzir trabalhos em grupo e estudar para outras atividades, é fundamental e tem colaborado para a permanência deles na universidade. Uma das participantes relatou: “Eu escolho os trabalhos que eu quero fazer, os que eu não quero fazer eu tiro zero. Eu escolho sempre os que têm algum debate com um colega, porque aí o colega me dá um direcionamento e eu consigo fazer” (Andreia, 10/11/21, Belo Horizonte).

Os alunos também compartilharam dicas e ferramentas que contribuem para o seu estudo. Um dos estudantes disse: “Agora eu tenho começado a usar aquela leitura sonora, então quando eu vou ler um texto eu coloco pra acompanhar junto e tem me ajudado” (Mateus, 10/11/21, Belo Horizonte).

Por fim, ao serem questionados sobre o impacto do Ensino Remoto Emergencial em sua aprendizagem, os participantes tiveram opiniões bastante heterogêneas. Um dos participantes escreveu: “Agravou a dificuldade em concentração, muitas distrações. Excesso de atividades que impactam o gerenciamento do tempo de estudo” (Victor, 10/11/21, Belo Horizonte). Já outro aluno declarou:

Na graduação, é um impacto positivo no sentido de que posso pausar, voltar um trecho da aula que me distrai. Não consigo prestar atenção o tempo todo. Então posso voltar várias vezes e se for o caso, pausar para anotar. Tendo o conteúdo todo online, posso consultar com frequência, imprimir e criar minhas listas (Mateus, 10/11/21, Belo Horizonte).

O impacto dos grupos focais foi analisado por meio de dois vieses, a saber, através dos relatos dos participantes e dos observadores. No que tange à percepção dos participantes, é possível conferir através das falas feitas no encerramento de um dos grupos: “Sobre o [aspecto] acadêmico, vocês, do grupo focal... espero que isso esteja gravando pro NAI saber que eles não me ajudaram no segundo período... mas, vocês, sim, foram importantes no acolhimento acadêmico... E essa conversa foi importante, sabe?” (Carlos, 24 de fevereiro de 2022, Belo Horizonte). “O grupo ajudou muito no [aspecto] pessoal... funcionou como uma terapia de grupo para externalizar coisas que eu não posso com amigos que não têm... não têm TDAH, não têm Discalculia” (Maiara, 24 de fevereiro de 2022, Belo Horizonte).

Todas as conversas foram muito boas pra mim ... porque só de existir esse ambiente, pra mim, já é muito importante, porque dá a sensação de que a gente não ‘tá’ muito sozinho, quando a gente vê que o amigo também tem... também passa por essas dificuldades (Igor, 24 de fevereiro de 2022, Belo Horizonte).

Eu gostei muito porque o grupo em si é como um grupo de apoio, parece uma conversa bem descontraída, e é legal saber que tem pessoas que passam pelas coisas

que a gente passa, que a gente não tá sozinho; e é bom poder compartilhar as ideias. Às vezes, quem já teve [dificuldades] nunca compartilha, e pode compartilhar aqui (Fernanda, 24 de fevereiro de 2022, Belo Horizonte).

Ao final do projeto, foi enviado um formulário que permitiu que os participantes avaliassem e comentassem sobre a sua experiência em todo o projeto, principalmente nos grupos focais. Dos 48 participantes, apenas 13 responderam ao questionário, e destes, apenas 5 participaram e avaliaram os grupos focais. As perguntas foram construídas em escala *likert* de 5 pontos. Quando questionados sobre qual a importância de um grupo focal para falar sobre dificuldades de leitura na universidade, quatro pessoas (80% dos respondentes) responderam “extremamente importante”, e somente uma pessoa (20% dos respondentes) respondeu “muito importante”. Sobre a relevância dos assuntos abordados nos encontros em que participaram, quatro pessoas (80% dos respondentes) afirmaram que ter sido “extremamente relevantes”, e uma pessoa (20% dos respondentes) disse ser “relevante”. Ainda sobre a importância dos assuntos abordados e do grupo de forma geral em suas vidas, três pessoas (80% dos respondentes) marcaram “extremamente importante”, e uma pessoa (20% dos respondentes) “marcou importante”. Ao serem perguntados como avaliam a quantidade de encontros do grupo focal, três pessoas (60% dos respondentes) marcaram “muito adequado”, e duas pessoas (40% dos respondentes) marcaram “extremamente adequado”. Por fim, em relação à duração dos encontros (1 hora), quatro pessoas (80% dos respondentes) responderam “extremamente adequado”, e uma pessoa (10% dos respondentes) respondeu “adequado”.

Para os observadores, foi possível estabelecer um espaço de compartilhamento de experiências, de maneira que as dificuldades, vivências e questionamentos dos participantes foram ouvidas e compreendidas. Um dos pontos mais importantes apontados foi a identificação entre os discentes, uma vez que eles conseguiram dividir situações parecidas,

tanto na universidade, como no âmbito familiar. Esse sentimento também foi responsável por desenvolver um vínculo entre os estudantes, o que fez com que eles se sentissem mais à vontade para expor situações. Isso pode ser percebido através das falas dos próprios indivíduos, as quais vão se tornando mais extensas e pessoais no decorrer das semanas. Além disso, os alunos foram capazes de esclarecer dúvidas sobre o diagnóstico da dislexia, como, por exemplo, quais seriam as causas desse transtorno. Também conseguiram ampliar o seu repertório de estratégias a serem utilizadas para diminuir as barreiras impostas pelas dificuldades de leitura na universidade. Foram sugeridas, por exemplo, plataformas que permitem a leitura sonora ou que alteram a cor do fundo da tela de leitura, aumentando assim o contraste das letras; além de formas de organização da rotina de estudos.

Discussão

O projeto se propôs a identificar e analisar os perfis de leitura de estudantes que declararam possuir alguma dificuldade de leitura, e como isso impacta em suas vivências acadêmicas em uma instituição de ensino como a UFMG. Através de um questionário inicial, foi possível coletar diversos dados a respeito do histórico de vida dos estudantes, bem como sobre a percepção que eles possuem a respeito do seu desempenho acadêmico. A avaliação da acurácia, fluência e compreensão da leitura possibilitou um melhor entendimento sobre o perfil das dificuldades de cada estudante, assim como o padrão de acertos nas tarefas aplicadas de forma geral. Finalmente, os grupos focais permitiram ter uma compreensão mais qualitativa e abrangente sobre o impacto das dificuldades de leitura em diversos aspectos de suas vidas, mas, principalmente, na universidade.

O desempenho acadêmico de estudantes universitários com dislexia tende a ser menor quando comparado aos estudantes típicos. Além disso, é necessário tempo extra para se formar, e há uma pequena probabilidade de desistência dos estudos, sobretudo no primeiro ano de estudo (Dobson, 2018; MacCullagh et al., 2017; Olofsson et al., 2015). Dentre os

estudantes da UFMG participantes desta pesquisa, cerca de 54% já reprovaram em pelo menos uma matéria ou precisaram fazer exame especial. Essa porcentagem é bastante considerável e diz respeito ao número de alunos que também estão atrasados no curso, ou seja, aqueles que precisam de tempo extra para se formar. Ademais, a dificuldade para acompanhar o ritmo da universidade pode ser um fator de grande ansiedade para os estudantes, podendo motivar a desistência.

No quesito tecnologia assistiva, o resultado encontrado através do questionário aponta que, dentre os participantes que utilizam a tecnologia, a maioria faz uso de leitores e ampliadores de tela, de maneira semelhante a uma pesquisa conduzida com estudantes universitários disléxicos no Reino Unido (Macdonald & Deacon, 2018). No caso desta pesquisa, softwares de conversão de texto para fala também foram os mais utilizados. No entanto, parece estranho observar que mais da metade dos estudantes (60.4%) não conheçam ou não utilizem ferramentas que possam auxiliar o seu desempenho na leitura e no estudo, uma vez que a própria universidade possui um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão especializado para oferecer este tipo de tecnologia e adaptar materiais. Alguns estudantes, aliás, comentaram não conhecer o núcleo durante os grupos focais, e tampouco estarem cientes a respeito dos serviços ofertados, os quais foram orientados a entrar em contato com o serviço e requisitar o auxílio. Fatores que podem explicar esse desconhecimento são a ausência de divulgação dessas ações, aliada à falta de diagnósticos de transtornos relacionados à leitura. Muitas pessoas consideram seus desafios apenas como dificuldades, ou atribuem estes prejuízos a um estado mental, tal como desatenção ou lentidão. Entretanto, um diagnóstico correto forneceria respostas e soluções adequadas (Evans, 2014; Lamego & Moreira, 2019), além de facilitar o acesso a serviços de apoio (Ali et al., 2020). Essa discussão também é identificada na fala dos participantes do grupo focal.

Em relação a diagnósticos, apenas 18% dos participantes afirmaram ser de fato disléxicos. Muitos apenas suspeitavam da dificuldade, enquanto alguns estavam passando pelo processo de avaliação. Estes dados ratificam os desafios encontrados pelos estudantes para entender melhor suas dificuldades e como superá-las. Lamego e Moreira (2019) comentam também a respeito do limitado número de profissionais capacitados e disponíveis para atender crianças e adultos com dislexia em diferentes lugares do Brasil. Dessa forma, é evidente a falta de políticas públicas direcionadas à dislexia. A Lei nº 14.254 (2021) pretende solucionar uma parte do problema, ao promover que agentes da saúde sejam capacitados a identificar precocemente os sinais do transtorno, garantindo o diagnóstico e o apoio terapêutico especializado necessário. No entanto, a referida normativa diz respeito à educação básica, e não garante os mesmos direitos aos estudantes universitários subidentificados com o transtorno.

No que concerne à avaliação de leitura, os resultados são mais significativos quando observados individualmente, uma vez que é possível traçar um perfil para cada participante. Apesar disso, é importante analisar alguns pontos relacionados ao total de estímulos lidos corretamente. No presente estudo, todos os participantes leram acertadamente mais de 84,7% dos estímulos do Anele. Este resultado está em conformidade com o relatado por Rodrigues e colaboradores (2015) em uma pesquisa na qual todos os participantes conseguiram ler corretamente mais de 85% dos estímulos do instrumento. É interessante ressaltar que a amostra utilizada pelos pesquisadores era composta por pessoas com leitura proficiente, que não relataram possuir nenhuma dificuldade. Apesar dos estudantes terem desempenho de leitura de acordo com o esperado, o relato dos participantes descreve prejuízos visíveis no cotidiano. Tal discrepância indica a falta de estímulos sensíveis para identificar a heterogeneidade de déficits dos transtornos de leitura no português (Peixoto et al., 2019).

Ainda assim, são necessárias mais pesquisas e análises das amostras de dados dos dois testes de leitura de palavras isoladas.

Em relação à compreensão leitora, houve um número maior de acertos gerais para as questões inferenciais em detrimento das questões literais. Esse resultado está de acordo com o esperado para avaliação da compreensão de leitura. Para analisar esse construto, é importante considerar que o leitor forma um modelo mental a partir das informações dadas pelo texto para ser capaz de entender o sentido real. Em outras palavras, é a partir da reconstrução da história em sua mente, complementando as informações que fazem lacunas no texto, que uma pessoa será capaz de compreendê-lo. Isso acontece apesar de alguns fatos estarem escritos de forma literal no texto (Oakhill et al., 2017). No entanto, observamos uma média mais baixa na pontuação do resumo, o que pode ser explicado pela maior dificuldade de relatar acontecimentos quando não se tem nenhuma pista, além do fato de que se tratava de uma amostra com dificuldades de leitura.

Durante os grupos focais, foram discutidas várias formas de assistência que podem auxiliar os estudantes e melhorar o seu desempenho. Além do auxílio da universidade e das tecnologias já comentadas, o apoio familiar também é fundamental para o sucesso acadêmico. No estudo de Pitt e Soni (2018), os participantes descreveram como se sentem acolhidos e motivados pelos familiares que buscam auxiliá-los da melhor forma possível: através de palavras de encorajamento, suporte emocional e financeiro para avaliação e intervenções necessárias. Entretanto, durante os grupos focais, muitos participantes relataram um cenário que reflete justamente o oposto.

Apesar das diferentes opiniões, grande parte dos estudantes que participaram dos grupos focais afirmaram ter dificuldades de concentração durante o período de aulas remotas. Sobre isso, a amostra de Zawadka et al. (2021) também citou discrepância entre a percepção de limitações e potenciais de organização de tempo, concentração e aproveitamento das aulas

no ensino remoto. Contudo, de modo geral, os participantes com dislexia ou dificuldades de leitura enfrentaram mais desafios que o grupo controle.

Importante observar algumas limitações que podem ser melhoradas em trabalhos futuros. Primeiramente, o questionário inicial foi realizado via formulário *online*, o que impediu o acesso a uma riqueza de detalhes maior sobre os participantes, os quais teriam sido obtidos caso a anamnese fosse feita através de uma entrevista. Em segundo lugar, algumas questões ficaram de fora do questionário, como a pergunta sobre autoidentificação racial, um tema relevante e que não é levado em consideração em muitos estudos relacionados à dislexia (Hoyles & Hoyles, 2010). Por fim, houve uma limitação referente aos grupos focais, visto que nem todos os alunos participaram de todos os encontros, interferindo na dinâmica e abrangência das discussões. Por se tratar de um encontro online, dificuldades em relação às tecnologias (ex.: não conseguir ligar o microfone ou a câmera) também foram um fator limitante, prejudicando o desenvolvimento de um espaço ainda maior de abertura e coesão entre os participantes. Em geral, porém, o grupo conseguiu abordar assuntos relevantes que foram significativos para a experiência universitária dos estudantes.

Apesar das limitações citadas, este projeto apresentou importantes ações que contribuíram para o enriquecimento da literatura científica da área e beneficiou os participantes. Em primeiro lugar, ao convidar estudantes com dislexia, e aqueles com dificuldades de leitura sem diagnóstico, o projeto conseguiu alcançar um número maior de discentes do que os assistidos pelo NAI. Posteriormente, foi possível fornecer alguns dados a respeito dos alunos para o Núcleo da universidade, a fim de contribuir para que a entidade consiga promover ações mais robustas e adequadas de auxílio. Além disso, este estudo é um dos primeiros que se preocupou em verificar a presença de subtipos de dislexia, bem como examinar a compreensão de leitura em adultos do ensino superior. Os pesquisadores também elaboraram um relatório de desempenho nas tarefas feitas por cada participante, com o intuito

de instruí-los a respeito das suas próprias dificuldades, de modo a fornecer encaminhamentos para a continuação da avaliação e um documento com estratégias gerais de estudo. Finalmente, a partir do projeto foi criado um perfil no Instagram com o objetivo de divulgar conteúdos sobre dificuldades de leitura e sugestões de enfrentamento, a fim de que toda comunidade tenha melhor acesso a esse tipo de informação.

Conclusão

O presente estudo buscou relatar os resultados de um projeto que articulou pesquisa e extensão para melhor compreender a realidade de estudantes com dislexia ou dificuldades de leitura da UFMG. Dessa forma, foram realizadas coletas de dados referentes à avaliação de leitura de palavras isoladas e compreensão leitora, além de grupos focais. Através dessa ampla metodologia foi possível dialogar mais abertamente com os alunos, entender melhor suas queixas e desafios, assim como convidá-los para compartilhar estratégias de enfrentamento e discutir outras possibilidades de adaptações.

A continuação de projetos similares é pertinente para investigação de novos casos de dificuldades de leitura ou dislexia que ainda não foram contemplados, quer seja por divulgação ineficiente, quer seja pela entrada de novos alunos no meio acadêmico. Ademais, outras ações poderiam ser realizadas, tal como a promoção de uma avaliação neuropsicológica completa para garantir o diagnóstico ou não para a pessoa, uma vez que este é um processo dispendioso e de difícil acesso. Por fim, também é importante o planejamento de estratégias de intervenção, ou ainda, um acompanhamento terapêutico especializado para cada caso e dificuldade de leitura definida, com o objetivo de contribuir com o desempenho acadêmico desses estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Minas Gerais por fomentar e financiar projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados

para a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário, através do Programa de Apoio à Inclusão e Promoção da Acessibilidade (PIPA). Os autores também agradecem ao financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), concedido via Edital 001/2021 (Demanda Universal), processo nº: APQ-00815-21 para o projeto “Investigação dos subtipos de dislexia do desenvolvimento no português brasileiro”.

Referências

- Ali, K., Kisielewska, J., Subhan, M. M. F., & Tredwin, C. (2020). How does dyslexia impact on the educational experiences of healthcare students? A qualitative study. *European Journal of Dental Education*, 24(1), 154–162. <https://doi.org/10.1111/eje.12479>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed.
- Carvalho, L. S. A., & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: Um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100003>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Dobson, S. (2018). A documentary analysis of the support services offered to adult learners with dyslexia in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1181-1195. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1463359>
- Evans, W. (2014). ‘I am not a dyslexic person, I'm a person with dyslexia’: Identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 70(2), 360-372. <https://doi.org/10.1111/jan.12199>
- Friedmann, N., & Coltheart, M. (2018). Types of developmental dyslexia. In A. Bar-On, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 721-751). De Gruyter Mouton.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial And Special Education*, 7(1), 6–10. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258600700104>

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoyles, A., & Hoyles, M. (2010). Race and dyslexia. *Race Ethnicity and Education*, 13(2), 209–231. <https://doi.org/10.1080/13613321003726835>
- Jordan, J. A., McGladdery, G., & Dyer, K. (2014). Dyslexia in Higher Education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), 225–240. <https://doi.org/10.1002/dys.1478>
- Lamego, D. T. C., & Moreira, M. C. N. (2019). O diagnóstico como “passaporte” para reconhecimento e significação das experiências na dislexia. *Physis*, 29(3), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290311>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. (2021). *Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm
- MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3–23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>
- Macdonald, S. J., & Deacon, L. (2018). Twice upon a time: Examining the effect socio-economic status has on the experience of dyslexia in the United Kingdom. *Dyslexia*, 25(1), 3-19. <https://doi.org/10.1002/dys.1606>

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2017). *Compreensão de leitura: Teoria e prática* (1ª. ed.). Hogrefe CETEPP.
- Olofsson, Å., Taube, K., & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338–349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- Peixoto, C. B., Murta, C. A., Machado, J. G. S., & Lopes-Silva, J. B. (2019). Subtipos de dislexia do desenvolvimento: Muito além de fonológica e de superfície. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 7(1), 75-102, <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/24823>
- Pitt, S., & Soni, A. (2018). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *Support for Learning*, 32(4), 387-405. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12182>
- Rodrigues, J. C., Miná, C. S., & Salles, J. F. (2018). *TLPP - Tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras*. (1ª. ed.). Vetor.
- Rodrigues, J. C., Nobre, A. P., Gauer, G., & Salles, J. F. (2015). Construção da tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras (TLPP) e desempenho de leitores proficientes. *Temas em Psicologia*, 23(2), 413-429. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-13>
- Shaw, S. C. K., & Anderson, J. L. (2018). The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia*, 24(3), 220–233. <https://doi.org/10.1002/dys.1587>
- Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2020). The American experience: Towards a 21st century definition of dyslexia. *Oxford Review of Education*, 46(4), 454-471. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1793545>
- Stoeber, J., & Rountree, M. L. (2020). Perfectionism, self-stigma, and coping in students with dyslexia: The central role of perfectionistic self-presentation. *Dyslexia*, 27(1), 62–78. <https://doi.org/10.1002/dys.1666>

Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The learning experience of students with dyslexia in a greek higher education institution. *International Journal of Special Education*, 30(2), 157-170. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094875>

Zawadka, J., Miękisz, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., & Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(1), 6973-6994. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10559-3>