

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2024.16890>

Data de receção: 27/05/2024

Data de aceitação: 01/07/2024

## **CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR <sup>1</sup>**

## **CONTRIBUTION TO THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN HIGHER EDUCATION <sup>2</sup>**

*Maria de Fátima Almeida* <sup>3</sup> [orcid.org/0000-0002-4120-1082](https://orcid.org/0000-0002-4120-1082)

*Resumo: Em Portugal, diretrizes sustentam políticas e regulamentos que as Instituições de ensino superior já instituíram e publicaram para acautelar a inclusão de alunos com dificuldades e/ou deficiência no ensino superior. Este artigo revisita estudos já publicados e apresenta narrativas recolhidas pela autora, com o objetivo de contribuir para a compreensão da necessidade de atendimento diferenciado a alunos com Dislexia no ensino superior. As narrativas publicadas neste artigo permitem concluir que dificuldades manifestadas por alunos com Dislexia até ao ensino secundário se mantêm no ensino superior e reforça a necessidade de serem adotados procedimentos que incentivem os estudantes de ensino superior a revelar que têm Dislexia e os docentes do ensino*

---

<sup>1</sup> Texto da comunicação apresentada no Instituto Politécnico de Coimbra, em 22 de maio de 2024.

<sup>2</sup> Text of the communication presented at the Polytechnic Institute of Coimbra, on May 22, 2024.

<sup>3</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal; Centro de Dislexia da Universidade Católica Portuguesa, Viseu; Departamento Técnico-Científico da DISLEX-Associação Portuguesa de Dislexia. E-mail: mfffalmeida@gmail.com.

*superior a adotar práticas que concorram para o sucesso pessoal, académico e profissional destes estudantes.*

**Palavras-chave:** Dislexia, Dislexia no Ensino Superior, Inclusão de estudantes com Dislexia no Ensino Superior.

*Abstract: In Portugal, guidelines support policies and regulations that higher education Institutions have already instituted and published to safeguard the inclusion of students with difficulties and/or disabilities in higher education. This article revisits previously published studies and presents narratives collected by the author, with the aim of contributing to the understanding of the need for differentiated assistance for students with Dyslexia in higher education. The narratives published in this article allow us to conclude that difficulties expressed by students with Dyslexia up to high school education continue in higher education and reinforce the need to adopt procedures that encourage higher education students to reveal that they have dyslexia and higher education teachers to adopt practices that contribute to the personal, academic and professional success of these students.*

**Keywords:** Dyslexia, Dyslexia in Higher Education, Inclusion of students with Dyslexia in Higher Education.

## **INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS NARRATIVAS APRESENTADAS E APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO ARTIGO**

Em Portugal, o ensino obrigatório é regulado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e outros documentos legais que estabelecem os princípios e normas para a inclusão de **todos** os alunos. No que respeita ao ensino superior, entre outras diretrizes, a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, a Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto, a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e, acima de tudo, a Constituição da República Portuguesa, art.º

74.º, sustentam políticas e regulamentos que as Instituições de ensino superior já instituíram e publicaram para acautelar a inclusão de alunos com dificuldades e/ou deficiência; ainda não existe uma legislação universal.

O presente artigo articula os estudos, nacionais e internacionais, já publicados com uma investigação apresentada neste documento.

Este texto está dividido em cinco partes: (1) Enquadramento conceptual do constructo *Dislexia*; (2) Enquadramento metodológico; (3) Resultados e discussão; (4) conclusão, implicações para o contributo da inclusão de alunos com Dislexia no ensino superior e sugestões para futuras investigações; e (5) Agradecimento.

## **1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO CONSTRUCTO DISLEXIA**

A Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica que tem origem neurobiológica. A prevalência em Portugal deverá situar-se à volta dos 5,4% (Vale et al., 2011). Apesar de haver evidências de que as suas origens sejam provavelmente genéticas, atualmente não é viável usar marcadores biológicos para a sua identificação. Da mesma forma, os métodos de neuroimagem estrutural e funcional, que são caros, ainda não fornecem informações que seriam úteis para fazer diagnósticos individuais de ‘possibilidade de dislexia’ (Snowling & Hulme, 2024). Por estes e outros motivos, Snowling e Hulme (2024) têm defendido que devemos seguir definições usadas por sistemas de classificação, como o DSM-5 (Associação Americana de Psiquiatria, 2014), agora com versão atualizada (Associação Americana de Psiquiatria, 2023), e o CID11 (Organização Mundial de Saúde, 2019), bem como a definição de Jim Rose (2009), usada pela British Dyslexia Association, focando-nos em sintomas cognitivos e comportamentais, em vez de em fatores de risco causais.

Jim Rose (Rose, 2009) define a Dislexia como uma “dificuldade de aprendizagem que afeta principalmente as habilidades envolvidas na leitura e na ortografia precisa e fluente de palavras. As características da

Dislexia são dificuldades na consciência fonológica, na memória verbal e na velocidade de processamento verbal. A Dislexia ocorre em toda a gama de habilidades intelectuais. Deve ser pensada como um *continuum*, não como uma categoria distinta, e não há pontos de corte claros”. Além disso, Jim Rose observou que uma indicação da gravidade da Dislexia pode ser fornecida pela forma como um indivíduo responde à intervenção e que a Dislexia muitas vezes coocorre com outros distúrbios, embora estes não sejam marcadores de Dislexia.

A alusão, na definição de Jim Rose, ao facto de a Dislexia poder ocorrer em toda a gama de habilidades intelectuais está em linha com o DSM que, desde a edição de 2013, incluindo na versão revista de 2022, retira o critério de discrepância entre o funcionamento intelectual (QI) e o desempenho na área em causa, como se constata no ponto “Diagnóstico Diferencial” (DSM-5/DSM-5-TR):

A perturbação de aprendizagem específica difere das dificuldades de aprendizagem gerais associadas à perturbação do desenvolvimento intelectual porque as dificuldades de aprendizagem ocorrem na presença de níveis normais de funcionamento intelectual (isto é, um QI de pelo menos **70 +- 5**). Se está presente uma perturbação do desenvolvimento intelectual, a perturbação de aprendizagem específica [PAE] **pode** apenas ser diagnosticada quando as dificuldades de aprendizagem são excessivas relativamente às que habitualmente estão associadas à perturbação do desenvolvimento intelectual [PDI] (Associação Americana de Psiquiatria, 2023, pp. 102-103).

Para além de não excluir a possibilidade de comorbilidade de uma PAE na presença de PDI (e vice-versa), o DSM-5/DSM-5-TR também nos permite propor que uma Dislexia com um QI de 65, possível por definição geral, trará dificuldades escolares muito significativas. Apesar da eliminação do critério de discrepância que o DSM adota a partir de 2013, outros manuais, como o CID-11, e muitos autores mantêm este critério. Não será uma questão a analisar neste artigo – a controvérsia sobre a relevância das medidas de capacidade geral (QI) para a definição de Dislexia -, mas é importante recordar que, de facto, existem comorbilidades, até porque a Dislexia pura é rara. Aliás, a comorbilidade é

a norma nas perturbações do neurodesenvolvimento. E esta questão é importante porque não basta atender às especificidades relacionadas com a Dislexia, sobre as quais iremos falar, para que estes alunos sejam incluídos no ensino superior, porque, frequentemente, a Dislexia não é condição única. Sobre estas comorbidades, são mencionados apenas alguns números: cerca de 40% têm também Discalculia, cerca de 85% têm Dispraxia, mais de 40% (há investigação que fala em 57%) têm Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) e cerca de 12% têm Autismo (Perturbação do Espectro do Autismo), para falar apenas em alguns quadros coocorrentes. Pode haver mais do que dois quadros coocorrentes. E, por falar nesta dimensão da diversidade, a de alunos com deficiência ou dificuldades, no caso de alunos com Dislexia, há a acrescentar que estes podem enquadrar-se em mais do que uma dimensão, uma vez que podem ser alunos de origem migrante e/ou de contextos culturais diferenciados e/ou – e longe de esgotar esta noção de *dimensões da diversidade* (Cerna, 2020) – podem ser alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Todas estas questões devem ser tidas em conta para que estejamos a seguir o caminho pela e para a inclusão.

Avaliar, diagnosticar, capacitar... incluir. Uma ação para e pela inclusão tem de passar por aqui.

A questão da avaliação continua a ser relevante no ensino superior, porquanto alguns alunos não terão sido identificados para avaliação ao abrigo do previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, por causas várias, entre elas o suporte familiar, externo à escola, e/ou o bom potencial cognitivo geral desses alunos que, como explica o DSM-5, pode, até certa altura, compensar as exigências escolares. Neste caso, poder-se-á tratar de alunos que, na escola, ficaram muito aquém do seu potencial. Diagnosticá-los faz, contudo, ainda, muito sentido, uma vez que as exigências no ensino superior crescem substancialmente.

É importante saber quem são estes alunos. Também para eles, ao contrário do que se tem dito sobre a irrelevância do diagnóstico, saber o que é importa. Há estudos que falam do alívio que os estudantes sentem quando sabem que têm Dislexia (Freitas & Costas, 2022). E eles desejam que quem pode fazer a diferença, os professores, saiba, desde que não tenham de ser eles, os alunos, a dizer (Eplin, 2021).

## 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 2.1. Questão de partida e questões de investigação

Com o objetivo de responder à questão de partida, ***Como incluir alunos com Dislexia no ensino superior?***, foram enunciadas cinco questões de investigação:

1.<sup>a</sup> Qual o grau de intensidade e frequência percebido por estudantes de ensino superior relativamente às maiores dificuldades manifestadas por alunos de ensino secundário em estudo anterior (Almeida, 2020)?

2.<sup>a</sup> Qual o grau de intensidade e frequência percebido por estudantes de ensino superior relativamente a dificuldades encontradas em estudo anterior realizado com alunos de ensino superior (Mortimore, 2013)?

3.<sup>a</sup> De que forma estes estudantes descrevem os desafios relacionados com a Dislexia no ensino superior?

4.<sup>a</sup> Que estratégias desenvolvem/desenvolveram para conseguir ajuda nos seus estudos universitários?

5.<sup>a</sup> Que tipos de apoio académico estão/estavam disponíveis na Instituição de ensino superior frequentada e que apoios foram usados?

### 2.2. Método, instrumento e técnica de recolha de dados

Foi definido como método de recolha de dados o qualitativo. A adoção do método qualitativo num estudo é fundamental para explorar em profundidade as experiências subjetivas dos participantes, previsto numa análise de dados na abordagem fenomenológica (Fortin, 2009), abordagem que se concentra na compreensão dos significados que os indivíduos atribuem às experiências vividas; tal permite que os investigadores acedam à essência desses fenómenos através da descrição rica e detalhada dos dados (Creswell, 2013). A fenomenologia permite que se captem as variações das experiências humanas, oferecendo *insights* profundos sobre os fenómenos estudados (Giorgi, 2009).

Entre abril e maio de 2024, foram realizadas, pela autora, cinco entrevistas individuais estruturadas ou dirigidas. A realização de entrevistas individuais permite uma compreensão aprofundada das

experiências pessoais dos indivíduos com Dislexia, proporcionando um perscrutar valioso sobre as suas estratégias de superação nas trajetórias académicas (Smith et al., 2009). As entrevistas estruturadas são caracterizadas por um conjunto fixo de perguntas, o que permite uma comparação sistemática das respostas (Gladcheff, 2003) e até, como foi o caso, com estudos realizados anteriormente (Almeida, 2020; Mortimore, 2013).

O guião da entrevista, instrumento de recolha de dados, contém questões divididas em quatro partes principais. A primeira parte integrava um conjunto de oito questões que tinham como objetivo caracterizar os participantes. A segunda parte continha sete questões retiradas de um questionário de um estudo realizado anteriormente (Almeida, 2020); as questões que integram o guião das entrevistas de 2024 foram as questões que os alunos de ensino secundário do estudo anterior tinham selecionado por estarem relacionadas com as dificuldades que sentiam com mais intensidade e frequência. A terceira parte do guião tinha vinte e duas<sup>4</sup> questões que se relacionavam com dificuldades de alunos com Dislexia no ensino superior encontradas no estudo de Mortimore (2013). Nas segunda e terceira partes, os participantes foram convidados a situar a sua resposta num contínuo de cinco possibilidades (Escala de Likert). A quarta parte tinha cinco questões retiradas do estudo de Richardson (2021) e uma questão que permitia integrar informação sobre algo não questionado.

### **2.3. Caracterização dos participantes**

O estudo contou com a participação de cinco indivíduos, dos quais quatro eram do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos os participantes foram submetidos a entrevistas individuais. A seleção dos participantes foi baseada em critérios específicos: todos tinham diagnóstico de Dislexia e estavam ou já tinham concluído os seus estudos em instituições portuguesas de ensino superior, público e privado. Não foi estabelecido como critério de inclusão ou de exclusão a presença de comorbilidades; no entanto, dois dos participantes também tinham

---

<sup>4</sup> Para efeitos de análise comparativa, e neste estudo, serão apresentadas vinte questões.

diagnóstico de PHDA. A presença de PHDA entre os participantes destaca a necessidade de abordagens educacionais personalizadas que levem em conta as múltiplas dimensões das dificuldades de aprendizagem (Pennington, 2009). Todos os participantes apresentavam um Quociente de Inteligência (QI) geral dentro ou acima da média.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A investigação tem-nos dito aquilo que foi proposto no estudo de 2020 (Almeida, 2020): à medida que avançam no seu percurso escolar, as dificuldades não desaparecem. Aliás, pôde constatar-se que os alunos, a partir do terceiro ciclo, inclusive, e mais ainda os de ensino secundário, assinalaram mais itens com a pontuação de 4 ou 5 (“Quase sempre” e “Sempre”, respetivamente), facto que pode dever-se a vários fatores, como a relação entre o esforço necessário e as competências implicadas ou a uma maior consciência das dificuldades (uma vez que se está no âmbito das perceções).

A análise comparativa, apresentada a seguir (Mortimore & Crozier, 2016), permite perceber esta persistência de dificuldades e está em sintonia com o referido, analisando os dados da segunda coluna com os da terceira e até da quarta.

**Tabela 1**

Perception of students in the dyslexia group reporting difficulties at the three stages of education (Mortimore & Crozier, 2016)

	Primary	Secondary	Higher
Reading	60	52	47
Reading speed	62	62	64
Spelling	74	76	62
Note taking	36	59	78
Organizing essays	34	64	76
General organization	43	53	67
Time keeping	28	43	55
Expressing ideas orally	15	21	24
Expressing ideas in writing	47	71	72
handwriting	62	65	64
Concentration	55	62	52
Remembering facts	43	64	57
Listening	38	43	40

Não é simpático ter slides em inglês, mas foi intencional, a propósito de uma resposta dada por um participante, sobre a dificuldade que representa estar em aulas com slides em Inglês. Na verdade, se há quem defenda (Robert Olivardia, da Universidade Médica de Harvard) que os alunos com Dislexia deveriam ser dispensados de frequentar uma língua estrangeira, sobretudo se ela tiver uma fonologia muito diferente, percebemos a dificuldade acrescida – e desnecessária – que está a ser criada quando os professores facultam informação nas aulas em Inglês, em cursos dados em Português.

Os participantes deste estudo, estudantes e ex-estudantes de ensino superior, continuam a mencionar muitas dificuldades nos itens que os alunos do ensino secundário do estudo anterior (Almeida, 2020) tinham assinalado com mais intensidade e frequência (pontuação máxima na escala de Likert, 4 e 5), como se pode constatar nesta tabela:

**Tabela 2**

Análise comparativa (percentual) entre o estudo publicado em 2020 (Almeida, 2020) e o presente estudo, no que respeita aos itens descritos a seguir

<b>Dificuldades frequentemente afirmadas por parte de alunos com Dislexia</b>	<b>E. Sec</b>	<b>E. Sup</b>
Compreende melhor quando o professor/outra pessoa lê	66,7	60
Quando escreve, prefere utilizar palavras simples	100	20
Dificuldades em memorizar a tabuada	66,7	40
Prefere tarefas que não o obriguem a ler	66,7	40
Dificuldades em planear e fazer textos/composições	66,7	40
Sente que fala melhor (de forma mais organizada e utilizando palavras mais adequadas) do que escreve	83,4	80

De facto, do ensino secundário para o ensino superior, os alunos com Dislexia não veem, por magia, as suas dificuldades ultrapassadas. Para além de ser comum, a Dislexia é persistente (Shaywitz, 2003).

Irão ser retomadas as dificuldades identificadas por Mortimore (2013), as quais constaram da terceira parte do guião de entrevista, e procurar-se-á explicar em que medida elas podem comprometer o sucesso académico de estudantes do ensino superior, dando contributos para serem derrubadas estas barreiras. Todas as dificuldades mencionadas têm impacto em todos os contextos, mas foram selecionadas aquelas cuja relação contexto-impacto pode ser mais significativa. Os contextos selecionados são dois:

- Na sala de aula e
- Realização de trabalhos escritos e estudo.

### **3.1. Na sala de aula**

A tabela 3 contém a comparação, quanto a impacto percebido, entre o presente estudo e o de Mortimore (2013).

**Tabela 3**

Percentagem de alunos que mencionaram intensidade máxima (4+5) e integração de “Algumas vezes” (3)

Dificuldades frequentemente afirmadas por parte de alunos com Dislexia	Mortimore	Almeida (4+5)	Almeida (3+4+5)
Sente stress com frequência	4	20	40
Lê lentamente/de forma hesitante	76	80	80
Sente falta de confiança em escrever na sala de aula	4	40	60
Tem dificuldades em tirar apontamentos	66	40	80
Tem dificuldades em se concentrar	58	20	80
Tem dificuldades em aceder à informação da aula	8	0	40
Sente dificuldades nos momentos de avaliação	28	40	60
É esquecido/a (Esquece-se de coisas)	29	60	80
Tem dificuldades em comunicar	32	0	40
Tem dificuldades de articulação	16	0	40
Tem dificuldades em realizar tarefas em simultâneo	12	40	80
Tem dificuldades em aceder à informação quando a lê	16	40	80

### 3.1.1. Sente stress com frequência

Os alunos querem ser vistos pelos seus talentos e não pelas suas fraquezas (Rolak et al., 2023). Uma Instituição, de qualquer nível de educação e de ensino, que consiga pegar nesses talentos estará no caminho certo para a redução da ansiedade destes e de todos os alunos.

Na verdade, todas as dificuldades relacionadas com a leitura e com a escrita são fator de ansiedade, dentro e fora da sala de aula.

A Dislexia pode levar à baixa confiança, baixa autoestima e possivelmente a distúrbios internalizantes ou externalizantes (Donolato et al., 2022); externalizantes, isto é, impulsividade, agressão, conflitos com o ambiente, e internalizantes, ou seja, ansiedade, depressão e sentimento de inferioridade. No estudo, um participante verbalizou isso mesmo: “*Já me senti muitas vezes 'burro/a'*” (#5).

Alunos com Dislexia têm relatado sentimentos de constrangimento, medo e insegurança associados à frequência de instituições de ensino superior; muitos estudantes relataram ter tido experiências negativas

anteriormente, o que os deixou inseguros quanto às suas capacidades (Richardson, 2021). Estes alunos preocupam-se com a possibilidade de serem vistos como pessoas com falta de inteligência e se o rótulo pode ter implicações na empregabilidade (Mortimore & Crozier, 2006).

Estudantes de ensino superior com Dislexia apresentam níveis mais elevados de ansiedade do que os não disléxicos, quer no que diz respeito a situações académicas quer sociais; também apresentam níveis mais elevados de estados de ansiedade quando confrontados com uma situação em que as suas habilidades de leitura serão testadas (Carrol & Iles, 2006). Carrol e Iles (2006) acrescentam que os resultados apoiam a suposição de que anos de lutas repetidas com a leitura terão feito com que os estudantes com Dislexia sintam sinais de stress, preocupação e ansiedade quando colocados numa situação que exige competências de literacia. Questionado sobre o impacto das dificuldades relacionadas com a Dislexia, um dos participantes do estudo disse “Ansiedade, desânimo, depressão (termo clínico)... [...] o meu estado atual. Manda uma pessoa completamente abaixo. [...]. É um processo muito mais cansativo, nunca vai ser o máximo do que conseguimos fazer; a meio, vamos estar completamente estoirados.” (#2). Ao narrar a sua trajetória, uma das questões da quarta parte do guião, um participante partilhou: “Senti várias vezes «isto não era para mim», pensei várias vezes em desistir e, sem dúvida, teve a ver com as dificuldades de leitura. E com a frustração de não conseguir atingir os objetivos. Os meus pais ajudaram-me neste reerguer” (#3). O apoio familiar percebido positivamente é um recurso importante perante a ansiedade, diminui o efeito da experiência emocional com a Dislexia, facilita a autoestima positiva (Rolak et al., 2023). Os pais devem ter esta informação. Richardson e Wydell (2003) constatam que a Dislexia poderá ter consequências na progressão, realização e conclusão do ensino superior, mas tal não significa que não possam ter elevado nível de sucesso, sendo para tal necessária uma intervenção ajustada a este diagnóstico e ao perfil de cada estudante. Acrescente-se que sucesso, e mais ainda ‘elevado sucesso’, não é apenas que ‘façam os módulos’, mas que consigam aproximar o produto do seu enorme esforço, do seu potencial geral. Sucesso é também conseguirem ser felizes no ensino superior.

Ser disponibilizado apoio psicológico parece crucial. Poderão ser trabalhadas vertentes que contribuam para aumentar aspetos que a investigação<sup>5</sup> relacionou com o sucesso das pessoas com Dislexia na vida profissional: determinação, empatia, habilidade particular, motivação (ajudando os outros), muito trabalho, educação eficaz, perspicácia/humor. Será importante que não se esteja à espera que os alunos solicitem este apoio, porque podem não perceber que estão a precisar dele: “[Precisou de acompanhamento psicológico nessa altura?] Poderei ter precisado, mas nunca solicitei esse apoio.” (#3). Poderá ainda fazer sentido incluir recursos que acautelem a diminuição do efeito – a ansiedade – e a diminuição de dificuldades que devam ainda ser trabalhadas – causas -, na medida em que os ganhos existem em qualquer idade. Por esse facto, deverá haver trabalho especializado no que respeita, entre outros aspetos, ao treino da fluência leitora de palavras isoladas e de pseudopalavras, à melhoria das funções executivas, concretamente da memória de trabalho, ao treino da consciência fonológica, concretamente da consciência fonémica, ao desenvolvimento da memória verbal de curto prazo... Dobson Waters e Torgerson (2021) aludem a apoio adicional à aprendizagem prestado por um especialista devidamente qualificado, a programas de linguagem estruturados e a métodos utilizados para ensiná-los, ou seja, exercícios para aumentar a capacidade de memória de curto prazo; falam ainda de métodos de adoção de estratégias multissensoriais para aprender grafias complexas de assuntos específicos e de formas ‘inteligentes’ de tomar notas, por exemplo, usando cores, imagens, diagramas, códigos, etc.

Robert Olivardia, da Universidade Médica de Harvard, sugere que possa haver a possibilidade de os alunos com Dislexia terem uma redução de aulas, de forma a terem mais tempo para estudarem – reduzindo-se, desta forma, o stress.

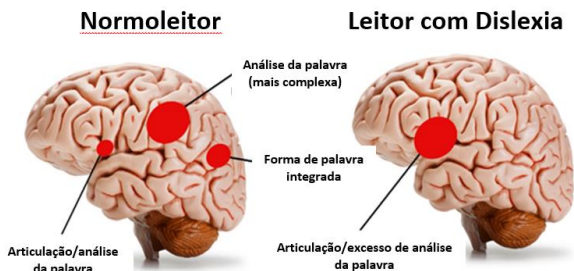
---

<sup>5</sup> Estudo apresentado, por Margaret Malpas, da British Dyslexia Association, em 2018, num Congresso da DISLEX-Associação Portuguesa de Dislexia.

### 3.1.2. Lê lentamente/de forma hesitante

Nesta idade, já existirão boas habilidades de descodificação, mas permanecem dificuldades de compreensão da leitura (Wagner et al., 2021). Recorde-se que as dificuldades de compreensão da leitura não são questões primárias na Dislexia, mas são uma consequência de diversos fatores, entre eles dificuldades na memória de trabalho, baixo capital lexical – também por razões várias – e baixa fluência leitora.

Neste estudo, todos os participantes mencionaram que não se tratava de ler de forma hesitante, mas lentamente – e lentamente para conseguirem compreender. Mas não só. A investigação explica que a precisão leitora em pessoas com Dislexia, com a idade, melhora, muito graças à sobreativação da terceira via de acesso ao material escrito que, contudo, e por ser uma via lenta, não permite que a fluência leitora acompanhe esta melhoria significativa da precisão.



Fonte: [Cognitive Development Learning Centre](#)

O professor não deve pedir a um aluno com Dislexia para ler em voz alta. Menos estigmatizante será perguntar à turma se alguém quer ler; se algum aluno com Dislexia quiser ler, ele dará essa indicação. Qualquer tarefa que seja dada e que implique texto deverá permitir a possibilidade de uma opção áudio ou deverá ser facultada aos alunos a indicação de como terem acesso a recursos *text-to-speech*. Menos estigmatizante é que a possibilidade exista para todos os alunos – as tecnologias tornam esta possibilidade simples. A possibilidade de uso de computador nas aulas

deverá ser uma rotina diária. A questão do tempo suplementar é fundamental não apenas para momentos de avaliação, mas para qualquer atividade que implique leitura e realização de atividade: no seu estudo, Hjærne (2021) concluiu que os participantes com Dislexia melhoraram os seus resultados devido ao tempo extra fornecido - a melhoria é três vezes superior ao que seria esperado sem o tempo adicional. Os resultados deste estudo podem ser usados como evidência do efeito benéfico do tempo extra para os alunos com Dislexia, mas não rejeita a hipótese de que todos os alunos beneficiariam igualmente do tempo extra, se fosse fornecido (Hjærne, 2021). Também o tempo facultado para leitura de livros emprestados pela biblioteca deve ser estendido (Stampoltzis et al., 2015; Eplin, 2021).

### 3.1.3. Sente falta de confiança em escrever na sala de aula

“Provavelmente, iria recusar-me a escrever no quadro, se mo pedissem” (#2). Um aluno que o fizesse (recusasse) iria, possivelmente, ser interpretado ou como estando desligado da matéria ou como sendo mal-educado. É preciso perceber que se trata de anos, em todos os contextos, de um sofrimento imenso por se perceber que o potencial geral, e nos casos em questão, nunca acompanhou o produto. São anos de *bullying* por parte de pares. “Há pessoas que são *gramanatzi*. Eu viro-me para estas pessoas e digo: eu não consigo conviver com pessoas que estejam sempre a corrigir-me. Não falo de documentos que tenha de entregar, é bom que corrijam esses documentos, mas não gosto que as pessoas o façam de forma jocosa” (#2).

Perpetuar esta exposição tem consequências muito negativas que devem ser evitadas. Uma forma de não estigmatizar é referir, na aula anterior, questões que serão colocadas na aula seguinte e, no dia da aula, perguntar quem quer ir ao quadro. Se o aluno com Dislexia se sentir capaz, poderá afirmá-lo. Mas qualquer opção que se proponha – já o recorda o CAST quando fala sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – tem de estar sempre em linha direta com o objetivo. No caso desta ‘exposição’, a mesma e a opção proposta farão mais sentido se o objetivo for preparar os alunos para a docência (no caso de futuros professores). Se o objetivo é perceber a capacidade de

argumentação/conhecimentos, podem ser dadas outras opções: apresentação de trabalhos escritos feitos na aula (para se ter a certeza de quem os fez) e apresentações orais.

As dificuldades no processamento da linguagem escrita incluem défices de leitura (onde se enquadra a Dislexia) e de escrita (onde se enquadra a Disortografia). A investigação tem demonstrado que pessoas disléxicas que alcançam competências aceitáveis de leitura continuam a revelar sérias dificuldades na ortografia (Hoiem & Lundberg, 2000).

A não preparação prévia levará estes alunos a escolherem palavras cuja escrita já tenham memorizado (Mangas & Sánchez, 2010) e estruturas eventualmente desadequadas ao ensino superior. É fundamental que os professores facultem antecipadamente o plano da aula seguinte, incluindo questões que possam ser colocadas durante a aula, de forma a que os alunos se possam preparar.

#### **3.1.4. Tem dificuldades em tirar apontamentos, tem dificuldades em aceder à informação da aula, tem dificuldades em realizar tarefas em simultâneo**

“Custa-me muito a apanhar a matéria [...] Consigo, de vez em quando, escrever o que o professor vai dizendo, não apanho tudo. Peço a uns colegas que tenham apanhado tudo” (#5).

Vários fatores concorrem para que alunos com Dislexia apresentem esta dificuldade. As dificuldades de escrita estão relacionadas com problemas de composição, organização, redação, pontuação e edição (Singleton, 2001). Escrever o que se ouve implica esta capacidade quando existem dificuldades de memória de trabalho – característica presente na Dislexia -, as quais impedem uma cópia fotográfica do que se ouve. Mazur e Quignard (2013) falam nas dificuldades de pontuação, maioritariamente por omissão. Estas podem tornar os apontamentos tirados por estes alunos muito pouco úteis, partindo do princípio de que a memória de trabalho lhes permitiria reproduzir o que ouvem, que a velocidade da escrita do aluno acompanhasse a da fala do professor e que o esforço deste processo permitisse esta reprodução escrita do que ouvem. E isso não é possível na Dislexia. Todos os alunos com Dislexia no estudo mencionaram esta dificuldade em tirar apontamentos. Há alunos que referiram ter,

rapidamente, deixado de tirar apontamentos: “Desisti completamente de tirar apontamentos, só presto atenção à aula” (#2). Estas dificuldades têm sido descritas em estudos anteriores (Mortimore & Crozier, 2006; Sumner et al., 2021).

Será fundamental, na linha do que já se disse, que os professores permitam a gravação das aulas. Não permitir leva a atos de desespero: “Gravo a aula - o áudio - mesmo sem autorização [...] Ter a aula gravada é fundamental. Nunca consigo escrever o suficiente para ter um resumo, consigo escrever no tablet para notas - o áudio dá sentido aos rabiscos que consegui fazer no tablet. O tablet (que tem escrita à mão) vai gravando automaticamente. Tablet e computador são permitidos; apenas um professor não quer” (#2). Um outro participante referiu que faz outra coisa: “fazer apontamentos em casa e estar atento nas aulas, sem tirar apontamentos. Este método tinha a desvantagem de perder informação entre a sala de aula e casa” (#3). Os professores poderão facultar apontamentos das aulas antes de cada aula; em posse desse material, os alunos, preferencialmente com recurso ao computador, poderão tentar acrescentar notas que os professores sempre fazem e que são fundamentais para o entendimento do que está escrito. A Instituição deve também esclarecer os alunos sobre ferramentas *speech-to-text*. No seu estudo, Sumner et al. (2021) concluíram que os alunos com Dislexia consideram que o acesso aos slides antes das aulas é das estratégias mais úteis.

### **3.1.5. Tem dificuldades em se concentrar**

Quando questionado sobre o maior desafio que sentiu na universidade, um dos participantes respondeu que foram as dificuldades de concentração: “o desafio de conseguir estar focado/a e conseguir captar informação” (#4). O participante disse que conseguia tirar apontamentos do que estava escrito (nos Power Points, por exemplo); “do que fosse falado, conseguia o que saltava ao ouvido [...] A concentração também foi o maior desafio no estudo e na realização de trabalhos: demorava mais tempo e isso desmotivava-me mais” (#4). “Na faculdade, das 3, 4 horas de aula, consigo estar concentrado/a 2 horas.

Há matéria que não apanho” (#5). Trata-se de 50% do tempo de aula, se tanto for.

As questões relacionadas com dificuldades de concentração – e excluindo a possibilidade de haver a comorbidade de PHDA - estão relacionadas com o enorme esforço que ter Dislexia acarreta. Também por esta razão, existir a possibilidade de os alunos terem acesso a gravação de aulas, a apontamentos de colegas e de professores irá diminuir o esforço, a ansiedade e aumentar a disponibilidade para estar na aula, para a compreensão e para a participação. A localização na sala de aula pode também ser uma estratégia com impacto.

### **3.1.6. Sente dificuldades nos momentos de avaliação, é esquecido/a (Esquece-se de coisas), tem dificuldades em aceder à informação quando a lê**

Quer se trate do dia a dia em sala de aula, quer em momentos de avaliação, fruto de dificuldades em diferentes sistemas de memória (Smith-Spark & Lewis 2023), existem dificuldades no acesso à informação (recuperação), o que leva a que, com frequência, alunos com Dislexia manifestem falta de confiança na sua memória. Na verdade, foram descritas dificuldades em diferentes sistemas de memória, assim como interações com as funções executivas e com as emoções (Smith-Spark & Lewis2023). As narrativas aludem ao volume de conteúdos: “A avaliação foi um desafio - a parte da leitura e de ter bastante para estudar, por ser o processo em exames, não havia frequências na faculdade” (#3). Este participante referiu: “Cheguei a ter tempo suplementar, como todos” (#3).

Há alusão à lentidão no ato de ler – processo que implica muito mais tempo (“Tempo suplementar - o único que conheço; genuinamente não sei se há outras opções. [...] Apenas usei o tempo suplementar porque foi a única coisa disponibilizada” (#2)) – e a dificuldades de compreensão da leitura. “Às vezes, leio uma coisa e percebo outra, mas isso é normal, faz parte do meu ser. Em escolhas múltiplas, já errei por causa disso (em Programação) e fui penalizado” (#1). A percepção sobre o que é *normal*: ler uma coisa e perceber outra; quão facilitado está o processo de quem lê o que é. Todos os participantes falaram no desafio das dificuldades de

compreensão da leitura: “o desafio era mais a interpretação de textos; nas frequências mais apertadas de tempo, o facto de eu perder mais tempo na leitura de enunciados pode ter feito com que algumas notas não tenham sido tão boas como poderiam ter sido” (#4).

Para podermos pensar em inclusão, tem de haver adaptações ao processo de avaliação. Estes alunos necessitam de leitura de enunciados, porque leem muito devagar, têm dificuldades de memória de trabalho, facto que a lentidão agrava, uma vez que a informação que vai sendo lida vai sendo perdida. Em alternativa, as frequências e os exames em papel poderão ser substituídas por formato digital, permitindo que os alunos usem ferramentas para ouvir, há muitas e gratuitas. Precisam de tempo acrescido e, também por isso – porque o tempo de avaliação, falando de frequências, fica demasiado longo –, precisam de intervalo, em sala à parte. Em alternativa, pode ser permitida a realização do teste/frequência em dois momentos ou, como se disse, dar um intervalo a meio. Melhor ainda: permitir que o aluno escolha a opção. O conceito de oferecer e permitir opções está intrinsecamente ligado ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tops et al. (2023) fazem referência a essa ligação no seu estudo, especialmente no contexto de avaliação. Alinhado com os princípios do DUA, o aluno tem a possibilidade de escolher o método de avaliação que minimiza obstáculos à sua atividade e participação. Duas das opções de que os autores falam são a coavaliação e os exames práticos (Tops et al., 2023). “Ninguém propôs ficar em sala à parte com leitura, nem em sala à parte por ser um ambiente mais calmo ou para me dar um intervalo a meio, porque 3h de exame não é brincadeira” (#2). Dependendo dos objetivos, pode haver substituição de frequências por trabalhos. Também dependendo da área em causa e do objetivo de cada questão, tornar as questões das frequências mais diretas pode ser uma opção. No caso de apresentações orais, as mesmas podem ser substituídas por apresentações gravadas. Os alunos não podem ser penalizados por erros na precisão de palavras escritas, nem, dependendo do curso, na estruturação escrita do discurso. Em alternativa, os alunos poderão gravar as suas respostas em vez de as escrever. A forma como os testes/frequências/exames são apresentados também deve obedecer a um

tamanho de letra e espaçamento visíveis. Continua a ser útil o uso de indicadores visuais (esquemas, cores diferentes e desenhos).

### 3.1.7. Tem dificuldades em comunicar, tem dificuldades de articulação

A relação com o professor é essencial: “Se o professor me fizer sentir confortável, acabo por criar uma boa relação com o professor, nesse caso participo mais nas aulas” (#2). Faz sentido perceber se as dificuldades de articulação podem estar relacionadas com necessidade de apoio psicológico ou, como referem Avello et al. (2022), de terapia da fala; em ambos os casos, é ainda fundamental intervir.

### 3.2. Realização de trabalhos escritos e estudo

Esta tabela contém cada dificuldade e o grau de impacto, com a comparação com o estudo de Mortimore (2013).

**Tabela 4**

Percentagem de alunos que mencionaram intensidade máxima (4+5) e integração de intensidade média (3)

Dificuldades frequentemente afirmadas por parte de alunos com Dislexia	Mortimore	Almeida (4+5)	Almeida (3+4+5)
Dá muitos erros na escrita	92	60	80
Tem dificuldades na escrita	95	20	60
É desorganizado/a	29	20	40
Tem dificuldades em gerir o tempo	18	40	80
Sente-se pressionado pelo tempo dado para realização de tarefas	4	20	60
Tem dificuldades em antecipar problemas no âmbito de resolução de tarefas	48	20	40
Tem dificuldades para entender documentação nova	20	20	80
Sente ansiedade com o preenchimento de formulários	8	20	20

### **3.2.1. Dá muitos erros na escrita, tem dificuldades na escrita**

Já foi abordada a questão das dificuldades de escrita, que continuam a constituir um desafio para além da sala de aula e da avaliação: este desafio existe na elaboração de sínteses para estudo e na realização de trabalhos. “Relatórios com 20 páginas são uma tortura, porque não tenho uma grande velocidade de escrita e tenho de fazer uma revisão e vai estar cheio de erros. Para fazer um trabalho complexo, tenho de estar com um foco dobrado para escrever com o mínimo de erros possível e para saber o que estou a escrever” (#2). Tal como no caso de avaliação por testes/freqüências, também nos trabalhos escritos, a qualidade da escrita deve ser desvalorizada, dependendo dos objetivos do trabalho e, claro, do curso frequentado. O último participante citado refere a importância do uso das tecnologias: “Usar um teclado reduz os erros: a palavra "para" deixa de ser <p>, <a>, <r>, <a> para ser o dedo do meio, depois o meu anelar vai bater no *a*, em seguida o meu indicador vai bater no *r* e depois o anelar vai bater outra vez no *a*. Posso associar o movimento a palavras, uso a memória muscular. Agora erro mais por errar onde clico do que erro a palavra. A diferença com escrever à mão é que há uma automatização maior: o *p* está num canto do teclado e o *f* está no outro: não dá para confundir” (#2).

### **3.2.2. Tem dificuldades para entender documentação nova, sente ansiedade com o preenchimento de formulários**

Compreender documentação nova é o esperado em situação de estudo. Livros, documentação recomendada e adicional fazem parte do dia a dia de um estudante. Quando estudam, quando têm de realizar trabalhos, os alunos com Dislexia terão as dificuldades já mencionadas de compreensão da leitura. Falar-se-á, a seguir, sobre a importância do treino de estratégias de estudo pensadas para alunos com Dislexia e sobre a importância de estudar em grupo. As questões de leitura e de escrita têm impacto no momento de terem de preencher quaisquer documentos.

### **3.2.3. É desorganizado/a, tem dificuldades em gerir o tempo, sente-se pressionado pelo tempo dado para realização de tarefas, tem**

## **dificuldades em antecipar problemas no âmbito de resolução de tarefas**

Eplin (2021) conclui que uma estratégia que poderá ajudar os alunos com Dislexia na gestão do tempo é alguém enviar um lembrete por e-mail. Também deve ser permitido prazo alargado para realizar trabalhos (Freitas & Costas, 2022).

Para além de apoio especializado – que, de acordo com os estudantes entrevistados, não há (“Que eu soubesse, nenhum. Havia o provedor do estudante, mas não era esse tipo de apoio” (#4) -, deve haver apoio nas diversas disciplinas. [Se, no ensino superior, lhe tivessem proporcionado os apoios e adequações ao processo de avaliação que se dão até ao ensino secundário, teria aceitado?] Sim, como aceitei no secundário” (#3). É essencial *normalizar* a equidade. Qualquer forma de apoio deve possibilitar a formulação de todas as perguntas, inclusive daquelas que podem parecer vir de alunos menos preparados. É alta a probabilidade de que essas questões sejam levantadas por alunos que estudam muito.

Ireson (2004) fala do conceito de tutoria, em apoio individual, definido como alguém com conhecimento em Dislexia e também nos conteúdos do curso, por exemplo, alguém com especialização em Dislexia e que tenha tirado a mesma licenciatura. Trata-se de um “catalisador de aprendizagem” (Dobson Waters & Torgerson, 2021).

Dos participantes do estudo, dois referiram não ter informado formalmente que tinham Dislexia. Questionados sobre o motivo, responderam “Eu não disse. Eu tenho um colega com Dislexia que também não disse nada. [Por que é que não disse nada?] [...] Eu não tenho vergonha de ter Dislexia, mas diria apenas aos amigos, aos chegados, a professores [...] tenho receio que se mostrassem indiferentes, que desvalorizassem” (#1). e “Nunca disse que tinha Dislexia, porque achei que não havia nada a fazer” (#3).

Eplin (2021) também fala sobre o sentimento de condescendência, que pode ser degradante e potencialmente desmotivador para o aluno. Um participante falou, mas... “Falei com a Diretora da licenciatura, disse que tinha Dislexia e ela disse para eu falar com os professores, porque ela não podia fazer nada e cada professor via se queria fazer as coisas de maneira diferente. Eu falei no primeiro semestre, mas, como não existia qualquer

tipo de apoio, não havia vantagem em dizer que era dislético/a. [...]. No segundo semestre, como dizer, ou não, não fazia diferença, já não disse” (#4). Diz outro participante: “Entreguei os meus relatórios e esperei que os professores soubessem e talvez me fizessem algumas perguntas. [...] Não tive contacto da faculdade, nem eu perguntei [...] Há uma semana, tive uma frequência, e o professor pediu para eu escrever na folha que tinha Dislexia para ele saber quando fosse corrigir. Não perguntei se posso ter mais alguma coisa” (#5).

Os alunos não são obrigados a comunicar perturbações (Brunswick, 2012), não é incomum que os alunos esperem até ao segundo ou ao terceiro anos antes de revelarem a sua Dislexia (Rolak et al., 2023) e muitos optam por não o fazer (Jacobs et al., 2020) por diferentes razões. Um formato inclusivo, como propõem Černickaja e Sokolová (2024) – por exemplo, numa lógica DUA –, diminuiria a necessidade de divulgar a deficiência, a diferença ou o défice do aluno, quando este não se sentisse confortável para falar. As autoras acrescentam que, para poder criar orientações e formações, a investigação futura não deve concentrar-se apenas no que poderia ser potencialmente útil para os alunos (incluindo estudantes Disléticos), mas também no que é eficaz e realmente exequível em contextos de ensino superior: transformar as universidades em ambientes inclusivos é um desafio que não pode ser superado sem uma abordagem interdisciplinar.

Todos os participantes referiram a preferência pela prática de estudo com amigos ou colegas, quer estejam a estudar assuntos próximos ou não. Um dos participantes falou explicitamente no *body doubling*: “Quanto ao estudo, o que funciona comigo: estudo sozinho/a, mas tenho de ouvir algo de fundo, para manter o foco ou vou estudar com amigos. Com amigos, fazemos *body doubling*: estamos no mesmo ambiente, mesmo que não estejamos a estudar a mesma coisa. Podemos colocar questões uns aos outros” (#2). A investigação tem estudado esta prática, concretamente na PHDA. A questão desta preferência relativamente ao apoio dado por professor foi muito bem clarificada por um dos participantes no estudo: nas aulas, “não percebo a matéria. Mesmo sabendo que há apoios (vai quem quer), eu prefiro estudar com os meus amigos, colegas de outro curso, do mesmo ano, colegas do secundário. Mesmo tendo dúvidas

básicas - que só tem dúvidas quem não está atento - se eu colocar aos meus amigos, eles não me chamam à atenção; se eu colocar as dúvidas nos apoios, de certeza que os professores vão chamar à atenção. Não é por mal, é diferente estudar com amigos. [Porque não com colegas da turma?] Porque estou mais à vontade com os meus amigos do secundário” (#1). Welton (2023) concluiu que, apesar de evidências relacionadas com a eficácia do apoio individual, nada se compara ao sentimento de pertença quando entre colegas que pensam da mesma forma e que realmente entendem a sua experiência de vida.

Eplin (2019) observa que uma das estratégias preferidas pelos estudantes universitários é o apoio individual. Este apoio é descrito como a ajuda dada por um adulto experiente e responsável que visa auxiliar os alunos na leitura, na escrita ou em qualquer outra necessidade emergente. Um sistema de mentorias, com alunos com perfil para tal, poderia ser uma opção. Reforça-se “com perfil para tal”, uma vez que qualquer traço de superioridade ou julgamento poderia ter um impacto devastador.

É importante aprender a eliminar distrações. Um dos participantes disse que se focava “mais durante a noite, havia menos ruído; estudava mais durante a noite, até às 2h ou mais” (#4). Pode ser importante permitir que os alunos escolham o horário. É importante aprender a eliminar distrações, por exemplo, com recurso a auscultadores que eliminem o som ou colocar algum som leve (se estudar sozinho/a, “tenho de ouvir algo de fundo, para manter o foco” (#2)).

Tendo em conta que ter as matérias em dia é fundamental para que estes alunos, mesmo com explicações (como narrado por alguns participantes), consigam fazer as disciplinas (“fazer apontamentos em casa e estar atento nas aulas” (#3), “Tentava ter a matéria em dia; quando chegava a casa, tinha os trabalhos em dia e os apontamentos a limpo, reescrevia os apontamentos” (#4)), devem aprender formas de organização que eliminem a procrastinação. Dibblin (2021) apresenta um conjunto de sugestões de estudo, afirmando que a única forma de eliminar a procrastinação é planear e fazer cronogramas: planear o dia inteiro ou partes do dia; estes planos devem estar em pequenos papéis (*post-its*, por exemplo) para cada coisa a fazer: para além de se saber que cada pedaço representará minutos (muito melhor do que serem várias horas), é

excelente deitar fora um ‘já está’; por exemplo, um texto que irá levar muitas horas pode ser planeado em vários pedaços de etapas: escolher o tópico, fazer o guião, pesquisar artigos conforme cada parte do guião, o primeiro esboço fica pronto em 3 dias, etc. Dar bastante tempo para cada pedaço pode ser útil para evitar sentir-se assoberbado. Devem ficar claros os prazos (mesmo que não tenham sido apresentados) e deve fazer-se tudo por ordem do que é mais urgente e não do que se gosta mais e não ir para além do que tem de ser feito. Ajudar a converter para esquemas conteúdos mais complexos. Isto pode ser treinado. Estes apoios que, explicitamente, ajudem a praticar estas estratégias podem ser de mentorias entre alunos. Pode dar-se formação sobre estas práticas – até por parte de alunos com Dislexia (Freitas & Costas, 2022) -, sobre métodos de estudo que se foquem nas necessidades de alunos com Dislexia para que estes, nas suas equipas de trabalho de grupo, possam usá-los (e o que funciona para os disléxicos funcionará para os não disléxicos, como afirmam McCarthy e Ditchfield, 2008), trabalho que se deve centrar nos métodos que têm reunido maior evidência de eficácia: testar conhecimentos (prática de recuperação), prática distribuída, prática intercalada, explicação por palavras próprias e elaborar através de perguntas – questionamento. Como afirma Dibblin (2021), estudantes com Dislexia no ensino superior referem que a utilização de *flash cards*, preferencialmente com recurso a computador, é uma das melhores estratégias, porque os cartões permitem, esforço que pode ter de ser auxiliado, sintetizar grande volume de conteúdo em frases ou mesmo palavras; existem diversas *apps*; estes cartões andam no telemóvel, com a pessoa, e são recordados sempre que haja tempo e/ou sejam necessários. Fazer mapas mentais também pode ser muito útil e também há ferramentas digitais para o efeito. A integração de código de cores nos apontamentos pode igualmente revelar-se vantajosa quando se estuda, estratégia que pode ser treinada em tutorias/formação. Criar mnemónicas ou até histórias com conteúdos pode ser treinado e pode ajudar; o segredo é experimentar o máximo até se perceber o que funciona para cada pessoa (Dibblin, 2021). Muito importante é também dizer, nas formações/workshops sobre estudo, que, na Dislexia, ler em voz alta é fundamental, quando se está a estudar, porque há duas entradas sensoriais: visual e auditiva.

Diferenciar sem estigmatizar. Uma das formas, como foi dito, é *normalizar* o processo: “Eu aceitaria as ajudas se fosse algo normal, normalizado, como acontece até ao ensino secundário. Não adorei ter as ajudas até ao ensino secundário, mas aceitei. E aceitaria da mesma forma no ensino superior.” (#1)

Um participante enfatizou as afirmações que ouviu no curso em que entrou, em primeira escolha, segundo as quais aquele era um curso para quem podia e não para quem queria. Foi dito para todos, mas ele, um bom aluno até ao ensino secundário, com muitíssimo esforço ao longo de todo o processo escolar, sentia-o de uma forma muito intensa: “marquei uma reunião [...] e entrei com uma pasta com a minha documentação, com tudo, com tanta coisa; o processo de aprovar as coisas foi muito mais rápido, só teve de se marcar uma reunião com o Diretor de curso. A questão é: na faculdade eles não sabem o que fazer” (#2). Acabou por mudar de curso. O sentir dos participantes relativamente à dissincronia entre capacidade geral, esforço, estudo e resultados foi geral.

## **CONCLUSÃO, IMPLICAÇÕES PARA O CONTRIBUTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES**

Maxwell (2013) afirma que a prática de cruzar as questões de investigação com as conclusões reforça a validade interna do estudo, pois evidencia que as conclusões decorrem das questões de investigação. Este método também facilita a identificação de lacunas e de áreas para futuras investigações (Creswell, 2014).

Recorda-se que, com o objetivo de responder à questão de partida, *Como incluir alunos com Dislexia no ensino superior?*, foram enunciadas cinco questões de investigação. Vejamos, então:

**1.ª Qual o grau de intensidade e frequência percebido por estudantes de ensino superior relativamente às maiores dificuldades manifestadas por alunos de ensino secundário em estudo anterior (Almeida, 2020)?**

**Conclusão:** Foram seis os itens em que, no estudo de 2020 (Almeida, 2020), os alunos do ensino secundário mencionaram sentir mais dificuldades. Comparando os dados (cf. tabela 2), encontramos os seguintes valores (dificuldades situadas, nos dois estudos, nos níveis máximos da Escala de Likert, 4+5):  $100^6 - 20^7$ ; 83,4 – 80; 66,7 – 60; 66,7 – 40. Importa também mencionar que o item com maior diferença de pontuação (100 – 20) – “Quando escreve, prefere utilizar palavras simples” – foi um dos mais falados ao longo das entrevistas, relacionado com as dificuldades de escrita sentidas por todos. A Dislexia é uma condição permanente, e as suas implicações persistem no tempo.

## **2.<sup>a</sup> Qual o grau de intensidade e frequência percecionado por estudantes de ensino superior relativamente a dificuldades encontradas em estudo anterior realizado com alunos de ensino superior (Mortimore, 2013)?**

**Conclusão:** Analisados os dados, apresentados anteriormente (cf. tabelas 3 e 4), conclui-se que, em todos os itens, foram identificadas dificuldades, análise que excluiu o nível 2 de intensidade (“Quase nunca”) e, portanto, se situou nos níveis 3 (“Às vezes”), 4 (“Quase sempre”) e 5 (“Sempre”); os itens retomados a seguir foram aqueles em que mais estudantes e ex-estudantes do ensino superior mencionaram sentir dificuldades com mais intensidade e frequência:

- Lê lentamente/de forma hesitante ( $76^8 - 80^9/80^{10}$ );
- Tem dificuldades em tirar apontamentos (66 – 40/80);
- Tem dificuldades em se concentrar (58 – 20/80);
- É esquecido (Esquece-se das coisas) (29 – 60/80);
- Tem dificuldades em realizar tarefas em simultâneo (12 – 40/80);
- Tem dificuldades em aceder à informação quando a lê (16 – 40/80)
- Dá muitos erros na escrita (92 – 60/80);
- Tem dificuldades em gerir o tempo (18 – 40/80);

---

<sup>6</sup> Almeida (2020)

<sup>7</sup> Presente estudo

<sup>8</sup> Estudo de Mortimore (2013)

<sup>9</sup> Presente estudo - 4+5

<sup>10</sup> Presente estudo - 3+4+5

- Tem dificuldades para entender documentação nova (20 – 20/80)

Estudantes universitários com dislexia enfrentam várias dificuldades que podem ter um impacto significativo no seu desempenho acadêmico e na sua adaptação ao ambiente exigente do ensino superior. Ler lentamente e de forma hesitante pode prejudicar a capacidade de acompanhar o ritmo acelerado dos cursos, enquanto dificuldades em tirar apontamentos e em se concentrar tornam ainda mais desafiador o engajamento com o material de aula (Mortimore & Crozier, 2006). A memória de trabalho limitada, como falado no presente artigo, que contribui para que haja esquecimentos frequentes e dificuldades na realização de múltiplas tarefas em simultâneo complicam a organização e a execução eficiente das atividades acadêmicas (Gathercole & Alloway, 2008). Além disso, a dificuldade em aceder à informação lida e em entender documentação nova pode levar a uma compreensão superficial dos conteúdos (Reid, 2009). Erros frequentes na escrita e problemas na gestão do tempo dificultam a elaboração de trabalhos académicos e o cumprimento de prazos, exigências cruciais no ensino superior (Gregg, 2009). Estes desafios destacam a necessidade de apoio adicional e de estratégias adaptativas para que os estudantes com Dislexia possam atingir o seu potencial académico (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila, & La Fave, 2008); algumas destas estratégias foram apresentadas neste estudo.

### **3.<sup>a</sup> De que forma estes estudantes descrevem os desafios relacionados com a Dislexia no ensino superior?**

**Conclusão:** Os maiores desafios mencionados pelos participantes neste estudo foram a baixa velocidade de leitura, acentuadas dificuldades na compreensão da leitura, dificuldades na compreensão dos conteúdos ouvidos em sala de aula - porque se esquece, porque existem dificuldades em tirar apontamentos e depois em estudar. Muito mencionadas foram também as dificuldades de concentração, com grande comprometimento na apreensão do que é abordado (mesmo dito) em sala de aula e depois no estudo, que, para além de implicar ‘o estar atento’, assenta no ato de ler e na sua função, a compreensão. A realização de trabalhos escritos, nomeadamente longos relatórios. A falta de ajuda por parte dos

professores, nomeadamente em situação de teste no que respeita ao esclarecimento do que, nas perguntas, se pede e de vocabulário: é importante recordar que o capital lexical dos alunos com Dislexia é, por norma, muito mais reduzido, comparativamente com normoleitores. Foi sentida a falta de leitura dos testes ou da existência de suporte tecnológico que permita ouvir em vez de ler. A falta de tempo suficiente nos testes, mas a constatação de que ter mais tempo implica ter intervalo, que também não há. A acentuada ansiedade que representa saber que se está sempre aquém do potencial. O cansaço de quem sabe que, no final do dia, tinha de estudar mais, mas que tudo, ao longo do dia de aulas, e nos intervalos - as questões sociais, por exemplo nas mensagens escritas, potenciadoras de microagressões, que de *micro* têm pouco - foi muito, demasiado. Ou as horas de estudo pela noite dentro, porque é quando o silêncio permite maior atenção; contudo, de manhã, tem de se estar na sala de aula. A presença do Inglês em apresentações (PPTs, por exemplo) em sala de aula - em cursos lecionados em Português -, sendo o Inglês uma língua que acarreta inúmeras dificuldades para pessoas com Dislexia. Um desgaste emocional que leva a um sentimento prolongado de inferioridade e a quadros de depressão, como explicitamente narrado por dois participantes deste estudo.

#### **4.ª Que estratégias desenvolvem/desenvolveram para conseguir ajuda nos seus estudos universitários?**

**Conclusão:** Na sala de aula, foi mencionado que se privilegia o ouvir em detrimento de tirar apontamentos, dado que são duas tarefas inconciliáveis: estar atento e tirar apontamentos. Uma alternativa, menos mencionada, foi o uso da função *speech to text*, assim como o uso de computador. Um dos participantes referiu que gravava aulas, mesmo não tendo autorização. É fundamental que seja autorizada a gravação de aulas. Para o contexto *realização de trabalhos escritos e estudo*, a estratégia preferencial foi estudar com amigos - mais do que com colegas - alguém a quem se pode fazer perguntas inoportunas ou reveladoras do patamar de dificuldade. Todos os participantes referiram que liam devagar para conseguirem compreender melhor. O uso de audiolivros foi, embora pouco, mencionado. Foi mencionado o recurso às explicações - e os

estudantes que não podem aceder à *shadow education*? Houve participantes que referiram que a forma como encaravam a Dislexia, no momento presente, ajudava a superar o dia a dia académico (“o facto de não me importar se dava erros ou não [...] levava a que não stressasse a escrever nem ter medo de errar” (#4)).

#### **5.ª Que tipos de apoio académico estão/estavam disponíveis na Instituição de ensino superior frequentada e que apoios foram usados?**

**Conclusão:** Foi mencionado que há apoio às cadeiras (“todos os professores tinham um horário de atendimento”, #4) ou “gabinetes para os professores tirarem dúvidas pontuais” (#3). Houve participantes que disseram que há um núcleo/gabinete de apoio aos estudantes, ou o provedor do estudante, mas que não tem como função prestar auxílio mais específico relacionado com as dificuldades analisadas (“Eles não têm pessoal para atender dificuldades de alunos”, #2). Um participante referiu que, numa frequência, o professor pediu que ele escrevesse que tinha Dislexia “para ele saber quando for corrigir” (#5). Foi dito que era facultado “Tempo suplementar - o único que conheço; genuinamente não sei se há outras opções. [...] Apenas usei o tempo suplementar porque foi a única coisa disponibilizada” (#2)). Todos os participantes mencionaram que, se continuasse a haver os apoios que tiveram até ao ensino secundário, aceitá-los-iam.

A Dislexia não impede que os indivíduos alcancem o seu pleno potencial, embora exija um esforço significativamente maior para superar os desafios associados. Os estudantes com Dislexia no ensino superior estão cientes dessa realidade (Reid, 2009). Cabe à escola inclusiva, em todos os níveis de ensino, garantir que as barreiras que impedem a expressão desse potencial sejam eliminadas (Mortimore & Crozier, 2006). Esperamos que este estudo contribua para uma maior consciencialização sobre o impacto da Dislexia no ensino superior e para demonstrar que o potencial dos alunos com Dislexia muitas vezes permanece oculto atrás de dificuldades que não os definem (Kirby et al., 2008). Promover a

inclusão e fornecer apoio adequado são passos essenciais para permitir que esses estudantes floresçam acadêmica e pessoalmente.

Investigações futuras poderão centrar-se, por exemplo, em:

**Estudos longitudinais:**

Realizar estudos longitudinais que acompanhem estudantes com Dislexia ao longo do seu percurso acadêmico no ensino superior. Isso ajudaria a identificar fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso desses estudantes ao longo do tempo.

**Intervenções e apoios eficazes:**

Investigar a eficácia de diferentes intervenções e apoios pedagógicos, como, por exemplo, tutoria, tecnologia de apoio e DUA. Comparar a eficácia de diversas estratégias pode fornecer *insights* sobre as melhores práticas para apoiar estudantes com Dislexia.

**Impacto emocional e psicológico:**

Explorar em maior profundidade o impacto emocional e psicológico da Dislexia nos estudantes do ensino superior. No presente estudo, as questões emocionais foram focadas, havendo alusão a quadros de depressão associados, pelos estudantes, às dificuldades relacionadas com a Dislexia. Estudos qualitativos que se foquem em experiências pessoais podem oferecer uma compreensão mais rica das dificuldades e estratégias de *coping* desses alunos.

**Ambiente inclusivo:**

Estudar como é que diferentes ambientes acadêmicos (de artes, de ciências exatas, e de ciências sociais) afetam estudantes com Dislexia. No presente estudo, um dos participantes referiu-se à mudança de curso relacionada também com palavras ouvidas - ‘este curso é para quem pode e não para quem quer’. Trata-se de um ótimo aluno até ao final do ensino secundário, que entrara naquele curso na sua primeira escolha. Determinar quais são as práticas inclusivas mais eficazes em diferentes contextos pode ajudar a personalizar as abordagens de apoio.

**Formação de professores:**

Investigar a eficácia de programas de formação no âmbito da Dislexia para professores. Investigar como a formação contínua pode melhorar o apoio a estudantes com Dislexia e promover um ambiente mais inclusivo.

**Tecnologias emergentes:**

Avaliar o impacto das tecnologias emergentes, como aplicativos de inteligência artificial e plataformas de e-learning, no apoio a estudantes com Dislexia. Analisar como essas tecnologias podem ser integradas no ensino superior para facilitar a aprendizagem.

**Diversidade e interseccionalidade:**

Investigar como a Dislexia interage com outras dimensões da diversidade, questão afluada no início do presente artigo, como género, etnia e contexto socioeconómico, no âmbito do ensino superior. Estes estudos podem revelar diferentes desafios enfrentados por diferentes grupos de estudantes com Dislexia.

**Perceção e estigma:**

Aprofundar as perceções e atitudes de estudantes, professores e colegas sobre a Dislexia no ensino superior. Entender o estigma associado à Dislexia e como é que ele pode ser mitigado é crucial para criar um ambiente mais inclusivo.

**Resultados académicos e profissionais:**

Estudar a relação entre a Dislexia e os resultados académicos e profissionais após a conclusão do ensino superior. Investigar de que forma a Dislexia influencia a transição para o mercado de trabalho e a progressão na carreira.

## AGRADECIMENTO

Um sentido agradecimento aos cinco estudantes e ex-estudantes de ensino superior que participaram neste estudo. A autora acredita que as palavras que partilharam farão a diferença no objetivo chamado *inclusão* em Portugal.

Um agradecimento à Dra. Isabel Borges e à Dra. Alice Mendes, pelo convite para falar sobre a inclusão de alunos com Dislexia no ensino superior.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. de F. (2020). Sinais de alerta da dislexia: percepção de alunos com dislexia. *Gestão E Desenvolvimento*, (28), 197-228. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2020.9471>
- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Climpesi Editores.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2023). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Climpesi Editores.
- Avello, M. T., Ojeda, C. R. M. P., & Hurtado, C. D. R. (2022, October). Speech Therapy attention for students in the university context. In *2022 International Conference on Inclusive Technologies and Education (CONTIE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Brunswick, N. (2012). *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace*. John Wiley & Sons.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- Cerna, L. (2020, março - 2). *Education for Inclusive Societies: Overarching Policy Questions and Objectives* [paper presentation]. Strength through diversity: framework and approach to intersectionality, OCDE.
- Černickája, K., & Sokolová, L. (2024, March). Dyslexia in higher education—teacher’s perspective: scoping review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1372699). Frontiers Media SA.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dobson Waters, S., & Torgerson, C. J. (2021). Dyslexia in higher education: a systematic review of interventions used to promote learning. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 226-256.
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 63(5), 507–518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>

- Dibblin, C. (2021, March 22). Dealing with DYSLEXIA at UNIVERSITY (Medical School) [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DhBmekEYVg>.
- Eplin, R. L. (2021). *Experiences of students with dyslexia in higher education in England*. The University of Liverpool (United Kingdom).
- Fortin, M-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freitas, C. D. N., & Costas, F. A. T. (2022). Processos compensatórios e subjetividade de pessoas com dislexia na universidade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Roteiro*, 47(1), 1.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. SAGE Publications.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.
- Gladcheff, A. P. (2003). Entrevista estruturada: uma eficiente técnica de aquisição de conhecimento explícito. *Pensamento & Realidade*, 13.
- Gregg, N. (2009). *Adolescents and Adults with Learning Disabilities and ADHD: Assessment and Accommodation*. Guilford Press.
- Hjärne, M. S. (2021). Just enough time to level the playing field: Time adaptation in a college admission test. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 941-955.
- Hoiem, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Neurophysiology and Cognition, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands (pp. 8).
- Ireson, J. (2004). "Private Tutoring: How prevalent and effective is it?" *London Review of Education*, 2(2), 109-122.
- Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C., & De Angeli, A. (2022). Learning at school through to university: the educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*, 37(4), 662-683.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R. K., & La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85-96.

- Mangas, C., & Sánchez, J. (2010). A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Mazur, A., & Quignard, M. (2023). French Students with Dyslexia Facing the Punctuation System: Insecurity, Inventory Use, and Error Studies. *Brain Sciences*, 13(4), 532.
- McCarthy, O. & Ditchfield, D. (2008). Early years: Deirdre starts to learn piano. In T. R. Miles, J. Westcomb & D. Ditchfield (2008). *Music and Dyslexia: A Positive Approach* (pp. 45-54). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in higher education*, 31(2), 235-251.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. Guilford Press.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Wiley-Blackwell.
- Richardson, G. (2021). Dyslexia in Higher Education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 125-135.
- Richardson, J. T., & Wydell, T. N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing*, 16, 475-503.
- Rolak, M., Heerkens, Y. F., van Bakel, H. J., & van Der Klink, J. J. (2023). Factors contributing to realizing valuable goals of students with dyslexia in higher education. *Dyslexia*, 29(3), 199-216.
- Rose, S. J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Department for Children, Schools and Families.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.
- Singleton, C.H. (2001) Computer-based assessment in education. *Educational and Child Psychology*, 18(3), 58-74.

- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications.
- Smith-Spark, J. H., & Lewis, E. G. (2023). Lived Experiences of Everyday Memory in Adults with Dyslexia: A Thematic Analysis. *Behavioral Sciences*, 13(10), 840.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2024). Do we really need a new definition of dyslexia? A commentary. *Annals of Dyslexia*, 1-8.
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The Learning Experiences of Students with Dyslexia in a Greek Higher Education Institution. *International Journal of Special Education*, 30(2), 157-170.
- Sumner, E., Crane, L., & Hill, E. L. (2021). Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder. *Dyslexia*, 27(1), 94-109.
- Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H., & Baeyens, D. (2023). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317-333.
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 45-56.
- Wagner, R. K., Beal, B., Zirps, F. A., & Spencer, M. (2021). A model-based meta-analytic examination of specific reading comprehension deficit: how prevalent is it and does the simple view of reading account for it?. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 260-281.
- Welton, K. (2023). Dyslexia in higher education: enhancing student belonging and overcoming barriers to achievement through communities of practice. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (26).
- World Health Organization (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). <https://icd.who.int/>

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.