

6.132.

**Título:**

**Dificuldades de aprendizagem específicas no ensino superior e a formação de professores**

**Autor/a (es/as):**

Tonini, Andréa [Universidade do Minho]

Martins, Ana Paula Loução [Universidade do Minho]

**Resumo:**

O presente texto apresenta reflexões teóricas e empíricas sobre um assunto que, embora pouco debatido no ensino superior, vem sendo muito recorrido na educação básica, que diz respeito às dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), sendo referente a todos os níveis de ensino, incluindo o superior, já que esta problemática tem implicações ao longo de toda a vida dos indivíduos e, é considerado pela produção científica da área, como sendo dos mais incompreendidos, controversos e complexos. A reflexão volta-se sobre a forma de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais (NE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Brasil) bem como sobre conhecimentos necessários aos professores que fazem a diferença no processo educacional inclusivo no ensino superior de estudantes com DAE, mais especificamente com dislexia. No caso da UFSM, foi instituído pela Resolução 011/07, numa tentativa de minimizar as “desigualdades acumuladas no decorrer da vida”, o “Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, e que se apresenta como um sistema de reservas de vagas nos processos seletivos de cursos de graduação, ocorrendo desde 2009. Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com NE no espaço acadêmico, foi fundado, posteriormente à Resolução 011/07, o Núcleo e a Comissão de Acessibilidade da UFSM que tem como finalidade atender a estudantes, professores e servidores técnico-administrativos que necessitem de atendimento especial ou que convivam com pessoas nessa situação. A “situação” refere-se às pessoas com NE que se restringem a transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências e surdez. Portanto, as DAE, incluindo a dislexia, não são referidas nos enquadramentos legais. O conceito de dislexia identifica um grupo de estudantes com necessidades educativas especiais significativas (NEES) que têm o direito de receberem um apoio de qualidade ao longo do seu percurso acadêmico. Embora a dislexia se manifeste ao longo da vida, e como tal do percurso acadêmico, o seu impacto vai variando em função de idade e desenvolvimento, bem como das exigências do ambiente. O ensino superior representa, assim, uma etapa da vida do estudante com dislexia na qual ele vai, provavelmente, necessitar não apenas de apoio e enquadramento legal, mas

também da compreensão, dos conhecimentos, da formação, da colaboração, da visão e da capacidade de aceitar a diversidade daqueles com quem convive, ou seja, colegas, professores, diretores, auxiliares, porteiros, e outros. Consideramos que os professores devam ter os necessários conhecimentos sobre o assunto em questão para que práticas educativas adequadas, portanto inclusivas, sejam planejadas para fins de atendimento às características e necessidades dos alunos incluídos no ensino superior. Diante de tal realidade, as reflexões e os conhecimentos apresentados deve interpenetrar a cultura do ensino superior para que todos os alunos tenham o direito de participar em todas as experiências da comunidade acadêmica. Portanto, o assunto que aborda de forma ampla e não restrita as NE deve ser do conhecimento e fazer parte da formação de todos os envolvidos no ensino superior.

#### **Palavras-chave:**

Dificuldades de Aprendizagem Específicas; Dislexia; Ensino Superior.

#### **Introdução**

Com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a qualidade da educação proporcionada aos alunos com dislexia no ensino superior, apresentamos em seguida considerações que no seu conjunto caracterizam as necessidades educativas especiais (NEE) de indivíduos com dislexia. Assim, inicialmente apresentaremos conhecimentos e esclarecimentos sobre definições com ênfase nas DAE, e, sobretudo, na dislexia, área que merece atenção maior, pelo fato de ter uma prevalência alta, ser uma condição crônica que não representa um atraso temporário no desenvolvimento da leitura, e por persistir na adolescência e na idade adulta (Shaywitz, 2008).

As DAE são consideradas por muitos como sendo uma área do conhecimento das mais incompreendidas, controversas e complexas. Esta tríade de adjetivos resulta de vários fatores, dos quais destacamos dois. O primeiro relaciona-se com a multiplicidade de terminologia, que acaba por dificultar o entendimento e a comunicação. O segundo, com o entendimento resultante do conceito de DAE e à sua contextualização no grupo das NEE, não havendo nacional e internacionalmente um consenso legislativo sobre tal questão. Portanto, essa ausência de conformidade, muitas vezes, impede os alunos com DAE, e, sobretudo com dislexia, de receberem atendimento especializado, adequado às suas necessidades educacionais, socioemocionais, entre outras. De fato, os trabalhos de Vianello e Moniga (1996), de Vogel (2001) e de Martins (2006)<sup>88</sup>, sobre esta problemática, apontam as diferenças terminológicas e a maneira como os estabelecimentos de ensino se organiza em diversos países para responder às necessidades e características dos alunos com DAE em geral e com dislexia em

---

<sup>88</sup> Literatura produzida na Austrália, no Canadá, na Alemanha, na Inglaterra, nos EUA, no Japão, na Holanda, na Suécia, na Finlândia, na Noruega ou em Portugal.

particular. Adicionalmente, sublinham que, mesmo quando a terminologia empregada coincide, pode haver diferentes definições conceituais e operacionais para este termo.

No Brasil, podemos avaliar que tal problemática se assemelha à situação internacional anteriormente referida, existindo diferentes correntes teóricas para explicar um mesmo fenômeno sobre diversos prismas (sociológicos, educacionais, biológicos, etc.). O movimento da inclusão educacional proporcionou a percepção desta grande diversidade de discursos e práticas que permeiam os meios escolares dos vários níveis de ensino. Assim sendo, o Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.º9394 de 1996) normatizou o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, antes já existentes em termos de legislações e práticas escolares, mas com diferentes designações. Em termos do ensino superior e especificamente da UFSM, resoluções foram criadas para oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com NEE e de seguida serão apresentadas e analisadas.

### **Reflexões teóricas e empíricas sobre dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)**

Referimos na introdução a respeito das incompreensões e controvérsias que envolvem a área das DAE, sendo a definição sobre *o que é* esta condição, representada por um grande número de perspectivas sobre o mesmo assunto, o que acaba por dificultar o entendimento e a comunicação atinentes às características fundamentais e específicas sobre a problemática em questão (Correia, 2008a; Cruz, 1999, 2009; Martins, 2006).

Embora com um legado de mais de 150 anos de investigação, a literatura aponta que foi no início dos anos 60, do século XX, que o termo *Learning Disabilities* (Dificuldades de Aprendizagem-DA) foi formalizado e começou a ser empregado para se referir a alunos com determinadas condições específicas com implicações nas aprendizagens escolares que não deveriam relacionar-se a outros tipos de problemas de aprendizagem (Correia, 2008a; Cruz, 1999, 2009). O termo foi definido pelo Psicólogo Americano Samuel Kirk e publicado em 1962 no livro de sua autoria, intitulado *Educating Exceptional Children*, considerado o primeiro esforço para definir as DA e sendo bem aceito pela comunidade científica envolvida na área, educadores e pais principalmente por atribuir relevância a área educacional em detrimento da clínica (Correia, 2008a; Cruz, 1999, 2009). A definição de Kirk (1962) refere-se a:

*... um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da falada, da linguagem, da leitura, da soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos (Kirk, 1962 citado por Cruz 2009, pp.41-42).*

Como alude Cruz (1999, 2009), esta definição é frequentemente usada e considerada atualizada, centrando “as dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento acadêmico, independentemente da idade dos indivíduos e a sua causa seria uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental”(Cruz, 2009, p.41). Atualmente, como menciona Cruz (2009), há onze definições na literatura consideradas principais que convergem e divergem em algumas questões referentes à classificação e descrição de alunos com DAE, o que vem a contribuir, mas também a dificultar os avanços desta área do conhecimento, a qual Correia (2008a, p.23) considera que, “talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais (NEE)”.

Dentre as diversas definições conceituais atuais de DAE apresentamos a de autoria de Correia (2008a) que após uma vasta análise das várias acepções descritas, principalmente na literatura americana sobre DA, e a confusão de entendimentos em Portugal, propôs uma definição portuguesa que envolve as características presentes de maior consenso nas outras definições, sendo:

*As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivo. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008a, pp. 46-47).*

Um dos diferenciais desta definição foi à inclusão do termo “específicas” nas DA para distinguir as áreas em que as dificuldades são observadas, ou seja, nas áreas da linguagem, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas (Correia, 2008a, Cruz 2009). No contexto das DAE, as dificuldades observadas na área da leitura, especificamente referentes à dislexia, em países desenvolvidos (Europeus e EUA) representam entre 3 e 18% dos alunos, portanto considerada de elevada frequência (Andrade, Prado, Capellini, 2011; Rotta & Pedroso, 2006;). Segundo Shaywitz (2008) compromete uma em cada cinco alunos. A investigação tem evidenciado que a problemática da dislexia, tal como outras DAE, é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e nações do

mundo (Lerner, 2000). Vários estudos mostraram níveis de prevalência de dislexia comparáveis entre crianças norte-americanas, japonesas e chinesas (Shaywitz, 2008).

A dislexia reflete défices na componente fonológica da linguagem. Esta fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico (Shaywitz, 2008), representa uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico (Hennigh, 1995). Segundo Shaywitz (2008, p.14) “o comprometimento no sistema da linguagem não é geral e sim específico no módulo fonológico”<sup>89</sup>, o que interfere na aquisição e desenvolvimento da leitura e não nas capacidades de pensamento. Assim, considera-se que a dislexia reflete um problema linguístico que interfere na habilidade para a leitura (Shaywitz, 2008; Artigas-Pallarés, 2009), existindo consenso entre pesquisadores de que a “habilidade fonológica é importante para a aquisição da leitura e que, para a maioria dos indivíduos com atraso em leitura ou dislexia, alterações nessa habilidade, como discriminação e percepção dos sons, são geralmente identificadas” (Fadini & Capellini, 2011, p.4).

Segundo Cruz (2007), de entre tantas expressões análogas para designar as DAE ao nível da leitura, a “dislexia” é a mais utilizada e conhecida, e, é caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobre capacidade de soletração e de descodificação (Lyon et al., 2003). Além destas dificuldades pode ter como consequências secundárias problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios (Lyon et al., 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2006).

Os alunos com dislexia leem significativamente abaixo do nível que era esperado que lessem com base no seu Quociente de Inteligência (QI), idade e experiências (Mann, 2003); ou seja, esta DAE na leitura é inesperada tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno, uma vez que não há comprometimento da inteligência (Artigas-Pallarés, 2009; Shaywitz, 2008); do mesmo modo, também as práticas que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula, uma vez que estas têm sido eficazes e não insuficientes ou inadequadas (Lyon & Shaywitz, 2003).

Em relação ao adulto com dislexia e o não comprometimento da inteligência, Shaywitz (2008) considera que, “por um lado, temos os tremendos pontos fortes a nível cognitivo e a aptidão conceptual do adulto disléxico inteligente e, por outro, a sua pura permanente luta, ao nível mais básico da linguagem, para tentar descodificar e identificar a palavra escrita” (p. 173). Em relação a nível universitário os testes de QI e outros testes, para Shaywitz (2008, p. 171), “nos dizem muito pouco acerca do potencial individual para o sucesso académico e para futuras contribuições para a sociedade que cada indivíduo disléxico detém”. A autora ainda considera que tais instrumentos não

---

<sup>89</sup> O défice fonológico é um das explicações fisiopatológicas da dislexia, havendo outras teorias para explicar o mecanismo que leva ao aparecimento da dislexia.

avaliam a criatividade ou a perseverança destes alunos em vencer as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita (Shaywitz, 2008).

Em relação às causas, a dislexia não é uma causa primária de NEE de âmbito sensorial, intelectual, motor, de distúrbios emocionais, de desvantagem cultural, econômica ou social (Correia, 2008a). A dislexia é resultado de uma disfunção neurobiológica, existindo diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas de leitura (Shaywitz & Shaywitz, 2006). Os investigadores têm utilizado duas fontes diferentes para concluir que DAE como a dislexia podem resultar de uma disfunção neurológica: estudos estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Muitas das investigações envolvem o estudo de aspectos relacionados à dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (Hallahan, Kauffman et al., 1999; Lerner, 2000; Hallahan & Mercer, 2002). Têm sido feitos estudos estruturais e funcionais *in vivo* a estruturas cerebrais, como por exemplo o *planum temporal*, o *córtex* visual, o *córtex* pré-frontal, o corpo caloso, o giro angular, a área de Broca, o lóbulo temporal, ou a área de Wernick. Segundo Hallahan e Kauffman (2003), existem estudos que demonstram que as quatro últimas áreas referenciadas estão associadas a dificuldades de leitura.

Os estudos revistos por Richards (2001) comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas específicas de leitura ou de escrita. Em complemento, têm sido efetuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade e dificuldades de leitura e desordens de linguagem (Wood & Grigorenko 2001, citados em Hallahan & Mock, 2003).

É conhecida a importância da identificação precoce dos alunos com dislexia a fim de, em termos educacionais, definir estratégias de intervenção com vistas ao sucesso acadêmico e redução as consequências comportamentais, emocionais, sociais e acadêmicas que possam surgir a nível da escolaridade conforme as exigências das habilidades de leitura e escrita. No entanto, muitos alunos ingressam no ensino superior sem o diagnóstico (Shaywitz & Shaywitz, 2006; Shaywitz, 2008; Mangas & Sánchez, 2010) o qual muitas vezes se arrasta por anos, quando o é concluído, o que acaba por comprometer o sucesso acadêmico dos mesmos e reforçar determinados comportamentos que passaram a existir na educação básica.

Mangas e Sánchez (2010) investigaram as consequências comportamentais, emocionais, sociais e acadêmicas referentes a um determinado grupo de alunos com dislexia que frequentam o ensino superior em Portugal. O estudo constatou que em termos comportamentais e emocionais há um *continuum* de constrangimentos à vida pessoal os quais estão relacionados ao enfrentamento das dificuldades nas tarefas de leitura e escrita, “demonstrando-se inseguros, revoltados, humilhados, frustrados, constrangidos”(p. 8).

Para a maioria dos indivíduos a dislexia é uma condição para toda a vida, embora as características deste tipo de DAE possam sofrer ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com os seus problemas (Gerber, 2001; Hallahan, Kauffman et al., 1999; Hallahan, Lloyd et al., 2005; Kavale, 1988). Há estudos com alunos do ensino superior que documentam que a persistência do défice fonológico bloqueia a fluência, mesmo das palavras anteriormente lidas, pois demoram um tempo maior para identificar palavras (Shaywitz et al, 1999; Shaywitz, 2008 ). É do conhecimento que pessoas com dislexia a podem aprender a ler palavras com precisão e com boa compreensão e as dificuldades experimentadas quando crianças evoluem para uma leitura lenta e laboriosa quando adultos (Shaywitz & Shaywitz, 2006; Shaywitz, 2008).

Quando ao impacto na vida adulta, segundo Hallahan et al. (2005), os investigadores têm reportado que nos EUA as DAE estão associadas a taxas elevadas de abandono escolar, a emprego não qualificado, bem como a dependência de terceiros.

Tendo por base os aspectos anteriormente indicados, a dislexia envolve uma desordem da aprendizagem e da cognição que é intrínseca ao indivíduo, é vitalícia, tem origem neurobiológica, e não é o resultado primário de deficiência intelectual, de distúrbios do comportamento, de falta de oportunidades para aprender, ou de défices sensoriais. Assim, é consensual que a dislexia representa uma categoria que identifica um grupo de indivíduos com NEE (Correia, 2008a; Martins, 2006;).

A dislexia é uma condição que requer apoio para que os alunos tenham sucesso na sua vida académica. Com a existência de apoio ao nível do ensino universitário e de legislação, cada vez mais alunos com dislexia, e com outro tipo de NEE, frequentam o ensino superior. Assim, Universidades têm desenvolvido serviços de apoios a esses alunos os quais estão em fase embrionária e serão apresentados a seguir.

No caso da UFSM, foi instituído pela Resolução 011/07<sup>90</sup>, numa tentativa de minimizar as “desigualdades acumuladas no decorrer da vida”, o “Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, e que se apresenta como um sistema de reservas de vagas nos processos seletivos de cursos de graduação, tendo a seguinte configuração para cada curso:

- ação afirmativa “A”: 13% das vagas para candidatos afro-brasileiros negros;
- ação afirmativa “B”: 5% das vagas para candidatos com NE;
- ação afirmativa “C”: 20% das vagas para candidatos que realizaram *TODO* o Ensino Fundamental e Médio em escola(s) pública(s) brasileira(s);

---

<sup>90</sup> A resolução encontra-se na íntegra no site [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br).

- ação afirmativa “D”: para candidatos indígenas residentes em território nacional total de até 08 vagas e 02 no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIS), distribuídas nos cursos de graduação em que houver procura;

- Sistema Universal: para os candidatos que não se enquadrarem nas características anteriores ou não desejarem participar dos demais Sistemas.

O Programa Governamental das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social começou a ser realizado na UFSM em 2009, por meio do vestibular, do PEIES, e programas de reingresso e transferência previstos pela Instituição. E, desde então, o processo de inclusão começou a ser amparado pela Resolução 011/07 o que não quer dizer que anteriormente os candidatos definidos nas ações afirmativas não frequentassem a UFSM; o que mudou foi apenas a forma de acesso, acessibilidade e permanência.

Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com NE no espaço acadêmico, foi fundado, posteriormente à Resolução 011/07, o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria e a Comissão de Acessibilidade. A comissão integra um Grupo de Trabalho composto por representantes de todos os Centros de Ensino da UFSM, das Pró-reitorias, Biblioteca Central e Diretório Central dos Estudantes (DCE), e tem como finalidade atender a alunos, professores e servidores técnico-administrativos que necessitem de atendimento especial ou que convivam com pessoas nessa situação. A “situação” refere-se às pessoas com NE que se restringem a transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências e surdez<sup>91</sup>. A comissão tem como referência para a definição das pessoas com NE o Decreto n.º3.298, de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei n.º7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora<sup>92</sup> de Deficiência”, que em seu Art. 1º compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas *portadoras* de deficiência.

Diferenciando-se, em sua maioria, do alunado a quem a Comissão se destina, desde 1998, portanto antes da Resolução 011/07, o Centro de Educação da UFSM instituiu o Ânima, que é o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM, hoje com uma abordagem de ensino e aprendizagem aos aspectos psicopedagógicos. Logo, o Ânima realiza atendimento psicopedagógico a um universo amplo de alunos com NE que podem apresentar DAE.

---

<sup>91</sup> Para informação detalhada sobre o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria e a Comissão de Acessibilidade ver site <http://www.ufsm.br/>.

<sup>92</sup> O termo “portador” atualmente não é considerado adequado no meio científico, sendo mantido neste texto apenas em respeito ao Decreto em análise.



Para fins de investigação, um projeto vinculado a um grupo de pesquisa<sup>93</sup> da UFSM propôs-se a analisar em 2009, por meio de entrevistas aos coordenadores de cursos de graduação, as diversas facetas no processo de inclusão de alunos com NEE na instituição supracitada, pós Resolução 011/07. Uma das facetas identificadas é que muitos coordenadores acreditam que os cursos não estão preparados para receber alunos com NE, pois foi notado um posicionamento comum que é a falta de uma formação apropriada ao trabalho para com alunos que apresentam NEE (Honnef et. al., 2010).

Outro exemplo sobre a Inclusão no ensino superior, e especificamente com alunos com dislexia, identificou as dificuldades em termos acadêmicos as quais

*parece centrar-se mais nas disciplinas teóricas do que nas práticas, em particular naquelas que se relacionam com o Português ou com a História, denotando-se uma dificuldade em ler (especialmente em voz alta), escrever (no nível da ordenação das ideias e dos erros, em que a troca de letras é uma realidade), interpretar, memorizar e interiorizar vocabulário, o que parece manter-se ao longo da escolaridade, continuando, por isso, a causar obstáculos à sua estada no Ensino Superior (Mangas & Sánchez, 2010, p.12).*

A investigação de Mangas e Sánchez (2010) ao mesmo tempo revelou que os alunos com dislexia em situações de avaliações “mostram mais apreensivos e nervosos, pela falta do auxílio do computador, pelo escasso tempo de que dispõem ou, no caso da apresentação de trabalhos, pelo facto de estarem a falar para um público, acabando por se referir mais aos professores do que aos colegas no que diz respeito à incompreensão da problemática” (p.8).

Assim sendo, o assunto que aborda de forma ampla e não restrita as NE deve ser do conhecimento e fazer parte da formação de todos os envolvidos com a educação inclusiva no ensino superior, pois trata-se de uma política institucional, devendo esta ser entendida e atendida da melhor forma possível. De fato, segundo Correia (2008b, p.38), quando implementamos um sistema educativo inclusivo, essa “formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas” para alunos com NE. Sublinhamos, ainda, que a promoção de uma cultura universitária que recebe, aprecia e se adapta à diversidade implica que muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar competências (Correia, Cabral et al., 1997; Hunter, 1999; Schaffner & Buswell, 1996). No caso da UFSM, pelo que se pôde perceber, a falta de preparação e formação sobre o assunto já está levando a implicações pedagógicas impróprias às necessidades e características dos alunos que a frequentam<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a Coordenação da Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas.

<sup>94</sup> Ver artigo referente ao assunto, intitulado “Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior”, disponível em: <http://www.anpedsul.com.br/>.

## **Considerações**

O conceito de dislexia identifica um grupo de alunos com DAE que embora se manifeste ao longo da vida e como tal do percurso acadêmico, o seu impacto vai variando em função de idade e desenvolvimento, bem como das exigências do ambiente. Como considera Shaywitz (2008) ao se referir a Jovens com dislexia, que estes “podem apresentar o que parece ser um conjunto de manifestações contraditórias: honras e insucessos, elogios e avisos, um percentil 99 em algumas áreas e um percentil 9 noutras, pensadores brilhantes e leitura desesperadamente lenta – todas munidas numa mesma pessoa” (p. 180). Pessoas estas que têm o direito de receberem um apoio de qualidade ao longo do seu percurso acadêmico, direito este que não deve ser apenas garantido por leis, decretos e/ou resoluções.

O ensino superior representa mais uma etapa da vida do aluno com dislexia na qual ele vai necessitar de apoio e enquadramento legal, mas também da compreensão, dos conhecimentos, da formação, da colaboração, da visão e da capacidade de aceitar a diversidade daqueles com quem convive nos ambientes universitários. Entretanto, devemos considerar que é “a nossa capacidade cognitiva e não a fonológica que nos permite, enquanto humanos, raciocinar, analisar e resolver problemas a um nível superior – e sermos capazes de grandes realizações” (Shaywitz, 2008, p. 173)

Diante das reflexões e os conhecimentos apresentados consideramos que o assunto em questão deve interpenetrar na cultura do ensino superior para que todos os alunos tenham o direito de participar, como membros efetivos, em todas as experiências da comunidade acadêmica.

## **Referências bibliográficas**

- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista Neurología*, 48 (2), 63-69.
- Andrade, O. V. C. A., Prado, P .S. T., Capellini, S. A. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 14-28.
- Brasil. Senado Federal (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- Correia, L. M., Cabral, M. C., Martins, A. P. L. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In: Correia, L. M. (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular* (pp.159-170). Porto (PT): Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto (PT): Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In: Correia, L. M. (Ed.). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp.33-42). 2.ed. Porto (PT): Porto Editora.
- Cruz, Vitor. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL.
- Fadini, C. C., Capellini, S. A. (2011). Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para dislexia. *Revista Psicopedagogia*. 28(85), 3-13.
- Gerber, P. J. (2001). Learning disabilities: A life-span approach. In: Hallahan, D. P. e Keogh, B. (Ed.). *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp.167-180). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. 9th. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P. et al. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In: Bradley, R., Danielson, L., et al (Ed.). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp.1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallahan D. P, Mock D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In: Swanson H. L, Haris K. R, Graham S. (edit.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.
- Hennigh, K. A. (1995). *Compreender a dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In: Coutinho, M., Repp, A. (Ed.). *Inclusion: the integration of students with disabilities* (pp.135-151). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

- Honnef, C., Costas, F. A. T., Tonini, A., Rosa, M. P. da. (2010, julho). Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região SUL, Anped Sul*, Londrina, PR, Brasil.
- Kavale, K. A. (1988). Status of the field: Trends and issues in learning disabilities. In: Kavale, K. A. (Ed.). *Learning disabilities: State of the art and practice* (pp.3-21). Boston: College-Hill Press.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. 8th. Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* (53), 1-14.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* (53), 1-14.
- Mann, V. A. (2003). Language processes: keys to reading disability. In: Swanson, H. L., Haris, K. R. et al (Ed.). *Handbook of learning disabilities* (pp.213-228). New York: Guilford.
- Mangas, C. F, Sánchez, J. L. R. (2010). A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Ibero-americana de Educação*, 53 (7), 1-14.
- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and FMRS to reading disabilities and education. *Learning Disabilities Quarterly*, (24), 189-203.
- Rotta, N. T., Pedroso, F. S. (2006). Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: Rotta, N. T., Ohlweiler, L., Riesgo, R. dos S. (orgs.). *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp.151-164). Porto Alegre: Artmed.
- Schaffner, C. B., Buswell, B. E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In: Stainback, W., Stainback, S. (Ed.). *Inclusion: A guide for educators* (pp.49-65). Baltimore: Paul Brooks.
- Shaywitz, S. E et al. (1999). *Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence*. *Pediatrics*, 104 (6), 1351-1359.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2006). Neurobiological Indices of Dyslexia. In: Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham, S. (Ed.). *Handbook of Learning Disabilities* (pp.514-531). New York: Guilford.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto (PT): Porto Editora.

Vianello, R., Moniga, S., Eds. (1996). *Introduction Learning difficulties in Europe: Assessment and treatment*. European Association for Special Education.

Vogel, S. A. (2001). The challenge of international research in learning disabilities. In: Hallahan, D. P., Keogh, B. (Ed.). *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp.329-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### 6.133.

#### **Título:**

**Método integrado de formação continuada para docentes em administração: bases teóricas e desenvolvimento**

#### **Autor/a (es/as):**

Viana, Adriana Backx Noronha [Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA / USP)]

Igari, Camila [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)]

Placco, Vera Maria Nigro de Souza [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)]

Almeida, Laurinda Ramalho de [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)]

Neto, José Dutra de Oliveira [Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC / USP)]

Robazzi, Maria Lúcia do Carmo Cruz [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP / USP)]

Rocha, Fernanda Ludmilla Rossi [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP / USP)]

Romano, Cristiane [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP / USP)]

Vieira, Amanda Ribeiro [Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão