

## Artigo

### **Desmistificando a dislexia na universidade: questões relacionadas à inclusão e educação emocional**

#### **Demystifying dyslexia in university: issues related to inclusion and emotional education**

#### **Dislexia en la universidad: cuestiones relacionadas con la inclusión y la educación emocional**

**\*Mara Dantas Pereira<sup>1</sup>**  
**\*\*Joilson Pereira da Silva<sup>2</sup>**

\*Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, Brasil

\*\*Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão-SE, Brasil

#### **Resumo**

Apesar do maior acesso ao ensino superior por estudantes com dislexia, sua permanência se dá de modo mais ou menos dificultoso, dependendo do nível de entendimento sobre sua condição e dos recursos inclusivos que são ofertados pela instituição que faz parte. Gerenciar os desafios e exigências pertinentes a universidade pode ser uma tarefa percebida como difícil no processo de adaptação, pois as atribuições da vida acadêmica podem repercutir negativamente nas emoções dos estudantes com dislexia. Diante disso, objetivou-se desmistificar a dislexia no contexto universitário e discutir teoricamente as questões relacionadas à inclusão e educação emocional. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico à luz da literatura atualizada e de documentos legais, técnicos e científicos. O texto está organizado em quatro seções: i) breve panorama histórico da dislexia; ii) ingresso do estudante com dislexia na universidade: caminhos e descaminhos rumo à inclusão; iii) educação emocional na universidade: uma aliada para mitigar os efeitos da dislexia; e iv) considerações finais. Neste trabalho observou-se que as instituições de ensino superior devem ser espaços de aprendizagem e desenvolvimento que integrem programas e serviços de inclusão para os estudantes com dislexia. Entende-se que para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades, é fundamental a adoção de diversos modelos de atuação, em função de condições específicas e situações concretas. Também constatou-se que a educação emocional é uma importante aliada para mitigar os efeitos negativos da dislexia na universidade.

#### **Abstract**

Despite increased access to higher education for students with dyslexia, their persistence can vary in difficulty, depending on the level of understanding of their

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Positiva (LAPP/UFBA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5943-540X>. E-mail: [maradantaspereira@gmail.com](mailto:maradantaspereira@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGPSI/UFS). Doutor em Psicologia pela Universidade Complutense de Madri-Espanha. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas em Psicologia, Educação, Saúde e Inclusão (GEPPESI/UFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9149-3020>. E-mail: [joilsonp@hotmail.com](mailto:joilsonp@hotmail.com)



condition and the inclusive resources offered by the institution they attend. Managing the challenges and demands of university life may be perceived as a difficult task during the adaptation process, as the challenges of academic life can negatively impact the emotional well-being of students with dyslexia. Thus, this study aims to demystify dyslexia within the university context and theoretically discuss issues related to inclusion and emotional education. Methodologically, this is a theoretical essay grounded in updated literature and legal, technical, and scientific documents. The text is organized into four sections: (i) a brief historical overview of dyslexia; (ii) the admission of students with dyslexia to university: pathways and obstacles to inclusion; (iii) emotional education in the university: an ally in mitigating the effects of dyslexia; and (iv) final considerations. This study found that higher education institutions should serve as spaces for learning and development that integrate inclusion programs and services for students with dyslexia. It is understood that to ensure inclusion and equal opportunities, it is essential to adopt various models of intervention based on specific conditions and concrete situations. The study also found that emotional education is an important ally in mitigating the negative effects of dyslexia in the university setting.

### Resumen

A pesar del mayor acceso a la educación superior por parte de los estudiantes con dislexia, su permanencia puede resultar más o menos difícil, dependiendo del nivel de comprensión de su condición y de los recursos inclusivos que ofrece la institución a la que pertenecen. Gestionar los desafíos y las exigencias propias de la vida universitaria puede percibirse como una tarea ardua en el proceso de adaptación, dado que las dificultades del ámbito académico pueden repercutir negativamente en las emociones de los estudiantes con dislexia. Por ello, este estudio tiene como objetivo desmitificar la dislexia en el contexto universitario y discutir teóricamente las cuestiones relacionadas con la inclusión y la educación emocional. Metodológicamente, se trata de un ensayo teórico elaborado a partir de la revisión de literatura actualizada y de documentos legales, técnicos y científicos. El texto se organiza en cuatro secciones: i) breve panorama histórico de la dislexia; ii) el ingreso del estudiante con dislexia en la universidad: caminos y obstáculos hacia la inclusión; iii) la educación emocional en la universidad: un aliado para mitigar los efectos de la dislexia; y iv) consideraciones finales. En este trabajo se observa que las instituciones de educación superior deben ser espacios de aprendizaje y desarrollo que integren programas y servicios inclusivos para los estudiantes con dislexia. Se concluye que, para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades, es fundamental adoptar diversos modelos de actuación en función de condiciones específicas y situaciones concretas. Asimismo, se constata que la educación emocional es un importante aliado para mitigar los efectos negativos de la dislexia en el entorno universitario.

**Palavras-chave:** Dislexia, Educação superior, Estudantes.

**Keywords:** Dyslexia, Higher education, Students.

**Palabras clave:** Dislexia, Educación superior, Estudiantes.

## 1. Introdução

Estudos brasileiros sobre dislexia são recentes, pois os primeiros datam de 2001 em diante, segundo a investigação de Carceres e Covre (2018). Eles foram encontrados nas principais bases de dados científicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC). Até mesmo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) é uma conquista recente, fundada na década de 1980 (ABD, 2021). No âmbito

acadêmico brasileiro, as primeiras pesquisas com estudantes universitários com dislexia iniciaram com a dissertação de Mendes (2013) no campo de letras e estudos da linguagem. Isso reflete a atualidade deste enfoque de investigação e o quanto ainda há para ser pesquisado na área da educação.

Falar de dislexia é versar sobre uma condição observada na infância que permanece ao longo da vida, pois as dificuldades de leitura têm grande repercussão no ingresso dos disléxicos na universidade (Lohvansuu *et al.*, 2021). Mesmo assim, eles conseguem superar diversas barreiras e iniciar uma graduação. O ingresso na universidade envolve uma diversidade de novas situações a serem vivenciadas tanto no nível pessoal, acadêmico e social, como nos aspectos que circundam esta etapa do desenvolvimento, visto que muitos estudantes estão na transição da juventude para a vida adulta (Soares; Monteiro; Santos, 2020). Gerenciar os desafios e as exigências pertinentes à universidade pode ser uma tarefa difícil no processo de adaptação, porque as atribuições da vida acadêmica podem repercutir negativamente nas emoções dos estudantes com dislexia (Stoeber; Rountree, 2021).

Os estudantes universitários com dislexia costumam ter problemas com processamento de informações, anotações, redação e organização (Pino; Mortari, 2014). A falta de confiança pode afetar seu desempenho, especialmente em situações sociais nas quais precisam ler e escrever na frente de outros indivíduos, e essas dificuldades estão invisíveis para os professores universitários (Maurer-Smolder; Hunt; Parker, 2021). A possibilidade de atender às necessidades do estudante com dislexia e potencializar seu potencial de aprendizagem depende, portanto, da opção de se autoidentificar como disléxico. Os ajustes necessários para alunos de graduação com dislexia incluem anotadores, gravadores, verificadores ortográficos e tempo extra ou suporte para avaliações e exames (Worthy *et al.*, 2018).

Os obstáculos impostos pela dislexia podem parecer insuperáveis, sobretudo em universidades que não estão adequadamente equipadas para apoiar estudantes com essa condição (Stoeber; Rountree, 2021). Além das dificuldades de aprendizagem, muitos indivíduos com dislexia também lutam para gerenciar suas emoções, como vergonha, medo e ansiedade. Essas emoções podem levar à suposição de que o sucesso é inatingível, especialmente em um mundo onde a leitura e a escrita são predominantes (Paoloni, 2017). No entanto, é importante ressaltar que a dislexia, embora muitas vezes negligenciada e mal diagnosticada no contexto do ensino superior, não impede o sucesso acadêmico quando há suporte adequado.

Algumas estratégias podem ser exploradas pelo estudante com dislexia para que possa adquirir melhor domínio e gerenciamento dos seus sentimentos, como a educação emocional (EE), a qual, por meio da aprendizagem da autoconsciência emocional, contribui positivamente no processo de aquisição de conhecimento. A tomada de consciência dos afetos no momento em que ocorre é essencial, pois ajuda a filtrar a situação acadêmica. De acordo com o psicólogo e jornalista americano Daniel Goleman (2011), a autoconsciência é a capacidade de autorreflexão emocional diante das situações, sendo uma base para o autocontrole.

Assim, entende-se que, semelhante ao desenvolvimento humano, a conscientização afetiva em resposta aos eventos é um processo gradual que é influenciado por uma série de fatores. Estes incluem o autocontrole em situações estressantes, a compreensão (em vez da eliminação) de circunstâncias

sentimentais, o auxílio na tomada de decisões, a habilidade aprimorada de expressar emoções (o que resulta em uma comunicação mais eficaz nas relações com professores e colegas na universidade) e a capacidade aprimorada de resolver problemas acadêmicos (Goleman, 2011). A percepção das emoções à medida em que ocorrem é um processo subjetivo que envolve valores, processos culturais e a história pessoal do indivíduo, portanto, não há uma forma única ou correta de lidar com elas (Shaffer, 2020).

Face ao exposto, é fundamental pesquisar se a EE pode ser eficaz no gerenciamento das emoções que implicam positivamente na capacidade de aprendizagem, gerando uma melhor adaptação do estudante com dislexia ao ensino superior (ES). No Brasil, são poucos os estudos sobre o tema dislexia na universidade. Diante disso, é preciso explorar as evidências científicas internacionais disponíveis acerca do processo de inclusão e como garantir oportunidades mais igualitárias para os disléxicos participarem do ES.

Por meio deste ensaio, buscou-se preencher a lacuna existente ao revisar pesquisas empíricas que exploram o tema em estudo. O presente texto aborda, à luz da literatura atualizada, como as questões de inclusão e educação emocional podem promover uma participação mais efetiva dos estudantes com dislexia no ambiente universitário. A percepção dos acadêmicos sobre essas questões e a possibilidade de gerar recomendações para práticas futuras e pesquisas na área da educação são discutidas. Adicionalmente, recorreu-se a documentos legais, técnicos e científicos para o embasamento das análises. Dessa forma, o objetivo deste estudo é desmistificar a dislexia no contexto universitário e discutir teoricamente as questões relacionadas à inclusão e educação emocional.

Por fim, este texto está organizado em quatro seções. Na primeira, os diálogos teóricos do estudo são iniciados, discutindo-se um breve panorama histórico da dislexia. A segunda seção aborda o ingresso do estudante com dislexia na universidade, dissertando acerca dos caminhos e descaminhos rumo à inclusão. Na seção três, a educação emocional na universidade é apresentada como uma aliada para mitigar os efeitos da dislexia. Na última seção são expostas as reflexões finais, que apontam para a necessidade de novas pesquisas com a temática deste ensaio que contemplem a realidade brasileira.

## 2. Breve panorama histórico da dislexia

O estudo da dislexia tem origem na medicina, baseado em observações sobre as perturbações da linguagem em geral. Em 1887, Rudolf Berlin, médico oftalmologista alemão, em sua monografia intitulada “*Eine besondere Art der Wortblindheit*” (Um Tipo Particular de Cegueira Verbal), relata seis casos que observou durante um período de vinte anos. Ele introduziu pela primeira vez o termo “dislexia” para nomear o que acreditava ser uma forma especial de cegueira verbal. Esta era considerada uma condição adquirida e desenvolvida após o nascimento, decorrente de uma lesão cerebral específica (Berlin, 1887).

A palavra dislexia surge da união de dois vocábulos: “Dis”, que significa distúrbios, e “Lexia”, que do latim significa leitura e do grego significa linguagem. Assim, dislexia pode ser definida como uma dificuldade na leitura e na escrita que não resulta de uma deficiência intelectual nem de uma condição pessoal ou social específica desse indivíduo (Gonzalez *et al.*, 2000).

Nas décadas seguintes, esse transtorno começou a ser caracterizado como uma perturbação da linguagem (afasia), na qual se registravam dificuldades em entender ou produzir linguagem falada, ou ambas as atividades (MANGAS; SÁNCHEZ, 2010). Ao longo do século XX, com o avanço da alfabetização, o conceito de dislexia começou a ser mais explorado, resultando em uma multiplicidade de definições e vários estudos foram conduzidos para entender melhor este fenômeno. Entre as várias interpretações existentes, a Associação Internacional de Dislexia propôs que a dislexia é:

uma deficiência de aprendizagem específica de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com o reconhecimento de palavras precisas e/ou fluentes e pela baixa capacidade de ortografia e decodificação. Essas dificuldades tipicamente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem que é muitas vezes inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e à provisão de instrução efetiva em sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão de leitura e redução da experiência de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento prévio (International Dyslexia Association [IDA], 2002, p. 1).

Diante desse contexto, a dislexia é definida cientificamente como um transtorno de aprendizagem que afeta negativamente a leitura, a escrita e a palavra falada (Mangas; Sánchez, 2010). Na décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), em vigor desde 1º de janeiro de 2022, a dislexia está na categoria MB4B, que aborda as Disfunções Simbólicas, na subcategoria 6A03 - Transtorno de Aprendizagem Geral (WHO, 2021). Esse transtorno pertence a um grupo de transtornos do desenvolvimento de base neurobiológica indicado por dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem de competências acadêmicas. Essas dificuldades podem incluir: 6A03.0 - Transtorno de Aprendizagem com Impacto na Leitura, 6A03.1 - Transtorno de Aprendizagem com Impacto na Escrita e/ou 6A03.2 - Transtorno de Aprendizagem com Impacto na Matemática (WHO, 2021).

Epidemiologicamente, de acordo com Franzen, Stark e Johnson (2021), estima-se que no mundo, 5 a 20% das pessoas apresentam sinais de dislexia, enquanto outra pesquisa reportou que a dislexia na idade adulta afeta cerca de 4% dos indivíduos globalmente (Soriano-Ferrer; Martínez, 2017). No Brasil, segundo o Instituto ABCD (2020), 7,8 milhões de indivíduos têm o diagnóstico de dislexia, correspondendo a cerca de 4% da população do país.

No que tange os jovens adultos com dislexia, as características são diferentes das crianças disléxicas. Para estas, a baixa precisão de leitura de escrita e a consciência fonológica (por exemplo, a consciência silábica e a consciência fonêmica) se apresentam como as principais dificuldades (Callens; Tops; Brysbaert, 2012). Em contrapartida, os jovens adultos com dislexia lutam especialmente com a leitura rápida e com a consciência fonológica (Martin *et al.*, 2010). Sendo assim, os problemas na consciência fonológica são encontrados

com mais frequência nos disléxicos, ou seja, eles leem duas a três vezes mais devagar do que seus pares sem dislexia (Groot *et al.*, 2015).

Os estudantes disléxicos continuam a cometer erros de leitura de palavras, frequentemente em termos que são fonologicamente e ortograficamente complexos, como os multissilábicos, irregulares e de origem estrangeira (Rouweler, 2021). O mesmo padrão é encontrado para ortografia, pois indivíduos com dislexia cometem erros de grafia em maior quantidade do que aqueles sem a condição, especialmente com palavras complexas e multissilábicas, bem como com aquelas que necessitam ser memorizadas, como as emprestadas (Tops *et al.*, 2014).

Bonnerup *et al.* (2019) reportaram uma diferença entre as habilidades de leitura e escrita de universitários de ciências humanas e de ciências aplicadas com dislexia. Os resultados evidenciaram que os primeiros superaram os segundos em todas as medidas avaliadas. Segundo os autores mencionados, esses estudantes compensam de alguma forma as dificuldades de aprendizagem, possivelmente contando com outras habilidades de letramento, experiências anteriores e atributos cognitivos, como vivência de leitura e memória de trabalho.

Vale ressaltar que é necessário compreender os mecanismos desse transtorno e desenvolver ferramentas de diagnóstico. A avaliação cognitiva é mais utilizada para identificar os sinais de dislexia, ao usar testes que avaliam o funcionamento cognitivo ou executivo (Lohvansuu *et al.*, 2021). Sendo assim, o diagnóstico pode proporcionar ao indivíduo com dislexia uma explicação para suas dificuldades acadêmicas, porém, ao mesmo tempo, exige a identificação o mais precocemente possível (Knight, 2021).

No ordenamento jurídico brasileiro, em 1 de dezembro de 2021, foi publicada a Lei nº 14.254/21, que obriga o poder público a oferecer um programa de diagnóstico e tratamento precoce a estudantes da educação básica com dislexia ou qualquer outro transtorno de aprendizagem diagnosticados, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou não (Brasil, 2021). A abordagem prevista no texto engloba a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do aluno para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino e o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Em relação aos estudantes do ES com dislexia, muitos casos permanecem não reconhecidos, uma vez que mecanismos compensatórios pessoais se desenvolvem ao longo dos anos escolares, tornando a detecção cada vez mais difícil. Estes indivíduos mascaram com sucesso os efeitos da dislexia, pois ela continua não identificada até que enfrentem os desafios adicionais do estudo em nível de graduação (Kong, 2012). Além disso, vale sublinhar que há pouca literatura sobre as experiências de estudantes universitários que são diagnosticados com dislexia durante o ES e há poucos instrumentos de triagem e avaliação diagnóstica de dislexia em adultos (Griffin; Pollak, 2009).

Ressalta-se que os diagnósticos de dislexia ainda estão crescendo muito devagar na universidade, sendo frequentemente decorrentes da observação de processos cognitivos discrepantes que implicam negativamente na aprendizagem dos estudantes (Elliott, 2020). A partir do diagnóstico, as instituições de ES podem oferecer uma variedade de espaço e formas de apoio pedagógico para atender às especificidades desses alunos.

Pesquisadores brasileiros alertaram da problemática da subnotificação dos estudantes com dislexia nas instituições de ES (Medeiros; Azoni; Melo, 2017). Os autores ainda destacaram que as dificuldades no conhecimento e reconhecimento dessa condição nos âmbitos clínico e educacional acabam ocasionando procura incipiente pelo diagnóstico e, por consequência, ao ingressar na universidade, o aluno não encontra estratégias que poderiam beneficiá-lo em seu processo de aprendizagem.

Em resumo, compreende-se a importância do diagnóstico da dislexia por parte da universidade, local onde é esperada a detecção desta condição para efeito de uma intervenção imediata que consiga resolver as dificuldades acadêmicas com as quais se defronta o jovem estudante com dislexia.

### **3. Ingresso do estudante com dislexia na universidade: caminhos e descaminhos rumo à inclusão**

Internacionalmente, a década de 1990 foi marcada por discussões que se firmaram nas décadas seguintes, em favor de políticas públicas voltadas à integração no amplo sentido do termo, destacando-se a inclusão educacional. Surgiram vários documentos de organismos internacionais, dentre eles, a Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1994), que é uma política educacional inclusiva reconhecida que considera a inclusão como a melhor forma de ensinar todos os estudantes.

No Brasil, a educação inclusiva em todos os níveis escolares, incluindo o ES, fortaleceu-se com o amparo legal, mediante portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003) que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos e de credenciamento de instituições, cujos fundamentos encontram-se na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e na própria Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Mundialmente, tem-se constatado um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em instituições de ES. Entre as várias categorias de deficiências, os transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, são identificadas como as condições mais comumente relatadas (Pino; Mortari, 2014). Nesse caminho, as universidades federais do Brasil têm passado por transformações na configuração do seu público de estudantes de graduação de forma acentuada desde 2005, com a instituição das políticas de ação afirmativa e ampliação do número de vagas de graduação (Bueno *et al.*, 2020). Isto tem por efeito o acesso ampliado e a presença de diferentes vulnerabilidades no território universitário.

Cabe pontuar que as perspectivas antropológicas e socioculturais transformaram a conceituação da deficiência na sociedade em todo o mundo (Bianco; Mason, 2021). Esses modelos, por sua vez, contribuíram para a implementação de práticas inclusivas na universidade. Subjacente a esses modelos, o funcionamento do indivíduo é considerado uma interação complexa de múltiplas dinâmicas que envolvem fatores biológicos, individuais e ambientais (Giacconi; Capellini, 2015).

Nesse contexto, o ingresso na universidade é caracterizado por processos complexos de transição e adaptação, englobando uma diversidade de novas circunstâncias a serem vividas

tanto a nível pessoal (planejamento e organização das atividades), acadêmico (execução de cronogramas, maior distanciamento entre estudante e professor) e social (construir novas amizades, lidar com pessoal de apoio e gestores), como pelos aspectos mais amplos e inerentes as alterações comuns a esta etapa do desenvolvimento, atentando que muitos universitários estão iniciando a vida adulta (Soares; Monteiro; Santos, 2020, p. 993).

Na literatura existente sobre a transição de estudantes com dislexia para o ensino superior, é evidente que esses alunos enfrentam desafios significativos relacionados à alfabetização (Medeiros; Azoni; Melo, 2017; O'byrne; Jagoe; Lawler, 2019; Soriano-Ferrer; Martínez, 2017). Concordamos com Wolf (2008), ao afirmar que o desenvolvimento da leitura leva muitos anos e consiste em várias fases. Quando os estudantes ingressam no ensino superior, é muito provável que estejam na “fase do leitor especialista”, na qual os leitores são geralmente muito fluentes e habilidosos e têm uma excelente compreensão do texto impresso ou on-line (Pedersen *et al.*, 2016). Sendo assim, os alunos do ES, em sua maioria, podem ser considerados bons leitores, o que é essencial na universidade.

Além disso, para estudantes com e sem dislexia, a transição do ensino médio para o ES pode ser difícil em vários aspectos. Os textos acadêmicos são geralmente mais longos, mais complexos e podem conter linguagem abstrata e técnica em novos campos (Wolf, 2008; Pedersen *et al.*, 2016). É preciso muito tempo e esforço para ler e estudar todos os materiais oferecidos. As aulas são muito mais longas e fazer anotações simultaneamente enquanto assiste pode ser um conceito completamente novo para o estudante. Dessa maneira, sem uma abordagem eficiente e clara, os disléxicos podem se sentir perdidos neste novo mundo acadêmico. Portanto, ler de forma eficaz e independente é central para o processo de aprendizagem (Rouweler, 2021).

Por esse prisma, os estudantes com dislexia enfrentam diversos desafios ao ingressar no ensino superior, demandando estratégias de enfrentamento para lidar com esses obstáculos. Em comparativo com a escola, a carga de trabalho geral na faculdade, especialmente em relação às atribuições de leitura, é geralmente maior, assim como o grau de autogerenciamento necessário para completar atividades, cursos e projetos antes dos prazos de inscrição, o que pode tornar a academia uma batalha frequente e difícil para esses estudantes (Stoerber; Rountree, 2021). Além disso, os disléxicos apresentam dificuldades em encontrar palavras e a falta de fluência na expressão de ideias pode ocasionar problemas na expressão oral durante os trabalhos acadêmicos (Medeiros; Azoni; Melo, 2017).

É importante enfatizar que os estudantes universitários com dislexia gastam menos tempo em atividades de leitura, adquirindo menos vocabulário demonstrando dificuldades para compreender textos complexos e para fazer inferências em sala de aula (Soriano-Ferrer; Martínez, 2017). Vale pontuar que a falta de recursos acadêmicos apropriados e inconsistências entre os apoios fornecidos na educação básica e no ES, tornam-se barreiras para o bom desempenho acadêmico dos estudantes com dislexia (O'byrne; Jagoe; Lawler, 2019).

Mortimore (2013) explorou os desafios acadêmicos enfrentados pelos disléxicos na graduação em 17 universidades e descobriu que eles corriam maior risco de interromper seus estudos ou trancar disciplinas, na ausência do apoio necessário. Essa realidade contribui ainda mais para a falta de justiça social com os estudantes portadores de dislexia, os quais merecem sólidas oportunidades de serem bem-sucedidos no ensino superior.

Partindo disso, Denhart (2008) compartilhou três questões vivenciadas pelos estudantes com dislexia no ES: a) ser mal compreendido; b) necessidade de trabalhar mais do que seus colegas; e c) buscar suas próprias estratégias de sucesso na universidade. Riddell *et al.* (2006) argumentaram que, intrapessoalmente, descrevem-se como estúpidos e sentem-se como trapaceiros quando solicitam suporte acadêmico adicional; já em relação às interações interpessoais, costumam julgar outros estudantes disléxicos como preguiçosos ou intelectualmente inferiores.

Dessa forma, defende-se a necessidade de uma maior compreensão dos desafios enfrentados pelos disléxicos para auxiliá-los no acesso às ferramentas (*e.g.*, técnicas de aprendizagem autodirigidas para o desenvolvimento de habilidades de comunicação) necessárias para conquistar o sucesso na universidade (Maccullagh; Bosanquet; Badcock, 2017).

As universidades devem implementar medidas para promover a inclusão e a participação dos estudantes com dislexia, visto que muitos deles não se sentem suficientemente apoiados pela instituição da qual fazem parte (Pino; Mortari, 2014). Enfrentam várias barreiras para o sucesso na graduação, incluindo dificuldade para fazer anotações durante as aulas, organização do curso, ênfase em avaliações escritas, falta de suporte apropriado do serviço de apoio pedagógico e conhecimento limitado sobre a dislexia entre os professores (Olofsson; Taube; Ahl, 2015).

Em geral, os estudantes universitários com dislexia enfrentam quatro tipos de obstáculos: 1) dificuldades de aprendizagem, relacionadas ao estilo de ensino dos professores, falta de apoio ou equipamentos adequados; 2) desafios na avaliação; 3) problemas no acesso a informações sobre recursos de apoio para dislexia; e 4) falta de suporte por parte dos agentes educacionais (García-González *et al.*, 2020). É nítida a, portanto, a importância do ensino, avaliação, acesso e uso da informação para garantir a melhor adaptação do estudante com dislexia ao ES.

Merece destaque o fato de que os professores universitários têm pouco conhecimento sobre dislexia (Worthy *et al.*, 2018). Essa realidade permite a existência de barreiras nas adaptações pedagógicas necessárias ao atendimento das especificidades do estudante disléxico (Lovett *et al.*, 2017). Neste trabalho, destacamos que docentes do nível superior são agentes importantes para a detecção de sinais de dislexia em sala de aula, pois podem auxiliar o estudante na procura pelo setor de acompanhamento acadêmico inclusivo e apoio pedagógico da instituição, fornecendo os encaminhamentos necessários para o diagnóstico.

Pesquisa realizada na Inglaterra por Waters e Torgerson (2020) constatou que estudantes universitários com dislexia mostraram descontentamento com a falta de apoio do corpo docente; os alunos alegaram que se sentiam geralmente ignorados por seus professores. Em contrapartida, diversos estudos evidenciam que os docentes relataram que precisam de mais treinamento para ajudar os alunos com dislexia (Hauerwas; Mahon, 2017;

Peltier; Heddy; Peltier, 2020; Yin; Joshi; Yan, 2020). Nesse contexto, defende-se a noção básica de que os professores não podem ensinar o que não sabem e reforça-se a necessidade de um investimento das instituições de ensino superior na formação continuada de seus profissionais sobre a dislexia.

É primordial que as universidades orientem os professores e os técnicos-administrativos a respeito dos direitos acadêmicos dos estudantes com dislexia e de suas adaptações pedagógicas (Pino; Mortari, 2014). Nesse sentido, é importante o acesso a aulas gravadas e a equipamentos e serviços de tecnologia assistiva que possam auxiliar esses alunos no processo de aprendizagem. Anotadores, gravadores, verificadores ortográficos e tempo extra ou suporte para avaliações e exames podem colaborar para uma experiência acadêmica mais favorável (Hughes *et al.*, 2011).

A literatura mostra que, apesar do maior acesso ao ensino superior por estudantes com dislexia, a permanência desses alunos se dá de modo mais dificultoso e depende do nível de entendimento sobre sua condição e dos recursos inclusivos que são ofertados pela instituição da qual fazem parte (Medeiros; Azoni; Melo, 2017; Stoeber; Rountree, 2021). Sendo assim, urge-se a necessidade de luta por uma universidade onde os estudantes com dislexia tenham a oportunidade de estudar com igualdade de acesso. Além disso, é preciso que a instituição de ensino tenha como pauta a diferenciação projetada para atender as demandas, sem que o aluno se sinta destacado ou estigmatizado. Ademais, é importante considerar as especificidades desses estudantes, para que seja possível fornecer recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão no ensino superior.

Encerra-se esse tópico tecendo algumas recomendações que podem ser implementadas pela universidade para garantir a inclusão de estudantes com dislexia. Entre elas, estão: fornecer suporte adicional aos alunos; estabelecer planos de assistência que permitam ajustes razoáveis, como provas em salas menores, abastecimento de tempo para descanso durante os exames, extensões de prazo mediante solicitação e períodos mais longos de empréstimo de livros da biblioteca; estabelecer planos de financiamento para avaliações de dislexia; ofertar suporte para os estudantes através da implementação de cursos de primeiros socorros em saúde mental; e disponibilizar aos professores oportunidades de formação continuada em dislexia e educação especial.

#### **4. Educação emocional na universidade: uma aliada para mitigar os efeitos da dislexia**

Na década de 1970, os documentos elaborados para a educação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) recomendaram ações que promovam o aprender a ser. Como é possível observar no relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Unesco-Paris, apresentado à comunidade educacional mundial em 1972, esse conceito se refere à “[...] formação integral da pessoa humana em todas as suas dimensões: individual e social” (Faure *et al.*, 1972, p. 181). Além disso, no Relatório organizado por Jacques Delors, em 1996, foram constituídos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Para os autores, este último pilar foi tido como a “[...] via essencial que integra as três precedentes” (Delors *et al.*, 1996, p. 90).

Posteriormente, na década de 1990, houve a expansão da compreensão de inteligência para além da razão mensurável e o conceito de inteligência emocional foi citado pela primeira vez, dando origem a um novo campo de estudos na área da educação e da psicologia. Esse campo se dedica ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionais, alinhados aos pilares do aprender a ser e viver junto (Salovey; Mayer, 1990). Ainda nessa década, o psicólogo francês Claude Steiner apresentou o conceito de educação emocional, referindo-se à capacidade de gerenciar emoções de modo a melhorar seu poder pessoal e sua qualidade de vida. A Educação Emocional (EE) ajuda suas emoções a trabalharem a seu favor e não contra você ao aprimorar seus relacionamentos, favorecer o afeto entre os indivíduos, possibilitar o trabalho cooperativo e oportunizar o sentimento de comunidade (Steiner, 1998).

No Brasil, apenas no ano de 2017, pode-se vislumbrar avanços por meio das dez competências-chave elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Três dessas competências estão diretamente ligadas ao desenvolvimento intra e interpessoal do indivíduo, elementos-chave da EE (Brasil, 2017). Para o campo da psicologia, o século XXI é tido como o “século das emoções” e a maioria dos pesquisadores reconhece a importante influência que os aspectos emocionais têm no bem-estar e adaptação individual e social (Jiménez-Morales; López-Zafra, 2008). Uma boa prova desse interesse em analisar a influência das emoções em todas as áreas da vida é a produção do livro “Emoções reveladas: reconhecimento de rostos e sentimentos para melhorar a comunicação e a vida emocional”, do psicólogo americano Paul Ekman (2003). Traduzido para o português pela Editora Lua de Papel em 2011, trouxe uma relevante contribuição para o campo de estudo das emoções. Cientificamente, essa teoria é de grande importância para a elaboração de uma base de conhecimento que subsidie qualquer proposta de intervenção na área emocional (Ekman, 2011).

Segundo Ekman (2003, 2011), as emoções existem para chamar nossa atenção e nos ajudar a lidar com questões que afetam nosso bem-estar. O despertar de uma emoção necessita do reconhecimento de eventos previamente registrados em nossa mente, ou seja, gatilhos, que podem estar associados à sobrevivência de nossa espécie ou às experiências de cada indivíduo. Os eventos inéditos que vivenciamos são interpretados e avaliados com base no impacto que causaram em nós e essa interpretação se transforma em um alerta emocional. Quando encontramos uma situação que se assemelha a esses registros, a emoção correspondente é acionada.

De modo geral, alegria, raiva, tristeza, nojo e medo são consideradas emoções básicas e colaboram na compreensão e na análise das emoções. A percepção dessas é utilizada para a organização dos pensamentos e compreensão das relações entre elas e suas possíveis repercussões (Prado; Bressan, 2016).

Em relação às emoções em contextos educativos, essas emergem de julgamentos, conscientes e/ou inconscientes, sobre o sucesso percebido na realização de objetivos ou na manutenção de padrões ou crenças durante as transições, sendo parte de contextos histórico-sociais (Schutz *et al.*, 2006). Nessa direção, é importante ressaltar a complexidade sociocultural inerente a essas emoções, que estabelecem uma conexão inter-relacional entre o indivíduo e seu ambiente social (Naylor; Nyanjom, 2020). Além disso, os modos de ser constituem episódios holísticos que englobam aspectos fisiológicos, psicológicos

e comportamentais. Sendo assim, a avaliação percebida envolve experimentar, identificar e reagir a uma situação com base no contexto sociocultural compartilhado (Schutz *et al.*, 2006).

No contexto universitário da EE, os estudantes vivenciam uma variedade de emoções durante seu aprendizado no ES. Experiências como interesse e prazer em aprender, ansiedade, raiva, vergonha e tédio são comuns e podem ter impactos significativos no engajamento do aluno e nos resultados de aprendizagem (Goh; Kim, 2020). Aqueles que experimentam afetos negativos, como frustração ou ansiedade, durante uma tarefa de aprendizagem tendem a se sentir incompetentes e optam por se distanciar do processo de aprendizagem. Em contrapartida, os que vivenciam afetos positivos, como interesse e prazer, tendem a se engajar mais e a investir mais esforço em seu aprendizado, mesmo quando confrontados com obstáculos (Naylor; Nyanjom, 2020).

Pesquisas sobre a influência das emoções na educação estabeleceram o papel fundamental que as emoções desempenham na aprendizagem dos estudantes, nas trajetórias de desenvolvimento, na saúde emocional, na instrução dos professores em sala de aula e nas carreiras profissionais (Fortus, 2014; Lerner *et al.*, 2015). Esses sentimentos influenciam o quão profundamente e criticamente os indivíduos se envolvem com ideias e experiências, além de moldar os objetivos e motivações que inibem ou permitem comportamentos (Hill *et al.*, 2019). Isso implica que as emoções orientam os indivíduos a responder aos eventos em andamento em seu ambiente e são sempre relacionais (Matthews, 2017). Portanto, ao adotar uma abordagem de parceria, os professores têm a oportunidade de priorizar as emoções de seus alunos, permitindo-lhes trabalhar com elas como parte do processo de aprendizagem (Lerner *et al.*, 2015).

Além disso, emoções podem influenciar o aprendizado de maneiras benéficas ou prejudiciais. Emoções positivas estão associadas a engajamento, persistência e desempenho (Tulis; Fulmer, 2013). Em contraste, emoções negativas estão vinculadas a desistência e diminuição do desempenho na aprendizagem (Pekrun *et al.*, 2010). Ressalta-se que, embora algumas emoções negativas, como a ansiedade, apresentem efeitos adaptativos aumentando a motivação extrínseca para evitar falhas, essas emoções podem prejudicar a atenção e o funcionamento cognitivo dos estudantes.

Apesar das dificuldades enfrentadas na universidade, os discentes com dislexia podem ser particularmente intuitivos e criativos. A EE direciona o dom positivo destes alunos para maior resiliência na aprendizagem acadêmica, persistência orientada por objetivos, melhores redes de apoio educacional e qualidade das relações sociais (Devis-Rozental, 2018). Signor (2015), por sua vez, compreende a importância da EE, visto que essa aprendizagem pode aumentar o engajamento dos estudantes com dislexia. Assim, em sala de aula, as crenças positivas dos disléxicos encontram-se profundamente conectadas com o desenvolvimento de relações mais saudáveis com os professores e seus pares.

Outrossim, é sabido que os estudantes universitários com dislexia enfrentam um conjunto de desafios, problemas e questões acadêmicas, por exemplo, maior dificuldade em se expressar com palavras ao se comunicar com professores e colegas em sala de aula. A EE pode contribuir para a construção de um pensamento estratégico, permitindo que o indivíduo tenha mais de uma perspectiva frente às demandas acadêmicas. Isso também está vinculado à

habilidade de resolução de problemas, uma vez que o indivíduo pode obter diferentes abordagens sobre um determinado problema, podendo buscar diferentes estratégias para resolvê-lo (Maurer-Smolder; Hunt; Parker, 2021). Ademais, a educação emocional pode colaborar no estabelecimento de metas acadêmicas positivas a partir dos objetivos pessoais e, assim, na busca de formas para alcançá-las.

Dessa forma, a capacidade de autogerir melhor as emoções proporcionam aos estudantes com dislexia a oportunidade de lidar com influências desfavoráveis e negativas. Por exemplo, eles podem gerenciar as emoções que surgem ao falar em sala de aula, aumentando sua experiência de aprendizagem e desempenho acadêmico (PAOLONI, 2017). Diante do exposto, há concordância entre os estudiosos sobre a suma importância da EE como aliada para mitigar os efeitos negativos da dislexia na universidade.

## 5. Considerações finais

Nesse ensaio, procuramos esclarecer a dislexia na universidade, bem como discutir teoricamente acerca das questões relacionadas à inclusão e à educação emocional. Ao analisar a dislexia e os desafios enfrentados pelos estudantes universitários diagnosticados com essa condição, é importante salientar que a dislexia é frequentemente considerada como uma “deficiência invisível”. Isso ocorre porque, apesar de interferir significativamente no desempenho acadêmico e nas atividades diárias, não é imediatamente perceptível como uma deficiência física nos alunos.

Sobre essa questão, ter uma deficiência que é invisível pode fazer com que seja mais fácil para esses estudantes serem tratados como normais; mas também significa que a validade da condição pode ser contestada e que outros podem não compreender totalmente a extensão das suas limitações. Além disso, nós observamos que a falta de testes de triagem e avaliação diagnóstica disponíveis torna mais acentuado esse desafio nos alunos do ES, porque apenas com o diagnóstico as universidades podem ofertar o apoio pedagógico necessário para atender à especificidade do disléxico.

Nós precisamos nos concentrar no que os estudantes universitários com dislexia podem fazer, bem como em oferecer um ambiente de aprendizagem positivo para esses alunos. Vale a pena lembrar que Devis-Rozental (2018) sugere que alguém com dislexia pode ser particularmente intuitivo e criativo. Dessa forma, devemos considerar o dom positivo dos estudantes disléxicos como um foco. Também necessitamos olhar para o ambiente de aprendizagem proporcionado pela universidade para estudantes com dislexia. Este ambiente é positivo e de apoio para esses alunos? Logo, temos de examinar a natureza incapacitante do ambiente e não apenas os desafios incapacitantes da pessoa individual, o que parece ter se tornado a norma ao trabalhar e oferecer suporte acadêmico para estudantes com dislexia.

Nessa linha podemos afirmar que as instituições de ES devem ser espaços de aprendizagem e desenvolvimento que integrem programas e serviços de inclusão para os estudantes com dislexia. Para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades, é fundamental se adotar diversos modelos de atuação, em função de condições específicas e situações concretas. Esses modelos de atuação, orientados para atender aos propósitos de uma

universidade inclusiva, devem ser variados e estarem influenciados pelo contexto socioeconômico, cultural e geográfico de cada instituição.

Constatamos também que os estudiosos da educação e da psicologia defendem que as emoções desempenham um papel importante nos ambientes educacionais. Dessa maneira nasce a educação emocional, pois essa aprendizagem pode aumentar o engajamento dos estudantes com dislexia, bem como estimular o surgimento de crenças positivas em disléxicos. A EE encontra-se conectada ao desenvolvimento de relações mais saudáveis com professores e colegas em sala de aula, proporcionando um ambiente inclusivo, promotor da dignidade e autonomia dos sujeitos com dislexia. Diante disso, reconhecemos que a EE é uma importante aliada para mitigar os efeitos negativos da dislexia na universidade.

Identificamos como principal limitação para elaboração deste ensaio o fato de que no Brasil existem poucas pesquisas sobre o tema dislexia na universidade, o que impossibilitou de se conhecer a realidade dos estudantes disléxicos no país e quais são os programas de acessibilidade ofertados pelas instituições de ES brasileiras, públicas ou privadas, para atender essa população. Do ponto de vista teórico, defendemos que sejam exploradas questões associadas à inclusão e à educação emocional, discutindo-se sobre seus papéis na promoção de uma maior participação dos estudantes com dislexia que ingressaram na universidade. Recomendamos, portanto, que se faz urgente a necessidade de novas pesquisas que contemplem a temática deste estudo e tenham como pano de fundo a realidade do nosso país.

## Referências

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/quem-somos/> Acesso em: 28 nov. 2021.

BERLIN, Rudolf. **Eine besondere art der wortblindheit (dyslexie)**. Bergmann, 1887.

BIANCO, Noemi Del; MASON, Laurel Grigg. Specific Learning Disorders in Higher Education: The University of Arizona case study. **Education Sciences & Society**, v. 12, n. 1, p. 219–229, 2021.

BØNNERUP, Katrine H.; PEDERSEN, Anne Leth; WEED, Ethan; PARRILA, Rauno. Differences in the literacy skills of Danish dyslexic students in two types of higher education programmes. **Dyslexia**, v. 25, n. 2, p. 173–189, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf). Acesso em: 30 nov. 2021

BRASIL. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.



Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 nov. 2003, seção 1, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 30 nov. 2021

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm). Acesso em: 1 dez. 2021.

BUENO, Maria Angélica de Moura; PINTO, Lauren Machado; CESAR, Maria Rita Assis; GOMES, Julio. Influência da vulnerabilidade emocional na permanência estudantil em uma Universidade Pública Federal. **New Trends in Qualitative Research**, v. 2, n. 1, p. 778-783, 2020.

CALLENS, Maaïke; TOPS, Wim; BRYSSBAERT, Marc. Cognitive Profile of Students Who Enter Higher Education with an Indication of Dyslexia. **PLoS ONE**, v. 7, n. 6, p. 1–14, 2012.

CARCERES, Patricia; COVRE, Priscila. Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia - compreendendo esse transtorno. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 108, p. 296–305, 2018.

D'MELLO, Sidney; GRAESSER, Art. Dynamics of affective states during complex learning. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 2, p. 145–157, 2012.

DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within**, report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

DENHART, Hazel. Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education. **Journal of Learning Disabilities**, v. 41, n. 6, p. 483–497, 2008.

DEVIS-ROZENTAL, Camila. **Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

EKMAN, Paul. **Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life**. New York: Times Books/Henry Holt and Co, 2003.

EKMAN, Paul. **A Linguagem das Emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Lua de Papel, 2011.

ELLIOTT, Julian G. It's Time to Be Scientific About Dyslexia. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. S1, p. S61–S75, 2020.



FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion. **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO, 1972.

FORTUS, David. Attending to affect. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 51, n. 7, p. 821–835, 2014.

FRANZEN, Léon.; STARK, Zoey; JOHNSON, Aaron P. Individuals with dyslexia use a different visual sampling strategy to read text. **Scientific Reports**, v. 11, n. 1, p. 1-17, 2021.

GARCÍA-GONZÁLEZ, Juan Manuel; GUTIÉRREZ GÓMEZ-CALCERRADA, Sonia; SOLERA HERNÁNDEZ, Eva; RÍOS-AGUILAR, Sergio. Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. **Disability & Society**, v. 36, n. 4, p. 579–595, 2020.

GIACONI, Catia; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Conoscere per includere**. Riflessioni e linee operative. Milano: FrancoAngeli, 2015.

GOH, Edmund; KIM, Hyun Jeong. Emotional Intelligence as a Predictor of Academic Performance in Hospitality Higher Education. **Journal of Hospitality & Tourism Education**, v. 33, n. 2, p. 140–146, 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**, Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2011.

GONZALEZ, Juan Eugenio Jiménez; GONZALEZ, Carlos Javier Álvarez; MONZO, Adelina Estevez; HERNANDEZ-VALLE, Isabel. Onset-Rime Units in Visual Word Recognition in Spanish Normal Readers and Children With Reading Disabilities. **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 15, n. 3, p. 135–141, 2000.

GRIFFIN, Edward; POLLAK, David. Student experiences of neurodiversity in higher education: Insights from the BRAINHE project. **Dyslexia**, v. 15, n. 1, p. 23–41, 2009.

GROOT, Barry de; VAN DEN BOS, Kees; MINNAERT, Alexander; VAN DER MEULEN, Bieuwe. Phonological Processing and Word Reading in Typically Developing and Reading Disabled Children: Severity Matters. **Scientific Studies of Reading**, v. 19, n. 2, p. 166–181, 2015.

HAUERWAS, Laura Boynton; MAHON, Jennifer. Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 3, p. 306–322, 2017.

HILL, Jennifer; HEALEY, Ruth; WEST, Harry; DÉRY, Chantal. Pedagogic partnership in higher education: encountering emotion in learning and enhancing student wellbeing. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 167–185, 2019.

HUGHES, Julie; HERRINGTON, Margaret; McDONALD, Tess; RHODES, Amy. E-portfolios and personalized learning: Research in practice with two dyslexic learners in UK higher education. **Dyslexia**, v. 17, n. 1, p. 48–64, 2011.

INSTITUTO ABCD. **Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagem: possíveis impactos e estratégias de enfrentamento no pós-pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/e-book-covid-19-e-transtornos-especificos-de-aprendizagem/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). **Definition of dyslexia**. 2002. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

JIMÉNEZ-MORALES, María Isabel; LÓPEZ-ZAFRA, Esther. El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. **Boletín de Psicología**, v. 1, n. 93, p. 21–39, 2008.

KNIGHT, Cathryn. The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching. **British Journal of Educational Psychology**, v. 1, p. 1–17, 2021.

KONG, Shelley Young. The emotional impact of being recently diagnosed with dyslexia from the perspective of chiropractic students. **Journal of Further and Higher Education**, v. 36, n. 1, p. 127–146, 2012.

LERNER, Jennifer Susan; LI, Ye; VALDESOLO, Piercarlo; KASSAM, Karim. Emotion and Decision Making. **Annual Review of Psychology**, v. 66, n. 1, p. 799–823, 2015.

LOHVANSUU, Kaisa; TORPPA, Minna; AHONEN, Timo; EKLUND, Kenneth; HAMALAINEN, Jarmo; LEPPÄNEN, Paavo; LYYTINEN, Heikki. Unveiling the Mysteries of Dyslexia—Lessons Learned from the Prospective Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. **Brain Sciences**, v. 11, n. 4, p. 427, 2021.

LOVETT, Maureen; FRIJTERS, Jan; WOLF, Maryanne; STEINBACH, Karen; SEVCIK, Rose; MORRIS, Robin. Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. **Journal of Educational Psychology**, v. 109, n. 7, p. 889–914, 2017.

MACCULLAGH, Lois; BOSANQUET, Agnes; BADCOCK, Nicholas A. University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies. **Dyslexia**, v. 23, n. 1, p. 3–23, 2017.

MANGAS, Catarina Frade; SÁNCHEZ, José Luis Ramos. A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 7, n. 53, p. 1–14, 2010.

MARTIN, Jennifer; COLÉ, Pascale; LEUWERS, Christel; CASALIS, Séverine; ZORMAN, Michel; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. Reading in French-speaking adults with dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 60, n. 2, p. 238–264, 2010.

MATTHEWS, Kelly. Five Propositions for Genuine Students as Partners Practice. **International Journal for Students as Partners**, v. 1, n. 2, p. 1–9, 2017.

MAURER-SMOLDER, Christina; HUNT, Susan; PARKER, Shane Bruce. An exploratory study of students with dyslexia in a mixed online and on-campus environment at an Australian regional university. **Australian Journal of Learning Difficulties**, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2021.

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues.; AZONI, Cíntia Alves Salgado; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 118–128, 2017.

MENDES, Talita Rosetti Souza. **Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e**

da família. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORTIMORE, Tilly. Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 13, n. 1, p. 38–47, 2013.

NAYLOR, Dawn; NYANJOM, Julie. Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. **Higher Education Research & Development**, v. 40, n. 6, p. 1236–1250, 2020.

O'BYRNE, Ciara; JAGOE, Caroline; LAWLER, Margaret. Experiences of dyslexia and the transition to university: a case study of five students at different stages of study. **Higher Education Research and Development**, v. 38, n. 5, p. 1031–1045, 2019.

OLOFSSON, Åke; TAUBE, Karin; AHL, Astrid. Academic Achievement of University Students with Dyslexia. **Dyslexia**, v. 21, n. 4, p. 338–349, 2015.

PAOLONI, Giulia. **Benessere psicologico e regolazione emotiva all'Università: emergenza soggettiva e comunitaria**. 2017. 79 f. Tesi (Dottorato) – Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza Università di Roma, Roma, Itália, 2017.

PEDERSEN, Henriette Folkmann; FUSAROLI, Riccardo; LAURIDSEN, Lene Louise; PARRILA, Rauno. **Reading Processes of University Students with Dyslexia – An Examination of the Relationship between Oral Reading and Reading Comprehension**. **Dyslexia**, v. 22, n. 4, p. 305–321, 2016.

PEKRUN, Reinhard; GOETZ, Thomas; DANIELS, Lia; STUPNISKY, Robert. Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 102, n. 3, p. 531–549, 2010.

PELTIER, Tiffany; HEDDY, Benjamin; PELTIER, Corey. Using conceptual change theory to help preservice teachers understand dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 70, n. 1, p. 62–78, 2020.

PINO, Marco; MORTARI, Luigina. The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. **Dyslexia**, v. 20, n. 4, p. 346–369, 2014.

PRADO, Alessandra Lemes; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. O estigma da mente: transformando o medo em conhecimento. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 103–109, 2016.

RIDDELL, Sheila; WEEDON, Elisabet; FULLER, Mary; HEALEY, Mick; HURST, Alan; KELLY, Katie; PIGGOTT, Linda. Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. **Higher Education**, v. 54, n. 4, p. 615–628, 2006.

ROUWELER, Liset. **The impact of dyslexia in higher education**. 2021. 166 f. Thesis (Doctorate) – Center for Language and Cognition, University of Groningen, Netherlands, 2021.

SALOVEY, Peter; MAYER, John. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 78, n. 2, p. 1–4, 1990.

SCHUTZ, Paul; HONG, Ji; CROSS, Dionne; OSBON, Jennifer. Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 343–360, 2006.

SHAFFER, Gary. Learning from the Past: Using Emotional Intelligence When Faced with Recession. **Public Library Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 1-19, 2020.

SIGNOR, Rita. Dislexia: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 4, p. 971–999, 2015.

SOARES, Adriana Benevides; MONTEIRO, Marcia Cristina Lauria de Moraes; SANTOS, Zeimara de Almeida. Revisão sistemática da literatura sobre ansiedade em estudantes do ensino superior. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 3, p. 992–1012, 2020.

SORIANO-FERRER, Manuel; MARTÍNEZ, Piedra. Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. **Neurologia**, v. 32, n. 1, p. 50-57, 2017.

STEINER, Claude. **Educação Emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

STOEBER, Joachim; ROUNTREE, Margaret. Perfectionism, self-stigma, and coping in students with dyslexia: The central role of perfectionistic self-presentation. **Dyslexia**, v. 27, n. 1, p. 62–78, 2021.

TOPS, Wim; CALLENS, Maaïke; BIJN, Evi; BRYLSBAERT, Marc. Spelling in Adolescents With Dyslexia: Errors and Modes of Assessment. **Journal of Learning Disabilities**, v. 47, n. 4, p. 295–306, 2014.

TULIS, Maria; FULMER, Sara. Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. **Learning and Individual Differences**, v. 27, n. 1, p. 35–46, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: [http://pni2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://pni2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso: 30 nov. 2021.

WATERS, Sharon Dobson; TORGERSON, Carole. Dyslexia in higher education: a systematic review of interventions used to promote learning. **Journal of Further and Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 226–256, 2020.

WOLF, Maryanne. **Proust and the squid: the story and science of the reading brain**. Cambridge: Icon Books, 2008.

World Health Organization (WHO). **International Classification of Diseases (ICD-11)**. (Version: 05/2021). Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2021. (Documento eletrônico). Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: segunda-feira, 27 de novembro de 2021.

WORTHY, Jo; SVRCEK, Natalie; DALY-LESCH, Annie; TILY, Susan. “We Know for a Fact”: Dyslexia Interventionists and the Power of Authoritative Discourse. **Journal of Literacy Research**, v. 50, n. 3, p. 359–382, 2018.

YIN, Li; JOSHI, Malatesha; YAN, Hong. Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. **Dyslexia**, v. 26, n. 3, p. 247–265, 2020.

ZHOC, Karen; KING, Ronnel; CHUNG, Tony; CHEN, Junjun. Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. **European Journal of Psychology of Education**, v. 35, n. 4, p. 839–863, 2020.

### **Agradecimentos**

Agradecemos à CAPES pela concessão da bolsa de Mestrado da autora principal, conforme o Código de Financiamento 001.