



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

EUNICE DA SILVA FREITAS

**INCLUSÃO E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo sobre a percepção dos
atores do processo inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco.**

Recife

2021

EUNICE DA SILVA FREITAS

INCLUSÃO E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo sobre a percepção dos atores do processo inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas. Área de Concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

F866i Freitas, Eunice da Silva

Inclusão e dislexia no ensino superior: um estudo sobre a percepção dos atores do processo inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco. / Eunice da Silva Freitas – 2021.

123f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Recife, 2021.

Inclui referências e apêndice.

1. Ciência Política. 2 Distúrbios da linguagem. 3. Educação – Educação inclusiva. 4. Didática – Ensino superior. 5. Políticas públicas para juventude – Políticas públicas de saúde mental e ações. I. Medeiros, Marcelo de Almeida (Orientador). II. Título.

320 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-103)

EUNICE DA SILVA FREITAS

INCLUSÃO E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo sobre a percepção dos atores do processo inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas. Área de Concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em: 19/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr.^a Andrea Quirino Steiner (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr.^a Bianca Arruda Manchester de Queiroga (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me guiar nessa trajetória do mestrado, por me conceder saúde, força e sabedoria para aceitar esse desafio, que foi sem dúvida, um dos maiores que já enfrentei na vida.

Aos meus queridos pais, que sempre estiveram ao meu lado, pelos esforços que eles fizeram para me proporcionar educação, por todo amor devotado a mim e por terem sido os responsáveis pela pessoa que me tornei.

Ao meu noivo Felipe Cunha, pela dedicação oferecida, orientação, incentivo, compreensão nos momentos de ausências e por estar presente desde o início tornando tudo um pouco mais leve. Obrigada meu amor!

Aos meus familiares, pelas orações, apoio, cuidado e paciência, principalmente neste período difícil de pandemia, em especial a minha sobrinha Gabriela Freitas, pelos conselhos, cuidados e por sempre acreditar em mim.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo de Almeida, que conduziu esta trabalho com muito zelo e competência, ao qual eu dedico meu respeito e admiração.

À todos que integram o Mestrado Profissional em Políticas Públicas, servidores e docentes em especial a Prof.^a Andrea Steiner pelo acolhimento, disponibilidade e cooperação.

Agradecimento especial as amigas da UFPE, Geane Raulino, Juliana Dias e Sydielcia Marcelino, pelo incentivo, parceria e ajuda no que foi preciso.

À equipe da Diretoria de Controladoria/UFPE por compartilhar comigo toda essa trajetória, pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar, e por todo apoio que sempre tive neste período do mestrado.

Agradecimento especial ao colega de equipe e amigo Deivisson Rattacaso, por toda solidariedade e colaboração, sempre disposto para a leitura do meu manuscrito.

À turma do mestrado MPPP, por compartilhar essa jornada com muito companheirismo e aprendizado.

Agradeço também a amiga Suzane Mayara, que contribuiu com o início dessa caminhada, com apoio, incentivo e empatia.

Aos entrevistados do Núcleo de Acessibilidade, pela colaboração e paciência.

Enfim, a todos que de perto ou de longe de alguma forma contribuíram para a finalização deste trabalho. Muito Obrigada!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar se, na percepção dos atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com dislexia na UFPE, as políticas públicas nacionais estimulam ações voltadas para atender às necessidades desses alunos. Este trabalho é relevante porque com a expansão dos direitos ao ensino superior, cada vez mais alunos com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, têm ingressado no ensino superior. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, e tem natureza descritivo-exploratória, com uma abordagem qualitativa. O local investigado foi a UFPE, uma universidade pública que é uma das maiores e melhores instituições de ensino do Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo necessário realizar também uma investigação no site da unidade e captar informações por e-mail e pelo SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos). Em seguida, os dados das entrevistas foram examinados utilizando a técnica de análise de conteúdo, a qual é a mais indicada pela literatura para a pesquisa qualitativa e as demais informações coletadas foram tratadas como conhecimentos adicionais na análise. Os resultados obtidos demonstraram que na percepção dos atores envolvidos nas ações de inclusão na UFPE, existem algumas dificuldades na sua execução para os estudantes com dislexia, tais como: corpo técnico insuficiente, estrutura física inadequada, falta de compreensão de alguns docentes, entre outros, embora a universidade possua um processo de inclusão institucionalizado. Os resultados revelaram ainda que, na percepção de parte dos entrevistados, as políticas nacionais de inclusão estimulam essas ações, já para a outra parte não. Contudo, apesar de não haver uma unanimidade quanto às percepções, os participantes concordaram que essas políticas precisam ser repensadas. Dessa forma, as conclusões explicitam que para sanar certos percalços na inserção dos alunos com esse transtorno no ensino superior é preciso que esses instrumentos sejam reformulados para contemplarem de forma mais adequada as necessidades dos disléxicos.

Palavras-chave: dislexia; inclusão; ensino superior; políticas públicas.

ABSTRACT

The present study aimed to verify whether, in the perception of the actors involved in the inclusion process of students with dyslexia at UFPE, national public policies encourage actions aimed at meeting the needs of these students. This work is relevant because with the expansion of the rights to higher education, more and more students with learning disorders, such as dyslexia, have entered higher education. This research is a case study, and has a descriptive-exploratory nature, with a qualitative approach. The place investigated was UFPE, a public university that is one of the largest and best educational institutions in Brazil. The data were collected through semi-structured interviews, and it was also necessary to conduct an investigation on the unit's website and to collect information by e-mail and by SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos). Then, the data were examined using the content analysis technique, which is the most indicated in the literature for qualitative research. The results obtained showed that in the perception of the actors involved in the actions of inclusion at UFPE, there are some difficulties in its execution for students with dyslexia, such as: insufficient technical staff, inadequate physical structure, lack of understanding by some teachers, among others, although the university has an institutionalized inclusion process. The results also revealed that, in the perception of part of the interviewees, the national inclusion policies stimulate these actions, while for the other part they do not. However, although there is no predominance of perceptions, the two groups agree that these policies need to be rethought. Thus, the conclusions make it clear that to remedy certain obstacles in the inclusion of students with this disorder in higher education, it is necessary that these instruments be reformulated to better address the needs of dyslexics.

Keywords: dyslexia; inclusion; university education; public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Evolução da capacidade de leitura entre estudantes normais e com dislexia (Quociente de Inteligência (QI) e Leitura)	22
Figura 2 -	Regiões afetadas no cérebro do disléxico	23
Figura 3 -	Paradigmas da inclusão	33
Figura 4 -	Ciclo de Política Pública proposto por Leonardo Secchi	45
Figura 5 -	Gráfico com os dados do Programa Incluir contendo as 10 IFES com maiores valores distribuídos do Brasil	61
Figura 6 -	Orçamento do Programa Incluir para as IFES do Nordeste	62
Figura 7 -	Fluxo de atendimento de estudantes no NACE entre os anos de 2017 e 2019	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sintomas a serem investigados para diagnóstico de Transtorno Específico de Aprendizagem – dislexia	24
Quadro 2 -	Critérios diagnósticos e Diretrizes para diagnóstico de dislexia	25
Quadro 3 -	Indicadores de dislexia em jovens e em adultos	27
Quadro 4 -	Linha do tempo: Instrumentos legais para inclusão no ensino superior no Brasil	55
Quadro 5 -	Levantamentos de Leis Estaduais e Municipais sobre a Dislexia no Brasil	66
Quadro 6 -	Caracterização dos sujeitos entrevistados	73
Quadro 7 -	Ações da UFPE para o discente com dislexia	81
Quadro 8 -	Dificuldades para executar as ações de Inclusão	83
Quadro 9 -	Equipe de servidores do NACE nos campi Recife, Caruaru e Vitória	86
Quadro 10 -	Recursos Orçamentários recebidos pela UFPE (Programa Incluir) .	89
Quadro 11 -	Instituições que possuem equipe multidisciplinar para realizar diagnóstico de dislexia no Brasil	92
Quadro 12 -	Número de Atendimento de estudantes por necessidade especial, no NACE (campus Recife) nos anos de 2017, 2018 e 2019	95
Quadro 13 -	As políticas públicas nacionais de inclusão estimulam as ações voltadas para os alunos com dislexia na UFPE?	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
IDA	<i>International Dyslexia Association</i>
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NACE	Núcleo de Acessibilidade
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NWPDHE	National Working Party on Dyslexia in Higher Education
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROAES	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis
QI	Quociente de Inteligência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIPAC	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
TDAH	Transtorno Específico da Aprendizagem: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONHECENDO A DISLEXIA	17
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTRUÇÃO DO TERMO	17
2.2	DEFINIÇÕES E CONCEITOS	18
2.3	CARACTERÍSTICAS E CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO	20
2.4	CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA NA FASE ADULTA	26
2.5	DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR	29
3	PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL	32
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	32
3.2	INCLUSÃO	36
3.3	MOVIMENTOS INTERNACIONAIS DE INFLUÊNCIA PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	38
4	POLÍTICAS PÚBLICAS	42
4.1	REVISANDO A LITERATURA DE POLÍTICAS PÚBLICAS	42
4.2	CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	45
5	MARCO LEGAL	50
5.1	LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E OS DESDOBRAMENTOS PARA O ALUNO COM DISLEXIA	50
5.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	54
5.3	PROGRAMA INCLUIR E A ESTRUTURAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPE	60
5.4	OS DIREITOS DOS DISLÉXICOS NO BRASIL	65
6	METODOLOGIA	69
6.1	DESENHO DE PESQUISA	69
6.2	ESTUDO DE CASO	70
6.3	LÓCUS DE PESQUISA	71
6.4	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	72
6.5	AMOSTRA	72
6.6	COLETA DE DADOS	73
6.7	ANÁLISE DE DADOS	74

7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
7.1	CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE DISLEXIA	76
7.2	PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA NA UFPE	79
7.3	DIFICULDADES PARA EXECUTAR AS AÇÕES DE INCLUSÃO NA UFPE	82
7.3.1	Falta de compreensão do docente	83
7.3.2	Infraestrutura do NACE	85
7.3.3	Falta do diagnóstico de dislexia	91
7.4	PERCEPÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO	96
8	CONCLUSÕES	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A	115
	APÊNDICE B	122
	APÊNDICE C	123

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior é um desafio para muitos jovens brasileiros e, quando se trata de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), como a dislexia, as barreiras são ainda maiores. Isso acontece porque o indivíduo com esta característica enfrenta problemas básicos na sua formação, uma vez que esse é um transtorno específico da aprendizagem, relacionado com uma disfunção no sistema nervoso central, com falha na aquisição e aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio matemático (CIASCA *et al.*, 2015).

Na atualidade, a inclusão se configura como tema recorrente nas discussões no campo educacional. Isto ocorre em função da relevância desse assunto para o êxito da educação, reconhecido como uma forma legítima de assegurar igualdade, equidade e justiça social. Nesse aspecto, essa é uma pauta essencial na luta pela garantia de direitos, pois possibilita a inserção de pessoas com NEE em todos os seguimentos da sociedade.

Historicamente, as ideias em defesa de uma educação inclusiva começaram a ser disseminadas pelo mundo no início do século XX (BRASIL, 2013). Anteriormente, a legislação estabelecia que a pessoa com deficiência ou algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem deveria ser separada em ambientes diferentes das demais. No entanto, com o passar do tempo, essas leis foram sendo transformadas em propostas de políticas mais inclusivas.

Seguindo essa tendência, o sistema educacional brasileiro sofreu modificações, sendo parte delas motivada pelo cenário político, no país, pois por volta da década de 1980, o Brasil passava por uma fase de redemocratização, e conquista dos direitos sociais por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. As reformulações políticas possibilitaram a inclusão educacional, conforme evidenciado no art. 206, inciso I, que dispõe: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Com base nesse artigo da Constituição, um conjunto de políticas públicas foi implementado no Brasil. Contudo, apesar da adoção dessas medidas em prol de uma educação inclusiva, muitas barreiras ainda precisam ser ultrapassadas. Isto se dá porque a referida legislação não assegura que todos os estudantes com NEE sejam contemplados com atendimento especializado para suas necessidades educacionais, como em casos de estudantes com dislexia. Estes não estão inseridos nas políticas nacionais, pois não são mencionados de forma específica em nenhum desses instrumentos.

Dessa forma, percebe-se que há uma lacuna sobre o tema dislexia na legislação vigente, porém, ao longo dos anos, observa-se que têm sido implementadas medidas a nível nacional com o objetivo de ampliar o número de estudantes com NEE ao ensino superior no Brasil.

É importante destacar que em uma sociedade democrática, onde a universidade representa um espaço de respeito às diferenças individuais, dirimir as barreiras impostas aos estudantes com dislexia é algo que deve ser levado ao debate. Isso porque, o sistema educacional tem o papel de garantir o acesso e permanência de todos nas instituições de ensino, por meio de políticas inclusivas. Segundo Medeiros *et al* (2018), com a expansão do ensino superior, as universidades passaram a ter maior número de matriculados com dificuldades acadêmicas e problemas para desenvolver as habilidades necessárias para sua formação

Assim, em 2005 o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) criou o Programa INCLUIR, com o principal objetivo de fomentar a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IFES). A proposta do programa foi voltada para integrar pessoas com deficiência à vida acadêmica, com eliminação de barreiras e promovendo a inclusão educacional nas IFES. Porém, as diretrizes formuladas seguem o mesmo padrão das políticas vigentes, ficando a cargo de cada universidade estabelecer, individualmente, estratégias para favorecer a inserção de todos alunos com NEE, inclusive os disléxicos.

Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) se consolida como uma dessas entidades, ao estabelecer o atendimento educacional especializado para todos os estudantes, mesmo sem a obrigatoriedade na legislação. A instituição, por meio de documentos normativos, institui como público-alvo da política de inclusão não só o rol de estudantes estabelecidos nas políticas públicas nacionais, mas também os alunos com transtornos de aprendizagem como a dislexia. Atualmente a UFPE conta com ações específicas para esse público que são executadas pelo núcleo de acessibilidade, que teve sua estrutura financiada por recursos do Programa Incluir.

Diante do exposto, tomando como base a análise feita nas principais políticas públicas nacionais de inclusão para o ensino superior, e o levantamento realizado na UFPE sobre a inclusão dos estudantes disléxicos, questiona-se: Na percepção dos atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com dislexia na UFPE, as políticas públicas nacionais estimulam as ações voltadas para esses alunos?

O desenvolvimento deste estudo justifica-se por alguns fatores. Entre eles, o principal é a disseminação do conhecimento sobre a dislexia, visto que este é um tema de relevância no campo educacional. Isto porque esse transtorno afeta os indivíduos em idade escolar e seus

sintomas se estendem até a fase adulta, com impactos na vida acadêmica. Além disso, este distúrbio tem uma incidência significativa no Brasil, pois segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), atualmente estima-se que 4% da população brasileira tem dislexia, o que representa mais de 8 milhões de pessoas¹.

Outro fator que torna essa pesquisa relevante é que estudar a dislexia na perspectiva da educação inclusiva, com foco no ensino superior, traz luz a este segmento ainda não abordado nas políticas públicas nacionais de inclusão. Além disso, estudos encontrados na literatura, voltadas mais especificamente para os indivíduos com dislexia (MANGÁS & SANCHES, 2010; MEDEIROS, 2017; MEDEIROS *et al.*, 2018; RODRIGUES & CIASCA, 2016; FREITAS, 2019) traçam a trajetória deles no âmbito universitário, deixando margem para esta pesquisa aprofundar o tema no panorama das políticas de inclusão.

Por último, a importância dessa pesquisa se dá também pela expectativa do aumento no número de estudantes disléxicos ingressando nas universidades brasileiras, tendo em vista a recente ampliação do ensino superior no Brasil. Isso porque a elevação do número de vagas nessas instituições de ensino ocasiona uma maior quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem (PERES; BALEN, 2013 *apud* MEDEIROS, 2017).

A UFPE foi escolhida como campo de estudo da presente investigação por se destacar como sendo umas das maiores universidades do país, com quase 35.000 mil estudantes, o que faz dela um campo fértil para o aprofundamento da pesquisa. Destaca-se ainda que a UFPE está entre as 10 melhores instituições de ensino superior do país, conforme os Rankings da Folha de São Paulo – RUF 2018 e 2019, fato que torna ainda mais expressivo os resultados alcançados. Outra razão foi o desenvolvimento de um trabalho voltado para esta entidade, como parte da formação da pesquisadora no programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

O objetivo geral consiste em verificar se, na percepção dos atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com dislexia na UFPE, as políticas públicas nacionais estão estimulando as ações voltadas para esses alunos.

Nesta perspectiva, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) averiguar o processo de inclusão dos discentes com dislexia da UFPE sob a ótica dos profissionais do núcleo de acessibilidade; (2) identificar as ações do Núcleo de acessibilidade voltadas para o atendimento dos estudantes com dislexia; (3) detectar a percepção dos atores sobre as políticas públicas de inclusão em relação às ações da UFPE; (4) realizar um breve estudo de viabilidade

¹ Dados informados por e-mail pela Coordenação de Projetos da Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

para a criação de um Centro Especializado na UFPE, para atender pessoas com dificuldades de aprendizagem. (Produto).

No decorrer deste estudo, algumas limitações foram surgindo e alteraram alguns dos caminhos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. A dificuldade inicial foi a escassez de literatura a respeito da dislexia no ambiente universitário na área de Políticas Públicas educacionais. Ao se deparar com isso, diversas outras áreas de conhecimento foram consultadas para tornar a investigação mais robusta, como por exemplo, neurociências, fonoaudiologia, educação e outras.

Outra questão que se apresentou como limitação de pesquisa e afetou vários seguimentos da investigação foi a pandemia do COVID- 19² que, entre outros prejuízos, ocasionou o fechamento da UFPE. Com essa situação inusitada, foi necessária a alteração de parte do planejamento traçado para a fase presencial do estudo. As adaptações feitas foram necessárias para dar continuidade ao trabalho.

A primeira alteração feita foi na fase de entrevistas, esse instrumento passou a ser realizado de forma on-line, através da plataforma digital *google meet*. Inicialmente essa questão foi um problema, porque como tudo era ainda muito novo, e alguns participantes não estavam acostumados a usar o recurso da internet, foi difícil de conseguir a aderência. Com o passar do tempo e com todas as atividades da UFPE sendo desenvolvidas remotamente, mais integrantes foram concordando com o formato da entrevista e o impasse foi resolvido.

De forma geral, a pandemia também prejudicou o tempo de término da pesquisa, sendo necessário estender o prazo estabelecido. No entanto, a prorrogação do período foi concedida pela própria coordenação do Mestrado que, de forma espontânea, aumentou o período para conclusão da dissertação para mais oito meses, contemplando todos os discentes vinculados ao programa.

O cenário pandêmico causou ainda um prejuízo para o alcance de um dos objetivos específicos da pesquisa, que consistia em uma proposta de estudar a viabilidade de criação de um centro de diagnóstico de dislexia na UFPE. Isto porque essa etapa foi realizada de forma insatisfatória por não ter sido possível fazer as visitas *in loco* planejadas. Nessas visitas seriam avaliadas a estrutura da Clínica Escola de Fonoaudiologia e do Hospital das Clínicas da UFPE.

² A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou no dia 11/03/2020, a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>.

De toda forma, o estudo foi concluído com base nas informações fornecidas pelos profissionais ligados aos referidos locais, coletadas durante as entrevistas e fornecidas por e-mail.

Assim, esta dissertação é constituída de oito capítulos. O primeiro é destinado a introdução, que consiste em uma descrição inicial da pesquisa, com a apresentação dos elementos que compõem o texto. As duas seções seguintes têm o objetivo de trabalhar a problematização aqui levantada. Sendo assim, no segundo ponto é feita a descrição do conceito de dislexia, aspectos históricos, definições, características e outros aspectos. Já no terceiro, são delineadas as mudanças de paradigmas da inclusão, tendo como foco o entendimento na área educacional.

No quarto capítulo, a abordagem traz uma revisão da literatura de políticas públicas e contextualização teórica. Enquanto no quinto, o texto abrange os principais normativos nacionais que tratam da inclusão educacional, centralizando a análise nas políticas de inclusão para o ensino superior. Esta seção exerce um papel fundamental no estudo, pois apresenta elementos para subsidiar a discussão dos resultados na etapa subsequente.

Em sequência, no capítulo seis é dado início à parte prática, com a apresentação em detalhes da metodologia utilizada. Em seguida, no capítulo sete, são apresentados os resultados alcançados, a análise e discussão. Por fim, no capítulo oito as conclusões são reveladas, trazendo o fechamento do contexto investigado.

2 CONHECENDO A DISLEXIA

Nessa seção serão abordados os principais aspectos da dislexia, com o objetivo de compreender e definir um conceito. Para isto, é primordial relatar um pouco da história, origem e definição do termo “dislexia”. Faz-se necessário também apresentar características, causas e diagnósticos desses transtornos, destacando estudos relevantes e autores que fizeram significativas contribuições na literatura.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTRUÇÃO DO TERMO

No contexto histórico, observa-se que os estudos sobre dislexia são relativamente recentes. Os relatos de estudo na área são encontrados na literatura a partir do século XIX e inicialmente explorados pela área da medicina. As principais pesquisas eram em torno de indivíduos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, mesmo indicando níveis de inteligência normal (SNOWLING, 2004).

Segundo Costa (2016), a princípio, a ciência retratava pessoas que tinham dificuldades e/ou perturbações relacionadas com a leitura e escrita como Afasia. Esse termo foi formulado para caracterizar indivíduos com déficit de leitura e dificuldades de compreensão de algumas palavras. No entanto, esse problema era investigado como sendo resultado de uma possível lesão cerebral.

Ainda segundo o mesmo autor, um dos primeiros estudos realizados sobre o tema ocorreu em 1877, pelo médico alemão Adolf Kussmaul. Em suas pesquisas ele não descartou a possibilidade de existir uma lesão cerebral, como era associado ao termo Afasia. Todavia, o médico chamou atenção para o fato de que, entre os indivíduos investigados, não foi detectado nenhum problema com as capacidades visuais e linguísticas.

Entretanto, somente em 1887 o médico oftalmologista Rudolf Berlin, na Alemanha, mencionou pela primeira vez o termo dislexia, essa palavra foi usada para descrever um fenômeno observado pelo pesquisador ao longo de sua experiência de trabalho, que era a dificuldade que certos paciente adultos tinham em ler as palavras mesmo sem problema de visão e sem déficit intelectual visível.

Já em 1896, o Dr. W. Pringle Morgan, um Médico britânico de Seaford, trouxe um relato de um paciente que foi publicado no *British Medical Journal*, onde apresenta o caso do menino Percy, um rapaz de 14 anos que revelava uma desordem específica na aprendizagem. Nesse

estudo o pesquisador usa o termo “cegueira verbal” para caracterizar esta patologia (MORGAN, 1896 apud CARVALHAIS e SILVA, 2007).

Já no início do século XX, o Dr. James Hinshelwood, cirurgião e oftalmologista, resgatou os estudos sobre “Cegueira verbal” mencionando que esse seria um problema congênito. Assim o doutor se concentrou em desvendar o que poderia ser essa “cegueira” e com seus estudos chegou à conclusão de que não se tratava de um problema ocular, mas sim de algo relacionado ao funcionamento das áreas do cérebro responsáveis pelo desenvolvimento da leitura. Eram essas áreas que causavam a dificuldade na aprendizagem, sem causa aparente (SNOWLING; STACKHOUSE, 2013).

Outro pesquisador com relevantes contribuições para a área foi o neurologista Samuel Orton. Ele foi homenageado em 1949 por estudos realizados sobre o tema e pela fundação da “*Orton Dyslexia Association*”, que atualmente é a “*International Dyslexia Association*” (IDA), instituição que atualmente exerce um importante papel na divulgação de conhecimentos científicos sobre a dislexia (MEDEIROS, 2017).

Como visto nas pesquisas mencionadas acima, os estudos sobre dislexia foram se tornando cada vez mais relevantes no decorrer dos anos. Com o movimento de expansão da alfabetização esse tema se tornou ainda mais importante, contribuindo para o surgimento de mais pesquisas e debates. Com o aprofundamento do conhecimento quanto à natureza, etimologia, formas de diagnóstico e tratamentos, pode-se dizer que atualmente já existem dados robustos sobre esse assunto (RODRIGUES & CIASCA; 2016).

2.2 DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Apesar dos avanços científicos já existentes, a dislexia é um tema que vem sendo cada vez mais estudado. Na literatura, apesar dos estudos, ainda não existe um consenso quanto à sua definição. Este assunto é debatido por várias áreas de conhecimento e, com essa diversidade de áreas pesquisando e debatendo o assunto, podem surgir opiniões divergentes, resultando em muitos casos no uso indevido do termo (MANGAS & SANCHÉZ 2010).

Diante disso, em 1994 a *International Dyslexia Association* - IDA desenvolveu um projeto para encontrar um consenso e uma definição formal para o termo. Para tanto, foi formada uma comissão com dezenas de pesquisadores renomados para levantar os conceitos e definições formulados para a dislexia. Após esse levantamento, em 2003 a IDA adotou a definição que passou a ser a mais aceita pela comunidade científica:

“A Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.” (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, p2, 2003)

Nessa mesma linha, a **Associação Brasileira de Dislexia (ABD)**, instituição coligada a IDA desde 2000, adota atualmente a mesma definição estabelecida pela organização internacional.

Entretanto, mesmo com a realização desse projeto da IDA, na tentativa de estabelecer um consenso para a definição da dislexia, a definição continua em evolução. Isso ocorre porque na medida em que as pesquisas científicas vão desvendando os mistérios do transtorno, novos esclarecimentos vão surgindo. Além disso, não é uma tarefa simples definir um único conceito, pois a literatura destaca que esse é um tema complexo e que apresenta múltiplas características, e nem todas elas são conhecidas pela ciência (FARRELL, 2008 apud GOMES et al, 2011).

No que diz respeito aos sistemas internacionais de classificação de doenças, a dislexia consta em uma categoria específica para os transtornos. A Classificação Internacional de Doenças - CID-10 define dislexia como sendo um transtorno específico de aprendizagem que tem origem neurobiológica e que compromete de forma significativa a capacidade de leitura. Salienta ainda que não existe uma causa aparente para este transtorno e que não está relacionado com déficit intelectual, alterações sensoriais, visuais ou escolaridade inadequada.

Inserindo em uma categoria ainda mais ampla dos transtornos específicos de aprendizagem, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais - DSM-5 (APA, 2014) diz que a dislexia é um transtorno do “neurodesenvolvimento”. Assim, ela tem uma origem biológica que inclui uma série de “fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam na capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão” (APA, 2014).

De acordo com o mesmo manual, as dificuldades não estão só relacionadas com a leitura, considerando que esta é apenas umas das habilidades que podem ser comprometidas pelo transtorno. Assim, existe um conjunto de habilidades acadêmicas que podem estar comprometidas com a dislexia, tais como dificuldades na compreensão da leitura, dificuldade na escrita e no raciocínio matemático.

Nesse entendimento, a dislexia é compreendida como transtorno específico de aprendizagem e suas características não são relacionadas a problemas como: doença mental, incapacidade intelectual, problema visual ou auditivo. Além disso, ela também não constitui

problemas educacionais, nem questões como falta de oportunidade de aprendizagem, mas, de acordo com o DSM-5, a dislexia é um problema de origem neurobiológica.

Corroborando com essa visão, Rodrigues e Cisca (2016) define dislexia como sendo um transtorno de origem neurológica que tem como características a dificuldade na precisão no reconhecimento de palavras e pouca capacidade para decodificar e soletrar. As autoras aponta que esse transtorno é “resultado de déficit no processamento fonológico, que normalmente está abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas” (RODRIGUES & CIASCA, p.87, 2016).

Seguindo essa mesma linha, autores como Citoler (1996) citado por Abreu (2012), destacam que as dificuldades específicas da leitura, causadas pela dislexia, surgem mesmo no indivíduo em condições favoráveis para a aprendizagem. Isso acontece porque os problemas apresentados estão no nível cognitivo e neurológico e não existe uma causa aparente que possa explicar essa patologia (Rebelo, 1993 *apud* Abreu 2012).

Assim, às possíveis causas da dislexia, ainda não foram totalmente esclarecidas na literatura. Alguns autores apontam que este transtorno se explica por múltiplos fatores, como por exemplo: questões genéticas e neurobiológicas (COSTA, 2016; CRUZ, 2009; COELHO, 2013). De acordo com este entendimento, Rodrigues e Ciasca (2016), destacam que há fortes evidências que a causa está relacionada ao componente genético, com estudos clínicos indicando um percentual de que mais de 50% de crianças diagnosticadas com dislexia têm pais e irmãos com as mesmas dificuldades.

2.3 CARACTERÍSTICAS E CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO

A partir das definições postas, resta entender de fato quais são as características que identificam um sujeito com dislexia. Quanto a isto, a literatura é unânime em afirmar que a mais típica delas é a dificuldade de leitura. Esses problemas na leitura se manifestam de modo diferente, em função da etapa escolar da criança/indivíduo. Alguns desses são: o uso não adequado dos grafemas e fonemas e na relação entre eles; problemas para a decodificação de palavras isoladas; compreensão da leitura e expressão escrita e ortográfica (MEDEIROS, 2017).

Sabe-se ainda que as inabilidades podem se manifestar tanto na pronúncia como na escrita. Há também um maior conflito com as palavras polissílabas, que geralmente são palavras de pouco uso ou que não fazem parte do vocabulário de costume e, por isso, são ainda mais difíceis de serem decodificadas pelos disléxicos. (MOOJEN *et al.*, 2016).

De acordo com Abreu (2012), a dislexia também afeta outros aspectos do processo de aprendizagem. Os indivíduos disléxicos também têm problemas na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros.

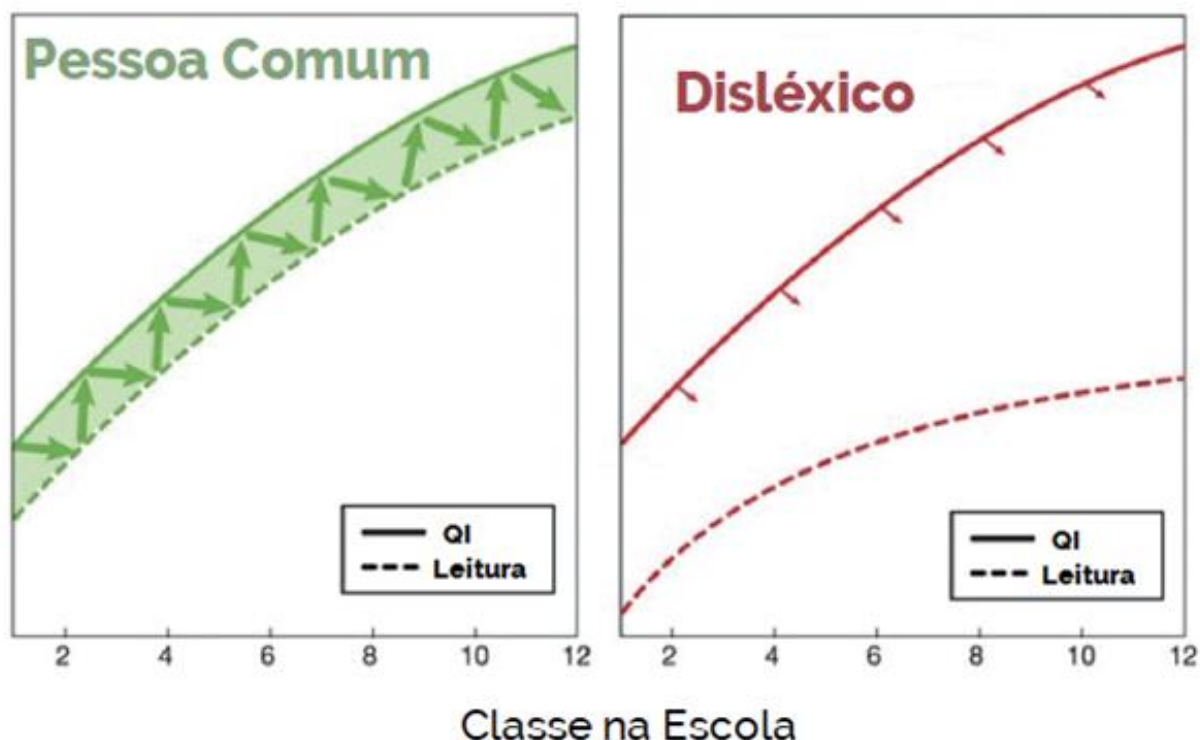
Além disso, a dislexia pode desenvolver também problemas comportamentais, emocionais e sociais. As consequências emocionais são causadas pelo sentimento de frustração e estresse diante da impossibilidade de realizar algumas atividades exigidas para sua formação. Isso acarreta insegurança, ansiedade, variação de humor e falta de autoestima (MANGAS e SÁNCHEZ, 2010).

Uma outra característica importante é que a dislexia acompanha o indivíduo até a fase adulta. Apesar dos primeiros sinais aparecerem na infância, no período de desenvolvimento educacional, os sintomas persistem e se estendem ao longo da vida (SHAYWITZ *et al.*, 1999). Muitos criam estratégias para superá-la, porém quando se chega na maturidade ainda persistem erros de ortografia, leitura lenta em palavras isoladas e dificuldades em pronunciar palavras polissílabas (APA, 2014).

Contudo, apesar dessas características que comprometem o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, alguns estudos apontam que a dislexia não interfere na capacidade intelectual do indivíduo (GOMES *et al.*, 2011; ABREU, 2012; RODRIGUES & CIASCA, 2016; SHAYWITZ & J. SHAYWITZ, 2020; SNOWLING *et al.* 2020). Esse é um dos fatos que torna o transtorno ainda mais complexo de ser investigado, uma vez que os sintomas apresentados são imprevisíveis. Os autores, relatam que a pessoa continua com as capacidades cognitivas e as condições educativas preservadas mesmo com o transtorno.

Recentemente, um estudo realizado por Shaywitz e J. Shaywitz (2020), apresentam dados de natureza empírica que confirmam aspectos inesperados da dislexia. Na pesquisa, foram analisados a evolução da capacidade de leitura de um grupo de estudantes normais e um grupo com dislexia, conforme Figura 1.

Figura 1 - Evolução da capacidade de leitura entre estudantes normais e com dislexia (Quociente de Inteligência (QI) e Leitura).



Fonte: Adaptada de Shaywitz e J. Shaywitz, 2020.

Na Figura 1, percebe-se que, em leitores comuns (painel esquerdo), o Quociente de Inteligência (QI) e a leitura estão altamente correlacionados ao longo do tempo. Enquanto em leitores disléxicos (painel direito) o QI e a leitura divergem a partir de certa classe na escola, indicando que na dislexia, uma pessoa pode apresentar alto QI e ainda assim um nível baixo de leitura. O estudo forneceu dados de validação empírica que não são esperados, tendo em vista que se pressupõe que uma pessoa com o nível elevado de QI deveria ter um bom desenvolvimento na leitura.

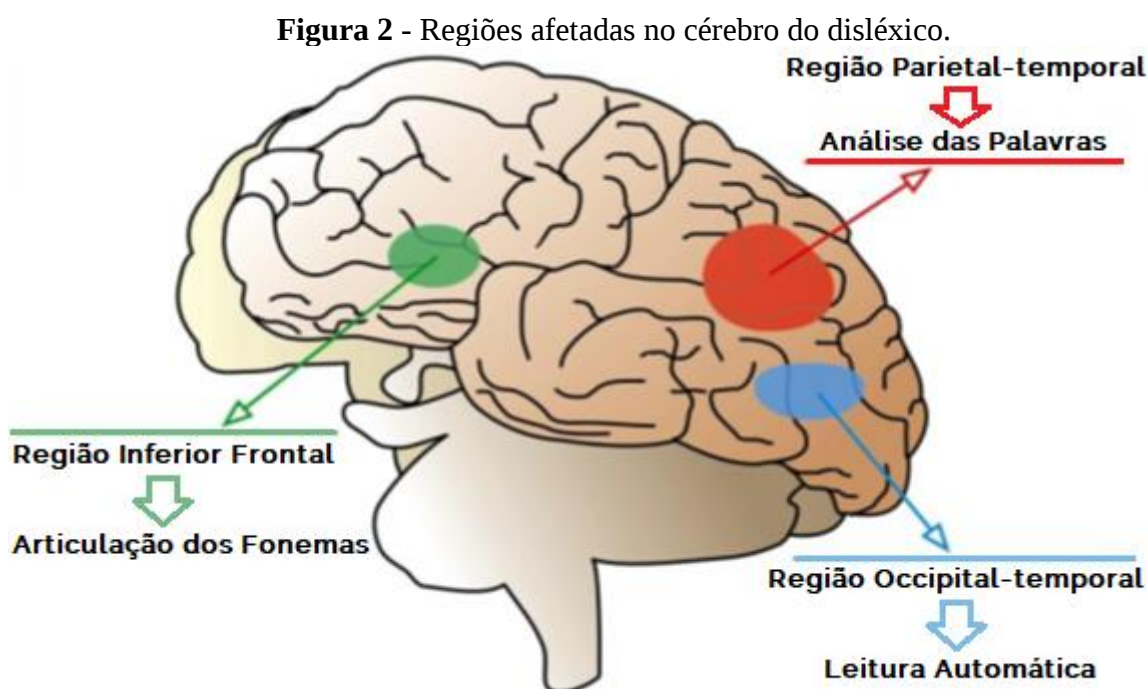
Esses resultados são inesperados porque, segundo Shaywitz & J. Shaywitz (2020), o normal é que uma pessoa inteligente seja um bom leitor, ou se é um bom leitor, na maioria das vezes é inteligente. Já com a dislexia, o QI e a leitura divergem, de modo que o desempenho em leitura está significativamente abaixo do que deveria ser. Assim, ficou constatado na referida pesquisa, que uma pessoa altamente inteligente pode ler em um nível abaixo da média, levando em consideração, sua inteligência, educação ou profissão.

Com relação a avaliação do indivíduo com dislexia, atualmente existe um significativo avanço no quesito precisão, fato que está relacionado à evolução tecnológica. Por exemplo, por volta de 1970 e 1980, já se podia contar com a utilização da técnica de neuroimagem. Com esse tipo de exame, foi possível não só realizar um diagnóstico mais confiável do paciente, como

também identificar quais regiões cerebrais são afetadas nos indivíduos com dislexia (RODRIGUES & CIASCA, 2013).

Os estudos mostram que com o mapeamento das alterações neurológicas dos indivíduos através das imagens, algumas pesquisas chegaram à conclusão de que a dislexia é causada por uma diferença no desenvolvimento e funcionamento do cérebro. Com mais detalhes, Lima (2011) explica que ao se mapear as regiões cerebrais responsáveis pela habilidade de leitura, ficou evidente que o processo funciona de forma hierárquica no cérebro, onde as áreas e funções cognitivas são organizadas para processar os componentes fonológicos, ortográficos e léxico-semântico das palavras.

Complementando esse entendimento, Coelho (2012) afirma que existem três regiões cerebrais que são acessadas pelos indivíduos no momento da leitura, que são: Região Parietal-temporal (processa a análise de palavras); Região Inferior Frontal (responsável pela articulação dos fonemas) e Região Occipital-temporal (responsável pela leitura automática). Essas três partes podem ser observadas na figura abaixo:



Fonte: COELHO, 2012.

Coelho (2012) indica ainda que no caso dos disléxicos a dificuldade aparente é em acessar, no momento da leitura, determinadas áreas do cérebro, como a parte posterior, onde são localizadas às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura.

Com isto, eles recorrem mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais.

Assim, apesar da tecnologia que possibilitou observar os aspectos através dos exames de imagem e proporcionou entender o motivo da falta de proficiência na leitura, isso não foi suficiente para fechar um diagnóstico em dislexia. Isso ocorre porque, para efetividade desse procedimento, além dos resultados de exames é preciso uma avaliação mais abrangente por uma equipe interdisciplinar (LIMA, 2011).

De acordo com a literatura, essa equipe é composta por: professores especialistas em educação especial, psicológico/neuropsicológico para avaliar o nível intelectual, funções cognitivas superiores e aspectos emocionais; fonoaudiólogo para avaliar a linguagem oral e escrita; psicopedagogo para avaliar habilidades, e os aspectos escolares; e neurologista para realização de exame neurológico evolutivo.

Para a avaliação, os especialistas devem considerar os critérios estabelecidos pelo DSM-5 que estabelece critérios de diagnósticos. Segundo o manual, para se investigar um paciente com risco de transtorno específico de aprendizagem como a dislexia, é preciso identificar pelo menos um dos sintomas listados no Quadro 1.

Quadro 1 - Sintomas a serem investigados para diagnóstico de Transtorno Específico de Aprendizagem – dislexia.

1. Geralmente na infância, a leitura de palavras é realizada de forma imprecisa ou lenta e com esforço. Como por exemplo: ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las;
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode até ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;
3. Dificuldades em ortografia que se caracterizam em: adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes;
4. Dificuldades com a expressão escrita: é comum cometer múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza;

Fonte: Elaboração própria a partir de APA, 2014.

Porém para que se identifiquem indivíduos com riscos desse transtorno, não é suficiente apenas a utilização dos critérios elencados no Quadro 1, pois a dislexia não é a única causa das dificuldades com leitura. Esses sintomas podem estar associados a outros fatores, como por exemplo: deficiência intelectual e sensorial, síndromes neurológicas diversas, transtornos

psiquiátricos, problemas emocionais e fatores de ordem socioambiental (CORREIA, 2004; FONSECA, 2009).

Por conseguinte, de acordo com Rodrigues & Cisca (2016), existem outros critérios apresentados pelos quais também devem ser considerados para realização do diagnóstico, conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios e Diretrizes para diagnóstico de dislexia.

• Persistência das dificuldades presente no Quadro 1 por pelo menos 6 meses (apesar de intervenção dirigida);
• Habilidades acadêmicas substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica (confirmado por testes individuais e avaliação clínica abrangente);
• As dificuldades escolares que excedem o esperado como por exemplo: baixo desempenho em testes cronometrados; leitura ou escrita de textos complexos ou mais longos e com prazo curto; alta sobrecarga de exigências acadêmicas;
• As dificuldades que não são explicadas por deficiências, transtornos neurológicos, adversidade psicossocial, instrução acadêmica inadequada ou falta de proficiência na língua de instrução acadêmica.

Fonte: Elaboração própria a partir de Rodrigues e Cisca, 2016.

Essas são algumas das etapas da avaliação e identificação de pacientes presentes na literatura. Os estudos apresentados demonstram um grande empenho em entender o transtorno e encontrar meios para a identificação. É de extrema importância que as pessoas com dislexia tenham acesso ao diagnóstico e, de preferência, de forma precoce. Isso é importante para dar a ela qualidade de vida e um melhor desenvolvimento no ambiente educacional. Para que possa receber o acompanhamento necessário é fundamental que a identificação da problema ocorra o mais cedo possível.

Essa abordagem foi imprescindível para se compreender o universo da pessoa com dislexia. Ao apresentar os critérios para os diagnósticos foi possível também observar características e peculiaridades mais a fundo. Isso contribuiu para seguir o estudo de forma mais apropriada pra melhor expandir o conhecimento da temática e fornecer os subsídios necessários para a pesquisa empírica.

2.4 CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA NA FASE ADULTA

Como já foi observado anteriormente, a dislexia é um transtorno que acompanha o indivíduo por toda a vida. Com isso, faz-se necessário o aprofundamento das discussões sobre a dislexia na fase adulta para posteriormente adentrar nos pontos de maior interesse desta pesquisa. Vale salientar que no contexto geral a literatura sobre essa questão ainda é muito incipiente e, ainda mais quando se trata especificamente do transtorno na vida adulta. Isto porque, na infância, a problemática compreende o aluno no período de alfabetização e educação básica, onde as características desse transtorno ficam mais aparentes.

Por esse motivo, nesta seção, busca-se um pouco mais de compreensão quanto à o indivíduo disléxico na maturidade. Será abordando questões como: características, consequências emocionais e desafios próprios da fase adulta. Esta reflexão se baseia nos principais estudos levantados.

Cabe primeiro entender que os primeiros sinais de dislexia aparecem na infância, onde um dos principais indicadores do transtorno é o atraso na fala. Já na fase de alfabetização as dificuldades ficam mais evidentes, pois é neste momento que os estudantes precisam de um esforço maior durante a realização das atividades escolares (ABREU, 2012).

Embora seja um complicador maior na infância, a dislexia apresenta dificuldades persistentes que impactam na vida dos indivíduos até a fase adulta. O jovem/adulto disléxico precisa conviver com esses percalços que comprometem diretamente seu desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, impacta sua formação acadêmica.

De forma geral, os sintomas dessa adversidade na infância e na fase adulta não se diferenciam de maneira significativa, pois não há uma regressão das características do transtorno (MOOJEN *et al.*, 2016). Com isto, alguns dos principais indicadores de dislexia presentes nos indivíduos na fase adulta estão listados no Quadro 3.

Quadro 3 - Indicadores de dislexia em jovens e em adultos.

Problemas na linguagem falada:
• Persistência das dificuldades a nível da linguagem falada.
• Pronunciar incorretamente nomes de pessoas e de lugares; confundir nomes cuja fonia é idêntica.
• Debater-se para recuperar palavras: “Estava na ponta da língua.”.
• Não é prolixo, especialmente se posto em cheque.
• Vocabulário usado na linguagem falada é mais reduzido do que o vocabulário que é estabelecido por via auditiva; hesitação em dizer em voz alta palavras que podem ser incorretamente articuladas.
Problemas na leitura:
• História, na infância, de dificuldade em ler e em soletrar.
• Leitura de palavras torna-se mais precisa ao longo do tempo, mas continua a exigir grande esforço.
• Falta de fluência.
• Embaraço causado pela leitura em voz alta; evita grupos de estudo ou discursar a partir de um texto escrito.
• Dificuldades em ler e em pronunciar palavras fora do comum, estranhas ou isoladas, tal como nomes de pessoas, nomes de ruas, de lugares, de pratos de um menu.
• Fadiga extrema provocada pela leitura.
• Leitura lenta da maior parte dos materiais: livros, manuais e legendas de filmes estrangeiros.
• Penalização em testes de escolha múltipla.
• Número de horas incharacteristicamente longo passado lendo materiais escolares ou relacionados com a escola.
• Sacrifício frequente da vida social para estudar.
• Ortografia continua desastrosa; preferência por palavras menos complicadas que são mais fáceis de soletrar e escrever.
• Desempenhos particularmente pobres em tarefas que implicam decorar.

Fonte: Shaywitz (2008) apud Abreu (2012).

Essas são algumas das principais características presentes nos disléxicos na fase adulta, relacionadas às questões cognitivas. Apesar da presença de todas essas dificuldades na vida da pessoa com o transtorno, estudos destacam que adultos e jovens com esses problemas persistentes na área da leitura, desenvolvem estratégias e ou mecanismos para compensar as dificuldades (MOOJEN *et al.*, 2016).

Por outro lado, quando esses indivíduos não conseguem superar e entender essas peculiaridades cognitivas, podem ocorrer consequências que afetam o componente emocional. De acordo com Frank (2003), os aspectos emocionais e cognitivos caminham juntos, por isso os portadores desse transtorno correm riscos de adquirir problemas emocionais. Devido a isto, é preciso atentar também para as consequências psicológicas que podem ocorrer, as quais se acentuam principalmente na idade adulta.

Corroborando com esse entendimento, a pesquisa de Carrol e Iles (2006) faz alguns apontamentos em relação ao estado emocional do estudante com dislexia. Eles observaram que as características mais relevantes presentes nestes discentes é que eles tendem a apresentar maiores níveis de ansiedade e sentimento de incapacidade para as atividades acadêmicas.

De maneira similar, Serra e Estrela (2007) afirmaram que indivíduos disléxicos normalmente desenvolvem problemas emocionais tais como ansiedade, frustração e estresse. Acrescentaram ainda que eles podem desenvolver insegurança, desatenção e sinais evidentes de cansaço, sendo este, resultado do desgaste intelectual.

Tendo em vista que os estudantes nessa fase precisam de aptidão para ingressar no ensino superior, concorrer uma vaga no mercado de trabalho e além disso negociar uma vida com dislexia, então esta é uma questão muito pertinente para este estudo. Vivenciar tudo isso, enquanto supera as características da dislexia pode acarretar sentimentos como frustração e fracasso (FRANK, 2003). Para evidenciar esse problema, alguns estudos abordam especificamente a relação entre a dislexia e problemas emocionais (SILVA e GRECO, 2015; CARVALHAIS e SILVA, 2007; LIMA *et al.*, 2011; LIMA, 2011).

Portanto, existem na literatura esforços para compreender a complexidade da dislexia também na fase adulta, suas características, seus desafios na vida profissional, acadêmica e pessoal. É fato que, da alfabetização até o Ensino Superior estes alunos precisam superar muitos obstáculos. Isso ocorre porque a compreensão de texto e a comunicação são fundamentais para o desempenho na academia. Restando como maior desafio para esses estudantes o processo de ingresso e permanência na Universidade (MANGAS & SANCHÉZ, 2010).

2.5 DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR

Compreende-se que na área educacional os estudos sobre dislexia precisam ser ainda mais aprofundados, tendo em vista que os debates sobre o tema ainda são muito escassos neste universo. Além do mais, os sinais que apontam o transtorno no aluno ainda são muito negligenciados por docentes e familiares e, em muitos casos, confundidos com defasagem no processo de escolarização e didáticas de ensino (MEDEIROS, 2017).

Apesar de escassos, é possível identificar alguns estudos que se dedicam a pesquisar sobre dislexia em adultos com foco na Educação Superior e que fizeram relevantes contribuições. Alguns deles são: Alves *et al* (2009); Mangas e Sánchez (2010); Medeiros (2017); Soares e Soares (2018).

No que diz respeito a dislexia no Ensino Superior, é importante citar o estudo feito por Mangas e Sánchez (p. 1, 2010). Nesse estudo os autores tinham por objetivo investigar “De que forma as características dos alunos disléxicos os influenciam no Ensino Superior”. Para analisar essa questão eles entrevistaram estudantes de uma instituição de Ensino Superior em Leiria, Portugal.

Como resultados da pesquisa, foram apurados aspectos relevantes entre os alunos, entre os quais, observou-se o seguinte: primeiro, os estudantes entrevistados, apesar de suas dificuldades específicas, apresentavam características de pessoas comunicativas, proativas, persistentes e empenhadas; todos tiveram históricos de diagnóstico tardio e por isso não tiveram apoio nas outras etapas da vida escolar; todos admitiram que a dislexia afeta o desempenho acadêmico em diversos aspectos, e que isso traz consequências para a vida pessoal e profissional (MANGAS E SÁNCHEZ, 2010).

Os resultados dessa pesquisa indicam que a ausência do diagnóstico precoce é um agravante para o desenvolvimento dos disléxicos nas demais áreas de sua vida, pois a maioria dos participantes do estudo só descobriram o transtorno na fase adulta e ficou evidente como isso os afetou. O estudo observou as dificuldades dos alunos no ensino superior e concluiu que a avaliação e a intervenção, no caso da dislexia, são fundamentais e devem ocorrer de forma mais breve possível.

Os pesquisadores destacaram que as instituições de ensino superior devem estabelecer um planejamento para implementar ações de intervenção para o aluno disléxico. Por fim, foram coletadas dos participantes, algumas sugestões para definir estratégias de intervenções, das Instituições de Ensino Superior.

[...] a necessidade de criação de uma legislação que regule estes casos, preconizando a transferência do processo dos alunos do Ensino Secundário para o Ensino Superior; a criação de instrumentos de recolha de informação acerca dos alunos; o aumento do número de estudos realizados na área da dislexia; o aumento do apoio/acompanhamento especializado através da criação de um tempo e espaço próprios e de ‘grupos de ajuda’ que procurariam trabalhar as dificuldades e dar a conhecer a temática e, por fim, o conhecimento e o respeito da comunidade académica pelas dificuldades dos alunos disléxicos, havendo a promoção dos serviços disponíveis na instituição (MANGAS E SÁNCHEZ, p.12, 2010).

Esses resultados reforçam o que foi abordado anteriormente, onde se destacou a importância de se identificar o problema logo na fase de alfabetização para a eficaz intervenção. Além da importância das ações de interferências que devem ser adotadas pela universidade.

Outro estudo importante desenvolvido para investigar os impactos causados pela dislexia no ambiente universitário foi realizada no Reino Unido em 1999 e resultou em um Relatório do *National Working Party on Dyslexia in Higher Education* (NWPDHE). Esse documento foi elaborado com o objetivo de apresentar dados sobre os atendimentos prestados a estudantes com dislexia no ensino superior, e também propôs melhorias em políticas e serviços nas instituições estudadas. O relatório apresenta que, das 234 instituições investigadas, a prevalência de dislexia era de 1,35% (cerca de 23 mil estudantes), e que destes, 43% dos casos só foram identificados após o ingresso no ensino superior (ALVES *et al.*, 2009).

A problemática do diagnóstico tardio para a pessoa com dislexia também é destacada por Alves *et al.*, 2009. Por isso, é preciso refletir sobre essa questão com foco no ensino superior e pensar em uma política pública para viabilizar as intervenções tempestivas. Dessa forma, os estudos nessa temática têm sido cada vez mais necessários para a correta inclusão do aluno disléxico possibilitando a disseminação do conhecimento na área.

Em um trabalho mais recente, Medeiros (2017) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar as características educacionais dos alunos com dislexia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). De forma mais aprofundada a autora investigou o perfil educacional e o cotidiano do discente com dislexia. Além disso, avaliou o desempenho de leitura e escrita deles no âmbito da UFRN. Nas análises dos resultados, o estudo levantou debates como: diagnósticos tardios, pois todos os participantes tiveram conhecimento do seu transtorno apenas na fase adulta; questões de gênero, pois a maioria dos participantes identificados com dislexia eram do sexo masculino; além de verificar aspectos inclusivos do aluno na Universidade.

Diante do exposto, observa-se certa semelhança nos resultados alcançados dessas pesquisas. Por exemplo, os estudos apresentados retratam problemas vivenciados pelos alunos com dislexia no ensino superior, dificuldades do aluno perante os desafios da universidade e a

problemática do diagnóstico tardio. Tudo isso reforça ainda mais a necessidade de se olhar as questões de inclusão desses alunos em suas instituições.

Dessa forma, fica evidente que a dislexia é sim uma temática importante para ser debatida no âmbito educacional. É fato que alunos disléxicos necessitam de atenção e acompanhamento, seja na fase de alfabetização, onde surgem os primeiros sinais, seja no ensino superior, fase em que se exige deles maior esforço em leitura e compreensão de textos. É preciso pensar neste aluno no contexto de inclusão, afinal de contas a educação é um direito de todos assegurado pela Constituição Federal de 1988.

3 PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Diante de tudo que foi posto sobre dislexia, percebe-se que a literatura apresenta os disléxicos como indivíduos dotados de capacidades intelectuais consideradas normais. Ainda assim, devido às dificuldades no aprendizado que este transtorno causa, aqueles que possuem a dislexia vão necessitar de apoio acadêmico nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Isso significa que estes indivíduos precisam ser assistidos de acordo com necessidades específicas no sistema educacional. Para que isso ocorra é necessário que o sistema esteja estruturado dentro de padrões democráticos que possibilitem a inclusão deles.

É nesse contexto, com foco no sistema educacional, que é introduzida a temática de inclusão. Dessa forma, esta seção pretende apresentar: aspectos históricos do processo de inclusão no panorama mundial; a conceitualização do termo inclusão; a influência dos movimentos internacionais sobre a criação de políticas públicas educacionais de inclusão pelo mundo; e o entendimento sobre educação inclusiva e educação especial.

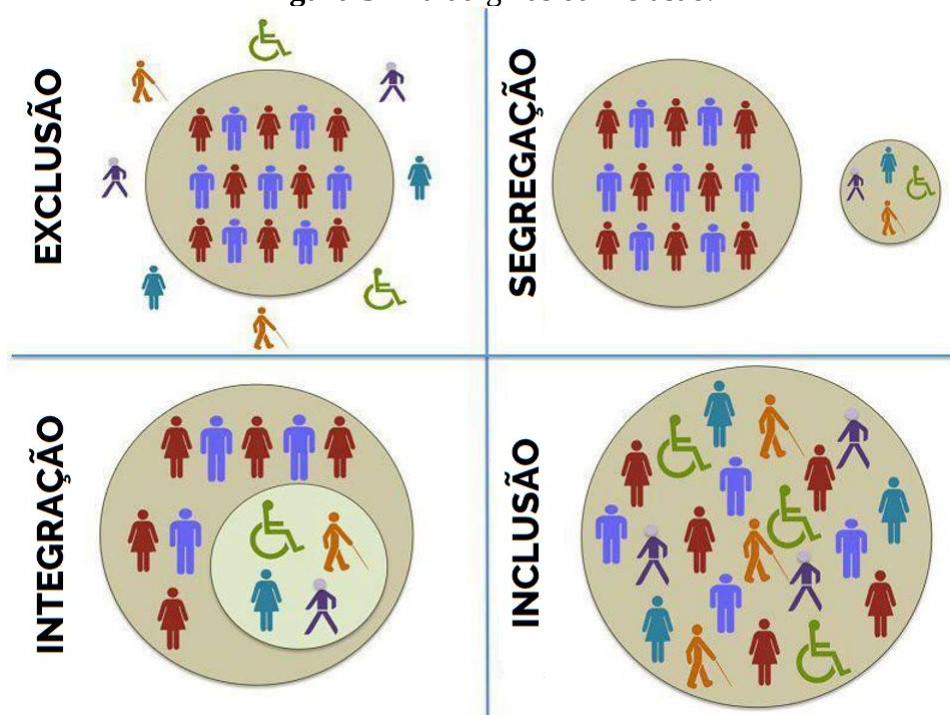
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Historicamente, as ideias em torno de inclusão surgiram com o intuito de eliminar as práticas de exclusão social existentes por vários séculos na humanidade. Isso porque as pessoas eram deixadas à margem da sociedade por vários motivos, dentre eles a questão da deficiência. Com relação as pessoas com deficiência (PcD), a história relata que por vários séculos elas eram excluídas de todas as atividades da sociedade e assim a trajetória social e educacional vivenciada por essas pessoas é pautada em lutas e reivindicações de direitos (SASSAKI,1997). Assim, pode-se observar que a temática da inclusão é desafiadora e apresenta nuances que ainda precisam de atenção.

Em uma revisão da literatura é possível destacar alguns estudos voltados para entender o contexto educacional e social vivenciado pela PcD. (PALMA, 2007; SILVA,1987; ARANHA,2004 e SASSAKI,1997). Com base nessa literatura, pode-se visualizar diferentes paradigmas que caracterizam esse contexto, que são: exclusão, segregação integração e inclusão.

Para retratar esses paradigmas pode-se observar as representações ilustradas na Figura 3.

Figura 3 - Paradigmas da inclusão.



Fonte: Domínio Público.

Nessa representação (Figura 3) pode-se observar como é visto o contexto social da PcD, cuja história é marcada por realidades distintas. Essas imagens demonstram como são representados os diferentes paradigmas na sociedade, o intuito é compreender as práticas discriminatórias sofridas pela PcD.

A literatura retrata que por vários séculos imperava uma política de exclusão com formas diferentes de discriminação, ideias de rejeição, abandono ou até mesmo eliminação dessas pessoas. Essas práticas retratam períodos históricos de extrema dificuldade para quem possuísse qualquer tipo de anormalidade.

Por exemplo, em Esparta, antiga Grécia, as crianças deficientes eram abandonadas em montanhas e deixadas à própria sorte (CORREIA, 1997). Corroborando com esses relatos, Santana (p. 78, 2016), destaca que por Esparta ser uma “civilização com fortes experiências nas atividades esportivas e militares, as crianças com deficiências (física ou mental) eram consideradas sub-humanas”.

Na Roma antiga, as crianças identificadas com algum tipo de problema ou defeito, eram mortas de formas cruéis. De igual forma, os egípcios também matavam os deficientes com os métodos mais terríveis possíveis e depois os enterravam em urnas nos sarcófagos. Isso acontecia por influências religiosas, pois eles acreditavam que sacrificando a pessoa com deficiência, a alma se purificaria e voltaria perfeita em beleza e inteligência (CORREIA, 1997).

Já na Idade Média, nos países europeus, os deficientes faziam parte do grupo dos excluídos e marginalizados. Eles eram afastados do convívio com a sociedade ou até mesmo mortos. Eram vistos também como pessoas que possuíam demônios, frutos de atos de feitiçaria, e isso acontecia por influências religiosas. Essa interferência religiosa se explica porque historicamente os padrões sociais eram determinados por influência da igreja, as imperfeições genéticas eram consideradas como marcas de punição divina para expiação de pecados (CORCINI, 2016). Esse foi um longo período determinado pelo paradigma da exclusão.

Relatos apontam que somente a partir do início do século XVI é que ocorre uma mudança na concepção sobre as PcDs no mundo ocidental (FERREIRA, 1994 apud CORCINI, 2016). Nesse período, a questão da deficiência deixa de ser algo de cunho religioso e passa a se tornar objeto de estudo da medicina. Essa foi a fase do Renascimento, momento de transformação de mentalidade e, com os avanços nas ciências médicas, surgiu a possibilidade de tratamento para as pessoas com deficiência (SOUZA, 2006).

Mesmo estabelecido um tratamento para as PcDs, elas continuaram sendo afastadas do convívio social. Percebe-se que passa a existir uma forma apenas de separação desses indivíduos na sociedade, marcando, assim, o período do paradigma da segregação. Essa nova postura com relação à PcD, surge com a justificativa de que agora era pra que as pessoas pudessem receber cuidados médicos e atendimento para suas necessidades em instituições de saúde especializadas. Essas práticas de segregação, de acordo com Aranha 2004, duraram aproximadamente oito séculos, vigorando até os anos 50 do século XX.

Nesse contexto, em meados da década de 1970 surge nos Estados Unidos o paradigma da autonomia pessoal e integração. Como o próprio nome diz, a nova concepção surge com o objetivo de integrar as PcDs na sociedade. Porém, mesmo trazendo melhorias, esse sistema exigia que elas se mobilizassem para participar efetivamente da sociedade, sem que o estado oferecesse condições para isso. Esse modelo sofreu duras críticas, sendo caracterizado por buscar a “normalização dos sujeitos em detrimento do reconhecimento das diferenças singulares”, e isto não as agradou (SILVA, 2013).

Na perspectiva educacional, esse programa de integração partia do pressuposto de que o sistema de educação deve ser diferenciado da seguinte forma: atendimento regular (para estudantes sem deficiência) e atendimento especial (para pessoas com deficiência), se valendo das práticas de “*mainstreaming*”, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais (SASSAKI, 2005).

Esse programa parte do pressuposto de que apenas os estudantes capazes de acompanhar seus colegas não-deficientes é que podiam estudar em classes regulares. Essa forma de

pensamento, nas décadas de 70 e 80, tornou-se hegemônica, e foram criadas muitas instituições nessa mesma forma de atuação, tais como: escolas especiais, centros de reabilitação e espaços de trabalho separados e sob cuidado, orientação e supervisão de um profissional especializado (CORRÊA, 2009).

No entanto, como já foi dito, esse não foi um sistema que agradou, e em reação a esse paradigma surgiram movimentos de oposição liderados por ativistas, grupos de pressão e pessoas que representavam a classe dos deficientes. As manifestações combatiam um sistema educacional configurado para segregar, além de questionar a concepção de que uma criança com deficiência tinha de provar que estava apta para ser inserida na escola normal. O que eles defendiam era um sistema educacional com capacidade de atender as necessidades de todos, sem discriminação.

Essas pressões desencadearam o surgimento de novas ideias, como a equiparação de oportunidades e acessibilidade a todos. Isso resultou no surgimento de um novo paradigma: o da inclusão. Este, por sua vez, teve sua semente plantada por uma organização não-governamental chamada *Disabled Peoples' International*, que foi criada por líderes com alguma deficiência. De acordo Sasaki (2005), através do livreto Declaração de Princípios, de 1981, a organização definiu o seguinte conceito para equiparação de oportunidades:

“... o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas.” (Sasaki, p. 20, 2005)

No âmbito educacional, Rodrigues (2001) relata que o paradigma da inclusão tem origem a partir do referencial de integração. O autor destaca que em contraposição ao integralismo foi que surgiu movimentos a favor de uma nova concepção de educação. De certa forma, essas ideias fortaleceram os argumentos em defesa de um sistema educativo mais adequado à realidade dos estudantes com deficiência.

Reforçando a importância dessa temática, Silva (2013) afirma que os paradigmas da integração e inclusão são os dois maiores paradigmas inseridos no contexto histórico da educação especial. A autora aponta que eles se diferenciam pelas formas específicas de inserir estudantes com necessidades específicas em sala de aula. Ela explica que, enquanto o paradigma da integração exige que o estudante se adapte à estrutura do sistema de ensino, o da inclusão é incondicional, e ao atender os alunos oferece um sistema de ensino adequado a eles.

Contudo, apesar dessa atualização no tratamento social e educacional para as pessoas com deficiências e ou necessidades específicas, percebe-se que o paradigma da inclusão ainda não foi totalmente estabelecido. Silva (1987) faz uma advertência quanto a este fato, relatando que em nenhuma sociedade as características desses paradigmas desaparecem completamente com o tempo. O que acontece é que eles estão presentes, em menor ou maior proporção nas fases que se seguem, como também se apresentam de forma diferenciada na trajetória de cada indivíduo.

3.2 INCLUSÃO

Atualmente, o paradigma da inclusão é uma tendência mundial, muito tem se debatido sobre essa temática em diversos contextos. O termo inclusão tem figurado como palavra-chave das políticas públicas contemporâneas e as muitas formas de utilização desse termo têm sido relacionadas à precariedade e falta de acesso por parte da sociedade a serviços como: saúde, educação, cultura e outros (NOZU et al ,2018).

Conceitualmente, o termo inclusão, em seu significado mais amplo, transmite a ideia de que se deve respeitar as diferenças dos indivíduos. No dicionário, inclusão é definida como o “ato ou efeito de incluir”. Isso quer dizer que consiste em uma ação de inserir ou acrescentar algo ou alguém em um determinado contexto ou espaço físico.

Na literatura, o processo de inclusão se aplica aos mais variados segmentos e sua abrangência atinge diversas áreas que compõem uma sociedade. Complementando esse entendimento, Camargo (2017) define inclusão como sendo “uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem”. Para o autor, a inclusão, de forma ampla e versátil, tem como característica contemplar diversos segmentos da sociedade.

No segmento social, o paradigma da inclusão atua com a expectativa de inserir todos os membros de uma esfera sem discriminação. Consiste no conceito de eliminar a segregação por raça, posição social, condições socioeconômicas, ideologias, deficiências ou limitações. Para Mazzotta e D’Antino (2011), essa concepção se entende como a participação ativa de todos as pessoas nos vários grupos de convivência social.

No campo educacional, a inclusão se configura como um elemento de extrema relevância, possibilitando conquistas como a garantia de direitos individuais e coletivos. Isto ocorre porque através da educação pode-se materializar os anseios sociais em busca da

igualdade, visando reparações históricas oriundas de tempos mais difíceis, como os relatados anteriormente (CAMARGO, 2017).

Ainda no campo educacional, grupos de pressões tiveram um papel muito importante na melhoria de condições para inclusão. Para Nascimento (2014) esses grupos conquistaram pontos relevantes na luta por uma educação mais equânime, e o resultado foi o início do fim de um período de total segregação educacional. Esse período marcou o avanço de maior proporção para inclusão educacional, isto porque, ao invés da expressão Deficiência passou a ser utilizado o termo “Necessidades Educativas Especiais – NEE”.

A utilização desse novo termo, significou uma ampliação do público-alvo da educação inclusiva pois, NEE compreende não só os alunos com deficiências, mas também os alunos com outras especificidades. As necessidades especiais são caracterizadas por um conjunto de fatores de risco que podem ser associados a problemas de ordem intelectual, emocional, físico, cognitivo e outros. São questões que afetam o desenvolvimento do aluno, em uma ou mais áreas, impedindo que ele desenvolva o seu potencial máximo. Sendo assim, são definidas como condições de “riscos” no ambiente educacional, podendo ser mais ou menos visíveis (CORREIA e TONINI, 2012).

Nesta concepção, com a abrangência do novo termo, os transtornos de aprendizagem, como a dislexia, passam a ser inseridos nas políticas públicas educacionais de inclusão. Dessa forma, cumpre ressaltar que, por ser a dislexia o tema central deste estudo, este trabalho se reportará ao longo do texto aos alunos/pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) e ocasionalmente ao termo anteriormente apresentado que é alunos/pessoas com deficiência (PcD).

Destaca-se então, a essencialidade de dissecar as fases do processo de inclusão, como foi aqui realizado. Analisar as dimensões do processo de inclusão é fundamental para entender o contexto dos estudantes com dislexia no campo educacional. A temática da inclusão é pertinente para sociedade em todos os contextos, especialmente nos dias atuais, em que se busca efetivar princípios democráticos. E que para que isto ocorra, o sistema educacional deve atuar como uma ferramenta de humanização para indivíduos. (NOZU *et al.*, 2018).

Portanto, para que a educação atue como um caminho social que proporcione condições de uma vida humana digna para todos, é indispensável que todos os indivíduos tenham acesso ao ensino, com condições favoráveis para o seu aprendizado. Neste sentido, o debate sobre a educação inclusiva passou a ser extremamente urgente e necessário na comunidade internacional.

3.3 MOVIMENTOS INTERNACIONAIS DE INFLUÊNCIA PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Sabendo-se que a trajetória do processo de inclusão no contexto social e educacional foi marcada por mudanças de paradigmas e surgimento de novas concepções com relação ao lugar dos estudantes com NEE. É importante entender que fatores contribuíram para que tais mudanças ocorressem, dentre os quais destacam-se: o momento histórico, o resultado de lutas sociais por igualdade de direitos educacionais, a concepção do entendimento da essencialidade da educação para o desenvolvimento humano, além dos eventos internacionais com elaboração de documentos políticos normativos.

Sobre esse último, os movimentos globais atuaram em prol da educação para todos e influenciaram políticas públicas por todo o planeta (SANTANA, 2016). Ideias como: igualdade, dignidade e educação acessível a todos, inspiraram a realização desses eventos internacionais e a construção de documentos universais. Neste contexto, é fundamental para esta pesquisa, desenvolver argumentos com base em uma breve descrição das principais solenidades e instrumentos políticos-normativos.

Com relação a esses instrumentos políticos-normativos, de acordo com Aranha (2004), um dos documentos mais importantes produzido no final da década de 40 foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), aprovada em 10 de dezembro de 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento foi um marco na luta mundial contra discriminação, e na defesa da dignidade e igualdade para todas as pessoas.

Essa declaração (DUDH) constitui um conjunto elementos norteadores das políticas públicas sociais que surgiu ainda no paradigma da integração, e no momento de grandes transformações históricas no cenário mundial. Com sua chegada, a comunidade internacional construiu diversas normas que estabeleciam a garantia do direito à educação sem discriminação (NOZU et al, 2018).

De forma similar, foi criada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovado pela Resolução nº 2475 na Assembleia Geral da ONU em 09/12/1975. Este documento teve como premissa a defesa e proteção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 1975). Esta Declaração surge com o intuito de garantir direitos específicos para as pessoas com deficiência, ratificando os princípios existentes na DUDH de 1948.

Nessa mesma linha, aconteceu a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Os

principais responsáveis pela conferência foram: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desse evento resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien), que consiste em um documento que estabelece novos parâmetros para tratar das necessidades básicas de aprendizagem.

Nessa conferência foram apresentados dados que demonstravam altos índices de crianças e jovens sem escolarização, levantando a questão de que a educação é direito fundamental de todos. Com o objetivo primordial de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, a declaração firma acordo com os países consignatários. Nessa ocasião fica estabelecido o compromisso para a implementação de ações e políticas a fim de assegurar a universalização do acesso ao ensino fundamental, médio e superior.

Em seguida, houve a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, organizada pela UNESCO. Nessa conferência os diversos Governos participantes reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, conforme acordo celebrado, anteriormente, na Declaração de Jomtien. Foi elaborado nesse evento, o texto de um dos principais documentos para inclusão educacional, a Declaração de Salamanca. Este instrumento trata de questões como acessibilidade na educação, destacando a importância de oferecer condições favoráveis para o ensino dos alunos com NEE, além de reafirmar a necessidade de escola sem segregação.

A Declaração de Salamanca fornece orientações sobre como os países consignatários devem conduzir suas políticas educacionais de inclusão. Este foi um instrumento que difundiu ainda mais o paradigma da inclusão com expressiva contribuição para educação mundial. Foi com a aprovação desse normativo que se incorporou no contexto internacional a escola inclusiva. Nesta concepção, pode-se dizer que a declaração de Salamanca é considerada como uma certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva (NOZU et al, 2018).

Por último, um outro evento importante na trajetória da educação inclusiva foi a Cúpula Mundial da Educação, que aconteceu em Dakar, no Senegal, em abril de 2000. Esse evento teve o intuito de reiterar os tratados da Declaração de Jomtien e visava também traçar estratégias para assegurar os direitos de crianças, jovens e adultos, nas perspectivas de suas necessidades básicas de aprendizagem. A declaração de Dakar, firma acordo com os países consignatários para que apresentem ações com o objetivo de educação de qualidade para todos (UNESCO, 2000).

Ante ao exposto, é possível verificar uma consistente produção documental que versa sobre textos políticos, cujo papel é normatizar universalmente o direito à educação. Os instrumentos apresentados não esgotam o rol de documentos a esse respeito, porém, estão entre os principais normativos. É possível identificar que as Declarações apresentaram ao mundo a possibilidade de enfrentamentos de barreiras que possam interferir no acesso à educação para todos. Dessa forma, exerceram influência sobre a criação de políticas públicas de educação inclusiva em muitos países de regime democrático.

Para finalizar, antes de adentrar nas questões de políticas públicas de inclusão, faz-se necessário esclarecer como é definido pela literatura a educação inclusiva e educação especial. Apesar de serem termos frequentemente confundidos, ambas possuem propostas bem distintas.

Como conceito, educação inclusiva consiste em um conjunto de princípios que salientam ideias como igualdade, participação e respeito à pessoa humana em toda sua complexidade. Já a educação especial, compreende uma área de conhecimento teórico e prático, que tem como objetivo proporcionar o aprendizado e desenvolvimento ao estudante com necessidades educacionais especiais (NOZU *et al.*, 2018).

De forma mais específica, de acordo com as diretrizes da Política nacional de educação especial, essa é uma modalidade de ensino que segue princípios da educação inclusiva. Ela proporciona atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e orienta estudantes e professores para que utilizem os espaços educacionais de forma plena (BRASIL, 2008).

Enfatizando ainda mais as diferenças desses conceitos, Camargo (2017) afirma que é possível evidenciar essa questão identificando o público-alvo de ambas. Segundo o autor, a educação inclusiva contempla todos os alunos independente de sua condição física, social, religiosa, etnia/raça, orientação sexual, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Isto significa que “o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, embora o contemple” (NETO, p.81, 2018).

Portanto, pelo que foi posto, a educação inclusiva é uma questão que figura como prioridade nas agendas governamentais pelo mundo, principalmente nos países consignatários da Declaração de Salamanca e que manifestam concordância com esse e com outros documentos políticos normativos. Esses documentos orientam políticas públicas de educação inclusiva em diversos países, incluindo o Brasil.

Todavia, cabe neste estudo verificar como se deu o processo de inclusão educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) e os desdobramentos para o ensino superior. Nesse intuito, o capítulo seguinte tem a função de apresentar as principais políticas públicas de inclusão educacionais do Brasil, com o foco na educação superior. Além

disso, identificar nessas políticas públicas os direitos pertinentes dos alunos com dislexia para inclusão nesse nível de ensino.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo traz alguns dos principais conceitos e aspectos teóricos na área das políticas públicas presentes na literatura. A abordagem inicial classifica as principais definições e autores, focando em clássicos da Ciência Política e em autores mais contemporâneos. Na busca pela compreensão das políticas públicas educacionais na perspectiva de inclusão, este estudo toma como referencial teórico o modelo de visualização de políticas públicas com ênfase no modelo *policy cycle*. Traz também uma sucinta reflexão sobre a fase de implementação de políticas públicas.

4.1 REVISANDO A LITERATURA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Na literatura clássica quatro autores são destacados como fundadores da área de Políticas Públicas: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Segundo Souza (2006) estes estudiosos foram fundamentais na construção e consolidação do tema.

Começando com Laswell (1936), que na década de 30 dissemina a expressão “análise de política” (*policy analysis*) que alinha o conhecimento científico com o trabalho dos governos. Ele buscava uma forma de diálogos entre os principais interessados em Políticas Públicas como: governos, cientistas e grupos formados pelos cidadãos.

Já Simon (1957), incorporou o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (Policy Makers). Ele aborda a questão de que a limitação da racionalidade pode ser atenuada pelo conhecimento racional. Para o autor, é preciso que estruturas (conjunto de regras e incentivos) sejam criadas para subsidiar os atores na tomada de decisão, possibilitando maiores e melhores resultados para atender o interesse público.

Debatendo o posicionamento de Laswell e Simon, que enfatiza o racionalismo, Lindblom (1959) introduziu uma proposta para adição de outros elementos na composição de Políticas Públicas. Para ele, os conceitos anteriores deixaram de incluir variáveis como: eleições, burocracia, partidos e grupos de interesse, na fase de análise e formulação.

Outra contribuição para a área foi feita por Easton (1965) ao conceituar a política pública como um sistema que possui uma tríplice relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo o autor, as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, dos grupos de interesses e dos meios de comunicação, e esses mecanismos transformam essas entradas em *outputs*, resultados e efeitos.

É importante ressaltar que não existe na literatura um único conceito para Políticas Públicas. Segundo Secchi (2014) qualquer definição do termo seria arbitrária levando em conta a disparidade de respostas. Outro motivo para não se chegar a um consenso é o fato de que a área de políticas públicas é multidisciplinar, ou seja, uma única teoria acarretaria em unificar conceitos de diversos seguimentos como: sociologia, ciência política e economia (SOUZA, 2006).

Além da abordagem clássica, estudos mais recentes também são relevantes na literatura, pois, ao longo dos anos, ocorreram contribuições significativas para o entendimento da área. Com isso, na atualidade existe uma diversidade de estudos sobre políticas públicas com variadas concepções e conceitos que, de certa forma, se complementam (SOUZA, 2006; DERANI, 2004; DIAS e MATOS, 2012; SECCHI *et al.*, 2019; DYE, 1984).

Partindo do ponto de vista teórico, essa é uma área inserida dentro do estudo da Ciência Política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas (MEAD, 1995 apud SOUZA, 2006). Segundo Derani (2004) as Políticas Públicas estão fundamentadas em um movimento que teve início em um período de desenvolvimento da sociedade, no qual se disseminou a cultura de um Estado mais intervencionista. Tal intervenção teria o propósito de reorganizar o comportamento da sociedade por meio de programas de governo, com o objetivo de solucionar os problemas sociais.

Nessa mesma linha, Rodrigues (2010) entende política pública como sendo uma interferência do Estado para reordenar a sociedade por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas. Essa intervenção tem o intuito de corrigir ou mitigar um problema público, que pode ser ocasionado por um excesso ou carência na sociedade em áreas como: educação, saúde, infraestrutura, entre outros.

Complementando o entendimento sobre o tema, Dias e Matos (2012) afirmam que uma política pública pode ser conceituada como um grupo de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem uma gestão estatal voltada para solucionar problemas nacionais. Além disso, pode ser entendida como um conjunto de ações implementadas ou não pelos governos no sentido de estabelecer categorias de equidade na sociedade, com o objetivo de proporcionar condições de qualidade de vida a todos e a garantia de direitos.

De forma mais ampla, Bucci (2006) entende essas políticas como um conjunto de ações governamentais e arranjos institucionais que demonstram o Estado em movimento, formulando elementos para fins específicos. Porém, a escolha de agir ou não do Estado acerca de um assunto governamental, seja por interesses público ou particulares, no que diz respeito à coisa pública, também é um aspecto do contexto das políticas públicas.

Em resumo, Secchi *et al* (2019) afirmam que é uma diretriz feita para combater um problema público. Destaca ainda que ela possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público. Ou seja, o motivo para formulação de uma política pública é atingir um problema coletivamente relevante. Por isso, é essencial que elas sejam democráticas, que tanto grupos maiores como menores tenham voz na sociedade.

Diante dos conceitos discutidos, entende-se que as políticas públicas são ações do Estado para dirimir ou mitigar um problema entendido como coletivamente relevante. Dessa forma, remete-se aqui a problemática da inclusão educacional dos alunos com dislexia no Brasil, tendo em vista a ausência de diretrizes do Governo federal para estes indivíduos em âmbito nacional. Isto porque, no capítulo seguinte, o levantamento desses instrumentos indica que não existe uma política específica para alunos disléxicos com também é observado uma lacuna nos referidos documentos, no tocante a esse transtorno.

Assim, a inexistência de diretrizes para promover a inclusão de pessoas com dislexia no sistema educacional brasileiro, sinaliza em partes a forma de agir do Estado a esse respeito. Pois, a escolha de agir ou não acerca de um assunto público, também se caracteriza como uma política pública (BUCCI, 2006). No entanto, a não formalização de ações para estes indivíduos, é ponto que pode ser questionado pela sociedade, uma vez que ela é parte integrante do processo de tomada de decisão na formulação e implementação dos referidos normativos.

Nesse contexto, exercem relevantes papéis na definição e implementação de Políticas Públicas atores governamentais, não-governamentais, as instituições/regras e os grupos de interesses. O importante é que na decisão seja levado em consideração as questões de interesse de todos, pois, em uma sociedade democrática deve-se levar em consideração a distribuição de bens coletivos, tendo como princípio a teoria da escolha racional (OSLON, 1965 apud SOUZA, 2006).

Por último, é preciso salientar que dentro da área de estudo de políticas públicas, foram desenvolvidos diferentes modelos de análise, para facilitar o entendimento teórico dessa temática. Entre esses, destacam-se: a tipologia de Lowi (1972), o qual classifica as políticas públicas em quatro formatos (Distributivas, Regulatórias, Redistributivas e Constitutivas); O modelo do processo incremental, desenvolvida por Lindblom (1979); E abordagem do ciclo da política pública, (*policy cycle*), entre outros.

Sendo este último, o ciclo de políticas públicas, o escolhido por este estudo para ser dissecado. Essa escolha se deve ao fato de que, na realização de um estudo de caso, este modelo é fundamental para a compreensão e estruturação da pesquisa (FREY, 2000). Assim, é

necessário apresentar, de forma breve, as características de cada etapa do Ciclo de Políticas Públicas, com ênfase nos pontos de interesse desta pesquisa.

4.2 CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para Frey (2000) um elemento importante da abordagem de análises de políticas públicas (*policy analysis*) é o Ciclo de Políticas Públicas (*policy cycle*). Isso porque as redes e arenas das políticas setoriais estão sujeitas a sofrer modificações ao longo do “processo de elaboração e implementação das políticas”. Na visão do autor, é fundamental entender esse processo como um mecanismo dinâmico e de aspecto temporal complexo.

Na perspectiva de Souza (2006), o ciclo é como uma forma de visualização do processo de elaboração de políticas públicas (*policy-making process*), como um ciclo deliberativo. Para a autora, este modelo tem como característica enxergar e interpretar cada etapa de forma sequencial e individual, e se divide em várias fases.

Sabe-se que na literatura existem várias propostas de representação para o ciclo, e que elas se diferenciam apenas gradualmente tendo como fases idênticas em todas as representações as etapas de formulação, implementação e avaliação (FREY, 2000). No entanto, este estudo escolhe o modelo descrito por Secchi (2014), porque traz uma dinâmica mais detalhada e atual. O autor estabelece sete fases, que são: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção, conforme Figura 4.

Figura 4 - Ciclo de Política Pública proposto por Leonardo Secchi.



Fonte: Adaptação SECCHI *et al.*, 2019 p. 56.

A primeira fase que compreende o ciclo é a identificação do problema. Entende-se que essa é a providência inicial a ser tomada na elaboração de uma política pública. Segundo Secchi *et al* (2019, p. 56), “um problema é a discrepância entre o *status quo* e uma situação que seria ideal possível.” Ou seja, pressupõe que uma política pública pode mudar o *status quo*.

Já na fase da agenda, ocorre o momento em que o Estado avalia o que entra na pauta e define esta questão, de acordo com o grau de relevância considerado pelos formuladores das políticas. Nesse estágio, um conjunto de variáveis serão ponderadas para decidir quais temas dos interesses públicos farão parte da agenda e quais não farão. Segundo Viana (1996, p.8), dois fatores influenciam nessa fase: “os participantes ativos e os processos pelos quais algumas alternativas e alguns itens se tornam proeminentes”.

Os participantes ativos (ou atores) são as partes envolvidas no processo de formulação das políticas públicas. Podem ser governamentais, representados pela alta administração (presidente, políticos, funcionários de carreira, parlamentares e funcionários do congresso) e não-governamentais, que correspondem aos grupos de pressão ou de interesse (acadêmicos, pesquisadores, mídia, opinião pública e outros).

Com a agenda estabelecida, segue-se para formulação das políticas públicas. Nesse momento o processo se dá por meio de alternativas específicas (KINGDON, 1995) e os problemas inseridos na agenda agora serão analisados com o objetivo de se criar soluções. Na formulação as ações podem se enquadrar em um modelo que evidencie o melhor custo-benefício, como o de escolha racional, escolha incremental, modelo de sondagem mista ou o modelo de soluções marginais ou substanciais.

Após a escolha da política dentre as alternativas formuladas, cabe então a implementação da medida adotada, escolhida dentre várias opções como medicamento para certo problema. Essa etapa se configura como um elo entre os objetivos traçados e os resultados alcançados, sendo crucial para o sucesso ou fracasso da política. Segundo Secchi (2014, p. 57), é na fase de implementação que “a administração pública reveste-se de sua função precípua: executar as políticas públicas”.

Os últimos estágios do ciclo de análise de políticas públicas compreendem a avaliação e extinção. A avaliação visa constatar o desempenho de uma ação implementada pelo governo e identificar se determinado problema foi resolvido ou não. Através dessa análise é possível detectar o insucesso dessas políticas públicas, pois nessa fase o governo irá decidir se tal política será extinta ou melhorada.

Portanto, diante do conteúdo exposto, percebe-se que existe uma conjuntura complexa e sistemática para a formulação de uma política pública. Essa sistemática sofre influência dos participantes ativos e das organizações institucionais. O processo de análise desses instrumentos foi demonstrado através da descrição das etapas do ciclo, feita nos parágrafos anteriores. A ideia de visualizar as fases a partir de um sistema cíclico, é uma importante ferramenta para compreender a tomada de decisão (SOUZA, 2006).

Ainda sobre o Ciclo de Políticas Públicas, a fase de implementação é considerada de extrema relevância para o processo de análise. Sendo fundamental a inserção de uma reflexão sobre essa etapa, tendo em vista que através dela é possível observar as políticas por meio de um esquema analítico e estruturado, detectando falhas e obstáculos. Ela permite também enxergar erros anteriores como na fase de identificação do problema, objetivos mal traçados, entre outros (SECCHI *et al.*, 2019).

Considerando a importância da etapa de execução de política pública, os autores Pressman e Wildavsky publicaram um livro em 1973, projetando de forma notória a fase de implementação. Os estudiosos levantaram questões como: porque acontecem certas falhas no processo de implementação (*implementation gaps*)? O estudo traz uma síntese que indica falhas não apenas técnicas ou problemas administrativos, mas também falhas na porção de elementos políticos conflitantes que prejudicam o planejamento (Pressman e Wildavsky, 1973 *apud* SECCHI *et al.*, 2019).

Um outro ponto que indica a importância dessa fase é que o processo de implementação fica nas mãos de pessoas e, nessa fase, é um momento que “depende fortemente da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal” (LOTTA, 2019, p. 13). É justamente nesta fase que a política pública deixa o campo das ideias e discursos e passa a ser considerada como ação concreta.

Assim, a fase de implementação consiste em fazer o planejamento, estruturar o órgão público e prover insumos necessários para executar as ações (RONCARATTI, 2008). No percurso dessa etapa pode existir interferência de problemas relacionados a questões sociais, econômicas e políticas. Com isso, são realizadas negociações, recursos e condições jurídicas para não dificultar ou comprometer o processo de implementação. Nesse processo, resta saber sob quais condições uma política pública é executada, e ainda, se ela alcança seus objetivos, ou seja, se tem efetividade.

Neste contexto, o capítulo subsequente traz os marcos legais que abordam o processo de inclusão educacional, com objetivo de analisar as principais políticas públicas direcionadas para este propósito. Além disso, de forma breve, o texto apresenta os principais documentos

que direcionam a implementação desses instrumentos no ensino superior. Dessa forma, o estudo foca mais detalhadamente no Programa Incluir, que institui a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, com a ideia de analisar a implantação do Programa, especificamente na UFPE.

A despeito disso, são categorizadas duas perspectivas de análise da execução de políticas públicas: *top down* (de cima para baixo) e *bottom up* (de baixo para cima) (SABATIER, 1986). A primeira abordagem separa nitidamente a fase de tomada de decisão e o de implantação, é caracterizada por concentrar maior atenção na atuação dos decisores políticos (alto escalão) sobre implementadores (administradores). Enquanto o modelo *bottom up* consiste em uma maior atuação dos burocratas e rede de atores responsáveis por estruturar a implementação. Recentemente, alguns autores já explicitam que a possibilidade de existir uma terceira abordagem, que visa conciliar as duas vertentes anteriores (LIMA e D’ASCENZI, 2013).

O presente estudo direciona o olhar, mais especificamente, para o modelo *bottom up*, na medida em que propõe a compreensão da implementação das ações voltadas para estudantes com dislexia na UFPE e o processo de interação entre os atores que as executam. O foco da análise não está na prescrição da política como propõem o modelo *top down*, pois neste caso, não há uma política com prescrições definidas sobre a inclusão de alunos com dislexia.

Em uma outra perspectiva, no que se refere a finalidade das políticas públicas, elas podem atuar em áreas econômicas, institucionais, sociais entre outras. Para compreender melhor, é preciso entender que existe uma diferenciação entre os termos “políticas públicas” e “políticas sociais”. Mas, apesar das diferenças, esses dois termos estão interligados e isto se dá porque as ações de uma determinada política pública impactam nas políticas sociais (RODRIGUES, 2010).

Para Rodrigues (2010), toda política social é uma política pública, mas nem toda política pública é uma política social. Por exemplo, as políticas administrativas, econômicas e externas são políticas públicas. No entanto, elas não possuem vínculo social direto. Com relação as políticas sociais, entende-se como a ação do Estado em uma área de necessidade social. Esse termo consiste na implantação de projetos ou programas de governo voltados para setores específicos da sociedade, com o objetivo de atender o interesse público, possibilitando o alcance de resultados e o bem-estar social (SECCHI, 2014).

No âmbito educacional, a implementação das políticas públicas é feita por meio da prestação de serviços. No Brasil, o Estado regulamenta o funcionamento de instituições públicas e privadas que oferecem da educação básica ao ensino superior (MENDES e PAIVA,

2017). No entanto, para que tais políticas sejam efetivas e entreguem para a população o bem garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF), que é o direito de todos a educação, é preciso implementar ações inclusivas com o intuito de garantir acesso e permanência de todos ao ensino.

Diante do exposto, a base da literatura sobre políticas públicas aqui consultada, norteia o estudo em tela ao investigar a inclusão educacional no ensino superior para alunos com dislexia. As definições e conceitos estabelecidos, trazem luz ao debate da inclusão educacional no Brasil, e situa qual é o papel do Estado diante dessa problemática. Isto porque, ao analisar as políticas públicas destinadas ao processo de democratização no ensino superior, é possível compreender ou questionar possíveis lacunas existentes, ou omissão, no que tange especificamente a questão da dislexia.

Assim, no capítulo seguinte (seção nº 5.2), o estudo traça um panorama das leis, normas e políticas de inclusão educacional estabelecidas no Brasil, direcionadas para o ensino superior, evidenciando as prerrogativas dadas aos estudantes com dislexia. A ideia de realizar esse levantamento é buscar compreender as ações adotadas por meio de políticas públicas, tendo como parâmetro o entendimento de que elas devem expressar os princípios constitucionais, como igualdade no âmbito educacional.

5 MARCO LEGAL

Como já mencionado anteriormente, discursos internacionais de organismos como UNO e UNESCO influenciaram a construção de um ambiente educacional inclusivo no Brasil e no mundo. Nacionalmente, este é um segmento que passou a fazer parte dos direitos fundamentais dos indivíduos a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. Em seu texto, a CF prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem nenhum tipo de preconceitos ou formas de discriminação. Esta postura influenciou a elaboração de outros documentos normativos para a disseminação de políticas educacionais inclusivas no país.

A construção desses documentos normativos fez parte de um longo processo de mudança na educação brasileira. Porém ainda é um grande desafio para o estado, a sociedade e as instituições de ensino a adequação e elaboração de políticas que possibilitem inclusão e acessibilidade a todas as NEE. Isto porque o processo de exclusão, no âmbito educacional, foi algo que durou um longo período na história mundial (BRASIL, 2013).

No Brasil, a dimensão das políticas públicas de educação inclusiva abrange aspectos legislativos, executivos e judiciários. Isso significa que elas são compreendidas como um conjunto de leis, normas, diretrizes e decisões judiciais que visam garantir o direito à educação inclusiva. Com isso, este capítulo tem o objetivo de apresentar os principais documentos normativos pertinentes ao segmento em questão, com vista a subsidiar as discussões levantadas neste estudo.

5.1 LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E OS DESDOBRAMENTOS PARA O ALUNO COM DISLEXIA

O tema educação inclusiva nas legislações e políticas nacionais brasileiras, teve como marco a Constituição de 1988, a qual é um dos instrumentos de maior importância neste contexto. A partir dela, a legislação do país estabeleceu compromissos políticos sociais em diversas áreas. Os textos constitucionais versam, entre outros aspectos, sobre a garantia de direitos fundamentais e a educação como um direito de todos, sendo o Estado o responsável por prover a educação sem exclusão de nenhuma forma.

Dessa forma, observa-se que princípios constitucionais serviram como parâmetros para elaboração de instrumentos normativos nacionais, no âmbito da educação inclusiva. Dentre os quais, o princípio da igualdade é um dos mais importantes, pois reflete com solidez a construção

de uma verdadeira democracia (VEIGA, 2019). Este dispositivo traduz a sedimentação e garantia de direitos aos cidadãos de forma isonômica, conforme segue:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (BRASIL, CF 1988).

De acordo com este texto, todos os cidadãos brasileiros devem ser tratados de forma isonômica. Isso implica dizer que o Estado deve reconhecer e assegurar que as pessoas que se encontram em situações diferentes, como os estudantes com NEE, sejam tratados de acordo com suas diferenças.

No que tange ao atendimento às pessoas com NEE, um importante dispositivo na Constituição é o artigo 205º da CF/1988 que destaca: “a educação é um direito de todos e dever do Estado”. Com esse entendimento, o Estado deve assumir a responsabilidade para criar uma normatização do processo educacional inclusivo e democrático. Em seguida, o artigo 206º instrui que o ensino deve ser ministrado de acordo com os princípios constitucionais, conforme o texto:

[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (CF/1988, art. 206).

Dessa forma, o Estado, entre outros aspectos, tem o dever de promover a educação para todos, de modo a oferecer condições de acesso e permanência ao ensino, de forma isonômica.

Portanto, a Constituição brasileira de 1988 é o marco legal de maior importância no país, pois estabelece normas e princípios que contribuíram para a valorização da educação inclusiva. Tais princípios serviram de base para a elaboração de outros documentos, no sentido de normatizar as políticas educacionais, e estabelecer o processo de inclusão nacional.

Tendo como base os princípios estabelecidos na CF de 1988 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, que tece orientações legais para a criação de políticas e práticas inclusivas nas escolas. Esse instrumento reforça aspectos que corroboram com a Constituição Brasileira ao estabelecer os mesmos princípios que evidencia a ideia da educação como um direito de todos, conforme artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (LDB nº 9.394/96, art. 3º)

Ao definir a educação especial como uma modalidade de ensino, a LDB atua de forma significativa para suprir as novas demandas educacionais. Por meio dela foi possível

regulamentar o atendimento aos alunos com NEE na rede regular de ensino. A lei tem o intuito de assegurar matrículas e recursos adequados para atender às necessidades desses estudantes (BRASIL, 1996, art. 58).

Alguns anos depois, em 2001, surge um importante normativo para inclusão do estudante com NEE, a Lei n. 10.172/01. Esta lei aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece objetivos e metas relacionados à educação de pessoas com NEE. Nesse normativo foi determinado que, no prazo de dois anos, deveria ser feito o atendimento da totalidade dos egressos e a inclusão dos estudantes com defasagem de idade e destaca, explicitamente, os que possuem necessidades específicas de aprendizagem (BRASIL, 2001).

O PNE, refere-se à Educação especial no capítulo 8, incluindo em suas diretrizes alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao abordar explicitamente em suas diretrizes a questão das dificuldades de aprendizagem, este Plano contribuiu para que fosse dada uma atenção maior às pessoas com dislexia.

Ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento foi relevante para a regulamentação da inclusão educacional dos alunos com NEE, pois inseriu como público-alvo da educação especial alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem, conforme artigo 5º do seu texto transcrito a seguir:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b).

No tocante ao atendimento específico para o estudante com dislexia, o instrumento supracitado foi um grande avanço para inclusão de forma geral. Em especial pelo fato de incluir na definição de NEE aqueles que no processo de aprendizagem apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (...)” o documento faz menção, mesmo que de forma implícita, ao estudante com dislexia.

Nessa mesma linha, o Parecer Nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) institui normas para o sistema de ensino, evidenciando a política de inclusão educacional. Entre outros aspectos, este documento estabelece que a educação especial deve ser inserida nas diferentes etapas de ensino, tais como: Educação Básica, educação

fundamental, ensino médio e educação Superior. Além disso, esse normativo reconhece que não será fácil realizar ajustes na educação, sendo necessário rever concepções e paradigmas, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001c p. 12).

Portanto, esses foram alguns dos principais instrumentos nacionais norteadores do processo de construção das políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil.

Contudo, contrariando a expectativa social e a tendência mundial de elaboração de documentos com ênfase na inclusão de todos sem distinção, mais recentemente o Brasil passou por um retrocesso no que diz respeito a inserção de pessoas com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem. Isso ocorreu porque as normas vigentes que englobavam esse público foram sendo suprimidas dos instrumentos de normatização a nível nacional. Isto representou um atraso para a garantia dos direitos dos alunos com dislexia.

Esse fato ficou evidenciado com a alteração da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) feita por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Nessa alteração do texto foi excluída a expressão “NEE” e se passou a utilizar o termo “deficiência”, conforme o trecho da lei a seguir:

Art. 4º III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a p. 1).

No artigo supracitado a nova lei enfatiza que a educação especial deve ser ofertada para estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Entende-se que houve aqui uma exclusão dos alunos com transtornos de aprendizagem e, consequentemente, os alunos com dislexia. Isso fez com que esses discentes ficassem à margem da legislação tendo seus direitos à educação cerceados.

Essa alteração trouxe certa incoerência com os princípios estabelecidos em instrumentos anteriores, como a própria constituição federal que estabelece princípios como igualdade e o direito de todos pela educação. Tais modificações também impactaram a criação de documentos subsequentes como leis, normas e políticas. Diante desse contexto, percebe-se que se gerou uma lacuna na legislação com relação a inclusão da pessoa com dislexia nas políticas nacionais que se estende a todos os níveis da educação.

Portanto, conforme exposto, nos últimos anos tornou-se evidente a ampliação das referências à educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Essa realidade foi propiciada pelo advento da promulgação da Constituição Federal em 1988 e foi impulsionada por outros normativos que vieram em seguida, como a LDB (Lei nº 9.394/96). Desde então, muitas políticas de inclusão educacional foram implementadas no país e, atualmente, muitos direitos para os estudantes com NEE foram assegurados.

Apesar disso, ainda há muita a ser feito, e resta ao governo nas esferas municipais, estaduais e federal, o dever de assegurar que os objetivos que fundamentam a criação do Estado sejam atingidos. E, para isto, é preciso que o governo dimensione todas as políticas públicas, e que essas sejam legitimadas tanto no discurso quanto na prática, e que atendam, de forma genuína, aos fins do Estado, isto é o que a sociedade espera (DYE, 1981 apud DIAS e MATOS, 2012).

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Como discutido no capítulo três, as políticas públicas são entendidas como um conjunto de ações governamentais e arranjos institucionais que demonstram o Estado em movimento. Dessa forma, é também papel do governo promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito educacional. Neste sentido, o Brasil conta com diversas políticas implementadas pelo Governo Federal com o objetivo de proporcionar a um sistema de ensino mais igualitário.

Tendo como ênfase a esfera de ensino superior, cabe nesta seção apresentar alguns normativos que tiveram o papel de modificar essa estrutura de ensino no Brasil e estabelecer diretrizes para universalização do acesso à educação superior. Para isto, é fundamental entender o papel das políticas públicas de inclusão na viabilização da inserção dos alunos com NEE na Universidade.

Neste sentido, as políticas públicas de inclusão na educação superior ocupam espaço de centralidade no que diz respeito ao debate sobre o papel da universidade pública. Isto se deve, entre outros aspectos, ao histórico de superação da exclusão social e educacional, nesse país. Tendo a universidade pública passando por um longo processo de mudanças, tanto em sua estrutura quanto em suas políticas. Uma das mais relevantes alterações aconteceram para melhorar o acesso à universidade, mais principalmente atender as necessidades dos alunos para que os mesmos tenham condições de permanência (MACIEL; ANACHE, 2017).

Ainda sobre a universidade, Cardoso e Magalhães (2009) definem como sendo um lugar onde estão presentes as diferenças e, por conta disso, esse espaço deve fomentar ações que visem a inclusão dos alunos com NEE. Segundo os autores, essas ações devem incentivar políticas públicas em prol do respeito às diferenças, proporcionando capacitação dos docentes para que esses alunos sejam atendidos em suas necessidades.

Observa-se que o cuidado e o incentivo para implementação de políticas públicas inclusivas no ensino superior são bem aceitos no Brasil. Existe uma nova tendência para democratização do ensino superior, uma vez que o debate sobre educação inclusiva é mais comum no ensino básico. Essa concepção deve ser construída sobre quatro dimensões: do acesso/ingresso, permanência/conclusão, formação com qualidade e inclusão (PAULA, 2017). Tal iniciativa é necessária para garantir o que a Constituição prevê, que é a igualdade de condições de formação acadêmica para todos os indivíduos.

Portanto, no Brasil já se pode contar com uma vasta documentação que trata de ações voltadas para inclusão dos estudantes com NEE no ensino superior. São dispositivos legais com efeito no âmbito nacional, de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais inclusivas nas universidades. Com este propósito, no Quadro 4, é possível visualizar alguns desses diversos instrumentos que foram surgindo ao longo dos anos no país.

Quadro 4 - Linha do tempo: Instrumentos legais para inclusão no ensino superior no Brasil.

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO
Resolução CFE nº 02/1981	Dispõe sobre Dilatação de prazo de conclusão de curso de graduação aos com NEE
Portaria nº 1.793/1994	Estabelece a Inclusão da Disciplina “Aspectos Ético-Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais
Aviso Circular Nº277/1996	Ajustes necessários no processo de seleção para o acesso dos alunos com NEE à Educação Superior
Portaria Nº 1.679/1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de estudantes com NEE, para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições
Lei nº 7.853/1999	Dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Fonte: Elaboração própria. Dados do portal do MEC e (SANTANA, 2016; MACIEL; ANACHE, 2017).

Quadro 4 (Cont.) - Linha do tempo: Instrumentos legais para inclusão no ensino superior no Brasil.

Lei nº 10.346/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Portaria Nº 3.284/2003	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência.
Lei Nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
Programa INCLUIR/2005	Institui a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior
Decreto nº 5. 493/2005	Programa Universidade para Todos (PROUNI) políticas afirmativas de acesso à educação superior
Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - 2007	Institui diretriz para a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento especializado
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008	Define ações que visam constituir a atuação da educação especial de modo transversal
Decreto Nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Decreto nº 7. 234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
Lei de Nº 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas IFES, nas instituições federais de ensino técnico, de nível médio e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria. Dados do portal do MEC e (SANTANA, 2016; MACIEL; ANACHE, 2017).

Quadro 4 (Cont.) - Linha do tempo: Instrumentos legais para inclusão no ensino superior no Brasil.

Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior / 2013	Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior.
Referenciais de acessibilidade na educação superior / 2013	Trata de questões orientadoras acerca da acessibilidade às instituições de educação superior referente ao estudante com deficiência.
Lei nº 13.146 /2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência que Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei garante condições de igualdade e o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.
Documento orientador das comissões de avaliação <i>in loco</i> para Instituições de Educação Superior com foco na acessibilidade / 2016	Dispõe sobre orientações específicas que contribuem com a indução da qualidade nas IES, indo além do atendimento e abordando também a acessibilidade arquitetônica.
Lei nº 13.409/2016	Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Elaboração própria. Dados do portal do MEC e (SANTANA, 2016; MACIEL; ANACHE, 2017).

De acordo com as informações do Quadro 4, pode-se verificar que os normativos para inclusão dos discentes com NEE no ensino superior se intensificou na década de 90. Conforme listado, umas das primeiras iniciativas neste sentido foi a Portaria nº 1.793/94, que estabelecia no artigo 1º a inserção da Disciplina “Aspectos Ético-Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. Esta disciplina foi, inicialmente, colocada nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as demais licenciaturas.

Já nos anos 2000, a tendência de elaboração desses documentos tornou-se ainda mais forte. Entre os principais instrumentos destaca-se o lançamento do Programa Incluir em 2005, que é um Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Este projeto, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), teve a finalidade de criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Nessa mesma linha, um outro normativo que se destaca é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC/2008), esse documento tem como intuito assegurar a inclusão de todos no ensino regular. Além disso, seu texto traz a ideia de evidenciar

a transversalidade da educação especial no ensino superior, salientando que esta modalidade de ensino deve também favorecer o acesso, a permanência e a participação dos alunos com NEE.

Vale apresentar os apontamentos que são postos no objetivo da política, conforme segue:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação [...] e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Essa política destaca alunos com deficiências, transtornos globais e outros que implicam em transtornos funcionais específicos, como sendo alunos beneficiários da educação especial, conforme segue:

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Percebe-se uma discreta abrangência contida na referida política, quando trata da questão do público-alvo da educação especial, com a menção indireta para alunos com dislexia. Isto fica claro no texto acima ao citar que o ensino deve ser articulado para atender as necessidades especiais dos “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e além disso, outros alunos com transtornos funcionais.

Neste caso, entende-se que os discentes com transtornos de aprendizagem, como é o caso dos disléxicos, podem ser enquadrados pela referida política, apesar de que ela não é específica nesse aspecto. Entretanto, com base no conceito formulado por Bucci (2006), explicitado de forma mais detalhada no Capítulo três, as políticas públicas são ações governamentais e arranjos institucionais que devem ser formulados para fins específicos.

Para contemplar os objetivos dessa política, a sociedade brasileira precisou se adequar às novas concepções de ensino, modificando suas estruturas para abarcar os direitos individuais. Nesta conjuntura, o Decreto Nº 7.611/2011 vem com a proposta de instituir o “Atendimento Educacional Especializado” nas instituições de ensino. No artigo 3º, o decreto apresenta os objetivos dessa proposta de atendimento, que são:

[...] I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar

condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil 2011, p. 1 e 2).

Para realização de ações em prol dos objetivos da legislação, o instrumento também prevê, no artigo 5º §2 e 5º parágrafo VII, conforme segue:

§ 2, VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. [...]

§ 5 Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, p. 2)

Seguindo com os avanços para inclusão educacional no ensino superior, o Governo Brasileiro implementa também a política de cotas para estudantes com deficiência nas IFES, conforme já apresentado no Quadro 4. Este instrumento foi estabelecido através da Lei nº 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711/ 2012, e, de acordo com o texto atual, 50% das vagas das instituições de ensino superior devem ser reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e por pessoas com deficiência. Esta lei, não abrange alunos com transtornos de aprendizagem como dislexia, TDAH, entre outras.

Ainda sobre a política de cotas, vale salientar que garantir vagas nas universidades não é suficiente para que a inclusão seja efetiva. Segundo Magalhães (2006), é preciso ir além e oferecer as condições necessárias para a permanência e o sucesso do aluno com NEE nessas instituições. Os aparatos legais em um primeiro momento foram conduzidos para a introdução de serviços, recursos e atendimento educacional especializado no ensino superior.

Neste sentido, o Documento Orientador do Programa Incluir, publicado em 2013, foi criado para institucionalizar a Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Esse documento teve como propósito assegurar uma maior expansão do Programa Incluir e garantir que o maior número de pessoas com NEE tivessem condições de permanência e acesso à educação superior.

Pelo exposto, percebe-se que os documentos, legislações e políticas elaboradas em prol da inclusão dos estudantes com NEE no ensino superior, são extrema importância no cenário atual. Com as medidas, as universidades foram sendo mais bem estruturadas para atender a necessidades desses estudantes. Com isto, o Programa Incluir tem sido considerado como um divisor de águas, para inclusão no ensino superior, com a implementação dos núcleos de acessibilidades nas IFES (MELO 2015).

5.3 PROGRAMA INCLUIR E A ESTRUTURAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPE

O Programa Incluir, lançado em 2005, se configura como o primeiro programa a nível nacional voltado para atender as necessidades das pessoas com deficiências no ensino superior. Sendo considerados como deficientes aqueles indicados no Documento Orientador do Programa, conforme informa:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial (BRASIL 2013 p. 11).

Este programa tornou-se um importante meio de viabilizar as ações de inclusão e acessibilidade educacional nas IFES, pois o seu principal objetivo é fomentar a implementação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Esses Núcleos “respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação” (BRASIL, 2013).

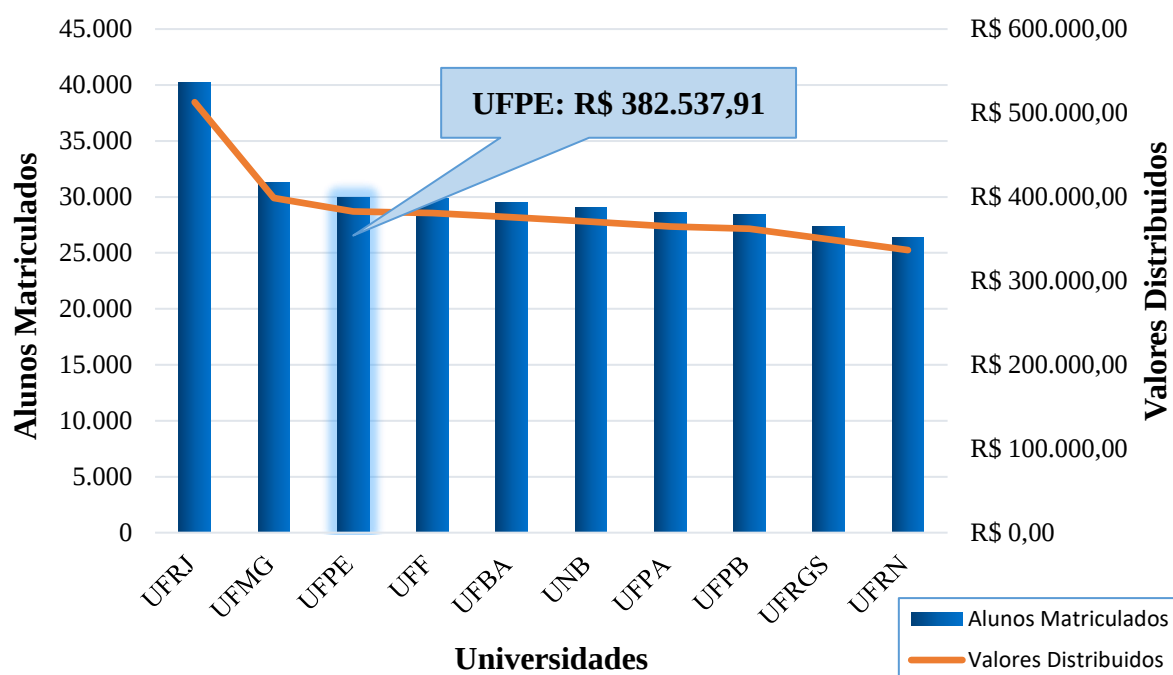
Eles se caracterizam como sendo espaços físicos, instalados dentro das universidades federais, com profissional responsável por orientar as ações, mobilizando e se articulando os diferentes departamentos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e a plena efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2008b).

A execução orçamentária do Programa é feita pelo Ministério da Educação por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Inicialmente, entre os anos de 2005 e 2011, a alocação de recursos foi feita através de chamadas públicas concorrenciais. Através dessas, as IFES apresentaram suas propostas para criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade e de acordo com isto era feita a execução orçamentária e financeira.

No ano seguinte, em 2012, o Governo expandiu o financiamento para todas as IFES, sem que fosse preciso o envio de projeto para ser aprovado. A alocação de recursos foi feita diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal, na ação – “Assistência a Estudante de Graduação” (Código 4002), distribuindo, conforme o previsto na matriz orçamentária, um valor total de R\$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais). As instituições

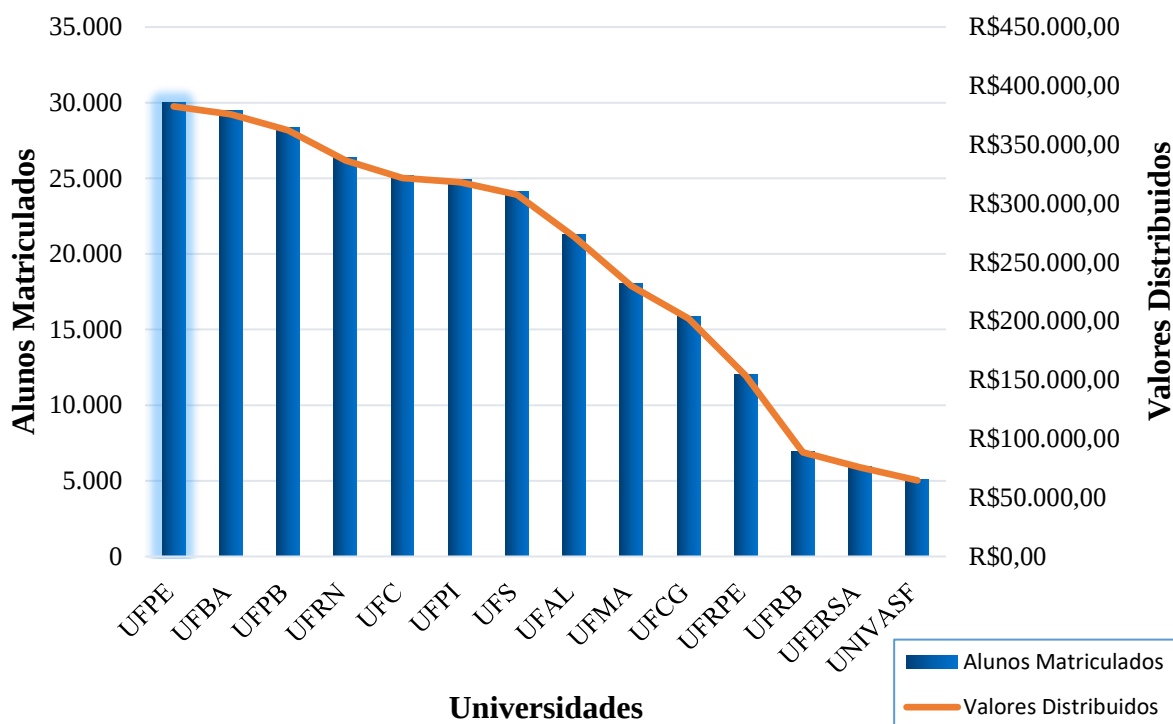
contempladas receberam valores proporcionais ao número de alunos de graduação matriculados na Unidade, conforme Figura 5.

Figura 5 – Gráfico com os dados do Programa Incluir contendo as 10 IFES com maiores valores distribuídos do Brasil.



Fonte: Elaboração própria, a partir de Dados extraídos da Matriz orçamentária, Anexo 1 do Documento Orientador do Programa Incluir.

Percebe-se que nos dados apresentados, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), recebe um montante de R\$ 382.537,91, que representa o terceiro maior valor dentre os repassados para as universidades do país. Outro ponto é que essa quantia recebida pela UFPE, também é um valor superior ao das todas as outras Universidades do Nordeste, conforme a Figura 6. Esta questão se justifica por número de alunos matriculados na graduação da UFPE.

Figura 6 - Orçamento do Programa Incluir para as IFES do Nordeste.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Dados extraídos da Matriz orçamentária, anexo 1 do Documento Orientador do Programa Incluir.

Pelo posto, nota-se que a dotação orçamentária ocupa uma parte significativa da implementação do Programa Incluir nas universidades. De acordo com Pletsch e Melo (2017), o orçamento específico, para este fim, é essencial para a promoção das ações de inclusão no ensino superior, tendo certo de que com ele as IFES podem planejar e executar medidas para a institucionalização de diretrizes de acessibilidade física e suporte pedagógico aos estudantes com NEE.

Ainda sobre os dados apresentados, percebe-se também que a UFPE, é uma das instituições com um expressivo número de alunos matriculados. Por consequência disto, são destinados um dos maiores recursos financeiros do Incluir. Este fato, evidencia que esta é uma das maiores universidades do país, além de ser a maior da região nordeste, e portanto, justifica-se ainda mais a escolha dessa instituição como estudo de caso.

Diante do exposto, sabe-se que os recursos do Programa Incluir estão disponíveis nas instituições de ensino superior federais para viabilizar a acessibilidade e inclusão dos discentes com NEE. Para compreender como ocorre esse processo, cabe detalhar a estruturação e trajetória do Núcleo de Acessibilidade na UFPE, na busca de entender como é feita a intervenção para o estudante com dislexia.

Dessa forma, a criação do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE, ocorreu entre os anos de 2013 e 2014, por meio da Diretoria de Ações Integrativas, unidade da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES). A referida Diretoria convocou representantes das unidades dos *campi* da UFPE: docentes, técnicos, estudantes que tinham interesse com a temática, para comporem a Comissão de Implantação do Núcleo de Acessibilidade, criada pela portaria de nº 4384/2013-UFPE.

A comissão teve um importante papel na constituição do NACE e na institucionalização da Política de Inclusão na UFPE. Com a formação desse grupo, foi desenvolvido um estudo de viabilidade para a implantação do Núcleo, que resultou na apresentação da proposta de estruturação do Núcleo na instituição. O período de atuação da comissão foi de abril de 2013 a janeiro de 2014 e o NACE foi oficialmente implantado em junho do mesmo ano (ESTRÊLLA, 2018).

Esse processo de criação e institucionalização do NACE tem um valor significativo para a presente pesquisa, pois os integrantes desse grupo de trabalho são peças fundamentais para a concretização da Inclusão da UFPE. Eles atuaram de forma direta na estruturação desse núcleo e na elaboração da documentação normativa as atividades do núcleo. Além do mais, grande parte dos integrantes da equipe posteriormente passaram a colaborar com o NACE, em cargos como: Coordenadores, Gestores, equipe técnicas e outros.

No que diz respeito a efetiva atuação do Núcleo, sabe-se que apesar de ter sua atividade iniciada logo após a criação em 2014, atendimentos só foram regulamentados em 2016, por meio da Portaria Normativa 04/2016. Esta portaria, institui e orienta as atividades e funcionamento do NACE, além de vincular o setor ao Gabinete do Reitor.

O NACE foi estabelecido com a finalidade de promover a inclusão e acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Seus objetivos são determinados no artigo 2º da referida portaria, conforme segue:

- I. Promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos por esta instituição, garantindo condições de acessibilidade na UFPE; II. Articular-se intersetorialmente frente às diferentes ações já executadas na UFPE, assim como na promoção de novas ações voltadas às questões de acessibilidade e inclusão educacional, nos eixos da infraestrutura; comunicação e informação; ensino, pesquisa e extensão; III. Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo; IV. Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE/UFPE (UFPE, 2016 p.1).

Com isto, percebe-se que desde o início, as atividades de inclusão e acessibilidade, regulamentadas pela UFPE, são voltadas para um público-alvo abrangente. Isto se reflete na preocupação da instituição em incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem como beneficiários dos serviços prestados pelo NACE. Assim, apesar desses indivíduos não serem mencionados em diversas políticas de inclusão educacional a nível nacional, como já foi abordado anteriormente, a UFPE o faz.

Ainda sobre a portaria 04/2016, consta em seu texto, a descrição da estrutura organizacional do NACE da seguinte forma: Conselho Gestor (com poderes consultivo e deliberativo); Coordenação Geral de Acessibilidade; Assessoria; Setor de Apoio Técnico--administrativo; Setor Técnico Especializado. Além dessa conjuntura, a UFPE conta com o atendimento descentralizado que corresponde aos Núcleos Setoriais de Acessibilidade dos *campi* Recife, Agreste (CAA) e de Vitória (CAV).

Percebe-se que a formação dessa estrutura organizacional descentralizada³ favorece a instituição e seus beneficiários, tendo em vista que os serviços em acessibilidade e inclusão educacional serão disponibilizados para o maior número de alunos e servidores possíveis (UFPE, 2016).

Seguindo essa linha de regulamentação e institucionalização do processo de inclusão educacional, em 2019, o NACE/UFPE elaborou a Resolução nº 11 de 27 de setembro de 2019. Esse documento, dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na instituição e teve como objetivo instituir uma política de atendimento em acessibilidade e inclusão educacional no âmbito da UFPE (UFPE, 2019).

Um ponto importante apresentado logo no artigo 1º da referida Resolução é a definição do público-alvo ao qual o atendimento em inclusão e acessibilidade deve alcançar conforme segue:

Art. 1º Para os efeitos desta Resolução entende-se como público alvo para o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional os docentes, técnico-administrativos e discentes da UFPE nas seguintes condições: I - pessoa com deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla; II - pessoa com transtorno do espectro autista (TEA); III - pessoa com altas habilidades/superdotação; IV - pessoa com transtorno específico da aprendizagem: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); V - pessoa com mobilidade reduzida (UFPE, 2019).

³³ Atualmente, a estrutura organizacional do NACE continua descentralizada, porém foi estabelecido uma nova configuração, por meio da **Portaria Normativa 32/2020. Com o documento, o Núcleo passou a** adotar a seguinte composição: Coordenação Geral; Assessoria; Setor de Acessibilidade Comunicacional; Serviço de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional; Serviço de Estudos e Assessoria Pedagógica em Acessibilidade; Serviço de Apoio Técnico-Administrativo; Do Laboratório de Acessibilidade; Núcleos Setoriais de Acessibilidade.

Percebe-se que nesta Resolução a UFPE foi mais abrangente na regulamentação das atividades do NACE ao citar as pessoas com dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Isto porque, nos instrumentos normativos anteriores, esses indivíduos já constavam como público-alvo do NACE, sendo reconhecidos como transtornos específicos de aprendizagem, porém neste documento cada transtorno é descrito expressamente, como é o caso da dislexia.

A resolução 11/2019 estabelece, ainda, as estratégias de inclusão para esses alunos no âmbito da UFPE e descreve os procedimentos para o atendimento das necessidades específicas nas situações de ensino e de aprendizagem, conforme segue;

I - estratégias de ensino, avaliação em formatos acessíveis e/ou adaptação das atividades avaliativas; II - recursos didático-pedagógicos acessíveis; III - recursos de tecnologia assistiva; IV - ambientes de trabalho adaptados, respeitando o perfil vocacional; V - dependências das unidades acadêmicas e administrativas acessíveis com eliminação de barreiras arquitetônicas e ambiente de comunicação adequados; VI - oferta para docentes e técnico-administrativos de formação continuada para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento profissional com foco no atendimento em acessibilidade e inclusão educacional; VII - tradutor e intérprete de Libras, leitor e transcritor além de outros apoios especializados que se julguem necessários, conforme a especificidade apresentada; VIII - dilação de tempo em até 50% do período total das avaliações, podendo este tempo ser estendido, considerando as especificidades e singularidades do discente, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (UFPE, 2019).

Com a elaboração dos normativos supracitados, A UFPE demonstra um real interesse em atender os discentes em todas suas necessidades. No que tange aos alunos com dislexia, a instituição sai na frente em relação as políticas nacionais, ao incluir esses discentes de forma clara em sua política de assistência. Sendo assim, a escolha dessa universidade para pesquisa, além de oportuna, é extremamente relevante para atingir o objetivo desse estudo

Contudo, antes de adentrarmos mais profundamente neste estudo de caso, cabe neste momento, incluirmos um breve levantamento das legislações existentes no Brasil que contemplam os indivíduos com dislexia, bem como identificar possíveis políticas públicas, para esse fim, que existem no país. Isto porque, é importante contextualizar a atual situação da inclusão educacional e social dos disléxicos no panorama nacional.

5.4 OS DIREITOS DOS DISLÉXICOS NO BRASIL

Atualmente, não existe uma política nacional pertinente a questão da dislexia no Brasil. Além disso, considerando o rol de políticas, normativos e legislações de cunho educacional e inclusivo que foram apresentados, nota-se que a dislexia não está descrita e identificada como

público-alvo dessas políticas. Sendo assim, cabe aqui refletir sobre os direitos da pessoa com dislexia no processo de inclusão educacional.

Ao averiguar documentos como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), percebe-se que estes e outros instrumentos estabelecem um sistema educativo inclusivo no Brasil. Dessa forma, ao assumir publicamente o compromisso com a educação inclusiva, o país precisa reconhecer as necessidades educativas especiais de cada indivíduo, como é o caso dos estudantes com dislexia (ABCD, 2020).

Para esta finalidade, as instituições de ensino, públicas ou privadas, devem promover inclusão nos diversos níveis, etapas e modalidade, visando a garantia dos direitos fundamentais, conforme a constituição brasileira. A legislação determina que essas estruturas educacionais, implementem ações para eliminar barreiras (arquitetônicas; atitudinais; urbanísticas; tecnológicas; comunicacionais, metodológicas, entre outras). Essas medidas são adotadas para eliminar obstáculos que porventura venham impedir ou dificultar o acesso, permanência e participação efetiva do educando com NEE.

Portanto, essas são evidências de que os estudantes com dislexia têm direito à educação inclusiva no Brasil e direito a receber atendimento especializados conforme suas necessidades. Porém, apesar desse direito assegurado pela legislação, ainda não existe, a nível nacional, uma política pública, nem uma norma específica para estudantes com dislexia, que estabeleça diretrizes para o atendimento desses estudantes. Nos instrumentos normativos atuais, não são apresentadas, de forma explícita, as pessoas com dislexia como sendo beneficiárias da educação inclusiva e, com isso, há margem para diversas interpretações das instituições de ensino.

Porém, apesar dessa lacuna nas políticas nacionais, no Brasil existem leis estaduais e municipais que contemplam, de forma específica, a questão da dislexia. Dessa forma, o Quadro 5 apresenta uma lista com alguns desses instrumentos normativos espalhados pelo país, identificados em plataformas digitais e oficiais.

Quadro 5 - Levantamento de Leis Estaduais e Municipais sobre a Dislexia no Brasil.

Lei	Resumo	Referências
12.569/07	Dispõe sobre a realização de campanha de esclarecimento sobre diagnóstico da dislexia na rede municipal de ensino.	Lei nº 12.569 de 11 de dezembro de 2007. Câmara Municipal de Curitiba.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 (Cont.) - Levantamento de Leis Estaduais e Municipais sobre a Dislexia no Brasil.

5.848/10	Dispõe sobre medidas para identificação e tratamento da dislexia na rede estadual de educação e dá outras providências.	Lei nº 5.848, de 28 de dezembro de 2010. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.
13.983/10	Autoriza o Poder Executivo a instituir o programa de diagnóstico e tratamento da dislexia em alunos da rede pública de educação municipal e dá outras providências.	Lei Nº 13.983, de 23 de dezembro de 2010. Câmara Municipal de Campinas - SP
10.635/17	Institui a Semana de Identificação e Conscientização sobre a Dislexia no Estado de Mato Grosso.	Lei nº 10.635, de 05 de dezembro de 2017. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.
10.626/17	Institui a Política de Promoção da Aprendizagem - Proap - nas redes estaduais de saúde e educação e dá outras providências.	Lei nº 10.626, de 25 de outubro de 2017. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.
10.644/17	Institui o atendimento especializado, nos concursos públicos e vestibulares realizados no Estado de Mato Grosso, para as pessoas com dislexia.	Lei nº 10.644, de 14 de dezembro de 2017 Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.
12.733/18	Inclui no Calendário de Comemorações Oficiais do Município a Semana da Conscientização sobre a Dislexia, e dá outras providências.	Lei nº 12.733, de 17 de julho de 2018. Câmara Municipal De Londrina
10.961/19	Institui o laço azul com laranja como símbolo da dislexia.	Lei nº 10.961, de 14 de outubro de 2019 - Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso
11.191/20	Declara de utilidade pública a Associação Mato-grossense de Dislexia - AMD, de Cuiabá.	Lei nº 11.191, de 04 de setembro de 2020 Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso
11.230/20	Institui o atendimento especializado nas provas realizadas no departamento estadual de trânsito - DETRAN de Mato Grosso para as pessoas com dislexia.	Lei nº 11.230, de 15 de outubro de 2020 -. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 5, apresenta um panorama dos normativos expedidos em favor das pessoas com dislexia no país. Percebe-se que as referidas leis tratam de inclusão em diversos segmentos

sociais, as medidas são para mitigar situações que porventura venham impedir ou dificultar a participação plena da pessoa com dislexia na sociedade. Observa-se também que o Estado do Mato Grosso tem uma maior produção de documentos a este respeito. E um outro ponto importante, é que são poucos os estados brasileiros representados nesta listagem. Porém, o referido levantamento não foi totalmente exaustivo, é possível que existam outras legislações com este fim em mais regiões, mas que não tenham sido identificadas durante este estudo.

Contudo, apesar do compêndio de normas municipais e estaduais aqui destacado, o campo educacional ainda carece de uma legislação nacional, a fim de subsidiar políticas públicas educacionais inclusivas para os discentes com dificuldades de aprendizagem. Em relação a isto, já existe um Projeto de Lei Nacional para Dislexia que está tramitando no Senado sob o nº 7.081/10. Este documento trata da primeira proposta de uma *Política Pública Nacional para pessoas com Dislexia*.

Por fim, sendo as instituições de ensino responsáveis legalmente por promover a inclusão educacional, algumas já atuam neste sentido com a implementação de ações e políticas. Nas universidades federais essa prática se dá por meio dos Núcleos de Acessibilidade, fomentados pelo Programa Incluir, já mencionado antes. Como exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) estabelece uma política pública inclusiva, e ações institucionalizadas e viabilizadas pelo referido Programa. A UFPE em sua política reconhece as necessidades educacionais especiais do estudante disléxico, tratando este estudante como público-alvo do atendimento especializado.

Portanto, a política de inclusão e as ações institucionais voltadas para estudantes com dislexia na UFPE será um assunto abordado mais detalhadamente adiante. Nessa parte o foco é nas percepções dos profissionais atuantes no núcleo de acessibilidade, e também daqueles que já fizeram parte da construção e elaboração dessa política de inclusão. Sendo assim, o próximo capítulo detalha os instrumentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho.

6 METODOLOGIA

Este capítulo trata da descrição e das justificativas dos caminhos traçados para alcançar o objetivo dessa investigação, considerando a importância do quadro metodológico para qualquer escrutínio científico. O presente texto descreve o desenho de pesquisa, a abordagem, a tipologia e as características desse estudo qualitativo. Na sequência, apresenta o lócus de investigação, e os meios de coleta de dados.

6.1 DESENHO DE PESQUISA

A natureza deste estudo tem características descritivo-exploratórias. O caráter descritivo está no fato de ser preciso descrever uma situação em termos de seus aspectos empíricos e, ao se fazer isso, busca-se responder perguntas como por exemplo: quando, quem, de quê, de que maneira, sobre um determinado fenômeno ou vários deles (GERRING, 2012). Já o aspecto exploratório está presente na necessidade de se conhecer e compreender de forma aprofundada o objeto de estudo em questão. Para Gil (2010), os trabalhos exploratórios têm como desígnio proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, enquanto a vertente descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno” (VERGARA, 2004, p. 47).

A abordagem exploratória vai contribuir para um avanço na disseminação do conteúdo relativo ao tema. Complementado, irá constituir o caráter descritivo dessa pesquisa a proposta de elencar políticas públicas de inclusão nacionais, e analisar as percepções dos atores envolvidos na inclusão do aluno com dislexia na UFPE.

Para o desenvolvimento, foi adotada a abordagem qualitativa, pois esta é mais adequada para análise do objeto, tendo vista que esse método lida com interpretações de realidades sociais (BAUER e GASKELL, 2008). Considerado ainda que essa ferramenta manuseia um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que constitui um espaço de maior profundidade das relações e fenômenos estudados (MINAYO, 2013). Assim, o delineamento metodológico adotado permite compreender as relações entre os atores que operam em uma realidade específica, alcançando um dos intentos desse estudo, que é averiguar os atores envolvidos no processo de inclusão do aluno com dislexia na UFPE.

Por último, esta pesquisa se trata de um estudo de caso, uma vez que se dedica a realização de uma análise profunda na UFPE, observando aspectos específicos dessa unidade (ZANELLA, 2009). Essa metodologia foi escolhida porque o estudo em tela tem o objetivo de

realizar descrições de um contexto real. Sendo o estudo de caso, um modo de pesquisa empírica que trabalha a investigação de fenômenos contemporâneos dentro de seu cenário legítimo. Além disso, este instrumento tem a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001).

Reforçando esse entendimento, Stake (2006) aborda que o estudo de caso é uma metodologia que se concentra no conhecimento experiencial da pesquisa, ou seja, é a inserção e vivência do sujeito pesquisador no contexto do pesquisado, permitindo que a investigação seja direcionada nos seus diversos contextos, como o social e o político.

6.2 ESTUDO DE CASO

Este trabalho é considerado um estudo de caso uma vez que se aplica a um contexto real com o intuito de conhecer em profundidade um aspecto na UFPE. Essa pesquisa teve o intuito de verificar se, na percepção dos atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com dislexia na UFPE, as políticas públicas nacionais de inclusão estimulam ações voltadas para atender às necessidades desses alunos. Para a realização deste estudo foi utilizada uma abordagem qualitativa.

A percepção é um aspecto de relevância expressiva no estudo das políticas públicas porque está diretamente relacionada com a vivência social. Confirmando a importância da percepção para o estudo das Ciências Sociais, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) criou o Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), onde através dele a instituição realiza pesquisas para captar o entendimento da população sobre serviços públicos existentes, tendo como objetivo auxiliar os gestores estatais na tomada de decisão (NERI; SCHIAVINATTO, 2014).

A percepção é conceituada na neurociência como a capacidade dos indivíduos de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de forma a definir conceitos sobre o mundo, as pessoas e si mesmo, norteando o comportamento. Para esse campo do conhecimento, a percepção é uma experiência mental individual que depende dos sentidos. Ela envolve processos complexos relacionados à memória, cognição e comportamento (OLIVEIRA e MOURÃO-JÚNIOR, 2011).

No campo filosófico, este termo tem um papel fundamental para o conhecimento humano. Segundo Chauí (2000), a percepção e a sensação são formas do conhecimento sensível ou conhecimento empírico. A autora relaciona vários entendimentos sobre o tema, mas dentre eles destaca-se a seguinte definição: “percepção é a relação do sujeito com o mundo exterior;

uma experiência individual dotada de significação”. Este é o conceito de percepção escolhido para o presente estudo, pois é o termo que está mais diretamente relacionado com o objetivo da pesquisa.

6.3 LÓCUS DE PESQUISA

O estudo tem como lócus de pesquisa uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Considerada como uma das melhores universidades do país em ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa, a UFPE é reconhecida internacionalmente, estando entre as mil melhores do mundo, e entre o 9º e 14º lugar do país, segundo o The World University Rankings 2020. Dada a sua importância a nível nacional e internacional, esta é uma instituição de grande projeção no cenário educacional brasileiro.

A fundação da UFPE data de 11 de agosto de 1946, registrada inicialmente com a nomenclatura Universidade do Recife (UR), e no ano de 1967 passou a incorporar o rol de instituições federais apenas do país. Desde então, a instituição vem expandindo e parte desse crescimento é em decorrência de políticas e programas de ampliação do ensino superior do Governo Federal.

Atualmente, a instituição reúne mais de 40 mil pessoas, entre docentes, servidores e alunos, que estão espalhados pelos três campi: Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão. Como entidade de ensino superior pública tem como missão promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos científicos de referência internacional, seguindo princípios éticos, socioambientais e culturais. Nestes termos, com base em regulamentos normais e políticas do Governo Federal, a UFPE desenvolve suas atividades com o objetivo alcançar suas metas suprimindo as demandas da comunidade acadêmica e da sociedade (UFPE, 2020).

Para executar suas competências e atender às necessidades dos beneficiários diretos e indiretos, a UFPE estabelece políticas públicas, levando em consideração valores como: dignidade, diversidade, equidade e outros. Entre essas Políticas, este estudo destaca a Política de Inclusão Educacional da instituição, criada para possibilitar e viabilizar a inserção dos discentes com NEE no âmbito acadêmico.

6.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Para delimitar o universo de pesquisa, a mesma está concentrada na UFPE e, mais especificamente, em seu Núcleo de Acessibilidade (NACE), onde são executadas as ações referentes ao processo de inclusão. O período de estudo foi delimitado entre 2014 e 2019, pois abrange todo o período de atuação do NACE, desde a sua criação (2014) até o último ano de exercício (2019). Assim, a realização do estudo nesse período compreende a totalidade das ações da UFPE com relação a inclusão.

6.5 AMOSTRA

Conforme o detalhamento feito no Capítulo 5 (Marco Legal), sabe-se que o NACE foi criado em 2014 e o objetivo principal da institucionalização desse núcleo na UFPE foi para promover a inclusão e acessibilidade aos estudantes. Todavia, os formuladores da política de inclusão da UFPE também acrescentaram como público-alvo do NACE os servidores e professores com deficiências ou alguma necessidade educacional específica.

Assim, para atender sua finalidade, a estrutura organizacional do NACE foi formada com a contratação de técnicos especializados. Esse núcleo atende toda a comunidade acadêmica de forma descentralizada, possuindo pontos de atendimento nos três campi (Recife, Caruaru e Vitória). Para o desenvolvimento de suas atividades a Unidade está dividida em três coordenações setoriais e possui uma equipe formada por 26 (vinte seis) servidores.

Para montar o quadro amostral foi solicitado ao NACE os dados referentes aos profissionais que compõem o rol de servidores nos três campi (Recife, Vitória e Caruaru). Ao delinear o funcionamento do núcleo de acessibilidade, a investigação buscou identificar os atores que pertencem ao processo de inclusão dos alunos com dislexia na UFPE.

Nesta perspectiva, de acordo com Minayo (2013) os sujeitos selecionados para uma pesquisa devem ser aqueles que tem vinculação mais significativa para o problema a ser investigado. Em harmonia com isso, para determinação da amostra desta pesquisa foi utilizado o critério de escolha dos participantes que possuíssem o maior vínculo com as ações de inclusão e acessibilidade do NACE para os alunos com dislexia. O intuito foi de entrevistar aqueles sujeitos responsáveis não só pela elaboração das políticas de inclusão na instituição, como também aqueles responsáveis pela execução dessas políticas.

A partir das informações requisitadas foram convidados para participar os seguintes sujeitos: coordenadores(as) atuais, a equipe técnica de atendimento especializado e os ex-

coordenadores(as). Dessa forma, dos 14 (quatorze) servidores selecionados 11 (onze) aceitaram participar da pesquisa.

Vale salientar que a inclusão dos ex-coordenadores se justifica pelo fato de que durante o período de 2014 a 2019 houve vários coordenadores e os atuais gestores só iniciaram suas atividades no NACE em outubro de 2019.

Assim, o quadro amostral foi constituído por três grupos: G1, composto pelos atuais coordenadores do NACE (Campi: Recife, Caruaru e Vitória); G2, composto pelos ex-coordenadores do NACE (Campi: Recife, Caruaru e Vitória) e o G3, composto pela Equipe Técnica (Campus Recife).

Com a preocupação de não causar nenhum problema aos sujeitos envolvidos no estudo, foi garantido a eles o anonimato. Assim, para evitar a identificação dos sujeitos, os 11 entrevistados serão chamados de: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses agentes para coletar informações relacionadas ao trabalho de atendimento em inclusão na UFPE e captar a percepção sobre o problema de pesquisa investigado neste estudo.

Neste contexto, para identificar o perfil dos participantes foram abordadas questões como cargo na UFPE e função no NACE. Os resultados são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos entrevistados.

VARIÁVEL	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Cargo na UFPE	Docente	6
	Pedagogo(a)	2
	Fonoaudiólogo (a)	1
	Assistente Administrativo	2
Função no NACE	Coordenador(a)	8
	Pedagogo(a)	2
	Fonoaudiólogo (a)	1

Fonte: Elaboração Própria.

Como se observa no Quadro 6, a maior parte dos entrevistados foram do cargo de docente (6) e a maioria dos participantes (8) exercem ou exerceram a função de coordenador.

6.6 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, inicialmente foram feitas consultas no site oficial da instituição, para obter informações preliminares com relação ao conteúdo investigado. Além disso, para conhecimentos adicionais, foram realizadas solicitações junto ao NACE/UFPE por meio de e-

mail e via SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos). Esses requerimentos tinham o objetivo de levantar dados como: detalhamento do funcionamento do Núcleo na universidade, do processo de inclusão para alunos com dislexia, e identificação dos atores envolvidos.

Junto com esses pedidos de informações foi enviado também uma Carta de Anuência (Apêndice B) para esclarecer que esta é uma pesquisa que tem a autorização e apoio da instituição para sua realização, e também para que os participantes pudessem conhecer melhor o objetivo da mesma.

Para alcançar o aprofundamento que um estudo de caso exige, além das informações obtidas acima, foram feitas também entrevistas semiestruturadas (Apêndice C). Essa técnica foi escolhida para facilitar a captação da real percepção dos sujeitos entrevistados, uma vez que as perguntas elaboradas possuem a finalidade apenas de direcionar e manter o foco, mas se tem a liberdade de discorrer livre sobre o tema (GIL, 1999).

Corroborando com esse entendimento, Manzini (1990/1991) esclarece que na entrevista semiestruturada o roteiro com as principais perguntas pode ser complementado por outras questões que porventura possam surgir. Segundo o autor, esse tipo de abordagem pode extrair informações de forma livre e as respostas não estão presas a padronização de alternativas. Além disso, as entrevistas semiestruturadas podem ser apontadas como sendo uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa (BONI; QUARESMA, 2005).

Ao escolher essa metodologia este estudo definiu um roteiro de questões e, à medida que o entrevistado respondia uma pergunta, outras eram feitas visando maior entendimento e compreensão do assunto. O roteiro foi criado a partir dos dados obtidos através do levantamento documental realizado na primeira etapa do trabalho. As entrevistas foram realizadas de forma remota, entre os meses de agosto e novembro de 2020, com duração em média de 1h por meio da plataforma do *Google Meet*. Este recurso digital foi utilizado devido às restrições causadas pela pandemia do Coronavírus. Apesar de alguns participantes apresentaram certa resistência em utilizar este recurso tecnológico, essa ferramenta foi bastante útil, sendo fundamental para a continuidade e conclusão dessa fase da pesquisa.

6.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para a avaliação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um método desenvolvido dentro das Ciências Sociais para análise de texto. Esse método permite que as comunicações sejam analisadas por meio de

procedimentos organizados e objetivos na descrição do conteúdo das informações. Os procedimentos percorrem as fases de pré-análise, passam pela exploração do material e tratamento dos resultados, através da inferência, até a interpretação (BARDIN, 2011).

Os dados obtidos por meio de consultas no site oficial da instituição, e-mail e via SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos) foram tratados como informações preliminares para conhecimento do NACE/UFPE com relação ao conteúdo investigado. Além disso, para aumentar o entendimento sobre a forma de atuação do núcleo, foram coletadas informações adicionais como: o funcionamento do Núcleo na universidade, do processo de inclusão para alunos com dislexia, as ações inclusivas, a composição do corpo técnico disponível no NACE, a identificação dos atores envolvidos e outras. Essas informações foram usadas para se ter uma compreensão melhor da forma de atuação do núcleo e para enriquecer a análise das entrevistas semiestruturadas.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo são apresentados os resultados alcançados acerca da percepção dos atores envolvidos na assistência aos estudantes com dislexia na UFPE. Para alcançar esse objetivo foram feitas entrevistas semiestruturadas com os profissionais do NACE, que é o núcleo de acessibilidade da instituição. O intuito foi verificar se as políticas públicas nacionais de inclusão estimulam as ações da instituição voltadas para atender aos estudantes com dislexia. Por isso, em capítulos anteriores desenvolveu-se um delineamento das legislações e políticas públicas de inclusão educacional e seus desdobramentos para os discentes com dislexia no ensino superior.

A análise do conteúdo inicia evidenciando o conhecimento dos participantes das entrevistas sobre a dislexia, a visão deles sobre a inclusão dos disléxicos na UFPE e as dificuldades de atuação no trabalho desenvolvido com esses alunos, para só então adentrar na questão principal. As informações obtidas durante todo processo de coleta de dados, inclusive nas perguntas introdutórias das entrevistas, serão utilizadas para melhor compreensão e avaliação das questões.

Com base nos dados coletados através das entrevistas, foi possível organizar as informações nas seguintes categorias:

1. Conhecimento sobre a dislexia;
2. Percepção sobre a inclusão de estudantes com dislexia na UFPE;
3. Dificuldades para executar as ações de inclusão na UFPE;
4. Percepção sobre as Políticas Públicas Nacionais de Inclusão;
5. Sugestões de melhoria.

7.1 CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE A DISLEXIA

Como apresentado na revisão da literatura a dislexia é um tema considerado pouco conhecido, apesar do número crescente de estudos científicos na área. Assim, visando avaliar o domínio dos participantes sobre características da pessoa com dislexia, foi feita a seguinte pergunta: “Você conhece as características dos alunos com dislexia? Pode citar as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam?”

Com base nas respostas obtidas verificou-se que todos os participantes demonstraram um certo grau de conhecimento sobre o tema e não apresentaram dificuldades em conceituar,

definir ou apontar as características da pessoa com dislexia. Quando questionados se conheciam as características e as dificuldades que os estudantes com dislexia geralmente apresentam, os 11 entrevistados foram precisos ao falar sobre essas especificidades. Segue abaixo as transcrições de seis participantes que, por serem mais consistentes, foram as que mais se destacaram:

“A pessoa com dislexia apresenta dificuldades lá no início quando criança no processo de alfabetização. (...) dificuldade com sistema fonológico e na consciência fonológica, sendo que essa dificuldade da consciência fonológica passa pelo processo da leitura e da escrita. Na dislexia são encontrados sintomas de embaralhamento das palavras, às vezes na hora até da comunicação oral ocorre trocas constantes por Campos semânticos. Ela está associada com a disgrafia, mas isso não é regra... Apresenta também uma dificuldade de interpretação do texto escrito que é muito minimizada quando a pessoa associa a leitura com a utilização da via auditiva. Essas dificuldades acompanham o sujeito até a fase adulta e que pode ser minimizada a partir de estratégias e acompanhamento profissional.” (P2)

“Normalmente o aluno com dislexia pode apresentar graus e dificuldades diferentes, isso vai dependendo da forma como ele foi diagnosticado ou se ele recebeu algum tipo de acompanhamento com fonoaudiólogo na infância, fase inicial do aprendizado escolar. Mas geralmente o aluno que tem dislexia vai ter essa dificuldade com relação à leitura e compreensão de textos...” (P3)

“A pessoa com dislexia pode ter dificuldade tanto na questão da Leitura quanto na questão da escrita, pode apresentar problemas com a interpretação textual, ausência de uma escrita clara e precisa. Pode também haver trocas na compreensão, trocas de fonemas e letras, vogais ou consoantes, causando uma escrita muitas vezes incompreensiva.” (P4)

“Na dislexia existe uma dificuldade de leitura, mas que também se configura na escrita, isso porque o disléxico não consegue identificar os sinais gráficos de forma correta ele acaba escrevendo também de maneira errada. Ele apresenta erros que não são esperados para a fase do ensino que ele está. (...) chegar no ensino superior com erro de escrita às vezes primários é algo que temos que intervir junto ao professor...” (P9)

“Apresentam dificuldades de compreensão do texto, muitas vezes da parte interpretativa do texto, ou seja, os disléxicos fazem uma leitura mais “literalizada”. Muitas vezes o sujeito ele não desce alguns planos mais complexos da Leitura. Mas a dificuldade principalmente é na escrita, muitos sujeitos com dislexia acabam tendo dificuldades na produção de textos, ou na organização das ideias no texto.” (P10)

“O disléxico tem um comprometimento neurológico que influencia e interfere na realização da leitura e escrita, principalmente, e alguns dos sintomas que os alunos apresentam são trocas de letras, dificuldade de compreensão de texto na leitura e dificuldade na escrita. Alguns podem apresentar também a disortografia e discalculia.” (P11)

Nas falas selecionadas, pode ser observado que existe certa similaridade, e em alguns pontos elas são complementares, confirmando assim o que a literatura apresenta como sendo as características gerais inerentes aos disléxicos. É possível ainda observar que todos citaram a dificuldade de leitura e escrita como um problema apresentado na dislexia, sendo este um ponto de consenso entre eles.

Essas respostas demonstram que os entrevistados possuem conhecimento sobre a dislexia, pois estão em convergência com a literatura investigada (FARRELL, 2008 apud GOMES et al, 2011; ABREU, 2012; MOOJEN *et al.*, 2016; RODRIGUES & CIASCA, 2016; MEDEIROS, 2017; HULME & SNOWLING. 2018; SHAYWITZ & J. SHAYWITZ, 2020).

Aprofundando ainda mais no assunto, os respondentes foram questionados sobre “quais as dificuldades mais comuns apresentadas por esses estudantes no ensino superior?” A investigação desse ponto foi importante para se conhecer as características específicas dos estudantes com dislexia no ensino superior segundo percepção dos profissionais que trabalham diretamente com o aluno.

Conforme Mangás e Sánchez (2010), é preciso conhecer o que concerne aos traços de dislexia no universitário para que se possa avaliar as suas consequências, e saber quais estratégias de intervenção adotar. Isso possibilita que mais à frente se possa questionar e compreender as ações de intervenção da UFPE.

Com base nos relatos obtidos percebe-se que muitas foram as dificuldades encontradas pelos discentes com dislexia, conforme pode ser vista na transcrição dos pontos principais das respostas de 4 participantes.

“Imagine que para um aluno no ensino superior que precisa bastante da leitura e escrita de qualidade, ter acesso aos textos, aos documentos que o professor passa, torna-se muito mais trabalhosa essas atividades para um aluno com dislexia. (...) para conseguir compreender um texto de, por exemplo, 10 páginas, ele vai levar o triplo do tempo da pessoa que não tem essas dificuldades. Vale lembrar que os disléxicos também têm dificuldades para organizar as ideias, para escrever, organização espacial entre outras.” (P3)

“O entendimento sobre as dificuldades dos disléxicos é complexo, pois nem todos apresentam o mesmo grau de dificuldades...” (P7)

“Os alunos com dislexia apresentam uma dificuldade muito grande para a leitura de textos complexos... dificuldades na escrita e na hora de expor as ideias de forma mais organizada.” (P8)

“Pude acompanhar uma aluna com dislexia no NACE, e percebi que suas maiores dificuldades eram na compreensão de texto e na escrita. Orientamos os docentes para que fornecessem os materiais necessários, além dos textos escrito, como os slides e permitissem que a aluna gravasse o conteúdo das aulas... Tivemos resistência de um dos professores... só depois de muito diálogo que conseguimos convencer o docente da importância dessa ação.” (P9)

Observa-se nos relatos que, na perspectiva dos participantes, os desafios que os discentes com dislexia enfrentam no ensino superior não se restringem apenas às dificuldades inerentes ao transtorno. Pois, um dos respondentes destacou o desafio que foi “convencer o docente da importância” (P9) de adequar e flexibilizar o uso de algumas matérias que atendessem melhor às necessidades do aluno disléxico.

Dessa forma, pode-se dizer que a condição desses alunos representa um desafio não somente para eles mesmos, mas também para os docentes e para a instituição como um todo, pois este é um transtorno de difícil identificação. Em harmonia com isso, Riddell e Weedon (2006) afirmam que as dificuldades inerentes aos disléxicos estão ocultas, expressas somente no ato da leitura e escrita, requerendo mais atenção tanto do docente como da instituição de ensino.

Compreendendo que o desafio é também da instituição. A UFPE já conta com práticas positivas para equidade do ensino. Por meio de ações executadas pelo NACE a UFPE oferece assistência, acessibilidade e inclusão aos alunos com dislexia. Essas ações, serão abordadas mais detalhadamente no tópico seguinte.

Quanto aos docentes, com base nas respostas obtidas, pode-se inferir que talvez ainda seja necessário um trabalho maior de conscientização, para melhor compreensão das necessidades específicas dos alunos disléxicos no ensino superior. Para que este professor adote práticas pedagógicas adequadas às dificuldades de aprendizagem desses alunos, a fim de garantir o bom desenvolvimento acadêmico.

Contudo, é preciso esclarecer que embora o docente não seja o responsável pela intervenção nem diagnóstico desses alunos, é essencial que esse profissional tenha o conhecimento e a sensibilidade para identificar os sinais e perceber as dificuldades dos disléxicos (MEDEIROS, 2017).

Com base em tudo que foi exposto até o momento, fica claro a necessidade de se avaliar quais medidas podem ser tomadas para a inclusão do aluno com dislexia nas instituições de ensino superior. Assim, o tópico seguinte vai abordar justamente essa questão.

7.2 PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA NA UFPE

Ao analisar as dificuldades do estudante com dislexia no ensino superior, apontadas pelos participantes da pesquisa na categoria anterior, percebe-se que a inclusão, no âmbito universitário, é imprescindível para esses alunos. Como mencionado, a UFPE cumpre seu papel social ao estabelecer uma política de inclusão e, com a criação do NACE, a efetividade dessa política torna-se ainda mais viável.

Embora não exista uma lei, norma, políticas públicas ou outro instrumento que determine a inclusão dos alunos com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, nas instituições de ensino, a UFPE tem tomado algumas medidas voltadas para a inclusão desses estudantes. Por exemplo, os direitos ao atendimento educacional especializado para o público

com dislexia são assegurados pela portaria 04/2016/NACE/UFPE e pela Resolução nº 11/2019NACE/UFPE.

Sobre esta questão, um entrevistado relatou que a inserção do direito dos alunos com dislexia foi assegurado pela sensibilidade e visão técnica dos membros da Comissão de Implantação do Núcleo de Acessibilidade⁴. Isto porque, no processo de elaboração dos normativos do Núcleo, os responsáveis tomaram como base a Constituição Federal para respeitar o direito de todos, não somente considerando os discentes com deficiência/NEE, como sendo seu público-alvo, mas também professores e demais servidores da UFPE. Segue abaixo transcrição do trecho que aborda essa questão.

“O trabalho da Comissão, durou em torno de dez a onze meses... a equipe era formada por professores e servidores de diversas áreas da universidade. O que é importante a gente frisar é que em relação às políticas públicas, quando a gente leu os documentos (normativos) constava que os recursos destinados a inclusão eram para atender apenas estudante com deficiência... Enquanto que na UFPE tinha estudante com deficiência, e com outras especificidades... Além disso, e os o professores com deficiência? ...utilizamos a Constituição Federal como base para respeitar o direito de todos. Seria inconcebível que um professor, por exemplo com deficiência visual, não tivesse direito a um suporte ou uma assessoria do núcleo de acessibilidade recém-criado. ...Como iríamos dizer ao estudante com dislexia que não poderíamos fazer nenhum tipo de intervenção para as suas dificuldades? ... o recurso era destinado apenas a um determinado público e a compreensão do grupo foi que o recurso é público, e que a UFPE deveria atender todo mundo, sem discriminação, inclusive alunos dislexia.” (P2)

Esta fala resgata um pouco como se deu o processo de legalização da inclusão do discente com dislexia na UFPE. Entretanto, resta compreender se na visão dos participantes da pesquisa, nas atuais condições, existem possibilidades e ações efetivas para a inclusão desse aluno na instituição.

Assim, os participantes foram questionados sobre “Quais as possibilidades de inclusão e acessibilidade para os estudantes com dislexia na UFPE?” Dentre as respostas destacaram-se:

“A UFPE oferece meios para inclusão do discente com dislexia, tem ações específicas e efetivas que foram colocadas em prática desde a criação do NACE... obviamente, que ainda tem muitos pontos para serem melhorados... a dislexia tem sido alvo das ações positivas da instituição. A equipe de atendimento especializado realiza o acompanhamento e presta assistência para esses alunos... o trabalho desenvolvido tem tido bastante êxito.” (P1)

“As possibilidades de inclusão para os alunos com dislexia na UFPE são diversas... eu acho que a universidade, nessa perspectiva, tem desempenhado um ótimo trabalho. É claro que existem outras universidades federais que estão mais avançadas nessa questão da inclusão, mas a UFPE vez expandindo suas ações de inclusão...” (P2)

⁴ Comissão de Implantação do Núcleo de Acessibilidade, criada pela portaria de nº 4384/2013-UFPE, com a finalidade de criar o NACE e institucionalizar da Política de Inclusão na UFPE.

“Com relação à inclusão e acessibilidade do aluno com dislexia na UFPE, eu percebo que a instituição faz as adaptações necessárias... as intervenções são simples, mas faz uma grande diferença para a aprendizagem desses alunos. São realizadas ações como: conceder tempo adicional para prova, a possibilidade de ele poder ser assistido por um aluno bolsista, as adaptações de aulas feita pelo Professor, a disponibilidade de conteúdo em formato digital acessível ao estudante, e o leitor de tela, que não é feita só para alunos com deficiência visual, mas ajuda muito o aluno com dislexia... (P3)

“Hoje eu vejo essa questão da inclusão na UFPE de forma mais concreta... o NACE tem tratado com cuidado a questão do aluno com dislexia... A setorial Recife conta com uma equipe técnica especializada multifuncional, um diferencial nos cuidados desses alunos... o ideal seria que as setoriais (CAV e CAA) contassem também com esse suporte profissional para poder garantir o atendimento mais específico.” (P7)

“(...) um dos pontos mais fortes do projeto de inclusão da UFPE é o acompanhamento da Equipe técnica do NACE aos alunos com necessidades específicas, como a dislexia. A equipe formada por pedagogos, fonoaudióloga e psicólogos... são realizadas ações como orientações a professores, a coordenadores de cursos e além da assistência desses alunos no ensino superior.” (P11)

Dessa forma, de acordo como os relatos, pode-se extrair que a UFPE de fato possui ações positivas para inclusão do aluno com dislexia. A maioria dos entrevistados veem essas ações com bons olhos, tendo apenas alguns apontamentos e sugestões de melhorias em alguns aspectos. Essa etapa foi fundamental para conhecer mais a fundo a atuação do NACE e identificar ações que não estão documentadas formalmente, mas que na prática são efetivas.

O Quadro 7 a seguir mostra um compilado de todas as ações mencionadas nas entrevistas, além daquelas que foram encontradas nas descrições da página eletrônica da UFPE e em documentos regulatórios.

Quadro 7 - Ações da UFPE para o discente com dislexia.

Ações	Responsáveis
Atendimento em acessibilidade	Equipe Técnica
Acompanhamento pedagógico	Equipe Técnica
Sensibilização, conscientização e orientação ao corpo docente	Coord. do NACE e Equipe Técnica
Concessão de tempo adicional para prova (quando necessário)	Coord. do NACE, Equipe Técnica e Professor
Adaptações em ministrações de aulas (quando necessário)	Coord. do NACE, Equipe Técnica e Professor

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 (Cont.) - Ações da UFPE para o discente com dislexia.

Suporte em tecnologia assistida	Não identificado
Disponibilidade de conteúdo em formato digital acessível	Coord. do NACE e Equipe Técnica
Bolsista de apoio (ledor/transcritor) para as avaliações	Equipe Técnica
Articulações de intervenção com a Coordenação dos cursos	Coord. do NACE e Equipe Técnica

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar o Quadro 7, constatou-se aqui que a UFPE possui uma gama de procedimentos disponíveis para atender ao aluno com dislexia. Pode-se observar também que tais intervenções/ações/procedimentos adotados pela instituição estão em plena conformidade com o sugerido na literatura (MANGAS & SANCHÉZ, 2010; CISCA, 2016; MEDEIROS, 2017).

Apesar dessas ferramentas estarem disponíveis, elas só são fornecidas se forem solicitadas pelo usuário. Normalmente a solicitação dos benefícios oferecidos é feita por meio do formulário online disponível no site da instituição. Atualmente este serviço é realizado no campus Recife pela Equipe de Atendimento multidisciplinar⁵, composta por 02 pedagogas, 02 psicólogos e 01 fonoaudióloga. Para os estudantes com dislexia esse atendimento é de suma importância, uma vez que esse transtorno requer cuidados múltiplos.

Com base no que foi exposto, pode-se concluir que atualmente existe sim a possibilidade de inclusão do aluno disléxico na UFPE, uma vez que os participantes relataram que existem ações e procedimentos estabelecidos na instituição para atender estes alunos.

7.3 DIFICULDADES PARA EXECUTAR AS AÇÕES DE INCLUSÃO NA UFPE

Como pôde ser observado na questão anterior, os participantes relataram a existência de algumas dificuldades para execução das ações de inclusão do NACE. Por isso, uma vez que a pesquisa estava utilizando a técnica de entrevista semiestrutura para coleta de dados foi possível adaptar o roteiro para aprofundar melhor essa questão. Dessa forma, quando questionados sobre

⁵ Essa equipe de atendimento atua em conjunto com o corpo docente e demais setores institucionais na UFPE, sendo responsável por identificar barreiras para aprendizagem e acessibilidade em todas as suas dimensões (atitudinal, comunicacional, arquitetônica, entre outras) (UFPE, 2020).

as dificuldades de atendimentos e identificação do aluno com dislexia na UFPE, os participantes fizeram inúmeros apontamentos.

Para melhor análise das informações, os apontamentos feitos foram subdivididos em cinco subcategorias, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Dificuldades para executar as ações de Inclusão.

Subcategorias	Participantes										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Falta de Compreensão do Docente		x	x	x	x	x	x		x	x	x
Estrutura Física Inadequada	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Corpo Técnico Insuficiente	x	x	x	x	x	x		x			x
Recursos Financeiros Insuficientes	x	x		x	x	x	x	x			x
Falta do Diagnóstico	x		x	x	x		x		x		x

Fonte: Elaboração própria.

A seguir é feita uma análise de cada uma das principais dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa. Essas considerações estão divididas em subtópicos para facilitar o entendimento.

7.3.1 Falta de compreensão do docente

Conforme posto no Capítulo 5, a universidade é um lugar onde estão presentes as diferenças (CARDOSO E MAGALHÃES, 2009). Com a expansão dos direitos de acesso à universidade, essas diferenças estão cada vez mais acentuadas no âmbito acadêmico. Isso ocorre, dentre outros fatores, porque estão sendo utilizados recursos de acessibilidade para atender as necessidades dos alunos com NEE, possibilitando uma quantidade cada vez maior de pessoas com certas características, como a dislexia, em sala de aula.

Entretanto, segundo Mangás e Sánchez (2010), a presença da dislexia não é algo recente no ensino superior, sempre existiu nesse ambiente. O que ocorre é que a estrutura educacional vigente ainda não está totalmente preparada para reconhecer e lidar com essa questão. As dificuldades desses alunos são desacreditadas por muitos docentes, tendo em vista que, não se pressupõem que um indivíduo adulto que chega ao nível superior tenha problemas tão primários de leitura e escrita. Além disso, essas inabilidades são incompatíveis com o nível de inteligência que os disléxicos normalmente apresentam (MEDEIROS, 2017).

Em vista disso, a dislexia é desafiadora e acarreta algumas modificações na prática docente. Com isto, um dos aspectos mais comentados entre os participantes da fase de entrevistas foram as intercorrências ao fazer o trabalho de conscientização dos docentes com relação à dislexia. Em geral, os relatos apontaram que poucos são os professores que compreendem as dificuldades e necessidades dos disléxicos, sendo este um dos fatores que dificultam as ações de inclusão para esses alunos na UFPE. A seguir estão transcritos trechos de 4 participantes que abordaram essa questão.

“O trabalho de conscientização sobre a dislexia com os professores é bem complicado... Tem uns professores que ao serem orientados com relação às adaptações das aulas para o aluno reage com rigidez e incompreensão, como exemplo, já ouvi de docentes as seguintes frases: “...me desculpe, mas para mim esse menino não tem nada...”; “Se conceder esses benefícios para esse aluno estarei sendo injusto com os outros... Onde já se viu, tempo adicional para prova!”; “...não estou vendo motivos para esse aluno ser beneficiado com essas modificações, se ele entrou na universidade deveria estar apto para atender as expectativas da academia.” São com essas e outras frases que nos deparamos... Mas o pior, não é o professor que age com rispidez logo de início, mas sim, aqueles que aceitam a orientação da equipe do NACE, mas não prática, no dia a dia do aluno, não atende a orientação da equipe técnica e mantém o aluno à margem em sala de aula.” (P2)

“(...) aconteceu um caso de um aluno que tinha, além de dislexia, disgrafia e disortografia. O professor não conseguiu corrigir a prova dele porque não conseguiu entender a letra e, ao invés chamar o estudante para corrigir a prova junto, ele deixou a prova sem correção, deu a nota de todo mundo e só esse aluno ficou sem a nota. Isso causou um constrangimento para o aluno dentro da própria sala de aula. Essas são situações que acontecem com estudantes com necessidades específicas na universidade... um simples diálogo poderia ter resolvido esse problema entre o aluno e o professor, foi preciso a ação do NACE para intervir. Também não são todos os professores que têm essa visão mais restrita, outros até já consegue junto com o aluno conversar e resolver.” (P3)

“(...) quando começamos a fazer o trabalho com os estudantes, nem sempre tudo dá certo de primeira, as vezes o estudante retorna para gente diz assim: “Não consigo ser compreendido pelos professores, eles não acreditam nas minhas dificuldades...” Quando isto ocorre, precisamos retomar as negociações os professores... torna-se cansativo.” (P4)

“(...) O professor muitas vezes não ver no sujeito (com dislexia) o sofrimento que tá por traz das dificuldades que ele enfrenta...” (P10)

Os relatos aqui destacados se referem a situações pontuais que ocorreram com docentes e alunos em situações específicas, portanto, não refletem as atitudes e condutas de todos os docentes da UFPE. Além disso, o fato de alguns professores não reconhecerem e nem compreenderem o aluno com dislexia também está muito atrelado ao grau de complexidade desse transtorno de aprendizagem, e isto converge com o que a literatura tem apresentado (FARRELL, 2008 apud GOMES et al, 2011).

Essas respostas são importantes para evidenciar o quão desafiador é para um docente lidar com um estudante com esse transtorno. As dificuldades desses alunos não são facilmente

percebidas, sendo reveladas apenas no ato da leitura e escrita (RIDDELL; WEEDON, 2006). Diante disso, é preciso que o docente seja prudente em seu posicionamento com o aluno e, mesmo não sendo o profissional responsável pelo diagnóstico, deve ter atenção e compreensão com os sinais, para que possa ajudar o aluno, mesmo atuando no Ensino Superior.

7.3.2 Infraestrutura do NACE

O contexto estrutural do NACE também foi colocado como uma das dificuldades para a inclusão educacional do estudante com dislexia na UFPE. Os entrevistados destacaram problemas, como: Corpo Técnico Insuficiente, Estrutura Física Inadequada e Recursos Financeiros Insuficientes.

O primeiro ponto a abordar aqui é a questão categorizada como “Corpo Técnico Insuficiente”. Sobre isto, os relatos destacam a insuficiência de profissionais que compõem o corpo técnico especializado do NACE, sendo essa uma das queixas bastante expressivas. Quando questionados se a equipe de atendimento do núcleo era suficiente para as demandas existentes, os participantes em sua maioria responderam que não, que não atende o núcleo de forma satisfatória. Relataram ainda que a situação de pessoal atualmente está melhor, com a contratação de mais profissionais, conforme seguem os comentários em destaque:

“A equipe de atendimento está bem mais equipada se for comparar com o início do NACE. (...) Quando o núcleo foi criado, criamos também as setoriais de Recife, Vitória (CAV) e Caruaru (CAA), porém a equipe técnica é centralizada apenas no campus de Recife, dificultando o atendimento nas outras setoriais. (...) eu entendo que é preciso ter uma equipe técnica de atendimento em cada setorial dessa. (P2)

“(...) As orientações para alguns alunos do CAV e CAA são feitas à distância. Teve um caso em Vitória que acompanhamos um aluno com um distúrbio de aprendizagem bem severo e para fazer o acompanhamento à distância não foi nada fácil...” (P5)

“No caso do atendimento para alunos com dislexia, poderia ser feito aqui na setorial de Caruaru, a criação de um setor técnico especializado que seja realmente direcionado a essa atividade como psicólogos psicopedagogos, como existe na setorial de Recife.” (P7)

Neste quesito, observa-se que as reclamações foram atreladas ao fato de não existir uma equipe de atendimento especializado presencial nos campi de Caruaru e Vitória, por falta de profissionais contratados para atuar nessas setoriais. Devido a isso, o atendimento dos alunos com NEE nesses centros é realizado à distância. Porém, na percepção dos entrevistados, essa não é a forma mais adequada para acompanhar o aluno com dificuldades de aprendizagem como a dislexia.

Neste contexto, para esclarecimentos dos fatos narrados, buscou-se identificar a conjuntura organizacional do NACE. Sendo assim, o Quadro 9 apresenta a estruturação do

núcleo nos *campi* Recife, Caruaru (CAA) e Vitória (CAV). Pode-se observar que apesar do escopo organizacional da unidade estar dividido entre os três campi da UFPE, a maior parte de suas equipes funcionam no campus de Recife.

Quadro 9 - Equipe de servidores do NACE nos campi Recife, Caruaru e Vitória.

CAMPUS RECIFE		
Setor	Função	Quantidade
Coordenação Geral	Coordenador	01
	Vice coordenadora	01
	Assessoria	01
Serviço de Apoio Técnico-Administrativo	Assistente em Administração	01
	Auxiliar em Administração	01
Setor de Acessibilidade Comunicacional	Tradutor(a) e Intérprete de Libras	04
	Técnico(a) Especializado em Libras	04
Serviço de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional - AAIE	Pedagogo	02
	Psicólogo	02
	Fonoaudiólogo	01
Ergonomia Inclusiva	Assistente em Administração	01
Serviço de Estudos e Assessoria Pedagógica em Acessibilidade	Técnica em Assuntos Educacionais	01
Laboratório de Acessibilidade da UFPE	Coordenador do Laboratório	01
	Assistente em Administração	01
CAMPUS CARUARU - CAA		
Núcleo Setorial de Acessibilidade do CAA	Coordenador Setorial	01
	Coordenador Setorial	01
CAMPUS VITÓRIA - CAV		
Núcleo Setorial de Acessibilidade do CAV	Coordenadora Setorial	01
	Vice Coordenadora Setorial	01

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pelo NACE.

Conforme estrutura apresentada na Quadro 9, pode-se observar que o núcleo é composto no Campus Recife por uma equipe expressivamente maior do que suas setoriais lotadas no Campus Caruaru e Vitória. Por exemplo, as equipes de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional estão lotadas apenas no campus Recife, sendo este atendimento realizado de forma remota para as setoriais de Caruaru e Vitória. Isto confirma a percepção dos entrevistados de que há uma insuficiência de pessoal especializado para atendimento no NACE.

Esse atendimento especializado é fundamental para a inclusão do aluno com dislexia, pois ele é formado por profissionais de várias especialidades. Dentre esses profissionais está o

fonoaudiólogo. Ele é de fundamental importância para o apoio educacional e tratamento das especificidades do discente com dislexia, conforme aponta a literatura (RODRIGUES & CIASCA; 2016).

O segundo ponto abordado relacionado às Deficiências na infraestrutura do NACE é a sua estrutura física. Esse ponto foi destacado por 10 (dez) entrevistados como sendo inadequado. Chama a atenção o fato de que esse tema foi quase unânime entre os participantes. Na percepção deles, apesar da estrutura física do Núcleo ter melhorado muito desde a sua criação, ele ainda carece de melhorias para que possa dar um atendimento mais adequado aos seus usuários, inclusive ao disléxico. Segue abaixo transcrições de alguns trechos que ressaltam essas opiniões.

“Quando começamos com as atividades do NACE, um dos primeiros estudantes que recebemos era um caso de dislexia, o aluno tinha todo um laudo muito bem elaborado ela falou que já acompanhava muitos anos com fonoaudiólogo. O estudante relatou que tinha problemas extremos na universidade, com o corpo docente, com os colegas estudantes e também com os técnicos administrativos. Não reconheciam nele uma pessoa com alguma diferença, e aí começamos o suporte do aluno, com apenas uma cadeira dentro do NASE (Núcleo de Atenção a Saúde do Estudante), uma sala sem internet e tinha apenas computador de mesa sem conexão. Foi então que começamos a apresentar os projetos e estruturar a parte física que o NACE tem hoje.” (P2)

“Em geral a estrutura física do NACE vem melhorando, mas ainda não é a ideal. No campus Recife, não temos, por exemplo, uma sala para fazer a escuta individual do aluno nem o acompanhamento. Quando chega um estudante vai trazer uma problemática ele precisa expor suas dificuldades ao profissional em uma sala que comporta todos os outros profissionais, ou então tentamos improvisar um local. Na minha opinião, um discente com problemas de aprendizagem, como a dislexia, pode se sentir constrangido em expor suas dificuldades na frente de pessoas aleatórias. Na sala que recebemos dependendo do horário tem pedagogos, psicóloga e fonoaudióloga que é da nossa equipe, mas além desses tem mais 5 intérpretes de libras.” (P4)

“Não temos uma sala para atender, e acompanhar o aluno com dislexia. Também não tem no NACE uma sala individualizada para comportar as equipes especializadas.” (P5)

“Estrutura física da setorial de Vitória ainda é muito precária e inadequada para atender alunos em geral, mas também para o aluno com dislexia, não existe uma sala para o suporte com os alunos bolsistas que fazem o trabalho de assistir o aluno com NEE.” (P9)

Os relatos destacados aqui representam parte dos problemas apontados pelos participantes com a estrutura física, pois, além da problemática do espaço físico foram mencionadas diversas outras questões a esse respeito. A decisão de abordar apenas a problemática da sala para atendimento individualizada foi pautada no fato de que essa é uma questão diretamente relacionada com a inclusão do aluno com dislexia.

Sendo assim, é importante frisar que a efetividade da inclusão do aluno com dislexia depende de vários aspectos. É preciso compreender que esse estudante já sofre com as barreiras

durante toda sua caminhada educacional e, em muitos casos, essas dificuldades acarretam até problemas de ordem emocional (MANGAS e SÁNCHEZ, 2010). Com isto, esses estudantes não precisam é passar por mais um tipo de constrangimento, uma vez que “(...) um discente com problemas de aprendizagem, como a dislexia, pode se sentir constrangido em expor suas dificuldades na frente de pessoas aleatórias.” (P9). Por isso, os destaques em torno do espaço físico tornam-se essencial para essa discussão. Assim, fica esclarecido que a sala para o atendimento individualizado e acompanhamento educacional é de extrema importância para o êxito das ações de intervenção da dislexia.

O terceiro e último ponto para discussão nesta seção, é a questão dos “Recursos Financeiros Insuficientes”. Quando questionados sobre isso, 08 (oito) dos entrevistados responderam que o orçamento destinado ao setor não é suficiente para atender as demandas dos alunos em geral. Enquanto os outros 03 (três) participantes não souberam opinar, por atuarem mais na parte técnica e não conhecer a fundo essas questões.

Neste quesito, os que apontaram as dificuldades afirmaram que existe um problema financeiro para atender as necessidades dos alunos. “O orçamento é muito limitado, na falta de equipamentos muitas vezes precisamos improvisar para não deixar de atender ao aluno” (P4). Esta situação se reflete em todas as setoriais do NACE, conforme o relato de um dos integrantes da equipe da Coordenação Setorial transcrito a seguir:

“Os recursos financeiros não são suficientes e é difícil pra se administrar isso, aqui no CAV (setorial de Vitória). (...) é uma dificuldade para adquirir qualquer tipo de material, e quando tem a possibilidade de conseguir a verba, não tem onde colocar o equipamento, porque o espaço físico e recursos não são suficientes.” (P8)

Os participantes justificaram também que as demandas do NACE vêm crescendo a cada ano e o orçamento destinado pelo MEC, do Programa Incluir, só diminuem. “Inicialmente o Programa Incluir, destinou um valor aproximadamente de 354 mil ao ano, e hoje só temos um orçamento de mais ou menos 170 mil” (P1). Sobre esta questão, o Quadro 10 descreve o recurso orçamentário recebido desde de 2013, ano em que a UFPE começou a receber os recursos do Programa Incluir, até 2019⁶.

⁶ Disponível em:

<https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentari a.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true>, acesso em 13 de outubro de 2020.

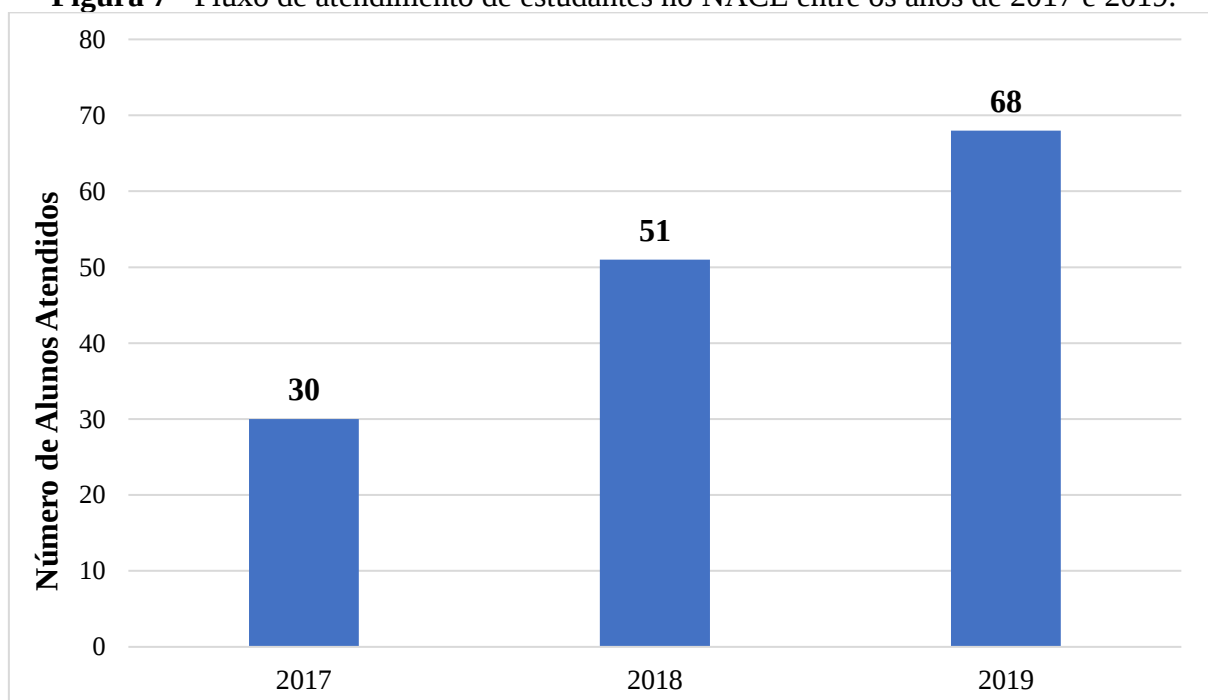
Quadro 10 - Recursos Orçamentários recebidos pela UFPE (Programa Incluir).

ANO	AÇÃO ORÇAMENTÁRIA	DOTAÇÃO FINAL
2013	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 382.538,00
2014	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 382.538,00
2015	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 346.148,00
2016	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 341.159,00
2017	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 346.148,00
2018	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 173.074,00
2019	20GK - Fomento as Ações de Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	R\$ 169.965,00

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Painel do Orçamento Federal.

Observando o Quadro 10, é possível verificar que, de fato, o orçamento destinado pelo MEC vem sendo depreciado. De 2013 para 2019 o orçamento sofreu uma queda de 56%. Em contrapartida, os participantes relataram que o atendimento do NACE cresce a cada ano.

Para investigar esses elementos buscou-se averiguar o fluxo de alunos acompanhados pelo NACE em suas respectivas unidades (Recife, Caruaru e Vitória). Foi apresentado pela Unidade os dados referentes ao período de 2017 a 2019⁷ dos atendimentos no campus de Recife (Figura 7).

Figura 7 - Fluxo de atendimento de estudantes no NACE entre os anos de 2017 e 2019.

Fonte: Elaboração Própria, com dados fornecidos pelo NACE.

⁷ Cumpre esclarecer, que a instituição justificou a ausência de dados de 2014 a 2016 pelo fato de que os registros dos atendimentos começaram a partir de 2017.

Ao analisar a Figura 7, observa-se que os dados corroboram com os relatos coletados nas entrevistas, pois de fato o fluxo de atendimentos do NACE vem aumentando ano a ano. De 2017 para 2019 o aumento foi de mais de 126% no número de alunos atendidos. Esse fenômeno pode estar relacionado com o número elevado de leis, decretos e políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior, que foram implementadas nesses últimos anos no país⁸. A expansão dessas políticas permite que a Universidade seja um espaço cada vez mais democrático acolhendo as diferenças e promovendo acessibilidade.

Neste entendimento, ressalta-se que a questão orçamentária dificulta a implementação e execução das ações de acessibilidade de uma forma geral na UFPE e, consequentemente, também atinge as ações destinadas aos alunos com dislexia. Pode-se ter uma ideia dos prejuízos que essa situação traz para os indivíduos com dislexia através dos relatos transcritos a seguir.

“A falta de recursos financeiros acaba prejudicando também os alunos com dislexia... caso este estudante necessite de um leitor e transcritor, o orçamento hoje é baixo para pagar por esse serviço. Então, as prioridades são para os alunos com dificuldades mais severas, como por exemplo o estudante com deficiência visual”. (P5)

“... no geral os recursos são escassos para a quantidade da demanda... Porém muita coisa vem evoluindo e até já conseguimos melhorar bastante o quadro de profissionais que formam a equipe técnica pedagógica. Para os alunos com dislexia, esse acompanhamento pedagógico é uma das principais atividades desenvolvida aqui no NACE. Na realidade a falta de orçamento atinge mais na aquisição de equipamentos para empréstimo aos alunos que precisam, mas também atinge em questões contratação de serviços como por exemplo, o serviço de audiodescrição, que para o aluno com dislexia, essa é uma ferramenta importantíssima.” (P11)

Pelo que foi posto, conclui-se que o tema dessa subcategoria foi uma questão relevante abordada neste estudo, uma vez que as informações levantadas pela pesquisa documental coadunam com as falas da maioria dos entrevistados. É fato que os prejuízos causados pela falta de verba afetam, em muitos casos, o trabalho do NACE voltado para assistência dos alunos em geral, e também os com dislexia.

A discussão relativa a esta categoria traz uma luz sobre problemas atinentes ao acolhimento e inclusão do aluno com dislexia na UFPE. Tais questões, ao serem pautadas em um trabalho acadêmico como este, expõem o grau de urgência com que essas dificuldades devem ser tratadas. Além disso, a atenção dada a estas demandas foi uma forma de fazer os participantes da pesquisa refletirem sobre a efetividade da inclusão do aluno com dislexia na UFPE, para a partir disso, buscar o melhor entendimento sobre a percepção deles relativa às Políticas Públicas de Inclusão.

⁸ As principais leis, Políticas Públicas e Normativos estão listados no quadro nº 4, no capítulo nº 5 (Marco legal)

Por fim, vale salientar que além do quesito supracitado, um outro ponto levantado aqui nesta seção também foi analisado no estudo em tela, conforme o texto seguinte.

7.3.3 Falta do diagnóstico de dislexia

A falta de diagnóstico da dislexia foi um elemento que surgiu de forma espontânea durante as entrevistas, quando foi questionado aos participantes se existiam outros apontamentos para serem feitos com relação às dificuldades com as ações de inclusão para o aluno com esse transtorno. Segue transcrição de trecho da entrevista onde o participante abordou essa questão.

“Já chegou aluno com dificuldades de aprendizagem no NACE, sem ter um diagnóstico definido e também sem nem ao menos entender os seus próprios sintomas, neste caso, fica difícil da equipe direcionar atendimento. Isto que, o NACE não faz atendimento clínico, não temos como realizar o diagnóstico, recebemos os estudantes que teoricamente já deveriam ter uma definição do seu problema, e encaminhamos para o acompanhamento pedagógico. Neste caso identificamos os sinais de dislexia orientamos os professores com relação a questão do aluno, mas também orientamos o aluno para a buscar um diagnóstico fechado, pois seria muito mais fácil para fazermos as adaptações necessárias.” (P5)

Conforme a transcrição acima, percebe-se que a ausência de diagnóstico é um caso que dificulta a abordagem da equipe que presta o serviço em acessibilidade. Ratificando esse entendimento, outro entrevistado apontou o seguinte:

“(...) às vezes realizamos a orientação do professor em cima dos sinais que o estudante apresenta, que são dificuldades de aprendizagem que identificamos, ao invés de ser em cima de um diagnóstico fechado que seria o ideal.” (P9).

Como já apresentando anteriormente, as características da dislexia são de difícil compreensão por parte das pessoas em geral, mas, em muitos casos, é desconhecida até pelo próprio aluno. Foi destacado nas entrevistas que muitos alunos com problemas de aprendizagem não conhecem a origem das suas dificuldades por ainda não terem um diagnóstico definido. O participante P3 salientou ainda que o estudante com dislexia que ingressar no ensino superior, sem conhecimento do seu transtorno corre o risco de se tornar invisível e não ser identificado pela instituição para a correta intervenção.

“A gente vem observando no ensino superior e que já é uma algo que a dislexia vem da trajetória desde o ensino básico e muitos alunos não têm um diagnóstico fechado. Eles têm os sintomas de uma pessoa disléxica, mas que não foi diagnosticada inclusive até o ensino superior, então pessoas que vem trazendo dificuldades de aprendizagem desde lá do ensino básico, então eles têm lacunas que são decorrentes da dislexia e que atrapalha como todo esse processo de formação.” (P3)

O participante P11 reforça a importância do diagnóstico para o estudante com dislexia, conforme transcrição a seguir.

“(...) a questão do diagnóstico de dislexia também é uma dificuldade para o bom desenvolvimento do trabalho de inclusão dos alunos... sem o diagnóstico o aluno acaba sendo prejudicado, pois como suas dificuldades de aprendizagem não são tão severas esses discentes ficam sem a assistência adequada... Acredito que esses estudantes superam sozinhos muitas barreiras até chegar ao ensino superior...” (P11)

Essas palavras levam a uma reflexão bastante pertinente relativa às barreiras na vida educacional dos disléxicos. Nesse trecho cabe o destaque para a seguinte frase: “Acredito que esses estudantes superam sozinhos muitas barreiras até chegar ao ensino superior...” Nesta perspectiva, o diagnóstico precoce poderia mudar a realidade desses alunos, com a adequada intervenção educacional, conforme apresentada pela literatura (ALVES *et al.*, 2009; SNOWLING, 2013; CISCA, 2016; MEDEIROS, 2017).

No contexto do NACE, os participantes relataram que para melhorar a atuação do Núcleo com os disléxicos o ideal seria encaminhar o discente com o diagnóstico fechado. Porém, essa é uma discussão que transcende os limites da Universidade, pois a questão reflete o retrato do que acontece no Brasil, onde essa situação não é tão simples de resolver. Pois, ao que se percebe, os meios para identificação da dislexia são escassos (MEDEIROS, 2017). Existem poucas instituições que oferecem esse serviço, como também não existe no país uma Política Pública para esse fim.

Com o objetivo de conhecer as instituições existentes no país que oferecem esse serviço de atendimento à pessoa com dislexia e que possuem equipe multidisciplinar para a realização de diagnóstico, foi feito um breve levantamento acerca delas no Brasil (Quadro 11).

Quadro 11 - Instituições que possuem equipe multidisciplinar para realizar diagnóstico de dislexia no Brasil.

Instituição	Centro	Local
Associação Brasileira de Dislexia – ABD	Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem (CEDA)	São Paulo - SP
O Instituto ABCD	-	São Paulo - SP
Faculdade Universidade Estadual de Campinas (FCM- Unicamp)	Laboratório Distúrbios, Dificuldades de Aprendizagem e Transtorno de Atenção (DISAPRE)	Campinas - SP.

Fonte: ABCD, 2020.

Quadro 11 (Cont.) - Instituições que possuem equipe multidisciplinar para realizar diagnóstico de dislexia no Brasil.

Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina - Unesp	Botucatu	Botucatu – SP.
Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista (FFC- Unesp Marília)	Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA)	Marília – SP
FAMERP (Faculdade de Medicina de Rio Preto) parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto - SP	Projeto Gato de Botas	São José do Rio Preto – SP
Parceira do Laboratório Distúrbios, Dificuldades de Aprendizagem e Transtorno de Atenção (DISAPRE)	Centro de Investigação de Atenção e Aprendizagem (CIAPRE)	Campinas – SP
Universidade Federal de São Paulo (NANI/Unifesp)	Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar	São Paulo – SP
Associação Nacional de Dislexia – AND	-	Rio de Janeiro – RJ.
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	ELO: escrita, leitura e oralidade	Rio de Janeiro – RJ
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Laboratório LETRA	Belo Horizonte – MG.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Projeto LEIA - Centro de Ciências da Saúde / Hospital Onofre Lopes – Clínica Escola	Natal – RN.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	Projeto Acerta	Porto Alegre – RS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP UFRGS)	Centro de Avaliação Psicológica	Porto Alegre – RS.
Associação Mato-grossense de Dislexia	Organização sem fins lucrativos · Comunidade · Organização não governamental (ONG)	Campo Grande - MS

Fonte: ABCD, 2020.

O Quadro 11 faz um panorama das principais instituições brasileiras que fazem o trabalho de avaliação e acompanhamento de pessoas com dislexia de forma multidisciplinar. As informações retratam que, no Brasil, são poucos os Estados que possuem centros de diagnóstico e tratamento para esse transtorno e em Pernambuco nenhuma instituição ou projeto foi encontrado.

Vale salientar que a UFPE também presta assistência e atendimento de saúde à comunidade acadêmica e à comunidade no entorno da universidade, por meio de vários serviços disponíveis na instituição. Essas ações têm sido realizadas por meio da Clínica Escola de Fonoaudiologia Professor Fábio Lessa, que funciona no Departamento de Fonoaudiologia da instituição, onde são realizadas avaliação e acompanhamento de crianças/indivíduos com diversas patologias, incluindo pessoas com suspeita de dislexia.

Entretanto, o serviço ainda não tem parceria com outras especialidades médicas da instituição para atuar de forma sincronizada. Isso dificulta o fechamento de um diagnóstico para os casos de dislexia, uma vez que a literatura destaca a necessidade de uma equipe multidisciplinar para esse fim. Assim, resta ao aluno que recebe atendimento na clínica buscar em outros locais para a complementação de seu diagnóstico, o que dificulta a conclusão da avaliação de cada caso suspeito de transtorno de aprendizagem.

Com base nisso, é possível inferir que a pessoa disléxica no Estado de Pernambuco pode ter ainda mais dificuldade de encontrar ajuda especializada para concluir um diagnóstico. Consequentemente, o baixo desempenho escolar do indivíduo se estende ao âmbito da Universidade, onde nem mesmo o próprio estudante consegue entender o porquê de seus conflitos. Essa é uma situação que foi mencionada pelos participantes como já vivenciada na UFPE, e que atrapalha as decisões e encaminhamentos dos técnicos que realizam o atendimento dos discentes com sinais de dislexia.

Além disso, fazendo uma análise mais ampla, é possível perceber também que esse assunto interfere no alcance das ações de inclusão na UFPE. Isto porque, sem uma identificação correta, o aluno com esse transtorno corre o risco de não receber a assistência do NACE. A esse respeito, o participante (P3) fez o seguinte relato: “(...) uma das maiores dificuldades que a gente tem é identificar o aluno com dislexia. Na UFPE pode até ter muitos outros alunos com dislexia, mas por conta dessa questão do diagnóstico a gente não chega até eles”. Neste entendimento, percebe-se que a incidência de estudantes no NACE com esse transtorno é menor do que o esperado pelos profissionais.

“(...) A demanda do NACE é espontânea, o estudante é que procura o serviço, como muitos discentes não tem conhecimento do problema, eles não vêm até nós... Eu acredito que devem existir mais estudantes com dislexia na UFPE ou com qualquer

outro transtorno de aprendizagem, pois os números que atendemos não condizem com a realidade de uma instituição com número tão grande de estudantes.” (P4)

Para verificar essa questão o Quadro 12 apresenta dados de atendimento do NACE localizado no campus de Recife, por deficiência e NEE. Esse conteúdo se refere ao serviço de acessibilidade e inclusão educacional realizado presencialmente no campus de Recife. Neste Quadro é possível comparar o fluxo do acompanhamento no período de 2017 a 2019 entre seus beneficiários.

Quadro 12 - Número de Atendimento de estudantes por necessidade especial, no NACE (campus Recife) nos anos de 2017, 2018 e 2019.

TIPO DE DEFICIÊNCIA/ NEE	2017	2018	2019
Altas habilidades/superdotação	0	1	1
Autismo/TEA	2	4	4
Cegueira	4	5	12
Deficiência auditiva	1	2	6
Deficiência motora	10	13	16
Deficiência intelectual	1	6	5
Discalculia	1	1	1
Disgrafia	1	1	1
Dislexia	1	1	1
Disortografia	1	1	1
Surdez	1	3	3
TDAH	4	4	5
Visão sub-normal ou baixa visão	3	9	12
Total	30	51	68

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pelo NACE.

Os dados no Quadro 12 demonstram que apenas 1 aluno por ano recebeu atendimento apresentando a dislexia como sendo sua NEE.

A Setorial do NACE no campus de Caruaru, apresentou as informações, com os dados compilados do período que de 2014 a 2019, onde foi informado que até 2019 não houve registros de atendimento para alunos com dislexia. Quanto ao Campus de Vitória, os dados não foram informados, entretanto, pelos relatos registrados nas entrevistas, foi possível identificar que existe uma estudante com dislexia sendo atendida, neste centro acadêmico, desde 2018.

Sobre esses dados, se for levado em conta que, somente na graduação, a UFPE (Campus Recife, Caruaru e Vitória) teve 34.025 mil estudantes matriculados em 2019 (ANUÁRIO, 2019/UFPE), e que estudos realizados em vários países estimam que entre 4% e 17% da população mundial é disléxica (GODOY *et al.*, 2019; MUTER E SNOWLING, 2009), pode-se inferir que o número de atendimentos realizados a estudantes com dislexia estaria abaixo do

número real de estudantes com esse tipo de transtorno. Uma das causas para este cenário pode ser justamente a ausência do devido diagnóstico desses estudantes.

Trazendo para o contexto da UFPE, considerando todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com dislexia, e adotando uma visão mais conservadora, se apenas 0,5% dos estudantes matriculados na UFPE forem disléxicos, a universidade teria 170 estudantes necessitando de um acompanhamento especial.

Apesar das dificuldades inerentes ao estudante com dislexia, o acesso destes às universidades brasileiras está tornando-se cada vez mais frequente. Pode-se dizer que ações voltadas para o atendimento especial a esses estudantes durante as provas de ingresso têm contribuído para este aumento. Por exemplo, o edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) permite que o aluno com dislexia tenha direito ao atendimento educacional especializado durante as provas. A inclusão dos disléxicos nos editais do ENEM ocorre desde 2012.

Dessa forma, a expansão dos direitos de acesso ao ensino superior traz uma nova perspectiva para alunos com transtornos de aprendizagem. O aluno com dislexia está cada vez mais presente em universidades, mesmo não sendo muitas vezes identificados devido às dificuldades de diagnóstico e outros fatores. Neste âmbito, a UFPE se destaca, enquanto instituição pública de ensino superior, por colocar em prática ações voltadas para esses estudantes.

Assim, esta etapa da investigação foi concluída, e teve como objetivo captar o entendimento dos atores do NACE, sobre o processo de inclusão do aluno com dislexia na UFPE. Tem-se início agora a etapa de percepção desses indivíduos quanto às Políticas Públicas nacionais de inclusão, em função do que já foi abordado até o momento.

Diante do exposto, como recomendação à gestão da UFPE, para melhorar o alcance da inclusão educacional aos alunos disléxicos, foi realizado um breve estudo com o intuito de verificar a viabilidade para criação de um Centro Especializado na instituição. A ideia do projeto é prestar atendimento e diagnóstico de pessoas com dificuldade de aprendizagem, como a dislexia. Este trabalho foi desenvolvido como Produto desta dissertação, apresentado no Apêndice A.

7.4 PERCEPÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO

Diante das informações aqui levantadas sobre o processo de inclusão de alunos com dislexia na UFPE, buscou-se verificar se, na percepção dos atores envolvidos, as políticas

públicas nacionais de inclusão estimulam as ações voltadas para atender às necessidades desses estudantes.

Uma análise dos normativos vigentes no âmbito nacional que tratam da inclusão educacional revelou que os mesmos tratam essa questão de forma generalista, sem descrever as deficiências e nem as especificidades dos transtornos. Além disso, constatou-se que nas políticas públicas investigadas existe uma lacuna com relação à dislexia. No levantamento documental apresentado no Capítulo 5 não foi encontrado diretrizes e nem os subsídios para promover a inclusão dos disléxicos em escolas e universidades a nível nacional.

Partindo do entendimento de que uma política pública é composta por dois elementos fundamentais que são a intencionalidade pública e a resposta a um problema público (SECCHI, 2014), se pressupõe que a intenção desse instrumento no âmbito da educação inclusiva é inserir no sistema educacional todas as pessoas, sem distinção. Nestes termos, a falta de diretrizes e especificidades na elaboração desses normativos acende um alerta para saber se o objetivo dessa política pública está sendo alcançado. Nesse caso específico o problema público é a dislexia, e o objetivo seria resolver ou mitigar esse problema.

Neste contexto, mesmo sem ser descrito como público alvo específico das políticas públicas elencadas para o ensino superior, os estudantes com dislexia estão inseridos no âmbito educacional da UFPE. Isto dentro do universo de dificuldades e êxitos relatados pelos participantes da pesquisa. Nesta conjuntura, resta examinar a visão dos atores responsáveis por implementar e também executar as ações de inclusão voltadas para esse público na instituição.

Para este objetivo, utilizou-se como referência as políticas, normas, leis, programas e decretos, voltados para inclusão educacional no ensino superior que foram elencados no Quadro nº 4 (Capítulo 5), dentre os quais destacam-se: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Programa INCLUIR; Decreto nº 5. 493/2005 (Universidade para todos – PROUNI); Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146 /2015; Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior e outros.

Dessa forma, quando os participantes foram questionados se, na percepção deles, as políticas públicas nacionais de inclusão estimulam as ações voltadas para os alunos com dislexia, praticamente todos os participantes (91%) souberam se posicionar sobre essa questão. Apenas 01 (um) não soube opinar. A transcrição das respostas pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 13 - As políticas públicas nacionais de inclusão estimulam as ações voltadas para os alunos com dislexia na UFPE?

Identificação	Resposta	Trecho das Entrevistas
P1	Não	“Não, diretamente não. Se você for analisar, elas nem citam a questão da dislexia.”
P2	Não	“De forma alguma, não estimulam não. É só você analisar que nenhuma dessas políticas públicas nacionais mencionam a questão da dislexia.”
P8	Não	“Não, não estimulam na UFPE e em geral, no ensino superior, eu também acho que não.”
P9	Não	“As políticas nacionais não se referem em nenhum momento a essas especificidades dos alunos com dislexia, dessa forma não favorecem a esses estudantes.” (P9)
P10	Não	“Eu acredito que não, na verdade, a dislexia entrou como público alvo do NACE, por causa dos integrantes do grupo de trabalho instituído para formar o Núcleo (...) Mas não tinha nenhuma orientação clara sobre isso na legislação.”
P5	Sim	“Apesar das políticas públicas nacionais não citarem a dislexia, eu acho que elas estimulam sim. Porque de certa forma, é por meio dessas políticas que podemos direcionar os atendimentos em acessibilidade e inclusão para esse público, apesar de não serem específicas as leis estimularam as ações que existem hoje na UFPE, sim. Mas claro que o ideal seria a definição clara nos normativos, como relação das ações que devem ser adotadas, pois a questão da dislexia é de extrema importância. Porque, por exemplo, os disléxicos não tem direitos à cota e, quanto a isto, a instituição não pode interferir, claro que isso deveria ser avaliado mas acho que é pertinente essa discussão.”
P6	Sim	“Eu acredito que sim. (...) As políticas atuais como a LBI foram muito importantes para o contexto da educação inclusiva, mas elas não são suficientes. A LBI, por exemplo é muito abrangente, não trata das especificidades dos estudantes, a dislexia não é mencionada nesta legislação. Assim, a UFPE precisa agir de forma adaptada para esses estudantes, para atender às suas reais necessidades...”

Fonte: Elaboração própria (trechos das entrevistas).

Quadro 13 (Cont.) - As políticas públicas nacionais de inclusão estimulam as ações voltadas para os alunos com dislexia na UFPE?

P3	Sim	“Sim, porque a gente acaba tomando como base as Políticas Vigentes para elaboração dos normativos da instituição. Por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão, por mais que ela tenha muitas questões voltadas apenas para pessoa com deficiência, mas ela também aborda a questão das necessidades educacionais especiais e como a gente entende que um aluno com dislexia ele é um aluno que tem necessidades educacionais especiais então a gente consegue inferir que todos aqueles normativos relacionadas com os direitos das pessoas com deficiência ou com necessidade de educacional especial, também (se aplicam) para o aluno com dislexia. (...) Nos baseamos muito na LBI para poder elaborar a resolução da UFPE e também para organizar nossa forma de atendimento.”
P4	Sim	“Sim, eu acredito que de alguma forma contribuem ou estimulam sim. Porque a partir dessa lei, a LBI, que eu acho que foi um grande marco. (...) De alguma (forma) a legislação mostrou para a universidade que os estudantes com necessidades educacionais especiais estão aqui, e que a gente precisa de alguma forma fornecer o desenvolvimento desses estudantes, inclusive os disléxicos, então eu acredito que estimula sim.” (P4)
P11	Sim	“Sim, eu acho que a UFPE estendeu o que se tinha pensado para estudantes com deficiências, para as pessoas com dislexia também.”

Fonte: Elaboração própria (trechos das entrevistas).

Após uma leitura cuidadosa das respostas obtidas a esta pergunta, verifica-se que não há uma predominância quanto as opiniões relatadas. Para metade dos participantes as políticas públicas nacionais de inclusão estimulam sim as ações voltadas para os alunos com dislexia na UFPE, e para a outra metade não.

Praticamente todos aqueles que responderam de forma negativa justificaram, entre outras palavras, que nas políticas públicas ‘não há nenhuma menção à dislexia’. Por outro lado, aqueles que afirmam que estimulam ações voltadas para os alunos com dislexia na UFPE justificam esta percepção no fato de que, mesmo não existindo de forma direta a citação da dislexia nesses instrumentos, os mesmos ‘serviram de base’ para que pudessem estender o atendimento especial àqueles que têm dislexia.

Apesar de não haver uma predominância quanto às percepções, os dois grupos concordam que é preciso melhorar as políticas públicas existentes. Por exemplo, mesmo o respondente P5 que respondeu “sim” a essa questão, afirmou: “(...) o ideal seria a definição

clara nos normativos, como relação das ações que devem ser adotadas. Pois a questão da dislexia é de extrema importância.” Outro participante (P6) que também se posicionou de forma positiva nessa questão, declarou: “As políticas atuais, como a LBI, foram muito importantes para o contexto da educação inclusiva, mas elas não são suficientes.”

Como foi exposto acima, mesmo entre aqueles que consideram que as políticas nacionais de inclusão estimulam ações para os estudantes que têm dislexia há o sentimento de que algo mais deve ser feito para melhorar a assistência que é dada a esses indivíduos. Isso ocorre porque, uma vez que não há de forma explícita a citação da dislexia nesses normativos, cabe à instituição ter o discernimento para incluir esse estudante em seu radar de assistência. Um participante (P11) reconheceu justamente isso, quando disse: “A UFPE adotou as ações para os disléxicos por uma visão ampla que se teve no grupo de trabalho que institucionalizou o NACE. (...) Mas não é que acontece em todas as universidades...”. Outro participante destacou que a dislexia só foi incluída na assistência da UFPE por conta da participação específica da equipe de formação do NACE, conforme transcrição a seguir:

“(...) a dislexia entrou como público alvo do NACE, por causa dos integrantes do grupo de trabalho instituído para formar o Núcleo, em especial uma professora que era fonoaudióloga. A professora trouxe pra discussão essa questão da dislexia, ela esboçou os argumentos e não teve nenhuma objeção do grupo.”

Fica evidente que uma questão de tamanha relevância não pode depender apenas do critério ou bom senso das pessoas envolvidas em cada instituição de ensino. Há a necessidade de fazer uma reflexão sobre a realidade atual das políticas públicas de inclusão com relação à questão da dislexia. Se essa questão estivesse abordada de forma explícita, com diretrizes e medidas claras das ações que deveriam ser garantidas a esses estudantes, haveria uma maior garantia de que os estudantes com dislexia teriam a assistência da qual necessitam.

As inquietações que surgiram neste estudo, em decorrência dessas lacunas nas políticas públicas, também foram discutidas em outras pesquisas que abordam a problemática dos estudantes com dislexia no ensino superior (ALVES *et al.*, 2009; CÔRREA, 2014; MEDEIROS *et al.*, 2018).

Neste aspecto, vale destacar que, conforme os conceitos de política pública apresentados no capítulo 3, entende-se que ela é essencialmente a interferência do Estado diante de um problema entendido como coletivamente relevante (DERANI, 2004; RODRIGUES, 2010). Assim, sendo a dislexia uma questão de notória importância no âmbito educacional, visto que esse transtorno acarreta impactos no desenvolvimento acadêmico de muitos indivíduos, a não intervenção do Governo sobre esse tema é, no mínimo, algo a se refletir e que precisa ser levado ao debate.

Contudo, não se pode deixar de mencionar que a escolha de agir ou não acerca de um assunto público, também se caracteriza como uma política pública (BUCCI, 2006). Neste entendimento, a inexistência de diretrizes para promover a inclusão de pessoas com dislexia no sistema educacional brasileiro, sinaliza em parte a forma de agir do Estado a esse respeito. Porém, os achados desse estudo confrontam a atual forma que o Estado brasileiro trata a questão da dislexia.

Portanto, as discussões levantadas neste trabalho trazem ainda mais luz ao contexto da dislexia no âmbito do ensino superior, das políticas públicas e da inclusão educacional.

8 CONCLUSÕES

Ao longo do presente texto foi apresentado a relevância da inclusão da pessoa com dislexia no contexto educacional, tendo em vista a incidência desse transtorno na população brasileira. Esta temática revelou-se como desafiadora e necessária para ser discutida no âmbito das políticas públicas inclusivas, tendo em vista o atual cenário da educação no país.

Com a análise realizada foi possível enfatizar as lacunas existentes na legislação brasileira acerca dos direitos da pessoa com dislexia. Sendo examinada essa abordagem no que se refere aos níveis educacionais básicos e fundamental e, mais especificamente no ensino superior, ao investigar as políticas públicas educacionais de inclusão e estudar em profundidade o processo de acessibilidade na UFPE.

No percurso traçado, primeiro ocorreu a revisão da literatura, que foi a etapa de identificação das políticas públicas nacionais de inclusão educacional voltadas para o ensino superior, onde foram analisados uma gama de instrumentos normativos que tratam desta questão no país. Através dessa revisão constatou-se que o sistema educacional brasileiro vem passando por fortes transformações no que tange às práticas inclusivas, devido a influências de movimentos políticos internacionais.

Em decorrência disso, na última década houve avanços relativos ao processo de inclusão educacional que alavancaram a implementação de políticas inclusivas no Brasil. Apesar dessa evolução, observou-se também que muitas questões ainda precisam ser tratadas nas pautas desses normativos, como é o caso da dislexia. Tornou-se notório que tais políticas precisam continuar evoluindo para abarcar as necessidades dos alunos no âmbito da educação inclusiva.

Esse levantamento resultou na elaboração de um compêndio de normas identificadas, que serviram de base para a fase de investigação na UFPE (conforme Quadro nº 4, no Capítulo 4). Com base nesses normativos, foram realizadas as entrevistas com os atores envolvidos diretamente nas ações de assistência aos alunos com dislexia na UFPE. Para chegar ao entendimento proposto no objetivo geral, o trabalho realizado analisou pontos específicos na instituição, examinados sob a ótica dos participantes do estudo.

Ao aprofundar o estudo na UFPE, vislumbrou-se que o processo de inclusão para os alunos disléxicos na instituição tem sido bem sucedido, uma vez que foi institucionalizado na universidade por meio dos seus instrumentos normativos (**Portaria Normativa 04/2016, Portaria Normativa 40/2020, Resolução nº 11/2019**). Além disso, a instituição criou o Núcleo de Acessibilidade (NACE) para desenvolver suas ações de inclusão, em conformidade com o

que foi estabelecido pelo Governo Federal.

Com a avaliação desse processo, foi observado que a equipe de inclusão e acessibilidade da UFPE é composta de multiprofissionais, capacitados e preparados para atender as necessidades do aluno com dislexia. Isso ficou evidente quando foram interpelados e não tiveram dificuldades em conceituar, definir ou apontar as características da pessoa com esse transtorno.

Em outro ponto, os dados levantados demonstram que a instituição possui ações positivas, estabelecidas para dar condições de inclusão aos alunos disléxicos. Isto porque os procedimentos adotados na UFPE apresentaram conformidades com o estabelecido na literatura consultada.

A pesquisa revelou também que embora a universidade tenha adotado medidas para a acessibilidade dos estudantes com dislexia, existem ainda dificuldades para a execução dessas ações. Foram detectados problemas que interferem na realização dessas medidas como: insuficiência de pessoal para compor o corpo técnico, falta de recursos financeiros e de infraestrutura, corpo docente com pouca compreensão, além da questão da ausência de diagnósticos em alguns estudantes.

Esses percalços apontados serviram para mostrar o quão desafiador é promover a inclusão dos disléxicos no ensino superior. As dificuldades envolvendo o docente e o aluno com dislexia, por exemplo, evidenciam que a forma como os professores lidam com a questão pode contribuir ou dificultar em muito as ações de acessibilidade desenvolvidas.

Com base nesses achados, pode-se inferir que ainda é necessário um trabalho de capacitação e conscientização dos professores. Isso é importante para que eles possam compreender melhor as necessidades específicas dos alunos disléxicos no ensino superior e, conseqüentemente, facilitar a adoção de práticas pedagógicas adequadas às dificuldades de aprendizagem desses alunos. Além disso, vai ser de ajuda para que os docentes melhorem sua percepção sobre o tratamento adequado em sala de aula, sabendo quando intervir e quando é necessário orientar estes estudantes para procurar ajuda especializada no NACE.

Ainda sobre as dificuldades encontradas na atuação do Núcleo, constatou-se que há necessidade de ampliar as equipes de atendimento em acessibilidade e inclusão educacional, pois o grupo especializado está lotado apenas no campus Recife e, quando necessário, a assistência é realizada remotamente para as setoriais de Caruaru e Vitória. Sem falar na questão da infraestrutura, onde ficou constatado a necessidade de se ter uma sala individualizada para se fazer o atendimento aos estudantes.

Os resultados mostram ainda que, enquanto a quantidade de atendimentos feitos pelo NACE vem aumentando a cada ano, de 2017 para 2019 o aumento foi de mais de 126%, o orçamento destinado pelo MEC para essa finalidade vem reduzindo, de 2013 para 2019 o orçamento sofreu uma queda de 56%. Esses números ascendem um alerta para a questão financeira da política de inclusão na instituição, uma vez que se os recursos continuarem sendo reduzidos poderá comprometer significativamente os atendimentos do NACE.

Por fim, nesta etapa de investigação na UFPE, os dados coletados mostraram a problemática da ausência de um diagnóstico de dislexia. Isto foi ressaltado pelo estudo como algo que dificulta as ações de inclusão do NACE, além de chamar a atenção para uma possível subnotificação desses estudantes na UFPE. Este assunto é um desafio que vai além dos limites da universidade, pois, de acordo com o levantamento feito (Quadro nº 11), são poucos os locais que oferecem o serviço necessário para a identificação da dislexia no Brasil.

Nesta conjuntura, percebe-se que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com dislexia na vida acadêmica são enormes. Além disso, os prejuízos causados pelo transtorno não se restringem apenas aos disléxicos, mas reflete também no sistema educacional como um todo. Nesta perspectiva, por meio do levantamento feito na UFPE, a pesquisa evidenciou que esses estudantes com dislexia no ensino superior demandam, além do atendimento educacional especializado, um maior preparo do corpo docente. Esses discentes devem ser tratados de forma adequada pela instituição a fim de evitar impactos negativos não para sua formação como também para o desempenho da própria universidade.

Neste percurso investigativo, após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, verificou-se a percepção dos atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com dislexia na UFPE. A proposta foi captar se, na visão deles, as políticas públicas nacionais estão estimulando ações voltadas para atender às necessidades desses alunos, na instituição.

A análise das percepções registradas demonstra que não existe predominância de respostas em relação a questão levantada. As opiniões se dividem entre participantes que acreditam que as políticas públicas nacionais de inclusão são estimuladoras das ações voltadas para os alunos com dislexia na UFPE, e aqueles que acreditam justamente que elas não estimulam nada disso. Contudo, existe um o consenso entre os entrevistados, pois todos concordam que é preciso fazer melhorias nas políticas públicas de inclusão educacional existentes no país, para contemplar os alunos com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia.

O estudo constatou também que a UFPE adota uma postura de compreensão em relação a esses discentes. Enquanto nas leis, normas e políticas públicas nacionais não existem

diretrizes para assegurar os direitos dos estudantes com dislexia, a instituição, por sua vez, implementa ações inclusivas para esses alunos. Verificou-se ainda que esses procedimentos são feitos de forma individualizada, sem o respaldo de um normativo nacional. Logo, sem essa legalização, cabe à própria instituição o discernimento para acolhimento do aluno com esse tipo de transtorno.

Diante do exposto, conclui-se que a dislexia figura como um assunto presente no âmbito acadêmico e é de muita relevância no ensino superior. A inclusão desses alunos não deve depender apenas do critério ou bom senso das pessoas envolvidas no processo em cada universidade. Há a necessidade de se repensar as políticas públicas a nível nacional, nos moldes do atual paradigma da educacional, que pressupõe o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. Assim, assegurar a formação adequada dos alunos disléxicos, é contribuir para a construção de uma sociedade ainda mais igualitária e justa.

REFERÊNCIAS

- ABCD. Direitos das Pessoas com Dislexia. **Instituto ABCD**. 2020 Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/direitos/> (15/02/2021)
- ABREU, S. I. A. Dislexia – aprender a aprender. **Dissertação de mestrado**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/2933/1/Tese%20-Dislexia%20%20Aprender%20a%20Aprender%20%20%20S%C3%B3nia%20Abreu%20Doc%20Fina.pdf>. Acesso: 20/11/2019
- ALVES, S.; FILIPE, L. A.; PEREIRA, A. P.; SECO, G. M.; PEREIRA, M. Dislexia em Estudantes do Ensino Superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. **Capítulo de Livro**. ISBN: 978-84-9915-122-9. 2010.
- APA. American Psychiatric Association. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>.
- BARDIN L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, LISBOA, Portugal, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- BONI, V. & QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. 2. 68-80. 10.5007/18027, 2005.
- BUCCI, M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, p. 241. 2006.
- CAMARGO, P. E. **Inclusão Social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. São Paulo, Brasil: UNESP, 2017.
- CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R.C. B. P. Inclusão no Ensino Superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego. In: **Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação**. Fortaleza, 2009.
- CARROLL J.M.; ILES J.E. An Assessment of Anxiety Levels in Dyslexic Students in Higher Education. **Br J Educ Psychol**. 76(Pt 3):651-62. 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16953967/>.
- CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>. Acesso: 20/10/2020
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CIASCA, S. M., RODRIGUES, S.D., AZONI, C. A. S.; LIMA, R. L. **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. São Paulo: Book Toy. 2015

COELHO, D. T. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. Porto: Areal Editores, 2013

COELHO, D. T. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. *Perspect. Sociológicas e Educ. em Estud. da Criança As marcas das dialogicidades. Luso-brasileira*. 2012. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>.

CORCINI, M. A. C. Os desafios da Escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf.

CORRÊA, L. P. **A política pública do direito educacional para portadores do transtorno de dislexia**. Centro Universitário Toledo Araçatuba – SP, 2014. Disponível em: <https://servicos.unitoledo.br/repositorio/handle/7574/877>.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

CORREIA, L M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial, Santa Maria**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6534>.

CORREIA, M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica** 2, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143422744.pdf>. Acesso: 15/02/2020

COSTA, A. F. M. O. É Tobias e não Todias...certo? Representações de vários atores sobre a Dislexia - Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 2016. **Dissertação de Mestrado**. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19120/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20%20C3%89%20TOBIAS%20E%20N%C3%83O%20TODIAS...CERTO%21%20-%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20de%20v%C3%A1rios%20atores%20sobre%20a%20Dislexia%20e%20sua%20interve~1.pdf>. Acesso: 20/11/2019

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Ltda, 2009.

DERANI, C. Política Pública e a Norma Política. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 41, nº 0, 2004.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Editora Atlas, 2012

DYE, T. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice Hall, 1984.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ESTRÊLLA, W. M. A. M.; GOMES, G. X. S.; SANTOS, L. S. O Núcleo de Acessibilidade da UFPE como espaço de inclusão no ensino superior. **Anais do II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: educação inclusiva e as políticas de acesso e permanência no ensino superior**. UFRN, 2018.

FONSECA, V. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura in: **Revista psicopedagógica**. vol.26. nº. 81: São Paulo, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300002&script=sci_arttext. Acesso: 12/01/2020

FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M books do Brasil. Edição LTDA, 2003.

FREITAS, C. N. Dislexia, Educação Superior e aprendizagem: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Tese de Doutorado**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18785>.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate Conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, n, 21 p. 212-259, jun, 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>.

GERRING, J. Mere Description. **British Journal of Political Science**. 42, pp 721-746, 2012 doi:10.1017/S0007123412000130. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0007123412000130.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY V. B.; FAIAD L. N. V.; MACHADO M. A. M. P.; CRENITTE P. A. P.; LAMÔNICA D. A. C.; HAGE S. R. V. Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação. **Revista CEFAC**. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v21n3/pt_1982-0216-rcefac-21-03-01-e15518.pdf.

GOMES, R. A. Inclusão do estudante disléxico no contexto escolar. **Revista CEFAC**. 21(3). 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921315518>

HULME C, SNOWLING MJ. Reading disorders and dyslexia. **Curr Opin Pediatr**. 2016 Dec;28(6):731-735. Erratum in: **Curr Opin Pediatr**. 2018 Aug;30(4):597. PMID: 27496059; PMCID: PMC5293161.

KINGDON, John W. Agendas, Alternatives, and Public Policies. 2nd Edition. Harper Collins College Publishers. in SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (2007). **Políticas Públicas – Coletânea** Volume 1, 1995.

LASWELL, H. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books, 1936.

LIMA R.F.; SALGADO C.A.; CIASCA S.M. Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. **Revista CEFAC**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v13n4/88-09.pdf>. Acessado: 15/02/2020

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA**. V. 21, Nº 48: 101-110 dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=isso&nrm=isso. Acesso em 10/08/2020

LIMA, R. F. Sintomas depressivos e funções cognitivas em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Dissertação de Mestrado**, Campinas, SP, [s.n.], 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/312187/1/Lima_RicardoFrancode_M.pdf. Acessado: 15/02/2020

LINDBLOM, C. E. “The Science of Muddling Through”, **Public Administration Review** 19: 78-88, 1959. Disponível em: <https://faculty.washington.edu/mccurdy/SciencePolicy/Lindblom%20Muddling%20Through.pdf>.

LOTTA, G. **A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf.

LOWI, T. J. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**. v. 32, nº 4, p. 298-310, 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4440249/mod_resource/content/1/lowi-four-systems-of-policy%201972.pdf.

LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., & SHAYWITZ, B. A. Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, Copyright by The International Dyslexia Association. 53, 2-14, 2003.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras / The permanence of students with deficiency in Brazilian universities. **Educar em Revista**. [S.l.], p. p. 71-86, dec. 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52924/34098>. Acesso em: 20/08/2021.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In.: VALDÉS, María T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MANGÁS, C. F.; SÁNCHEZ, J. L. R. A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 53, vol. 7, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3635Frade.pdf>.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAZZOTTA, M. J. S., D'ANTINO, M.E.F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 20, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>.

MEDEIROS E. C. DE M. R.; AZONI C. A. S.; & MELO F. R. L. V. de. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão Social**. 11(1), 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4085>.

MEDEIROS, E. C. M. R. Discentes com dislexia na universidade: um estudo de caso. **Dissertação de Mestrado**. Programa em Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24033>.

MELO, F. R. L. V. de. **O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas, Marília, São Paulo: UNESP, 2015, p. 273-286.

MENDES, G. F.; PAIVA, P. **Políticas públicas no Brasil: Uma abordagem institucional**. 1ª ed. Saraiva, São Paulo, 2017 ISBN 978-85-472-1849-2.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

MOOJEN, S.; BASSÔA, A.; GONÇALVES; H. A. Características da dislexia do desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, p. 50-59, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/06.pdf>.

MUTER V, SNOWLING MJ. Children at familial risk of dyslexia: practical implications from an at-risk study. **Child Adol Mental Health**. 2009; 14(1):37-41.

NASCIMENTO, L. B. P. A importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade Formação de Professores, 2014.

NERI, M.; SCHIAVINATTO, F. **Percepções da população sobre políticas públicas**.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, p. 105-113, Número Especial, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-105.pdf>.

OLIVEIRA, A. O.; MOURAO-JUNIOR, C. A. Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências. **Neuropsicologia Latinoamericana** [online]. 2013, vol.5, n.2, pp. 41-53. ISSN 2075-9479.

PALMA, R. F. O Direito Espartano. **Consilium - Revista do Curso de direito do Centro Universitário Euro-Americano**. nº 2, 2007. Disponível em: http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium_02_03.pdf

PAULA, M.F.C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)** vol.22 no.2 Sorocaba maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=pt&tlng=pt.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017.

RIDDELL, S. & WEEDON, E. What counts as a reasonable adjustment? Dyslexic students of the concept of fair assessment. *International Studies*. **Sociology of Education**. v. 16. 16: 1, 57-73, 2006 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19620210600804301?journalCode=riss20>.

RODRIGUES e CIASCA S. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia**. 33(100): 86-97, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/10.pdf>.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva** (pp. 13-34) Porto: Porto Editora. 2001.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publicado Folha, 2010.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. Contribuições da Neuroimagem para o Diagnóstico de Dislexia do Desenvolvimento. **Rev. Psicopedagogia**, 30(93): 218-25 Campinas, SP, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/08.pdf>.

RONCARATTI, L. S. Caderno de Políticas Públicas. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Brasília, 2008.

SABATIER, P. A. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**. v. 1, n. 6, p. 21-48, Jan. 1986.

SANTANA, M. Z. F. Políticas públicas de educação inclusiva voltadas para o estudante com deficiência: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Tese de Doutorado**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18049>.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/379700514/SASSAKI-2011-Inclusao-o-Paradigma-Do-Seculo-21>.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análises, Casos Práticos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2014.

SECCHI, L.; COELHO F. S. F.; PIRES. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análises, Casos Práticos**, Questões de Concursos. 3ª ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2019.

SERRA, H.; ESTRELA, M. F. Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção **Cadernos de Estudo**. N.º 5. 2007 Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/902>. Acesso: 20/01/2020

SHAYWITZ B. A. & SHAYWITZ S. E. The American Experience: Towards a 21st Century Definition of Dyslexia, **Oxford Review of Education**, 46:4, 454-471, 2020.

Shaywitz S.E., Fletcher JM, Holahan JM, Shneider AE, Marchione KE, Stuebing KK, Francis DJ, Pugh KR, Shaywitz BA. Persistence of dyslexia: the Connecticut Longitudinal Study at adolescence. **Pediatrics**. 1999.

SILVA NETO, A., ÁVILA, É., SALES, T., AMORIM, S., NUNES, A., & SANTOS, V. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, 31(60), 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

SILVA, D. B. A gênese do conceito de inclusão na educação especial. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

SILVA, O. M. A. **Epopéia Ignorada: a Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. Visualizado em 25/02/2020 Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->.

SILVA, P. L.; GRECO, P. R. I. **Dislexia x Autoestima: No Cérebro de um Dislético**. 2015. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Dislexia-x-Autoestima-PEREIRA-PATUSSI.pdf>. Acessado: 20/10/2020

SIMON, H. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID, 1957. Disponível em: https://issuu.com/thaitroglo/docs/simon._comportamento_administrativo.

SNOWLING, M. J. e STACKHOUSE, J. **Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook**. 2ª edição, editora: John Wiley & Sons. 2013 Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=v0bguE61uJMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso: 20/10/2019

SNOWLING, M. J.; HULME, C. & NATION, K. Defining and understanding dyslexia: past, present and future, **Oxford Review of Education**, 46:4, 501-513, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2020.1765756>.

SNOWLING, Margaret J. Dislexia. 2ª ed. **Livraria Santos Editora Ltda.** São Paulo, 2004.

SOARES, P. H. A.; SOARES, C. S. A. Os Desafios do Discente Dislético no Contexto do Ensino Superior. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**. Vol II, Número 2. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5152>.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Ano 8, nº 16, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>.

SOUZA, J. P. de. A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Campo Grande, 2006. 133 f. **Dissertação Mestrado**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.

STAKE, R. **Multiple Case Study Analysis**. Nova Iorque: Guilford Press, 2006.
Sumário executivo - SIPS 2014. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: http://compaso.com.br/docs/Livro_Percepcoes_Sumario_Executivo_Marcelo_Neri.pdf.

VEIGA, M. G. O direito à Educação: o princípio da igualdade e a efetividade das ações afirmativas. **Educação Pública**. v. 19, nº 4, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/4/o-direito-a-educacao-o-principio-da-igualdade-e-a-efetividade-das-acoes-afirmativas>. Acesso em: 20/08/2020

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 30 (2) pp. 5-43, Mar./Abr. 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. **Ministério da Educação**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2017/07/Documento-Orientador-do-Programa-Incluir-PDF2.pdf>.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE nº 10.172. **Ministério da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001b. 79p.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Conselho Nacional de Educação**. 2001c.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

BRASIL. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Secretaria de Educação Superior**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 3, 39-40. 2008b Disponível em:

ONU. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. **Organização das Nações Unidas**. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Organização das Nações Unidas**. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

UFPE. **Portaria Normativa nº 04, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2016**. Institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Gabinete do Reitor da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

UFPE. **Portaria Normativa Nº 40, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2020**. Aprova a Estrutura Regimental do Gabinete do Reitor, e dá outras providências. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020.

UFPE. **Resolução 11/2019-UFPE, de 27 de setembro de 2019**. Dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

APÊNDICE A

**PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM CENTRO ESPECIALIZADO NA UFPE PARA
PESSOAS COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM**

Proponente: Eunice da Silva Freitas

Resumo: A proposta consiste em um breve estudo de viabilidade para a criação de um centro especializado na UFPE com o objetivo de oferecer atendimento, diagnóstico e tratamento para crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem. Essa proposta surgiu da pesquisa realizada para o Mestrado Profissional de Políticas Públicas, com o tema: “INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E DISLEXIA: Um estudo sobre a percepção dos atores do processo inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco”.

Justificativa

A criação desse centro especializado na UFPE faz-se necessário para atender pessoas com dificuldades de aprendizagem, proveniente de transtornos específicos como a dislexia. A criação desse centro se Justifica pelo relevante número de indivíduos afetados com esses transtorno. Segundo a *International Dyslexia Association* (IDA)⁹, de 15 à 20% da população mundial apresentam dificuldades de aprendizagens baseadas na linguagem.

Dos estudantes que recebem serviços de educação especial, por desordem no aprendizado, estima-se que 70 a 80% apresentam déficits em leitura, e a causa mais comum desse quantitativo é a dislexia. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD)

⁹ <https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

estima-se que atualmente 4% da população brasileira tem este transtorno, o que representa um número de mais de 8 milhões de pessoas.

Diante desse cenário, pode-se dizer que a criação desse centro poderá contribuir para atenuar o déficit de diagnósticos para pessoas com dislexia e outros transtornos de aprendizagem, pois se percebe que muitos alunos afetados acessam o ensino superior sem conhecer a causa das dificuldades que eles enfrentam pelo simples fato de não serem diagnosticados previamente.

Pode-se dizer que essa situação não é uma particularidade do Brasil pois, de acordo com dados apresentados pelo o 67ª *Annual IDA Reading, Literacy, & Learning Conference*, em Outubro de 2016, estima-se que apenas 40% das pessoas com dislexia possuem diagnósticos formais, ou seja, 60% dos disléxicos no mundo não possuem diagnósticos.

No Brasil, somente com dados informados pela ABD, sem outras instituições que existem espalhadas pelo país, foram avaliados 695 pessoas com dislexia entre os anos de 2013 e 2018. Essas informações constam nos dados estatísticos dos atendimentos realizados pela equipe ABD/CEDA - Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem, parceira comercial da ABD¹⁰..

Portanto, fica evidente que este é um tema que precisa ser discutido no âmbito educacional, uma vez que a problemática da dificuldade de aprendizagem impacta de forma direta no desempenho educacional de muitos alunos. Assim, cabe às instituições de ensino, principalmente às universidades públicas, a disseminação do conhecimento sobre esses distúrbios.

Dessa forma, a UFPE, como instituição pública, que tem como missão de promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas. Nesta perspectiva, a UFPE já exerce um importante papel, ao promover a inclusão educacional dos alunos com transtornos de aprendizagem. Isto porque, conforme dados da pesquisa em tela, por meio do NACE, a universidade institucionalizou ações de inclusão para esses alunos, conforme

¹⁰ <http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

os seguintes instrumentos normativos: Portaria Normativa 04/2016, **Portaria Normativa 40/2020** e Resolução nº 11/2019.

Apesar dessas ações tomadas pela UFPE, ainda resta muita coisa a ser feita em benefício desses indivíduos. Dentre as maiores barreiras que as pessoas com dificuldades de aprendizagem encontram está a falta de diagnóstico e tratamento adequando para suas patologias. Essa escassez se justifica, em parte, pela complexidade de identificação dos transtornos, com a necessidade de realização de exames neurológicos e de imagem, além da avaliação de uma equipe multidisciplinar (LIMA, 2011).

Sabe-se que a UFPE já oferece múltiplos tratamentos e atendimentos em diversas especialidades, por meio das clínicas escolas e do próprio Hospital das Clínicas (HC). Assim, a proposta de criação de um centro especializado para pessoas com Transtornos específicos de aprendizagem não acarreta custo financeiro adicional. A ideia é aproveitar melhor os profissionais de saúde e a estrutura física já existente na instituição, integrando esses serviços através da formalização de parcerias, regulamentação e a reorganização de espaço.

Diante do exposto, a proposta aqui referenciada irá beneficiar os alunos com problemas relacionados à aprendizagem, na região metropolitana do Recife, com o objetivo de suprir a escassez de diagnóstico e tratamento para esses indivíduos. Quanto à UFPE, ela estará contribuindo com a sociedade na prestação desses serviços, além de exercer um de seus importantes papéis enquanto instituição pública, o de atender os anseios sociais.

Projeto

Estruturação do Projeto

Para propor a implementação desse projeto foi consultada a literatura sobre as dificuldades de aprendizagens específicas, em especial o transtorno da dislexia, tema central do estudo realizado na UFPE. (CORREIA, 2004; CRUZ 2009; FONSECA 2009; COELHO, 2013; RODRIGUES & CIASCA, 2016; MEDEIROS, 2017). Em todo o material investigado, é



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

unânime a indicação de que o referido problema é difícil de ser diagnosticado. Como mencionado, para realizar o tratamento e a identificação desse transtorno é preciso que o sujeito seja avaliado por uma equipe multidisciplinar. Geralmente, o grupo indicado é composto por profissionais da área de fonoaudiologia, psicopedagogia, neurologia e psicologia.

Dessa forma, buscou também investigar as instituições que oferecem o serviço de atendimentos aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE) para utilizar como referência no projeto de estruturação do centro na UFPE. Foram identificadas algumas instituições e projetos com essas características dentre os quais se destaca o DISAPRE.

O DISAPRE é um instituto que funciona no Ambulatório de Neurologia do Hospital de Clínicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sua atuação no ensino é caracterizada pelo desenvolvimento de cursos, pesquisa e eventos científicos nas áreas da saúde e educação, com enfoque no neurodesenvolvimento e nas dificuldades de aprendizagem. Atua também na assistência, com atendimentos, ensino e pesquisa dos distúrbios de aprendizagem e transtornos de atenção.

Na assistência conta com uma equipe composta por profissionais das seguintes áreas: Neuropsicologia, Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Fisioterapia, Psicomotricidade, Neuropediatria e Psiquiatria da Infância e Adolescência. Atua na assistência, vinculado ao Ambulatório de Neuro-Dificuldades de Aprendizagem no Hospital de Clínicas da Unicamp. O projeto foi implantado em 1985, tem como objetivo atender crianças e jovens com dificuldades escolares associadas ou não a patologias neurológicas, por meio de avaliação diagnóstica interdisciplinar.

O ambulatório está organizado para oferecer assistência à população e suporte à pesquisa sobre a aprendizagem e problemas neurológicos relacionados à escolarização. Com sua estrutura, o DISAPRE presta serviços à comunidade através do Sistema Único de Saúde (SUS), além de atender crianças, adolescentes e adultos encaminhados por profissionais de outros ambulatórios do HC da Unicamp, como também de escolas públicas (municipais ou estaduais) e da Região Metropolitana de Campinas e outras cidades do estado de São Paulo e do sul de Minas Gerais.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

Diante do que foi posto, constata-se que o perfil do DISAPRE se enquadra no modelo de projeto que aqui se propõe à UFPE, tendo em vista que este instituto é vinculado a uma universidade pública, com estruturas similares à instituição alvo desse projeto. Dessa forma, o levantamento a seguir descreve um pouco da organização de setores da UFPE que poderiam ser utilizados para a implementação do presente projeto, com vista a apresentar a viabilidade da proposta.

Assim, usando como modelo o instituto mencionado acima (DISAPRE), a ideia do presente projeto é justamente criar um Centro de Atendimento multidisciplinar para atender crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem na UFPE. Como objetivo contribuir para mitigar a lacuna de diagnóstico e tratamentos dessas patologias relacionadas ao aprendizado.

Dessa forma, foi realizado um levantamento da estrutura organizacional da universidade com intuito de vislumbrar a formação de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de diversas áreas, tais como: Neuropsicologia, Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neurologia, Psiquiatria e terapia ocupacional.

Estrutura da UFPE

Para o desenvolvimento do produto foram realizadas verificações, de forma não presencial, das atuais estruturas das clínicas escolas existentes na UFPE que poderiam abarcar esse projeto ou fazer parcerias de trabalho. Dessa forma, foi incluído espaços de assistência, estudos e pesquisas com o perfil e competência técnica que poderiam receber o projeto do Centro.

Dos locais investigados, a Clínica Escola de Fonoaudiologia Professor Fábio Lessa, que funciona com local próprio, ligada ao Departamento Fonoaudiologia e ao Centro de Ciências da Saúde da UFPE, mostrou ser o local mais apropriado na instituição para gerenciar esse projeto, visto que esse departamento já presta assistência em atendimento de saúde à comunidade acadêmica e à comunidade no entorno da universidade.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

Obviamente que a estrutura para funcionamento do projeto deve ser melhor estudada por equipes de infraestrutura da UFPE. Além disso, para efetividade do Centro, seria preciso parcerias com outros departamentos da universidade para compor a equipe multidisciplinar necessária ao atendimento de pessoas com dificuldades/transtornos de aprendizagem.

A principal parceira seria com o Hospital das Clínicas (HC), instituição mantida pela UFPE. O objetivo dessa parceria seria possibilitar os encaminhamentos de pacientes/estudantes para exames e consultas mais aprofundadas, caso necessário, após a triagem e avaliação da equipe de fonoaudiologia.

O HC possui atualmente uma estrutura grandiosa com diversas especialidades que contempla as especificidades necessárias para atendimento no referido projeto. Entre os vários departamentos médicos, pode-se destacar:

Neurologia – Local: Segundo andar – Ala Sul do HC
Psicologia – Local: Segundo andar – Ala Norte do HC
Psiquiatria – Local: Segundo andar – Ala Norte do HC

O HC ainda conta com uma Unidade de Diagnóstico por Imagem que realiza exames de ultrassonografia, tomografia, ressonância magnética e outros. O exame de imagem é um aliado na avaliação diagnóstica dos pacientes com transtornos de aprendizagem, como é o caso da dislexia (RODRIGUES & CIASCA, 2016). Assim, seria mais um procedimento que a universidade disponibilizaria para efetivar esse projeto.

Contudo, para criação do Centro é preciso aproveitar ao máximo os espaços que a universidade pode oferecer. Por exemplo, a clínica escola de fonoaudiologia foi indicada como o local mais adequado para gerenciar esse projeto por já receber crianças da comunidade e alunos da universidade com dificuldades de aprendizagem. Porém, o ideal é aprofundar ainda mais este estudo, no sentido de se buscar a melhor alternativa para a problemática em questão.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

Por fim, o projeto aqui apresentado vislumbra atender as necessidades das pessoas com dificuldade/distúrbios de aprendizagem tanto na fase infantil, como na fase adulta. O intuito é receber os pacientes da comunidade acadêmica, que pode ser por demanda espontânea ou encaminhamentos através do Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante (NASE) e o Núcleo de Acessibilidade (NACE). Além de atender alunos encaminhados pelas escolas públicas estaduais e municipais, alunos da rede privada, e também do Sistema Único de Saúde (SUS).

APÊNDICE B

Carta de Anuência

Ao Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE

Sou aluna do Mestrado em Políticas Públicas da UFPE e estou fazendo uma pesquisa sobre a inclusão dos alunos com dislexia no ensino superior, um estudo de caso sobre a percepção dos atores nesse processo inclusivo na UFPE, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros, no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MPPPP/UFPE). Para isso, solicito a possibilidade de acesso aos dados desse setor, conforme ralação abaixo:

1. Quantos estudantes com dislexia estão sendo atendidos pelo NACE Atualmente?
2. Quantos estudantes com dislexia já foram atendidos na UFPE desde da criação do NACE?
3. Quais são os serviços/atendimento e ações voltadas para os estudantes com dislexia?
4. Quantos servidores são envolvidos no processo de atendimento ao estudante com dislexia?
5. Quais são os servidores envolvidos no processo de atendimento ao estudante com dislexia?
6. O atendimento é só para estudantes com o diagnóstico fechado, ou para estudantes com riscos de dislexia também?

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista

Identificação do respondente

Qual sua formação?

Qual a sua função no NACE?

Questões de pesquisa

1. Você conhece as características dos alunos com dislexia?
2. Quais as dificuldades mais comuns apresentadas por esses estudantes no ensino superior?
3. Diante do que você conhece desse transtorno, você reconhece que os disléxicos necessitam de apoio acadêmico para cursar um curso no Ensino Superior?
Caso sim, quais apoios seriam esses? Caso não, por que não?
4. Quais as possibilidades de inclusão e acessibilidade para os estudantes com dislexia na UFPE?
5. Como é a atuação do NACE na prestação de atendimento ao estudante com dislexia?
6. Quais são as ações implementadas para estudantes com dislexia na UFPE?
7. Existem dificuldades para executar as ações de inclusão para o aluno com dislexia como:
 - Estrutura Física;
 - Recursos Financeiros;
 - Corpo técnico de servidores;
 - Docentes.
 - OutrosCaso tenham destacado alguma dificuldade fale um pouco sobre elas.
8. Você pode comentar sobre as atuais políticas públicas nacionais de inclusão para o ensino superior, no que se refere ao atendimento do estudante com dislexia?
9. Na sua percepção, sobre essas políticas públicas você acha que elas estimulam as ações adotadas na UFPE para atender às necessidades dos estudantes com dislexia?