

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA DA GRAÇA GONÇALVES CUNHA NEVES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS NEUROLINGUÍSTICOS DE
SUJEITOS COM DISTÚRBIOS SIGNIFICATIVOS DE
LEITURA/ESCRITA EM CONTEXTOS ACADÊMICOS**

Pelotas - RS

2014

MARIA DA GRAÇA GONÇALVES CUNHA NEVES

**INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS NEUROLINGUÍSTICOS DE
SUJEITOS COM DISTÚRBIOS SIGNIFICATIVOS DE
LEITURA/ESCRITA EM CONTEXTOS ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras/Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Aquisição, Variação e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

Pelotas - RS

2014

Dissertação defendida em 27 de março de 2014, perante banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral – Orientador

Profa. Dra. Rita de Cássia Moren Cóssio Rodriguez UFPel/Universidade do Minho - Portugal

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues UNIPAMPA - Campus Jaguarão

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao “Mala”, meu primeiro disléxico, a quem no passado não consegui ajudar, pois um dia a falta de informação e formação sobre a Dislexia fez parte de minha vida... Desejo com este trabalho, após anos e um reencontro intenso, mudar o rumo desta história! Dedico à Lucimara Maia, amiga e colega, a qual me permitiu conhecer novos horizontes psicopedagógicos e disléxicos. Ao amigo Édisson Cattoni, pelo depoimento e incentivo que mudou minha história.

Dedico à Lívia e ao João, primos amados que descobrem a cada dia a dislexia e agora ajudam outros da família a descobrir suas dificuldades, como o Matheus e o Lucas, para quem a escrita e o “português” além de chato é um desafio! Também à Claudia, minha prima mais que irmã, que luta não só pela educação dos meninos, mas é uma pedagoga e gestora extraordinária que luta pela educação de qualidade para todos! E à Mayara que descobre no violino um talento! Dedico à Márcia de quem não “desgrudo” mais e a quem convido a descobrir o “País das Maravilhas” do aprender, a tia Dione quem me ensinou a amar a escrita, à minha mãe, meu exemplo, às minhas filhas, minha melhor obra e a toda minha família, meu alicerce!

Dedico à Alice, mãe disléxica e batalhadora que luta para Elias aceitar sua condição, à Márcia que um dia chegou em meu consultório, com uma reportagem de jornal nas mãos, realizada comigo, sobre dislexia, muito emocionada e pedindo ajuda pois tinha descoberto com aquela reportagem, que suas dificuldades de aprendizagem era dislexia. Enfim, dedico a todos os alunos e pacientes com distúrbios significativos de leitura/escrita, que Deus tem colocado em minha vida com um propósito!

Em especial, dedico ao meu marido Antonio Neves, universitário acadêmico de Psicologia e disléxico, com quem muito

tenho aprendido e estudado sobre o distúrbio. Hoje juntos nos dedicamos a ajudar outras pessoas!

Dedico também a todos os colegas e amigos que, assim com eu, têm se dedicado em prol da educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À Deus toda a honra e o meu louvor...

Ele me trouxe aqui, me colocou aqui e até aqui têm me sustentado!

“A minha glória é fazer com que conheçam a Ti

E que diminua eu, pra que Tu cresças, Senhor, mais e mais...

Debaixo de Tuas asas é o meu abrigo, meu lugar secreto Só Tua graça me basta e Tua presença é o meu prazer...”

Muitas pessoas especiais contribuíram para a realização deste sonho, hoje realidade. Agradeço a todos os professores do PPGL pela acolhida, pelos ensinamentos e incentivos que me fizeram crescer. Em especial quero agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Adail Sobral, por vivenciar comigo este momento de criação, compartilhar a ideia de que as coisas precisam mudar e saber que as relações vinculares são fundamentais na construção de identidades aprendentes. Agradeço também à secretária do programa e amiga Rosangela Pereira, pelo carinho e pelos “galhos quebrados”! Agradeço a todos os colegas mestrandos e doutorandos pelo carinho nestes dois anos de convivência.

Agradeço aos membros da banca Prof^ª Dr^ª Rita Cóssio Rodriguez e Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Rodrigues pela acolhida ao trabalho e pelas orientações.

Agradeço a todos os meus ex-professores, sem os quais eu não estaria aqui hoje. Agradeço à Rita e à Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Cóssio, também à amiga Prof^ª Ms. Veronice Camargo pelo incentivo que me trouxe para este Programa de Mestrado em Letras, três ex-professoras que se tornaram pessoas mais que “especiais” na minha vida, que “compartilham” comigo o amor pela educação inclusiva. Agradeço também à Berenice Guedes, colega e amiga querida, pelo incentivo e serenidade em todos os momentos que estivemos e estaremos juntas.

Agradeço aos colegas da URCAMP, da Escola Édisson Cerezer e do CAPSi Mathilde Fayad, pelo carinho e companheirismo. Em especial agradeço aos colegas e amigos médicos Ivan Bulcão, José Brasil e também à querida professora e amiga Dra. Newra Tellechea Rotta, pelo incentivo e respeito ao meu trabalho. Também agradeço imensamente aos colegas e alunos do Projeto Gestão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PGEEPEI/UFPeI/SECADI/MEC pela confiança, carinho e incentivo.

Em especial agradeço às gurias do Grupo de Terapia Psicopedagógica de Porto Alegre e à querida Alicia Fernández, que continua tecendo em nós olhares “entre” e a seu esposo Jorge Gonçalves Cruz, com quem tenho aprendido muito. Agradeço às “maravilhosas” psicopedagogas Susi Sá, Lucimara Maia e a psicopedagoga e psicanalista Marlene Banhos, a quem Deus me uniu e nos transformou em irmãs.

Agradeço a todos os amigos e irmãos que tem me incentivado! Em especial ao povo do Arena! E agradeço também a Prof^a Dr^a Zuleida Barbosa pelo carinho e incentivo e a seu filho médico Pablo Barbosa que cuidou de minhas mãos no final desta escrita.

Agradeço a todas as famílias que tem me procurado para “ajudar”. A todos os pacientes, alunos e amigos. E finalmente agradeço à minha família, meu alicerce. Tenho orgulho de todos vocês! Em especial à minha amada mãe, meu exemplo, meu amor! Agradeço às minhas filhas Fernanda e Luana, minhas joias raras, duas jovens lindas, lindas que cresceram e hoje sabem o valor do amor e do conhecimento. Amo vocês!

Finalmente agradeço ao meu marido Antonio Olvedo Rodrigues Neves pelo incentivo, companheirismo, carinho, paciência, pelo amor verdadeiro em cada gesto, pelas surpresas, pelo chimarrão e pelas “contribuições” na escrita... Nada como conviver com um disléxico!

“É preciso matar o mestre, para tornar-se mestre de si mesmo”!

Sigmund Freud

RESUMO

Este estudo, na área de Linguística/Neurolinguística, parte da necessidade de adequação dos contextos universitários às singularidades das necessidades educativas especiais, em especial dos distúrbios de aprendizagem. Incide na problemática dos distúrbios significativos de leitura/escrita em adultos que obtiveram certo sucesso e chegaram até o ensino superior em contextos de graduação e pós-graduação. Pretende evidenciar quais processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita e suas especificidades são identificados nos contextos acadêmicos, e que ações e processos são necessários para o auxílio no trabalho com acadêmicos com necessidades educativas especiais, no que concerne às adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas. O trabalho também busca avaliar se há procedimentos e recursos para os professores universitários lidarem com as iniciativas de inclusão nas universidades e se as instituições têm apoio para pô-las em prática, instrumentando os professores. O trabalho pretende contribuir para a melhor compreensão dos distúrbios significativos de leitura/escrita na sua vertente psicossocial e educativa, auxiliando professores e alunos na sua prática acadêmica, no enfrentamento das construções/condições de acessibilidade, permanência e respeito à maneira como aprendem, com base nos termos da adequação do ambiente acadêmico às atuais políticas educacionais de inclusão e à legislação vigente.

Palavras-chave: distúrbios de leitura e escrita; inclusão; recursos de ajuda a estudantes

ABSTRACT

This study in the area of Language Studies/ Neurolinguistics comes from the need to adapt universities to special educational needs, particularly as regards learning disorders. It addresses the issue of significant reading and writing disturbances in adults who have had some success and reached higher education in contexts of undergraduate and postgraduate courses. It aims to identify neurolinguistic processes of individuals with significant reading and / or writing disorders, and their specificities are identified in academic contexts, and which actions and processes are needed to aid teachers to work with students having special needs regarding the adjustments / curricular flexibilities and evaluative actions. The study also sought to verify whether there are procedures and resources for university teachers dealing with inclusion initiatives in universities and whether institutions have support to implement, giving teachers real conditions to aid students. The work aims to contribute to a better understanding of significant reading / writing disorders in their psychosocial and educational component, assisting teachers and students in their academic practice in facing accessibility construction and conditions, permanence and respect to the ways these students learn, based as regards the adequacy of current academic environments in current inclusive educational policies and legislation.

Keywords: Reading and writing disorders; inclusion; resources for helping students

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Questionário alunos universitários	95
Anexo B – Entrevista alunos universitários	97
Anexo C - Questionário coordenadores e professores.....	98
Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 SOBRE OS DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DE LEITURA E ESCRITA.....	20
2.1.1 A disortografia	21
2.1.2 A disgrafia	23
2.1.3 A dislexia	26
2.2 NEUROLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS ACADÊMICOS.....	30
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E DA PSICOPEDAGOGIA	32
2.4 PROCESSOS DE TRABALHO DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES NO SUCESSO DO ALUNO	33
2.5 POLÍTICAS/PROCESSOS DE INCLUSÃO E O CONTEXTO ACADÊMICO.....	36
3 DESENHO DO ESTUDO	41
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	41
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	41
3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE	42
3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA	44
4 ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1 RELATO DA PESQUISA.....	46
4.1.1 O trabalho na IES A.....	46
4.1.2. O trabalho na IES B	47
4.1.3 O trabalho na IES C.....	48
4.1.4 O trabalho na IES D.....	53
4.1.5 O trabalho na IES E.....	57
4.2 DADOS DOS ALUNOS COM DISTÚRBIOS SIGNIFICATIVOS DE LEITURA/ESCRITA	60
4.2.1 Acesso ao ensino superior: o ingresso na universidade.....	61
4.2.2 Processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita e suas especificidades identificados nos contextos acadêmicos.....	63
4.2.3 Ações e processos necessários para o auxílio no trabalho com acadêmicos com necessidades educativas especiais, no que concerne às adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas	65

4.2.4 Adequação do ambiente acadêmico às políticas educacionais inclusivas: procedimentos e recursos para os professores universitários	66
4.2.5 Ações para apoio ao estudante com distúrbios significativos de leitura/escrita	66
4.3 DADOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	67
4.3.1 Processos docentes com vistas à temática.....	68
4.3.2 Processos de formação e informação docente com vistas à temática.....	68
4.3.3 A avaliação pedagógica	68
4.3.4 As adaptações curriculares	69
4.4 DADOS DOS COORDENADORES DE CURSOS	69
4.4.1 Ação coordenadora e supervisora para apoio ao professor.....	69
4.4.2 Olhar sobre a aprendizagem acadêmica e inclusão.....	69
4.4.3 A formação continuada para os docentes.....	70
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	71
5.1 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	71
5.1.1 Discussão dos resultados dos dados dos alunos	74
5.2 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES ...	75
5.2.1 Discussão dos resultados dos dados dos coordenadores	79
5.3 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	80
5.3.1 Discussão dos resultados dos dados dos professores	85
5.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	94

1 INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que os letramentos, em especial no âmbito acadêmico, provêm da imersão dos sujeitos na cultura escrita, da participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, da aquisição de conhecimentos, da interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito e considerando-se que as capacidades de compreensão e de comunicação dos alunos no ensino superior são fundamentais, verifica-se serem justamente estas as maiores dificuldades do sujeito com distúrbios significativos de leitura/escrita que ingressa na universidade. Assim, como a problemática dos distúrbios de leitura e escrita não termina com a conclusão do ensino fundamental ou médio, a maioria dos professores universitários provavelmente desconhece este transtorno de aprendizagem, não sabendo, portanto, como lidar com eles. Como, além disso, são poucas as universidades que desenvolvem políticas apropriadas, consideramos que abordar o tema das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem, em especial daqueles que envolvem a leitura e escrita, em sua incidência em alunos universitários é tanto pertinente como premente.

A proposta de trabalho legitima-se com base na necessidade de investigação acerca dos processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita em contextos acadêmicos, do ponto de vista das construções/condições de aprendizagem/letramentos, acessibilidade, permanência e respeito às maneiras como aprendem nos termos da adequação do ambiente acadêmico às atuais políticas educacionais inclusivistas da legislação vigente.

Ensinar quem não tem necessidades educativas especiais é relativamente fácil, porque certamente o sujeito que não tem dificuldades ou problemas para aprender irá aprender. Desafiador é ensinar quem tem dificuldades, problemas, distúrbios ou transtornos de aprendizagem, pois são sujeitos que aprendem também, mas seguindo outros percursos!

A proposta de estudo que apresentamos como trabalho de dissertação de Mestrado em Letras, na área de Linguística/Neurolinguística, incide na problemática dos distúrbios significativos de leitura/escrita em adultos que, apesar das dificuldades apresentadas ao longo da educação básica, obtiveram certo sucesso e chegaram até o ensino superior. O trabalho pretende contribuir para a melhor compreensão dos distúrbios significativos de leitura/escrita na sua vertente psicossocial e educativa, auxiliando professores e alunos na sua prática acadêmica, no enfrentamento das construções/condições de acessibilidade, permanência e respeito à maneira como aprendem, com base nos termos da adequação do ambiente acadêmico às atuais políticas educacionais de inclusão.

A escolha da temática surge da proximidade da pesquisadora com vários sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita, inclusive disléxicos, ao longo de 23 anos de trabalho com educação, mais especificamente ao longo de 15 anos de trabalho psicopedagógico clínico, com contribuições das especializações realizadas em neuropsicopedagogia, neuropsicologia, psicopedagogia para pessoas com necessidades especiais, psicopedagogia clínica para graduados cursado na EpsiBA (Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires) e nos estudos em psicanálise realizados ao longo deste período, bem como na formação de professores e profissionais de saúde e educação, tanto no trabalho de docência universitária, como na consultoria educacional no auxílio aos docentes, além de outras práticas realizadas na busca da educação de qualidade para todos.

Algumas histórias de fracasso e sucesso serviram como incentivo para o desenvolvimento deste trabalho, são vivências reais que de uma forma ou outra chegaram ao conhecimento da pesquisadora através do atendimento clínico, do acompanhamento pedagógico, da consultoria ou das palestras e congressos, os quais têm participado e/ou realizado. Quatro relatos, em especial, foram fonte inspiradora para a pesquisa, instigando o interesse pela temática dos distúrbios significativos de leitura/escrita no âmbito acadêmico.

A primeira história é de uma pedagoga/psicopedagoga de Florianópolis, professora universitária, que têm Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H), disortografia e disgrafia na escrita em consequência do TDA/H. Sofreu muita discriminação em sua vida acadêmica por colegas e professores, mas hoje é uma profissional de sucesso, que têm superado diariamente as condições de sua necessidade especial e têm dedicado sua vida para ajudar outras pessoas com distúrbios de aprendizagem, tornou-se uma especialista em dislexia e distúrbios de leitura/escrita, credenciada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Questionada se já foi discriminada por causa dessas dificuldades, concluiu: “Sim, pelos professores e colegas de trabalho. Enfim é um transtorno silencioso que destrói sem prerrogativos. É desconhecido, mas muito presente na vida de muita gente. Só quem tem sabe a dor do que é ninguém mais pode descrever por mais que tente”.

A segunda história, em especial destaca-se por ser a fonte motivadora inicial para direcionar o estudo para o âmbito acadêmico. Trata-se de um arquiteto que a pesquisadora conheceu em 2009 na cidade de Florianópolis, em um Congresso de Dislexia, organizado pela psicopedagoga relatada na história anterior. A pesquisadora, assim como o arquiteto, foram palestrantes no referido congresso de dislexia, denominado “Dislexia em Foco”. Durante sua palestra o arquiteto relatou a sua história de luta para ser aceito no doutorado. Infelizmente ainda não obteve êxito, mas já vê possibilidade diante às mudanças e políticas em prol da

inclusão e está se mobilizando para uma nova tentativa em uma universidade pública. Por ser um sujeito disléxico, sempre lutou com as dificuldades de leitura e escrita. Com muitas “dificuldades”, conseguiu concluir a graduação, com muito esforço e auxílio de seu irmão gêmeo (não disléxico), concluiu também o mestrado. Buscou ajuda profissional especializada e o diagnóstico de dislexia foi confirmado. Os problemas com a discriminação e o preconceito acadêmico tornaram-se explícitos exatamente quando o laudo com o diagnóstico foi apresentado juntamente com o projeto de tese. É interessante como o preconceito acontece, geralmente ele vem velado pela desculpa de “não estarmos preparados para lidar com...” ou então a carga de responsabilidade é jogada no sujeito, em ações ou pensamentos como: “ele não tem condições para...” No caso, foi argumentado que ele não teria condições de escrever sua tese! Serve de questionamento: alguém que concluiu a graduação fez especialização lato sensu e concluiu o mestrado, não possui condições de fazer um doutorado? Um e-mail foi enviado por ele ao Ministério da Educação, relatando seu caso (demorou duas semanas para conseguir escrever ser auxílio de corretores de texto). Naquela época as políticas inclusivas não eram tão incisivas, hoje já colhemos alguns frutos. Somente sabe do problema quem vive ou vivencia o distúrbio! Não é questão de pouca inteligência, mas de um jeito diferente de aprender, é algo diferente, por isso especial, portanto é necessária mediação diferenciada! No mesmo congresso sobre dislexia também estava presente uma médica neuropediatra disléxica, com histórico parecido, pois infelizmente as histórias se repetem...

A terceira história é a de um jornalista, também com necessidades especiais, em especial distúrbio psicomotor, caracterizando uma disgrafia considerável e uma maneira singular de aprender, característica de seu quadro. Estudou em escola inclusiva e teve acompanhamento psicopedagógico durante o ensino fundamental e médio. Na universidade, apesar das dificuldades, obteve sucesso. Hoje trabalha como jornalista num Projeto de Formação de Professores em Gestão da Educação Inclusiva, mantido pelo Ministério da Educação e gestado por uma Universidade Federal.

A quarta história é do ingresso de um disléxico na universidade. Geralmente para uma pessoa sem necessidades especiais, ingressar numa universidade já não é algo muito fácil, imagine para alguém com dislexia! O sujeito a quem a pesquisadora se refere tem uma história não muito diferente de muitos disléxicos, mas com um diferencial muito especial. Há quatro anos tinha apenas a 4ª série. Durante anos reprovou, reprovou, reprovou. Como ele mesmo diz fez doutorado na mesma série. Parou anos de estudar, não acreditava em si, se achava “burro” e que não tinha condições, porém através do contato e convívio com a pesquisadora/neuropsicopedagoga, descobriu que era disléxico. Faz acompanhamento

psicopedagógico especializado, tem avançado e com o fortalecimento de sua autoestima, fez a EJA numa instituição privada, que com orientações da profissional, realizou as devidas adaptações curriculares e ele concluiu o ensino fundamental.

Cabe ressaltar que dislexia não é sinal de pouca inteligência, pelo contrário, é um jeito especial de aprender! Prestou a prova do ENEM, a qual foi adaptada para sua necessidade especial com um professor leitor/transcritor para sua redação. Foi aprovado no ENEM concluindo assim o ensino médio, e sua maior nota foi justamente a de redação! Aos 46 anos de idade, negro e oriundo de uma família humilde, com vários membros disléxicos (hereditariedade), ingressou em fevereiro deste ano no curso de Psicologia, conquistando sua vaga através do ENEM, o qual já está adaptado para as necessidades especiais, sendo assim o primeiro membro de sua família e ingressar no ensino superior! Foi muito bem recebido pela psicopedagoga da instituição e disponibilizado todo acesso às tecnologias assistivas, realizado o cadastro das necessidades especiais e solicitada mediação diferenciada pelo próprio setor (leitor/ transcritor nas provas, diminuição do número de questões, programa especial para o computador com scanner para livros audíveis), pois a faculdade parece já estar adaptada para lidar com a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Resta saber se os professores da instituição a qual está matriculado saberão lidar com suas singularidades, pois uma das maiores dificuldades da educação inclusiva recai justamente sobre o caráter da mediação humana! O mesmo sujeito também foi aceito por uma renomada associação psicanalítica paulista e já está cursando formação em Psicanálise Clínica, pois quer ajudar a outros sujeitos.

Estas histórias de sucesso e outras tantas de fracasso e desistência motivaram o desenvolvimento desta pesquisa que parte das seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita e suas especificidades são identificados nos contextos acadêmicos?
- 2) Que ações e processos são necessários para o auxílio no trabalho com acadêmicos com necessidades educacionais especiais, no que concerne às adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas?
- 3) Há procedimentos e recursos para os professores universitários lidarem com as iniciativas de inclusão nas universidades?
- 4) As instituições têm apoio para pô-las em prática instrumentando os professores?

O trabalho aqui apresentado tem por **objetivo geral**:

- Investigar processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita em contextos acadêmicos, com vistas à proposição de medidas de adequação/

flexibilização curricular.

E tem como **objetivos específicos**:

- Investigar a problemática dos acadêmicos com distúrbios significativos e leitura/escrita em contextos de graduação e pós-graduação, no enfrentamento das construções/condições de letramentos, acessibilidade, permanência e respeito à maneira como aprendem.
- Propor medidas de adequação acadêmica e formação continuada docente, com base nas atuais políticas educacionais de inclusão e a legislação vigente.

O trabalho parte das seguintes **hipóteses**:

- Os processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita e suas especificidades em contextos acadêmicos são pouco estudados;
- É preciso propor ações e processos que auxiliem no trabalho com acadêmicos com necessidades educativas especiais no que concerne a adaptações curriculares e avaliativas;
- Os professores universitários precisam de procedimentos e recursos para lidar com as iniciativas de inclusão das universidades;
- As instituições, às voltas com legislações que não proporcionam os recursos necessários, precisam de apoio para colocá-las em prática, instrumentando os professores.

A metodologia utilizada priorizou a pesquisa de campo na forma de estudo de casos de alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita em ambiente universitário, com abordagem investigativa e reflexiva, alicerçada numa perspectiva qualitativa, considerando as vivências psicopedagógicas e neuropsicopedagógicas da pesquisadora. Ao longo da pesquisa foram investigados os processos pedagógicos de acadêmicos com distúrbios significativos de leitura/escrita, em cursos de graduação e de pós-graduação em cinco instituições públicas e privadas no Rio Grande do Sul e acompanhados os processos das instituições para lidar com estes alunos. Para isso foram aplicados instrumentos de coleta de dados (questionários) com coordenadores de curso, professores e alunos.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UCPel.

Apresentação dos Capítulos

No capítulo 2, apresentamos a **base teórica** do trabalho, que é fundamentada nos estudos sobre conceitos inerentes aos distúrbios de leitura/escrita, suas principais características e questões específicas a esses distúrbios de aprendizagem, os quais são foco de estudo da Psicopedagogia e da Neurolinguística. Os estudos apresentados vêm de autores como Rotta, Fernández, Paín, Capovilla, Montiel, Jardini, Martins, Fonseca e Condemarin.

Está dividido nas cinco seções detalhadas a seguir:

Na primeira seção são abordados os distúrbios de leitura e escrita, caracterizando-os. Sucessivamente são abordados sinais e indicadores da disgrafia, da disortografia e da dislexia. Na segunda seção é abordada a Neurolinguística e os letramentos acadêmicos, numa síntese de suas implicações. Nesta seção é dada ênfase na Neurolinguística que se ocupa do estudo dos mecanismos do cérebro humano que suportam a compreensão, produção e conhecimento abstrato da língua, seja ela falada, escrita ou assinalada. Trata tanto da elaboração da linguagem normal, como dos distúrbios clínicos que geram suas alterações.

Na terceira seção são abordadas as contribuições da Neuropsicopedagogia e da Psicopedagogia para o trabalho com distúrbios significativos de leitura/escrita. Na quarta seção é realizada uma abordagem dos processos de trabalho docente e as implicações no sucesso do aluno; na quinta e última seção do capítulo, é realizada uma abordagem das políticas/processos de inclusão e o contexto acadêmico, trazendo um pequeno histórico dos processos de inclusão no Brasil e a realidade atual.

No capítulo 3, apresentamos o **desenho do estudo**, composto por quatro seções sucessivas, com objetivo de delinear o trabalho de pesquisa: 1) *Tipo de pesquisa*; 2) *Instrumentos de pesquisa*; 3) *Metodologia de análise*; 4) *População e amostra*.

No capítulo 4, é realizada a **análise dos dados**, distribuída em quatro seções, subdivididas em subseções, assim constituídas. Na *primeira* seção é realizado o *relato da pesquisa*, – havendo nela o detalhamento de como a pesquisa foi realizada nas Instituições de Ensino Superior; na *segunda* seção são apresentados os *dados dos alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita*. Esta seção é composta de cinco subseções: acesso ao ensino superior; processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita e suas especificidades identificados nos contextos acadêmicos; ações e processos necessários para o auxílio no trabalho com acadêmicos com necessidades educativas especiais, no que concerne às adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas; adequação do ambiente acadêmico às políticas educacionais inclusivas: procedimentos e recursos para os professores universitários; ações para apoio ao estudante com distúrbios significativos de leitura/escrita. Na *terceira* seção, são apresentados e os *dados dos professores universitários*. Na *quarta* seção, é realizada uma abordagem dos *dados dos coordenadores de cursos*.

No capítulo 5, por fim, é realizada a **discussão dos resultados** da pesquisa a partir dos dados coletados. Apresentam-se tabelas com os dados dos instrumentos aplicados separadamente por respostas de coordenadores, professores e alunos seguidas de uma síntese

dos dados.

Nos anexos constam os modelos de instrumentos utilizados (questionário para coordenadores e professores, questionário para alunos).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo sobre o referencial teórico são abordados conceitos inerentes aos distúrbios de leitura/escrita, suas principais características e questões específicas a esses distúrbios de aprendizagem, os quais são foco de estudo da Psicopedagogia e da Neurolinguística. Os estudos apresentados são embasados em autores como Rotta, Fernández, Paín, Capovilla, Montiel, Jardini, Martins, Fonseca e Condemarin. Na primeira sessão é realizada uma abordagem acerca dos distúrbios de leitura e escrita, caracterizando-os. Sucessivamente são abordados sinais e indicadores da disgrafia, da disortografia e da dislexia. Considerações sobre Neuropsicopedagogia e letramentos acadêmicos, contribuições de Neuropsicopedagogia e da Psicopedagogia, processos de trabalho docente e as implicações no sucesso do aluno. O referencial teórico é encerrado com uma abordagem reflexiva a cerca das políticas/processos de inclusão e o contexto acadêmico.

2.1 SOBRE OS DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DE LEITURA E ESCRITA

Os termos distúrbios/ transtornos de leitura e escrita, são amplamente utilizados na bibliografia e ambos referem-se às questões inerentes à leitura e escrita. Utilizamos aqui ambas as nomenclaturas, de acordo com a bibliografia utilizada.

Segundo Garcia et al. (2011, p. 3) “distúrbio de leitura e de escrita é uma nomenclatura genérica, utilizada para definir as alterações que impedem ou dificultam a aquisição e continuidade do processo de leitura e escrita, variando segundo a etiologia e sintomatologia”. Podem apresentar-se de muitas formas, como:

Distúrbios da escrita: “São distúrbios neurológicos que afetam especificamente a produção da escrita e podem aparecer de maneira isolada ou combinados a outras patologias, como a dislexia” (JARDINI 2003, p. 28, citado por GARCIA et al., 2011, p.3).

Transtorno da leitura: é caracterizado por “uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, em que foram eliminadas todas as outras causas” (Fonte: <http://www.dislexiadeleitura.com.br/artigos.php?codigo=51>)

O DSM-IV(p. 53) classifica como critérios diagnósticos para o Transtorno da leitura:

- A dificuldade na expressão escrita apresentada pelo indivíduo interfere de modo significativo nas atividades cotidianas que requeiram habilidades de escrita, como escrever frases gramaticalmente corretas e parágrafos organizados.

- Rendimento da capacidade de leitura, como correção, velocidade ou compreensão da leitura, significativamente inferior à média para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo.
- A dificuldade de leitura apresentada pelo indivíduo interfere de modo significativo nas atividades cotidianas que requeiram habilidades de leitura.
- Sob a presença de algum déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem aquelas habitualmente a este associada.
- A leitura oral se caracteriza por distorções, substituições ou omissões, e junto com a leitura silenciosa vem acompanhada por lentidão e erros na compreensão do texto.

“**Transtorno da expressão escrita:** refere-se apenas à ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita. Nesse distúrbio, geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita. Do mesmo modo, a falha na aquisição da escrita implica uma inabilidade ou diminuição no desenvolvimento da escrita”
(Fonte: <http://www.dislexiadeleitura.com.br/artigos.php?codigo=51>)

O quadro do **Distúrbio da Expressão Escrita**, de acordo com os critérios diagnósticos do DSM-IV(p. 55), se caracteriza como:

- A capacidade das habilidades de expressão escrita encontra-se significativamente inferior à média para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo;
- Na presença de algum déficit sensorial, as dificuldades de escrita excedem aquelas habitualmente a este associado.
- O problema se caracteriza por dificuldades na composição de textos, erros de gramática e pontuação, má organização dos parágrafos, erros frequentes de ortografia e grafia precária.

2.1.1 A disortografia

A disortografia, segundo a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE), “pode ser definida como o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia. A disortografia é a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, podendo manifestar-se no desconhecimento ou negligência das regras gramaticais, confusão nos artigos e pequenas palavras, e em formas mais banais na troca de plurais, falta de acentos ou erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito (omissões, adições,

substituições)” Fonte: <http://www.appdae.net/disortografia.html>. A referida associação aponta, seguindo critérios do DSM IV (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), os seguintes sinais indicadores:

- Substituição de letras semelhantes.
- Omissões e adições, inversões e rotações.
- Uniões e separações.
- Omissão - adição de “h”.
- Escrita de “n” em vez de “m” antes de “p” ou “b”.
- Substituição de “r” por “rr”
- Trocas de grafemas com o mesmo ponto articulatorio d/t, f/v, g/j, etc.

Fonte: <http://www.appdae.net/disortografia.html>

Problemas associados

Perceptivos:

- Deficiência na percepção e na memória visual auditiva
- Deficiência a nível espaço-temporal (correta orientação das letras), discriminação de grafemas com traços semelhantes e adequado acompanhamento da sequencia e ritmo da cadeia falada.

Linguístico:

- Problemas de linguagem – dificuldades na articulação
- Deficiente conhecimento e utilização do vocabulário

Afetivo-emocional:

- Baixo nível de motivação

Pedagógicas:

- Método de ensino não adequado, (utiliza frequentemente o ditado, não se ajusta às necessidades diferenciais e individuais dos alunos, não respeitando o ritmo de aprendizagem do sujeito).

2.1.2 A disgrafia

A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE) aponta a disgrafia como a “alteração da escrita que a afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. Perturbação na componente motora do ato de escrever, provocando compressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma grafia deficitária, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas” (<http://www.appdae.net/disgrafia.html>). A referida associação também aponta que “de forma geral, o sujeito com disgrafia apresenta uma série de sinais ou manifestações secundárias motoras que acompanham a dificuldade no desenho das letras, e que por sua vez a determinam. Entre estes sinais encontram-se uma postura incorreta, forma incorreta de segurar o lápis ou a caneta, demasiada pressão ou pressão insuficiente no papel, ritmo da escrita muito lento ou excessivamente rápido”. A APPDAE ainda aponta como sinais indicadores de disgrafia e problemas associados (<http://www.appdae.net/disgrafia.html>):

- Postura gráfica incorreta.
- Forma incorreta de segurar o instrumento com que se escreve.
- Deficiência da preensão e pressão.
- Ritmo de escrita muito lento ou excessivamente rápido.
- Letra excessivamente grande ou pequena.
- Inclinação.
- Letras desligadas ou sobrepostas e ilegíveis.
- Traços exageradamente grossos ou demasiadamente suaves.
- Ligação entre as letras distorcida.
- Hipotonia ou hipertonia gráfica.

Problemas associados:

- Biológicos.
- Perturbação da lateralidade, do esquema corporal e das funções perceptivo-motoras.
- Perturbação de eficiência psicomotora (motricidade deficitária; perturbações ligeiras do equilíbrio e da organização cinético-tônica; instabilidade).
- Pedagógicas:
 - Orientação deficiente e inflexível;

- Orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita;
- Ênfase excessiva na qualidade ou na rapidez da escrita;
- Prática da escrita como atividade isolada das exigências gráficas e das restantes atividades discentes.
- Pessoas:
 - Imaturidade;
 - Motora;
 - Inaptidão para a aprendizagem das destrezas motoras, - Pouca habilidade para pegar no lápis;
 - Adoção de posturas incorretas;
 - Déficits em aspectos do esquema corporal e da lateralidade.

As principais causas da disgrafia segundo Ciasca em Montiel et al. (2009 p. 187):

“estão relacionadas a problemas de sequencialização e de processamento. Problemas na sequencialização implicam na não existência de falha perceptual, mas a dificuldade está relacionada ao processamento sequencial da informação recebida e na sua forma de organização. Os problemas relacionados ao processamento assim como nos distúrbios de leitura, podem envolver: *Processamento auditivo* – as dificuldades estão relacionadas à aprendizagem e compreensão da linguagem, ou seja, da aprendizagem verbal; e *processamento visual* – a dificuldade está relacionada ao processo visual da informação, ligado a aprendizagem não verbal”.

Ciasca em Montiel et al. (2009, p. 188) afirma que “as disgrafias consideradas sobre o enfoque funcional começam a ter maior incidência a partir do início da escolarização formal, e podem envolver várias funções corticais, gerando um ou mais tipos específicos de dificuldades”, descritas no quadro abaixo:

Função cognitiva	Distúrbios da Escrita
Atenção	Escrita errada e inconsciente
Sequencialização	Narrativa deficiente, déficits organizacionais
Memória	Prejuízo em regras gramaticais, pontuação, escrita não fluente

Linguagem	Irregularidade entre grafemas e fonemas, narrativa é pobre
Habilidade Motora	Produção é lenta, ilegibilidade, confusão ou excesso de movimentos

Ciasca (2009, p.188) afirma também que “a classificação clássica da disgrafia proposta por Dueul (1994) pode interferir diretamente no tratamento e no prognóstico.

Os tipos de disgrafia são:

- a) **Disgrafia disléxica:** consiste na dificuldade em construir adequadamente a palavra, a escrita espontânea é ilegível, soletração é pobre, mas o desenho e a cópia são relativamente normais;
- b) **Disgrafia motora:** escrita espontânea e cópia são ilegíveis, mas a oralidade é normal, o desenho é pobre. Normalmente este tipo de disgrafia está associado a um problema puramente motor.
- c) **Disgrafia visuo-espacial:** a dificuldade está relacionada à distribuição do espaço gráfico, desenho é ruim e escrita pode ser ilegível, assim como a cópia”.

Ciasca coloca também que “de forma geral a escrita disgráfica apresenta traços pouco precisos e incontrolados, falta de pressão com debilidade de traços (hipotonia gráfica), traços demasiados fortes (hipertonia gráfica), grafismo não diferenciado em relação à forma e tamanho, escrita desorganizada e irregular, falta de ritmo dos signos gráficos e realização incorreta dos movimentos de base e ligações com orientação espacial.

Nos três tipos de disgrafias os sinais mais característicos referem-se: **a)** Má organização das páginas: ligado á orientação espacial, apresentação desordenada do texto, margens mal feitas ou inexistentes, espaços irregulares entre palavras e linhas, escrita ascendente ou descendente. **b)** Má organização das letras: ligada á incapacidade de submeter-se às regras caligráficas, o traçado apresenta qualidade ruim, hastes das letras são deformadas, anéis sobrepostos, as letras são retocadas e irregulares em suas dimensões. **c)** Erros de formas e proporções: o grau de limpeza no traçado das letras é baixo, dimensão (pequena ou grande), desorganização das formas e, escrita alongada ou comprida” Ciasca (2009, p. 189).

Atualmente existem evidencias associando a disgrafia não só aos transtornos da leitura, mas também aos *Transtornos de Atenção com Hiperatividade* (TDA/H), uma vez que indivíduos com o quadro, podem apresentar uma escrita ilegível, baixo desempenho na escrita

manual e alteração nas funções executivas (Racine MB e colaboradores, 2008; Lange KW e colaboradores, 2007 in CIASCA, 2009, p. 189).

2.1.3 A dislexia

O termo dislexia é oriundo do grego, *dys*, que significa dificuldade, e *lexia* quer dizer palavra, ou seja, dificuldade com a palavra. Essa dificuldade ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Isso não significa que todos os problemas da fala, leitura e escrita possam ser associados à dislexia. É importante, também, esclarecer que disortografia e disgrafia não são tipos de dislexia, mas, sim, características que um disléxico pode vir apresentar.

O atual conhecimento científico reúne consensos que apontam a dislexia como uma perturbação da aprendizagem da leitura, de complexidade e apresentação variáveis, mas persistente, comprometendo, num continuum de dificuldades, a relação que uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos estabelece com a escrita. Como vivemos num contexto sociocultural com exigências crescentes no domínio da leitura, por certo, quem não domina esta competência estará em desvantagem em vários campos.

Os resultados obtidos nas pesquisas realizadas por Medeiros (2006), Abreu (2012) sobre a dislexia conduzem a algumas conclusões que apontam para o caráter marcante da dislexia na vida dos sujeitos, principalmente enquanto crianças e jovens, nos vetores de análise pessoal e escolar. As dificuldades relacionadas com a leitura e escrita, embora atenuadas, persistem na vida de adultos. Ainda que as experiências relacionadas com a identificação da dislexia, com o apoio, com a intervenção especializada, com o sucesso alcançado, tenham sido diversas, os sujeitos geralmente demonstram sentimentos negativos face à convivência com a dificuldade, constituindo a vivência da diferença.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a definição atual de dislexia, segundo a tradução e adaptação do *Annals of Dyslexia* (v. 53, 2003):

“Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária” (NICO E SOUZA, 2012).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (1995) caracteriza a dislexia (CID R48) como “o comprometimento acentuado no desenvolvimento

das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura”. O diagnóstico é realizado somente se esta incapacidade interferir significativamente no desempenho escolar ou nas atividades da vida diária (AVD's) que requerem habilidades de leitura. A leitura oral no disléxico é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta e vacilante. Neste distúrbio, a compreensão da leitura também é afetada.

Fonseca (1995) alega que “a dislexia trata-se de uma desordem (dificuldade) manifestada na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural. E, portanto, dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos”.

Condemarim (1986) expressa seu pensamento sobre dislexia dizendo que “é um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditário, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do leve sintoma ao severo. É frequentemente acompanhada de transtorno na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação”.

Rotta (2006, p. 159), por sua vez, alega que “as diferenças estruturais entre o cérebro das pessoas com dislexia e o das pessoas sem dislexia concentram-se fundamentalmente no plano temporal. Além da simetria incomum dos planos temporais, o cérebro de leitores disléxicos tem alterações na citoarquitetura e alterações do cerebelo e suas vias. Isso ocorre provavelmente porque houve algum tipo de agressão nos primeiros estágios do desenvolvimento. Finalmente, os neurônios de tecido cerebral dos leitores disléxicos parecem ser menores que a média, pelo menos em algumas áreas de cérebro (por exemplo, o tálamo). O tamanho menor dos neurônios talâmicos pode muito bem estar ligado às anormalidades tanto do sistema visual quanto no sistema auditivo de indivíduos com dislexia. O estudo de Galaburda e colaboradores (2001) demonstrou experimentalmente que as alterações na citoarquitetura do córtex temporal e dos tálamos determinam um processamento lento dos sons” (ROTTA, 2006, p.159).

Dislexia, segundo Rotta (2006, p. 153), “é uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração, que pode também ser acompanhada de outras dificuldades, como, por exemplo, na distinção entre esquerda e direita, na percepção de dimensões (distâncias, espaços, tamanhos, valores), na realização de operações aritméticas (discalculia) e no funcionamento da memória de curta duração. A dislexia pode coexistir ou mesmo confundir-se com características de vários outros fatores de dificuldade de aprendizagem, tais como o déficit de atenção/hiperatividade, dispraxia, discalculia, e/ou disgrafia. Contudo a dislexia e as

desordens do déficit de atenção e hiperatividade não estão correlacionados com problemas de desenvolvimento”.

Tipos de dislexia:

A dislexia pode ser classificada de várias formas, dependendo da abordagem profissional e dos testes usados no seu diagnóstico (testes fonoaudiológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, psicológicos, neurológicos...). Geralmente o diagnóstico é feito por equipe multiprofissional.

Definição tradicional:

- **Dislexia disfonética:** Dificuldades de percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas percepções da sucessão e da duração (troca de fonemas e grafemas por outros similares, dificuldades no reconhecimento e na leitura de palavras que não têm significado, alterações na ordem das letras e sílabas, omissões e acréscimos, maior dificuldade na escrita do que na leitura, substituição de palavras por sinônimos);
- **Dislexia diseidética:** dificuldade na percepção visual, na percepção gestáltica (percepção do todo como maior que a soma das partes), na análise e síntese de fonemas (ler sílaba por sílaba sem conseguir a síntese das palavras, misturando e fragmentando as palavras, fazendo troca por fonemas similares, com maior dificuldade para a leitura do que para a escrita);
- **Dislexia visual:** deficiência na percepção visual e na coordenação visomotora (dificuldade no processamento cognitivo das imagens);
- **Dislexia auditiva:** deficiência na percepção auditiva, na memória auditiva e fonética (dificuldade no processamento cognitivo do som das sílabas);
- **Dislexia mista:** que seria a combinação de mais de um tipo de dislexia.

O DSM-V (2014, p. 66) traz uma nova definição para os distúrbios significativos de leitura/escrita. Eles são classificados dentro da categoria dos *Transtornos de Neurodesenvolvimento*, passando a constituir a categoria do “Transtorno Específico da Aprendizagem”.

No referido manual, a dislexia é referida como “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de

ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático” (DSM V, 2014, p.67).

A dislexia (DSM V, 2014, p.67) foi também dividida em diagnósticos de prejuízo de aprendizado distintos e mais específicos na leitura, na escrita e na matemática:

- Com prejuízo na leitura (F81.0):

- Prejuízo na leitura de palavras;
- Prejuízo na velocidade ou fluência de leitura;
- Prejuízo na compreensão da leitura;

- Com prejuízo na expressão escrita (F81.1):

- Prejuízo na precisão da ortografia;
- Prejuízo na precisão na gramática e na pontuação;
- Prejuízo na clareza ou organização da expressão escrita;

- Com prejuízo na matemática (F81.2):

- Com prejuízo no senso numérico;
- Na memorização de fatos aritméticos;
- Precisão ou fluência de cálculo;
- Precisão no raciocínio matemático.

Definição pela causa (classificação feita com base na causa da dislexia):

- **Primária ou genética:** Disfunção do lado esquerdo do cérebro, persiste até a idade adulta, hereditário e atinge leitura, escrita e pronuncia, mais comum em meninos;
- **Secundária ou de desenvolvimento:** Pode ser causada por hormônios, má nutrição, negligência e abusos infantis, diminui com a idade;
- **Tardia ou por trauma:** Causada por lesões a áreas do cérebro responsáveis por compreensão de linguagem, raro em crianças.

Definição psicolinguística:

A dislexia é uma síndrome estudada no âmbito da Dislexiologia, um dos ramos da Psicolinguística Educacional. A Dislexiologia, definida como ciência da dislexia, é um termo criado pelo professor Vicente Martins, referindo-se aos estudos e pesquisas, no campo da Psicolinguística, que tratam das dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem escrita (dislexia, disgrafia e disortografia).

“A dislexia, segundo Jean Dubois et al. (1993, p.197), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. A dislexia, segundo o linguista, interessa de modo preponderante tanto à discriminação fonética quanto ao reconhecimento dos signos gráficos ou à transformação dos signos escritos em signos verbais. A dislexia, para a Linguística, assim, não é uma doença, mas um fracasso inesperado (defeito) na aprendizagem da leitura, sendo, pois, um distúrbio de origem linguística” (MARTINS, 2009).

2.2 NEUROLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Segundo Miranda (2009):

“A Neurolinguística é a ciência que estuda a elaboração cerebral da linguagem. Ocupa-se com o estudo dos mecanismos do cérebro humano que suportam a compreensão, produção e conhecimento abstrato da língua, seja ela falada, escrita ou assinalada. Trata tanto da elaboração da linguagem normal, como dos distúrbios clínicos que geram suas alterações”

(Fonte: <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/a-neurolinguistica-aplicada-no-cotidiano/35131>)

Dedica-se ao estudo do processamento normal e patológico da linguagem a partir de construtos e modelos elaborados no campo da Linguística, da Neuropsicologia, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicopedagogia. A este item vincula-se ainda o interesse por temas neurolinguísticos tradicionais como neuro-psicofisiologia da linguagem, semiologia das chamadas patologias da língua.

Interdisciplinar por natureza, este campo caminha na fronteira da Linguística e da Neurobiologia, entre outros. Investigadores de várias especialidades sentem-se atraídos a ele, trazendo consigo técnicas experimentais diversificadas, assim como perspectivas teóricas altamente diferentes. O termo neurolinguística tem, historicamente, sido associado com afasiologia, o estudo de déficits linguísticos e sobre capacidades, resultantes de formas específicas de danos cerebrais. Mas esse é um ramo diferente.

Embora a afasiologia seja o núcleo histórico da neurolinguística, o ramo cresceu consideravelmente nos anos recentes, com o uso das novas tecnologias. A linguagem é um tópico de interesse fundamental em neurociência cognitiva e técnicas modernas de obter imagens do cérebro contribuíram grandemente para um crescente conhecimento da organização anatômica das funções linguísticas.

Ressalta-se que os letramentos, em especial no âmbito acadêmico, provêm da imersão dos sujeitos na cultura escrita, da participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, do conhecimento, da interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito, que a compreensão e a comunicação dos alunos no ensino superior são fundamentais em qualquer curso e área, sendo estas justamente as maiores dificuldades do sujeito disléxico, percebe-se que linguagem/letramentos implica nas “formas de estar no mundo”. Em parte porque o letramento é mais do que as regras de fonologia, morfologia, semântica e sintaxe, é mais do que decodificação ou codificar a linguagem. Ele representa um conjunto de convenções para comportar, interagir, valorizar, pensar, acreditar, falar, ler e escrever. O letramento envolve os conhecimentos processuais e do contexto, bem como conhecimento de conteúdo.

A forma de se relacionar com a cultura escrita e com o mundo letrado é algo singular para o disléxico. Tudo se torna fácil, quando a facilidade para... auxilia o sujeito. Porém tudo se torna extremamente difícil quando a dificuldade faz parte de sua realidade. Desfrutar dos benefícios da tecnologia e escrever um e-mail, por exemplo, pode se tornar um tormento.

Finn (1999) acredita que o propósito do letramento é ensinar aos alunos “procedimentos” e convidá-los a criar os seus próprios procedimentos ou tornar nossos procedimentos mais apropriados para si ou mais útil para si mesmos, bem como ensiná-los. Se letramentos incluem crença, atitudes e o pensar, então a definição de letramento acadêmico deveria necessariamente incluir a crença no pensamento crítico, no valor colocado na leitura e escrita para fazer os trabalhos da universidade. A ênfase colocada na independência, autoconfiança e responsabilidade e da relação estreita entre o trabalho e as ideias debatidas no âmbito acadêmico e na capacidade do sujeito para realizar um trabalho depois. Mas o letramento acadêmico vai além disso, também envolve o conhecimento de decisões. Como membros da academia, os estudantes devem processar, compreender e responder aos atuais conhecimentos, enfim, torná-los seus e construir novos conhecimentos.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E DA PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia é a ciência que permite estudar a pessoa e seu entorno nas distintas etapas de aprendizagem que rodeiam sua vida. Através de seus métodos próprios estuda o problema presente, vislumbrando as potencialidades cognoscitivas, afetivas e sociais para um melhor e saudável desenvolvimento nas atividades que a pessoa desempenha. A Psicopedagogia permite descobrir esperança diante das dificuldades de aprender. Trabalha com a aprendizagem acadêmica e cotidiana. É alento ao indivíduo e seus familiares na difícil tarefa de crescer e maturar. Ciência que trata o estudo, a prevenção e a correção das dificuldades que pode apresentar um indivíduo em processo de sua aprendizagem e não com dificuldades para a aprendizagem.

A Psicopedagogia estuda a natureza e os processos de aprendizagem formal e não formal contextualizada e suas alterações. É a ciência que trata a intervenção, através de um psicopedagogo, visando prevenir e corrigir dificuldades que apresente o indivíduo durante seu processo de aprendizagem. É uma ciência aplicada, que alicerçada na psicanálise, surge da fusão da psicologia cognitiva e da pedagogia, cujo campo de aplicação é a saúde e educação, a qual se utiliza de conhecimentos de outras áreas como a neurociência, neurologia, psicanálise, fonoaudiologia, psicomotricidade, linguística, entre outras e conhecimentos específicos da educação, a qual lhe proporciona métodos, técnicas e procedimentos para construir um processo de ensino-aprendizagem mais adequado às necessidades do indivíduo. É a ciência que estuda o fenômeno de adaptação que implica o desenvolvimento evolutivo da mente com o processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica se presta ao fim de desenvolver positivamente os processos pedagógicos, psicológicos, acadêmicos e de aprendizagem do indivíduo, por tanto pode atuar ao longo da vida, sem limite de idade, escolarização ou nível cognitivo. Também busca acompanhar e orientar a pessoa para que autoconheça suas aptidões, interesses, habilidades e capacidades, bem como suas dificuldades e aprenda a lidar com elas, podendo até mesmo superá-las e ter um desenvolvimento idôneo ao longo da vida. É a ciência que nos ajuda a compreender as demais pessoas e relacionar com os problemas pelos quais está passando o indivíduo, assim como também ajudar e orientar aqueles que necessitem.

A Psicopedagogia coloca em prática a interdisciplinaridade, educação, psicologia, pedagogia, neurociência cognitiva e da conduta humana, biologia do desenvolvimento humano e da educação, desenvolvimento curricular, dentre outras áreas afins, intervindo também no auxílio à atualização e profissionalização docente, com fim ao avanço qualitativo

do indivíduo, atuando desde a infância até a adultez e a geriatria. É fim da Psicopedagogia, contribuir para o processo inclusivista onde todos tenham o direito de pertencer. Não é fim nem objetivo da Psicopedagogia Clínica realizar atividades escolares e sim contribuir efetivamente para o avanço acadêmico e pessoal do indivíduo, bem como assessorar pais e professores. A Psicopedagogia clínica atua através da terapia cognitiva, realizada a partir do diagnóstico psicopedagógico específico, onde são avaliadas as questões orgânicas, corpóreas, cognitivas (funções cognitivas e questões pedagógicas) e desejantes (emocionais e sociais). Como a terapia cognitiva faz parte do *tratamento psicopedagógico*, não há período pré-determinado para sua conclusão.

A avaliação neuropsicopedagógica com enfoque clínico, além do olhar e da escuta de todos os âmbitos psicopedagógicos, aprofunda-se nas questões neurológicas, maturativas e na análise das funções cognitivas do indivíduo (em especial dos indivíduos com necessidades especiais) e sujeitos com problemas cognitivos, de memória, de atenção. Trabalha com crianças, adolescentes, adultos e idosos.

2.4 PROCESSOS DE TRABALHO DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES NO SUCESSO DO ALUNO

As orientações educacionais contidas na LDB 9394/96, preconizam que o processo educacional deve envolver-se com o “pensar” e com a educação para todos. Isto não é fácil, visto que o processo de formação que o professor passou até então, não propiciou este tipo de tarefa. Coloca-se aqui o pensar como tarefa, pois este é um processo reflexivo e por sua vez o docente não foi até então estimulado a ter esta prática, que envolve autonomia.

Concorda-se que a participação do professor nas decisões sobre a educação ainda é restrita ao estudo da cognição e da prática pedagógica e o mais alarmante nisto, é que grande parte da população docente, principalmente na educação básica, nem com isto se ocupa, pois fatores intrínsecos e/ou extrínsecos são preponderantes, como a desmotivação, por exemplo, que acaba contribuindo com este tipo de atitude. Consequentemente, o controle sobre seu processo de trabalho é afetado, tendo então uma dimensão pouco reflexiva. Assim o ensino torna-se dependente daquilo que é definido fora da escola.

No ensino superior, considerado elitizado pela formação acadêmica de seus professores, considerada de excelência, visto muitos terem cursado mestrado, doutorado e pós-doutorado, existem diferenciais bem marcantes da educação básica. Porém, com relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educativas especiais e

consequentemente com a inclusão, há evidência de que a educação básica já avançou mais que a educação superior, mostrando que ainda há um distanciamento dos processos de adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivistas, evidenciados no agir das universidades, nas necessidades e nas ações da educação básica.

O foco do trabalho educativo realmente deve ser o aprender, constituindo um processo recíproco entre professor/alunos. Outro foco é a contradição entre vocação e profissionalismo, aspecto que há bastante tempo se questiona. É plenamente observável no dia-a-dia, tornando-se um pouco mais acessível àqueles que trabalham em cursos de formação docente, a dialética existente na prática cotidiana.

O controle é um componente constante da prática educativa e pode estabelecer-se de várias formas, levando a padronização dos saberes docentes como uma forma de poder. Percebe-se que é necessária a mudança do caráter de ensino em educação, por sua vez, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja compartilhado, construído entre professor/aluno, na aprendizagem coletiva, através de um real intercâmbio. O processo de trabalho docente possui implicações na construção de identidades aprendentes, em qualquer nível de ensino. De acordo com a prática pedagógica utilizada, as identidades aprendentes poderão tomar rumos diametricamente opostos, como por exemplo, o aluno que tem dificuldades em determinado componente curricular, mas pelo vínculo positivo com o professor, passa a ter um outro olhar diante essas dificuldades e passa a estabelecer uma relação mais positiva com o componente curricular.

A prática psicopedagógica, a qual é indicada para o tratamento da dislexia e no auxílio aos professores, requer três saberes essenciais: *perceber, escutar e mediar*. É expressivo o número de acadêmicos que chegam ao consultório psicopedagógico com problemas na aprendizagem. No caso dos disléxicos em especial, aqueles que chegam até a universidade geralmente têm ou tiveram acompanhamento psicopedagógico desde a infância.

Na prática pedagógica, infelizmente nem sempre o *ver* significa *enxergar*, o *ouvir* significa *escutar*, tampouco o *ensinar* significa *mediar*. As reais necessidades do aprendente, adormecidas aos olhos do ensinante, passam quase que despercebidas em dados momentos e evidenciadas no fracasso, e geralmente a “culpa” pelo fracasso é repassada ao sujeito do aprender. Já para aquele que convive com a realidade ou a possibilidade do fracasso escolar, as dificuldades vinculares com o aprender são consideráveis e compreensíveis.

O papel do professor é muito importante, pois o vínculo se faz necessário, além de que o conhecer e o respeitar evidenciam o compreender. O professor precisa estar atento ao processo dos alunos, em especial aos que tem necessidades educativas especiais, levando em

conta as singularidades e as especificidades de cada um, principalmente com relação ao estilo de aprendizagem e ao ritmo de produção pessoal. O estilo de aprendizagem refere-se ao modo como o indivíduo aprende, aos meios que este utiliza para chegar aos conceitos. O ritmo de produção refere-se ao tempo histórico que leva este percurso.

As primeiras aprendizagens do indivíduo começam na concepção e segundo a psicanálise, a constituição de sua identidade já se origina a três gerações anteriores ao seu nascimento. Diante deste dado, pode-se reportar à complexidade da formação social da mente do indivíduo. Podemos concluir então que a constituição dos sujeitos não se refere somente a dados mensuráveis como podemos obter nos testes neuropsicológicos, neurológicos e nos instrumentos neuropsicopedagógicos. A constituição do sujeito e a construção de suas aprendizagens estão nas relações que estabelecem com os objetos de desejo e nas relações vinculares, sem dúvida pelas especificidades, o disléxico faz parte do rol de identidades em conflito.

“O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo” (FREIRE, 1984, p. 11).

Diante de todas estas questões, qual é o maior desafio do professor no âmbito acadêmico? Que processos ou métodos são necessários para manter a atenção e o desejo dos alunos frente à vida acadêmica, assegurando que eles não desistam do curso? Como manter o olhar entusiasmado do aprendente diante ao aprender, demonstrado na chegada à universidade, ao longo de toda sua trajetória acadêmica? O que faz com que o desencanto, para alguns indivíduos, seja transformado em repúdio aos estudos? Quais as formas mais evidentes de demonstração do desencanto e muitas vezes de sofrimento?

O foco do trabalho acadêmico, na escola ou na universidade, realmente deve ser o aprender, constituindo um processo recíproco entre professores/alunos, porém sem vínculo não há aprendizagem coerente! A contradição existente na prática cotidiana entre docência, vocação e profissionalismo é plenamente observável no dia-a-dia. A formação especializada do professor, nem sempre é condizente com a sensibilidade e o feeling necessários para o trabalho pedagógico diante da diversidade e das diferenças. É necessária a valorização do trabalho do professor e a transferência do caráter do ensino, em educação. É necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja compartilhado, construído entre professor/aluno, na aprendizagem coletiva, através da troca de significados.

O processo de trabalho docente possui implicações na construção de identidades aprendentes. De acordo com a prática pedagógica utilizada, as identidades aprendentes

poderão tomar rumos diametricamente opostos. É preciso acreditar na construção real da aprendizagem e não na mensuração do aprender. Acreditar nas possibilidades, na diversidade, na inteligência que todos possuímos. O maior desafio do professor, sem dúvida alguma é “encantar” seus alunos, a tal ponto que eles queiram envolver-se com a aprendizagem de maneira positiva. Existem muitas maneiras de aprender hoje em dia, sendo a tecnologia, por exemplo, um recurso extraordinário. Porém nada substitui nem substituirá o poder do vínculo nas relações de aprendizagem.

2.5 POLÍTICAS/PROCESSOS DE INCLUSÃO E O CONTEXTO ACADÊMICO

Durante um longo período de nossa história a sociedade não ousou falar em diferenças, pelo contrário, critérios separatistas estiveram presentes, com a segregação e a submissão permeando durante séculos. Hoje, apesar das mudanças que levaram à busca de qualificação tecnológica, falar em questões humanitárias ainda causa desconforto para muitos, até mesmo alguns ditos espiritualizados e transcendentais. Vivemos numa sociedade norteada por regras, valores e conceitos previamente estipulados e pouco contestados. A conformidade na maioria das vezes se sobrepõe à razão e o medo com relação à ruptura de estereótipos enaltece o silêncio e a condescendência. Enormes barreiras invisíveis geram tabus e “pré-conceitos” que evidenciam a falta de informação e formação a respeito das diferenças e a segregação intencional ou implícita se faz presente.

Cabe ressaltar que as pessoas com necessidades especiais são apenas uma pequena parcela de cidadãos que buscam e têm direito à inclusão e ao respeito. Inclusão é algo muito maior, é a celebração das diferenças, respeito às culturas, aos credos, as raças, as origens, as pequenas diferenças como diz a propaganda divulgada nos meios de comunicação. A diferença é que hoje se fala, se luta, se busca, se exige respeito ao gordo, ao magro, ao alto, ao baixo, ao que aprende devagar e ao que aprende mais rápido, mas que também pode ajudar àquele que precisa de auxílio no aprender e na vida.

O valor pessoal de cada indivíduo deve e precisa ser respeitado, porque especiais todos nós somos. A busca da sociedade para todos e da consciência da diversidade humana, alicerçada na solidariedade e na formação de cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do seu semelhante, por mais “diferente” que ele pareça ser é o objetivo da inclusão, tornando esta uma questão de ética e justiça social. O respeito à diversidade e a pluralidade cultural, a valorização do **ser** em detrimento ao **ter**, precisam fazer parte da construção do homem, tendo a escola e a família papel fundamental. A educação por sua vez também necessita reorganizar

conceitos e mudar paradigmas com relação ao processo ensino aprendizagem, pois enquanto este não for entendido como uma construção coletiva e cooperativa em processo onde a cumplicidade se faz necessária, de nada adiantará pensar em inclusão.

No Brasil os primeiros indícios da política de educação inclusiva foram observados em 1990, com a participação na "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" em Jomtiem, na Tailândia.

O processo de "integração" foi substituído por "inclusão" a partir de 1994, devido ao longo processo de busca da educação para todos. Este compromisso sugerido pela Unesco, se ampliou e aprofundou a através da Conferência Mundial sobre e Igualdade de oportunidade: acesso e qualidade", realizada em Salamanca, neste ano. Na oportunidade foi elaborada e aprovada a "DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS", assinada por mais de trezentos representantes de diferentes países.

Neste documento está reconhecido o compromisso com a educação para todos. Enfatiza o combate à atitudes discriminatórias e a necessidade da construção de uma sociedade e de uma educação para todos. Entende a educação inclusiva como o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede de ensino, onde as diferenças individuais sejam respeitadas e projetados sistemas que tenham em vista as diferenças, sugerindo uma pedagogia centrada no indivíduo, capaz de atender suas necessidades.

A integração significa a inserção da pessoa com necessidades especiais preparada no para conviver na sociedade. Já a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. O desafio apresentado aos sistemas sociais e educacionais é no sentido de que possam adequar-se as diferentes realidades dos alunos no sentido de respeito à singularidade.

“Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus” (MRECH, 1998).

Segundo Mantoan (1997) “as diferenças são o verdadeiro sentido da nossa identidade, pois o que nos iguala são as diferenças. A inclusão é uma questão de justiça social. A efetivação da educação para todos, num sistema onde todos estão juntos no mesmo espaço e compartilhando, implica na mudança de todo o sistema educacional, no modo como está estruturado e como funciona. A convicção anti-igualitária é a grande questão na maioria dos sistemas educacionais, inclusive nos sistemas acadêmicos. A educação inclusiva deve

oferecer segundo suas diferenças, o crescimento para todos”.

Nosso sistema educacional ainda não proporciona justiça social, apesar de alguns procedimentos já caminharem para um novo horizonte, talvez porque ele próprio ainda reproduza a injustiça social no Brasil. Não cumpre sua função de educar cidadãos mais éticos em relação aos seus semelhantes que estão ou são diferentes. A ética é fundamento da educação.

Pela Constituição Federal, capítulo II, artigo 205, "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, a será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade..." Por si esse artigo já valeria para as pessoas com necessidades especiais. Por último a Lei Federal 7853/89, dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, definindo o preconceito como crime. Nesse sentido nenhuma instituição de ensino pode recusar, sem justa causa, o acesso do indivíduo com necessidades especiais a educação. A pena para os infratores é de um a quatro anos de prisão, além de multa.

Em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) iniciam efetivamente os novos rumos da educação brasileira, em prol da educação de qualidade para todos, do respeito às diferenças e singularidades. Isto tem ao longo dos anos causado muitas discussões e conflitos entre os apoiadores e incentivadores da educação inclusiva e os não apoiadores e resistentes. Muitos avanços têm ocorrido, muitas histórias de sucesso, muitas instituições de ensino adaptadas para as mais variadas necessidades especiais, tecnologia assistiva de última geração, investimentos na formação de professores têm sido realizados, porém o caráter pessoal e humano ainda é muito complicado! Ainda existem muitas histórias de fracasso, de preconceito, de discriminação, de indiferença, de falta de informação e formação. É necessária então uma revisão de conceitos em relação ao valor de educação e paradigmas, iniciando pela reflexão individual.

Tudo aquilo que desafia, nos faz crescer. O meio favorável à aprendizagem, é o que se caracteriza pela especificidade a cada pessoa. O meio que desajusta é o que faz sempre, a todo o momento pensar em soluções. O meio desequilibrador da educação é o que favorece a trocas e intercâmbios entre as pessoas.

A educação de qualidade em deve mostrar às forças de possibilidades que os conteúdos curriculares têm, mas como ferramentas, como meios para se recriar o mundo formando consciências. A educação de qualidade deve priorizar a efetividade e o valor humano. Deve favorecer a construção coletiva do conhecimento. É onde o aluno contribui nesta construção e isso é o chão da aprendizagem. É o ensino vivo onde os alunos são integrantes do conhecimento e o professor por sua vez é o mediador desse processo. A

educação é o começo de tudo, portanto se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva.

O papel do professor, no entendimento do significado de seu ofício, deve ser respeitado, pois ele tem função fundamental na sociedade inclusiva. Os cursos que formam professores deveriam ter como ponto de honra, conscientizá-los de que os alunos com necessidades educativas especiais são responsabilidade de todos os educadores e não somente do profissional que se interessa por educação especial. Levamos em conta aqui, que a maioria dos professores até então, em sua formação foi "preparado" para lidar com "alunos ideais" e não "alunos reais". Lidar com as singularidades, com as dificuldades, com os problemas, com os distúrbios e como os transtornos de aprendizagem e principalmente com o emocional, a afetividade em si, entra em choque com o ideal de educação de cada um. Rever paradigmas se faz necessário então!

Segundo Werneck (1997) a única forma de combater o preconceito é impedindo que ele se instale, ainda na infância, pois é impossível acabar com ele na idade adulta. O preconceito não vem apenas da falta de informação. Este é um processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções inadequadas sobre temas-tabus como as necessidades especiais. A falta de formação e informação dá origem ao preconceito, que está na postura dos adultos no lar, nas escolas, nas universidades, na sociedade e na mídia, apesar de avanços. A "falta de informação e formação" afasta os educadores da realidade de seus alunos. O papel do professor é importantíssimo neste contexto, pois este, antes de tudo, deve aprender a lidar com seus "fantasmas", o rever seus conceitos e alicerçar-se de todos os para assegurar a educação de qualidade para todos, promovendo assim a inclusão. Cabe ressaltar que o projeto pedagógico da instituição que visa à educação inclusiva deve favorecer a real aprendizagem e deve estar alicerçado sob fundamentos filosóficos, sociológicos e epistemológicos que preconizem tais preceitos. Nele todos devem estar envolvidos no processo e com um fim em comum.

E as políticas públicas em prol à educação inclusiva estão avançando no Brasil. No ensino superior especificamente, algumas ações já são realidade, como por exemplo, a forma de acesso ao mundo acadêmico que já está presente no ingresso através do ENEM com prova adaptada de acordo com a necessidade especial do candidato e as cotas para pessoas com necessidades especiais, dentre outras ações.

Algumas universidades já estão se adequando para dar conta da permanência e da aprendizagem real de seus alunos, em especial daqueles com necessidades educativas especiais. Utilizam tecnologia assistiva, materiais adaptados, serviço de Psicopedagogia,

adaptações curriculares e outras ações. Infelizmente essa não é a realidade e de todas as instituições de ensino superior.

A luta pela educação inclusiva pressupõe diversas frentes e fatores, desde a revisão da educação como mais um mecanismo de exclusão e normalização, da concepção do professor como intelectual criativo e crítico, projetos políticos pedagógicos elaborados coletivamente e a busca de alternativas viáveis, comprometidas no interior das instituições de ensino, para o atendimento de todos os alunos. Se efetiva nas consciências, nas subjetividades, na superação dos preconceitos, na aceitação das diferenças, no respeito às singularidades, que são exemplos da pluralidade humana e onde a convivência traduz o desafio da vida.

3 DESENHO DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos o desenho da pesquisa. O trabalho foi realizado como pesquisa qualitativa envolvendo estudo de casos. A opção pela pesquisa qualitativa ocorreu pela “superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo” (HAGUETTE, 2000, p.63). Também porque “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de sua origem em sua razão de ser” (*ibid.*).

Neste tipo de estudo a ênfase é dada ao processo, naquilo que está ocorrendo e não só no produto ou nos resultados finais. Por sua vez, a presença da preocupação com o significado é constante.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Foi realizada pesquisa de campo na forma de estudo de casos de alunos identificados como tendo distúrbios significativos de leitura/escrita em ambiente universitário, com abordagem investigativa de cunho reflexivo, com base em dados, alicerçada numa perspectiva qualitativa.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

- Questionário com alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita, professores e coordenadores de curso (anexos 1, 2 e 3). A entrevista, foi aplicada somente em casos onde houve necessidade, devido às condições desfavoráveis do aluno com relação à escrita ou por cunho emocional ou por necessidade específica do pesquisador.
- Questionário para coordenadores de curso.
- Questionário para professores.

Os instrumentos foram aplicados aos alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita ao longo de três meses, a fim de acompanhar a condição situacional do desempenho pedagógico e cognitivo;

Os instrumentos foram aplicados aos professores, que atuam diretamente com os alunos, a fim de avaliar o conhecimento que possuem sobre os distúrbios de leitura e escrita,

formas de mediação do trabalho pedagógico com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita e se possuem práticas inclusivistas;

Os coordenadores, responsáveis pelo acompanhamento didático-metodológico aos professores, foram contatados por correio eletrônico, enviados os instrumentos, a fim de avaliar o conhecimento que possuem sobre os distúrbios de leitura e escrita dos alunos, os procedimentos de orientação e apoio realizados, bem como na formação continuada dos professores com relação ao processo de trabalho com alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita;

Todos os sujeitos, após serem informados dos objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.). Ressalta-se que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel e aprovado antes do início da coleta de dados.

3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE

O estudo visou conhecer as manifestações e o impacto dos distúrbios específicos de leitura/escrita na vida acadêmica dos sujeitos e no trato docente, centrando o processo de investigação em suas respostas. Assim, a nível metodológico, situamos a pesquisa na investigação qualitativa e na abordagem biográfica, assegurando o caráter investigativo e reflexivo da avaliação situacional.

Nesse âmbito, os dados dos questionários e/ou da entrevista semi-diretiva, foram submetidos à análise descritiva, já que se pautou pela apresentação dos resultados e sua discussão pelo viés da teoria e não pela categorização das unidades de significação, sem fins comparativos ou testes psicométricos.

Nos aspectos considerados para análise, foram priorizadas as respostas sobre as dificuldades relacionadas aos distúrbios de leitura/escrita enfrentadas pelos alunos universitários, se houve discriminação, se tiveram auxílio profissional, a existência e formas de ajuda no trato acadêmico com relação às suas necessidades educativas especiais, possíveis solicitações de auxílio. Com relação às IES, nos aspectos considerados para análise foram priorizados os relatos dos coordenadores e professores com relação à percepção e detecção de alunos com distúrbios específicos de leitura/escrita, existência/tipos de ajuda e orientação profissional/institucional para lidar com esses alunos.

Foi utilizada também a análise no trato de informações diversas de caráter normativo/legal (legislação e documentos de adaptação curricular), com vistas à proposição

de medidas de adequação/flexibilização curricular.

O questionário para os alunos, assim como o instrumento de entrevista dos alunos (utilizada somente em casos considerados necessários por condição de pouca escrita do sujeito ou por necessidade da pesquisadora), foi composto por seis perguntas, relacionadas aqui com seus devidos objetivos.

a. **Você tem dificuldades de leitura? Quais?** – Pergunta com o objetivo de investigar as condições e dificuldades de leitura;

b. **Você tem dificuldades de escrita? Quais?** – Pergunta com o objetivo de investigar as condições e dificuldades de escrita;

c. **Já teve alguma ajuda profissional? Qual?** – Pergunta com objetivo de investigar os auxílios profissionais já obtidos pelo sujeito;

d. **Já teve ajuda na instituição onde estuda? Qual?** – Pergunta com objetivo de investigar o auxílio na instituição acadêmica;

f. **Para quais de suas dificuldades gostaria de ter ajuda?** – pergunta com objetivo de investigar as necessidades do aluno;

g. **Você já foi discriminado por causa dessas dificuldades? Comente:** - pergunta com o objetivo de investigar possíveis discriminações e preconceito enfrentados pelo aluno. Esta questão também teve um espaço reservado para possíveis comentários pessoais.

O instrumento de coleta de dados para coordenadores e professores foi um questionário composto por seis perguntas, relacionadas aqui com seus devidos objetivos:

1) Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?

- Pergunta com o objetivo de investigar o conhecimento do professor e a percepção de alunos com dificuldades de leitura na sala de aula;

2) Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?

- Pergunta com o objetivo de investigar o conhecimento do professor e a percepção de alunos com dificuldades de escrita na sala de aula;

3) Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?

- Pergunta com o objetivo de investigar as orientações especializadas ao professor;

4) Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?

- Pergunta com o objetivo de investigar os auxílios e orientações ao professor na instituição acadêmica, para lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita;

5) Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?

- Pergunta com o objetivo de investigar as necessidades do professor;

6) Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

Pergunta com o objetivo de investigar como o professor lida com as dificuldades de leitura/escrita na sala de aula e como faz os encaminhamentos necessários. Esta questão também teve um espaço reservado para possíveis comentários pessoais.

Cabe ressaltar que os questionários aos coordenadores e professores foram enviados por e-mail para facilitar o acesso.

3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Ao longo da pesquisa foram investigados acadêmicos com distúrbios significativos de leitura/escrita, em cursos de graduação e de pós-graduação em instituições públicas e privadas no Rio Grande do Sul. Como distúrbios significativos de leitura/escrita, serão considerados os casos de alunos com disgrafia, disortografia e/ou dislexia. Para isso, foi realizado um

levantamento em cinco universidades gaúchas, sendo quatro públicas e uma privada. Assim, não foi possível determinar o tamanho da amostra, mas estabelecer como critério de inclusão a condição de aluno universitário com distúrbios significativos de leitura/escrita. Também foram consideradas as contribuições dos coordenadores de cursos e de professores dispostos a colaborar com a pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 RELATO DA PESQUISA

Primeiramente o projeto de pesquisa foi estruturado para ser desenvolvido em seis instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, sendo duas privadas e quatro públicas. O primeiro contato foi realizado numa universidade privada, no interior do estado, demonstrando o interesse da pesquisadora em desenvolver o estudo na instituição. Foi difícil o acesso da pesquisadora à Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Após quase quarenta dias de tentativas e explicações ao pró-reitor, foi *negado* o desenvolvimento da pesquisa na instituição, sem maiores explicações, apenas por um telefonema de um secretário da Pró-reitoria. Optamos, então, por trabalhar com cinco universidades: uma privada e quatro públicas (IES A, B, C, D, E).

4.1.1 O trabalho na IES A

Instituição privada com 31 cursos de graduação, 25 de pós-graduação, 04 mestrados e 03 doutorados. A pesquisadora não teve acesso ao número de alunos matriculados na instituição.

O projeto foi analisado e autorizado pela Pró-reitoria Acadêmica. Não foi possível, apesar de várias tentativas, contato direto com a coordenação pedagógica da instituição, com vistas à entrevista e acesso aos e-mails dos coordenadores de curso. A coordenadora do curso de Letras, por solicitação da coordenação pedagógica, indicou três professores para responder o instrumento de pesquisa, porém apenas um respondeu, informando que não havia alunos em suas disciplinas com as características da pesquisa e que não seria útil na pesquisa. A referida coordenadora também não respondeu o instrumento. O acesso aos demais cursos foi impossibilitado.

O acesso ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) também foi impossibilitado, apesar da receptividade no primeiro contato. Várias tentativas foram realizadas, sem sucesso. Assim, o acesso aos alunos também foi impossibilitado.

Durante este período de tentativas, foi recebido pela pesquisadora o e-mail de uma jovem, provavelmente aluna, sem identificação de curso, solicitando informações sobre a pesquisa. Respondida a mensagem, foi solicitado que, se tivesse interesse em participar da pesquisa, entrasse em contato novamente. A mensagem não obteve resposta.

Informalmente, a pesquisadora obteve relatos de alunos da universidade sobre colegas que tinham muita dificuldade com leitura/escrita e que não obtinham ajuda acadêmica. Inclusive foi relatado sobre uma moça que devido as suas dificuldades com leitura/escrita (possível disléxica segundo o colega), desistiu do curso. Estes relatos foram considerados como ilustrativos, devido a serem informes!

Optou-se por não procurar novamente a Pró-reitoria Acadêmica da instituição para acesso aos dados necessários, e consideraram-se significativos esse processo como dados para discussão de resultados.

4.1.2. O trabalho na IES B

Instituição pública com 12 cursos de graduação, 04 pós-graduação, 01 mestrado. Aproximadamente 1838 alunos matriculados na instituição.

A receptividade à pesquisa no campus foi excelente, tanto por parte do diretor do campus, como pelo coordenador pedagógico. A listagem dos coordenadores de curso foi concedida pelo NUDE (Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante), setor que está se estruturando em relação à inclusão e ao apoio ao aluno. Os contatos com os coordenadores de curso foram realizados por e-mail para facilitar o trâmite de informações. Foram contatados todos os coordenadores de curso, porém apenas dois responderam e se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A equipe do NUDE é composta por uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga e dois professores. Ainda estão em processo de organização para a inclusão, algumas ações já estão sendo feitas, porém ainda de forma isolada. Alguns casos de alunos com necessidades especiais permanentes estão recebendo reforço pedagógico, porém ainda não há práticas de adaptação curricular e/ou programa pedagógico individualizado para os alunos com necessidades especiais, em especial os distúrbios significativos de leitura/escrita. Poucos professores têm conhecimento destas necessidades educativas especiais relacionadas à leitura/escrita, existem alguns procedimentos isolados. Nos relatos dos professores foram citados muitos alunos com dificuldade de compreensão e de expressão escrita.

Relato de caso 01: Um caso em especial chegou ao conhecimento da pesquisadora, um jovem no curso de Engenharia de Energias Renováveis e Ambiente, com características de transtorno de leitura/escrita, sem avaliação especializada e com familiares disléxicos (pai e irmã mais nova). O caso chegou ao conhecimento da pesquisadora através de sua irmã que é

atendida em seu consultório psicopedagógico. Os professores do curso não têm conhecimento de suas dificuldades de leitura e trocas de letras. O rapaz afirma ter algumas dificuldades, mas coloca-se numa condição de aluno mediano (referindo-se às notas), porém sabe de suas dificuldades e tenta burlá-las. Em sua escrita há acréscimo de letras, omissão de letras, trocas e substituição de letras, ausência de acentuação. Com dificuldades, geralmente suas notas estão perto da média, algumas abaixo da média, que muitas vezes busca recuperar nos exames. Nunca teve auxílio profissional, nem acadêmico!

4.1.3 O trabalho na IES C

Instituição pública com 05 cursos de graduação presenciais e 01 em EAD, 04 pós-graduação, 02 mestrados. Aproximadamente 1700 alunos matriculados.

A aplicação dos instrumentos ocorreu totalmente por e-mail, para facilitar o trâmite de informações. Foram contatados 11 coordenadores de curso, destes 03 coordenadores e 02 professoras dos cursos de Pedagogia, letras e História responderam o instrumento prontamente, acolhendo a pesquisa receptivamente. Uma delas, que atua em três cursos diferentes (pedagogia, letras e história) parabenizando pela escolha do tema e relatando seus procedimentos com relação aos alunos com dificuldades de leitura/escrita. Foi a única professora universitária que relatou sobre o número significativo de alunos com disortografia e disgrafia nos cursos de (pedagogia, letras e história), demonstrando conhecimento e preocupação com tais distúrbios.

Transcrição de sua resposta:

1. Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?

Sim, as maiores dificuldades são identificadas entre estudantes com idade acima 25 anos, egressos de Cursos de EJA ou que concluíram o Ensino Médio alguns anos antes de ingressarem no Ensino Superior. Observo que essas dificuldades são verificáveis tanto quando convidados a realizarem leitura oral como na falta de compreensão/ interpretação de textos científicos.

2. Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?

Sim, muitos! Observo dificuldades de escrita – disortografia e falta de nexo/ coesão textual – entre um número bem significativo de estudantes, ou seja, tanto entre os recém egressos de Cursos de Ensino Médio regular ou da modalidade de EJA como entre estudantes egressos de Cursos de EJA ou que concluíram o Ensino Médio alguns anos antes de ingressarem no Ensino Superior. Tais dificuldades são identificadas na redação de respostas às questões dissertativas de instrumentos de avaliação ou produção de textos/ artigos científicos e projetos de investigação.

3. Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?

Sim, quando atuava como docente e/ou orientadora educacional na Educação Básica, especialmente de parte de psicopedagogas da equipe técnica. As orientações que recebi para diagnóstico e formulação de propostas para contribuir à superação de dificuldades identificadas serão citadas na resposta à questão 6 deste questionário

4. Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?

Na atual Instituição em que atuo, não.

5. Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?

Para as situações referidas acima, nas questões 1 e 2, uma vez que a superação das dificuldades representação qualificação na formação profissional.

6. Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

Costumo propor atividades de apoio, tais como: Leitura coletiva de um artigo ou capítulo de livro, seguida de questões sobre compreensão do conteúdo. Encaminho roteiros que orientam a leitura individual e/ ou coletiva, com passos a serem seguidos para extração de principais ideias do/a (s) autor (es). Proponho elaboração de resumos e apresentação oral e

escrita de textos – recomendando uso de próprias palavras. Correção individual e coletiva comentada, chamando a atenção para erros recorrentes. Marco na produção de cada estudante e, também, listo no quadro os equívocos recorrentes na escrita de palavras usadas na redação de respostas às questões de instrumentos de avaliação ou textos produzidos. Recomendo consulta a dicionário. Componho, coletivamente, respostas corretas às questões de provas.

A outra professora fez um relato em sua resposta um tanto contraditório. Primeiramente respondeu que não tinha alunos com dificuldades ou distúrbios de leitura e escrita (curso de pedagogia), e em seguida afirmou que nunca teve orientação profissional para lidar com esses alunos, sem dizer se já teve alunos com tais características, e por fim disse que já teve ajuda do NUDE (Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante) em reuniões, sem especificar se essa ajuda foi para auxiliar os alunos ou para questões pedagógicas outras. Também relata procedimentos que auxiliam as turmas como leitura interativa e leitura compartilhada durante a aula. A produção de texto é trabalhada em três versões, sendo que as correções são feitas individualmente com o aluno, nas orientações com uma hora de duração para cada estudante.

A terceira professora, também do curso de pedagogia, respondeu:

1. Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?

Sim. Não é um número muito significativo de alunos, mas eles estão presentes no ensino superior. A principal dificuldade diz respeito à compreensão da leitura, sobretudo nos aspectos referentes à identificação das ideias do autor e à relação entre as citações presentes nos textos e à ideia ou posicionamento do autor. Também há significativa dificuldade na relação entre dois textos lidos.

2. Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?

Sim. Dificuldades relativas à coesão e coerência dos textos. A escrita é isolada sem conexão nem encadeamento das ideias. Os alunos demonstram dificuldade em distinguir citações das suas ideias ao escrever. Também tem sido cada vez mais frequente o aparecimento de erros ortográficos.

3. Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?

Como tenho formação na área de linguagem e da Psicopedagogia, procuro desenvolver um trabalho sistematizado de orientação da leitura e da escrita, com atividades orientadas e desenvolvimento de estratégias de leitura. Já tive experiências em outras

instituições de ensino superior de casos mais críticos que foram encaminhados ao Serviço de Atenção ao Acadêmico e até mesmo ao atendimento psicopedagógico. Aqui nesta instituição, ainda não tive esta experiência.

4. Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?

Nesta instituição, ainda não.

5. Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?

Para a identificação das principais dificuldades de compreensão leitora e ampliação de alternativas de intervenção.

6. Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

Meu princípio básico de atuação docente é reconhecer todos os alunos pelo nome. Acredito que se o professor nem conhece seus alunos, não tem como identificar suas dificuldades. O segundo ponto é desenvolver instrumentos de avaliação e atividades diversificadas as quais permitam diferentes formas de compreensão e expressão dos alunos. Sendo identificada a dificuldade oriento os alunos com diferentes estratégias de leitura, tais como: pré-leitura, leitura exploratória, leitura alternada, criação de mapas conceituais, fechamentos com conceitos chave, entre outros. Indico os pontos onde as produções escritas devem ser refeitas. Quando necessário, disponibilizo atendimento extra-classe individualizado ou em pequeno grupo. Se o caso é grave e minha intervenção não é suficiente encaminho (quando existentes) aos demais setores da universidade.

O coordenador do curso de Letras respondeu ao e-mail da pesquisadora dizendo ter encaminhado a mensagem para a assistente social do campus, por ser ela quem acompanha o trabalho dos alunos de objeto de estudo e por perceber a importância da pesquisa, mas também por entender ser um “tema delicado”. Respondeu que iria aguardar o parecer da assistente social para dar um retorno do questionário. No mesmo dia, no retorno da mensagem recebida, a pesquisadora enviou uma solicitação do endereço de e-mail da referida assistente social. Foi enviada então uma mensagem para a profissional a qual trabalha no NUDE relatando sobre a pesquisa e solicitando auxílio junto aos alunos e professores. Foram enviadas duas mensagens, sem retorno. O coordenador do curso de Letras, também não retornou o instrumento de pesquisa.

Relato de caso 02: O coordenador do curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural enviou à pesquisadora um e-mail relatando haver um caso significativo de um aluno autista com as características da pesquisa. Sugeriu que a pesquisadora contatasse a assistente social do NUDE que faz o acompanhamento do aluno. Mais uma vez o contato com a assistente social do NUDE foi realizado através de e-mail, mensagem que também foi enviada ao diretor de campus.

Em resposta ao e-mail, a assistente social escreveu:

“Eu te peço desculpas e se não consegui de auxiliar mais na tua pesquisa, a que parece ser muito interessante. Esse estudante com a Síndrome de Asperger é um desafio para nós, pois não temos formação para atendê-lo em todas as suas necessidades. Com o nosso convívio já conseguimos estabelecer algumas estratégias de intervenção e mantermos uma relação de confiança entre ele e nós (do NUDE). Porém, o trabalho com os docentes é um desafio ainda maior, como bem sabes existe a resistência e o “medo” de que as nossas sugestões (de avaliação, por exemplo) sejam uma forma de ferir a autonomia e a autoridade docente. Eu já participei de reuniões pedagógicas de onde já extremamente frustrada. Da mesma forma já tentamos prestar serviço de orientação e apoio aos docentes e não fomos bem “interpretadas”. Há uma dificuldade de compreender a forma desse aluno se expressar e de compreender, que é diferenciada dos demais. Enfim, são inúmeras inquietações que nos desafiam e motivam ao mesmo tempo. Para entenderes um pouquinho da história desde aluno (Síndrome de Asperger) que com 20 anos ingressou na universidade. Desde então estamos buscando informações e capacitação para lidar com as necessidades deste aluno. Anterior ao início das aulas, conversamos com o aluno, com a família e fizemos reunião com os docentes para apresentar a "nova" situação que estaria em sala de aula. Visitamos a escola onde o aluno concluiu o ensino médio em busca de orientações sobre a sua trajetória escolar e das intervenções pedagógicas. O apoio aos docentes é feito pelo NUDE de forma pontual, intervimos quando somos solicitadas. Não há um trabalho pedagógico contínuo, mas estamos tentando avançar. Nesta semana recebemos um aluno com diagnóstico de dislexia, ele irá começar a cursar Gestão de Turismo no início do ano letivo (em maio/2014) e certamente será outro desafio para nós”.

4.1.4 O trabalho na IES D

Instituição pública com 68 cursos de bacharelados, 27 licenciaturas, 01 licenciatura em EAD, 16 cursos tecnólogos, 19 pós-graduação lato sensu, 41 mestrados, 19 doutorados. Aproximadamente 14580 alunos matriculados em cursos presenciais e 4986 alunos matriculados em cursos não presenciais.

A pesquisa foi prontamente autorizada pela Pró-Reitora de Pesquisas e Pós-Graduação. A pesquisadora foi encaminhada para a Pró-reitoria de Graduação, onde a receptividade e o acolhimento à pesquisa foram excelentes. Devido ao número extenso de cursos oferecido pela instituição foi sugerido que os contatos com os coordenadores fossem realizados por e-mail. A listagem com os endereços de e-mails dos coordenadores de todos os cursos foi concedida prontamente. Optou-se por contatar apenas os coordenadores dos cursos de graduação. Um dado significativo foi que apenas dois cursos na área de educação responderam (história e pedagogia).

Um professor do curso de história respondeu ao instrumento de pesquisa relatando ter vários alunos com dificuldades de leitura/escrita, dentre eles alunos com Síndrome de Asperger ou com autismo de alta funcionalidade e alunos com deficiências vinculadas ao background sócio-educativo. Com relação à escrita, referiu-se aos alunos com histórico de deficiências sócio-educacionais. Relatou que nunca teve ajuda profissional para lidar com esses alunos e sempre teve que buscar informações sozinho. Relatou também a existência da situação da falta de “autodeclaração” da síndrome ou condição, fato que dificulta e por vezes, impede a ação do professor e da instituição. Cabe refletir aqui sobre quais as condições que os acadêmicos com o perfil da pesquisa teriam para realizarem essa autodeclaração, visto que muitos não tiveram avaliação especializada.

O referido professor gostaria muito de auxílio para todas as dificuldades relacionadas à leitura/escrita e também para lidar com as necessidades especiais, pois geralmente age sozinho de acordo com as informações que busca. Também costuma conversar com os colegas sobre a percepção que tem de algumas dificuldades dos alunos. O professor coloca que “de qualquer modo, é necessário “atrair” esses alunos de forma diferenciada para o universo da sala de aula do ensino superior. Isso implica em propor um esforço extra (com atividades específicas) para suprir as deficiências percebidas e **tentar trazer esse/a aluno/a para o nível da turma**” [destaque da pesquisadora].

Por outro lado, é fundamental não criar e não permitir que se criem estigmas e isso depende mais do bom senso do professor do que qualquer outra coisa (e esse “bom senso” só

ocorre quando existe conscientização dos docentes com relação às múltiplas dificuldades) - aqui a pesquisadora verifica que o professor está consciente da necessidade de adaptações das curriculares, porém ainda quer fazer com que os alunos se “nivelem” aos demais alunos da turma.

Transcrição do relato do professor:

1. Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?

Alunos com síndrome de Asperger ou com autismo de alta funcionalidade e alunos com deficiências vinculadas ao background sócio-educativo.

2. Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?

Principalmente com os alunos com histórico de deficiências sócio educacionais.

3. Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?

Nunca. Sempre tive de buscar essas informações sozinho.

4. Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?

Nunca. Entretanto, existe a situação da falta de autodeclaração da síndrome ou condição, fato que dificulta e, por vezes, impede a ação do professor e da instituição.

5. Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?

Para todas. Não me parece que exista uma mais “importante” do que a outra.

6. Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

Costumo conversar com alguns colegas sobre a percepção que tenho de algumas dificuldades. De qualquer modo, é necessário “atrair” esses alunos de forma diferenciada para o universo da sala de aula do ensino superior. Isso implica em propor um esforço extra (com atividades específicas) para suprir as deficiências percebidas e tentar trazer esse/a aluno/a para o nível da turma. Por outro lado, é fundamental não criar e não permitir que se criem estigmas e isso depende mais do bom senso do professor do que qualquer outra coisa (e esse “bom senso” só ocorre quando existe conscientização dos docentes com relação às múltiplas

dificuldades).

Transcrição do relato, também de uma professora do curso de pedagogia (área de Libras). Essa professora atua com educação especial inclusiva, ministrando a disciplina de Linguagem Brasileira de Sinais em cursos de licenciatura:

1. Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?

Tive alunas com severas dificuldades de Leitura e Escrita, sem diagnóstico. Elas foram minhas alunas na Universidade na qual trabalhei até o ano de 2008. Foram duas situações distintas. Uma delas era muito articulada, falante, participava do Diretório de Estudantes. Percebi suas dificuldades de Leitura e Escrita na primeira prova que fiz. Ela simplesmente não conseguiu responder nenhuma das questões, tinha uma escrita muito estranha, como se fosse um amontoado de palavras que ela memorizou a grafia. Levei um susto ao ver a prova dela. A outra aluna era de um curso de férias. Ela fez um cartaz para apresentar um trabalho e, simplesmente, não conseguiu ler o cartaz. Foram alunas que me marcaram pelo nível de dificuldade.

2. Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?

(Não respondeu)

3. Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?

Não tivemos qualquer orientação sobre como proceder, muito pelo contrário. Nós tínhamos grandes conselhos de classe, uma discussão de colegiado (todos os professores participavam) sobre os principais problemas, etc. Nos dois casos o discurso era: “como elas chegaram até aqui?” Os professores questionavam como ninguém havia se dado conta do que estava acontecendo, e as culpas eram imputadas nos professores dos semestres iniciais, que não faziam provas, que avaliavam apenas através de trabalhos, que não eram exigentes, etc. Mas, infelizmente, não se pensava em como empoderar essas alunas com escrita e leitura, discutia-se o que poderia ser feito para represá-las, não deixá-las irem adiante. A culpa recaía então nas alunas, se elas não eram capazes de ler e escrever em semestres de meio de curso não poderiam ser professoras. Não havia qualquer movimento em direção à aprendizagem, a solução estava na punição do não saber...

4. Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?

Não tínhamos ajuda, como comentei a gente discutia estratégias para não deixar terminarem a faculdade, pois o nome da instituição estaria na rua, com pedagogas que não sabiam ler e escrever. A aluna do curso de férias reprovou na minha disciplina, o coordenador solicitou que eu fizesse um trabalho para recuperar, que ela era merendeira do Município e queria apenas mudar de salário, que logo iria se aposentar, etc. De certa maneira eu achava injusto com os alunos que se esforçaram. Então, propus que ela refaria o exame em março, na volta às aulas. Apliquei o mesmo exame de dezembro e, não foi surpresa, ela reprovou. Hoje revendo o caso percebo que a Instituição poderia ter se preocupado mais com as alunas que tinham dificuldades de leitura e escrita. Elas foram penalizadas por algo do qual não tinham “culpa”. Não sei dizer se era uma questão de alfabetização ou de dificuldades específicas. Eu via as alunas apenas uma vez na semana. Sei que a aluna que reprovou comigo ameaçou colocar a Universidade na justiça, porque desde então não estava conseguindo ser aprovada em nenhuma disciplina. Mas, não fiquei mais sabendo do que pode ter acontecido, com nenhuma das duas. O paradoxal é que a Universidade fazia, na época um trabalho de Alfabetização popular na Bahia, era todo um discurso Freireano de alfabetização de classes populares, etc. Mas, dentro de casa os alunos tinham que chagar “prontos”!

5. Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?

Acho que seria indispensável um trabalho de assessoria nas universidades. Trabalhos pontuais com alunos e esclarecimentos com os professores. Como podemos auxiliar os alunos, sem que os mesmos sejam penalizados, sem que, também, sejam vistos com complacência e pena.

6. Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

Como Libras é uma disciplina muito prática não tenho tido muito contato com a produção escrita dos alunos. A produção maior é nas provas, em pequenos parágrafos nos quais devem traduzir algum texto ou discutir algum trecho de um texto do qual solicitei leitura. Mas, sei que muitos alunos têm apresentado dificuldades em escrita, por comentários de colegas. Por enquanto não vejo nenhum movimento, nem da administração central nem da própria unidade em dar conta dessas situações. Em um momento em que alunos invadem prédios da universidade reivindicando bebedouros com água potável e ventiladores talvez este

seja um dos menores problemas...

Infelizmente...

Relatos de Casos de Alunos

Relato de caso 03: Aluna do segundo semestre do curso de história, com 47 anos de idade, ingressou na universidade através do ENEM e que completou seus estudos de educação básica através da EJA, possui características de distúrbio de leitura/escrita (possível dislexia), porém nunca fez avaliação especializada. Segundo seu relato no instrumento de coleta de dados, na leitura possui dificuldades de interpretação e entendimento do que está lendo, às vezes se perde, pula linhas na leitura e precisa ler várias vezes. Também relata que troca letras e possui muita dificuldade de se expressar e colocar no papel. Nunca teve ajuda profissional, nem na universidade. Possui vergonha de seus erros e tenta burlá-los. Gostaria de ter ajuda nas produções de texto e para revisar as provas quando se confunde. Relata que não é discriminada pelos colegas por causa das dificuldades, mas sabe que é diferente. Diz ficar vendo os colegas mais jovens que não levam nem caderno para a aula e são nota dez!

Relato de caso 04: Aluna do sétimo semestre do Curso de Filosofia, com 32 anos, segundo seu relato no instrumento de coleta de dados com dificuldades na leitura, de entender o pensamento do autor, interpretar o problema, a solução que o autor trás em seu texto muitas vezes, sintetizar o texto. Também possui dificuldade de sintetizar textos. Na escrita possui disortografia, com trocas de letras, que ela justifica por falta de atenção e tudo que acontece ao mesmo tempo, por exemplo, estudar para as provas, fazer trabalhos, etc. Nunca teve ajuda profissional, mas acredita que se tivesse iria ajudar bastante. Na instituição relata que teve ajuda para fazer um relatório de estágio e outra para fazer o pré-projeto, sem ajuda especializada. Os colegas e professores auxiliam bastante na construção dos trabalhos e nas apresentações dos seminários. Diz que gostaria de ajuda específica na interpretação de textos, na formação de resumos, artigos, resenhas, sínteses, comentários de textos e fechamentos. Diz que faz todos eles se tiver que fazer, mas não aprendeu muito bem.

4.1.5 O trabalho na IES E

Instituição pública com aproximadamente 89 cursos de graduação presenciais, 08 cursos à distância, 72 programas de mestrado, 69 programas de doutorado, 09 programas de

mestrado profissionalizante, 161 cursos *latu sensu*. Aproximadamente 27.801 alunos presenciais na graduação, 655 na graduação à distância, 1804 bolsistas, no doutorado 4.825, no mestrado acadêmico 5.332, no mestrado profissional 429, na especialização 6.846, Alunos Especiais cerca de 1.848, na Residência Médica/Veterinária 415 e com cerca de Bolsas 1.015 (Mestrado/Doutorado).

Quanto ao número de docentes, são 2.642 no ensino superior (sendo permanentes 2.486 e substitutos 156). No doutorado ou acima 2.167 professores, no mestrado ou acima 217. Com dedicação exclusiva 2.116 (85,12%), sendo mulheres 1.092 (43,93%) e homens 1.394 (56,07%).

A pesquisa foi prontamente autorizada pelo Pró-Reitor de Graduação, que através de parecer favorável encaminhou os procedimentos para obtenção dos endereços eletrônicos dos coordenadores de curso. Devido ao tamanho da instituição e o número extenso de cursos, professores e alunos, a aplicação dos instrumentos ocorreu totalmente por email, para facilitar o trâmite de informações.

Foram contatados todos os coordenadores de curso, porém chama a atenção que apenas 02 coordenadores de curso responderam ao e-mail da pesquisadora, sendo que 01 (curso de Administração) respondeu o instrumento prontamente, acolhendo a pesquisa receptivamente e outra respondeu que no curso de Geologia não havia alunos com as características da pesquisa.

Transcrição do questionário do professor coordenador do curso de Administração:

1. Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?

Não constatei nas minhas disciplinas, alunos com tal dificuldade e nem chegou ao meu conhecimento. O que existe, sim, é a falta de motivação para leitura ou falta de interesse em ler por parte de alguns alunos.

2. Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?

Não constatei nas minhas disciplinas, alunos com tal dificuldade e nem chegou ao meu conhecimento.

3. Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?

Não tive.

4. Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?

Não tive.

5. Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?

Por enquanto, não tenho o perfil dessas dificuldades e portanto, não tenho necessidade específica.

6. Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

No caso desmotivação para leitura, tenho feito trabalho em grupos e apresentação de trabalhos escritos e orais de acordo com a leitura de um material previamente disponibilizado e com avaliação do grupo e individual.

Foi realizado contato através de e-mail com o NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) para coletar dados com relação aos alunos e procedimentos realizados pelo setor no sentido de auxílio às suas dificuldades. A mensagem foi respondida por um professor membro do NAE, do Instituto de Psicologia e do SOP (Serviço de Orientação Profissional), porém sua resposta foi de que o setor não se enquadrava na população alvo, ficando assim a pesquisadora sem acesso aos alunos!

Transcrição da resposta do e-mail enviado ao NAE:

“Prezada Maria da Graça,

Recebemos sua solicitação de colaboração na pesquisa, mas creio que não nos enquadrados na sua população-alvo. O NAE oferece prioritariamente orientação de carreira aos alunos da universidade e auxílio para o planejamento e organização do estudo (gerenciamento do tempo, análise das motivações ou desmotivações para o estudo). Dificuldades de aprendizagem relacionadas a outros fatores não são atendidas por nós. Ainda, especificamente, dificuldades de leitura ou escrita não têm chegado até nós (temos alguma demanda para questões de escrita científica, o que se confunde um pouco com metodologia de pesquisa - esse tema já procuramos abordar através de oficinas, mas é uma atividade esporádica que fazemos). Quanto à nossa equipe, é composta por duas psicólogas, uma

pedagoga, uma assistente social e dois professores (da área de orientação profissional). “Enfim, se você acha que podemos colaborar de alguma outra forma, por favor, me comunique”.

Sem acesso aos alunos, optou-se em considerar este fato como dado de pesquisa.

4.2 Dados dos alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita

A dificuldade para o acesso aos alunos foi considerável, durante a pesquisa. Cabe ressaltar que duas das cinco universidades pesquisadas impossibilitaram o acesso da pesquisadora aos alunos. Nas outras três instituições o acesso foi realizado de forma indireta através de indicações informais. Foram detectados:

a) **IES A:** sem acesso aos dados dos alunos;

b) **IES B:** 01 aluno do curso de Engenharia de Energias Renováveis e Ambiente, com características de transtorno de leitura/escrita, sem avaliação especializada e com familiares **disléxicos** (pai e irmã mais nova). Sabe de suas dificuldades e tenta burlá-las. Em sua escrita há acréscimo de letras, omissão, trocas e substituição de letras, ausência de acentuação. Com dificuldades, geralmente suas notas estão perto da média, algumas abaixo da média, que muitas vezes busca recuperar nos exames. Nunca teve auxílio profissional, nem acadêmico! “Tenta se virar sozinho”. Os professores, a coordenação do curso e o NUDE, não sabem de suas dificuldades.

c) **IES C:** - 01 aluno autista, com as características da pesquisa, aluno do curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural, **disgrafia** e **hiposegmentação e/ou hipersegmentação da escrita** é característica de pessoas com autismo, em especial a Síndrome de Asperger, possivelmente em decorrência de distúrbio neuropsicomotor e/ou devido à motricidade fina ou outras questões motoras (como a pega errônea do lápis ou caneta) geralmente não trabalhadas! Necessita de mediação e intervenção diferenciada. A universidade está tentando trabalhar com ele, mas não tem muitos conhecimentos sobre a Síndrome.

- 01 aluno **disléxico** ingressante através do ENEM, com avaliação realizada. Será um desafio para a universidade segundo relatos do NUDE.

d) IES D: - Relato por um professor, sobre 01 aluno com Síndrome de Asperger ou com autismo de alta funcionalidade;

- 01 aluna do segundo semestre do curso de história, com 47 anos de idade, ingressou na universidade através do ENEM e que completou seus estudos de educação básica através da EJA, com características de distúrbio de leitura/escrita (possível dislexia), porém nunca fez avaliação especializada. Segundo seu relato no instrumento de coleta de dados, na leitura possui dificuldades de interpretação e entendimento do que está lendo, às vezes se perde, pula linhas na leitura e precisa ler várias vezes. Também relata que troca letras e possui muita dificuldade de se expressar e colocar no papel. Nunca teve ajuda profissional, nem na universidade.

- 01 aluna do sétimo semestre do Curso de Filosofia, com 32 anos, com dificuldades na leitura, de entender o pensamento do autor, interpretar o problema e extrair as ideias do texto. Também possui dificuldade de sintetizar textos. Na escrita possui disortografia, com trocas de letras, que ela justifica por falta de atenção e tudo que acontece ao mesmo tempo, por exemplo, estudar para as provas, fazer trabalhos, etc. Nunca teve ajuda profissional, mas acredita que se tivesse iria ajudar bastante.

e) **IES E:** sem acesso aos dados dos alunos;

4.2.1 Acesso ao ensino superior: o ingresso na universidade

As políticas públicas em prol à educação inclusiva estão avançando no Brasil. Sabe-se que a força da lei tem contribuído bastante para auxiliar pessoas, as quais têm seus direitos assegurados por intermédio da legislação, porém infelizmente ainda não mudam realidades totalmente. No ensino superior especificamente, algumas ações já são realidade, como por exemplo, a forma de acesso ao mundo acadêmico que já está presente no ingresso através do ENEM com prova adaptada de acordo com a necessidade especial do candidato e as cotas para pessoas com necessidades especiais, dentre outras ações.

Algumas universidades já estão se adequando para dar conta da permanência e da aprendizagem real de seus alunos, em especial daqueles com necessidades educativas especiais. Utilizam tecnologia assistiva, materiais adaptados, serviço de Psicopedagogia, adaptações curriculares e outras ações. Infelizmente essa não é a realidade e de todas as instituições de ensino superior. Reafirmo que a condição humana e a sensibilidade dos docentes para perceber e identificar as singularidades ainda é premente para a efetivação de ações positivas.

4.2.1.1 O sistema de cotas

O ingresso através do sistema de cotas tem contribuído bastante para o acesso ao ensino superior daqueles considerados pouco favorecidos, devido as suas condições sociais, culturais, educacionais, cognitivas, financeiras ou raciais.

A **Lei das cotas**, também chamada de *ação afirmativa*, é uma forma de reservar vagas para determinados grupos. O **sistema de cotas** foi criado para dar acesso a negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda em universidades, concursos públicos e mercado de trabalho. A **política de cotas nas universidades** é o melhor exemplo desse sistema no Brasil. As medidas de cotas raciais e cotas sociais implantadas pelo governo ajudam no acesso de certos grupos na concorrência com o resto da população. É um caminho visto por alguns como a redução da exclusão e visto por outros como uma segunda forma de discriminação.

Lei de cotas – “segundo a Lei nº 12.711/2012, alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas terão direito a 25% das vagas em todas as universidades e institutos federais. Metade delas será reservada para estudantes com renda mensal familiar de até um salário mínimo e meio. Critérios raciais (índios, negros) também serão levados em consideração”(Fonte: <http://sistema-de-cotas.info>). As cotas para pessoas com necessidades especiais, tem sido uma inovação que têm beneficiado inúmeros cidadãos. Bem mais que uma questão legal, uma questão humanista, pois todos neste país têm direitos e deveres, portanto devem ser respeitados. Cabe ressaltar que nem todas as instituições de ensino superior já estão adequadas a este sistema.

4.2.1.2 O ENEM diferenciado para as pessoas com deficiência e necessidades específicas

As regras para atendimento diferenciado para candidatos com deficiência foram aprimoradas a partir da última avaliação do ENEM, realizada em 2013. O edital deixou bem claro que, além dos alunos com deficiência física, auditiva e visual que, em geral, podem solicitar atendimento especial, outros grupos serão contemplados. Pela primeira vez, as regras do exame orientaram estudantes com dislexia, hiperativos e autistas, por exemplo, a pedir ajuda especial dos organizadores do exame. Todos a partir de agora, têm direito a auxílio de um profissional leitor e transcritor, podem solicitar tempo a mais para fazer as provas e suas redações serão corrigidas sob critérios diferenciados de avaliação.

Direito: O atendimento diferenciado em provas de seleção é um direito de todas as pessoas com deficiência. De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, esses candidatos têm direito a instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados para favorecer a autonomia deles. As ferramentas têm de ser solicitadas no momento da inscrição. É preciso comprovar, com laudos médicos, a deficiência ou necessidade específica. Quanto à correção, as dificuldades com a linguagem também serão consideradas a partir de então, na correção das redações. Os mecanismos de avaliação dos textos de participantes surdos ou com deficiência auditiva são coerentes ao aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Para os disléxicos, as características linguísticas de quem possui esse transtorno, também serão levadas em conta na correção do exame, o que significa um avanço enorme em prol da educação inclusiva.

Quem pode pedir (e qual tipo) auxílio:

Baixa visão: leitor, transcritor, prova ampliada, sala de fácil acesso; Cegueira: prova em Braille, leitor, transcritor, sala de fácil acesso; Deficiência física: transcritor, sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; Deficiência intelectual: leitor, transcritor, sala de fácil acesso; Deficiência Auditiva; tradutor-intérprete de LIBRAS, leitura labial; Surdez: tradutor-intérprete Libras, leitura labial; Surdo-cegueira: guia-intérprete, prova ampliada, prova em Braille, tradutor-intérprete Libras, leitura labial, leitor, transcritor, sala de fácil acesso; Autismo: leitor, transcritor; Déficit de atenção: leitor, transcritor; Dislexia: leitor, transcritor; Gestantes e lactantes: sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas; Idoso: sala de fácil acesso.

4.2.2 Processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita e suas especificidades identificados nos contextos acadêmicos

Foram identificados durante o trabalho de pesquisa, através do contato direto da pesquisadora com os alunos ou por indicativos dos coordenadores, professores ou dos profissionais que atuam nos Núcleos de Apoio ao Estudante, das instituições pesquisadas alunos com dificuldades de leitura/escrita, embora as instituições na sua grande maioria não soubessem que era disgrafia, disortografia, dislexia (detectadas pela pesquisadora) e também alunos com outras necessidades especiais, as quais têm distúrbio significativo de leitura/escrita em decorrência de comorbidades de sua condição, porém pela dificuldade de acesso ao acompanhamento pedagógico dos alunos ao longo do semestre, a pesquisa limitou-

se a etapa de aplicação de questionário e identificação. A grande maioria dos alunos relata que não possui ajuda no ambiente acadêmico. Seu processo é diferenciado e singular devido a sua condição. Relatos foram feitos de acadêmicos que trocam de curso, na esperança de melhorar seu desempenho, devido as suas dificuldades que não são respeitadas ou até mesmo percebidas pelos professores e coordenadores de curso. Outros acabam desistindo de estudar e abandonam a universidade. Sem dúvida a autoestima é abalada e o autoconceito passa a ser distorcido.

Em especial, foram detectados seis casos de universitários com distúrbios significativos de leitura/escrita, sendo 03 casos de alunos com características de dislexia, 02 disgráficos autistas e 01 caso de dificuldade de leitura considerável e disortografia. Esta pequena amostra demonstra que as instituições de ensino superior têm alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita em seu corpo discente, portanto devem aprender a lidar com eles, para garantir a real aprendizagem e a educação de qualidade para todos.

A maneira como aprendem é diferente daqueles que não possuem o distúrbio. A dislexia em especial é um processo de ordem neuroperceptiva que possui rotas neurolinguísticas singulares, portanto o sujeito disléxico tem necessidade de utilizar recursos de tecnologia assistiva, por exemplo, para alicerçar sua aprendizagem.

Basicamente, podemos afirmar que os processos neurolinguísticos de cada indivíduo com necessidades educativas especiais é singular a sua condição, ao seu histórico de aprendizagens, ao seu processo de acompanhamento ou a ausência dele, favorecendo ou prejudicando assim seu desenvolvimento cognitivo. Portanto é necessário que as instituições de ensino superior tenham conhecimento desses estudantes, de suas necessidades educativas especiais e saibam lidar com elas.

A grande maioria dos alunos com esses distúrbios de aprendizagem ainda não tem suas especificidades identificadas e mediadas de forma diferenciada. Geralmente os acadêmicos têm que “se virar” como podem. Alguns conseguem, outros desistem, outros de maneira velada são impedidos de prosseguir, o processo avaliativo é um viés, por exemplo. O fato é que muitos alunos são colocados pelas instituições ainda não adaptadas para lidar com as necessidades educativas especiais, num patamar de igualdade com os que não têm distúrbio de aprendizagem, caracterizando assim a desigualdade e o descaso.

4.2.3 Ações e processos necessários para o auxílio no trabalho com acadêmicos com necessidades educativas especiais, no que concerne às adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas

Adaptações curriculares, segundo Glat & Blanco (2007), são as adequações didático-metodológicas ou estruturais necessárias para dar conta das especificidades do sujeito com necessidades educativas especiais. Os tipos de adaptações curriculares geralmente são referentes à **acessibilidade ao currículo** ou as **adaptações de cunho pedagógico**.

Glat & Blanco (2007, p.18) relata que os parâmetros Curriculares Nacionais assim expressam as adaptações curriculares:

... estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p. 15).

As adaptações de acessibilidade ao currículo geralmente condizem com a atribuição das instâncias político administrativas. Já as adaptações de cunho pedagógico se referem às adequações de objetivos (possibilidade de eliminação ou introdução de novos objetivos) e conteúdos e trabalho com **Programa Pedagógico Individualizado** (de acordo com as necessidades e singularidades do aluno).

As adaptações pedagógicas visam promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem. Nestas adequações, estão os ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano e adequação dos objetivos às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais.

As adaptações pedagógicas também precisam ser realizadas no âmbito do processo de avaliação. A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais deve ser adaptada às condições do estudante, precisa ser dinâmica e contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos.

A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades- educação de jovens e adultos e educação profissional” (Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares MEC/SEF/SEESP 1998: 21).

4.2.4 Adequação do ambiente acadêmico às políticas educacionais inclusivas: procedimentos e recursos para os professores universitários

Os dados da pesquisa mostraram que as universidades pesquisadas ainda não oferecem ações consistentes para auxiliar os alunos com transtornos específicos de leitura/ escrita e poucas ações estão sendo realizadas em prol dos alunos com transtorno de aprendizagem. Os dados indicaram que existem atitudes isoladas de alguns professores, para ajudar estes alunos em seus processos de aprendizagem. Os dados revelam que ainda não há planejamento coletivo de ações e procedimentos em prol das adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas, por parte das coordenações de curso, professores ou Núcleos de Apoio ao Estudante. Cada distúrbio específico de leitura/escrita possui características singulares, portanto é necessário que os professores dos cursos de ensino superior tenham acesso às informações referentes a estes alunos e saibam lidar com eles.

4.2.5 Ações para apoio ao estudante com distúrbios significativos de leitura/escrita

Algumas IES estudadas estão se adequando ao ensino inclusivo. Algumas já dispõem de tecnologia assistiva, recursos didático-metodológicos, serviços especializados, formação continuada da equipe docente, adaptações curriculares, entre outras ações. Os dados da pesquisa revelaram que as instituições pesquisadas possuem Núcleos de Apoio ao Estudante, porém *não estão efetivamente adaptadas* para o trabalho com estudantes com distúrbios significativos de leitura/escrita. Algumas instituições ainda não têm ações efetivas em prol da educação inclusiva. Apresento a seguir uma síntese dos dados sobre as IES estudadas:

a) **IES A** - sem ações pedagógicas efetivas em prol das adaptações curriculares, não há trabalho de formação continuada com os docentes para lidar com os alunos com necessidades especiais. Existe um Núcleo de Apoio ao Estudante, que não cumpre a função de apoio e suporte aos alunos com distúrbios de leitura/escrita, uma vez que não tem um levantamento sobre a presença desses sujeitos.

c) **IES B** – Esta instituição instalou um NUDE (Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante), setor que está se estruturando em relação à inclusão e ao apoio ao aluno. A equipe do NUDE é composta por uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga e dois professores. Ainda estão em processo de organização para a inclusão, algumas ações já estão

sendo feitas, porém ainda de forma isolada. Alguns casos de alunos com necessidades especiais permanentes estão recebendo reforço pedagógico, porém ainda não há práticas de adaptação curricular e/ou programa pedagógico individualizado para os alunos com necessidades especiais, em especial os distúrbios significativos de leitura/escrita. Esta instituição também possui o NINA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade), porém não foi referido por nenhum sujeito da pesquisa.

d) IES C - A equipe do NUDE (Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante) desta instituição é composta por uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga e dois professores. O apoio aos docentes é feito pelo NUDE de forma pontual, sendo a intervenção feita somente quando solicitada. Não há um trabalho pedagógico contínuo, mas os responsáveis estão tentando avançar. Esta instituição também possui o NINA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade), porém não foi referido por nenhum sujeito da pesquisa.

e) IES D – O NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) desta instituição está em processo de reestruturação, pois a psicopedagoga responsável está em licença para pós-doutorado.

f) IES E – O NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) desta instituição oferece orientação de carreira aos alunos da universidade e auxílio para o planejamento e organização do estudo (gerenciamento do tempo, análise das motivações ou desmotivações para o estudo). Dificuldades de aprendizagem relacionadas a outros fatores não são atendidas. Ainda, especificamente, dificuldades de leitura ou escrita não têm chegado até o setor. Quanto à equipe, é composta por duas psicólogas, uma pedagoga, uma assistente social e dois professores da área de orientação profissional.

4.3 DADOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A dificuldade para o acesso aos professores também foi considerável, durante a pesquisa. Cabe ressaltar que, das cinco universidades pesquisadas, uma impossibilitou o acesso da pesquisadora aos coordenadores e professores de curso. Apesar da autorização da Pró-reitoria de Graduação para o desenvolvimento da pesquisa nesta instituição, a Coordenação Pedagógica da instituição impossibilitou o acesso ao NAE e aos demais coordenadores de curso e professores. Apenas uma coordenadora e três professores, do curso de Letras, foram indicados para responder ao instrumento de pesquisa, porém somente um

respondeu ao e-mail da pesquisadora, dizendo que não poderia auxiliar.

As demais instituições contribuíram para o acesso ao quadro docente, porém a participação espontânea dos professores foi pequena em relação ao número de cursos e docentes.

4.3.1 Processos docentes com vistas à temática

O número reduzido de professores participantes da pesquisa, sugere reflexão se a maioria dos professores universitários ainda não tem conhecimento das dificuldades ou distúrbios específicos de leitura/escrita de seus alunos, ou ainda não se envolve com a educação inclusiva. Alguns professores participantes relataram sua preocupação, porém não sabem como agir e não têm muito conhecimento sobre a temática. Também foi relatado o pouco auxílio das instituições, a falta de formação continuada, a falta de auxílio especializado, a falta de ações coletivas e a necessidade de fazer um trabalho praticamente solitário. Os professores participantes foram aqueles que, de uma forma ou outra, são sensíveis às singularidades de seus alunos.

4.3.2 Processos de formação e informação docente com vistas à temática

Os dados da pesquisa mostraram que as universidades pesquisadas não investem na formação continuada de seus professores com relação às necessidades especiais e os problemas de aprendizagem, também não há planejamento de adaptações curriculares e programas de individualizados. A circulação de informações sobre as necessidades educativas especiais dos alunos, dicas de como lidar e procedimentos didático-metodológico não são disponibilizadas de maneira eficaz.

4.3.3 A avaliação pedagógica

Os dados da pesquisa revelam que nenhuma das cinco instituições realiza avaliação pedagógica diferenciada com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita, apesar deste direito ser assegurado por lei aos alunos com dislexia.

4.3.4 As adaptações curriculares

Os dados da pesquisa também revelam que em nenhuma das cinco instituições há adaptação curricular ou programa pedagógico diferenciado para os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita, apesar de a lei garantir direito.

4.4 DADOS DOS COORDENADORES DE CURSOS

O contato com os coordenadores foi feito por e-mail para facilitar o acesso devido ao número extenso de cursos. Foram contatados coordenadores de vários os cursos das cinco instituições, porém o número de participantes foi muito baixo. Com esse dado, pode-se considerar que os distúrbios significativos de leitura/escrita, parte das dificuldades de aprendizagem e vinculados com as necessidades educativas especiais, ainda não são prioridades nas coordenações de curso das 5 IES estudadas.

4.4.1 Ação coordenadora e supervisora para apoio ao professor

As coordenações de cursos não preparam reuniões de orientação ou formação continuada para tratar da temática. As orientações geralmente são pontuais, ocorrendo sempre que, e somente se, o professor solicitar.

4.4.2 Olhar sobre a aprendizagem acadêmica e inclusão

As respostas de alguns sujeitos participantes sugere que a aprendizagem acadêmica nas instituições pesquisadas ainda é baseada no ensino tradicional, o aluno tem que evidenciar o que aprendeu em provas e, conseqüentemente, nas notas. Para quem não tem dificuldades de aprendizagem, em especial distúrbio significativo de leitura/escrita, talvez essa tarefa não seja nada fácil, mas com certeza para aqueles que têm tal condição e não recebem auxílio, esta pode ser uma missão impossível. Muitos desistem, outros trocam de curso, outros adoecem emocionalmente. Os acadêmicos com necessidades especiais estão nas universidades, porém isso não significa que estejam incluídos. Os dados da pesquisa revelam que a real inclusão ainda não é realidade nas universidades pesquisadas. Já existem algumas ações em busca da inclusão, porém ainda é um caminho árduo para muitos.

4.4.3 A formação continuada para os docentes

Os dados mostraram que nas universidades pesquisadas não são oferecidos cursos de formação continuada para os docentes universitários, para estudo, informações, dicas e orientações para o trabalho com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita e com educação inclusiva.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos apresentar os resultados da pesquisa e discuti-los, a fim de conhecer o universo pesquisado. Inicialmente apresentamos os dados dos alunos que responderam, em seguida os relativos aos coordenadores e, por fim os dados dos professores.

5.1 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Do universo pesquisado apenas 3 alunos responderam ao questionário nas cinco instituições incluídas. Não houve condições de investigar efetivamente os processos neurolinguísticos desses sujeitos, devido a dificuldade de acesso aos alunos, o que limitou a pesquisa a etapa de aplicação de questionário, sem a observação e acompanhamento pretendidos. Dessa maneira, um dos objetivos da dissertação não pode ser atingido, qual seja a identificação dos processos aludidos. Mas a análise da expressão dos sujeitos nas respostas permitiu identificar dificuldades e distúrbios na escrita que são indícios desses processos.

Respostas para a pergunta 1: **Você tem dificuldades de leitura? Quais?**

Pergunta com o objetivo de investigar as condições e dificuldades de leitura.

IES	Número de respostas	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	-	-	-
B	01	-	01	Diz que sua leitura não é excelente
C	ZERO	-	-	-
D	02	02	-	Aluna 01: interpretação, entendimento, se perde na leitura Obs: tem características disléxicas Aluna 02: Interpretação e entendimento, sintetização
E	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 2: **Você tem dificuldades de escrita? Quais?**

Pergunta com o objetivo de investigar as condições e dificuldades de escrita;

IES	Número de respostas	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	-	-	-
B	01	01	-	Não sabe especificar Obs: pai e irmã disléxicos
C	ZERO	-	-	-
D	02	02	-	Aluna 01: troca de letras, omissão, acréscimo de letras, dificuldade para se expressar Obs: tem características disléxicas Aluna 02: Troca de letras Obs: tem disortografia
E	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 3: **Já teve alguma ajuda profissional? Qual?**

Pergunta com objetivo de investigar os auxílios profissionais já obtidos pelo sujeito.

IES	Número de respostas	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	-	-	-
B	01	-	01	-
C	ZERO	-	-	-
D	02	-	02	-
E	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 4: **Já teve ajuda na instituição onde estuda? Qual?**

Pergunta com objetivo de investigar o auxílio na instituição acadêmica;

IES	Número de respostas	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	-	-	-
B	01	-	01	-
C	ZERO	-	-	-
D	02	01	01	01 aluna relata que teve ajuda para elaboração de relatório de estágio
E	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 5: **Para quais de suas dificuldades gostaria de ter ajuda?**

Pergunta com o objetivo de investigar as necessidades do aluno;

IES	Número de respostas	Positivas	Negativas	Dificuldades que gostaria de ajuda
A	ZERO	-	-	-
B	01	01	-	Na escrita para as trocas de letras e pontuação
C	ZERO	-	-	-
D	02	02	-	Aluna 01: produção de textos, revisão de palavras quando se confunde. Aluna02: interpretação de textos, resumos, sínteses, comentários e fechamentos.
E	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 6: **Você já foi discriminado por causa dessas dificuldades?**

Comente:

Pergunta com o objetivo de investigar possíveis discriminações e preconceito enfrentados pelo aluno. Esta questão também teve um espaço reservado para possíveis comentários pessoais.

IES	Número de respostas	Positivas	Negativas	Tópicos de comentários
A	ZERO	-	-	-
B	01	-	01	Diz ser aluno mediano Diz ter pai e irmã disléxicos
C	ZERO	-	-	-
D	02	01	01	Aluna 01: sente-se diferente dos colegas Aluna 02: diz ter ajuda dos colegas e alguns professores
E	ZERO	-	-	-

5.1.1 Discussão dos resultados dos dados dos alunos

Dos três respondentes, dois admitiram dificuldades de leitura, com destaque para o que chamaram de entendimento e interpretação. A descrição que fazem indicam que essas dificuldades são características de dislexia e disortografia. O outro sujeito, afirma que seu nível de leitura não é “excelente”, acrescentando que nunca foi prejudicado por isso; ele declarou ter irmã e pai disléxicos. A literatura indica que a dislexia é hereditária Rotta (2006, p.154), mas nem por isso apresenta um quadro que contemple dificuldades de leitura e escrita concomitantemente.

Os três sujeitos reconhecem ter dificuldade de escrita, com destaque para troca de letras e dificuldade de expressão. Um dos sujeitos não especificou suas dificuldades. A observação do texto escrito a mão nas respostas, indica além de troca de letras, omissão, acréscimo de letras em um dos sujeitos; outro sujeito mostrou indícios de disortografia e o terceiro apresentou um texto digitado, que também apresentava indícios dessas dificuldades.

Apenas um sujeito declarou ter recebido ajuda; trata-se de aluno da instituição D. Essa ajuda referiu-se a escrita do relatório de estágio, isto é, na etapa final do curso.

Os três sujeitos declararam necessitar ajuda para produzir textos, na revisão de palavras quando se confundem e trocam letras, para interpretar textos, fazer sínteses, fazer comentários e fechamentos. Isso demonstra que a ajuda recebida é sempre restrita nas instituições pesquisadas.

Os sujeitos declaram não ter sofrido discriminação em função dessas dificuldades. Um deles disse sentir-se diferente dos colegas, outro diz ter tido ajuda de colegas e de alguns professores; trata-se de aluno da instituição D.

Conclui-se que os alunos têm dificuldade de leitura e principalmente de escrita, que de modo geral não contam com muita ajuda da instituição, mas são objetos de esforços isolados de ajuda. Verifica-se também que em geral as instituições não chegam a identificar as especificidades desses sujeitos, assim parece não bastar haver órgãos específicos de auxílio ao estudante, sem uma ação proativa e não apenas reativa no nível instituição.

5.2 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES

Respostas para a pergunta 01: **Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?**

Pergunta com o objetivo de investigar o conhecimento do professor e a percepção de alunos com dificuldades de leitura na sala de aula

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de coordenadores	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	02	02	02	-	Não sabem especificar

C	11	03	03	01	02	Lentidão, entendimento, interpretação
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	-	02	Dizem ter alunos com falta de motivação para ler

Respostas para a pergunta 02: **Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?**

Pergunta com o objetivo de investigar o conhecimento do professor e a percepção de alunos com dificuldades de escrita na sala de aula.

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de coordenadores	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	02	02	02	-	Não sabem especificar
C	11	03	03	01	02	Lentidão, entendimento, interpretação
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	-	02	Dizem ter alunos com falta de motivação para ler

Respostas para a pergunta 03: **Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?**

Pergunta com o objetivo de investigar as orientações especializadas ao professor

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de coordenadores	Positivas	Negativas	Observações
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	02	02	-	01	01 não respondeu
C	11	03	03	-	01	02 não responderam
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	-	01	01 não respondeu

Respostas para a pergunta 04: **Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?**

Pergunta com o objetivo de investigar os auxílios e orientações ao professor na instituição acadêmica, para lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita;

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de Coordenadores	Positivas	Negativas	Observações
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	02	02	-	01	01 não respondeu
C	11	03	03	-	01	02 não responderam
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	-	01	01 não respondeu

Respostas para a pergunta 05: **Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?**

Pergunta com o objetivo de investigar as necessidades do professor;

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de Coordenadores	Positivas	Negativas	Observações
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	02	02	01	-	01 gostaria de ter ajuda para compreensão de leitura 01 não respondeu
C	11	03	03	-	-	03 não responderam
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	-	01	01 diz não precisar de ajuda 01 não respondeu

Respostas para a pergunta 06: **Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:**

Pergunta com o objetivo de investigar como o professor lida com as dificuldades de leitura/escrita na sala de aula e como faz os encaminhamentos necessários. Esta questão também teve um espaço reservado para possíveis comentários pessoa.

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de coordenadores	Positivas	Negativas	Observações
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-

B	17	02	02	01	-	Faz apontamentos nos textos dos alunos e pede que falem com ela em caso de dúvida 01 não respondeu
C	11	03	03	01	-	Faz trabalho diferenciado 02 não responderam
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	01	-	Antecipa materiais 01 não respondeu

5.2.1 Discussão dos resultados dos dados dos coordenadores

Participaram da pesquisa 7 coordenadores: 2 da instituição B, 3 da C e 2 da E. Os coordenadores da IES B afirmam ter alunos com dificuldades de leitura, mas não sabem especificar quais. Dentre os 3 da C, um afirma que sim, especificando lentidão, entendimento e interpretação. Os da E, por sua vez, dão resposta negativa e dizem que tem alunos com falta de motivação para ler.

No caso das dificuldades de escrita, os da B não sabem especificar as dificuldades dos alunos, mas as reconhecem. Dentre os da C, 1 respondeu que não, outro que sim e o terceiro não respondeu. Os da E deram resposta negativa e alegaram que os alunos não têm motivação para escrever.

Nenhum dos coordenadores que respondeu recebeu orientação profissional para lidar com os alunos. E 4 dos 7 não responderam.

Nenhum dos coordenadores que respondeu teve ajuda da instituição para lidar com os alunos. E 4 dos 7 não responderam.

Com relação a receber ajuda para lidar com as dificuldades dos alunos, 1 coordenador gostaria de ter ajuda para compreensão de leitura, 1 diz não precisar de ajuda e os outros 5 não responderam.

Com relação a lidar com os alunos com dificuldades, 1 coordenador faz apontamentos nos textos dos alunos e pede que falem com ele em caso de dúvida, 1 faz um trabalho

diferenciado, 1 antecipa materiais e os outros não responderam.

Verifica-se que os coordenadores têm dificuldades para identificar necessidades especiais dos alunos objeto da pesquisa não sabem especificar que necessidades são estas, não receberam orientação especializada, nem institucional para lidar com os alunos. Apenas 1 coordenador revelou interesse em receber ajuda para lidar com esses alunos. Dentre os 7, 3 tomam iniciativas pessoais de ajuda a esses alunos. Os outros não responderam.

5.3 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Respostas para a pergunta 01: **Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?**

Pergunta com o objetivo de investigar o conhecimento do professor e a percepção de alunos com dificuldades de leitura na sala de aula.

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de coordenadores	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	02	02	02	-	Não sabem especificar
C	11	03	03	01	02	Lentidão, entendimento, interpretação
D	96	ZERO	ZERO	-	-	-
E	97	02	02	-	02	Dizem ter alunos com falta de motivação para ler

Respostas para a pergunta 02: **Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?**

Pergunta com o objetivo de investigar o conhecimento do professor e a percepção de alunos com dificuldades de escrita na sala de aula;

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de professores	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	ZERO	ZERO	-	-	-
C	11	03	02	01	01	Lentidão, entendimento, interpretação
D	96	02	02	02	-	Relacionadas a características do autismo e dislexia
E	97	02	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 03: **Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?**

Pergunta com o objetivo de investigar as orientações especializadas ao professor;

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de professores	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	ZERO	ZERO	-	-	-
C	11	03	02	01	01	Disortografia, disgrafia, falta de nexos e coesão
D	96	02	02	01	-	Deficiências sócio educacionais oriundas de déficits de escolarização anterior
E	97	ZERO	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 04: **Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?**

Pergunta com o objetivo de investigar os auxílios e orientações ao professor na instituição acadêmica, para lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita;

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de professores	Positivas	Negativas	Principais características
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	ZERO	ZERO	-	-	-
C	11	03	02	01	01	-
D	96	02	02	-	02	
E	97	ZERO	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 05: **Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?**

Pergunta com o objetivo de investigar as necessidades do professor;

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de professores	Positivas	Negativas	Observações
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	ZERO	ZERO	-	-	-
C	11	03	02	01	01	Pelo NUDE
D	96	02	02	-	02	-
E	97	ZERO	ZERO	-	-	-

Respostas para a pergunta 06: **Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:**

Pergunta com o objetivo de investigar como o professor lida com as dificuldades de leitura/escrita na sala de aula e como faz os encaminhamentos necessários. Esta questão também teve um espaço reservado para possíveis comentários pessoais.

IES	Número total de cursos da instituição contatados	Número de cursos participantes	Número de respostas de professores	Positivas	Negativas	Observações
A	ZERO	ZERO	ZERO	-	-	-
B	17	ZERO	ZERO	-	-	-
C	11	03	02	01	-	01 gostaria de ajuda para todas as dificuldades dos alunos 01 não respondeu
D	96	02	02	02	-	01 gostaria de ajuda para todas as dificuldades dos alunos 01 quer para trabalhos pontuais com alunos e assessoria e esclarecimento com os professores
E	97	ZERO	ZERO	-	-	-

5.3.1 Discussão dos resultados dos dados dos professores

Participaram da pesquisa 4 professores, 2 da IES C e 2 da D.

Dos professores da IES C, 1 afirma ter alunos com dificuldades de leitura, especificando lentidão, entendimento e interpretação, o outro afirma que não. Os 2 da D afirmam que sim, referindo casos de autismo e dislexia, sem especificar onde obtiveram esta informação.

No caso das dificuldades de escrita, dos 2 da C, 1 sabe especificar as dificuldades dos alunos (disortografia, disgrafia, falta de nexos e coesão) e o outro não as reconhece. Dentre os

da D, 1 respondeu que sim e o outro não respondeu. O que respondeu apontou como causas das dificuldades deficiências sócio-educacionais oriundas de déficits de escolarização anterior. Os outros professores não responderam.

1 dos professores da C que respondeu recebeu orientação profissional do NUDE para lidar com os alunos e 1 não. Os dois da D não receberam orientação.

1 professor da instituição C recebeu ajuda do NUDE para lidar com os alunos. Nenhum dos professores das IES D teve ajuda da instituição.

Com relação a receber ajuda para lidar com as dificuldades dos alunos, 1 professor da instituição C gostaria de ter ajuda para todas as dificuldades dos alunos, 1 não respondeu. Os 2 professores da D gostariam de ter ajuda para lidar com as dificuldades dos alunos, um deles com ênfase na elaboração de trabalhos.

Com relação a lidar com os alunos com dificuldades, 1 professor da C propõe atividades de apoio e 1 faz um trabalho diferenciado. 1 professor da D conversa com colegas a esse respeito, mas tem como objetivo “trazer os alunos para o nível da turma” e o outro não respondeu.

Verifica-se que 3 dos 4 professores que responderam identificam as dificuldades de leitura e escrita dos alunos e 1 não.

Apenas 1 dos 4 professores recebeu ajuda profissional e apoio institucional para lidar com esses alunos.

Com relação a receber ajuda para lidar com as dificuldades dos alunos, 2 professores gostariam de ser ajudados para todas as dificuldades, 1 apenas para trabalhos e 1 não respondeu.

Com relação a lidar com os alunos com dificuldades, 2 professores buscam atividades de apoio ou fazem trabalhos diferenciados. 1 conversa com os colegas a esse respeito e julga ser possível levar os alunos a “alcançar” o nível da classe, o que mostra a não compreensão de sua especificidade. 1 dos professores não respondeu.

5.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os dados deixam evidenciado que, nas instituições pesquisadas, seja naquelas em que identificamos alunos com dificuldades significativas de leitura e escrita como naquelas em

que não tivemos acesso a eles, não há procedimentos e recursos para os professores universitários lidarem com as iniciativas de inclusão nas universidades pesquisadas.

Além disso, apesar de haver vários meios de apoio e auxílio especializado dentro e fora das universidades, principalmente com profissionais especializados, capazes de auxiliar, as universidades ainda não utilizam este auxílio.

Existem núcleos de apoio ao estudante, mas este ainda não trabalham com as questões dos distúrbios significativos de leitura/escrita e indicam ter pouca experiência com o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Assim, a instrumentação dos professores para lidar com estes alunos é deficitária nas instituições de ensino superior que participaram da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada indivíduo aprende de forma singular, refletida nos estilos de aprendizagem e no ritmo de produção pessoal de cada um. Para aqueles que têm distúrbio de aprendizagem, o jeito como aprendem é mais do que especial. O sujeito com dislexia, por exemplo, possui uma maneira singular de aprender. Como se trata de um distúrbio de origem neuroperceptiva e neurocognitiva, ele pode repetir várias vezes escrita de uma mesma palavra, alternando momentos de escrita correta e de escrita errônea. Neste caso é necessário que sua escrita seja avaliada de uma forma especial. Jamais um disléxico irá escrever um texto sem “erros” ortográficos!

As normas e regras ortográficas para um disléxico não fazem o mesmo sentido que para um não disléxico. Esses alunos, por terem uma maneira singular de aprender, necessitam de ações pedagógicas diferenciadas, como adaptações/flexibilizações curriculares nos procedimentos de trabalho no que concerne à mediação docente, o uso de tecnologias assistivas quando necessário, flexibilizações curriculares em termos de objetivos e conteúdos, além da avaliação diferenciada sempre que necessário.

As universidades estão repletas de alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita, muitos ainda sem avaliação especializada ou diagnóstico clínico, o que não é impedimento pedagógico para o trabalho diferenciado. Outros alunos apresentam o laudo ou o resultado da avaliação especializada no ato da matrícula, porém isto não garante que as informações de sua condição circulem entre a coordenação do curso, o corpo docente e os núcleos de apoio ao estudante. Algumas vezes as informações custam a chegar e, quando chegam, os docentes não sabem como lidar. Pedagogicamente há possibilidade de o corpo docente averiguar se o sujeito está aprendendo.

A observação direta, a participação em aula, o acesso e manejo dos materiais, os registros realizados pelo aluno em sala de aula, a forma como copia do quadro, os trabalhos em grupo, a leitura realizada nas apresentações de trabalhos, a observação na correção dos

cadernos e exercícios, além das notas são fontes ricas de dados para a análise dos professores e para o planejamento de ações de mediação e trabalho diferenciado. Porém isso envolve tempo, planejamento, desejo e sensibilidade do professor.

Todos estão muito envolvidos com seus afazeres e necessidades pessoais nas universidades. O trabalho diferenciado com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita e com a educação inclusiva, ainda não é prioridade na maioria das instituições de ensino superior. Existem instituições que já estão se adequando a realidade do trabalho inclusivo, não só pelo número crescente de ingressos de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições, muitos deles através do ENEM hoje já adaptado, mas por um caráter mais humanizado dado ao ensino nestas instituições. “Só sabe o que é o problema, quem vivencia o problema! Sabe como lidar com ele, aquele que se interessa em conhecê-lo!” Aqui temos a origem desencadeadora das dificuldades das instituições para lidar com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita e com a educação inclusiva.

As instituições de ensino superior não sabem lidar com estes alunos, porque não se interessam efetivamente em aprender a lidar com a educação inclusiva! Ainda não buscam o auxílio dos especialistas e não aproveitam estes profissionais que muitas vezes trabalham ou estudam na própria universidade. Todas as instituições pesquisadas, por exemplo, oferecem cursos de graduação e de pós-graduação *latu sensu*, com programas de mestrado e doutorado, repletas de alunos em busca de qualificação, com distintas especializações e muitos pesquisadores. É interessante que algumas dessas instituições oferecem cursos de especialização em necessidades especiais e inclusão e não sabem como lidar com seus alunos com estas condições.

As instituições também ainda não sabem aproveitar efetivamente os recursos humanos, didáticos, metodológicos e tecnológicos que têm! Existem profissionais especializados nas IES que poderiam instrumentar e ajudar os colegas. Outra questão de relevância na conclusão desta pesquisa é que muitos docentes, inclusive da área de educação e da Linguística não conhecem e não sabem identificar e lidar com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita.

Os resultados confirmam as hipóteses de que a inclusão, como política interna, concepção e prática, ainda precisa avançar significativamente nas instituições de ensino superior.

O valor pessoal de cada indivíduo deve e precisa ser respeitado, porque especiais todos nós somos. A busca da sociedade para todos e da consciência da diversidade humana, alicerçada na solidariedade e na formação de cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do

seu semelhante, por mais “diferente” que ele pareça ser é o objetivo da inclusão, tornando esta uma questão de ética e justiça social.

O respeito à diversidade e a pluralidade cultural, a valorização do **ser** em detrimento ao **ter**, precisam fazer parte da construção do homem, tendo a universidade e a família papel fundamental.

A educação por sua vez também necessita reorganizar conceitos e mudar paradigmas com relação ao processo ensino aprendizagem, pois enquanto este não for entendido como uma construção coletiva e cooperativa em processo onde a cumplicidade se faz necessária, de nada adiantará pensar em inclusão. Afirmo que a inclusão, não é difícil... Difíceis são as pessoas com seus preconceitos, negações, desinformações e individualismos!

Inclusão realmente não se faz por força de lei, mas sim por mudança de atitudes, de paradigmas de valores. Ser inclusivo condiz com o significado de ser humano! Precisamos acreditar que na educação chegará o momento que não haverá segregação entre classes sociais, raças, credos, especialidades. Existirão lugares de ensino onde a cooperação e o respeito mútuo, são o lema e a boa vontade está presente.

Os profissionais de educação precisam aprender a lidar com seus medos e limitações. O ideal é que os “profissionais especializados” além da continuidade do trabalho com aqueles que necessitam, ofereçam suporte aos docentes, os quais muitas vezes se queixam que não terem onde procurar ajuda, num trabalho de qualidade onde não faz parte o corporativismo.

As universidades precisam organizar setores de apoio estudantil e apoio docente, com profissionais especializados para auxiliar efetivamente a prática acadêmica. Os coordenadores de curso precisam estar muito bem informados e instrumentalizados para auxiliar o corpo docente, assim a formação continuada é imprescindível.

Concluimos este trabalho, impulsionada pela necessidade de elaboração de materiais contendo orientações e sugestões neuropsicopedagógicas e neurolinguísticas para lidar com sujeitos que apresentam distúrbios significativos de leitura e escrita, ajudando-os em seus processos diferenciados de aprendizagem, auxiliando assim instituições, docentes, alunos e famílias, dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sónia. **Dislexia - Aprender a Aprender**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Portugal, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM – IV- TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM V- TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2013.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS. Disponível em:
<http://www.appdae.net/disortografia.html>
- AVIOTTI, Maria da Graça Gonçalves Cunha. Respeito à Diversidade: a Avaliação sob o Olhar da Diferença. Bagé: **Revista da URCAMP nº 3**, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. **A cultura da oferta – Novos desafios para a educação- e- A relação professor/aluno na fase líquido-moderna**. In BAUMAN, Z. Capitalismo parasitário. 2010, pgs. 33-72.
- BAUMAN, Zigmunt. **Vidas desperdiçadas, estratégias partidas**. In BAUMAN, Z. Vidas em fragmentos – sobre a ética pós-moderna. (1995) 2011, pgs 101-142.
- CABALLO, Vicente; SIMON, Miguel Ángel. **Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente -Transtornos Específicos**. São Paulo: Santos, 2007.
- CARDIÈ, Annie. **Os Atrasados não Existem**. São Paulo: Artmed, 1996.
- CÁSSIO, José. **A Neurolinguística aplicada no cotidiano**. Disponível in
<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/a-neurolinguistica-aplicada-no-cotidiano /35131/>.
- CIASCA, Sílvia. **Disgrafia – Transtorno Específico da Escrita**. In Atualização em Transtornos de Aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

CID10. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Organização Mundial de Saúde (Org.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CONDEMARIN, Mabel (org). **Maturidade Escolar: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para a aprendizagem escolar.** Enelivros. 1986.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

Disponível em: <http://sistema-de-cotas.info/>

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Madalena. **A paixão de aprender.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GARCIA, Ana Carla. et al. **Dislexia e distúrbios da leitura e da escrita.**

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (ORG). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 15. 35, 2007.

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro1.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MANGAS, C. Frade; SÁNCHEZ, J. L. Ramos. **A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção.** In Revista Iberoamericana de Educación n.º 53/7. 2010.

MANTOAN, Maria Tereza E. **A Integração da Pessoa com Deficiência.** São Paulo: Memmon, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** São Paulo: Memmon, 2001.

MARTINS, Vicente. **Dislexia em Sala de Aula.** Disponível em: <http://profala.com/artdislexia26.htm>.

MEDEIROS, Maria Celina. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Dissertação de Mestrado em Ciências Biológicas. Universidade Vale do Paraíba. 2006.

MIRANDA, José Cássio. **Neurolinguística aplicada no cotidiano**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/a-neurolinguistica-aplicada-no-cotidiano/35131>). 2009.

MONTIEL, José; CAPOVILLA, Fernando. **Atualização em Transtornos de Aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

MRECH, Leni. **O que é Inclusão?** Disponível em: <http://www.Regra.com.br>, 1998.

NEVES, Maria da Graça Gonçalves Cunha. Neuroaprendizagem: implicações da neurociência acerca dos processos do aprender. Pelotas. **Revista TANTO nº 14**, 2012.

NEVES, Maria da Graça Gonçalves Cunha. Neuropsicopedagogia: O que é isso? Entendendo melhor a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia. Pelotas. **Revista TANTO nº 17**, 2012.

OLIVEIRA, K. L. & SANTOS, A. “**Compreensão em leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários**”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1). Porto Alegre. Editorial: *Psicologia e Reflexões Críticas*. 2005. pp. 118-124.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares MEC/SEF/SEESP 1998.

PEREIRA, M. A. **Dislexia-Disortografia - Numa perspectiva psico-sociolinguística - Investigação Teórica e Empírica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Ligia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALLY SHAYWITZ, M. D. **Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida**. Porto Alegre: Porto Editora, 2008.

SILVA, Ana; GUIMARÃES, Paula; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Transições para a literacia dominante: Perspectivas de coordenadores de centros de educação e formação de adultos**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 2012.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – Questionário alunos universitários

UNIVERSIDADE: _____

CURSO: _____ SEMESTRE: _____

IDENTIFICAÇÃO (nome ou pseudônimo): _____ IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____ PROFISSÃO: _____

Contato (opcional): _____

1. Você tem dificuldades de leitura? Quais? _____

2. Você tem dificuldades de escrita? Quais? _____

3. Já teve alguma ajuda profissional? Qual? _____

4. Já teve ajuda na instituição onde estuda? Qual? _____

5. Para quais de suas dificuldades gostaria de ter ajuda? _____

6. Você já foi discriminado por causa dessas dificuldades? Comente: _____

ANEXO B – ENTREVISTA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO



INSTRUMENTO DE ENTREVISTA CONSENTIDA- alunos universitários

UNIVERSIDADE: _____

CURSO: _____ SEMESTRE: _____

IDENTIFICAÇÃO: _____ IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____ PROFISSÃO: _____

CONTATO (opcional): _____

1. Você tem dificuldades de leitura? Quais?
2. Você tem dificuldades de escrita? Quais?
3. Já teve alguma ajuda profissional? Qual?
4. Já teve ajuda da instituição onde estuda? Qual?
5. Para quais de suas dificuldades gostaria de ter ajuda?
6. Você já foi discriminado por causa dessas dificuldades? Comente:

ANEXO C - QUESTIONÁRIO COORDENADORES E PROFESSORES

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO

**INSTRUMENTO DE PESQUISA – Questionário coordenadores e professores**

Observação: os dados de identificação serão preservados.

UNIVERSIDADE:

CURSO(S):

SEMESTRES:

IDENTIFICAÇÃO(nome ou pseudônimo):

CONTATO - fone/e-mail(opcional):

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:

DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA:

1. Você tem alunos com dificuldades de leitura? Quais?
2. Você tem alunos com dificuldades de escrita? Quais?
3. Já teve alguma orientação profissional para lidar com estes alunos? Qual?
4. Já teve ajuda da instituição onde trabalha com orientações para lidar com esses alunos? Qual?
5. Para quais dificuldades com relação a esses alunos gostaria de ter ajuda?
6. Como você costuma lidar com os alunos com dificuldades de leitura/escrita e fazer os encaminhamentos necessários? Comente:

Agradeço sua colaboração em prol da pesquisa científica!
Maria da Graça G. Cunha Neves
Mestranda UCPel

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou responder a questionário específico e participar na pesquisa de campo intitulada **“Investigação de processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios específicos de leitura/escrita em contextos acadêmicos”**, desenvolvida pela Neuropsicopedagoga e Psicopedagoga Clínica Maria da Graça Gonçalves Cunha Neves, mestranda do PPGL da UCPEL, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone (53) 99589273/84612011 ou e-mail gracacunha_neuropsicopedagoga@hotmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais são investigar processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita em contextos acadêmicos, com vistas à proposição de medidas de adequação/ flexibilização curricular, favorecendo à inclusão.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista e/ou questionário registrado por escrito a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora responsável e seu orientador de pesquisa. Além disso, terei acesso aos resultados e interpretações dos dados coletados antes de sua divulgação, mesmo sendo mantido o anonimato.

Fui informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador