

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGTER - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE

Liziane Forner Bastos

**O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE
ESTUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM**

Santa Maria, RS

2018

Liziane Forner Bastos

O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cláudia Oliveira Pavão

Santa Maria, RS

2018

BASTOS, LIZIANE
O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE
ESTUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM / LIZIANE BASTOS.- 2018.
127 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Cláudia Oliveira Pavão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2018

1. Tecnologia da informação e comunicação 2.
Acessibilidade no ensino superior 3. Dislexia I.
Oliveira Pavão, Ana Cláudia II. Título.

Liziane Forner Bastos

O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Aprovada em 30 de agosto de 2018:

Ana Cláudia Oliveira Pavão, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Priscila Turchiello, Dr^a (IFFar)

Tatiane Negrini, Dr^a (UFSM)

Silvia Pavão, Dr^a (UFSM, suplente)

Santa Maria, RS

2018

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não teria se tornado realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter abençoado todos os dias da minha vida, por iluminar meu caminho e me dar forças para seguir em frente.

Meus amados pais, Luiz e Eliane obrigada por estarem ao meu lado em todas as oportunidades as quais me fizeram chegar até aqui, servindo sempre como fontes de motivação para buscar meus objetivos. A vocês, minha eterna gratidão e todo o amor do mundo.

Ao meu amor Fábio Pereira Rossato, companheiro de todas as horas. Obrigada por estar ao meu lado em mais essa conquista, obrigada por sermos “nós”, obrigada por “sonhar”, “lutar” e “compartilhar” comigo.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a. Ana Cláudia Pavão, um agradecimento especial por todos os ensinamentos, dedicação, compreensão e pela confiança a mim depositada para desempenhar esse trabalho. Saiba que tenho enorme admiração e respeito pela pessoa e profissional que és.

As Prof^a Dr^a. Priscila Turchiello e Prof^a Dr^a. Tatiane Negrini por aceitarem participar da banca examinadora e pela consideração em dedicar atenção especial ao trabalho desenvolvido.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente concordaram em colaborar e muito pacientemente conversaram sobre meus diversos questionamentos.

Aos meus bons amigos, colegas e familiares, os que estão perto, os que estão longe, os que auxiliaram diretamente o desenvolvimento do mestrado e os que simplesmente compartilham “vida” comigo. Vocês fazem os meus dias mais felizes e a caminhada mais prazerosa. Valeu o apoio, companheirismo e a torcida que, com certeza, me ajudaram a conquistar mais esse objetivo.

RESUMO

O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM

AUTORA: Liziane Forner Bastos

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Oliveira Pavão

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – PPGTER, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O estudo teve como objetivo geral compreender de que modo o uso das tecnologias da informação e comunicação potencializam o acesso, a permanência e a conclusão no ensino superior, dos estudantes com dislexia. Resultante disso, o produto do mestrado consiste em um E-book contendo Diretrizes para Acessibilidade de Estudantes com Dislexia no Ensino Superior, destinado aos docentes e demais profissionais da instituição. O referencial teórico traz informações relacionadas à Acessibilidade no Ensino Superior; Dislexia e suas particularidades e A evolução das TIC e suas implicações no processo de inclusão. De acordo com a metodologia, propõe-se uma pesquisa aplicada, qualitativa e possui como método o estudo de caso. A entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento de coleta de dados neste estudo, que teve como público-alvo, estudantes disléxicos matriculados na UFSM, além destes, os docentes dos cursos de graduação nos quais estes estudantes estão matriculados e os profissionais da equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED envolvidos com esses casos. A análise de conteúdo foi utilizada para a interpretação dos dados. Para tanto, foram elencadas quatro categorias de análise, que são: Questões Políticas e as TIC; Questões Institucionais e as TIC, Questões Pedagógicas e as TIC e Questões Sociais e as TIC. Os resultados apontam que apesar dos movimentos em busca de ações de acessibilidade na UFSM, ainda se faz imperativo a implementação de novas medidas frente a fragilidade do processo de inclusão na universidade, dentre elas a necessidade de maior investimento nas TIC como possibilidade para facilitar a aprendizagem, a participação e a autonomia dos estudantes. Porém, para além da questão do uso das TIC como meio de acessibilidade, foi possível identificar muitos outros aspectos que devem ser refletidos no campo universitário e não poderiam passar despercebidos na análise.

Palavras-chave: Tecnologia da informação e comunicação- TIC. Acessibilidade no ensino superior. Dislexia.

ABSTRACT

THE USE OF ICT IN PROMOTING ACCESSIBILITY OF DYSLEXIC STUDENTS IN UFSM

AUTHOR: Liziane Forner Bastos
ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Oliveira Pavão

This dissertation is linked to the research line Development of Educational Technologies in Network, of the Post-Graduate Program in Educational Network Technologies - PPGTER, Professional Master's, Federal University of Santa Maria - UFSM. The objective of the study was to understand how the use of information and communication technologies enhances access, permanence and completion in higher education of students with dyslexia. As a result, the Master's product consists of an E-book containing Guidelines for Accessibility of Students with Dyslexia in Higher Education, intended for teachers and other professionals of the institution. The theoretical reference brings information related to Accessibility in Higher Education; Dyslexia and its particularities and The evolution of ICT and its implications in the inclusion process. According to the methodology, it is proposed an applied, qualitative research and has as its method the case study. The semi structured interview was adopted as a data collection instrument in this study, which had as target audience, dyslexic students enrolled in the UFSM, besides these, the undergraduate students in which these students are enrolled and the professionals of the multidisciplinary team of the Coordination of Educational Actions - CAED involved in these cases. Content analysis was used to interpret the data. To this end, four categories of analysis were listed, namely: Political Issues and ICT; Institutional Issues and ICT, Pedagogical Issues and ICT and Social Issues and ICT. The results show that despite the movements in search of accessibility actions in the UFSM, it is still imperative to implement new measures in view of the fragility of the inclusion process in the university, among them the need for greater investment in ICT as a possibility to facilitate learning, the participation and the autonomy of the students. However, in addition to the question of the use of ICT as a means of accessibility, it was possible to identify many other aspects that should be reflected in the university field and could not go unnoticed in the analysis.

Keywords: Information technology and communication - ICT. Accessibility in higher education. Dyslexia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de estudantes matriculados por tipo de NEE.....	59
Quadro 2 - Dados de acadêmicos com Transtornos de Aprendizagem na UFSM...	60
Quadro 3- Softwares educacionais utilizados pelos estudantes.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frequência da utilização do recurso tecnológico ambiente <i>Moodle</i> no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes.....	80
Figura 2 – Frequência da utilização do recurso tecnológico <i>E-mail</i> no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes.....	83
Figura 3 – Frequência da utilização do recurso tecnológico de aplicativos no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes.....	84
Figura 4 – Frequência da utilização do recurso tecnológico de redes sociais no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes.....	87
Figura 5 – Frequência da utilização do recurso tecnológico de aplicativos no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes.....	89
Figura 6 – Frequência da utilização do recurso tecnológico bibliotecas digitais no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AND	Associação Nacional de Dislexia
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEB	Conselho Educacional Brasileiro
CEDA	Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional Brasileiro
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPTER	Mestrado profissional em Tecnologias Educacionais em Rede
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Nacionais Curriculares
PD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
PRA	Pró Reitoria de Administração
PRAE	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SESu	Secretaria de Educação Superior
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TER	Tecnologias Educacionais em Rede
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	21
2.2 DISLEXIA E SUAS PARTICULARIDADES	28
2.3 A EVOLUÇÃO DAS TIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO	35
3 TRABALHOS CORRELATOS	41
4 METODOLOGIA.....	47
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	47
4.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.....	48
4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	48
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	49
5 RESULTADOS	55
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA	55
5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	61
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE ESUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM	66
5.4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	71
6 PRODUTO FINAL	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	113
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES	117
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	121
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA CAED.....	125

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede- MPTER da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. O objetivo desse programa de pós-graduação, conforme consta em seu projeto pedagógico “é a qualificação científico-profissional em tecnologias educacionais em rede para atuação em instituições educativas, formais e não formais, capacitando docentes e outros profissionais envolvidos com a Educação”. Adicionalmente, tem o escopo de propiciar um ambiente favorável para o desenvolvimento da inovação e democratização da educação livre e aberta.

No cenário educacional e político tem-se a educação especial, enquanto modalidade de ensino e área de conhecimento, destacando-se cada vez mais como um eficiente campo investigativo, de onde afloram pautas de inúmeras questões e debates. Dentre estas, estão as temáticas de inclusão e de alternativas de acessibilidade frente a grande diversidade de sujeitos envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial nas últimas décadas. No Brasil, as discussões se intensificaram no final do século XX, a partir de publicações de políticas educacionais que discorrem sobre propostas com vistas à inclusão, tais como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996); Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (2007). Porém, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual organiza as estratégias e metas para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial que, de fato, foram implementadas mudanças no sistema educacional brasileiro.

Tais mudanças referem-se aos aspectos físicos, atitudinais e pedagógicos. Os aspectos físicos são percebidos a partir da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, banheiros adaptados, rampas de acesso e toda a estrutura

arquitetônica. As barreiras atitudinais e pedagógicas, no entanto, envolvem abordagens complexas, que requerem uma multiplicidade de concepções e finalidades acerca da prática docente em relação ao processo inclusivo e vêm se estruturando lentamente no campo educacional, até os dias de hoje.

As políticas públicas na área da educação especial no Brasil vieram ao longo dos anos delineando novos contornos, também por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Assim, ocorreram reestruturações nos processos escolares, nas terminologias utilizadas quanto à denominação dos sujeitos, quanto às formas de atendimento e mudanças de paradigmas.

Atualmente, as definições mais recentes, especificamente sobre o público-alvo da educação especial, estão definidas como: Pessoa com Deficiência- PD, Transtorno do Espectro Autista-TEA e Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD. Conforme a PNEEPEI, caracteriza-se a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua efetiva participação escolar e/ou social. Já estudantes com Transtorno do Espectro Autista, refere-se aos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. E para o estudante que demonstra potencial elevado, em uma ou mais de uma, das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse, denomina-se como estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Entretanto, a terminologia pessoa com Necessidades Educacionais Especiais-NEE¹, também será utilizada nesta dissertação, visando contemplar não apenas o público-alvo da educação especial, definido pela política nacional, mas

¹ O termo “Necessidades Educacionais Especiais” evidencia-se a partir do “movimento pela inclusão”. Conforme exposto na “Declaração de Salamanca”, pessoas com NEE são todas aquelas cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, sejam elas provenientes de condições permanentes ou transitórias (BRASIL, 1994).

intencionalmente, para ampliar a reflexão abarcando também aqueles com dificuldades, transtornos ou distúrbios de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, tem como principal objetivo a inclusão escolar, visando orientar os sistemas de ensino na forma de garantir acesso ao ensino comum, por meio da participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de formação; oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado, configura-se como um importante serviço em relação à inclusão educacional, desde a educação infantil até a educação superior, e seu conceito compreende:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 2º § 1º).

Segundo Turchiello, Silva e Guareschi (2012, p.35), “o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum”. Dessa forma, observa-se que apesar dos avanços socioculturais, no intenso debate referente à inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos campos da vida humana e, ainda das legislações que embasam esta prática, a reflexão sobre a inclusão de pessoas com dificuldades, transtornos ou distúrbios de aprendizagem, ainda é bastante escassa.

Nesse contexto, é fundamental refletir acerca da grande demanda de estudantes que não se encaixam nas políticas vigentes de acordo com o seu diagnóstico. Consequentemente, acabam sendo privados de um atendimento ou um apoio que lhes garanta o direito à efetiva participação no ensino regular em função de suas especificidades (PANTA, 2017).

Sobre essa questão Pavão e Pavão (2017), alertam que:

O certame que se impõe na forma de denúncia, em favor a um grupo de pessoas que não é contemplado pelas práticas inclusivas vigentes leva a necessidade de encontrar caminhos, respostas ou possibilidade de compreensão para o que se tornou uma dificuldade no interior das escolas e nas relações profissionais dos agentes educacionais. O fato se instaurou, a partir do momento em que por meio da Resolução CNE/ CEB nº4/2009, foi definido o público alvo da Educação Especial. Ficaram fora desse público as dificuldades de aprendizagem que antes por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº2/2001, eram contemplados como alunos com necessidades educacionais especiais (PAVÃO E PAVÃO, 2017, p.11).

Desse modo, em função das políticas de educação especial não terem previsto, na forma da lei, os espaços e atendimentos a este público, ocorre que muitas vezes as instituições de ensino ficam em um “limbo assistencial”. As escolas não são orientadas a ofertar o AEE a estes estudantes, os profissionais mais adequados a estes atendimentos (psicopedagogos), ainda não constituem o quadro de funcionários da grande maioria das instituições, fazendo com que este serviço especializado fique restrito às famílias que possuam condições financeiras para o acesso de forma particular, excluindo as que não têm condições para tal.

Além disso, as políticas educacionais e não apenas as do campo da educação especial de certa forma negligenciaram a atenção necessária à promoção da aprendizagem de sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem em suas trajetórias de formação. De alguma forma, isso está implicado com a massiva produção de tais sujeitos e o posicionamento dos mesmos como responsáveis pelo (in)sucesso dos processos.

Em decorrência disso, as dificuldades ou transtornos de aprendizagem muitas vezes, passam despercebidos por não apresentarem uma marca física que os identifiquem com tal especificidade, ou sem um olhar minucioso que envolva algum diagnóstico, observando-se apenas que aquele aluno não aprende no mesmo ritmo que os colegas, é mais lento na realização de determinadas demandas escolares, omite ou inverte letras ao ler e escrever, por exemplo (OLIVEIRA; RAMOS; VIEIRA, 2017).

Ainda é preciso levar em consideração que, os docentes, em sua grande maioria, sentem dificuldades em trabalhar com pessoas que necessitam de um atendimento específico, metodologias adaptadas ou flexibilizações curriculares. Estudantes com algum tipo de dificuldade ou transtorno de aprendizagem, necessitam dependendo das suas limitações, de um conjunto de estratégias e procedimentos diferenciados em relação às adaptações metodológicas das aulas, de adequações na exposição dos conteúdos e nos recursos utilizados como forma de avaliação, entre muitos outros aspectos que surgem no dia a dia das relações educacionais. Enfatiza-se ainda, que tal problemática não se encerra no ensino fundamental ou médio, ela persiste nos níveis mais elevados de ensino, conforme os alunos avançam. Conforme Moreira (2008, p.61),

Na universidade, o professor que recebe em sala de aula estudantes com NEE [necessidades educacionais especiais], enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isso faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência de uma representação negativa.

Ainda é preciso levar em conta que, a compreensão das nomenclaturas no que tange às questões da educação especial ainda geram dúvidas, pois parte da população ainda desconhece suas concepções ou as manifesta erroneamente. Considera-se importante elucidar as terminologias que compõem a área temática dessa pesquisa, a fim de que possam ser compreendidos, corretamente, os aspectos conceituais que balizam a proposta de investigação.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, compreende-se como um termo de caráter mais abrangente, voltado ao sujeito que está diante de um obstáculo para aprender, seja esse de caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional, o qual impede dar prosseguimento à aprendizagem por não possuir ferramentas, ou não poder utilizá-las (BARBOSA, 2006).

A conceituação de Transtorno Específico de Aprendizagem², pode ser entendida como “um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender dos sujeitos, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada” (RELVAS, 2008, p.58). E ainda,

[...] compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (OHLWEILER, 2006, p.127)

Conforme publicado na página da Associação Brasileira de Dislexia, existem diversos transtornos específicos de aprendizagem, como a discalculia, que afeta a capacidade da pessoa em compreender e manipular números; a disgrafia, que compromete a habilidade para escrever em termos de caligrafia; a disortografia, que se mostra como uma inabilidade persistente observada no planejamento e na coerência textual, além de grande dificuldade na memorização das regras ortográficas. Porém, o mais conhecido transtorno específico de aprendizagem é a dislexia, que é caracterizado por alterações no campo da leitura.

Estas breves conceituações buscam elucidar uma pequena parcela do que significa a reflexão no contexto da Educação Especial, sendo este sem dúvida, um campo de estudo muito mais abrangente quando se dedica a dialogar especificamente sobre a temática, tal como é abordado em trechos da tese:

Ao analisar os discursos das políticas educacionais inclusivas, perguntava: os espaços – especial e regular – por si só seriam determinantes para a demarcação do que é estar incluído ou excluído? Que outros lugares passariam a ser ocupados pelas pessoas com deficiência nas escolas regulares para além da posição de alunos da Educação Especial, anormais, que não aprendem? O estar junto, ocupando o mesmo lugar determinado àqueles considerados normais, convivendo, socializando, seria garantia de inclusão? (TURCHIELLO, 2017, p.38)

² Neste estudo, optou-se por utilizar o termo “Transtorno Específico de Aprendizagem” por extenso a fim de evitar ambiguidades advindas do uso da sigla TEA, visto que esta é amplamente utilizada como a nova abordagem de referenciar o Transtorno do Espectro Autista, antes chamado de Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD.

A partir dos questionamentos levantados pela autora, considera-se que é imprescindível reflexões mais críticas sobre inclusão/exclusão e todas as possibilidades de desdobramentos dos discursos que tangem a educação especial e a efetivação de ações inclusivas (ou de ações de normalização dos sujeitos com deficiência). A bagagem de concepções historicamente geradas nesse movimento é enorme. Porém, tais problematizações, devido as suas tamanhas complexidades, não cabem a essa pesquisa, pois fogem do objetivo de investigação.

Esse estudo limita-se em reflexões a respeito das implicações socioculturais no cotidiano de sujeitos que possuem dislexia e suas relações no âmbito das Tecnologias Educacionais em Rede. Além disso, especificar o público estudado (disléticos) nas discussões e análises propostas, vai além da questão do diagnóstico por si só, mas sim da pertinente necessidade em se pensar sobre as características e necessidades apresentadas por sujeitos que estão sendo pouco atendidos, pouco estudados e pouco contemplados nas realidades educacionais brasileiras.

Tendo em vista a universalização da escrita na sociedade atual, como um meio de comunicação³ amplamente propagado nas mais diversas áreas, a necessidade de domínio da leitura e escrita torna-se ponto fundamental nas relações sociais, afetivas, acadêmicas, tecnológicas, profissionais, entre outras.

Em paralelo ao processo de inclusão, e de maneira ainda mais intensa, ocorreram avanços significativos no uso das tecnologias como meio de comunicação, aprendizagem e facilitadora de acesso aos conhecimentos. Os novos ambientes de interação, possibilitados pelas tecnologias, surgem como fatores que estruturam diferentes alternativas e concepções pedagógicas. Por conseguinte:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas por onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2000, p.11)

³ Sistema de troca de informação que envolva, pelo menos, um emissor e outro receptor.

Em uma sociedade em constante e acelerada transformação, onde impera o desenvolvimento tecnológico, a educação terá de corresponder às necessidades daí decorrentes e enfrentar os desafios baseados numa nova multiplicidade de sujeitos, recursos e processos. As instituições educacionais, em especial, devem se preocupar em acompanhar essa evolução.

Conforme Giroto (2012, p.40), as tecnologias em tempo de Educação Inclusiva “são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo”. Complementando, Czelusniak (2013), salienta que inegavelmente, as tecnologias proporcionam a implementação de soluções variadas para os mais diversos tipos de problemas, tais como comunicação a distância, entretenimento, entre muitos outros.

Sobre tais aspectos, é indispensável maior reflexão e disseminação de conhecimento no que diz respeito às inovações tecnológicas e metodológicas que possam dar suporte para que a inclusão de estudantes, com alguma necessidade educacional especial, realmente aconteça. Sendo assim, como utilizar as tecnologias disponíveis para apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial a dislexia?

Nesse sentido, questiona-se ainda: Quem pensa no processo de ensino-aprendizagem do estudante disléxico? Como promover acessibilidade no ensino superior? Quais direitos amparam esses estudantes? De que forma as Tecnologias da informação e comunicação-TIC podem contribuir com o processo de inclusão em relação à dislexia? Quais são os indicadores de dislexia no ensino superior e, especialmente, na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM? Quem é responsável pelo atendimento destes estudantes? E os docentes, como estão trabalhando com as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos estudantes, tendo em vista a pouca ou nenhuma formação ofertada em nível nacional?

Todos esses questionamentos emergem de anseios frente à realidade educacional, em relação ao grande público de estudantes que não estão sendo

contemplados na legislação brasileira e, por conseguinte, nos contextos de educação inclusiva. Tendo em vista que a política de educação especial é do ano 2008 e que as práticas atuais exigem novas reflexões e novos espaços de debates, é fundamental que o tema seja amplamente debatido e que as instituições passem a rever suas ações de promoção da inclusão e acessibilidade fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumento auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Surge então, o **problema** dessa pesquisa: De que modo o uso das tecnologias da informação e comunicação potencializam o acesso, a permanência e a conclusão no ensino superior, dos estudantes com dislexia?

Para responder a esse questionamento, o **objetivo geral** da pesquisa constitui-se em compreender de que modo o uso das tecnologias da informação e comunicação potencializam o acesso, a permanência e a conclusão no ensino superior, dos estudantes com dislexia.

Especificamente, o estudo pretende:

- Refletir sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação da pessoa com dislexia;
- Descrever como se manifestam os desafios e possibilidades enfrentados pelos acadêmicos disléxicos e suas relações com as TIC;
- Investigar quais necessidades educacionais (acesso pedagógico e físico) constituem-se em barreiras para os estudantes disléxicos na UFSM;
- Desenvolver diretrizes para acessibilidade, por meio das TIC, para estudantes com dislexia que frequentam o ensino superior na UFSM.

Justifica-se a escolha da temática de pesquisa por ser um desafio educacional bastante emergente e pelo fato desta pesquisadora, enquanto Educadora Especial e Especialista em Psicopedagogia, estar inserida no campo de atuação do Atendimento Educacional Especializado, tanto no ensino básico, enquanto professora de educação especial, como também no ensino superior, como

bolsista na Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED/UFSM, atuando no atendimento psicopedagógico aos acadêmicos. Observa-se nesta prática, relevante demanda de estudantes que possuem necessidades educacionais especiais e que enfrentam diariamente lacunas em relação às suas necessidades, defasagens em seus processos de aprendizagem, barreiras em relação às flexibilizações curriculares e metodológicas de acordo com suas características.

Sobre isso, a cada dia surgem novas demandas no cenário das pessoas com dificuldades de aprendizagem. Demandas essas que perpassam por toda a educação básica e, ao que se percebe, não são amparadas suficientemente para um ensino que dê às pessoas com necessidades educacionais especiais, condições de acesso e permanência aos níveis mais elevados de ensino e, posteriormente ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, esse estudo não pretende criar qualquer tipo de generalização e sim, possibilitar que análises geradas a partir dos estudantes e profissionais envolvidos, possam contribuir para a compreensão de alguns fatores que afetam o dia a dia dos estudantes disléxicos que frequentam o ensino superior. Dessa maneira, buscou-se abrir alguns caminhos que melhor conduzam esses sujeitos ao sucesso acadêmico, delineando possíveis estratégias de acessibilidade e, atribuindo às TIC, uma importância fundamental nesse percurso.

Uma vez atingido os objetivos do estudo, **o produto** deste trabalho de mestrado constituiu-se em um *E-book* contendo Diretrizes para Acessibilidade de Estudantes com Dislexia no Ensino Superior, privilegiando o uso das TIC, destinado aos docentes e demais profissionais da instituição.

Tal produto tem por finalidade diminuir as barreiras que limitam os estudantes disléxicos da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e demais Instituições de Ensino Superior- IESs, melhorando a qualidade de vida dos sujeitos, por meio de propostas educacionais e operacionais cada vez mais adequadas, levando em conta suas especificidades individuais e procurando, através das TIC, alternativas de apoio para as dificuldades detectadas. Ou seja, por meio da utilização do material (*E-book*) indicar alguns caminhos possíveis à inclusão educacional.

Para tanto, esse estudo foi organizado da seguinte forma: O segundo capítulo é composto pelo referencial teórico, distribuído em subcapítulos, que abordam, respectivamente: Acessibilidade no ensino superior; Dislexia e suas particularidades e a evolução das TIC e suas implicações no processo de inclusão. No terceiro capítulo encontram-se trabalhos correlatos à pesquisa. O quarto, compreende a metodologia da pesquisa, apresentando suas características e fases. O quinto capítulo, discorre sobre os resultados, apresentando o contexto da pesquisa e a caracterização dos sujeitos, bem como a análise e discussão dos dados encontrados. Na sequência, estão as considerações finais. Por fim, as referências que deram o suporte teórico ao estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Considerando que, a educação é direito de todos e deve ser promovida “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e que todos devem ter “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, conforme aponta a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, p. 42), ao pensar em diversidade, deve-se pensar em respeito às diferenças individuais dos sujeitos em todos os níveis de educação. Dessa forma, a temática da acessibilidade no ensino superior insere-se, significativamente, ao debate mais amplo de promoção aos princípios de inclusão educacional.

Verifica-se que, embora as publicações referentes à educação inclusiva predominem sobre o âmbito da educação básica, a legislação vigente também aponta para uma significativa evolução voltada a democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal de estudantes com Deficiência, TEA, AH/SD ou NEE na educação superior. Tendo como base a publicação de Referenciais de acessibilidade na educação superior, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2013), tem-se um valioso apanhado no que corresponde aos aspectos legais e orientações políticas e pedagógicas referentes às políticas de inclusão, especialmente, no ensino superior.

Dentro desta perspectiva, políticas de ação afirmativa vêm sendo implementadas no Brasil. Tais ações, resultam da luta de grupos socialmente excluídos do acesso aos bens culturais e serviços públicos. Desse modo, “a ação afirmativa é uma política de igualdade que visa garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena” (MANTOAN, 2010, p.104). A proposta de ação afirmativa adotada pelas instituições de ensino superior, está, gradativamente, impulsionando a democratização do acesso e a inclusão no contexto universitário.

Sendo assim, considerando a crescente demanda de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial no ensino superior, as instituições precisam estar preparadas para propor ações que garantam uma educação de qualidade, que proporcione acesso à informação e ao conhecimento de forma democrática, assim como dispor de condições para oferecer o pleno acesso físico, linguístico e social de acordo com as mais diversas especificidades. De acordo com a Lei nº 13.146/2015, acessibilidade refere-se à:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p.1).

O INEP (2013) apresenta, a partir de uma adaptação das ideias de Sasaki (2002), a identificação de oito tipos de acessibilidade, sendo eles apresentados de acordo com o espectro da acessibilidade, suas definições e exemplos relacionados às IES.

Sendo a Acessibilidade Atitudinal definida como a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois são as atitudes das pessoas que impulsionam a remoção de barreiras. Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.

Acessibilidade Arquitetônica (também conhecida como física) refere-se à eliminação das barreiras ambientais físicas nos espaços e equipamentos urbanos. Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outras.

Acessibilidade Metodológica (também conhecida como pedagógica) é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente da atuação docente: a forma como os

professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos.

Acessibilidade Programática consiste na eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros). Ocorre quando a IES promove processos de sensibilização que envolvem a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior. Muitas vezes esses estudantes não têm conhecimento dos seus direitos e, por essa razão, não vislumbram a possibilidade de acessar a universidade. Essa acessibilidade se expressa, também, toda vez que novas leis e decretos são criados com o objetivo de fazer avançar os direitos humanos em todos os seus âmbitos.

Acessibilidade Instrumental significa a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva). Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e, sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior.

Quanto à Acessibilidade nos Transportes considera-se a eliminação de barreiras nos veículos e também nos pontos de paradas, terminais e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte. Percebe-se a aderência da IES a esse tipo de acessibilidade quando existe transporte coletivo à disposição dos estudantes e aqueles com algum tipo de deficiência física ou mobilidade reduzida consigam fazer uso do mesmo com segurança e autonomia, sem nenhum prejuízo para sua locomoção.

Acessibilidade nas Comunicações busca a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em Braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula, em consonância com a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Por fim, a Acessibilidade Digital que trata do direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. Evidencia-se a existência dessa acessibilidade, quando a IES possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e ajudas técnicas, para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento independentemente de sua deficiência.

Saravali (2005), corroborando com os pressupostos sobre acessibilidade, aponta que o verdadeiro ensino democrático é aquele que não somente garante o acesso, mas sobretudo, a permanência do estudante. Para isso é fundamental que ocorra a formação integral do sujeito e não somente o preparo profissional. Dessa forma, quando o aluno chega à instituição superior e não consegue usufruir do ensino ali promovido, acompanhar suas leituras e exercícios, desenvolver habilidades, aprender a acessar o conhecimento, a educação está longe de atingir seu ideal democrático.

Assim, a universidade, enquanto promotora de conhecimento, é também um espaço de pluralidade e diversidade. Finalizar o processo de escolarização da educação básica e ingressar na educação superior é um desafio para todos os acadêmicos. Nesse sentido, a inclusão da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais nos cursos de graduação, requer que a instituição esteja preparada para dar suporte no que se refere ao ingresso, permanência e conclusão do curso (DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007).

Na atual conjuntura das políticas públicas no âmbito da educação especial no ensino superior, o Ministério da Educação- MEC, por meio da Secretaria de

Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, implementa o Programa Incluir, que visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior- IFES e subsidiar financeiramente as ações de acessibilidade na educação superior.

Desse modo, o que se tem atualmente como um importante apoio aos acadêmicos são os Núcleos de Acessibilidade para a educação superior, que foram instituídos pelo Decreto Federal Nº 7.611/2011. Assim, as Instituições de Ensino Superior devem conter em sua estrutura física e organizacional, um Núcleo de Acessibilidade para acompanhar e promover a inclusão das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e/ou outras necessidades educacionais especiais que precisam de adaptações.

Além do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, prevendo a estruturação de núcleo de acessibilidade nas IFEs, outras orientações embasam e orientam a inclusão no ensino superior, tal como: a Lei nº 13.409/2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Por meio dessa legislação, que menciona o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais e não somente os sujeitos público da educação especial, é que sujeitos com algum transtorno de aprendizagem como, por exemplo, a dislexia, estão ingressando nas universidades.

Além disso, o acesso de estudantes com dificuldades ou transtornos de aprendizagem se dá, para além da acesso por cotas, também através do sistema universal, visto que muitos desconhecem a possibilidade de possuir algum diagnóstico ou mesmo possuindo optam por este procedimento. Muitas vezes os estudantes só identificam suas dificuldades ao ingressar na Universidade e ainda assim não recebem orientações que os auxiliem a procurar os profissionais especializados para as intervenções necessárias. Muitos são os entraves que fazem com que, possivelmente, o número de estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade seja bem maior que os expostos.

No que diz respeito ao sistema de cotas, a Universidade Federal de Santa Maria, desde o vestibular de 2008, possui a reserva de 5% de suas vagas para pessoas com algum tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou ainda, com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esta ação é baseada na Resolução 0011/07, que atualmente destina-se aos processos seletivos referentes a graduação, nível médio e cursos técnicos, em cursos da modalidade Educação à Distância (EaD) e presencial.

Visando garantir e promover a aprendizagem dos estudantes ingressantes na universidade, por meio das ações afirmativas, a Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED oferta o AEE, acompanhamento psicológico e atendimento psicopedagógico para os acadêmicos da UFSM. O trabalho é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por servidores, estudantes bolsistas de pós-graduação e voluntários nas áreas de educação especial, psicologia, psicopedagogia, pedagogia, entre outras, realizado para os estudantes com deficiência, TEA, AH/SD ou com NEE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também é um documento orientador, que propõe metas e diretrizes de políticas públicas para educação. Dentre as metas e diretrizes apresentadas no PNE, destaca-se a qualidade no ensino superior e a superação de desigualdades educacionais. Tais políticas implementadas pelo governo federal de acesso ao ensino superior, têm como objetivo ampliar o nível de escolarização da população (BRASIL, 2014).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão (PACHECO; COSTAS, 2006, p.158).

Nesta discussão, define-se o termo currículo com base na concepção de Coll (2012), o qual é entendido como o documento que prevê: como e quando ensinar e

como avaliar, o que foi ensinado. Assim, adaptações curriculares, referem-se às questões didáticas envolvendo:

[...] às modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno. Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de um outro currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno aprender (CARVALHO, 2006, p.82).

Tendo como base o movimento de inclusão e de atenção à diversidade existente entre os estudantes no âmbito escolar, em 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: adaptações curriculares, os quais apontam medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998, p. 13).

As estratégias referidas nos PCNs, constituem-se como um referencial de qualidade, voltadas especialmente ao ensino fundamental, porém acredita-se que é algumas orientações possam ser utilizadas e adaptadas ao contexto do ensino superior, pois a educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11), “[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”.

Tais propostas visam rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem, entre outras possibilidades (BRASIL, 1998).

O processo de adaptações curriculares não é simples, pelo contrário é desafiador, pois deve ultrapassar as questões pertinentes da legislação e alcançar, especialmente, a aprendizagem de acordo com as especificidades apresentadas por

cada sujeito inserido no contexto educacional. Nesse sentido, a formação docente constitui-se como fator fundamental no processo de educação inclusiva.

O que poderá fazer a diferença na ação dos professores, no processo de formação dos estudantes e, portanto, na realização do novo currículo, é a reflexão, o debate, a construção do projeto de formação, da proposta curricular, à medida que esse processo pode e deve ser profundamente educativo para docentes e discentes, levá-los a modificar suas ideias, concepções e prática, enfim, a se produzirem como outros, a conferirem um outro sentido ao trabalho de busca do saber, de ensinar e de aprender (COELHO, 2005, p. 76).

Apesar dos avanços relacionados ao movimento de inclusão, ainda há um longo percurso a ser trilhado. Tal movimento, pode ter como ponto de partida o respeito à diversidade e valorização da singularidade do sujeito, transcendendo, inclusive, questões mais específicas como o atendimento apropriado às necessidades educacionais especiais individuais de cada aprendiz. Outras conquistas precisam ser alcançadas, sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas, metodologias, formas de avaliação, entre outros aspectos que possibilitem o protagonismo dos sujeitos, especialmente sobre suas carreiras acadêmicas.

Assim, discutir possibilidades de qualificar cada vez mais o processo educativo, no que tange às práticas inclusivas, é de singular importância. Tendo em vista que cada indivíduo é único no desenvolvimento de sua aprendizagem e, portanto, são diferentes em suas habilidades e limitações. A seguir, serão abordadas as particularidades de um Transtorno específico de aprendizagem, a dislexia, tema essencial no contexto desse estudo.

2.2 DISLEXIA E SUAS PARTICULARIDADES

Um dos Transtornos específicos de aprendizagem mais conhecidos mundialmente é a Dislexia, pois o tema aparece de forma recorrente em jornais, programas de televisão, novelas e filmes e, além disso, já é bastante difundido nos contextos educacionais do Brasil e do mundo. Conforme a Associação Brasileira de

Dislexia, pesquisas apontam que o transtorno atinge cerca de 15% da população mundial. Entretanto, grande parte da população, incluindo os professores, ainda desconhecem o conceito, características, formas de intervenção, entre outros aspectos.

A aprendizagem por si só não é simples, é um processo complexo que envolve um conjunto de fatores cognitivos, emocionais, biológicos, sociais e culturais. Quando se trata de um sujeito com dislexia, alguns desses requisitos de aprendizagem possuem desenvolvimento prejudicado e tais funções não são processadas corretamente. De acordo com Cunha (2013, p.110), a dislexia:

Caracteriza-se pela dificuldade do indivíduo em decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas à coordenação motora; e pelo hábito de trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras e palavras ao escrever.

Mousinho (2016), acrescenta que tais dificuldades na decodificação de palavras, normalmente refletem também em insuficiência no processo fonológico. Dessa forma, o transtorno interfere para além das competências da linguagem e da leitura, e afeta as habilidades relacionadas com a ortografia, a escrita, a compreensão auditiva, a fala e a memória. Nesse sentido, a dislexia insere-se em uma abordagem interdisciplinar, sendo objeto de estudo de diversos campos do saber como, por exemplo, a educação, neurologia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outros.

É importante considerar que nem todas as pessoas que possuem dislexia têm o mesmo grau de complexidade, tendo em vista que muitas delas conseguem se alfabetizar, ter uma vida funcional voltada ao trabalho e às atividades diárias, sem muitas limitações. Já outras, podem ter comprometimentos mais intensos e não conseguem desenvolver as habilidades de leitura. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 (2013, p.143) descreve os níveis de severidade sobre os transtornos específicos de aprendizagem como:

- **Leve:** Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita

ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares.

- **Moderada:** Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente.

- **Grave:** Dificuldades graves em aprender habilidades, afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

Um ponto a ser destacado, principalmente na área educacional, é que de maneira geral, geralmente os primeiros sinais da dislexia normalmente aparecem na educação infantil e nos anos iniciais, onde a criança apresenta dificuldade de discriminação dos fonemas o que a leva a pronunciar as palavras de maneira equivocada. Embora apresente percepção imprecisa dos sons básicos que compõem as palavras, essas crianças podem expressar um alto nível de inteligência, apresentando boa compreensão, concentração, memória auditiva, entre outras habilidades.

[...] Ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução adequada, de oportunidades socioculturais suficientes, além disso, depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais (CAPELLINI; NAVAS, 2010, p.17).

As dificuldades do disléxico, no reconhecimento das palavras, obrigam-no muitas vezes a realizar uma leitura decifratória, o que torna extremamente difícil, até mesmo a soletração de sílabas e palavras. Nesse esforço em decodificar o material, a velocidade e a compreensão necessárias para a leitura diminuem significativamente.

Uma das medidas tomadas pelas escolas que possuem educador especial, em um primeiro momento, é a avaliação desse profissional, a fim de averiguar possíveis causas das dificuldades encontradas em sala de aula. Normalmente, após testes de leitura e escrita e outras habilidades linguísticas é possível notar que a

criança possui dificuldades peculiares e pontuais, principalmente no que se refere ao processamento linguístico.

Tendo em vista essa primeira avaliação, a criança então inicia uma grande caminhada em busca de um diagnóstico que possa lhe amparar em relação às práticas educacionais adotadas e aos acompanhamentos clínicos que ela poderá ter. E ainda assim, quando o diagnóstico é realizado, a criança não se encaixa em perfis oferecidos nos atendimentos especializados em instituições públicas, ficando na maioria das vezes, a critério e disponibilidade da família procurar de forma particular tais atendimentos.

Com o passar dos anos escolares, devido à complexidade dos conteúdos, as dificuldades tendem a aumentar. E por não terem um subsídio adequado, muitos estudantes acabam desistindo de prosseguir sua escolarização. É necessário resgatar esse “histórico escolar” que muitas pessoas disléxicas possuem para traçar o perfil de um sujeito que ingressa no ensino superior.

Mesmo que o diagnóstico seja geralmente realizado nos primeiros anos escolares, esse quadro permanece presente em todas as fases da vida. Desse modo, por mais que um adulto tenha todas as orientações e acompanhamentos durante o seu desenvolvimento, é provável que ainda apresente dificuldades relacionadas às suas habilidades de leitura e escrita, necessitando de uma organização e rotina específicas às suas necessidades.

Durante o ensino superior, disléxicos experimentam com frequência dificuldades importantes em relação às demandas acadêmicas, tais como realizar anotações durante aulas e palestras, produzir resenhas e artigos acadêmicos, sintetizar materiais dos cursos para exames ou compreender grande quantidade de textos. Além disso, podem ser mais lentos na elaboração textual e produzir menor volume de material do que adultos que não possuem o transtorno. Ou seja, o esforço e o tempo exigidos na execução da escrita são maiores e decorrentes de déficits no domínio das regras ortográficas. Acerca disso,

Os estudantes com dislexia sentem também maiores dificuldades na aquisição de competências de estudo. A este respeito as características mais salientes serão: a dificuldade em tirar apontamentos, escrever

trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação ou compreender grandes quantidades de texto complexo (ALVES, 2010, p.5)

Sabe-se, que de acordo com as políticas atuais que norteiam a prática da educação especial em nosso país, os transtornos específicos da aprendizagem não são contemplados como público alvo desta área e, conseqüentemente, também não são público do AEE. Porém, temáticas envolvendo estudantes que possuem alguma dificuldade ou transtorno de aprendizagem já foram abordadas em outros contextos de inclusão educacional. O início dessas discussões surgiu com a Declaração Mundial sobre a Educação para todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), onde foram propostas diretrizes mais específicas sobre a inserção e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Conforme a Declaração de Salamanca:

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (BRASIL, 1994, p.3).

Assim, além dos alunos com algum tipo de deficiência, TEA ou AH/Sd, os sujeitos que apresentavam algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem, também eram contemplados como sujeitos da educação especial, e conseqüentemente recebiam um apoio pedagógico especializado. De acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica,

[...] educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p.18).

Porém, observa-se que as políticas públicas que contemplam de forma concreta os aspectos legais em relação aos direitos da pessoa com dislexia, ainda são muito escassas. O que existe são “brechas”, que permitem o entendimento da

dislexia enquanto uma necessidade educacional especial, sendo amparada na perspectiva da educação para todos, respeito às diferenças e inclusão educacional, conforme foi abordado ao longo desse trabalho.

O único registro em que o termo dislexia, propriamente aparece citado pelo Ministério da Educação- MEC, é no Parecer CNE/CEB nº 17/2011, da Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Embora não imponha tratamento diferenciado para estudantes que possuem esse distúrbio, diz que:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. (BRASIL, 2001, p.20).

Desse modo, faz-se necessário analisar os caminhos que estão sendo percorridos, acerca da legitimação da inclusão desses estudantes. Existem, alguns projetos de lei, direcionados a esse público de sujeitos que ainda carecem de olhar, compreensão e atendimento nos espaços educacionais de nosso país.

Assim, o Projeto de Lei Nº 7.081 de 2010, dispõe que o poder público deve manter programas de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH, realizado por equipe multidisciplinar. Tal documento, delibera em seu Art. 3 que “as escolas de educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.2). Além disso, discorre que os sistemas de ensino devem garantir capacitação permanente aos professores da educação básica abordando cursos sobre tais temáticas.

Acerca dos trâmites do PL 7081/10, até 2015 o projeto já havia sido aprovado em duas comissões (de Seguridade Social e Família; e de Educação). Porém, não foram encontradas publicações sobre novas atualizações na tramitação sobre esse projeto de lei. A próxima etapa trata-se da análise pela Comissão de Constituição e

Justiça e de Cidadania (CCJ), que se aprovada, seguirá para votação dos 513 Deputados Federais, depois sanção Presidencial para, finalmente, virar lei.

Já o Projeto de Lei Nº 909 de 2011, estabelece preceitos para o aperfeiçoamento da política educacional brasileira dos sistemas públicos de ensino, para a permanência e o sucesso escolar de alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. Esse documento aborda, além de aspectos como a formação continuada de professores, difusão sobre o tema e combate à exclusão, a ampliação do atendimento especializado para que possa vir a contemplar os casos de distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem.

Além dos citados, existem outras proposições legislativas lançadas referentes à expansão de ações inclusivas para estudantes com dislexia e/ou outros transtornos e dificuldades de aprendizagem. Tais propostas são bastante parecidas com as citadas, com pequenas reformulações, mas com propostas semelhantes. Entretanto, todas ainda estão em fases iniciais de tramitação, aguardando novos pareceres ou foram vetadas em alguma etapa pela Câmara ou Senado.

Em consulta ao Portal da Legislação⁴, no site do planalto, o único documento encontrado, sancionado como lei, em relação à dislexia trata da Lei Nº 13.085, em vigor desde janeiro de 2015, que institui o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, a ser comemorado no dia 16 de novembro de cada ano, com eventos sociais, culturais e educativos, destinados a difundir informações, conscientizar a sociedade sobre dislexia e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces (BRASIL, 2015).

Embora não se encontrem muitas políticas públicas, a sociedade civil tem se organizado em termos de entidades, instituições, sociedades, associações ou pessoas jurídicas estabelecidas para fins específicos de apoio à pessoa com dislexia. Foram encontrados, entre as de maior relevância, três entidades brasileiras.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) existe no Brasil, desde 1983, com sede em São Paulo (SP). Trata-se de uma entidade não governamental que tem como principais objetivos: esclarecer e orientar a sociedade quanto à Dislexia;

⁴ Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 08 jan. de 2018.

promover estudos e pesquisas na área; estimular e esclarecer em relação aos disléxicos: o sistema de ensino para atendimento de qualidade, as autoridades a legislarem políticas adequadas e as empresas para abertura do mercado de trabalho. A ABD participa, em parceria com Instituições de ensino nacionais e internacionais de diversos cursos de formação, trabalhos científicos, publicações, congressos e pesquisas de pós-graduações acerca de transtornos ou dificuldades de aprendizagens, além de implementar uma importante conquista na área: o CEDA – Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem que atua na investigação, diagnóstico e intervenção de pessoas com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, que não apenas a dislexia.

A Associação Nacional de Dislexia (AND), fundada em 2000, com sede na cidade do Rio de Janeiro, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos, com objetivos científicos, culturais e sociais. A AND tem por finalidade congrega fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, médicos, profissionais de áreas afins, pais, disléxicos, instituições e associações que se dediquem ao aprofundamento dos estudos sobre dislexia. Tendo como objetivo: promover o conhecimento e a compreensão do tema, através do aprofundamento dos estudos e de pesquisas científicas, assim como oferecer apoio profissional aos que se dedicam a este tema; promover palestras informativas e dinâmicas de grupos para pais e escolas; acompanhar e, se possível, colaborar na elaboração de projetos de lei, regulamentos, resoluções e procedimentos escolares em questões relacionadas à dislexia; promover o constante aprimoramento técnico e científico de seus associados mediante a sistemática obtenção e veiculação de novos conhecimentos, experiências e recursos clínicos para intervenção terapêutica; liderar a defesa das necessidades especiais e valorização das pessoas disléxicas, favorecendo a sua inserção na vida escolar, profissional e social e manter intercâmbio com entidades afins.

O Instituto ABCD é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica, desde 2009, a gerar, promover e disseminar projetos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos

específicos de aprendizagem. O Instituto atua em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores, universidades e outras organizações para construir políticas e práticas educacionais capazes de promover a neurodiversidade nas salas de aula de todo o Brasil, enfatizando a complexidade da aprendizagem humana e o respeito à diversidade.

Além das entidades relacionadas no cenário brasileiro, outros importantes e pioneiros institutos e associações internacionais são referências no campo dos transtornos de aprendizagem, em especial, sobre a dislexia. Nos Estados Unidos, por exemplo, tem-se a *The International Dyslexia Association*, fundada em 1949, a mais antiga organização do país; também a *Bright Solutions For Dyslexia, LLC*; *Davis Dyslexia Association International*; *Dyslexia Research Institute*; a *European Dyslexia Association*- organização internacional fundada em 1987, que reúne associações de dislexia de países da Europa; *The British Dyslexia Association* na Inglaterra; e o *Centro Interdisciplinario del Lenguaje y Aprendizaje* da Argentina, entre outras.

Para finalizar o levantamento acerca do que atualmente encontra-se como apoio e serviços à pessoa disléxica, existem alguns *blogs*, páginas de redes sociais e canais no *youtube* que visam difundir o tema e tratar de assuntos cotidianos relacionados ao público disléxico e áreas afins. Entre os mais difundidos está o *DislexClub*⁵, divulgado como *blog* e também nas redes sociais, cujo principal intuito é produzir conteúdo às pessoas com dislexia, contribuindo para potencializar seu desempenho em ambiente escolar, social, familiar e psicológico. A página, administrada por sujeitos que possuem o transtorno, busca ainda a troca de experiências, motivação e autoestima.

A seguir, a discussão constituir-se-á sobre as relações entre o transtorno de dislexia com a evolução das tecnologias da informação e comunicação-TIC e suas implicações no processo de inclusão educacional.

⁵ Disponível em < <http://www.dislexclub.com/> > Acesso em 5 jan. de 2018.

2.3 A EVOLUÇÃO DAS TIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A sociedade atual e especialmente as novas gerações, estão se desenvolvendo em um novo contexto de informação e comunicação. Diante disso, a educação precisa adaptar-se aos novos contextos sociais e tecnológicos que se configuram nesse cenário.

No âmbito da educação escolar, a aprendizagem centrada no aluno e os novos ambientes de interação, possibilitados pelas tecnologias, surgem como fatores que estruturam diferentes alternativas e concepções pedagógicas. Desse modo, tornam-se indispensáveis no papel social da escola para a construção de uma sociedade mais inclusiva, potencializando nos estudantes o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e significativa, de acordo com suas especificidades.

Levando em conta que a compreensão e comunicação dos estudantes são fundamentais à sua aprendizagem, sobretudo quando se trata do ensino superior, onde as exigências são aprimoradas e ocorre a preparação para o mercado de trabalho, as tecnologias educacionais apresentam-se como importantes recursos de inclusão. É nesse sentido que as tecnologias devem ser amplamente utilizadas a favor da educação de todos, mas especialmente, daqueles que apresentam peculiaridades que lhes dificultam a aprendizagem por meios convencionais (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

No conjunto de mudanças que o processo educacional vem enfrentando junto ao movimento de inclusão, a utilização das TIC aponta novas formas de aprender, interagir, criar, socializar, problematizar, etc. Nesse sentido,

[...] maior acesso à internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação de políticas públicas direcionadas ao Atendimento Educacional Especializado- AEE, Tecnologias da Informação e Comunicação- TICs, tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitaram o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e

características do aluno, ou seja, às suas especificidades (KAUS; VENTURINI, 2015, p.208).

Em consonância a isso, a proposta de educação inclusiva vai muito além da garantia do direito ao acesso às etapas e modalidades educacionais, e contempla a formação de professores, a articulação entre as diferentes instâncias envolvidas na efetivação da inclusão. E ainda, “a adequada infraestrutura do sistema educacional para que, inclusive as TIC, de modo geral e o conjunto de recursos compreendidos como tecnologia assistiva, em especial, possam subsidiar a aprendizagem” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 16).

Conforme abordado em diferentes estudos, as TIC estão se tornando importante instrumento de nossa cultura e a sua utilização um meio efetivo de interação e inclusão social. Entretanto, cabe refletir, de que forma a utilização da tecnologia é concretizada.

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia da informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto (ALMEIDA, 2005, p.71).

A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente. É importante que o professor esteja preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, desenvolvendo sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva e baseada em um modelo de ensino homogeneizador. Assegurando assim, recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos estudantes.

A atuação dos professores, como agentes principais da promoção da educação inclusiva, merece atenção, representando um desafio especial para as instituições educacionais e gestores públicos. Seja na adoção de esforços coletivos

para a compreensão acerca das TIC e sua aplicabilidade no âmbito educacional, ou na formação dos profissionais que atuam nesse contexto, como nos recursos didático-pedagógicos a serem propostos.

Ao consolidar a inserção das tecnologias na educação de modo qualitativo é necessário, inicialmente, a formação adequada dos professores para que tenham domínio das ferramentas que os auxiliarão em suas práticas educativas (COELHO, 2011). Ou seja, possibilitar aos docentes maior acomodação aos meios tecnológicos, denominada por Silva (2003) como alfabetização tecnológica, que compreende a sua inserção em uma “nova dimensão da educação, que o afasta das aulas tradicionais, de transmissão de conhecimentos, para uma perspectiva crítico-reflexiva e problematizadora quanto ao uso de novas tecnologias em educação” (SILVA, 2003, p. 34). Além disso,

[...] o impacto das TIC na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual [...] que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, em suma, de viver. (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

No aspecto das TIC no âmbito da educação inclusiva, é fundamental que as pessoas com necessidades educacionais especiais usufruam da multiplicidade de novas oportunidades que as tecnologias de informação e comunicação proporcionam, e além disso, que possam ter ampliadas as suas participações sociais, o acesso e participação nos ambientes de aprendizagem alternativos, e sobretudo que, “ao invés de reproduzirem seres humanos passivos e meros receptores de informações, devem procurar contribuir com a formação de sujeitos ativos, questionadores, criativos, e construtores de conhecimento” (TIJIBOY, 2008, p. 164).

No cenário em que as tecnologias são fortemente inseridas no campo da educação especial, pode-se salientar a utilização da Tecnologia Assistiva- TA, através da definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p.9).

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva, no seu sentido mais amplo, vai além da ideia de ferramenta, mas inclui também, o arsenal de metodologias, processos ou serviços. Assim, pode-se considerar a TA como uma poderosa aliada para a inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou necessidades educacionais especiais.

Compreende-se que as tecnologias surgiram no intuito de facilitar a vida das pessoas e suas contribuições são imensuráveis em todas as áreas. Porém, refletindo sobre esses avanços na proposição de pesquisas e serviços educacionais, são poucos os estudos que visam perceber, de forma mais sistematizada, as relações que existem ou que podem ser estabelecidas, entre os avanços tecnológicos, a atuação profissional, as novas descobertas e uma real inclusão escolar do aluno com necessidades especiais no ensino comum.

Desse modo, é fundamental problematizar sobre as relações que se tornaram possíveis a partir da ampliação das formas de comunicação potencializadas por avanços tecnológicos diversos. Segundo Saraiva (2006), "A comunicação ilimitada entre professores e alunos é muito mais do que um recurso para melhorar a aprendizagem. É uma estratégia de controle mútuo permanente e um modo de aprender novos significados espaço-temporais e novas maneiras de ser e estar no mundo" (SARAIVA, 2006, p.172).

Ao abordar as TIC nesse estudo, destaca-se sua função enquanto recurso de interação, socialização, aprendizagem, sugerindo que se configure promissora na implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo. Acredita-se que a utilização das tecnologias abre novas possibilidades para estimular o desenvolvimento de diversas habilidades ao longo do processo de aprendizagem de

uma pessoa, tais como a atenção, concentração, memória, leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre muitas outras.

E acrescenta-se que sua contribuição também é amplamente reconhecida na área das necessidades educacionais especiais, ou seja, aos sujeitos que possuem dificuldade no desenvolvimento de uma ou mais habilidades. A seguir, visando compreender o que vêm sendo estudado e publicado acerca dos temas em questão serão abordados trabalhos correlatos à pesquisa.

3 TRABALHOS CORRELATOS

Este capítulo apresenta trabalhos relacionados aos temas desenvolvidos nesta pesquisa. Desse modo, foi realizada uma busca, no Portal de Periódicos da CAPES, de teses e dissertações nacionais vinculadas ao tema: tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aplicadas à dislexia no ensino superior. Optou-se por utilizar a busca avançada, dividida em três etapas. Na primeira busca foram adotados os seguintes descritores: inclusão, acessibilidade e ensino superior. Na segunda, a procura buscou especificamente publicações sobre dislexia. E na terceira etapa, buscou-se trabalhos que abordassem TIC, inclusão e dislexia.

Como critério de inclusão na busca foram consideradas apenas as pesquisas desenvolvidas no campo de estudos da educação, publicadas entre 2015 e 2017. Foram selecionados para esta revisão os trabalhos que abordaram os temas selecionados, observados a partir da leitura dos títulos e de seus resumos.

Na categoria sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior foram encontrados um número muito expressivo de trabalhos, aproximadamente 38 mil pesquisas abordaram tais questões, salientam-se entre os resultados encontrados: Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM (DILLENBURG, 2015); Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência (FREITAS, 2015); Direitos Humanos e Ações Afirmativas: o (des)velar dos caminhos para a igualdade no ensino superior (DUARTE, 2016). Os trabalhos citados vieram a contribuir com o primeiro subcapítulo do referencial teórico na medida em que apontaram alguns dados e bibliografias a serem estudados.

Em relação ao tema dislexia, a partir da busca avançada já descrita, foram encontrados 46 resultados. Sendo destacada a tese intitulada “Retratos da dislexia no Brasil: Análise bibliográfica do período de 2002 a 2014” a qual teve por objetivo analisar a produção acadêmica de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2002 a 2014, com a finalidade de compreender a maneira como a concepção de dislexia vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar. As considerações deste estudo apontaram que a hegemonia do

pensamento científico que define a dislexia como um distúrbio neurobiológico pode estar impedindo o desenvolvimento de novas percepções sobre o fenômeno e também cristalizando a concepção de condição incapacitante, o que segue à contramão das propostas de educação inclusiva (OLIVEIRA, 2016). Além deste, ressaltam-se outros trabalhos como: O diagnóstico de dislexia e a postura do professor do ensino fundamental (SILVA, 2015); Polêmica em torno de dislexia: um caso de interincompreensão (AQUINO, 2016).

Nota-se, que o número de pesquisas sobre o transtorno de dislexia é bastante considerável, porém, evidencia-se o fato de que os estudos existentes nas fontes acadêmicas consultadas, em sua maioria, abordam a dislexia em crianças, fazendo parte do contexto da educação básica e das reflexões sobre: processo histórico, diagnóstico, alfabetização, alternativas metodológicas, entre outras questões. No entanto, ainda são raros os estudos que abordam a educação deste público na faixa etária adulta, especialmente sobre aqueles que ingressam na universidade.

No que diz respeito à evolução das TIC e suas implicações no processo de inclusão, foram buscados trabalhos a partir dos seguintes descritores: TIC, inclusão educacional, aprendizagem onde constaram em torno de 32mil publicações. Nota-se que nesta categoria existe uma ampla gama de opções que variam entre os mais diversos recursos tecnológicos, assim como variados públicos de investigação (deficiências, transtornos, altas habilidades) e diferentes abordagens em relação a teorias da aprendizagem. Optou-se por selecionar o trabalho: A percepção dos discentes quanto aos recursos tecnológicos de informação e comunicação que contribuem nos processos de aprendizagem (CARDOSO, 2015). Os demais trabalhos consultados nesta categoria não foram significativos ao contexto deste estudo, por isso buscou delimitar de forma mais específica o público de análise.

Então, contendo: TIC, Inclusão educacional e Transtorno de dislexia encontraram-se mais de 5mil trabalhos, porém ao realizar a leitura dos títulos e resumos de grande parte deles, nota-se que não foi encontrado nenhum que continha especificamente a relação entre as TIC, a aprendizagem e a dislexia. Alguns abordavam variação para outros públicos (principalmente TEA decorrente da utilização do termo transtorno), ou abordando TIC e aprendizagem de forma mais

ampla no cenário educacional sem especificar direcionamento para alguma especificidade, ou seja, continham alguma das temáticas mas não tinham o viés de realizar a análise os impactos da utilização das TIC no processo de aprendizagem de estudantes disléxicos.

Para complementar a busca por trabalhos relacionados a esta pesquisa, também foram consultados o acervo das dissertações publicadas especificamente no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM. Constatou-se que nenhum trabalho realizado até o momento abordava o tema de TIC aplicada à dislexia no ensino superior.

Entretanto, a pesquisa deste programa que mais se aproxima de alguns aspectos desenvolvidos ao longo do referencial teórico aqui trabalhado, refere-se à dissertação intitulada “Integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TIC na alfabetização”, publicada em 2017, que objetivou implementar atividades promovendo a integração das TIC como auxílio no processo da alfabetização em uma escola de Ensino Fundamental (EF) de Santa Maria. Especificamente, foi proposto implementar e avaliar atividades lúdico-pedagógicas de alfabetização mediadas pelas TIC com crianças do 3º ano do EF. Dessa dissertação resultou, como produto final, um e-book destinado à orientação dos professores alfabetizadores. A conclusão do trabalho apontou que a integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TIC contribuiu com o avanço na alfabetização das crianças, enriquecimento do vocabulário com a formação de novas palavras, trazendo situações desafiadoras que permitiram o conhecimento de diferentes portadores de textos, jogos e ferramentas dinâmicas que vieram a contribuir com a socialização, a autonomia, a colaboração/cooperação e o desenvolvimento de habilidades motoras, fatores indispensáveis para a ampliação das linguagens oral e escrita (COSTA, 2017).

Porém, observa-se que nenhum dos trabalhos encontrados na área da educação no período de tempo delimitado de 2015 a 2017, desenvolveu especificamente o tema desejado, ou seja, as TIC aplicadas à dislexia no ensino superior. Na medida em que não foram encontrados trabalhos que contemplem na totalidade o objeto de estudo da pesquisa, foram exploradas outras formas de

consulta. Assim, optou-se por abranger a busca sem delimitação de período e sim, contemplando os descritores específicos do tema.

A partir disso, foram encontradas as seguintes dissertações: Acessibilidade para portadores de dislexia em um ambiente virtual de aprendizagem (CAMPELO, 2013), segundo o autor a educação a distância é uma modalidade de ensino que tem se desenvolvido fortemente, em paralelo ao desenvolvimento da computação móvel, dando origem a uma nova modalidade intitulada *mobile learning*, a qual proporciona uma extensão do aprendizado em sala de aula e oferece a possibilidade de mobilidade ao usuário, por meio do uso de dispositivos móveis como os smartphones. No intuito de auxiliar as pessoas com dislexia nesse processo, foi desenvolvido e avaliado nesse trabalho um módulo de acessibilidade com adequações para disléxicos e integrado em um Ambiente Pessoal de Aprendizagem Móvel. Este artefato foi desenvolvido para plataforma *Android* e estando disponível no *Google Play*.

E por fim, outro trabalho que vem ao encontro do tema desta pesquisa refere-se à dissertação cujo título é: A utilização de objetos de aprendizagem como ferramentas de apoio à prática pedagógica no processo de inclusão do aluno disléxico em duas escolas de Porto Alegre (MUSSOI, 2013). Essa pesquisa apresenta os resultados da investigação realizada sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente dos Objetos de Aprendizagem, pelos docentes no apoio ao sujeito disléxico em sua formação estudantil, tomando como base a situação de escolas públicas do município de Porto Alegre. Os resultados, apontaram o perfil do público participante às metodologias mais empregadas, aos recursos pedagógicos mais utilizados, à percepção dos transtornos de aprendizagem – dislexia e à ação inclusiva percebida na prática docente relatada. Conforme a autora do estudo apresentado, foi percebida a necessidade da continuidade de pesquisas na área educacional e a oferta de cursos de formação continuada para os docentes da educação básica.

Considerando-se a avaliação dos trabalhos correlatos destacados nesta pesquisa, pode-se afirmar que são significativos, evidenciando a necessidade de reflexão quanto ao uso das TIC, como um elemento imprescindível para a

implementação de um sistema educacional inclusivo. Além disso, denota-se a crescente necessidade de discussão acerca do processo de inclusão no ensino superior e de atendimento às especificidades encontradas entre os discentes.

Porém, pontua-se que apesar dos grandes avanços na área de tecnologia educacional, estima-se que ainda existem pessoas cujas necessidades especiais não sejam adequadamente atendidas. A escassez de pesquisas abordando estratégias de inclusão para estudantes disléxicos principalmente no que diz respeito a sua inserção no ensino superior como também, perante a utilização de TIC como recurso de acessibilidade e aprendizagem a este público. Compreende-se então, que esta investigação torna-se pertinente e inédita ao PPGTER-UFSM.

Este trabalho pretende ser utilizado como referência a outros profissionais e pesquisadores que pretendam trabalhar sobre tecnologias aliadas ao processo de inclusão de estudantes com dislexia. Assim, o próximo capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo.

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Visando atender aos objetivos propostos e responder ao problema deste estudo, realizou-se uma pesquisa social, aplicada e qualitativa, seguindo a metodologia de estudo de caso. Gil (2014) afirma que a pesquisa social se refere ao processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Dessa forma, quanto à natureza, o estudo foi considerado uma pesquisa aplicada, pois objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidas à solução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A abordagem foi qualitativa, uma vez que esta, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. [...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Assim, na busca de solucionar o problema de pesquisa: De que modo o uso das tecnologias da informação e comunicação potencializam o acesso, a permanência e conclusão no ensino superior, dos estudantes com dislexia, o delineamento adotado foi o estudo de caso. Segundo Yin (2005, p. 17), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem ser claramente não evidentes”. Dito de outra maneira, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2005, p. 33).

Gil (2014) aponta alguns propósitos dos estudos de caso:

- 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação;
- 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e
- 5) explicar as

variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimento. (GIL, 2014, p. 42).

Portanto, o estudo de caso tornou-se o delineamento mais adequado à pesquisa, pois envolveu um estudo profundo, com o maior número de informações possíveis, de modo a proporcionar o alcance dos objetivos de investigação, neste caso o uso das TIC na promoção da acessibilidade de estudantes disléxicos no contexto da UFSM.

4.2 PÚBLICO – ALVO DA PESQUISA

Constitui o público-alvo da pesquisa os estudantes disléxicos matriculados na UFSM, identificados a partir dos dados, referentes aos relatórios dos anos 2016 e 2017 da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM (CAED). Além desses, os docentes dos cursos de graduação nos quais esses estudantes estão matriculados e os profissionais da equipe multidisciplinar da CAED envolvidos com esses casos, ou seja, os responsáveis pelos atendimentos dos estudantes disléxicos durante os anos de 2017/2018 e coordenadora das ações do órgão nesse período.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O instrumento de produção de dados foi composto de entrevistas do tipo semiestruturada, direcionadas aos sujeitos, no objetivo de responder ao problema de pesquisa. Para Gil (2014), a entrevista é uma técnica em que o investigador busca coletar dados que interessam ao estudo e o investigado se apresenta como fonte de informação.

De acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista pode ser considerada uma forma de interação social, que tem como finalidade a troca de informações e uma possível construção de determinada realidade. Através desse método, os sujeitos são capazes de dar voz ao que passa em seus pensamentos e em suas percepções, permeados de um contexto social e cultural no qual estão inseridos. Os autores, ressaltam ainda que:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Desse modo, a entrevista dá voz ao interlocutor, para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e, em um processo de influência mútua, produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. (FRASER e GONDIM, 2014, p. 140)

Appolinário (2009), descreve a entrevista semiestruturada como a que possui roteiro de perguntas pré-elaborado, mas existe um espaço para uma discussão mais livre e informal de acordo com o tema de interesse do pesquisador.

Sendo assim, a metodologia adotada nessa dissertação buscou meios de encontrar possibilidades interpretativas a serem analisadas em um determinado contexto que, abrange o uso de TIC na promoção de acessibilidade de estudantes disléxicos na UFSM. Cabe dizer que a investigação e resultados aqui apresentados, não teve a pretensão de solucionar problemas ou desvendar verdades absolutas.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

Para melhor estruturação e representação desta pesquisa, houve uma divisão em quatro passos:

a) Revisão de literatura

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se em uma pesquisa teórica para compor bases bibliográficas necessárias, em relação ao estado da arte na construção dessa investigação e aos conceitos e temáticas abordadas.

b) Coleta dos dados

A segunda etapa correspondeu primeiramente à seleção dos sujeitos de pesquisa, do envio dos convites de participação e do agendamento dos encontros. Posteriormente, a recolha de dados necessários para análise desse estudo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes, docentes e profissionais.

A partir da proposta do projeto de dissertação apresentado, foi redigido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice A, para assinatura dos participantes no decorrer da coleta de dados.

c) Análise dos dados

Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições, para posterior análise e sistematização de informações consideradas importantes pela pesquisadora. Para tal, foi utilizada a análise de conteúdo, que conforme a concepção de Bardin (2011, p. 48) é compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A autora destaca que grande parte dos procedimentos usados para a análise de conteúdo organiza-se em torno de um processo de categorização definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2011, p. 146). A análise de conteúdo pressupõe ainda o domínio de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, por meio das quais haja a explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo. Bardin (2011, p. 48), ressalta que “o analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações

analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver”.

Para a análise de conteúdo, foram constituídas, quatro categorias pré-definidas, elencadas para atender aos objetivos a que este estudo se propôs e que serviram como base às questões elaboradas para as entrevistas. As categorias elencadas foram as seguintes:

I. QUESTÕES POLÍTICAS E AS TIC

A primeira categoria constituiu o conhecimento dos entrevistados acerca da legislação vigente em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais no ensino superior, além de identificar quais propostas foram implementadas, visando a permanência desses estudantes na instituição, em especial, dos alunos com dislexia. Além disso, apontou intervenções realizadas frente às questões de acessibilidade do estudante disléxico e quais as carências no processo educacional desses estudantes no âmbito das políticas públicas de inclusão, de democratização de TIC, de acesso ao ensino superior, entre outras questões que surgiram ao longo dos diálogos.

II. QUESTÕES INSTITUCIONAIS E AS TIC

Nesta categoria, pontuou-se as atividades operacionais em relação ao curso (matrícula, ambiente virtual- *Moodle*); identificou-se o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade de estudantes disléxicos, por parte dos gestores institucionais, além das condições de infraestrutura e acessibilidade frente às necessidades educacionais manifestadas pelos estudantes disléxicos (identificações dos locais, avisos escritos, etc.), portanto, identificou as principais possibilidades ou dificuldades enfrentadas no dia a dia acadêmico.

III. QUESTÕES PEDAGÓGICAS E AS TIC

A categoria questões pedagógicas consistiu na investigação da prática pedagógica em relação aos estudantes disléxicos, das metodologias que estão sendo utilizadas, os recursos tecnológicos selecionados, as formas de avaliação, como se sustentam nesses processos a aprendizagem, a qualidade educativa, a atenção à diversidade, à globalidade e à interação. Além disso, identificou a presença ou não de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

IV. QUESTÕES SOCIAIS E AS TIC

Esta categoria correspondeu às relações interpessoais; como ocorre a socialização e interação no curso, o compartilhamento de saberes, a utilização de redes sociais, propostas de trabalhos em grupos, existência de barreiras na comunicação interpessoal e escrita.

Por meio das categorias elencadas, foi possível delinear ao longo do trabalho maior elucidação ao problema de pesquisa, bem como contribuir à contemplação dos objetivos do estudo.

d) Desenvolvimento das diretrizes e produção do e-book

Tendo como base os resultados analisados e o referencial teórico apresentado no decorrer da pesquisa, foram traçadas e publicadas no formato de um *e-book*, diretrizes para acessibilidade de estudantes com dislexia no ensino superior. Sendo assim, a etapa final deste estudo constituiu-se da escrita da dissertação e do desenvolvimento do produto final do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede – MPTER.

O termo *e-book* (inglês), refere-se à abreviação de “*electronic book*”, cuja tradução é livro eletrônico. Ou seja, conforme indicam Ribeiro e Vilaça (2013), *e-books* são versões digitais de livros impressos ou publicações essencialmente

digitais. Os principais diferenciais da categoria são: maior suporte para a leitura (dispositivos digitais- computador, *tablet*, *smartphone*); menor custo de distribuição e aquisição; rapidez no acesso (via *download* na internet), entre outros aspectos que a tecnologia possibilita.

Nesse contexto, compreende-se que as diretrizes são um conjunto de orientações, que poderão subsidiar futuras práticas educacionais. Permitindo assim, a propagação e disseminação de conteúdo, nas mais diferentes esferas da comunidade acadêmica da UFSM e fora dela.

A elaboração do e-book foi desenvolvida com a utilização da plataforma Canva⁶. Esta ferramenta também permite criação online de pôsteres, convites, currículos, apresentações em slides, além de disponibilizar criação de identidade virtual para empresas. O usuário precisa criar uma conta, gratuita, a qual permite acessar as ferramentas do site.

Existem diferentes formas para a produção e leitura de e-books. Para o material criado como produto final desta dissertação, optou-se pela utilização da publicação no formato PDF. Embora essa versão não possua, por exemplo, a funcionalidade de ajustar-se de maneira flexível a cada tipo de tela, foi selecionada devido a maior facilidade de compartilhamento e portabilidade, visto que não necessita que o leitor tenha programas de leitura de e-books (os *e-readers*) instalados em seus dispositivos e facilita também o acesso de diferentes públicos, entre eles os que necessitam da acessibilidade dos leitores de tela.

⁶ Disponível em https://www.canva.com/pt_br/

5. RESULTADOS

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Inicialmente, cabe realizar um breve resgate histórico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) onde foi realizada a coleta de dados. A instituição de ensino superior público e gratuito, fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, criada pela Lei 3.834-C de 1960, é a primeira do interior da América Latina. Atualmente, de acordo com o site da instituição⁷, possui mais de 28 mil alunos, 269 cursos, 1.900 docentes e 2.700 servidores técnicos administrativos em educação. Possui campus sede no município Santa Maria-RS, além de outros distribuídos em: Frederico Westphalen; Palmeira das Missões; Silveira Martins e Cachoeira do Sul.

No âmbito da inclusão no contexto dessa universidade, salienta-se a ação de reserva de vagas. A UFSM instituiu, amparada na resolução nº. 009/2007, posteriormente revogada pela resolução nº. 011/2007, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, resultando na alteração do processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação, propondo a divisão do certame em sistema A, para candidatos autodeclarados afro-brasileiros; sistema B para os com necessidades especiais; sistema C para os egressos de escolas públicas; sistema D para candidatos indígenas e ainda, o sistema universal E, para os candidatos que não se enquadram ou não desejam participar do vestibular utilizando o sistema de cotas como modalidade excepcional de acesso ao ensino superior (LOPES, 2014). Assim sendo, Guarnieri e Silva (2017, p.90) acrescentam que:

As cotas universitárias já fazem parte da realidade brasileira [...]. Como medida de “ação afirmativa”, com finalidade reparatória, configura-se em uma alternativa possível para promover a inserção do jovem em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos, enriquecendo tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa derivadas desse processo, o que pode desdobrar-se em mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico.

⁷ Disponível em: [http:// www.ufsm.br](http://www.ufsm.br) . Acesso em 26 de janeiro de 2018.

Sem a intenção de realizar qualquer juízo de valor ou partidarismo político, convém expressar que um dos pontos importantes em relação ao sistema de cotas é que a partir de suas regulamentações, as universidades abriram fronteiras, delineando espaços a serem ocupados por pessoas que, provavelmente, não tiveram oportunidades ao longo da história educacional brasileira. Por meio de tal política, foi possível adotar medidas diferenciadas que promoveram maior igualdade⁸ de oportunidades, contemplando os grupos historicamente excluídos e compensando desigualdades.

Há ainda muitas discussões acerca desse debate, mas cabe o questionamento: quando uma pessoa negra, filho(a) de pai frentista de posto de gasolina, conseguiria entrar no curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria⁹, no sistema tradicional de seleção, onde historicamente as famílias abastadas possuem mais chances, devido ao acesso à escolas particulares e cursos pré-vestibulares? Ou ainda, sobre o público de alunos que não atendem os requisitos de uma educação tradicional devido as suas dificuldades, quando teriam oportunidade de cursar o ensino superior?

Nesse viés, delimitando mais especificamente o público das NEE, pode-se trazer o panorama do Censo 2010, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontou que de 45,6 milhões de pessoas que declararam possuir alguma deficiência, somente 6,7% dessa população, com mais de 15 anos possui nível superior de escolaridade. Evidente que em 2010, recém iniciava-se o processo de ingresso através das ações afirmativas no ensino superior. Porém, percebe-se que é muito pequeno o percentual de jovens com necessidades educacionais especiais que chegam até os níveis mais elevados de ensino.

⁸ O termo igualdade utilizado “está estreitamente ligada à igualdade na diferença, ou seja, para que todos tenham o seu direito à igualdade de oportunidades é necessário considerar as diferenças de cada um, de cada grupo” (ROSSETTO,2009, p.95).

⁹ Essa situação foi descrita através de uma conversa pessoal com um amigo a partir de um questionamento: qual a importância das cotas em sua vida?

Uma das causas recorrentes, deste processo inclusivo, que basicamente termina no ensino médio, é a questão de que pouco pensa-se na profissionalização de quem possui deficiência ou alguma outra limitação, como o caso dos Transtornos Específicos de Aprendizagem. O processo inclusivo ganha força no ensino fundamental, enfraquece no médio e sobrevive, com muito custo, no ensino superior.

O que destoa da concepção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando diz:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.14).

O que se percebe na realidade educacional é que, mesmo com o longo percurso do processo de inclusão, muitos entraves e desafios permanecem explícitos nos tempos atuais. Assim, torna-se necessário analisar como pessoas com NEE vem sendo inseridas no âmbito social e como as políticas públicas entremeiam esse processo. Dessa maneira, conforme Rossetto (2009, p. 96) “reitera-se que o dilema com o qual a educação superior tem se deparado, nos últimos anos, está relacionado à ampliação do acesso a parte da população que conclui o ensino médio e tem a pretensão de dar continuidade em seus estudos.”

Decorrente dos movimentos na trajetória da educação inclusiva e de ações afirmativas, ressalta-se a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais. Com base na Resolução 019/2016, a CAED constitui-se em Órgão Executivo da Administração Superior, subordinado ao Gabinete do Reitor, atuando como agente de inovação pedagógica e social nos processos de acesso, permanência e aprendizagem.

A coordenadoria possui sua estrutura organizacional composta pelos seguintes setores: Núcleo de Apoio a Aprendizagem, Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas. A coordenação de

cada núcleo que compõe a estrutura da CAED, possui servidor responsável por sua chefia além de colaboradores, conforme peculiaridades de cada setor, tais como: servidores técnicos administrativos, bolsistas, professores voluntários, estagiários, etc.

Visando compreender como ocorrem os trâmites de ingresso dos discentes, especialmente em relação ao sistema B, referente aos candidatos com necessidades especiais, buscou-se os dados do relatório anual da CAED. Conforme apresentado no documento,

[...] para ingresso de acadêmicos com deficiência a UFSM adota desde 2007 um sistema de reserva de vagas. Para encaixar-se nesse sistema, é necessário que o candidato com deficiência se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação nº 03 de 01/12/2012 e que apresente necessidade educacional especial (de acordo com os editais de cada ano). Ainda, o candidato aprovado é entrevistado por uma Comissão de Verificação que analisa o caso e defere ou indefere a matrícula no curso pretendido. Após, a Comissão de Verificação encaminha ao Núcleo de Acessibilidade os dados dos acadêmicos com matrícula deferida (CAED, 2016).

Após o período de confirmação de vagas, o Núcleo de Acessibilidade informa, antes do início de cada semestre, às Coordenações de Curso que terão estudantes com deficiência ingressando. É ofertado Atendimento Educacional Especializado a todo acadêmico cadastrado no Núcleo de Acessibilidade, podendo o discente optar por frequentar ou não, visto que a modalidade de educação especial, compreende todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Ou seja, poderá ser optativa, independente da condição apresentada pelo estudante.

Os acompanhamentos são realizados por profissionais selecionados a partir de editais internos e, como requisito, além da formação nas áreas especializadas (Educação Especial, Psicologia, Pedagogia, entre outras), frequentam algum curso de pós-graduação da UFSM, o vínculo desses profissionais com a CAED é como bolsista da instituição. Apenas nas chefias e na área da psicologia, existem profissionais que são servidores da UFSM.

Além dos atendimentos aos estudantes, o Núcleo de Acessibilidade oferta monitorias acadêmicas (em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-

PRAE e Pró-Reitoria de Administração- PRA); realiza o empréstimo de materiais, tais como: ampliadores eletrônicos, notebooks e gravadores de voz, para acadêmicos, servidores técnicos administrativos, professores, coordenações de cursos, departamentos de ensino, etc.

Além disso, desenvolve estratégias que asseguram que discentes e servidores com deficiência, TEA e AH/Sd, tenham garantidos seus direitos constitucionais, tais como: reuniões, informativos divulgados nos meios de comunicação da universidade; realiza a organização de cursos de extensão universitária, capacitação, seminários ou eventos nas temáticas de acessibilidade, como Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e audiodescrição; entre diversas outras ações e projetos que surgem no cotidiano do trabalho realizado.

Aqui, considera-se ainda pertinente discorrer de maneira mais detalhada sobre as atribuições, funcionamento e dados estatísticos da CAED, em virtude de ter sido a partir desta realidade (na atuação profissional da pesquisadora), que houve o surgimento do problema de pesquisa desse estudo. Além disso porque, importantes levantamentos que fizeram parte da investigação da pesquisa, foram realizados também a partir do acervo, pastas dos estudantes e relatórios deste órgão da UFSM.

Desse modo, constituem-se como umas das principais finalidades da CAED, conforme consta na atualização do Regulamento Interno disposto na Resolução 030/2017 (UFSM, 2017, p.2):

III- promover ações de acessibilidade e redução de desigualdades sociais e étnico-raciais, reforçando a eliminação de barreiras atitudinais, educacionais, nos transportes, de informação e comunicação, arquitetônicas e urbanísticas.

IV- acompanhar e dar apoio educacional aos discentes da Educação infantil, Educação Básica, Ensino Técnico, Tecnológico e Superior na modalidade presencial e à distância, como forma de minimizar as dificuldades de permanência na Instituição; sejam de natureza socioeconômica, pedagógica, simbólica, de acessibilidade, dentre outros atentando para a especificidade de cada caso [...]

Os dados a seguir, apresentados no Quadro 1, contextualizam a realidade acerca da inclusão na UFSM nos últimos anos.

Quadro 1 – Número de estudantes matriculados por tipo de NEE:

NEE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
DEF.VISUAL	0	10	8	7	11	6	6	10	21	33	112
DEF.AUDITIVA	1	14	11	13	9	6	7	9	13	15	98
SURDEZ	0	0	5	3	8	2	7	5	5	NC*	35
DEF. FÍSICA	7	25	30	18	15	10	7	29	28	32	201
DEF. INTELECTUAL	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	02
DOENÇA MENTAL	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	04
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	0	1	0	1	0	0	0	0	0	8	10
NÃO ESPECIFICADO	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	05
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	4	04
TRANSTORNO HIPERCINÉTICO	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1	01
TOTAL	9	51	57	45	45	27	27	55	68	94	472
*NC- não consta esta categoria nos dados do relatório do ano.											

Fonte: Autora, adaptado de Coordenadoria de Assuntos Educacionais- CAED (2016) e Núcleo de Acessibilidade (2017).

Ressaltou-se no levantamento realizado através dos relatórios anuais, o total de dez matrículas efetuadas entre os anos de 2008 até 2017, na categoria Transtornos de Aprendizagem, no qual engloba o transtorno de dislexia, temática envolvida neste estudo. Buscou-se dessa forma pontuar mais especificamente quais seriam os transtornos específicos de aprendizagem envolvidos. Conforme consta no relatório de 2017 (Quadro 2), foi possível saber que haviam ingressado 06 estudantes disléxicos, entendendo-se que os outros 04 possuem algum outro transtorno de aprendizagem.

Quadro 2 - Dados de acadêmicos com Transtornos de Aprendizagem na UFSM

SITUAÇÃO	2009	2011	2015	2016	2017	TOTAL
REGULARES	0	1	1	0	4	6
CANCELAMENTO DE MATRÍCULA	0	0	0	1	0	1
TRANSFERÊNCIA INTERNA	1	0	0	0	1	2
TOTAL	1	1	1	1	5	9

Fonte: Autora, adaptado de Núcleo de Acessibilidade (2017)

Visto que, estudantes disléxicos matriculados na UFSM, eram definidos como o principal público alvo a ser investigado nessa pesquisa, buscou-se identificar seus nomes e contatos. Posteriormente, foi realizada a seleção dos sujeitos de pesquisa e os convites de participação. A partir disto, constatou-se as seguintes situações:

- Três estudantes (E1, E2, E3): ingressaram pelas cotas, receberam atendimento na CAED, regularmente matriculados em curso de graduação no ano de 2017/II semestre. Estes três estudantes foram contatados e aceitaram participar da pesquisa. Salienta-se ainda, que E1 e E2 frequentam o mesmo curso de graduação e E3 faz um outro curso.

- Um estudante (E4): ingressou pelas cotas, recebeu atendimento na CAED por um curto período, regularmente matriculado em curso de graduação no ano de 2017/I semestre, porém solicitou (antes do período de coleta de dados) transferência para outra instituição.

- Um estudante (E5): ingressou pelas cotas, recebeu atendimento na CAED, estava matriculado em curso de graduação em 2017/I semestre, porém transferiu-se para um curso do ensino técnico. Este estudante também foi contatado, porém não respondeu aos e-mails enviados e, dessa forma entende-se que não aceitou participar da pesquisa.

- Uma estudante (E6): não ingressou pelas cotas, recebeu atendimento por um curto período da CAED, estava regularmente matriculada em curso de

graduação no ano de 2017/II semestre. Esta estudante não foi contatada, pois como não ingressou pelas ações afirmativas foi identificada somente depois do período de coleta de dados.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O convite para participação na pesquisa foi enviado, via *e-mail*, para 4 (quatro) estudantes e 3 (três) aceitaram contribuir com o estudo. Os endereços de e-mails dos estudantes foram solicitados através da CAED.

Já o levantamento dos nomes e endereços de *e-mails* dos docentes que poderiam compor o público de pesquisa, foi solicitado às secretarias dos dois cursos. A solicitação corresponde aos professores de disciplinas cursadas pelos acadêmicos E1, E2 e E3 em 2017. Assim, foram contatados 18 do curso X (graduação a qual E1 e E2 cursam) sendo que destes, 5 (cinco) aceitaram participar do estudo. Infelizmente, não houve nenhuma participação docente do curso Y, pois a secretaria não retornou o pedido dos contatos dos docentes que foram professores do acadêmico E3.

E o terceiro grupo de sujeitos de pesquisa é composto por profissionais da CAED. Foram convidadas a participar três profissionais que realizaram atendimentos (Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado), aos estudantes sujeitos de pesquisa, durante algum período no espaço de tempo entre 2016- 2018, sendo que duas aceitaram participar. Além das bolsistas, também a Coordenadora da CAED participou da entrevista.

Quanto aos estudantes, público-alvo da pesquisa, são jovens universitários, regularmente matriculados na UFSM que possuem diagnóstico de dislexia (CID F81.0¹⁰) e que ingressaram na instituição, por meio da Ação Afirmativa- reserva de vagas para pessoa com necessidades especiais. Estes serão identificados, para fins

¹⁰ Transtorno específico de leitura conforme a Classificação Internacional de Doenças- CID 10 (2014).

éticos, como E1, E2 e E3. A seguir, apresenta-se a transcrição das narrativas de suas histórias de vida, relatada por eles próprios, em que se abordam questões específicas de suas características. Além disso, levou-se em consideração a possibilidade de conhecer a identidade, a partir de suas próprias percepções enquanto sujeitos disléxicos.

O estudante E1, descreveu-se assim: “Tenho 21 anos. Moro na casa do estudante na UFSM, dividindo moradia com outros universitários. Sou uma pessoa calma, gosto da cultura gaúcha, de rodeios, de fazer amigos. Tenho objetivo de fazer intercâmbio, conhecer outros lugares, conquistar meu espaço” (Estudante 1).

Sobre suas características em relação a Dislexia: “No primeiro ano da escola eu estava me desenvolvendo bem, inclusive as professoras queriam me avançar pois me achavam esperto demais. Porém, quando começou a ser trabalhado a alfabetização comecei a ter dificuldade, repeti de ano, não conseguia aprender as letras. Me encaminharam para atendimento com fonoaudióloga e psicóloga do município. Eu tinha raiva de tentar ler e não conseguir aprender, chorava e não queria ir para a escola. Elas notaram minhas dificuldades e encaminharam para um médico neurologista, depois de um longo período de exames e consultas veio o diagnóstico de dislexia. Foi bem difícil aceitar que eu não aprenderia como meus amigos, mas minha mãe sempre me incentivou e fui seguindo até chegar no ensino médio, quando fiz o Técnico integrado em Agropecuária no IFF. Foi então que me dei conta que eu, mesmo com dislexia, poderia ter uma carreira profissional” (Estudante 1).

Sobre aprendizagem: “Ao longo dos anos aprendi a me virar e tentar amenizar minhas dificuldades com leitura e escrita, então utilizo aplicativos ou peço ajuda para as pessoas em tudo que é necessário ler ou escrever, me sinto muito grato por ter encontrado amigos que realmente me ajudam muito a estudar e para tudo que preciso aqui na universidade. Para aprendizagem além do apoio desses colegas, do suporte que recebo nos atendimentos na CAED que me auxiliam muito, eu procuro prestar atenção nas aulas, tentar relacionar os conteúdos com a vivência prática que tive na minha adolescência no interior e o que aprendi no curso técnico” (Estudante 1).

Sobre a graduação na UFSM, relata: “Gosto da área que estudo, gosto do curso. Mas não tem sido fácil cursar. Às vezes me sinto perdido, fico chateado por não ter as condições que eu precisaria, e por alguns professores e colegas não me aceitaram bem. Estou no 3º semestre, minhas notas até que estão boas, mas tem algumas disciplinas que tive maior dificuldade e reprovei. É bem cansativo o esforço que preciso fazer para conciliar os estudos com minhas dificuldades, já pensei em trocar de curso, mas nunca pensei em desistir de fazer faculdade. Me sinto inseguro se irei conseguir me formar e depois trabalhar” (Estudante 1).

A partir dos seus relatos, é possível perceber que o estudante E1 demonstra-se envolvido com o curso, persistente nos seus objetivos, mas em alguns momentos frustrado em relação às suas expectativas. Verifica-se que o discente tem acentuadas dificuldades para acessar e desenvolver algumas atividades propostas, em virtude das implicações de seu transtorno de aprendizagem.

Acrescenta-se ainda, que o estudante não concluiu o processo de alfabetização. Ele reconhece todas as letras do alfabeto, realiza algumas relações com o som (grafema/fonema) formando algumas sílabas, mas tem muita dificuldade na formação das palavras. Não realiza leitura de frases e textos.

O estudante E2, descreveu-se da seguinte forma: “Possuo 21 anos. Moro com a família em um município vizinho à Santa Maria. Sou observador, tranquilo, um pouco retraído, envergonhado, não sou muito falante. Sou uma pessoa de poucos amigos, mas os que tenho são bem próximos. Considero que uma das minhas habilidades é a criatividade e a maior dificuldade é a socialização, como em iniciar uma conversa ou falar em público” (Estudante 2).

Sobre suas características em relação à Dislexia: “Quando criança na escola apresentei dificuldades na alfabetização, na memorização, na motivação. Tive atendimento de educadora especial na escola e de psicóloga, cheguei a repetir de ano na escola, sempre tive um ritmo de aprendizagem mais lento, mas consegui me alfabetizar, mas necessito de um maior tempo para realização da leitura e escrita, algumas vezes confundo, troco ou esqueço de algumas letras nas palavras” (Estudante 2).

Sobre a graduação na UFSM: “Quando me inscrevi não tinha bem certeza que curso seguir, cheguei a fazer vestibular em outra instituição para arquitetura, pois gosto bastante de desenhar, mas acabei não aprovando. Então no primeiro semestre estava bastante indisciplinado, sem objetivo. Mas agora já me identifiquei mais com o curso e pretendo concluir. Estou tendo um desempenho razoável nas disciplinas, reprovei em três de sete cursadas no primeiro semestre, mas não acredito que seja decorrente da dislexia e sim por falta de estudo e complexidade dos conteúdos” (Estudante 2).

E2, frequentou o atendimento psicopedagógico durante um semestre em 2017, posteriormente o aluno manifestou indisponibilidade de horários para seguir em acompanhamento. Durante o período de atendimento E2 estava cursando seu primeiro semestre de faculdade. A partir das entrevistas realizadas, observa-se que o estudante possui um ritmo mais lento de leitura e pequenas dificuldades na escrita. A dificuldade maior do estudante relaciona-se à interpretação de questões e compreensão de conteúdos mais abstratos.

E por fim, a descrição do estudante E3: “Tenho 19 anos, moro no centro de Santa Maria com outros jovens. Sou calmo, gosto de estudar, de estar com meus amigos, conversar. Faço amizades com facilidade. Gosto de jogar futebol e *videogame*. ”

Sobre suas características em relação a Dislexia: “Minha maior dificuldade é na interpretação, às vezes não compreendo o que é lido. Mas de maneira geral, costumo investir bastante tempo no estudo para amenizar essas dificuldades. Uso medicamento para amenizar a ansiedade. ”

Sobre o curso: “Gosto do curso. Me identifico mais com as disciplinas na área de solos”. Nota-se que E3 é um pouco mais retraído na sua exposição. Conforme registros de sua pasta, a qual também tinha registros referentes a um semestre de atendimento com educadora especial, consta que sua grande dificuldade se concentra na interpretação de textos, necessidade de ler em torno de três vezes para compreensão. O estudante optou por não solicitar adaptações para o curso que frequenta. Informa-se ainda que conforme observado durante a entrevista, E3 também possui dificuldades na fala, mas não faz acompanhamento fonoaudiológico,

segundo ele, por falta de tempo. Percebe-se que E3 foi um pouco mais reservado em sua descrição.

Além dos estudantes identificados, compõe o público desta pesquisa, os docentes da graduação dos cursos em que esses estão matriculados e os profissionais da CAED que atuam direta ou indiretamente com os mesmos, sendo estes: servidores da coordenação e bolsistas dos atendimentos psicopedagógicos e da educação especial.

Os docentes participantes, serão identificados como D1, D2 e assim sucessivamente. Em função de preservar o sigilo de suas identidades, tendo em vista tratar-se de figuras públicas no contexto da universidade, a caracterização será composta somente por idade e tempo de docência.

Tem-se dessa forma a caracterização organizada por docente (idade, tempo de docência): D1 (55 anos, 18 anos), D2 (34 anos, 8 anos), D3 (35 anos, 3 anos), D4 (52 anos, 14 anos), D5 (39 anos, 4 anos). Todos possuem nível de formação em doutorado e são concursados na universidade em áreas de conhecimento contempladas nos cursos que lecionam.

Em relação aos profissionais da CAED, denominados por “P”, que aceitaram responder a pesquisa, tem-se os seguintes perfis:

Profissional P1, tem 37 anos, possui graduação em Educação Especial e Pedagogia, Especializações em Educação Especial e Psicopedagogia, Mestrado em Educação e está com o Doutorado em Educação em andamento. Atua como bolsista de pós-graduação na CAED, desenvolvendo atendimentos psicopedagógicos e de Atendimento Educacional Especializado.

A outra profissional entrevistada, P2, possui 24 anos, é graduada em Educação Especial, pós-graduada em Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs e discente de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica.

Por fim, no grupo de entrevistados que atuam na Coordenação de Ações Educacionais, foi entrevistada a coordenadora da CAED. Identificada nessa pesquisa como P3, a profissional também é docente na UFSM em cursos de graduação, mestrado e doutorado na área de educação, possui 54 anos. P3 é

graduada em Educação Especial, Mestre em Inovação e Sistema Educativo e Doutora em Educação.

Nota-se que nesse estudo o enfoque maior tem sido dado aos aspectos relacionados aos estudantes disléxicos, desde as suas caracterizações, como será abordado a seguir na discussão das respostas dadas nas entrevistas. Considera-se que compreender mais a fundo as percepções desses sujeitos, permite tecer as análises com maior clareza.

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES DISLÉXICOS NA UFSM

Dialogar com os sujeitos envolvidos na realidade investigada implicou em um movimento de problematização do processo educacional, buscando compreender para além das práticas pedagógicas, os contextos sociais e de inclusão/exclusão que atravessam o terreno acadêmico. Não se trata do posicionamento favorável ou contrário à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ou ao fato desses estarem ou não sendo considerados público da educação especial e ingressando na universidade através das ações afirmativas. Mas sim, busca-se entender um pouco mais como se dá o processo educacional nessa realidade que já ocorre e não pode ser ignorada.

Ao longo do estudo, tornou-se necessário adentrar em reflexões mais abrangentes, mesmo tendo o tema central vinculado as TIC. Ocorre que ao pesquisar sobre o uso de tecnologias relacionado a questões políticas, institucionais, pedagógicas e sociais, foi necessário refletir sobre o contexto que cerne a inclusão no ensino superior, apontando sobre como as TIC podem ser facilitadoras nesse processo. Nesse sentido,

a incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual e profunda transformação, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma

melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia. (COLL; MONEREO, 2010, p. 11).

Entende-se que a importância da inserção das TIC como ferramenta de apoio à aprendizagem, quando identifica-se as desafiadoras demandas que a inclusão no ensino superior manifesta. Dessa forma, as duas primeiras perguntas das entrevistas realizadas referiam-se à visão dos participantes sobre dois conceitos fundamentais nesse estudo: TIC e Dislexia. Nesta etapa de apresentação dos resultados, considerou-se importante abordar as definições de todos os sujeitos entrevistados.

O primeiro questionamento realizado corresponde a questão 1: O que você entende por Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC? Tem-se dos estudantes disléxicos as seguintes respostas:

E1- Significa usar de tecnologias disponíveis ao nosso favor, para no dia a dia poder ter maior independência e não depender tanto de outras pessoas para tarefas simples como ler um livro, uma mensagem, etc. Tem várias coisas que eu só consigo fazer usando um aplicativo para escrita e leitura.

E2- Tecnologias voltadas a informação rápida. O termo remete a ideia de recursos tecnológicos. Eu utilizo programas e aplicativos no celular e computador para praticamente todas as minhas tarefas da faculdade, me sinto mais seguro assim, reviso os conteúdos em casa no meu tempo.

E3- Uso de computador, redes sociais... essas coisas. Considero que são recursos bem eficientes e facilitam a vida das pessoas em todos os sentidos.

As respostas reforçam a concepção da facilitação proporcionada pelo uso das TIC no atendimento às especificidades, na autonomia da comunicação, acesso ao conhecimento, personalização ao ritmo de aprendizado, entre outras questões que podem ser exploradas. Nota-se ainda que para E2 e E3 as TIC apresentam-se como um auxílio importante, mas para o estudante E1 representa, em alguns momentos, a única possibilidade de executar determinadas ações.

Sobre a conceituação de TIC, os docentes de graduação se manifestaram dizendo:

D1- Recursos multimídias.

D2- Popularização do acesso tecnológico. São as redes, as ferramentas tecnológicas.

D3- Uma série de ferramentas que surgem com a popularização dos computadores, das redes e de diversos outros recursos desde internet, e-books, entre outras ferramentas que podem auxiliar no ensino.

D4- Recursos que facilitam diversas tarefas do dia a dia. No contexto acadêmico são fundamentais para a demonstração de conteúdos.

D5- Atualmente existem tecnologias capazes de executar tarefas imagináveis. Acredito que TIC sejam todo esse arsenal de inovações tecnológicas, recursos, programas, redes computacionais informatizadas, a robotização, os meios de comunicação, inteligência artificial, etc.

E os profissionais da CAED, abordaram o tema assim:

P1- São os recursos que utilizamos para facilitar, possibilitar e ampliar a comunicação entre as pessoas. Por exemplo: E-mails, a própria internet, chats, ambientes de aprendizagem, aplicativos, softwares, etc.

P2- Compreendo como recursos para auxiliar na educação, principalmente considero eficientes aliados no meu campo de trabalho.

P3- Vinculo ao uso de recursos, embora a tecnologia da informação e comunicação são sejam somente recursos tecnológicos propriamente. Mas o arsenal que possibilita acesso a informação, como o computador, as redes.

As respostas denotam que professores e profissionais da CAED apresentam um bom conhecimento em relação as TIC. E além disso, evidenciam a ideia da familiarização da sociedade atual com tais recursos. Conforme Santos (2011, p.1) do “(re)aprender como organizar e ampliar as atividades do dia a dia por meio da praticidade da internet. [...] a partir da curiosidade e colaboração de quem sabe um pouco mais, não havendo um contexto formal de formação ou preparação para uso não laboral das TIC.”

O próximo questionamento abordou: Qual o seu conhecimento em relação ao Transtorno de Dislexia? Aqui os estudantes conceituaram:

E1- Não nenhuma doença, é uma área do cérebro que não desenvolveu corretamente e afeta a parte da leitura e da escrita.

E2- Eu brinco com meus amigos que sou um pouco maluquinho. Como minha dislexia é bem leve, as pessoas nem notam. Para quem eu conto, explico que é uma dificuldade que eu tenho em ler, eu não consigo ler igual a uma pessoa normal (que não tenha dislexia). A passagem de informação é mais lenta, eu levo mais tempo para entender o que eu leio.

E3- É a dificuldade na leitura e na escrita, e como [...] também falo errado, do jeito que eu falo eu escrevo.

Na análise das respostas dos estudantes, tanto em suas descrições, como ao conceituar o transtorno de dislexia, nota-se que nenhum referenciou a aprendizagem por meios que não o tradicional (leitura/escrita). Não foi mencionado outras formas de aprender como, por exemplo, a utilização de recursos de apoio (tecnologias) e a exploração do conhecimento através de outras habilidades (visualmente, oralmente, etc.)

Ainda nesse viés, é importante refletir o quanto a questão do próprio diagnóstico está entrelaçada com outros aspectos de foro social e emocional visto que, os três estudantes durante os diálogos da entrevista disseram que não costumam contar para colegas e “sentem vergonha” em expor suas dificuldades. Nesse contexto, percebe-se que a concepção do sujeito disléxico ainda está bastante presa ao rótulo, as limitações e aos preconceitos.

Os docentes que participaram das entrevistas se manifestaram da seguinte forma:

D1- Acredito ser importante manifestar um fato de minha vida particular nesta pergunta, pois em paralelo ao recebimento dos estudantes disléxicos como alunos do curso em que ministrou aulas houve no meu âmbito familiar a hipótese desse diagnóstico, minha filha de 10 anos de idade estava com dificuldades de alfabetização na escola e foi solicitado avaliação neurológica em que o médico falou sobre essa possibilidade. Então somente neste momento me detive em realmente procurar saber do que se tratava.

O relato do D1 chama atenção, pois o fato de receber um aluno que necessitaria de atenção diferenciada, não foi suficiente para que o professor se interessasse por novas informações e repensasse sua atuação. Somente quando uma situação pessoal se manifestou, houve então o envolvimento com o tema. Nesse caso pode-se refletir o quão necessário se torna a sensibilidade para com o

outro na função social do professor, que muitas vezes não se dá conta de que o seu apoio- ou a falta dele-, poderá influenciar totalmente a formação e desenvolvimento de seus alunos.

Utilizando ainda o exemplo relatado, pode-se problematizar de maneira mais profunda: será que esse professor atua da forma que gostaria que os professores de sua filha atuassem frente as dificuldades que ela vem apresentando? E será que ele almeja que futuramente ela venha a ter um curso superior e uma carreira profissional de sucesso? Provavelmente sim. Talvez se professores e gestores tivessem maior flexibilidade em colocar-se no lugar do estudante, tendo um olhar mais cuidadoso e respeitoso, a execução da educação inclusiva poderia ser mais próxima da ideia que se espera dela.

Seguindo a conceituação sobre dislexia, os demais docentes disseram ter pouco conhecimento sobre o tema, mas se arriscaram a pontuar algumas características observados nos estudantes ou procuradas em fontes de informação, entre elas a internet.

D2- Até eu conhecer o aluno E1, só tinha ouvido falar superficialmente. Nunca tive nenhum tipo de formação a respeito. Quando o aluno se apresentou com tal característica para mim, conversei com minha mãe que é professora e me disse que essa dificuldade teria vários níveis de limitações e em função disso determinadas estratégias a serem buscadas.

D3- Meu conhecimento é praticamente nenhum. O que eu entendo é o que os alunos superficialmente me falaram e alguma informação que li na internet, pouca coisa. Mas diria que é uma dificuldade na leitura e no entendimento, mesmo os que conseguem ler tem uma certa dificuldade na aprendizagem pelo que eu percebo. Além disso, pelo que o aluno E1 me relatou as letras embaralham na frente dele.

D4- Acredito que seja um reduzido desempenho na leitura, podendo ser em nível mais leve ou severo.

D5- Dificuldade de aprendizado, dificuldade de reter informação do que é lido, limitações no raciocínio lógico, na memorização, na pronúncia de palavras.

E por fim os profissionais da Coordenadoria de ações Educacionais, tiveram tais posicionamentos:

P1- Um transtorno relacionado a dificuldades na leitura e na escrita e que podem apresentar diferentes níveis. Tem pessoas que tem dificuldades tanto para escrever quanto para ler, outras pessoas tem a dificuldade mais específica em uma das duas ações. Acredito que não se tenha uma única definição para dislexia, mas basicamente seria essas dificuldades na leitura e/ou escrita que podem estar associadas ou não e ter diferentes intensidades quanto a isso.

P2- Visto que em meu curso de graduação em educação especial-noturno, não abrange o campo das dificuldades de aprendizagem não tive uma formação acadêmica sobre o tema. Mas tomei conhecimento a partir dos momentos em que me inseri profissionalmente em uma Instituição e também após ingressar na CAED. Compreendo o transtorno a partir da noção de uma dificuldade de aprendizagem, mais específica na leitura.

P3- De maneira geral, seria a dificuldade na leitura de fundo orgânico.

De modo geral, observa-se que as conceituações sobre o transtorno de Dislexia são de certo modo superficiais, principalmente as manifestadas pelos docentes. O que ratifica a ideia de invisibilidade vivenciada pelos estudantes que possuem tal característica.

5.4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

I. Questões Políticas e as TIC

Todos os participantes respondentes (docentes, estudantes e profissionais) relataram que desconhecem alguma política pública destinada especificamente às pessoas disléxicas. Porém, foram pontuados aspectos que se manifestam como alguns direitos garantidos até então, que contemplam esse público: um dos estudantes pontuou o direito a um leitor nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, considerando este, fator fundamental em sua aprovação, sem o qual jamais estaria no ensino superior.

O professor D1 citou o sistema de cotas como uma ação inclusiva desse público, dizendo que “é uma tentativa de recuperar esse pessoal que estava excluído do processo”. Contudo, segundo ele “resolveram um problema e criaram outro”, referindo-se à situação do pouco preparo dos professores, da grande dificuldade apresentada pelos estudantes em acompanhar as disciplinas e por fim, ainda questionou o fato do curso estar sendo muito visado por este público de alunos, visto que atualmente possui três acadêmicos disléxicos (dois dos participantes da pesquisa e mais um não participante).

Aqui é importante destacar a expressão docente, que conhecidamente é recorrente em todas as esferas de ensino, desde a educação básica até a superior: “não estamos preparados”. Nessa lógica, é comum que os seus primeiros questionamentos sejam “como fazer” para receber pessoas que não estão dentro dos padrões de aprendizagem. O entrave manifestado, normalmente, tem origem em situações que desacomodam as práticas pedagógicas, muitas vezes engessadas, repetidas e padronizadas. Nesse ponto de vista, é praticamente “impossível” preparar uma aula para o aluno que ainda não é alfabetizado e tão pouco acreditar em seu potencial enquanto futuro profissional de nível superior.

Infelizmente, trata-se de um triste cenário, pois a educação ainda é pensada amplamente nos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem e, quem está fora dos padrões “regulares”, pouco consegue se aproximar do grupo. Assim,

Tanto é perverso atribuir somente aos aprendizes a “culpa” por seus insucessos, isentando o papel dos educadores e da ideologia dominante, quanto é perverso negar que possam ter, eles próprios, algumas dificuldades que precisam ser consideradas, com vistas a minimizá-las ou eliminá-las. Afinal, deixar de reconhecer essa possibilidade não é, também, uma forma de rejeição e de exclusão? Não é criar mais uma barreira através da negação? (CARVALHO, 2006, p.76).

Nessa perspectiva, o que se percebe são espaços educacionais que admitem a presença de estudantes com NEE no ensino regular, mas não acreditam na capacidade efetiva de aprendizagem dessas pessoas e, inseridos num sistema de ensino que não lhes capacita, dessa forma: integram, mas não incluem. Inclusão

educacional é garantia de acesso ao conhecimento, visando emancipação e não apenas socialização.

A questão 4, questiona como a informação dos acadêmicos que ingressam através da Ação afirmativa B (cotas), era recebida pelos professores. Nesse momento, o professor D1, que também é coordenador de curso, relatou que é recebido memorando do DERCA e posteriormente esse documento, assim como o que é recebido da CAED, com orientações sobre o aluno, são repassados aos departamentos para divulgação entre os docentes que ministram aulas para tais alunos no semestre. Porém, reconhece que essa divulgação ainda é precária, tendo em vista que alguns departamentos não repassam os documentos ou alguns professores não os visualizam, entre outros fatores que acabam culminando na desinformação de grande parte dos docentes.

Os professores D2, D3 e D5 confirmam esta colocação, quando relatam que ficaram sabendo pelos próprios estudantes no decorrer do semestre sobre seus diagnósticos. Em decorrência desse fator, dois deles procuraram a coordenação e CAED para buscar orientações sobre o diagnóstico do estudante, como proceder, de que forma avaliar, etc. Os outros dois apenas realizaram alguns combinados com os estudantes (principalmente sobre como seriam as avaliações).

Quanto a questão da comunicação do ingresso de um estudante com necessidades educacionais especiais, observa-se que tanto os docentes, como os profissionais da CAED e os estudantes avaliam positivamente a disponibilização da informação ocorrer por meio escrito e oficial através dos memorandos realizados pelo Núcleo de Acessibilidade. Acreditam que é uma forma de consultar informações importantes sobre o aluno. Porém, é unânime entre os docentes o desejo de que esse documento seja disponibilizado de forma mais efetiva aos professores, pois muitas vezes os departamentos não repassam e além disso todos gostariam de ter a informação com mais antecedência, no semestre anterior.

É perceptível a importância da informação no ambiente organizacional, sendo aplicável em todos os níveis (operacional, tático e estratégico), confirmado o seu valor como recurso fundamental, inclusive determinando a comunicação entre os mesmos, através da transformação de dados, de

certo nível, para a informação em outro nível hierárquico, o que determinará a tomada de decisões (BARBOSA, 2011, p. 14)

Entretanto, para além da forma como o conhecimento sobre os estudantes com necessidades especiais que ingressam em suas disciplinas chega até os docentes, é necessário que a partir do momento em que o professor identifica que o aluno possui algumas características específicas de aprendizagem, seu planejamento seja pensado levando em consideração o perfil da turma e de cada aluno que dela faz parte. Nesse caso, não se trata somente dos estudantes cotistas, mas de modo geral a todas as especificidades que podem ser percebidas na diversidade do público discente no sistema educacional.

Ao que se percebe, não houve significativas mudanças nas estratégias de ensino dos professores ao saberem sobre os estudantes disléxicos. Somente o professor D3 manifestou que passou a ter maior cuidado na exposição dos conteúdos, fazer a leitura oral dos textos em sala, disponibilizar atenção individualizada ao estudante e certificar-se de que estava acompanhando a disciplina. Os demais, realizaram alteração somente na forma de avaliação como a avaliação é aplicada substituindo a prova escrita pelas perguntas sendo lidas ao estudante e suas respostas transcritas ao papel, normalmente ocorrendo em horário diferenciado.

Porém, adaptações no sentido de tornar os questionamentos mais claros e objetivos, utilização de informações visuais, avaliações práticas, entre outras formas de flexibilizar o processo avaliativo dos referidos estudantes, não estiveram pontuadas nas práticas descritas. Sobre essa perspectiva, Marchesi (2004, p.132) afirma:

Quando a avaliação não leva em conta os progressos feitos pelo aluno em relação a seu nível inicial, há o risco de que um aluno com dificuldades iniciais de aprendizagem acumulem uma história de fracassos que o leve a considerar-se incapaz de conseguir por si mesmo o menor acerto.

A análise desse questionamento indica que, ainda existem muitos entraves relacionados ao rompimento de metodologias tradicionais e aceitação ao “diferente”, que provavelmente não são provisórios, referentes à efetiva inclusão dos estudantes

disléxicos no ensino superior. Esse contexto refere-se não só ao cenário das pessoas com deficiência, como também as que apresentam baixo rendimento acadêmico, como por exemplo, estudantes com necessidades educacionais especiais, estudantes oriundos de escolas públicas e estudantes negros e indígenas. Esses sujeitos não se enquadram nas leis destinadas às pessoas com deficiência e também não estão no quadro social padronizado.

A resposta de um dos estudantes sobre a identificação de ações sendo implementadas na área educacional, especificamente na UFSM, toca as adaptações realizadas nas aulas, avaliações e o atendimento ofertado na CAED, o que sugere que há a percepção de avanços ao encontro de um ensino mais inclusivo. Porém, conforme manifestado por dois estudantes, também existem os sentimentos de decepção e insatisfação perante a situação, conforme E1 diz “pelo fato de eu ter ingressado pelas cotas de pessoa com dislexia, esperava mais condições para fazer as coisas com mais autonomia aqui dentro”.

Aqui pontua-se que para além da garantia de acesso e de um vagaroso movimento de mudanças atitudinais por parte dos docentes e profissionais diretamente envolvidos com os estudantes. Ainda é necessário pensar que institucionalmente precisam haver reflexões e mobilizações que assegurem estrutura e apoio para a permanência e a conclusão com êxito dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais. Pelo que se percebe nas respostas dos entrevistados as carências persistem.

Ainda na categoria de políticas públicas, a sequência de perguntas questionou sobre ações que poderiam ser implementadas. Destacou-se a resposta do estudante E1, quando diz que “as metodologias poderiam ser mais padronizadas, cobradas pelos coordenadores[...], pois alguns professores atendem o que é sugerido outros se negam, não fazem. ”

Ao dialogar com o estudante, compreende-se que o termo “padronizadas”, quer dizer que todos os professores tivessem um mesmo padrão de qualidade, um modo colaborativo de aprendizagem, com discursos coerentes entre os diferentes setores (docentes e gestores) e até mesmo um trabalho pedagógico interdisciplinar

entre as diferentes áreas de conhecimento, tão importantes para a formação profissional.

Essa resposta retoma a questão da flexibilidade que a educação para a diversidade exige. O que para Rossetto (2009), requer das instituições e seus gestores reverem constantemente as condições existentes que as compõe, o que envolve toda a organização que nela interfere: a formação adequada de seus professores e funcionários, a equipe pedagógica e de gestão, seu projeto político-pedagógico, sua infraestrutura, a aplicação de recursos didáticos e financeiros, assim como, as metodologias, estratégias e práticas avaliativas de ensino adotadas por seu corpo docente.

Entretanto, vale mencionar que não tenha-se uma visão utópica e romantizada deste processo como resposta às problemáticas causadas pelo sistema capitalista (GARCIA, 2013). Sistema esse que, conforme pode ser corroborado por Martins (1997), não exclui, mas inclui aparentemente e precariamente seus indivíduos.

II. Questões Institucionais e as TIC

A análise das respostas dos estudantes sobre o apoio da Coordenadoria de Ações Educacionais, mostrou uma avaliação positiva sobre o suporte recebido, no sentido de acolhimento, acompanhamento das suas rotinas de estudos, suporte pedagógico para os seus trabalhos, sugestões de técnicas de estudos, de tecnologias de apoio a aprendizagem, oferta de grupo de apoio para monitorias de química, física e matemática, entre outros serviços prestados.

O Professor/coordenador de curso D1 considera importante que os estudantes recebam atendimentos e acredita que são significativos tanto na aprendizagem como na autoestima deles. Entretanto, considera que deveriam ser ofertadas pela universidade mais oportunidades de formação aos professores.

Outros três professores (D2, D3 e D5) manifestaram que não receberam algum apoio nas suas atuações ou que o suporte dado constituiu-se apenas no

memorando com orientações sobre o aluno, mas que este foi acessado tardiamente. A professora D4, relatou que após conversar com o aluno, procurou a CAED, marcou uma reunião com a profissional que atende o estudante e passou a solicitar que as avaliações de suas disciplinas fossem aplicadas (leitura) nos atendimentos de um dos estudantes acompanhados.

Nesse aspecto os professores mencionaram que gostariam que fossem ofertados cursos de formação tanto sobre dislexia, como sobre outras necessidades educacionais especiais que existem na universidade. Além disso, consideram importante que a informação sobre a possível matrícula de acadêmico(s) com algum tipo de necessidade educacional especial em suas turmas fosse informada no semestre anterior, para que fosse possível planejar suas metodologias de maneira mais acessível. Corroborando com essas afirmações, Moreira (2008, p.13) ressalta:

Alguns elementos apontados demonstram diretamente os desafios a serem enfrentados na formação dos profissionais da educação para uma universidade mais inclusiva e, conseqüentemente, na prática pedagógica desses profissionais. O primeiro grande elemento assinalado por professores e alunos é a necessidade de os professores universitários conhecerem melhor a temática das necessidades educacionais especiais, ou seja, os professores universitários também apresentam sequelas na sua formação inicial e que se estendem na sua formação continuada. Outro elemento chave é a importância de espaços institucionais que disponibilizem, sempre que necessário, recursos e apoios educativos que auxiliem a prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, um dos estudantes a seguinte opinião: “acredito que os professores precisariam receber mais instruções, muitos me perguntam o que devem fazer”. Ou seja, tanto os docentes como os estudantes identificam fragilidade na divulgação desses conhecimentos e alertam a demanda de mais formação continuada nas áreas de educação especial, transtornos de aprendizagem, adaptações curriculares, flexibilizações metodológicas, etc.

Porém, quando os docentes foram questionados se já buscaram por algum curso nas áreas de necessidades educacionais especiais, tecnologia assistiva, adaptações curriculares, etc., todos responderam negativamente. Nesse ponto inclusive, foi mencionado pela pesquisadora que já foram ofertados recentemente

pela CAED minicursos sobre esses temas, sendo dois deles denominados como “Dislexia: Algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem”. Enfatizou ainda em sua resposta, que essas formações foram divulgadas no site da universidade e que um dos estudantes participantes dessa pesquisa, fez questão de comunicar oralmente aos seus professores do semestre sobre a oportunidade. No entanto, somente um professor do curso participou na ocasião.

É frequente deparar-se com o discurso da falta de qualificação como sendo um impedimento para a efetivação de ações inclusivas no âmbito educacional. Porém, a atitude do profissional em buscar meios de qualificar seu trabalho e buscar novos conhecimentos é fundamental. Conforme reflete Garcia (2013, p.117)

É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? A nosso ver, a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, tal como aqui demonstrado, estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade.

A categoria questões institucionais e as TIC, ainda esteve presente nas respostas sobre o questionamento de como os estudantes avaliam os meios digitais da universidade, tais como: site, portal do aluno, ambiente de aprendizagem *Moodle* em relação as suas necessidades especiais. O estudante E2 respondeu que está acessível para ele, embora não utilize frequentemente, consegue realizar as consultas no site, no portal da biblioteca, reservas no restaurante universitário, acesso ao *Moodle*. Já o estudante E1 disse que sempre precisa de alguém para auxiliá-lo a acessar os meios digitais, para baixar os materiais no *Moodle* ou realizar matrícula no portal do aluno, por exemplo. Disse ainda, que as páginas poderiam ter mais figuras que facilitassem o entendimento. Ele relata que acessou poucas vezes o portal do aluno.

Outro questionamento versou sobre a infraestrutura do campus, o qual ambos os estudantes relataram que a organização dos prédios e salas é confusa, não seguem uma padronização (prédios com o mesmo número ou a sequência de números inconstante quanto à proximidade). Especialmente o estudante E1, relatou que no início costumava se perder dentro do campus, chegar atrasado nas aulas procurando as salas, e que mesmo banheiros, não possuem imagem que diferencie o feminino de masculino.

É comum que quando se pense em acessibilidade nos espaços a ideia seja remeter-se à questão de infraestrutura para pessoas com alguma deficiência, por exemplo, alargamento de portas e construção de rampas para atender questões de mobilidade de cadeirantes, ou então, disponibilização de piso tátil, informações em braille para atender pessoas cegas. Porém, dificilmente são pensadas formas de tornar os ambientes mais acessíveis às pessoas que não possuem uma limitação física ou sensorial, mas sim outras especificidades referentes a dificuldades de leitura, interpretação, percepção, lateralidade, etc.

III. Questões Pedagógicas e as TIC

Na entrevista com os professores, a categoria Questões Pedagógicas e as TIC, revelou-se inicialmente no questionamento de como sobre o modo como são concebidas as metodologias das aulas. Sobre tal aspecto, os professores relataram que utilizam recursos multimídias (imagens, gráficos, animação, áudio e textos) projetados em *Datashow* e além disso, cada um conforme a área de conhecimento, realiza aulas práticas, resolução de exercícios, realização de seminários, etc.

Porém, salienta-se que essas já eram metodologias adotadas anteriormente à chegada dos estudantes disléxicos em suas turmas.

As respostas dos estudantes confirmam as metodologias empregadas. Porém, ao que se percebe, além de não terem ocorrido flexibilizações com vistas à adequação metodológica conforme as necessidades dos acadêmicos, identifica-se

que a utilização de TIC fica vinculada ao uso de ferramentas, e não de novas práticas de ensino.

Nota-se que a percepção dos docentes sobre o uso das TIC de certa forma é ampla, mas o uso delas no campo acadêmico é limitado à aulas expositivas com o instrumento do Datashow e raramente a utilização das redes sociais. Segundo VENTURINI (2018):

Acredita-se que a utilização das TIC na educação deve transcender a visão limitada de um objetivo instrumental, passando a ser uma condição de uma educação para a cidadania, visando a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber com redução da desigualdade social, principalmente no uso com os estudantes que possuem certa limitação.

Desse modo, na educação com uso das TIC, é imprescindível a exploração de recursos tecnológicos na mediação comunicativa e em especial na aprendizagem colaborativa permitindo o uso de textos, recursos audiovisuais, ambientes virtuais, computador, *notebook*, *smarphones*, *softwares* educacionais, ferramentas online, entre muitos outros, que servem como alternativa de interação e comunicação entre professores e alunos.

Ressalta-se ainda, nesse aspecto, a autonomia do estudante na organização do seu tempo de estudo, como sujeito da aprendizagem, e suas múltiplas capacidades de representar, de decidir, de processar e selecionar as informações, sua forma de lidar criticamente com elas, com criatividade e iniciativa diante dos problemas e contextos educativos.

No questionamento sobre o uso das TIC ser um diferencial positivo no processo de ensino-aprendizagem, todos os participantes concordaram e destacaram que “são um suporte fundamental para facilitar o entendimento do conteúdo” (D1).

Porém, em seus posicionamentos sobre a UFSM facilitar a utilização das TIC em suas práticas, os docentes manifestaram que esse processo ainda é deficitário. Para o professor D5, a maioria dos centros de ensino públicos “carecem de uma estrutura de informática eficiente para a realização plena de atividades que

contemplem tecnologia”. O professor D2 diz que na UFSM “faltam equipamentos”, relatando ainda que tem o desejo de trabalhar com realidade virtual para melhor explicar sobre os conteúdos, mas muitas vezes precisa adquirir equipamentos com recursos próprios ou acaba desistindo desta ferramenta.

Após a realização das entrevistas com os sujeitos de pesquisa, é possível fazer um levantamento, a partir dos relatos, sobre a utilização das TIC em relação as questões pedagógicas. Os principais aspectos citados em relação a motivação para utilização das TIC nas metodologias das aulas, foram: rapidez, praticidade, facilidade e inovação que as TIC proporcionam, além de ser um recurso atrativo aos estudantes.

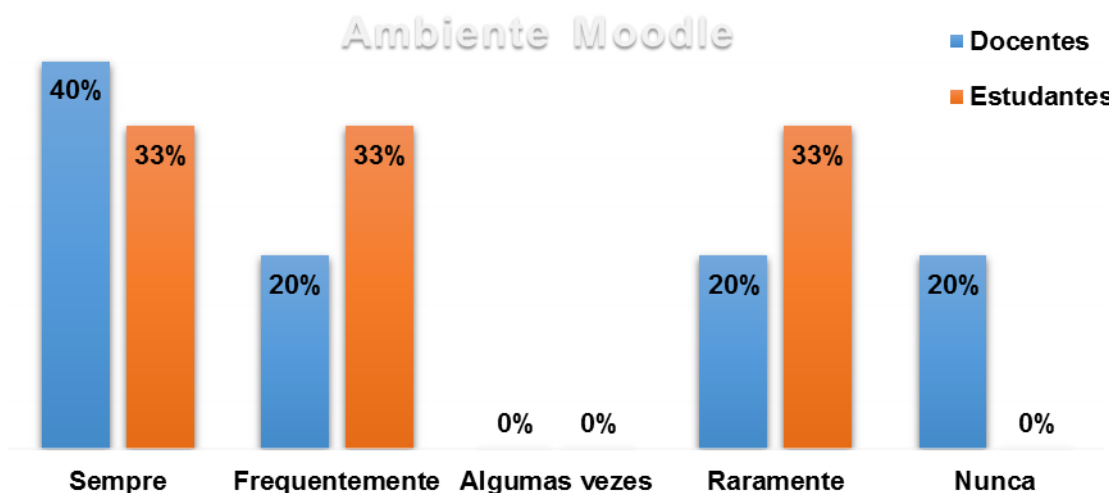
Já em relação às dificuldades dos docentes para utilização de TIC nas metodologias foram manifestadas: pouca disponibilidade de recursos tecnológicos na UFSM, o alto custo de equipamentos e o despreparo dos professores (dificuldade em dominar novas tecnologias).

Quando questionados sobre qual o uso efetivo de TIC nas suas metodologias, teve-se entre as respostas dos docentes: para consultar fontes de informação, coleta de dados, construção de planilhas e gráficos, disponibilização de materiais didáticos e a produção e apresentação de slides.

Em relação ao uso efetivo de TIC pelos estudantes, obteve-se: consultas fontes de informação (pesquisas), acesso aos materiais das aulas, utilização de editores de texto e de apresentação de slides para elaboração de trabalhos acadêmicos e também a utilização de programas e aplicativos de apoio a aprendizagem tanto na questão do auxílio na leitura, como em relação a conteúdos específicos das disciplinas.

A última questão do bloco de perguntas na categoria de questões pedagógicas e TIC, buscou identificar com que frequência docentes e estudantes utilizam determinados recursos tecnológicos em suas rotinas acadêmicas. O primeiro recurso selecionado é o ambiente de aprendizagem utilizado pela instituição, o *Moodle*, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Frequência da utilização do recurso tecnológico ambiente *Moodle* no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes



Fonte: da autora.

Ao discorrer sobre o tema do ambiente *Moodle*, foi possível perceber que o recurso é parcialmente utilizado por docentes e estudantes. E mesmo os que costumam utilizar com maior frequência, não exploram todas as opções disponíveis no ambiente. Inclusive, dois docentes que responderam utilizar raramente ou nunca, admitiram que não dominam as ferramentas e que não buscaram formação para aperfeiçoamento nessas habilidades tecnológicas.

Evidencia-se assim, que os desafios de promover educação de qualidade são cada vez maiores. Nesse cenário, os ambientes de ensino e aprendizagem são cada vez mais utilizados e atingem uma infinidade de usuários em todo o mundo, tanto na educação a distância, como suporte no ensino presencial. A possibilidade de melhor gerenciamento e organização do tempo feita pelos próprios estudantes, estão entre seus maiores atrativos.

O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), de acordo com Torres e Silva (2008), é um ambiente de aprendizagem à distância, livre e gratuito, que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, em 1999. Assim, este *software* vem sendo utilizado por diversas instituições de ensino para o desenvolvimento de novas ferramentas à

discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização do ambiente e suas interfaces.

Como qualquer outro LMS (*Learning Management System*), o *Moodle* dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos. Dessa forma podemos conceber cursos que utilizem as diferentes ferramentas tais como: fóruns, diários, chats, questionários, textos *wiki*, objetos de aprendizagem, o *Moodle* permite que estes mecanismos sejam oferecidos ao aluno de forma flexibilizada, ou seja, o professor, além de poder definir a sua disposição na interface, poderá utilizar metáforas que imputem a estas ferramentas diferentes perspectivas, que apesar de utilizarem a mesma funcionalidade, se tornem espaços didáticos únicos (Torres & Silva, 2008, p. 3).

Nesse sentido, Sabbatini (2007) dá uma grande ênfase nas ferramentas de interação entre os protagonistas e participantes possibilitada através de ambientes de aprendizagem como o Moodle. E também defende o fortalecimento do aprendizado de maneira colaborativa, através das “ferramentas que apoiam o compartilhamento de papéis dos participantes (nos quais eles podem ser tantos formadores quanto aprendizes e a geração colaborativa de conhecimento, como wikis, e-livros, etc., assim como ambientes de diálogo, como diários, fóruns, bate papos, etc” (SABBATINI, 2007, p. 2).

No que diz respeito à formação continuada na área educação/tecnologia, na UFSM, destacam-se as ações do Núcleo de Tecnologia Educacional- NTE que tem por finalidade principal “atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem bem como no fomento à incorporação das TIC aos projetos pedagógicos da UFSM.” Ou seja, são executadas ações nas modalidades de ensino da universidade (presencial e EAD), mediadas efetivamente por tecnologias educacionais em cursos de ensino básico, profissionalizante, graduação e programas de extensão.

Entre as atuações do NTE no sentido de desenvolver e disseminar ferramentas tecnológicas para a utilização didático-pedagógica, tanto em relação ao ambiente *Moodle* como para outros recursos educacionais. Salientam-se as capacitações ofertadas anualmente, tais como: Capacitação no AVEA *Moodle* para Docentes; Produção de Material Didático Hiperídia no AVEA *Moodle* para

Docentes; Oficina Ferramentas *Web* para Apresentação de Conteúdo; Oficina *Games* na Educação; Oficina Infográficos na Educação; Curso de Atividade Avaliativa: Tarefa e Fórum no AVEA *Moodle* 3.1; Atividades Questionário, *Wiki* e OU *Wiki*; Oficina de Planilha Eletrônica para Organização de Aulas e Avaliações.

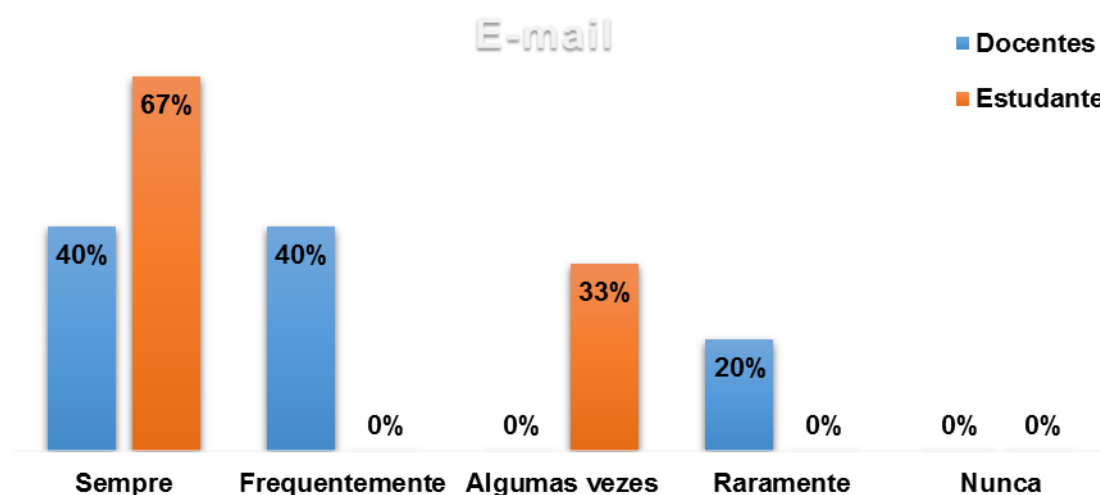
Além dos cursos de capacitação citados, existem muitas outras opções de formação no contexto das TIC que são promovidas pelo NTE, assim como a disponibilização de materiais didáticos, disponibilizados na página no núcleo¹¹, com acesso liberado a toda comunidade acadêmica, especialmente aos docentes para que possam implementar a utilização de tais recursos em suas práticas educacionais.

Frente ao arsenal de recursos disponíveis no ambiente *Moodle*, identifica-se que os docentes e estudantes entrevistados poderiam estar recorrendo de maneira mais consistente ao ambiente como ferramenta efetiva de aprendizagem. Isto porque, observa-se que a utilização, no contexto dos sujeitos da pesquisa, está vinculada basicamente a disponibilização de materiais e envio de mensagens.

Posteriormente o recurso questionado foi a utilização de *E-mails* (Figura 2), em que se teve o seguinte parâmetro:

Figura 2 – Frequência da utilização do recurso tecnológico *E-mail* no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes

¹¹ <https://nte.ufsm.br/>



Fonte: da autora.

Observa-se que este recurso tem boa utilização por professores e estudantes, visto que a maioria usa com frequência. Por se tratar de um recurso bastante versátil, com possível facilidade de uso, velocidade de transmissão de informação, foram manifestadas pelos entrevistados, as seguintes finalidades da utilização: avisos sobre as disciplinas, disponibilização de materiais pedagógicos e, com menor frequência disponibilização de links. Outro fator importante, é que o *E-mail* tem disponibilização gratuita, podendo os usuários criar suas contas em provedores de correio eletrônico (webmail). Por isso,

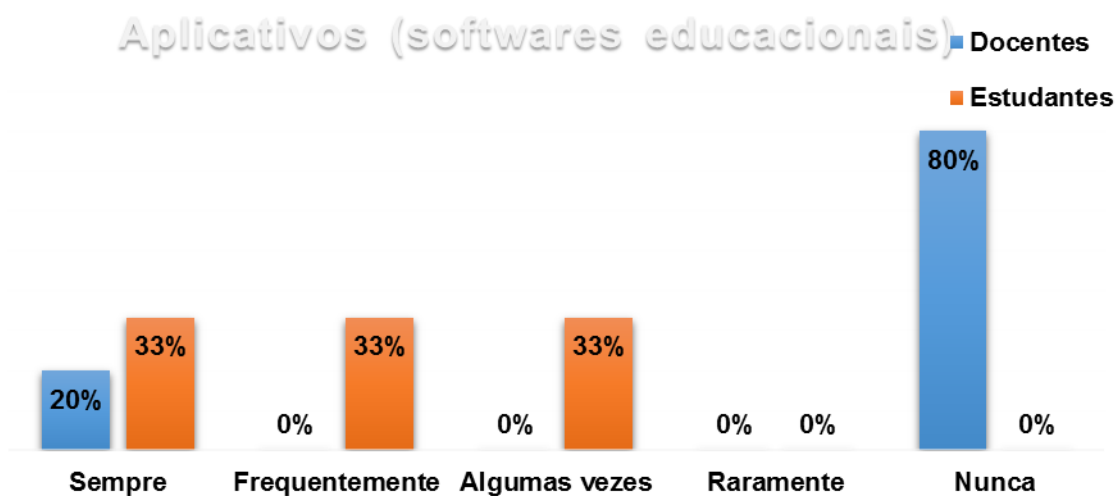
O E-mail é um dos meios mais populares para a troca de mensagens, estabelecimento de relações interpessoais, profissionais, sociais e comerciais[...]. É um instrumento de comunicação que permite manter um diálogo assíncrono, isto é, sem que os envolvidos precisem estar simultaneamente disponíveis para o contato (TUSSI, 2006).

Entretanto, o que busca-se nesse ponto de análise é ampliar a discussão em relação a utilização do E-mail para além do envio e recebimento de mensagens, mas em problematizar a possibilidade de utilização pedagógica do recurso. Considera-se que nesse sentido possam ser exploradas mais profundamente: ferramentas multimídias incorporadas às mensagens, tais como: imagens, links externos contendo, por exemplo, vídeos, textos, artigos, reportagens.

Na esfera em que o E-mail se configura como um recurso de apoio à aprendizagem e por se tratar de uma mídia interativa, acrescenta-se a possibilidade de utilizá-lo como eficaz instrumento de diálogo entre professores/estudantes/aprendizagem. Desse modo, podem ser inseridos os recursos de *Chat*¹² disponíveis em provedores de correio eletrônico; disponibilização de materiais didáticos diversos além dos comumente utilizados, tais como: vídeo aulas criadas pelo próprio professor; envio de dúvidas sobre os conteúdos; entre outras pensadas de acordo com as peculiaridades de cada área de conhecimento.

Em seguida, questionados sobre a utilização de aplicativos na categoria de *softwares* educacionais, obteve-se o demonstrado a seguir (Figura 3):

Figura 3 – Frequência da utilização do recurso tecnológico de aplicativos no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes



Fonte: da autora.

¹² Refere-se a um bate-papo online, ou seja uma forma de comunicação a distância, utilizando equipamentos ligados à internet . A conversa em tempo real pode ser na forma escrita, oral ou visual conforme a disponibilização de cada recurso, com apoio de microfone e/ou webcam.

Entre os exemplos de aplicativos do tipo softwares educacionais, tem-se como exemplos efetivos de utilização, citados pelos estudantes: Leitores de tela e aplicativos de apoio a aprendizagem (Quadro 3), todos gratuitos, conforme agrupamento a seguir:

Quadro 3- Softwares educacionais utilizados pelos estudantes

Nome/	Tipo	Descrição
@Voice ¹³	App	Realiza leitura em voz alta de textos exibidos em outros aplicativos, documentos salvos no smartphone ou tablet, páginas da web, e-mails, sms. Nele é possível compartilhar ou salvar os áudios em mp3, controlar volume, pausar, saltar de frases, entre outras funções.
Camera translator ¹⁴	App	Traduz texto usando a câmera instantaneamente; Suporta mais de 80 idiomas; Reconhece documentos de texto com PDF, doc e outros
Física Interativa ¹⁵	App	Dispõe de resumos e aulas de física completas, o aplicativo Física Interativa possui um banco de 100 questões do Enem resolvidas em vídeo. Também é possível navegar pelas fórmulas offline. O app está disponível apenas para Android.
NVDA ¹⁶	Programa	Realiza leitura de tela ¹⁷ no Windows
Web Help dislexia ¹⁸	App	Aplicativo, extensão do google chrome. Possui

¹³ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hyperionics.avar>

¹⁴ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ticktalk.cameratranslator>

¹⁵ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fisicainterativa.app>

¹⁶ <https://www.baixaki.com.br/download/nvda.htm>

¹⁷ Sistema que capta todas as informações textuais exibidas na tela de um computador e as transmite através de voz sintetizada.

		finalidade de ser uma tecnologia assistiva para pessoas com Dislexia usarem a internet no computador (possui ferramentas de mudança de cor de fundo, de espaçamento entre palavras, caracteres e linhas de um texto, de mudança de cor de texto, de "régua para leitura", de tamanho da fonte,etc)
Web Speech API ¹⁹	Site	É um recurso do google que permite transcrever palavras ditas próximas ao microfone do computador, ou seja, o usuário fala e a ferramenta transforma em texto.

Fonte: Autora, a partir de buscas nos sites <https://play.google.com/store> e www.baixaki.com.br

Entre os professores observou-se menor utilização de recursos tecnológicos como apoio ao ensino/aprendizagem. Somente um professor citou exemplos que são utilizados, trata-se dos seguintes recursos: *Azus 360º*, aplicativo de celular que serve como ferramenta para captura de imagens em 360º; Também citou a utilização de um ambiente de desenvolvimento integrado para cálculos estatísticos e gráficos chamado “R”.

Observa-se que o único professor que manifestou maior disposição em buscar recursos que complementam sua mediação no processo de ensino/aprendizagem e que realmente pontuou algumas ferramentas que são utilizadas e outras que pretende utilizar, foi o que possui menor idade e menor tempo de vínculo com a instituição. Essa informação remete a interpretação de que provavelmente essas variáveis interfiram na forma com que cada docente buscar integrar as TIC em suas práticas educacionais. Como afirma Nakashima (2014, p. 200)

algumas variáveis influenciam na integração da tecnologia em sala de aula, dentre eles: tempo de experiência docente; letramento digital; acesso aos

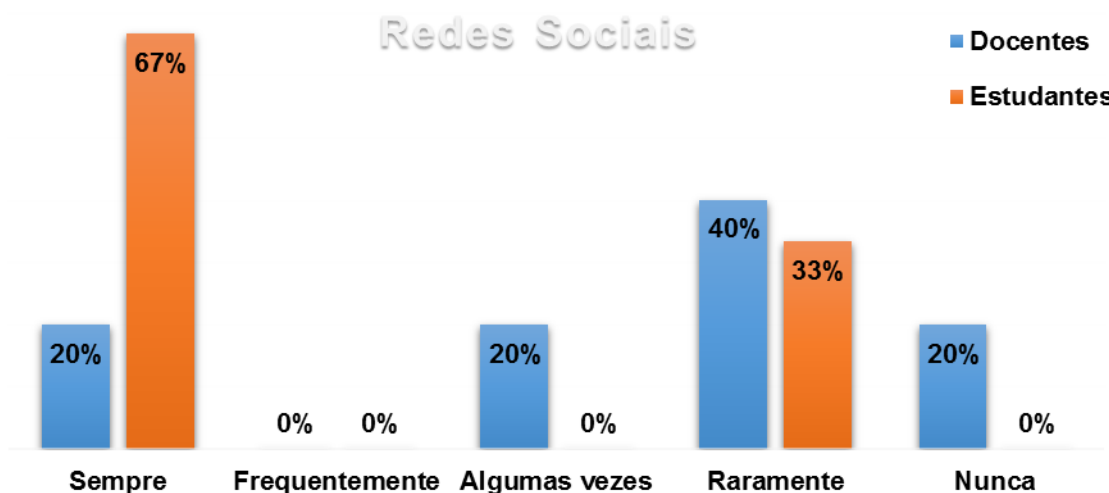
¹⁸ <https://chrome.google.com/webstore/detail/webhelp/pjnhjelpkdoihfjeemmahpdbmgliboo?hl=pt-BR>

¹⁹ <https://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>

recursos; a crença de que as tecnologias podem auxiliar o aprendizado do estudante; disponibilidade do professor para integrar tecnologias no ensino e frequência de integração das tecnologias no ensino.

Sobre a utilização de redes sociais no contexto acadêmico, os dados expostos vislumbram (Figura 4):

Figura 4 – Frequência da utilização do recurso tecnológico de redes sociais no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes



Fonte: da autora.

Observou-se neste aspecto que a maioria dos docentes prefere não utilizar as redes sociais para questões envolvendo sua vida profissional. Dois dos docentes entrevistados disseram que esporadicamente fazem uso para algum aviso. Porém do total de cinco professores entrevistados, quatro não participam de grupos de *WhatsApp* com as turmas e evitam aceitar alunos em suas redes sociais, uma das entrevistadas inclusive foi bem pontual em dizer: “não misturo vida pessoal com profissional, minha forma de comunicação com estudantes e colegas é em horário de trabalho ou por *E-mail*”. Mas em contrapartida, um dos professores relata que utiliza com frequência as redes sociais para se comunicar com estudantes e colegas

via *WhatsApp*, *Messenger* e que frequentemente faz compartilhamentos de notícias, conteúdos e avisos nas páginas de *Facebook* dos cursos de graduação em que ministra aulas.

Desse modo, observou-se que os docentes e estudantes participantes da pesquisa não utilizam ou utilizam pouco as redes sociais para fins de interação nas relações professor/aluno/aprendizagem. Mas afinal, para que servem as redes sociais? Será que educação não combina mesmo com redes sociais? Existem possibilidades de vivenciar processos criativos e dinâmicos nas redes sociais?

Entende-se que redes sociais, resumidamente, referem-se à formação de pequenos ou grandes grupos de indivíduos conectados através da internet que partilham algum interesse em comum. Nesse contexto inserem-se as mídias online amplamente conhecidas e divulgadas mundialmente, tais como: *Twitter*; *Instagram*; *Flickr*; *LinkedIn*; além do já extinto *Orkut* e do *Facebook* que em 2012, conforme pesquisa apresentada pela empresa *comScore*²⁰, atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, configurando-se na maior rede social virtual em todo o mundo.

Assim, a utilização das redes sociais já faz parte do dia a dia de grande parte da população mundial, para as mais diversas finalidades, como: entretenimento, lazer, comunicação, informação, relações interpessoais, trabalho, *marketing*. Além disso, ao proporcionar que as pessoas compartilhem com outras pessoas o que sabem e o que pensam, Saylag (2013), acrescenta que as redes sociais acabam abrindo várias oportunidades também para âmbito educacional, podendo, segundo Baris e Tosun (2013), tornar-se uma ferramenta de apoio para interagir com os estudantes e criar salas de aula virtuais.

Acredita-se que a inserção de redes sociais como estratégia no processo de ensino/aprendizagem é uma tendência contemporânea, principalmente na educação superior, onde é comum que os estudantes já estejam familiarizados com seu uso. Além disso, com planejamento adequado, podem dar suporte a um espaço coletivo de aprendizagem, sendo uma opção geradora de informação e favorecendo o

²⁰ Disponível em://<https://www.comscore.com/por/Insights/Apresentacoes-e-documentos/2018/State-of-Social>. Acesso em 26 de julho de 2018.

surgimento de novas formas de ensinar e aprender dinamicamente nos ambientes educacionais.

Porém, é preciso levar em conta que o uso das redes sociais no meio educacional, configura-se como um desafio decorrente de fatores como a resistência por parte de docentes e coordenadores educacionais; maior risco de distrações dos indivíduos com assuntos externos aos educacionais

Outro recurso abordado nos questionamentos é a utilização da internet/sites de busca/ *websites*, onde foi possível identificar (Figura 5) grande utilização por parte dos entrevistados. Atualmente, buscar informações na internet (web) é algo comum. Utiliza-se ferramentas de busca para ler notícias, visualizar a previsão do tempo, acompanhar programas de tv, fazer *download* de artigos científicos, procurar produtos, fazer compras, enfim, as ferramentas de busca são extremamente úteis. Uma das ferramentas de busca mais conhecidas atualmente é o *Google*²¹.

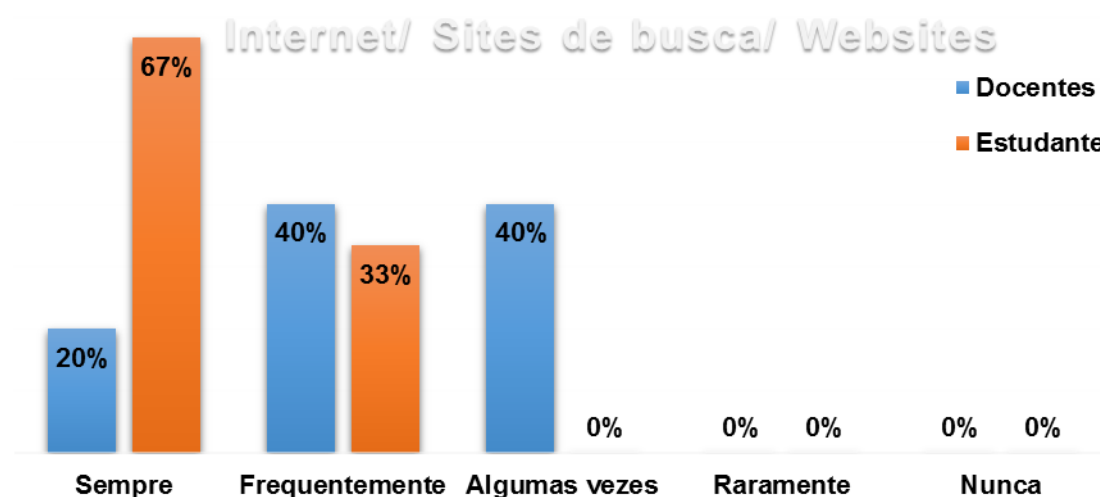
Além das utilizações de modo geral de sites de busca que dão acesso a outras páginas com o resultado procurado. Pontuou-se também alguns websites específicos na utilização pedagógica das disciplinas, tais como os citados por um dos docentes entrevistados: Instituto Nacional de Meteorologia- IMET²²; Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos- CEPTEC²³.

Figura 5 – Frequência da utilização do recurso tecnológico de aplicativos no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes

²¹ [Http://www.google.com.br](http://www.google.com.br)

²² <http://www.inmet.gov.br/portal/>

²³ <https://www.cptec.inpe.br/>

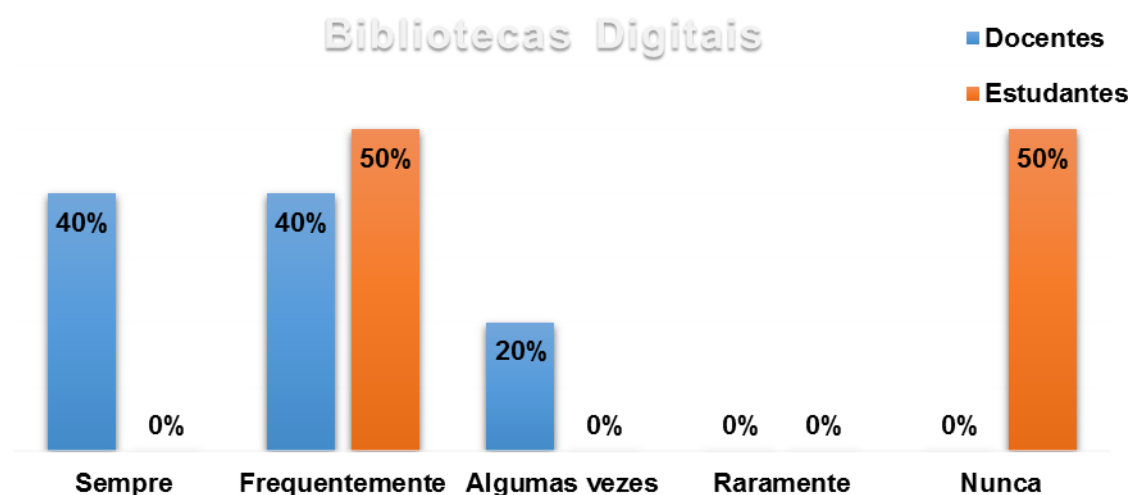


Fonte: da autora.

Na educação, o uso da internet representa um grande potencial de aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A internet pode ser vista como grande repositório de informação, onde é possível encontrar assuntos sobre praticamente todas as áreas do conhecimento. Além disso, dispõe dos mais modernos recursos para a manipulação da informação. Essas características contribuem para que tanto alunos quanto professores concordem que a internet seja um dos meios mais explorados educacionalmente. Sobre isso, Valente (2002) afirma que a busca em páginas da web pode ser “utilizada para complementar ou subsidiar os processos de transmissão de informação”.

E por fim, questionou-se sobre a frequência em que são acessadas bibliotecas digitais em suas rotinas educacionais (Figura 6).

Figura 6 – Frequência da utilização do recurso tecnológico bibliotecas digitais no cotidiano acadêmico dos docentes e estudantes



Fonte: da autora.

Ao analisar os dados de utilização de alguns recursos tecnológicos disponíveis, observa-se que entre os professores o acesso a bibliotecas digitais é maior. Porém, verifica-se que por parte dos estudantes não é dado continuidade. Talvez fosse necessário solicitar uma formação aos estudantes sobre como utilizar e explorar essas plataformas e fazer estudos dirigidos em relação a livros disponibilizados através desse recurso.

Conforme Santos (2013), a inserção de ferramentas tecnológicas visa atender as modificações cabíveis a serem desenvolvidas no espaço escolar, em nível das suas organizações e de seu funcionamento, para que se estabeleçam estratégias de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar eticamente o conhecimento, de forma a atingir todos os estudantes.

Aos professores se faz necessário incluir as capacidades de trabalhar diretamente com todos os alunos e com o arsenal de informações que chegam ao microcômico espaço das relações ensino/aprendizagem por meio de diferentes vias, ou seja, de corresponder às expectativas intrínsecas a uma nova maneira de abordar o currículo e a diversidade. Almeja-se portanto, um professor com distintos saberes e com um sensível fazer pensante para disponibilizá-los adequada e coerentemente (SANTOS, 2013, p. 227).

Desse modo, instigar nos estudantes a prática da utilização das bibliotecas digitais é sem dúvida, mais uma possibilidade de ofertar acesso a conhecimentos e aquisição de aprendizagem, especialmente no apoio em pesquisas acadêmicas. E se pensarmos no contexto dos estudantes disléxicos, a ferramenta pode ser ainda mais útil, pois pelo fato de ser um texto digitalizado, permite que sejam utilizados leitores de tela no computador ou dispositivo móvel.

IV. Questões Sociais e as TIC

No que diz respeito às relações sociais, questionou-se como se dá a interação dos estudantes disléxicos com: professores, coordenação, colegas e profissionais que realizam atendimentos na CAED. Ambos os estudantes relatam que o relacionamento com os professores de maneira geral é bom, mas que a maneira como cada docente lida é bem diferente. Alguns professores se dispõem em criar um vínculo mais próximo, conversam, se interessam em saber mais sobre o aluno, são mais flexíveis e dispostos em adequar as metodologias. E por outro lado outros demonstram sentir-se incomodados com a situação de ter que realizar adaptações e repensar suas práticas.

Na visão dos professores o posicionamento na sua maioria foi: “é um aluno como qualquer outro” (D3), que assim como os demais professores entrevistados relatam que por não haver alguma especificidade física ou algo que chame atenção no dia a dia de sala de aula, a peculiaridade desses estudantes passa despercebida e realmente só se manifesta quando chega o momento da avaliação, onde “é impossível realizar da mesma forma, pois especialmente o estudante E1, não terá como realizar as provas objetivas e descritivas propostas”.

O questionamento aos docentes sobre a opinião a respeito das suas percepções acerca dos estudantes, foram verificadas respostas com visões parecidas : “parecem desinteressados” (D4), “acredito que se preocupem quanto à qualidade da formação destes estudantes, devido à enorme dificuldade em que apresentam no curso, também acarretarão em lacunas no seu desempenho

profissional.”(D1), “sabem que trata-se de um aluno diferenciado, não que deva tratar de maneira diferente, mas precisam de suportes específicos.”

E mais uma vez, o mesmo docente que em todos os questionamentos anteriores demonstrou maior sensibilidade e atenção às necessidades dos discentes disse: “e parece que os colegas ainda são um pouco resistentes em atender esses estudantes que possuem dislexia, assim como ocorreria se fosse alguma outra limitação ou deficiência”. E complementou com o seu ponto de vista:

“Cada aluno é diferente um do outro. O que eu vejo em relação a estes dois estudantes é que eles têm um ritmo diferente de aprendizagem, mas é possível que prestando mais atenção neles, dialogando sobre a compreensão dos conteúdos, fazendo alguns ajustes na aplicação da prova é possível concluir satisfatoriamente a disciplina cursada” (D2).

Através do mencionado pelo docente, pode-se refletir sobre a necessidade de dialogar com- e sobre- seus alunos, na criação de condições para poder repensar sua prática e os processos de ensino/aprendizagem. Desse modo, “cabe às universidades prover a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses alunos” (MAGALHÃES, 2013, p.54).

No quesito relacionamento com colegas, o estudante E1, avalia que possui um bom vínculo com a turma de modo geral, porém nota que alguns colegas “preferem não fazer trabalho com ele, devido as suas dificuldades”, algumas vezes já se sentiu “debochado” por suas dificuldades na fala e por não conseguir ler. Mas em contrapartida, criou alguns vínculos muito forte de amizades, com um grupo de colegas que o auxilia tanto nas questões acadêmicas, como pessoais (companheirismo, motivação, companhia, etc.).

Finalizando os questionamentos, a última pergunta tratou sobre os eventos da universidade (semana acadêmica, seminários, palestras, etc.). Tanto os estudantes, como os docentes e as profissionais da CAED desconhecem alguma situação em que tenha entrado na pauta da organização do evento a acessibilidade em relação à participação destes estudantes.

Além disso, o estudante E1 relatou que acaba esbarrando em limitações como: preencher formulário de inscrição, saber sobre algum aviso que tenha sido informado somente de maneira escrita (em mural, folder, etc.), apresentação de vídeos em outro idioma e somente com a opção de legenda em português, o que para ele não é o suficiente para conseguir acompanhar, seria necessário a dublagem para o idioma português.

As respostas mostram que os estudantes que participaram da pesquisa, não sentem-se incluídos nos eventos, antes até da realização desses, uma vez que as barreiras começam no momento da inscrição. O que se percebe é que o hábito de se atentar para a acessibilidade dos estudantes, ainda não é frequente na instituição e o suporte prestado nesse sentido é desconhecido ou não ocorre.

é preciso lembrar que nossas instituições de ensino básico ou universitário sempre enfrentaram dificuldades no que se refere à democratização do acesso e à igualdade de oportunidades para além dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). De igual forma, uma universidade na perspectiva inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir (MOREIRA, 2008, p.12)

Sendo assim, a discussão dos dados obtidos durante o estudo evidencia as categorias de análise, combinadas ou não, em cada uma das etapas da pesquisa. Em relação às questões políticas identifica-se que o processo de inclusão na universidade ainda caminha a passos lentos. Ainda é pressurosa a construção de políticas mais efetivas para ações de permanência e conclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior, em especial os que possuem dislexia.

Nas questões institucionais foi possível identificar a necessidade da gestão participativa e democrática, vinculada ao trabalho colaborativo entre Pró-reitorias, Núcleos e unidades de ensino da universidade. Dessa forma, efetivando a promoção da acessibilidade através de ações pautadas por adequações no currículo, adaptações de infraestrutura, incentivo a formação de professores, criação de

condições para a autonomia dos estudantes. Além disso, a necessidade de embasar essas ações acompanhando a inovação associada ao conhecimento, a ciência e a tecnologia.

As questões pedagógicas apontaram a necessidade de inserção as TIC nas práticas educacionais e como estas podem ser valiosas ferramentas de apoio a aprendizagem oportunizando outras formas de construir conhecimentos e relacionar-se no espaço educacional, diminuindo dificuldades, tornando possível novas experiências. Nesse sentido é primordial que os professores recebam mais orientações e suporte quanto ao processo de educação inclusiva, principalmente no que tange a alternativas metodológicas.

E nas questões sociais ficou notável que para a efetivação de uma educação inclusiva, o protagonismo do aluno é imprescindível, ou seja, sua presença e participação é pressuposto para que a universidade reveja posturas e encaminhamentos. Para tanto, são necessárias ampliações nas condições de participação, em que também as TIC exercem papel fundamental quando tornam praticáveis a autoria estudantil, a expressão de pensamentos, o posicionamento crítico, o convívio, o aprendizado colaborativo, etc.

Sendo assim, as categorias elencadas, trouxeram maior elucidação ao problema de pesquisa, bem como contribuíram à contemplação dos objetivos do estudo.

6. PRODUTO FINAL

Um dos objetivos da pesquisa constituiu-se no desenvolvimento do *e-book*, para potencializar e contribuir com as questões de acessibilidade dos estudantes disléxicos no contexto da UFSM. Assim, partindo do estudo realizado, da análise dos dados, pautado no embasamento científico e os pressupostos metodológicos postulam-se diretrizes no que se refere a possíveis estratégias para o acesso, permanência e conclusão destes e outros sujeitos nesta e em outras instituições. Ou seja, buscou indicar algumas possibilidades, por meio das TIC, principalmente para docentes e gestores da comunidade acadêmica, com vistas à inclusão educacional de sujeitos que possuem dislexia.

As diretrizes foram pensadas a partir da pesquisa realizada com estudantes disléxicos de cursos de graduação, alguns de seus professores e profissionais da CAED- Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM. As recomendações foram organizadas seguindo as categorias pré-elaboradas anteriormente.

I. Questões Políticas e as TIC

Descrição: conjunto de propostas, medidas ou programas que normatizam e embasam ações.

Para promover acessibilidade nessa categoria, convém à instituição:

- a) Promover ações de efetivação dos processos de inclusão educacional e social, por meio de estratégias que potencializem a aprendizagem, a interação, a acessibilidade e a mobilidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes o disléxico.
- b) Criar procedimentos para acompanhar e avaliar as ações das unidades de ensino em relação às flexibilizações e às adaptações realizadas no contexto

da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais dentre estes o disléxico.

- c) Assegurar continuidade dos serviços prestados pela Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED no acolhimento e no acompanhamento multidisciplinar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes o disléxico.
- d) Garantir que Tecnologias da Informação e Comunicação estejam presentes nas Políticas Públicas de cada setor da instituição com a finalidade de promover a acessibilidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes o disléxico.

II. Questões Institucionais e as TIC

Descrição: estruturas organizacionais e administrativas da gestão educacional regulamentadas por órgão competente.

Para promover acessibilidade nessa categoria, convém à instituição:

- a) Garantir atuação da comissão de acessibilidade para orientar quanto às reformulações necessárias nos meios digitais, arquitetônicos e pedagógicos;
- b) Firmar parceria com associações especializadas na área de dislexia e outros transtornos de aprendizagem, buscando assessoria nas ações educacionais, assim como cursos de formação, principalmente aos docentes;
- c) Fomentar a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes o disléxico, na universidade, através de grupos de apoio, como por exemplo, o grupo Acolhe criado pelo Núcleo de Acessibilidade.
- d) Realizar parceria, em regime de colaboração, com cursos de graduação e pós-graduação da UFSM e de outras universidades para formação de professores, por meio de palestras, workshops, cursos EAD, principalmente nas áreas de Psicologia, Educação Especial, Pedagogia e Psicopedagogia;

- e) Disponibilizar equipe de suporte com encontros periódicos para tirar dúvidas e efetuar orientação aos docentes;
- f) Garantir que todos os meios digitais disponibilizados pela instituição (portal do aluno, ambiente *Moodle*, páginas de cada órgão, pró-reitorias e unidades universitárias) possuam condições de acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes o disléxico.

III. Questões Pedagógicas e as TIC

Descrição: conjunto de métodos relacionados aos conteúdos formativos e referentes ao processo de ensino/aprendizagem.

Para promover acessibilidade nessa categoria, convém à instituição:

- a) assegurar o Atendimento Educacional Especializado, psicopedagógico e/ou pedagógico, psicológico aos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes o disléxico;
- b) utilizar as TIC como ferramentas a facilitar o acesso e a autonomia dos estudantes em todas as atividades acadêmicas, a fim de promover igualdade;
- c) aproximar a relação entre docentes e profissionais da CAED, através de reuniões, para que juntos possam discutir estratégias a serem adotadas em suas metodologias;
- d) sugerir aos docentes diferentes possibilidades de avaliação, não somente nas provas, para que os estudantes demonstrem outras habilidades;

IV. Questões Sociais e as TIC

Descrição: concerne a relações interpessoais, inserção em comunidade, fazer parte de grupos.

Para promover acessibilidade nessa categoria, convém à instituição:

- a) Promover ações que aproximem os professores dos estudantes, sensibilizando suas relações;
- b) Propiciar debates acerca da dislexia e de como assuntos relacionados a esse transtorno podem entrar em pauta em seminários, encontros e trabalhos;
- c) Criar, através da CAED, grupo de estudantes que possuam a mesma especificidade (dislexia), para que possam trocar ideias, sugestões, apoio e, ainda, integrar diferentes culturas, habilidades e competências;
- d) Disponibilizar condições para utilização de recursos de tecnologias da informação e comunicação, como meio de inclusão, por meio da oferta de equipamentos (como gravador, computadores e tablets)
- e) Disponibilizar sinal de internet aberto em todos os espaços, para que seja possível a utilização de programas e aplicativos necessários ao estudante.
- f) Viabilizar que todos os eventos ofertados pela universidade, tais como: palestras, seminários e cursos, tenham condições de acessibilidade, conforme a condição do público com necessidade educacional especial. Para tanto, é fundamental consultar necessidades de adaptação no momento das inscrições.

Considerou-se ainda pertinente acrescentar recomendações pontuais a serem utilizadas em todas as categorias anteriormente elencadas. Tratam-se de orientações práticas para comunicação, metodologias, espaços e serviços. No que se refere a Orientações práticas para comunicação e metodologias, tem-se:

Disponibilizar:

- ✓ Tecnologia Assistiva nas bibliotecas e sala de estudos (ex.: computador com função de sintetizador de fala/leitor de tela)^[1] ;
- ✓ painéis eletrônicos, monitores de vídeo, slides ou quaisquer dispositivos para transmitir informações textuais, sincronizados com informação sonora

verbalizada (pessoalmente ou digitalmente), ou seja, devem ser apresentados com locução^[2];

- ✓ informações textuais em meio digital processável em sistemas de leitura de tela (e outros que a tecnologia permitir), para aquelas que não estiverem em áudio ou não puderem ser lidas aos estudantes com impedimento de leitura. Um dos formatos acessíveis nestes sistemas é a versão pdf.;
- ✓ exibição de filmes com dublagem para o português, quando o idioma for estrangeiro^[2].;
- ✓ atendimento (oral com leitor/transcritor de escrita) para preenchimento de formulários impressos;
- ✓ material didático com utilização de indicadores visuais, como desenhos, esquemas, cores diferentes;
- ✓ papel milimetrado (ao invés de folha em branco), para resolução de problemas que envolvam cálculos;
- ✓ nas avaliações: horário para realização da prova em sala individual, feita oralmente pelo professor ou com apoio de leitor/transcritor da escrita;
- ✓ em textos: adequação de tamanho de letra que fica acessível para melhor leitura do estudante. Sugere-se fazer um teste com utilização de fonte 14, e com espaçamento de 1,5 entre as linhas, além da utilização de parágrafos curtos.
- ✓ revisões frequentes do conteúdo, pois dificuldades na memorização são comuns^[1];
- ✓ orientações dadas oralmente e de forma clara e objetiva;
- ✓ ensino multissensorial e variedade dos formatos das atividades: ouvir, ver (texto, figuras, desenhos, diagramas), fazer (texto, diagrama, esquemas, cartões), conversar com colegas, realizar apresentações orais^[1];

Permitir:

- ✓ gravação das aulas em áudio ou em vídeo;

- ✓ flexibilização do tempo, levando em conta o ritmo mais lento que o estudante poderá ter para desenvolver as leituras. Assim, permitir mais tempo nas atividades em sala de aula e nos prazos de entregas de trabalhos^[1];
- ✓ uso de calculadora (quando necessário);
- ✓ correção diferenciada - a ênfase da correção das provas dos disléxicos deve privilegiar o conteúdo e seu desenvolvimento argumentativo, sendo o quesito referente aos erros ortográficos o último a ser observado^[1].

Evitar:

- ✓ atividades de cópia do quadro ou conteúdos ditados (substituir por gravações orais nesses casos),
utilização de frases demasiadamente longas (faladas e/ou escritas)^[1];

Em relação a orientações práticas para espaços e serviços, apresentam-se:

Disponibilizar:

- ✓ biblioteca com pessoal capacitado para atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive pessoa para ofertar serviço de guia e/ou leitor durante a permanência do estudante no local;
- ✓ suporte técnico para auxílio em instalação de softwares e aplicativos (leitores de tela, por exemplo);
- ✓ acervo bibliográfico que possua livros digitalizados, em formato que possa ser processado por sistemas de leitura de tela (pdf., por exemplo);
- ✓ mapa do campus, na entrada da universidade, contendo identificação de todos os prédios na forma visual e sonora;
- ✓ sanitários com simbologia de identificação por gênero feminino e masculino em todos os espaços da universidade;

- ✓ em paradas de ônibus, informações que identifiquem linhas, destinos e itinerários dos veículos devem estar disponíveis de forma visual, tátil e sonora^[2];
- ✓ criação de aplicativo com finalidade de disseminar conhecimentos sobre o tema da dislexia, incluindo, por exemplo, perguntas e respostas, guia para utilização de ferramentas e outros aplicativos disponíveis, portfólio de vídeos sobre o tema, etc.

Permitir:

- ✓ mais tempo de empréstimo de livros na biblioteca;

Evitar:

- ✓ que informações importantes estejam disponibilizadas somente em forma textual e física, como um mural, por exemplo;

Por fim, salienta-se que as diretrizes e orientações práticas não são válidas de maneira abrangente a todos os sujeitos que possuem dislexia, devido aos diferentes graus de complexidade quanto às necessidades, habilidades ou limitações que estes possam apresentar. Portanto, sugere-se que sejam avaliadas e implementadas conforme a especificidade de cada sujeito, ou seja de acordo com os requisitos de conformidade.

E ainda, cabe informar que as recomendações foram pensadas particularmente para a área do Transtorno Específico de Leitura (dislexia), não associado com outras necessidades educacionais especiais. Desse modo, caso o estudante possua outra condição, esta deverá ser reavaliada e flexibilizada, conforme as particularidades que forem apresentadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho acadêmico configurado como dissertação, produzido como requisito do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias educacionais em Rede da UFSM, possibilitou investigar como ocorre o processo de utilização das TIC na promoção da acessibilidade (entendido por meio do acesso, permanência e conclusão) dos estudantes que possuem dislexia no ensino superior da UFSM.

Atualmente, com o vasto aparato tecnológico disponível para a atuação nos mais diversos campos do conhecimento, inserir o uso das tecnologias no contexto educacional como elemento de mediação da aprendizagem e de promoção de acessibilidade e inclusão é uma necessidade emergente, tendo em vista o mundo globalizado em que vivemos. Uma das maiores barreiras dessa universalização são as práticas adotadas em sala de aula, que muitas vezes são de uma mesma forma padronizada, sem modificar os tipos de interação que poderiam ser amplamente explorados com o uso de tecnologias. Mas é importante destacar, que nenhuma ferramenta substitui uma das principais funções do professor que é mediar os conteúdos.

Porém, notou-se ao longo da pesquisa que ainda existe, no ambiente educacional, a resistência ao novo, ao que desacomoda, ao que modifica a rotina e o padrão. Aspecto que pode ser notado desde o investimento em novas propostas metodológicas, flexibilidade nas relações, nas avaliações, entre tantas outras situações abordadas no estudo. Nota-se que muitas vezes, a mudança provoca medo e insegurança e isso é demonstrado a partir da indiferença com o outro, determinando o fracasso escolar daqueles que necessitam uma atenção especial.

Na maioria dos casos, a explicação plausível, do corpo docente, é de tratar todos da mesma forma, a questão se restringe a este senso comum, sem ter espaços para discussão das diferentes formas e utilização das tecnologias na abordagem dos conteúdos. Esta produção atentou-se em compreender a dinâmica

das relações do sujeito disléxico com a aprendizagem, com as TIC e com as relações interpessoais entre docentes/estudante/colegas.

Nesse sentido, ao finalizar a pesquisa denota-se que o parâmetro que se tinha inicialmente ao delimitar o campo das Tecnologias da Informação e Comunicação como objeto de estudo, foi tendo outra abordagem ao longo da investigação. As TIC, inegavelmente, demonstram-se como uma possibilidade para facilitar a aprendizagem e a inclusão educacional. Porém, para além da questão do uso das tecnologias como meio de acessibilidade, foi possível identificar muitos outros aspectos que devem ser refletidos no campo universitário e não poderiam passar despercebidos na análise.

Assim, o trabalho teve uma amplitude mais abrangente do que havia sido pensado inicialmente e exigiu que fossem apresentados outros aspectos no que se refere à inclusão de estudantes disléxicos. Os aspectos identificados transcendem a reflexão apenas do uso das TIC, e apontam outras demandas emergentes sobre questões políticas, institucionais, metodológicas e sociais, porém em diversos pontos do estudo, justificam ainda mais a necessidade da inserção das TIC no contexto educacional como possibilidade de viabilizar aos sujeitos condições de acesso, permanência e conclusão com êxito no ensino superior.

Uma das questões a se destacar é que o processo inclusivo vem de uma longa caminhada e que todas as mudanças já existentes, principalmente em termos de legislação, podem ser consideradas uma conquista àqueles que de uma forma ou outra estão imersos nos diferentes níveis de ensino. Porém, ainda representam pouco na efetividade da inclusão educacional, pois o contexto que cerca esse complexo movimento, vai muito além do que propõem os documentos oficiais que fundamentam as diretrizes educacionais. É preciso que existam condições e pessoas capazes de tornar executável, possível e sobretudo, significativo o processo inclusivo.

Muitos discursos vistos ao longo do estudo demonstram ainda um pensamento dominador em relação às práticas em sala de aula, em que os estudantes é que devem se adaptar ao professor e aos conteúdos. Acredita-se que enquanto não houver mudanças nas práticas pedagógicas e o olhar atento às

peças que necessitam de adaptações, a educação ainda ficará a mercê de quem domina um saber padrão, que classifica, julga e determina.

Relevante também foi constatar a trajetória escolar dos estudantes marcada por reprovações, medos, ansiedade e insegurança. Salienta-se que durante o processo investigativo de um possível diagnóstico, os sujeitos vivenciam várias emoções e experiências muitas vezes traumatizantes, em virtude de não fazerem parte dos padrões estabelecidos na sociedade.

Outro ponto que se sobressai é que os professores mantêm o discurso de não saberem ao mínimo o que se trata o transtorno que recebem em sala de aula, e a maioria não procura auxílio ou sugestões de práticas para com os seus discentes. É como se o aluno fosse público de uma política separada dos outros, e que dessa forma, tem o seu atendimento individual (educação especial, por exemplo) e basta.

É importante confrontar os discursos e sob análise, identificar os possíveis obstáculos que podem causar o fracasso, insucesso ou até mesmo a evasão dos estudantes incluídos no ensino superior. Dessa forma, diante dos aspectos analisados percebeu-se que a utilização das TIC torna-se fator fundamental para diminuir obstáculos e amenizar dificuldades enfrentadas no contexto educacional.

Ocupar a posição de pesquisadora em paralelo a de profissional atuante na educação básica e também no ensino superior, frente a estudantes com necessidades educacionais especiais, suscitou em proveitosas reflexões. Através das quais foram proporcionadas novas possibilidades de atuação, estratégias de intervenção, ferramentas de suporte ao trabalho pedagógico e principalmente, ressignificação da formação pessoal e profissional.

Finaliza-se este estudo, sem o objetivo de manifestar conclusões definitivas sobre um contexto tão amplo e complexo como foi o estudado. Mas de direcionar uma reflexão para que apesar dos movimentos em busca de ações de acessibilidade na UFSM, ainda se faz imperativo a implementação de novas medidas frente à fragilidade do processo inclusivo na universidade, dentre elas a necessidade de maior investimento nas TIC como possibilidade de inclusão.

Enfatiza-se ainda, a grande importância da continuidade da produção científica neste contexto, visando disseminar o uso de Tecnologias da Informação e

Comunicação como meio de inclusão educacional, em especial à universitários que possuem dislexia. Considera-se que o investimento acadêmico nessa proposta refletirá na melhoria da qualidade de vida e especificamente nas possibilidades de acesso, permanência e conclusão, da população em questão, no ensino superior. Sugere-se como trabalhos futuros a verificação da usabilidade de cada recomendação proposta no e-book: Diretrizes para Acessibilidade de Estudantes com Dislexia no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Integração das tecnologias**: salto para o futuro. In: MORAN, J. M. (Org.) *Tecnologias na escola: criação de redes de conhecimento*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ALVES, S. et al. Dislexia em estudantes do ensino superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. Portugal. Acesso em: 18 mar 2018.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARBOSA, G. A. **A importância da qualidade da informação para uma instituição de ensino superior: um estudo na secretaria acadêmica**. 2011. 57f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Administração). UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2.ed. Curitiba: Bolsa nacional do livro, 2006.
- BARIS, M. Fatih; TOSUN, Nilgun. Can Social Networks and E-Portfolio be Used together for Enhancing Learning Effects and Attitudes? **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 12, n. 2, 2013. p. 51-62. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_Baris/publications>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF/SEESP. Brasília, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Lei Federal 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 13.409/2016**, de 28 de dezembro de 2016. - Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Senado Federal Deputado João Dado. Projeto de Lei Nº 7.081, de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=904265&filenome=Parecer-CEC-03-08-2011> Acesso em: 28 nov de 2017.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Parte I – Avaliação dos cursos de graduação. Julho, 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. **Lei Nº 13.085, DE 8 DE JANEIRO DE 2015**. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Brasília, 2015.

_____. Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior secadi/SESu–2013. Brasília, secadi/SESu, 2013.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAPELLINI, S. A; NAVAS, A. L. P. **Questões e desafios na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita**. In ZORZI. J. L; 147. CAPELLINI, S. A (orgs.). *Dislexia e outros Distúrbios da Leitura- Escrita: Letras desafiando a aprendizagem*, 2ªed. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2009.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em: 12 mai. 2017.

COELHO, B. N. **Formação e orientação**: aspectos da mediação no universo da inclusão digital. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 44-57. 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/177/209>>. Acesso em: 15 mai., 2016

COELHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.) **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução Naila Freitas. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Milena da Rosa Silva.

COSTAS, E. C. Inclusão. *Revista Educação Especial*. Ministério da Educação Especial, ano III, nº 4, p.16-21, jun.2007.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

CZELUSNIAK, A. **Dislexia afeta 7% das crianças**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/dislexia-afeta-7-das-criancas-e3xk0wkzhok5csp16t1laqjim>. Acesso em 10 mai de 2018.

DIAS FERRARI, Marian A. L. SEKKEL, Marie C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em: Acesso em: 05 set. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-92.

GUARNIERI, F.V , SILVA, L.L.M. **Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica**. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.

LOPES, Toni Ronei. **Ações Afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos sociais historicamente excluídos**. Rio Grande do Sul. 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOUSINHO, R. NAVAS, A. L. **Mudanças Apontadas no DSM-5 em relação aos Transtornos Específicos de Aprendizagem em leitura e escrita**. In: Revista debates em psiquiatria. 2016

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. - Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, L.C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Ponto de vista**, n10, p11-17, 2008.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. **A dialética dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos tecnológicos e suas contribuições para a ação docente e para o processo de aprendizagem apoiados por um ambiente virtual**. São Paulo: USP, 2014. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-134609/ptbr.php>>. Acesso em 12 jul 2018.

OLIVEIRA, A.P; RAMOS, F.S; VIEIRA, R.F. **Um olhar sobre os alunos que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver**. In: Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria Oliveira Pavão . (Org). Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. P. 37- 49.

PACHECO, R. V; COSTAS, F. A. T. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27p. 151-167, 2006. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PANTA, B.G.Z. **Problemas de aprendizagem na Educação Especial e no AEE: uma análise sobre as Políticas Públicas e formação de educadores especiais**. In: Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria Oliveira Pavão . (Org). Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. P. 16- 35.

PAVÃO, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. 190p.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C.; **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 2ed. RJ: Wak, 2008.

RIBEIRO, S.R.O; VILAÇA, M.L.C, **E-Book: Tecnologia, Educação e Leitura**. Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 06. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizi. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle**. O que é Moodle. Disponível em <<http://www.ead.edumed.org.br/>> Acesso em 03 jun. 2018.

SANTOS, R. **Educação, Tics E Inclusão/Exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias**. Dourados-MS. 2011.

SANTOS, S.C; PERIPOLLI, A; OLIVEIRA, M.P; FREITAS, S.N. **Tendências e concepções no contexto do Mundo Imperial: A Educação Inclusiva em Foco**. In: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação. Campo Grande, Ms: Intermeio, v. 19, n. 37, 2013. P.216-242.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **Dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana**. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.6, n.2, p.99-127, jun. 2005. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/etd/article/viewArticle/1660>>. Acesso em: 04 set. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002.

SAYLAG, Renan. *Facebook as a tool in fostering EFL teachers' establishment of interpersonal relations with students through self-disclosure*. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 82, 2013. p. 680-685. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813013967>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

TIJIBOY, Ana Vilma. As novas tecnologias e a incerteza na educação. In: SILVA, Mozart Linhares da (Org). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 96 p.

TORRES, Aline Albuquerque; SILVA, Maria Luzia Rocha da. **O ambiente moodle como apoio a educação à distância**. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e ensino. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. (2012). **Atendimento Educacional Especializado**. In Siluk, A. C. P. & Pavão, S. M. O. (orgs), Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica (pp. 32-75). Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação.

TURCHIELLO, Priscila. **A Produtividade Dos Sujeitos Com Deficiência Na Articulação Da Educação Profissional E Tecnológica Com A Inclusão**. Tese de Doutorado , 2017, 230p.

TUSSI, Alessandra Colla Soletti. **E-mail como instrumento pedagógico para promover o progresso dos alunos em um curso de inglês online** / Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário Senac – Campus Santo Amaro. – Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Materna. – São Paulo, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N. 011/07**- Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Santa Maria. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N. 030/17**- Regulamento interno da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM, Órgão executivo da Administração Superior. Santa Maria. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual 2017- Núcleo de Acessibilidade**-. Santa Maria. 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1IEiOSQdVQH_N9XgZ1AXBA-L6nTgy10ZP/view>. Acesso em 20 mai de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual 2016- Coordenadoria de Ações Educacionais**. Santa Maria. 2007. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/caed/index.php/publicacoes/relatorios>>. Acesso em 20 mai de 2018.

VALENTE, J. A. **Uso da internet em sala de aula**. *Educar, Curitiba, n. 19, p. 131-146. Editora da UFPR, 2002.*

VENTURINI, A. TIC's no processo educativo: investigando as TIC's na educação. In EcoDebate, ISSN 2446-9394, 2018. Disponível em <<https://www.ecodebate.com.br/2018/01/29/tics-no-processo-educativo-investigando-as-tics-na-educacao-por-ada-maria-da-cunha-rodrigues-venturini-et-al/>>. Acesso em jun 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM
REDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “O uso das TIC na promoção da acessibilidade de estudantes disléxicos no ensino superior.”

Pesquisador responsável: Liziane Forner Bastos

Professor orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede)

Telefone e endereço postal : Av. Roraima, nº 1000. Centro de Educação. Prédio 16. Sala 3146. CEP: 97015-900. Bairro Camobi. Santa Maria- RS. Telefone: (55) 3220 9414.

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deve responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar do estudo.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa pretende investigar de que modo o uso das tecnologias da informação e comunicação potencializam o acesso, a permanência e a conclusão no ensino superior, dos estudantes com dislexia. E objetiva-se especificamente: Refletir sobre os processos de ensino/aprendizagem e avaliação da pessoa com dislexia;

Descrever como se manifestam os desafios e possibilidades enfrentados pelos estudantes disléxicos no ensino superior; Investigar quais necessidades educacionais (acesso pedagógico e físico) constituem-se em barreiras para os estudantes disléxicos na UFSM; Desenvolver diretrizes para acessibilidade, por meio das TIC, de estudantes com dislexia que frequentam o ensino superior.

A coleta de dados consistirá em entrevistas com os participantes (estudantes disléxicos da UFSM, professores que tenham contato com os referidos estudantes e profissionais envolvidos com algum tipo de atendimento aos mesmos na Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED. Sua participação consistirá em responder as perguntas realizadas durante a(s) entrevista(s) que serão previamente agendadas conforme disponibilidade.

A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico ou cansaço durante a entrevista. Caso sinta-se desconfortável, você poderá solicitar que a mesma seja interrompida. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma (eventos, publicações). Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações com a professora coordenadora da pesquisa (Ana Cláudia Pavão) ou com a pesquisadora responsável (Liziane Bastos).

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, de de.....

Assinatura do sujeito de pesquisa

Prof. Dr. Ana Cláudia de Oliveira Pavão
Coordenador da Pesquisa

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM. E-mail: cep.ufsm@gmail.com
<http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep>
Telefones para contatos (55) 3220 9362 Fax: (55) 3220 800

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE

Dados de Identificação:

Nome:

Data de nascimento:

Acadêmico do Curso:

Prezado (a) estudante, você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) e de forma totalmente voluntária contribuir para esta pesquisa.

Inicialmente, questiona-se:

1. O que você entende por Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC? Poderia citar alguns exemplos?
2. Qual seria sua definição em relação ao Transtorno de Dislexia?

I. QUESTÕES POLÍTICAS E AS TIC

3. Qual o seu conhecimento acerca de políticas públicas que visam a inclusão de pessoas disléxicas? Conhece alguma legislação que ampare este público?
4. Você identifica essas ações sendo implementadas na área educacional e especificamente na UFSM? Se sim, quais ações você citaria?
5. No âmbito das TIC, existem diretrizes que auxiliam a acessibilidade de estudantes disléxicos no ensino superior? Se sim, quais? E se não, quais outras poderiam ser implementadas?

II. QUESTÕES INSTITUCIONAIS E AS TIC

6. Como você avalia os meios digitais da universidade, tais como: site, portal do aluno, ambiente de aprendizagem- *Moodle* em relação as suas necessidades educacionais especiais? São acessíveis para você?

7. E em relação a infraestrutura do campus, a identificação dos prédios, salas, banheiros e restaurantes são suficientemente compreensíveis? Você enfrenta alguma dificuldade que prejudique sua locomoção, mobilidade e pontualidade?

III. QUESTÕES PEDAGÓGICAS E AS TIC

8. Como estão sendo concebidas as metodologias das aulas?

9. Como são aplicadas as avaliações?

10. Os professores que você teve no curso até o momento, fizeram o uso de recursos tecnológicos ao longo das disciplinas? De que forma? Quais TIC?

11. Qual sua opinião sobre a utilização desses recursos? Você acredita que fazem diferença em relação ao seu processo de aprendizagem?

12. Quais são as funções das TIC que você utiliza no dia a dia acadêmico?

13. Com que frequência você utiliza recursos tecnológicos em sua rotina acadêmica na UFSM:

Ambiente *Moodle*:

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

E-mail (recebe/envia aos professores, coordenação, colegas):

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

Objetivo: () disponibilizar materiais () Avisos () Outros

Aplicativos (softwares educacionais):

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

Objetivo: () disponibilizar materiais () Avisos () Interação () Outros.

Aplicativos (redes sociais):

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.
Objetivo: () disponibilizar materiais () Avisos () Interação () Outros.

Internet/ Sites de busca/ Websites

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

Bibliotecas Digitais

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

IV. QUESTÕES SOCIAIS E AS TIC

14. Como é a sua interação com os professores e coordenação do curso?

15. Como é sua socialização com os colegas?

16. Você utiliza redes sociais para interação com professores e colegas?

17. Existem recursos tecnológicos que facilitem sua socialização perante os professores, servidores e colegas na UFSM?

18. Em relação aos eventos do curso (semana acadêmica, seminários, palestras) é realizada alguma adaptação de acessibilidade em relação a participação de estudantes com necessidades especiais? Quais? Em caso negativo, quais ações facilitariam sua participação?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE

Dados de Identificação:

Nome:

Idade:.....

Formação:

Tempo de docência:

Cargo/ Função na UFSM.....

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) e de forma totalmente voluntária contribuir para esta pesquisa.

Inicialmente, questiona-se:

1. O que você entende por Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC? Poderia citar alguns exemplos?
2. Qual o seu conhecimento em relação ao Transtorno de Dislexia?

I. QUESTÕES POLÍTICAS E AS TIC

3. Qual o seu conhecimento acerca de políticas públicas que visam a inclusão de pessoas disléxicas? Conhece alguma legislação que ampare esse público?
4. Como você tem a informação de quais estudantes ingressam através da Ação Afirmativa “B”? De que maneira é realizado o repasse desta informação aos professores que atuam no curso?
5. Na sua opinião, como esses acadêmicos são percebidos pelos professores do curso?
6. Qual o seu conhecimento acerca de políticas públicas que visem a inclusão de pessoas disléxicas? Conhece alguma legislação que ampare esse público?

7. Ao ser comunicado que teria aluno(s) disléxico(s), houve alguma modificação em suas estratégias de ensino? Se sim, como ocorreu?

II. QUESTÕES INSTITUCIONAIS E AS TIC

8. Como você avalia o apoio da Coordenadoria de Ações Educacionais em relação à sua atuação com estudantes com necessidades especiais?

9. São ofertadas formações em relação a inclusão educacional na universidade? E em relação às tecnologias da informação e comunicação? Você já participou de alguma?

10. Na sua opinião, a UFSM facilita a utilização de Tecnologias em sua prática docente? Que recursos são disponibilizados? O que poderia ser melhorado neste sentido?

III. QUESTÕES PEDAGÓGICAS E AS TIC

11. Como estão sendo concebidas as metodologias das aulas?

12. Como são aplicadas as avaliações?

13. Você faz uso de tecnologias ao longo das disciplinas ministradas? De que forma? Quais TIC são utilizadas?

14. Qual sua opinião sobre a utilização desses recursos? Você acredita que fazem diferença em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem?

15. Com que frequência você utiliza recursos tecnológicos em sua prática docente na UFSM:

Ambiente Moodle:

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

E-mail para os estudantes:

() Sempre. () Frequentemente. () Algumas vezes. () Raramente. () Nunca.

Objetivo: () disponibilizar materiais () Avisos () Outros

Aplicativos (softwares educacionais):

Sempre. Frequentemente. Algumas vezes. Raramente. Nunca.

Objetivo: disponibilizar materiais Avisos Interação Outros.

Aplicativos (redes sociais):

Sempre. Frequentemente. Algumas vezes. Raramente. Nunca.

Objetivo: disponibilizar materiais Avisos Interação Outros.

Internet/ Sites de busca/ Websites

Sempre. Frequentemente. Algumas vezes. Raramente. Nunca.

Bibliotecas Digitais

Sempre. Frequentemente. Algumas vezes. Raramente. Nunca.

17. Qual a sua motivação para utilização de TIC na prática pedagógica?

18. Quais são as dificuldades para utilização das TIC nas metodologias?

19. Quais são as funções das TIC que você utiliza no dia a dia de suas aulas?

IV. QUESTÕES SOCIAIS E AS TIC

20. Você utiliza redes sociais para interação com os estudantes em geral?

21. Como é a sua interação com os estudantes que possuem dislexia?

22. Em relação aos eventos do curso (semana acadêmica, seminários, palestras) são pensados em adaptações de acessibilidade durante a organização?

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA CAED

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM
REDE

Dados de Identificação:

Nome:

Idade:.....

Formação:

Cargo na CAED:.....

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) e de forma totalmente voluntária contribuir para esta pesquisa.

Inicialmente, questiona-se:

1. O que você entende por Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC? Poderia citar alguns exemplos?
2. Qual seria sua definição em relação ao Transtorno de Dislexia?

I. QUESTÕES POLÍTICAS E AS TIC

3. Qual o seu conhecimento acerca de políticas públicas que visam a inclusão de pessoas disléxicas? Conhece alguma legislação que ampare esse público?
4. Quais são as principais propostas implementadas pela CAED que visam o acesso e permanência dos estudantes com dislexia na UFSM?

II. QUESTÕES INSTITUCIONAIS E AS TIC

5. Existe a possibilidade da inserção de profissional da área da psicopedagogia no quadro de servidores da UFSM?

6. Durante o seu período de coordenação, a CAED alguma vez foi consultada quanto a sugestões de adaptações nos meios digitais da UFSM (*Moodle, site, portal do aluno*)? Pensando em estudantes disléxicos, foi pontuado algo?

III. QUESTÕES PEDAGÓGICAS E AS TIC

7. Quais são os apoios pedagógicos ofertados aos estudantes com dislexia que frequentam a CAED?

8. São realizadas orientações e formações aos professores no que diz respeito a inclusão? De que forma? E especificamente sobre dislexia, houve alguma formação?

9. São utilizadas TIC nos processos de intervenção realizados com esses estudantes?

IV. QUESTÕES SOCIAIS E AS TIC

10. Quais ações são promovidas no sentido da inclusão social de estudantes com necessidades especiais?

11. Existe alguma ação, por parte da CAED, voltada a acessibilidade de estudantes disléxicos em eventos da universidade (semana acadêmica, seminários, palestras)?