

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSIBILIDADE AOS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jéssica Colpo Bortolazzo

Santa Maria, RS, Brasil

2015

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSIBILIDADE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Jéssica Colpo Bortolazzo

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^ª. Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bortolazzo, Jéssica Colpo
Intervenção psicopedagógica na educação superior:
acessibilidade aos estudantes com deficiência / Jéssica
Colpo Bortolazzo.-2015.
112 p.; 30cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Intervenções psicopedagógicas 2. Educação superior 3.
Acessibilidade 4. Estudantes com deficiência I. Pavão,
Sílvia Maria de Oliveira II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Jéssica Colpo Bortolazzo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: jcolpobortolazzo@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ACESSIBILIDADE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

elaborada por
Jéssica Colpo Bortolazzo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Iara Salete Caierão, Dr. (UPF)

Soraia Napoleão Freitas, Dr. (UFSM)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 03 de Julho de 2015.

Dedico essa Dissertação de Mestrado aos meus pais e à minha irmã, pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões, sendo a base que me sustenta e fortalece. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

É muito gratificante concluir uma etapa de um sonho tanto profissional como pessoal. E ainda mais excepcional é poder reconhecer todo o apoio que recebi nesse processo de construção da dissertação.

Primeiramente, quero agradecer a Deus, o maior mestre que uma pessoa pode ter, sendo meu maior porto seguro que a todo momento renova as minhas forças, permitindo, assim, que esta etapa se concretizasse. Agradeço também pela intercessão de minha Mãe Rainha que acolhe minhas preces, bem como sempre me acalenta em seu colo para que eu siga em busca de meus objetivos.

Em especial, agradeço aos meus pais, Hélio José Bortolazzo e Maria Salete Colpo Bortolazzo, por serem meus maiores exemplos de vida e sempre acreditarem em mim. Tenho profunda gratidão por tudo o que vocês fazem por mim, proporcionando toda a estrutura necessária para que eu possa ir em busca de meus objetivos. Muito obrigada por não medirem esforços em me apoiar, sempre incentivando e sendo muito prestativos carinhosos e atenciosos. Também agradeço à minha irmã, Paula Colpo Bortolazzo, que, de uma forma especial e carinhosa, deu-me forças e coragem apoiando, incentivando e buscando sempre fazer o melhor para o meu bem-estar; em você posso enxergar as mesmas raízes que me alimentam e jamais desaparecerão. Amo muito vocês, pai, mãe e mana. Gratidão é a palavra certa para definir meu sentimento por vocês.

Não poderia deixar de agradecer aos meus familiares que, mesmo distante fisicamente, incentivam, apoiam e alegram-se pelas minhas conquistas, buscando sempre me fortalecer para eu continuar a minha caminhada profissional e pessoal.

Gostaria de deixar meu carinho especial a todos os meus amigos, que são a família que escolhi, por serem tão pacientes, incentivadores e carinhosos comigo. Obrigada por não desistirem de mim, obrigada pela amizade e por fortalecermos mais ainda os laços de amizade existentes a cada dia que passa, provando que a distância não impede o carinho de vocês.

À minha orientadora, Prof. Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, que me acolheu como orientanda e acreditou em mim, sempre me escutando pacientemente. Muito obrigada por ser tão prestativa e carinhosa comigo, por ter compartilhado o seu conhecimento, sempre me motivando a prosseguir. Quero deixar aqui o meu sincero agradecimento por ter tido a oportunidade de ter convivido contigo, pois és de uma competência profissional exímia, sendo muito mais que uma orientadora, mas uma amiga que sabe compreender o outro, fazendo a

teoria apresentar-se na prática. Agradeço por ter te conhecido e por todo aprendizado, apoio e carinho prestados a mim. Muito obrigada, de coração, por tudo o que fizeste por mim e por ser esta pessoa maravilhosa. Obrigada por me fazer acreditar que os nossos objetivos são possíveis de ser alcançados.

À professora Iara Salete Caierão e à professora Soraia Napoleão Freitas, componentes da banca examinadora desta pesquisa, pela dedicação e pelas valiosas contribuições para a concretização deste estudo.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho do NTE e da escola em Paraíso Do Sul, pelo apoio e pela atenção prestados.

A todos os docentes com quem convivi em minha trajetória escolar e acadêmica, obrigada por contribuírem com o meu conhecimento de uma forma peculiar.

Aos estudantes sujeitos da minha pesquisa por aceitarem participar deste estudo e, assim, contribuírem para a sua concretização. Obrigada pelas trocas e pelos aprendizados compartilhados.

À Universidade Federal de Santa Maria por ter um espaço tão rico para trocas de aprendizado, contando com professores e funcionários atenciosos e dispostos a ajudar no que for preciso.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação e contribuíram para que esta etapa pudesse se concretizar, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSIBILIDADE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

AUTORA: JÉSSICA COLPO BORTOLAZZO

ORIENTADORA: SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de julho de 2015.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se tecem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa os estudantes ingressantes na Universidade Federal de Santa Maria (RS), por meio da denominada Cota B, destinada às pessoas com deficiência. Os instrumentos da coleta de dados foram o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Como método de análise, foi utilizado a Análise de Conteúdo. As categorias elencadas *a priori* foram: História Escolar Progressiva do Estudante, Ingresso na Educação Superior, A acessibilidade e o Sistema Institucional da UFSM, A sala de aula, Métodos de Estudo e O Universo desconhecido: Psicopedagogia. Constatou-se que este estudo possibilitou trazer à tona as questões de acessibilidade e da Psicopedagogia, percebendo suas implicações no processo de aprendizagem. Conclui-se que os processos de aprendizagem e os de acessibilidade são de caráter essencialmente dinâmico. A Educação Superior vem passando por mudanças paradigmáticas, métodos de ensino e de aprendizagem, estruturas programáticas e arquitetônicas, formas de comunicação, todos esses processos e seus elementos vêm sendo rediscutidos com vistas à garantia da permanência e da conclusão dos estudos de todos os estudantes que ingressam no Ensino Superior.

Palavras-chave: Intervenções psicopedagógicas. Educação superior. Acessibilidade. Estudantes com deficiência¹.

¹ O termo estudantes com deficiência será utilizado nesta pesquisa, de acordo com Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PEDAGOGICAL INTERVENTION IN HIGHER EDUCATION: ACCESS TO STUDENTS WITH DISABILITIESAUTORA

ORIENTADORA: SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

AUTORA: JÉSSICA COLPO BORTOLAZZO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de julho de 2015.

This research aims to understand how to weave the teaching of relationships and learning of the subjects with disabilities in the context of higher education, seeking to identify psychopedagogical strategies and accessibility means that facilitate these processes. This study was conducted through a qualitative research, the research subjects were freshmen students at the Federal University of Santa Maria (RS), through the so-called B quota, for the disabled. The instruments of data collection were the field diary and semi-structured interview. The analysis method was used content analysis. The categories listed a priori were: School History previous Student Admissions in Higher Education, Accessibility and the Institutional System of UFSM, Classroom, Study Methods and The unknown Universe: Psychology. It was found that this study made it possible to bring out accessibility issues and educational psychology, realizing its implications in the learning process. In conclusion, learning processes and accessibility are essentially dynamic character. Higher education is going through paradigmatic changes, teaching methods and learning, programmatic and architectural structures, forms of communication, all these processes and their elements has been rediscussed in order to guarantee the permanence of studies and completion of all students who enter Higher Education.

Keywords: Interventions psychopedagogical. College education. Accessibility. Students with disabilities².

² The term students with disabilities will be used in this research, according to Ordinance No. 555/2007, extended by Decree No. 948/2007, the Special Education National Policy in the context of inclusive education (BRAZIL, 2008).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro comparativo das Modalidades de Aprendizagem. Elaborado pela autora com base em Paín (1992) e Fernández (2001)	29
Figura 2 – Universidades Federais e os seus Núcleos de Acessibilidade, 2014.....	44
Figura 3 – Localização por estados da federação permite uma melhor visualização das universidades e os seus Núcleos.....	45
Figura 4 – Gráfico demonstrativo do número de estudantes que participaram da pesquisa	54
Figura 5 – Desenho	55
Figura 6 – Perfil dos estudantes.....	55
Figura 7 – Escola	56
Figura 8 – Logo UFSM.....	57
Figura 9 – Logo do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria	61
Figura 10 – Sala de aula.....	69
Figura 11 – Métodos de estudo.....	74
Figura 12 – Psicopedagogia.....	77
Figura 13 – Exclusão	83

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista direcionada aos estudantes.....	101
Apêndice B – Termo de consentimento esclarecido.....	103
Apêndice C – Termo de confidencialidade.....	106
Apêndice D – Ofício enviado para solicitar autorização para pesquisa.....	107
Apêndice E – Parecer do comitê de ética	108
Apêndice F – Revisão do Português.....	112

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	19
	INTRODUÇÃO.....	21
1	PSICOPEDAGOGIA: LAÇOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	25
1.1	Psicopedagogia e a educação superior	25
1.2	Aprendizagem e suas modalidades.....	28
1.3	Educação especial e superior	30
1.4	Acadêmicos com deficiência: perspectiva psicopedagógica	33
1.5	Intervenções psicopedagógicas	35
2	A ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	37
2.1	Abrangência da acessibilidade.....	37
2.2	Acessibilidade na educação superior: mapeando os núcleos de acessibilidade.....	40
3	MÉTODO	47
3.1	Tipo de estudo	47
3.2	Local, população e período	47
3.3	Técnica de construção de dados	48
3.4	Método de análise	49
3.5	Questões éticas	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
4.1	Perfil dos estudantes	55
4.2	História escolar pregressa do estudante	56
4.3	Ingresso na educação superior	57
4.4	A acessibilidade e o sistema institucional da UFSM.....	61
4.5	A sala de aula	69
4.6	Métodos de estudo.....	74
4.7	O universo desconhecido: psicopedagogia.....	77
4.8	Sobre aqueles que não participam: a exclusão na inclusão	83
	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICES	99

APRESENTAÇÃO

“Seus sonhos se tornaram realidade porque ganharam um combustível emocional que jamais se apagou, mesmo ao atravessar chuvas torrenciais” Augusto Cury (2004, p. 19).

Esta pesquisa, antes de tudo, refere-se a minha dimensão auto formativa, tendo em vista que a escolha da temática desta pesquisa deu-se pelo fato de haver uma inquietação pessoal balizada em minha trajetória como professora e como estudante, posto que participei de projetos de pesquisa na área da Educação Especial, demonstrando assim, minha relação com esta área, bem como com a Psicopedagogia, uma vez que concluí a especialização neste curso. Assim, pude unir ambas as áreas para então encontrar algumas respostas a essas minhas indagações.

Com tais percursos, considerei importante pesquisar o processo de aprendizagem em estudantes com deficiência que se encontram na Educação Superior, ocupando-me, assim, de duas áreas que explorei e sobre as quais continuei estudando durante o meu percurso da Graduação em Pedagogia, na Especialização em Psicopedagogia e no Mestrado em Educação.

Tais percursos constituem minha formação como profissional e como docente, pois unir prática e teoria é o que embasa esse meu processo de aprendizagem, mesmo após findar esta importante etapa em minha trajetória acadêmica e profissional (e também pessoal, pois é a concretização de um grande sonho). O processo de construção do conhecimento será prosseguido, uma vez que o aprender, em minha formação, constitui-se permanentemente.

INTRODUÇÃO

“[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” Paulo Freire (2008, p. 90).

Nesta seção, aborda-se o que consta neste trabalho, como ele se estrutura, qual a temática discutida e os meios utilizados para realizar este estudo.

O ser humano é um ser pensante que busca permanentemente o conhecimento, constrói o seu saber e suas práticas em um contexto repleto de diversidades culturais. A aprendizagem ocorre por meio de trocas culturais, pois “[...] o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida [...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 110). Por este viés, o ser humano constitui-se como tal por meio de suas relações culturais que compõem o desenvolvimento da natureza humana.

É nessas trocas e relações que podem surgir dificuldades de aprendizagem, ou seja, os motivos que podem impedir o sujeito de aprender. Compreender como ocorre o processo de aprendizagem humana torna-se necessário para que se possa intervir sobre a não aprendizagem.

A Psicopedagogia, área que estuda a aprendizagem, de acordo com Bossa (2000), surge, primeiramente, na Europa no século XIX, tendo início no Brasil pela década de 1970, expandindo-se pelo país nos anos 90. Ela tem um caráter interdisciplinar, buscando respaldar-se em conhecimentos de outras áreas, como por exemplo, a Psicologia, a Fonoaudiologia e a Pedagogia, efetivando, assim, o seu objetivo: obter evolução da aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica pode assessorar o estudante perante as suas dificuldades, as quais podem ocorrer por diversos fatores e em diferentes aspectos, surgindo em qualquer momento da sua vida, até mesmo no ingresso ao Ensino Superior. Assim, ressalta-se que a intervenção psicopedagógica pode dar um suporte em todas as etapas da educação, inclusive com estudantes com deficiência, a fim de ajudá-los a potencializar as suas capacidades, estimulando-as e procurando estratégias que viabilizem um melhor processo de ensino e aprendizagem para esses estudantes.

Nessa perspectiva, percebe-se também a importância de um assessoramento psicopedagógico aos estudantes do nível de Ensino Superior que tenham alguma deficiência, a

fim de que, com o auxílio necessário, possam perceber em quais modalidades de aprendizagem eles mais se enquadram e como o processo de aprender é direcionado até eles.

Por este viés, esta pesquisa tem como temática de estudo as intervenções psicopedagógicas utilizadas com os estudantes com deficiência da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que aceitaram participar deste estudo, buscando perceber as modalidades de aprendizagem e as necessidades de acessibilidade pedagógica e psicopedagógica.

Dessa forma, a problemática da pesquisa é: são utilizadas estratégias psicopedagógicas nas Instituições de Educação Superior (IES) para atender a demanda dos estudantes com deficiência, favorecendo as condições de acessibilidade em suas diferentes dimensões?

Tal questão problema surgiu por ter-se percebido que o quantitativo de estudantes com deficiência que estão ingressando nas Universidades vem aumentando. De acordo com os dados da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES, 2013), houve um aumento significativo de estudantes que ingressaram na Educação Superior, o que faz repensar o modo como esses sujeitos estão sendo assistidos nesse espaço educacional, no que tange as ferramentas psicopedagógicas.

Diante da problemática de pesquisa e de como se chegou até ela, foram lançadas algumas hipóteses como possíveis respostas à pergunta deste estudo, quais sejam: o psicopedagogo, em qualquer etapa do ensino, pode auxiliar os estudantes a encontrar uma forma que mais se adequem para compreender o conteúdo a ser aprendido na Educação Superior; os acadêmicos com deficiência têm as devidas condições de acesso aos recursos necessários na Instituição de Ensino; os professores da Educação Superior favorecem a permanência e a aprendizagem dos estudantes; as estratégias psicopedagógicas não são reconhecidas como complementações e adequações curriculares na Instituição de Ensino Superior.

Ademais, este estudo tem relevância de caráter social, pois nos últimos dez anos o quantitativo de estudantes com deficiência ingressante na Educação Superior, no que confere a educação pública no Brasil, cresceu 93%, chegando a 12.663 estudantes com necessidades educacionais especiais neste nível de ensino público (ABMES, 2013). Com essa parcela de estudantes aumentando na Educação Superior, é preciso repensar os métodos de ensino, os processos de aprendizagem, a adaptação, os recursos e outra série de elementos que colaboram para que estes estudantes possam alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, além de usufruir espaços coletivos que propiciam o desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro fator que contribui para a ênfase desta temática revela-se ao proceder o estado da arte da temática fim do estudo, tendo por referenciais os descritores: Psicopedagogia e deficiência. No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 27 de abril de 2014, ao serem buscados os descritores: Psicopedagogia e deficiência foram encontradas duas dissertações com essa temática, que são: *Dificuldades de aprendizagem*: uma discussão sobre as concepções de professoras, da autoria de Ângela Mara Berlando Soares (SOARES, 2012), da Universidade de Passo Fundo (UPF)-RS; e a outra dissertação, intitulada de *Educação Especial e Educação Infantil*: uma análise de serviços especializados no município de porto alegre, de (BENINCASA, 2011), de Porto Alegre-RS. Já a respeito de Psicopedagogia e Educação Superior, foi localizada apenas uma dissertação, intitulada *Psicopedagogia e o fracasso escolar*: relevância da compreensão sócio contextual, de Maria Vilma Eça Menezes (MENEZES, 2011), de São Leopoldo-RS. Finalmente com os três descritores: Psicopedagogia, Educação Superior e deficiência, não foram encontradas dissertações\teses com esta temática. Com isso, fica evidente a necessidade de haver mais discussões com o tema proposto, posto que não existe uma dissertação que aborde este assunto, sendo, assim, a presente dissertação inovadora para a área da educação.

Desta forma, este estudo foi organizado em cinco partes. A primeira parte consiste nesta introdução e nos objetivos do estudo. Na segunda, consta o referencial teórico, organizado em duas seções, em que se buscou contemplar questões referentes à Educação Superior e à deficiência, a relação existente entre a Psicopedagogia com esta etapa da Educação , assim como as questões de acessibilidade no âmbito acadêmico. Terceira parte do estudo, a seção do método, explicita o percurso utilizado para o alcance dos fins da investigação, tendo sido o aporte bibliográfico da análise realizado com Bardin (1977). A discussão dos resultados, apresentada na quarta parte, está organizada com base nas categorias de análise, as quais foram elencadas *a priori*, compreendidas a partir do referencial deste trabalho. A última parte, a conclusão, aborda a corroboração de algumas hipóteses e percepções acerca do tema exposto e das questões discutidas nesta pesquisa, bem como algumas sugestões que surgiram devido à interpretação dos resultados.

Para responder ao problema dessa pesquisa, buscou-se, como objetivo geral, compreender como se tecem as relações dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, visando identificar quais estratégias psicopedagógicas são utilizadas e quais os meios de acessibilidade facilitam esses processos. Como objetivos específicos, buscou-se: a) Identificar os estudantes com deficiência matriculados e com frequência regular na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM;

b)Descrever, por meio dos resultados da pesquisa, os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência; c)Verificar, por meio dos dados coletados na pesquisa, o uso de estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes e pelos estudantes; d)Listar as possíveis ações de acessibilidade pedagógica e psicopedagógica ofertadas aos estudantes com deficiência; e)Sugerir ações psicopedagógicas que mais se identifiquem com as necessidades de estudantes da Educação Superior.

1 PSICOPEDAGOGIA: LAÇOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Se já construístes castelos de areia no ar, não te envergonhes deles,
constrói agora os alicerces”
Antoine De Saint-Exupéry (2002, p. 64).

Nesta seção, são apresentados os contrapontos e as convergências entre os autores que investigam a Psicopedagogia e a Educação Superior e Educação Especial, buscando construir um eixo teórico e de relações entre essas três áreas.

1.1 Psicopedagogia e a educação superior

A Psicopedagogia surgiu para estudar e compreender os problemas de aprendizagem, que estavam sendo pouco explorados. De modo conceitual, a área é definida a partir dos estudos da aprendizagem humana. Bossa (2000) entende tratar-se de uma área com localização territorial entre a Psicologia e a Pedagogia. Estando a Psicopedagogia voltada para os estudos da aprendizagem humana, leva-se em consideração que a “aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores [...]” (p. 21), tais como a produção das dificuldades, alterações, identificação e prevenção.

Enquanto área de conhecimento, a Psicopedagogia busca a convergência entre as diferentes áreas do conhecimento, procurando obter a construção de uma base teórica que fundamente a sua prática e consiga integrar os aspectos tanto cognitivos, como sociais e afetivos dos estudantes.

Por esta perspectiva, a Psicopedagogia se ocupa em compreender as relações constituídas no processo de aprendizagem, a qual, de acordo com Bossa (2000), inicia-se desde os primeiros instantes de vida do bebê, no momento em que este aprende que a mamar, a falar e a pensar, por exemplo, o que é importante para a sua sobrevivência. A aprendizagem procura perceber quais elementos estão imbricados na não aprendizagem, ou seja, os elementos que se apresentam como dificuldades de aprendizagem, sendo que este processo de

aprender refere-se a uma construção de conhecimento considerado natural e espontâneo para a espécie humana.

Os conhecimentos psicopedagógicos favorecem a atuação tanto clínica, como institucional, procurando recursos que venham facilitar os problemas de aprendizagem, bem como facilitar da inserção do estudante no meio em que se encontra. Por meio dessa ação, procura-se inserir o educando na sociedade em geral, integrando-o e o ajudando a ser um participante na sociedade, exercendo o seu direito de cidadania.

Nesse sentido, a Psicopedagogia busca perceber os fatores e elementos intervenientes da não aprendizagem, ou seja, as dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem e suas implicações. Por dificuldades de aprendizagem, Fonseca compreende que:

[...] se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida (FONSECA, 1995, p. 71).

Para tanto, as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer tanto de fatores orgânicos como emocionais, sendo que a Psicopedagogia tem por objetivo perceber as relações implicadas no processo de aprendizagem, nas dificuldades e nos empecilhos presentes nesse meio.

Por dificuldades de aprendizagem, a literatura da área (FONSECA, 1987 e GARCIA SÁNCHEZ, 2004) considera as relacionadas aos problemas de leitura, que no caso é a Dislexia, ou também aos problemas de escrita, que podem ser a Disortografia ou a Disgrafia. Além disso, têm-se as dificuldades ligadas à área da matemática, como a Discalculia.

O processo de ensino e aprendizagem e suas implicações nos diferentes meios dizem respeito a todos os aspectos e ao ambiente em que o sujeito está inserido, como sua família, a escola e as comunidades, pois esses aspectos interferem neste processo de aprendizagem, peculiar a cada sujeito, como nos aponta Fernández:

Tal objetivo poderá ser trabalhado não apenas e nem principalmente no consultório: no seio da família, nos meios de comunicação, nas escolas, nas universidades, nos hospitais, no cinema, na arte, nas relações de amizade, nas relações fraternas, nas relações de mulher e marido, nas de terapeuta e paciente. Em todos e em cada um dos espaços cabe uma leitura psicopedagógica (FERNÁNDEZ, 2001, p. 87).

Percebe-se que nas Instituições de Educação Superior o acompanhamento psicopedagógico também se faz indispensável, pois contribui para um melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem do sujeito, bem como de sua adaptação.

Vale ressaltar que a literatura sobre a Psicopedagogia voltada à idade adulta é escassa: as literaturas que existem a respeito são direcionadas para a infância e adolescência. No entanto, o processo de aprendizagem estende-se por todas as etapas do desenvolvimento humano, compreendendo que o olhar psicopedagógico também pode contribuir na etapa adulta, buscando perceber as construções e os vínculos de aprendizagem elaborados nesse processo.

Nessa perspectiva, o atendimento psicopedagógico nas Instituições de Ensino Superior-IES necessita ser direcionado ao complexo cotidiano acadêmico, no qual se entrelaçam valores, conhecimentos, experiências e subjetividade, aspectos que permitem o ser humano enfrentar os problemas que podem surgir ou diante deles se desmotivar. É por isso que o apoio psicopedagógico, pode ser positivo, uma vez que vem acolher esses estudantes que necessitam de uma atenção mais especializada, oferecendo subsídios para que eles consigam superar os seus obstáculos, bem como a si mesmo.

Faz-se necessário perceber que os estudantes, ao ingressarem no nível superior, estão em uma fase de transição, em sua maioria saindo da adolescência e entrando na vida adulta, o que é importante para observar a sua busca de identidade tanto pessoal como profissional, sendo, portanto, um período de descobertas. O apoio ou a intervenção psicopedagógica neste contexto podem auxiliar neste cenário, orientando o acadêmico em suas escolhas e caminhos a buscar alternativas que venham amenizar as suas indagações. Voltando-se aos estudantes com deficiência, essa questão discutida também necessita ser compreendida, percebendo e apoiando o seu momento de adaptação à nova fase.

Ressalta-se também, conforme Visca (1991), que cada contexto oportuniza distintos conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, refletir e agir diante dos problemas que se apresentam mostra-se importante para a construção social da identidade da pessoa, tanto em questões profissionais quanto pessoais, pois cada fase da vida do estudante e da pessoa em si contribui para o seu crescimento e, conseqüentemente, para sua aprendizagem.

O importante é iniciar o trabalho psicopedagógico por esta perspectiva, para assim ir avançando e percebendo as questões envolvidas no contexto do ensino e da aprendizagem em específico.

1.2 Aprendizagem e suas modalidades

Quanto ao processo de aprendizagem, destaca-se que ele é influenciado por fatores tanto internos como externos, ou seja, o primeiro refere-se a questões que definem o sujeito e o segundo aos estímulos do meio (PAÍN, 1992).

Segundo Paín (1992), consta como fatores da aprendizagem: Orgânicos (Corpo); Específicos (Área perceptivo-motora); Psicógenos (Sintomas e inibições); Ambientais (Meio). Os fatores orgânicos compreendem aqueles que são consequências de características biológicas, sendo causas de desestruturação cognitiva por causa do corpo. Já o fator específico encontra-se interligado, geralmente, a uma falta de determinação na lateralidade do sujeito de ordem natural ou não. Quanto ao fator Psicógeno, se refere à distinção entre os termos da inibição (existem duas respostas na inibição, uma é o impulso de repetir uma situação que causou trauma e a outra corresponde à vontade de evitar o ferimento, a cicatriz) e o sintoma (repressão de um acontecimento; retração). Em relação ao fator ambiental, este é considerado de acordo com os estímulos do meio, suas qualidades, quantidades e frequências (PAÍN, 1992).

Nessa perspectiva, tanto Paín (1992) como Fernández (2001), desenvolveram estudos de como se sucede o processo de ensino e aprendizagem, construindo, portanto, as modalidades de aprendizagem. De acordo com Fernández, a modalidade de aprendizagem se refere a “esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional” (2001, p. 78). A modalidade de aprendizagem, como um processo no qual todos passam de um todo para o individual, diz respeito à forma como se dá a construção do conhecimento.

Os estudos das modalidades de aprendizagem decorreram dos conceitos estudados por Piaget, como a assimilação e a acomodação, e com base nessas duas terminologias, construíram-se essas modalidades (Figura 1).

Modalidades de Aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001, p. 84).	Modalidades do Processo Assimilativo-Acomodativo (PAÍN, 1992, p. 47).
Hipoassimilação: pobreza de contato com o objeto que redundam em esquemas de objeto empobrecido, déficit lúdico e criativo.	Hipoassimilação: os esquemas de objeto permanecem empobrecidos, bem como a capacidade de coordená-los. Isto resulta num déficit lúdico, e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criadora.
Hiperassimilação: predomínio da subjetivação, desrealização do pensamento e dificuldade para resignar-se.	Hiperassimilação: pode dar-se uma internalização prematura dos esquemas, com um predomínio lúdico, que ao invés de permitir a antecipação de transformações possíveis, desrealiza negativamente o pensamento.
Hipoacomodação: pobreza de contato com o objeto, dificuldade na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono.	Hipoacomodação: que aparece quando o ritmo da criança não foi respeitado, nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência. [...]. Assim, podem aparecer problemas na aquisição da linguagem, quando os estímulos são confusos e fugazes.
Hiperacomodação: pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa, obediência acrítica às normas, submissão.	Hiperacomodação: acontece quando houve superestimulação da imitação. A criança pode cumprir as instruções atuais, mas não dispõe de suas expectativas nem de sua experiência prévia com facilidade.

Figura 1 – Quadro comparativo das Modalidades de Aprendizagem. Elaborado pela autora com base em Paín (1992) e Fernández (2001)

Para tanto, o estudo das modalidades de aprendizagem, revela as oportunidades que o sujeito realizou para investigar e modificar-se (PAÍN, 1992). Assim, Fernández (2001) apresenta a modalidade de aprendizagem como o modo pelo qual o sujeito vai aproximar-se do conhecimento construindo o seu saber, o que acontece desde o nascimento, enfrentando sempre um conhecimento e um desconhecimento.

As modalidades de aprendizagem podem ser compreendidas pelo esquema de que o sujeito se utiliza durante as diversas etapas da vida e situações de aprendizagem, construído por ele mesmo e por seu grupo familiar, sendo interpretado tanto pelo próprio sujeito quanto pelos seus pares. Cada uma das modalidades de aprendizagem apresenta características diferenciadas, sendo manifestadas pelo contato do aprendente com o objeto de conhecimento. Utilizam-se as modalidades de aprendizagem, voltadas aos sujeitos da Educação Superior, por compreender que o processo de aprendizagem inicia-se na vida infantil, prolongando-se por todas as etapas do desenvolvimento humano.

Para compreender o processo de aprendizagem, é importante perceber que o desenvolvimento humano passa por mudanças que se iniciam na concepção da vida e seguem até a morte (BEE, 1997). Algumas teorias favorecem essa compreensão, as quais se dividem ou não em estágios e em mudanças qualitativas e quantitativas. As teorias psicanalíticas de Freud e Erikson, como também as cognitivo-desenvolvimentais de Piaget, são as teorias que compreendem o desenvolvimento humano dividido em estágios e com mudanças qualitativas.

Já a Teoria do ciclo da vida familiar, de Duvall Levinson, divide em estágio, mas prevê mudanças quantitativas.

Além dessas, há as teorias que não preveem estágios, que são as Neopiagetianas: Seigler, Neopsicanalistas: Vallant e a Humanística de Maslow que, aliadas aos não estágios, compreendem mudanças qualitativas. Também tem a teoria da Aprendizagem de Bandura e de alguns sociólogos como Pearlin que não estudam o desenvolvimento humano em estágios e percebem as mudanças quantitativamente (BEE, 1997).

1.3 Educação especial e superior

Foi no século XIX que principiaram os primeiros estudos científicos sobre a temática da deficiência, sendo mais focados na deficiência mental. Houve grandes marcos históricos na luta pela igualdade de oportunidades educacionais para essas pessoas (FONSECA, 1987).

No Brasil, por exemplo, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou no período Imperial, com a fundação de duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos em, 1854, e o atual Instituto Benjamin Constant e o dos denominados na época, *Surdos Mudos*, em 1857 (atualmente, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES) ambos no Rio de Janeiro. Já no começo do século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi, direcionado ao atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, originou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No ano de 1945, Helena Antipoff, criou o primeiro atendimento educacional especializado voltado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 expõe no artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 24).

Compreende-se por Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), uma modalidade escolar proporcionada aos *educandos com necessidades educacionais especiais* que estejam preferencialmente na rede de ensino regular. No entanto, os termos utilizado atualmente, para referir-se ao público alvo da Educação Especial, com base na perspectiva da educação inclusiva são: estudantes com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades\superdotação.

Com base na Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, entende-se por estudantes com deficiência:

[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos do espectro do autismo apresentam dificuldades associadas às áreas da comunicação e das relações sociais. Já entre os denominados “transtornos funcionais específicos” estão a “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008, p. 15).

Por tal motivo, compreende-se que esses sujeitos com deficiência precisam de uma atenção específica também no nível da Educação Superior, uma vez que eles possuem o direito de continuar os seus estudos e ser auxiliados em suas possíveis dificuldades e empecilhos que serão encontrados no decorrer de sua trajetória acadêmica. É importante ter recursos, ou seja, a acessibilidade é necessária para que esses estudantes possam usufruir deste meio em que estão inseridos, sem ter perda alguma.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. [...] compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2007, p. 55).

Para tanto, Morin revela a importância de se tratar as ditas diferenças dentro do todo e de que o todo também necessita ser trabalhado nessas peculiaridades, assim constituir o múltiplo.

Cada vez mais, estudantes com deficiência estão adentrando nas Instituições de Ensino Superior (ABMES, 2013) e, para isso, é necessário implementar e efetivar a acessibilidade a

fim de que esses acadêmicos possam se sentir incluídos, sem sofrer prejuízos em seu processo de aprendizagem.

Assim, precisa haver uma assistência a esses estudantes, a fim de que possam ter um atendimento psicopedagógico que venha auxiliá-los nesse meio acadêmico, visando que sejam compreendidos como sujeitos, embora tenham algumas limitações. Ademais, ao serem auxiliados no processo de aprendizagem, conseguirão resultados bem significativos: por esta razão, é necessário encontrar e empregar estratégias e recursos que facilitem suas trajetórias acadêmicas.

Na realização de um apanhado geral a respeito do percurso da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, viu-se que o processo teve início pelo MEC/SEESP, sob a Portaria nº1.793/1994, que sugeria incluir a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, primeiramente nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Psicologia, incluindo conteúdos referentes a tal disciplina nos cursos de serviço social, cursos da saúde e os demais cursos de nível superior, procurando a manutenção e a extensão de cursos adicionais, tanto de graduação como de especialização na área da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Já no ano de 1996, o Aviso Circular nº 277 MEC/GM indicou encaminhamentos às Universidades do Brasil para o processo de ingresso do estudante com necessidades especiais na Educação Superior, especialmente no concurso do vestibular, bem como ações que viabilizassem a flexibilização tanto dos serviços educacionais, como de infraestrutura e recursos humanos, provendo um atendimento de qualidade a esses estudantes (BRASIL, 1996).

Além disso, também foi emitida a Portaria nº 1.679/1999, pelo Ministério da Educação e Cultura, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1999).

Ainda, foi publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa ME nº 14, de 24 de abril de 2007, o *Projeto Incluir*, que objetiva regularizar o processo de acessibilidade na Educação Superior, criando Núcleos de Acessibilidade nas Universidades que promovam a garantia e o acesso pleno às pessoas com deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2007).

Como último documento sobre a Educação Superior, tem-se o Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) à Educação Superior, visando três metas para este nível de ensino:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta. [...] Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores. [...] Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014, p. 39).

A Universidade, portanto, sendo uma instituição de reflexão, que tem a pesquisa como um forte ponto de atuação, necessita incluir com ética e qualidade os acadêmicos que apresentem algum tipo de deficiência (MOREIRA, 2003).

Neste sentido, de acordo com a Portaria Cne/Cp nº 10, de 6 de agosto de 2009, a Educação Superior tem como objetivo, além de um apoio às instituições, a acessibilidade “por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes que possuam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Superior” (BRASIL, 2009, p. 53-4).

Refletindo sobre o que dissertam as legislações acerca da Educação Superior, a inclusão nas Universidades corresponde a um paradigma tanto de pensamento como de ação, no que se refere a incluir todos os sujeitos de uma sociedade, em que o diferente está sendo apresentado como se fosse uma regra, e não como uma exceção.

1.4 Acadêmicos com deficiência: perspectiva psicopedagógica

É pensando em um melhor aproveitamento do processo de aprendizagem e na inserção dos estudantes com deficiência nas IES, que se constituem projetos como, por exemplo, o Edital Incluir 04/2008, que convoca as Instituições de Educação Superior a consolidar os Núcleos de Acessibilidade para os seus estudantes e, assim, propiciar condições qualificadas para a permanência desses estudantes na IES.

É importante que as intervenções psicopedagógicas com os estudantes com deficiência vão além das terapias ou dos tratamentos isolados do âmbito educacional e social, de forma que ocorra uma integração com o contexto educacional em que se insere o sujeito.

É importante ressaltar que as pessoas com deficiência, como apresenta Bueno (1997), foi realizada basicamente por instituições filantrópicas, sendo que eram muito poucas as que

existiam. Desta forma, quem conseguia atendimento especializado era um vencedor, pois a maioria ficava sem atendimento.

Corroborando com essa afirmação, Januzzi (2006) reitera a falta de preocupação com a educação popular e dos deficientes. Naquelas sociedades em que os processos de escolarização eram pouco discutidos e a população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, [...], e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de penetração de deficiências (JANUZZI, 2006, p. 16). Nesse contexto, provavelmente apenas as pessoas com lesões ou limitações muito severas eram atendidas pelas instituições de ensino.

Por esse viés, percebe-se como as pessoas com deficiência tiveram um longo percurso até conquistar os seus direitos e ainda o buscam. De acordo com Januzzi (2006), foi a partir de 1930 que a sociedade começou a se organizar e a se preocupar com as pessoas com deficiência, criando escolas ligadas aos hospitais e instituições filantrópicas especializadas.

Como resumidamente demonstram os autores sobre o percurso das pessoas com deficiência e suas conquistas por atendimentos especializados e uma atenção propriamente dita, faz-se importante pensar que os diferentes atendimentos para essas pessoas necessitam perpassar por todo seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas de ensino e aprendizagem.

Assim, um acompanhamento psicopedagógico com os estudantes da educação superior visa a pensar em como acolhê-los, buscando perceber qual o seu contexto histórico, bem como sua formação. Para tanto, deve-se considerar importante que a educação possa contribuir em seu desenvolvimento, pois, segundo Morin (2002, p. 65), “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

A literatura psicopedagógica aponta, conforme Bossa (2000), que realizar um acompanhamento psicopedagógico significa compreender os vieses tanto de quem aprende como de quem ensina, as questões metodológicas, culturais e sociais. Dessa forma, com os estudantes com deficiência, faz-se importante perceber esses elementos, buscando encontrar alternativas que garantam a permanência desses sujeitos no seu curso, procurando qualificar a sua aquisição de conhecimentos, desenvolvendo as suas competências, mediando as situações de relacionamento envolvidas nesse estudante e procurando, por esses aspectos, perceber quais métodos contribuem mais ao aprendizado e à inserção desses estudantes no âmbito acadêmico, bem como minimizar as diferenças que possam existir nesse contexto.

1.5 Intervenções psicopedagógicas

A Psicopedagogia ocupa-se em compreender os processos de ensino e aprendizagem, percebendo as dificuldades existentes nesse meio de ensino e aprendizagem. Para tal, ela realiza intervenções que possam qualificar e compreender esses processos, suprindo as demandas existentes nesse espaço. Ou seja, ao ocupar-se em desvendar e compreender as relações de ensino e aprendizagem, utiliza-se de diferentes habilidades e estratégias para obter um acesso mais qualificado ao aprender e, com isso, para realizar as intervenções psicopedagógicas, caminhos que viabilizem o processo de aprendizagem são empregados.

Por Intervenção, Garcia Sánchez, apresenta que esta é “[...] de caráter intencional e planejado, exigindo um certo nível de estruturação e de formalização. [...]” (2004, p. 18). Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica caracteriza-se por se respaldar em princípios teóricos e filosóficos que utilizam modelos teóricos e tecnológicos, sendo especializada e intencional (GARCIA SÁNCHEZ, 2004). A necessidade de uma intervenção psicopedagógica pode dar-se pela própria pessoa que tem alguma dificuldade de aprendizagem, ou pelas pessoas com quem ela interage e sentem essa necessidade.

O psicopedagogo tem por objetivo reelaborar o processo de aprendizagem do sujeito que apresenta dificuldades, estimulando-o ao prazer pelo aprender e proporcionando-lhe a construção ou reconstrução da sua autonomia. As intervenções psicopedagógicas direcionadas aos acadêmicos, especialmente aos que tenham deficiência, também perpassam pelo mesmo objetivo: perceber os empecilhos presentes nesse processo de ensino e aprendizagem, elaborando adaptações e ajustes que viabilizem o gosto pelo aprender, a partir do qual se possa construir o saber.

Para Fernández (2001), a intervenção psicopedagógica necessita direcionar seu olhar para seis pontos. No primeiro, são os sujeitos quem aprendem e constituem o papel de estudante; no segundo, é o sujeito que ensina; o terceiro é a relação professor e estudante; o quarto refere-se à modalidade de aprendizagem do docente e, conseqüentemente, à sua modalidade de ensino; o quinto corresponde ao grupo de relações reais e imaginárias a que o docente pertence; e o sexto, ao sistema educativo no geral.

Por este viés, como não existe muita literatura da Psicopedagogia direcionada à Educação Superior, compreende-se que as relações de aprendizagem envolvidas nesse espaço acadêmico também perpassam pelos mesmos princípios de percepção do olhar e da escuta psicopedagógica que envolvem uma escola, tendo por objetivo abrir um espaço onde esses

sujeitos possam ter a sua autoria de pensamento, percebendo o sujeito que aprende e a sua modalidade. Além disso, uma intervenção psicopedagógica implica em perceber como os sujeitos do local em questão relacionam-se, em que lugar está a aprendizagem e como os vínculos de aprendizagem são estabelecidos nesse meio.

A intervenção psicopedagógica consiste em propiciar espaços de escuta, nos quais se pretende perceber o que é importante de ser reconhecido e, através disso, compreender os vínculos implicados no processo de ensino e aprendizagem, como a superação das dificuldades, apresentadas na autoconfiança e nas autorias de pensamento. Ou seja, o sujeito descobrir-se tanto como aprendente, quanto como ensinante, percebendo suas modalidades e lançando mão de recursos que auxiliem em suas potencialidades.

Para tanto, o psicopedagogo, ao realizar suas intervenções, tem a intenção de estar entre os ensinantes, os aprendentes e o objeto de conhecimento, proporcionando que as pessoas envolvidas reflitam sobre as suas atividades e se reconheçam como autores e como sujeitos que podem contribuir, permitindo a troca de experiências e percebendo, desta forma, os elementos constituintes da aprendizagem.

2 A ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“É preciso exigir de cada um, o que ele pode dar [...]”
Antoine De Saint-Exupéry (2002, p. 40).

Neste capítulo, os conceitos de acessibilidade são apresentados e discutidos, tendo em vista tratar de um conceito amplamente utilizado atualmente e que se desdobra em outros conceitos que precisam ser melhor compreendidos. A relação desse tema com a sociedade é imprescindível do ponto de vista geral e específico, ao proceder a compreensão do papel da Educação Superior no que tange à acessibilidade.

2.1 Abrangência da acessibilidade

Buscando a definição de acessibilidade no dicionário da língua portuguesa Scottini, ela é definida como a “qualidade de ser acessível, que é acessível” (2009, p. 36). Em outras palavras, compreende-se pelas condições satisfatórias de acesso.

Com base em Manzini (2008), o termo acessibilidade foi utilizado pela primeira vez pelo Projeto de Lei 4767/98, sendo que a acessibilidade foi definida como uma possibilidade de alcance para desfrutar com segurança e autonomia de espaços mobiliários, edificações, equipamentos, transportes e meios de comunicação pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Já em 2004, o Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, traz como acessibilidade, com base em Manzini (2008), a condição de utilização com segurança total ou assistida aos espaços, edificações, meios de comunicação e transportes pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Percebe-se, com isso, que, com o decorrer dos anos, incidiu uma ampliação da abrangência do que é e do que significa a acessibilidade. Compreendeu-se a acessibilidade total ou assistida, sendo que, na primeira definição, não se tinha tal concepção, a qual passou a ser melhor compreendida, assim como foi estruturado o significado do que é a acessibilidade.

O conceito de acessibilidade como apresenta Ramos foi:

[...] sendo ampliado e generalizado, com o tempo, para qualquer tipo de barreira e até para pessoas sem deficiências, ou mesmo apenas com algum limite temporário, como o de calçadas esburacadas, perigosas para mulheres grávidas que, de imediato, não podem enxergar os pés. Uma grávida não é uma pessoa reconhecida com deficiência, mas pode encontrar inacessibilidade comum à pessoas com deficiência. Assim, o conceito de acessibilidade evolui para algo mais amplo, cujo significado prático, antes de qualquer coisa, é a qualidade ou falta de qualidade de vida para uma gama de pessoas muito maior que a original (RAMOS, 2005, p. 15).

Nesta perspectiva, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR9050), acessibilidade constitui a condição e a possibilidade para a percepção, compreensão e alcance da utilização, com segurança e autonomia, de mobiliários, elementos e equipamentos urbanos, edificações e espaços em geral (ABNT, 2004).

A qualidade de ser acessível é compreendida pela acessibilidade tanto física como de comunicação, pois as pessoas com algum tipo de deficiência possuem direitos de ter as devidas condições de acesso nos diferentes espaços em que transitam e nos diversos meios que desfrutam.

O artigo 9 do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, dispondo sobre a acessibilidade e suas medidas, como consta a seguir:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2009, p. 31).

Nesse mesmo artigo 9º do Decreto nº 6.949, são apresentadas as medidas adotadas para reconhecer e extinguir as barreiras e empecilhos à acessibilidade, como por exemplo, em instalações físicas, em informações e em serviços de comunicação, propagando normas e diretrizes para acessibilidade, assegurando que as entidades privadas ofereçam as devidas condições de acesso a todos os tipos de deficiência, propiciando formação sobre acessibilidade aos envolvidos nessas questões, dentre outras medidas que estão descritas nesse artigo e constam de uma promoção de informações e qualidade em diferentes acessos às pessoas com algum tipo de deficiência nos diversos espaços e meios que utilizam (BRASIL, 2009).

A acessibilidade deve garantir os meios, tanto físicos quanto de comunicação, que facilitem o cotidiano das pessoas que tenham algum tipo de deficiência, para que, com isso, seja possível promover a permanência desses sujeitos no local em que estão inseridos.

É importante consentir que as pessoas com deficiência tenham condições de acesso ao conhecimento do mesmo modo que as pessoas que não apresentem deficiência. Em outras palavras: que tenham acesso ao conhecimento e a informações de uma forma igualitária (PAVÃO; BORTOLAZZO, 2015).

Para promover a acessibilidade, é importante perceber quais são as demandas do sujeito com deficiência, procurando alternativas que auxiliem e minimizem as barreiras ao acesso, sejam as edificações, a comunicação, a informação, dentre outras em que sejam necessárias adaptações.

Por este viés, compreende-se que, assim como nos diversos espaços, é importante que também existam meios de acesso para os diferentes tipos de deficiência em escolas da Educação Básica e nas instituições de Educação Superior. Neste contexto Mantoan discute sobre a inclusão e seus aspectos voltados para as escolas, como apresenta na citação a seguir:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os estudantes que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, estudantes, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p. 121).

Por mais que o foco deste trabalho seja relativo à acessibilidade, é importante que, na Educação Superior, também seja discutida a inclusão, sendo que Mantoan traz elementos importantes que também contribuem para o espaço da Educação Superior e para a qualidade do acesso e da inclusão no nível Superior.

Para que exista acessibilidade e inclusão nos diferentes espaços, em específico na Educação Superior, é necessário que todos os seus envolvidos tenham a devida formação e apoio para atenderem às demandas dos estudantes que tenham algum tipo de deficiência, promovendo, com isso, um espaço mais acessível aos seus membros (PAVÃO; BORTOLAZZO, 2015). Para Manzini (2008), um problema de acessibilidade é a falta de conhecimento sobre o tema, havendo a necessidade de proporcionar a acessibilidade não somente em edificações, informações e meio de comunicação, mas também em recursos didáticos.

Para pensar nessas questões de como incluir e empregar satisfatoriamente a acessibilidade, é imprescindível refletir sobre as diferenças e sobre como implementar a

acessibilidade, minimizando as barreiras existentes para qualquer pessoa, pois a falta de condições de acesso acaba por segregar as pessoas que apresentem deficiência.

2.2 Acessibilidade na educação superior: mapeando os núcleos de acessibilidade

As condições de acessibilidade também são importantes de serem discutidas e de estarem empregadas na Educação Superior, pois as barreiras, tanto físicas como de aprendizagem, apresentam-se em qualquer etapa da educação do estudante que tem deficiência (e dos que não têm também).

Barreiras a aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano [...] dos alunos, (deficientes ou ditos normais) e se manifestam em qualquer etapa [...] Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação, o que não nos autoriza a rotulá-los com seus 'defeitos' (CARVALHO, 2000, p. 60).

Por este viés, pensar na acessibilidade, não somente em suas condições físicas, mas também no que diz respeito ao conhecimento e à informação, é importante, pois estes interferem na aprendizagem em qualquer etapa.

A Portaria nº 1679\99 (BRASIL, 1999) traz as informações sobre as condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência e o papel das instituições, sendo que, para que estas condições existam, é importante que sejam eliminados todos os tipos de barreiras e obstáculos que anulem essas ações de acessibilidade.

Já acessibilidade na Educação Superior foi implementada por meio do Programa Incluir, apresentado no capítulo anterior, o qual foi concretizado por meio da Portaria Normativa ME nº 14, de 24 de abril de 2007, concebido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria da Educação Superior (SESUR) e da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo que o referido projeto tem como objetivo a ampliação e a promoção das políticas sobre a acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, buscando a criação e a concretização dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais, com a intenção de garantir a inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência que ingressaram na vida acadêmica procurando eliminar os impedimentos arquitetônicos e pedagógicos, a fim de garantir o livre acesso dessas pessoas no meio acadêmico (PAVÃO; BORTOLAZZO, 2015).

Para melhor atender os estudantes com deficiência, foi realizado um levantamento sobre o número de Núcleos de Acessibilidade existentes no país, a fim de verificar como as Universidades Federais e seus Núcleos estavam estruturados em relação à acessibilidade. A coleta de dados dessas Universidades ocorreu por meio dos sítios eletrônicos, no período de 19 de abril a 08 de agosto do ano de 2014, sendo os contatos estabelecidos, em alguns casos, por telefone (Figura 2).

Região	Unidade Federativa	Nome	Sigla	Núcleos de Acessibilidade
Centro-oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília	UNB	Núcleo TAAAI - Tecnologia Assistiva, Acessibilidade, Autonomia e Inclusão.
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	NIAD-Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente.
Centro-oeste	Goiás	Universidade Federal de Goiás	UFG	Núcleo de Acessibilidade.
Centro-oeste	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	NIEE -Núcleo de Inclusão e Educação Especial.
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Não possui.
Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia	UFBA	NAPE-Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais.
Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Não possui.
Nordeste	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.
Nordeste	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Núcleo de Acessibilidade.
Nordeste	Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	NAPNE- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Núcleo de Acessibilidade na UFPE (Está sendo implantado).
Nordeste	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Não possui.
Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Ceará	UFC	Secretaria de Acessibilidade.

Região	Unidade Federativa	Nome	Sigla	Núcleos de Acessibilidade
Nordeste	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Núcleo de Acessibilidade.
Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	Não possui.
Nordeste	Piauí	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Não possui.
Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	CAENE-Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.
Nordeste	Pernambuco Bahia Piauí	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Núcleo de Acessibilidade.
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	NACES-Núcleo de acessibilidade.
Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social.
Norte	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Não possui.
Norte	Roraima	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Núcleo Construir.
Norte	Acre	Universidade Federal do Acre	UFAC	NAI-Núcleo de Apoio à Inclusão.
Norte	Amapá	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão,
Norte	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	CIA-Comissão de Inclusão e Acessibilidade.
Norte	Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Núcleo de Acessibilidade.
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará	UFPA	Não possui.
Norte	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins	UFT	NIAD-Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente.
Norte	Pará	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia.
Norte	Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESP	Não possui.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	NAI-Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Região	Unidade Federativa	Nome	Sigla	Núcleos de Acessibilidade
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	DAE-Diretoria de Assistência Estudantil.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	NEPED-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Lavras	UFLA	NAUFLA-Núcleo de Acessibilidade da UFLA.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Não possui.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	NEI-Núcleo de Educação Inclusiva.
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Incluir
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	NACE-Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho.
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	NAI-Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Não possui.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Núcleo Interdisciplinar de Apoio à Inclusão.
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal do ABC	UFABC	Não possui.
Sudeste	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Núcleo de Acessibilidade.
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Não possui.
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	NIA-Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Núcleo de Acessibilidade.
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	NACI-Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFVJM.
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	UFF	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-Sensibiliza.
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do	UFRRJ	Não possui.

Região	Unidade Federativa	Nome	Sigla	Núcleos de Acessibilidade
		Rio de Janeiro		
Sul	Santa Catarina, Paraná, Rio	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Núcleo de Acessibilidade da UFFS.
Sul	Paraná	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	NAAI-Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão.
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	Incluir.
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	NAI-Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.
Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Núcleo de Acessibilidade.
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Núcleo de Acessibilidade.
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	NINA-Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.
Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná	UFPR	NAPNE-Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	NEAI-Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas.
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.
Sul	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	NUAPE-Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.

Figura 2 – Universidades Federais e os seus Núcleos de Acessibilidade, 2014

A localização (Figura 3) por Estados da Federação, permite uma melhor visualização das Universidades e os seus Núcleos (PAVÃO; BORTOLAZZO, 2015, p. 19).



Figura 3 – Localização por estados da federação permite uma melhor visualização das universidades e os seus Núcleos

Legenda:

Cor Rosa: Sem Núcleo de Acessibilidade.

Cor Azul: Com Núcleo de Acessibilidade.

Fonte: (PAVÃO; BORTOLAZZO, 2015, p. 19).

Assim, temos 63 Universidades, das quais 48 já possuem os seus Núcleos de Acessibilidade. No caso da Universidade Federal de Santa Maria, o Núcleo foi intitulado de Núcleo de Acessibilidade e objetiva ofertar as devidas condições de acessibilidade e permanência nesse espaço, tanto para os estudantes como para os servidores da Instituição.

O Núcleo de Acessibilidade foi criado no ano de 2007, sendo que sua equipe, atualmente, é composta por uma auxiliar em administração, uma técnica em assuntos educacionais, nove tradutoras intérpretes de Libras e um docente na função de coordenador. Além disso, conta com projetos de ensino, pesquisa e extensão em que atuam outros colaboradores.

Com tal levantamento, percebe-se como as Universidades estão buscando cada vez mais implementar ações e assessorar os seus estudantes de modo que eles possam se sentir

cada vez mais acolhidos e pertencentes ao local, usufruindo dos mesmos direitos daqueles que não apresentem algum tipo de deficiência.

Promover a acessibilidade, bem como a sua efetivação, seja na Educação Básica ou Superior, ou também na sociedade em geral, implica mudanças de estruturação e na cultura, bem como uma percepção e uma compreensão do que significam as diferenças (BRASIL, 2013). Garantir a inclusão e a acessibilidade na educação, nas palavras de Carvalho (2004) é, além de remover todo tipo de barreira, “[...] garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida [...]” (p. 73).

Carvalho (2004), embora esteja se referindo às escolas, tem uma concepção que contribui para a Educação Superior por referir-se ao fato de eliminar os obstáculos tanto intrínsecos como extrínsecos e, com isso, buscar diferentes formas de acessibilidade, a fim de garantir a permanência dos estudantes com deficiência no âmbito da Educação Superior, por exemplo. Sendo assim, as propostas dos Núcleos são com esta finalidade auxiliar e extinguir as barreiras existentes para que esses estudantes possam inserir-se no meio acadêmico.

Assim, a acessibilidade perpassa por um processo dinâmico que se interliga ao desenvolvimento da sociedade, apresentando-se em diversos estágios, variando de uma sociedade para outra, de acordo com a atenção que é dispensada aos aspectos humanos desta sociedade e a sua época (TORRES et al., 2002).

Ter as condições de acessibilidade empregadas favoravelmente em qualquer espaço e situação na sociedade, principalmente no que diz respeito à Educação Superior, é garantir a permanência desses estudantes no meio acadêmico e na sociedade em geral, pois ter o devido acesso, seja de informação, físico ou de comunicação, possibilita certa independência a essas pessoas nas situações diárias importantes no cotidiano das pessoas com deficiência.

3 MÉTODO

“Fizeram escolhas, traçaram metas e as executaram com paciência”
Augusto Cury (2004, p. 18).

Os meios e os recursos utilizados para explorar e compreender a temática principal deste estudo são os elementos apresentados nesta seção. Elementos sem os quais não se alcançam os objetivos e são essenciais para o percurso da ação de pesquisa.

3.1 Tipo de estudo

A pesquisa é de natureza básica, apresentando-se como exploratória, pois seu objetivo é o de empreender o tema eleito. Esta é uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa, por entender que os números apresentados neste trabalho são suscetíveis a uma consideração que será interpretada qualitativamente. Relações sociais podem ser analisadas “[...] e aprofundadas em seus significados mais essenciais.” Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Nesse sentido, uma pesquisa quanti-qualitativa possibilita uma relação de maior confiabilidade nos dados coletados, pois pode revelar dados mais significativos, reafirmando a validade do emprego dos dados. Outro ponto é congregação dos vieses quantitativos com as percepções qualitativas, bem como a complementaridade de ambas, na qual o conjunto dos fatos realizados terá uma visão concreta e interpretativa.

3.2 Local, população e período

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com os estudantes que ingressaram na Universidade pela cota B a partir do ano de 2008, ou seja, com

os estudantes que tinham registro no Núcleo de Acessibilidade da Instituição, setor responsável por efetuar o registro e o acompanhamento desses estudantes na Instituição. Nesse contexto foi realizado, inicialmente, um levantamento do número de estudantes com registro no Núcleo. A população consiste em 233 estudantes matriculados em diferentes cursos da Instituição, mas totalizando em 184 o número de estudantes como regulares. A coleta de dados foi realizada no período entre os meses de novembro de 2014 e abril de 2015. Salienta-se que os estudantes foram convidados a participar mediante contato por *e-mail*, realizado com auxílio da Secretaria do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, no qual esses estudantes são registrados. Ademais, o número de participantes efetivos da pesquisa foi reduzido, pois dependeu do aceite de cada estudante em participar da pesquisa.

Primeiramente, enviou-se *e-mail*, pelo Núcleo de Acessibilidade, a todos os 184 estudantes regulares. Após este primeiro passo, pensou-se em elencar critérios para a seleção desses estudantes, como, por exemplo, pesquisar somente estudantes dos cursos de Licenciatura, ou dos cursos que mais tivessem retorno de aceites por parte dos estudantes. No entanto, desses 184 estudantes regulares, somente cinco estudantes responderam ao *e-mail* com resposta afirmativa a respeito da participação na pesquisa. Diante disso, ponderou-se por não fazer um recorte, devido ao número reduzido de aceite.

4.3 Técnica de construção de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados tanto a entrevista semiestruturada como o diário de campo. A entrevista (APÊNDICE A) foi aplicada aos estudantes que aceitaram fazer parte do estudo mediante ao convite e ao Termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE (APÊNDICE C) assinado.

Desta forma, a entrevista semiestruturada foi utilizada por compreender-se que este tipo de instrumento tem uma relativa flexibilidade, podendo o entrevistador interferir e o entrevistado ir além do que está sendo solicitado. Segundo Triviños, a entrevista semiestruturada: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Assim, tanto o pesquisador como o sujeito pesquisado podem complementar-se em busca dessa totalidade dos fatos.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo utilizadas terminologias diferenciadas para preservar o anonimato. Ressalta-se que, conforme o caso de cada acadêmico procedeu-se a adaptação do instrumento empregado. Alguns apontamentos foram reavaliados no ato da entrevista, para que, assim que ela finalizasse, fosse possível ter os tópicos gerais para escrevê-la.

Outro procedimento utilizado nesta pesquisa foi o diário de campo, que consistia em um registro de como a entrevista, dando um grande suporte à pesquisa, a partir do qual foi possível refletir sobre os aspectos que serão apontados. Segundo Minayo, o diário de campo é o instrumento que contém:

[...] todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p. 100).

O diário de campo consiste na forma de registrar diariamente as reflexões e as impressões dos dados coletados, a fim de compreender os métodos e os recursos utilizados pelos estudantes no que tange ao seu processo de aprendizagem. Ademais, é um instrumento que auxilia na percepção da forma que os docentes constituem a sua relação neste processo, a partir dos apontamentos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Dessa forma, o diário de campo possibilita o pesquisador a estabelecer as relações do real. Para a concretização do estudo, teve-se como suportes teóricos do estudo a entrevista semiestruturada e o diário de campo.

3.4 Método de análise

Para a análise dos dados, foi empregado o método qualitativo, uma vez que se pretendeu, com esse percentual de estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal de Santa Maria, compreender o que esses números revelam, bem como identificar suas relações de ensino e aprendizagem e as suas percepções sobre a acessibilidade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o

que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-2).

Assim, embora a coleta de dados tenha levantado dados quantitativos, a análise foi qualitativa, pelo fato de ter tido a intenção de compreender os fenômenos de natureza social e humana, atribuindo significados às informações, às falas e aos sentimentos que foram coletados ao longo da pesquisa. A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) se adequou aos objetivos deste estudo no que se referia à fase de análise dos dados.

Segundo Bardin (1977), os discursos podem ser desvendados, razão pela qual se elegeu o método de análise de conteúdo, posto que das entrevistas com os estudantes, muitas falas podem ser interpretadas à luz de teorias. Esse é o objetivo da análise de conteúdo: interpretar a realidade.

A análise de conteúdo, conforme Bardin é “geralmente utilizada para o estudo de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências” (1977, p. 105). Esta é uma técnica que consente a inferência dos conhecimentos, que são relativos, às qualidades de produção das mensagens coletadas. Além disso, se individualiza pela intensa utilização da descrição analítica do conteúdo das mensagens e consequente interpretação inferencial. As fases da análise de conteúdo estão distribuídas em três etapas, de acordo com Bardin (1977): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação.

Sucintamente, a descrição das características de cada etapa, de acordo com Bardin (1977) são: A **pré-análise** que é a fase de organização, caracterizada como um período de percepções e liberdade no exame do material obtido, tendo como objetivo sistematizar as ideias iniciais, conduzindo a um esquema conciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Como aspectos desta fase, podemos elencar: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por último, a preparação do material.

Já a **exploração do material** consiste na análise propriamente dita, consistindo na administração sistemática das decisões tomadas. Esta fase é, essencialmente, as operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regulamentos previamente formulados. A codificação é uma alteração dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, o que permite chegar à representação do conteúdo (unidades de significado) que pode servir de índices. Logo após, realiza-se a categorização, ou seja, a classificação de elementos

constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, com critérios estabelecidos. As categorias são rubricas que congregam elementos comuns sob um título genérico.

Por fim, o **Tratamento dos resultados obtidos e a interpretação** refere-se às categorias finais resultantes, com a interpretação e as deduções dos resultados por meio dos conteúdos verbalizados nas entrevistas (unidades de significado), buscando uma síntese dos dados obtidos, apresentando coerência com o suporte teórico da pesquisa.

Assim, as entrevistas foram decompostas para que as unidades temáticas que constituíram os elementos de análise fossem obtidas. Essas unidades/categorias foram definidas *a priori* por meio do método indutivo, tendo por base o instrumento de coleta de dados e os conteúdos que emergiram das entrevistas.

3.5 Questões éticas

As questões éticas foram relevantes para desenvolver este estudo, tendo em vista não correr o risco de invalidar a pesquisa, de acordo com o consentimento dos sujeitos pelo TCLE (APÊNDICE C) de estarem cientes de que se trata de uma pesquisa científica, assegurando o sigilo e o anonimato aos sujeitos, tomando cuidados para a não manipulação dos dados (BRASIL, 2012).

Com base na Resolução nº 466 de agosto de 2011, do Conselho Nacional de Saúde a respeito das pesquisas que envolvem seres humanos, o risco é compreendido como uma possibilidade de prejuízo que pode ser de ordem moral, física, psíquica, intelectual, social e cultural do ser humano, tendo esse prejuízo ocorrido através da participação na pesquisa (BRASIL, 2011). Essa pesquisa podia causar ao sujeito participante, riscos como, por exemplo, ser reconhecido no grupo com o qual convive, bem como sentir a sua privacidade invadida, causando inibição e constrangimento ao sujeito pesquisado. O sujeito participante podia sentir desconforto referente à pesquisa, ao expor questões sobre a sua trajetória escolar, sentindo-se constrangido ao relatar fatos, ou lembrar situações que a entrevista o fizesse recordar, sentindo dano à sua identidade.

Quanto aos benefícios da pesquisa, pode-se compreender como uma qualificação na acessibilidade destes sujeitos na Instituição de Ensino que frequentam, como também em

auxiliar para um melhor direcionamento dos acompanhamentos e encaminhamentos desses estudantes no que se refere às questões de ensino e aprendizagem, favorecendo este processo.

Também, foi uma oportunidade de estabelecer diferentes estratégias psicopedagógicas que viabilizem mais satisfatoriamente o processo de aprendizagem desses sujeitos, além de ter sido um meio para buscar mais qualidade das ações docentes. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o número de registro CAAE: 28591814.1.0000.5346, o que a valida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante”
Antoine de Saint-Exupéry (2002, p. 72).

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação obtidos a partir das entrevistas realizadas e sua respectiva análise, conforme os métodos e objetivos estipulados para compreender as implicações da temática em estudo.

Esta seção está apresentada em oito subseções. Cada uma delas apresenta, de forma descritiva e analítica, os dados coletados com a entrevista, principal instrumento utilizado para a busca de compreensão do fenômeno de acessibilidade, inclusão e aprendizagem.

Além da entrevista, os dados do diário de campo revelaram achados importantes, tais como certa dificuldade quanto ao aceite dos participantes para a realização da entrevista, embora os estudantes que participaram, no momento de realizá-la, tenham sido todos bem prestativos. O número de participantes (Figura 4) que aceitaram participar da pesquisa, em relação ao quantitativo convidado via *e-mail*, denota outras possíveis hipóteses acerca da população alvo do estudo, qual seja: existem importantes arestas no plano de identificação desses sujeitos quanto ao que caracteriza o acesso na Educação Superior (pessoas com deficiência) e a caracterização durante o percurso na Universidade (não querer ser identificado)?



Figura 4 – Gráfico demonstrativo do número de estudantes que participaram da pesquisa

Desta forma, mesmo com um quantitativo mínimo de estudantes que aceitaram participar da pesquisa, em relação ao quantitativo total deste público, percebe-se que os estudantes que aceitaram contribuir com essa pesquisa, foram bem receptivos. “A estudante, respondeu a pesquisa, sempre comentando que esperava estar contribuindo e demonstrando-se preocupada em estar ajudando a fazer um bom trabalho” (Diário de Campo, Estudante 3).

Os estudantes responderam à pesquisa da melhor forma possível, sendo que, no momento das entrevistas, percebia-se que eles estavam compreendendo este espaço como um momento para poder compartilhar suas vivências e até mesmo considerar o que acreditam que poderia ser modificado, sendo este um espaço que até então não tinha sido experimentado por eles, pois foi um momento em que foram escutados e podiam, à medida que a entrevista prosseguia, complementar ou interrogar o que desejavam compreender.

4.1 Perfil dos estudantes



Figura 5 – Desenho

Fonte: <http://pixabay.com/pt/estudantes-menino-menina-feliz-34444/>.

Cinco foi o número de estudantes que fizeram parte do estudo. Na apresentação de seus perfis, foi realizada uma mostra a fim de estabelecer relações e comparações entre gênero, idade, tipo de deficiência, curso de graduação que frequenta na instituição e o semestre até então cursado (Figura 5). Na identificação dos estudantes, optou-se pela apresentação com a seguinte terminologia: Estudante 1, 2, 3, 4 e 5 para preservar o anonimato de cada um dos participantes.

Pseudônimo	Sexo	Idade	Necessidade Apresentada	Curso	Semestre
Estudante 1	Feminino	31	Devido ao acidente, a sua perna e o pé ficaram com problema e usou o Ilizarov. ³	Direito	10º
Estudante 2	Masculino	23	Paraplegia.	Medicina	5º
Estudante 3	Feminino	28	Sequela de Paralisia Cerebral.	Administração Pública	8º
Estudante 4	Feminino	20	Acondroplasia: sifose, lordose e esfoliose.	Veterinária	3º
Estudante 5	Masculino	51	Deficiência Física.	História Licenciatura	1º

Figura 6 – Perfil dos estudantes

³ “O método de Ilizarov é uma técnica que vem sendo desenvolvida desde 1951, para tratamento de patologias osteoarticulares. Ilizarov, na tentativa de manter a fixação óssea, desenvolveu um fixador circular, tornando possível a combinação de métodos biomecânicos de estimulação da circulação de tecido ósseo neoformado. Esta técnica possibilitou preservar a circulação endostal e periostal, permitindo a compressão e distração do foco de pseudoartrose” (TASHIRO; SOUZA; OLIVEIRA, p. 47,1995).

Com esse perfil, e na tentativa de constituir uma caracterização do grupo participante, encontraram-se diferenças importantes na análise comparativa de todos os indicadores e identificação: quanto ao gênero, foi obtida uma equivalência entre feminino e masculino; quanto à idade, a média foi a faixa de vinte anos de idade; quanto ao tipo de deficiência ou necessidade especial, foram todas distintas, o que se repetiu para o curso de graduação frequentado e para o semestre cursado.

4.2 História escolar pregressa do estudante



Figura 7 – Escola

Fonte: <http://pixabay.com/pt/escola-constru%C3%A7%C3%A3o-educa%C3%A7%C3%A3o-295210/>.

Dos cinco estudantes entrevistados, dois estudaram sempre em escola pública, um deles, estudou todos os anos da escolarização em instituição privada e outros dois estudaram tanto em escolas públicas como privadas.

Quanto ao número de escolas que frequentaram, três desses estudantes fizeram o Ensino Fundamental e Médio em duas escolas, outro estudante fez em oito escolas (por consequências do trabalho de seu pai) e o outro em três escolas (por questões do seu tratamento de saúde, decorrente da deficiência). Destaca-se, no sentido da mudança de escolas, a responsabilidade da família nesse processo. Casarin e Ramos apontam o “sentido da escola no contexto da família ao longo do tempo. Pois, essa dará continuidade na educação dos filhos, sem se tornar responsável por esse processo, já que a responsabilidade fundamental é do núcleo família” (2007, p. 183).

Em relação ao tempo de permanência dos estudantes no Ensino Fundamental, todos cursaram em oito anos. No Ensino Médio, três estudantes fizeram em três anos; uma em

quatro anos; e outro em oito anos, devido ao seu acidente que motivou sua atual deficiência física e as sequelas que obteve.

Todos os estudantes que participaram do estudo respondendo à entrevista foram receptivos e demonstraram apoio e dedicação ao participar e ao colaborar efetivamente. Eles parecem ser pessoas que aprenderam a enfrentar suas dificuldades, reconhecendo o apoio de amigos e profissionais que os acompanham e acompanharam seus familiares. A escola, nesse contexto, parece ter assumido um importante papel em sua formação e aprendizagem.

4.3 Ingresso na educação superior



Figura 8 – Logo UFSM

Fonte: www.ufsm.br.

Nesta categoria, referente ao ingresso na Educação Superior, os respondentes foram questionados sobre a transição do Ensino Médio ao Superior, o acolhimento na Universidade Federal de Santa Maria e as dificuldades encontradas no ingresso nessa Universidade.

Quando os participantes foram indagados sobre sua transição do Ensino Médio ao Superior, eles consideraram o número de concursos de vestibular que realizaram e se a aprovação foi imediata no curso em que estão. Isso pode ser verificado por meio das respostas:

Foi tranquila, foi tranquila. Eu terminei o Ensino médio e como tinha faculdade aqui eu fiz o vestibular tranquilo e passei e comecei só que, engraçado porque tem coisas que a gente pensa que os outros não pensam, quando eu fui fazer a minha matrícula a primeira coisa que observei lá no prédio foi como que eu vou descer essas escadas que era aqui no prédio da antiga escola agrícola, não tinha corrimão (Estudante 3).

Dois dos estudantes fizeram referência ao número de concurso vestibular realizado. Citaram as diferentes opções nesses concursos, até chegar ao curso hoje frequentado. Alguns, inclusive, ingressaram por meio de uma segunda opção de curso. Também apresentam algumas escolhas baseadas nos processos familiares, tais como a mudança da família para outra cidade, o que obrigou a uma reopção do curso superior. Salienta-se, nesses casos, a escolha profissional, ou vocacional.

Perante essas falas, levanta-se uma questão sobre a escolha profissional desses estudantes: ela é realmente realizada por vocação ou pelo o que eles “conseguem” realizar? Pensando que existam as devidas condições de acessibilidade, esses estudantes optariam pela vocação; mas, se não possuem informações de que possam posteriormente, no mercado de trabalho, ter essas mesmas condições, optariam por um curso que os desse um retorno financeiro somente? Pelos estudantes dessa pesquisa, percebe-se que, em suma, eles frequentam o curso que para eles é de sua vocação, tanto que alguns destes apresentam que fizeram reopções para assim enquadrar-se no que gostam de realizar.

Pela fala dos estudantes, percebe-se que só dois, dos cinco participantes, foram aprovados em primeira opção em seus cursos de graduação. Os outros estudantes fizeram mais de um vestibular e alguns em outras áreas ou níveis antes de terem a aprovação nos cursos de graduação que estão cursando.

Por este viés, percebe-se que os estudantes foram persistentes, lutando por um espaço seu na Educação Superior, ainda que no caso desses estudantes, alguns estarem cursando aquele curso que foi possível e nesse sentido, Morin (1997, p. 62.), apresenta que “a resistência é o outro lado da esperança”, o que significa que esses estudantes foram resistentes e, principalmente, perseverantes, pois mesmo diante de suas dificuldades referentes a tratamentos em função da deficiência, buscaram seu espaço na Universidade.

Os estudantes também foram questionados a respeito do acolhimento na Universidade, momento em que deveriam abordar como foram as suas impressões ao ingressarem nesse meio. Como demonstra a fala dos estudantes 2 e 3 sobre como foi boa a receptividade de ambos na UFSM:

Impressão muito boa, muito boa por causa da parte emocional. Eu estava vindo fazer o que eu queria, eu quase não estava dando bola para obstáculos e falta de acessibilidade. Eu estava, eu vou fazer a minha medicina aqui e se estiver bom ou ruim a gente vai dar um jeito e já era, entendeu? Foi por isso, eu vim no gás da emoção. E o acolhimento foi legal, vizinho e amigos, e a turma me pegou e nossa, ajudou a subir degrau, tinha escada e não tinha rampa lá no xx (Estudante 2).

Foi, acho que foi bem normal assim, não teve nenhuma diferença, e claro eu prestei vestibular como pessoa com deficiência. Normal, mas não teve nenhuma diferença entre deficiente e não deficiente (Estudante 3).

Já com a fala dos estudantes 1 e 5, podemos perceber que eles trazem questões como diferença social e “preconceito” com a deficiência:

[...] quando tu entras aqui acessibilidade não tem, eu acho que cada caso é um caso, no meu caso como eu fiquei sem carência eu fui mandada embora entre aspas em 2010 e tu estar se humilhando por um direito que é teu [...], as formas de tratamento aqui, parece que eu estou vivendo na minha cidade que é interior que conforme o teu sobrenome tu consegues alguma coisa (Estudante 1).

Ótimo. Passei uma perrengue no Curso X, na aceitação de colegas. Professores com doutorados e mestrados e não sabem lidar com as pessoas. Uma professora que é terrível [...] (Estudante 5).

A estudante 1 entende que o seu curso é composto geralmente de pessoas que tem família bem-sucedidas e que quem não pertence a essas famílias não é muito bem-vindo ao curso. É uma percepção da estudante. O estudante 5, por sua vez, traz considerações a esse respeito em um curso que frequentou e não foi bem aceito pelas suas peculiaridades, que, no seu entendimento, são decorrentes de seu acidente e, conseqüentemente, de sua deficiência.

Ferrari e Sekkel (2007) apontaram que a Universidade, desde a sua origem, voltou-se para as elites econômicas e intelectuais, um espaço destinado apenas para os mais favorecidos em todos os sentidos. Além disso, Ferrari e Sekkel (2007) consideram que em relação ao

preconceito, é necessário que os docentes tenham uma formação adequada para não deixarem que as diferenças e o preconceito afetem as relações ali constituídas.

Outra consideração importante quanto ao acolhimento na UFSM foi destacada na fala da estudante 4:

Foi boa, muito boa, porque no Centro de Ensino que estuda, tem apoio pedagógico, eles consultam as pessoas que desejam apoio. Eu participo [...] (Estudante 4).

A estudante 4 relata a importância de se ter acompanhamentos para esse público de estudantes e, em sua fala, evidencia-se como esse apoio, no caso dela, fez diferença quanto ao seu ponto de vista em relação ao seu acolhimento na Universidade e, até mesmo, quanto ao seu conceito sobre como a tratam dentro desse meio.

Nesse sentido, os estudantes revelam ter recebido uma acolhida significativa neste espaço. Sendo assim, a Universidade estava cumprindo seu papel de acolher esses sujeitos, pois, como considera Morin (2002), o papel da Universidade está em se adaptar às necessidades da sociedade. Desta forma, receber esses alunos, oportunizando as devidas condições de que eles demandam, é uma “tarefa” da Universidade, a fim de agregar as necessidades das pessoas que ali ingressam.

Já ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas ao ingressarem na Universidade, o que se destacou na fala dos estudantes foi à falta de acessibilidade e aceitação de colegas.

Os estudantes remeteram-se às dificuldades, referenciando-se às questões de acessibilidade, pois quando eles ingressaram na Universidade, não havia as adaptações que necessitavam, o que configurou como um enfrentamento para eles. Citaram questões como banheiros não adaptados e elevadores que não funcionavam, o que fazia com que tivessem que utilizar as escadas. Também foi levantado pelo estudante 5 a dificuldade de aceitação perante alguns colegas, mas referenciando isso à diferença de idade entre ele e os demais estudantes, uma vez que estes estão em uma fase diferente deste estudante em específico. Por esta razão, o estudante 5 acredita que não sejam “maduros” para compreender essas divergências. Ele fez referência à diferença de idade, julgou os colegas que não o aceitavam bem, seria porque ainda não tinha maturidade cronológica para tal.

Pelas falas desses estudantes, as barreiras encontradas foram de acesso, tanto de ordem de espaço físico como de comunicação e de relacionamento. As outras duas estudantes destacaram que não presenciaram dificuldades ao se inserir nesse meio, não encontrando dificuldades quanto ao acesso e nem em questões de rotina e adaptações por ser um novo meio, e novas vivências.

Com base no Programa Incluir (BRASIL, 2007), a inclusão dos sujeitos com deficiência na Educação Superior oportuniza o direito à participação desses estudantes no espaço acadêmico, proporcionando o desenvolvimento desses sujeitos e não deixando que a sua deficiência seja uma restrição para a sua área de interesse.

4.4 A acessibilidade e o sistema institucional da UFSM



Figura 9 – Logo do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: <http://w3.ufsm.br/acessibilidade>.

Esta outra seção abordou como os estudantes compreendem o conceito da acessibilidade, as condições desta na UFSM, os encaminhamentos do Núcleo de Acessibilidade, os acompanhamentos que tiveram e as considerações do que deve ser mais qualificado no âmbito da acessibilidade na Universidade.

Assim, quando se perguntou sobre a compreensão de cada estudante sobre o que é a acessibilidade, evidenciou-se, pelas ponderações dos participantes, que acessibilidade é o direito de toda e qualquer pessoa ter o acesso ao local e ao meios, independente de duas limitações.

Acessibilidade é tu ter acesso, universal a um lugar, é isso a acessibilidade, é ter acesso universal, para todos os tipos de pessoas naquele lugar. Para mim é isso acessibilidade. Eu tenho um lugar, eu quero que todo mundo possa entrar nesse lugar. Não, não existe só meia acessibilidade, ele só é acessível para quem anda, tem degrau, tem escada, ah ele não tem tátil, sou cego, Braille, eu preciso ler também. Então é isso. Eu sempre falo de todas as deficiências, eu tenho conhecimento eu estudo. (Estudante 2).

[...] acessibilidade é a possibilidade de todas as pessoas, independente de suas limitações conseguirem ter oportunidade, todas têm que ter a mesma oportunidade independente das limitações, é isso que entendo por acessibilidade (Estudante 3).

Percebe-se, assim, que os dois estudantes definem a acessibilidade como um modo de tornar os diferentes locais e meios com acessos igualitários para todos, independentemente de suas limitações. A estudante 4 também relata, nesse sentido, o significado de acessibilidade, indo um pouco mais além:

Acessibilidade, eu acredito que seja, não só do tipo físico, de fazer materiais acessíveis, mas como tu te dispors para aquela pessoa, saber ser acessível para aquela pessoa falar dos problemas dela. Então tem dois lados. (Estudante 4).

Em suas considerações, a estudante aponta um aspecto de ser acessível que se refere ao dispor-se com os outros, de ser receptivo, de ser acessível e auxiliar aos outros, não se remetendo apenas às questões de acesso arquitetônico ou de informações, mas das relações humanas em si.

Como Ramos (2005) apresentou em sua definição de acessibilidade, que foi exposto no referencial, ela compreende “qualidade ou falta de qualidade de vida para uma gama de pessoas muito maior que a original” (p. 15). Ou seja, independentemente da demanda de cada estudante, ser acessível relaciona-se à qualidade de vida que este sujeito encontrará no espaço em que está inserido, e isso se refere tanto à qualidade do acesso ao espaço físico, quanto aos meios de comunicação e às relações estabelecidas neste contexto que demandam qualidade para serem satisfatórias e acessíveis.

Quanto ao fator das condições de acessibilidade em relação a cada caso em específico, os estudantes expressam que essas condições de acesso estão mais satisfatórias atualmente do que quando ingressaram na Universidade:

Não, não nem na época que eu entrei nem agora, nem nunca vai ser 100%. Na totalidade, na totalidade não. Mudou muito, muito, mudou da água para o vinho, rampas, banheiros adaptados, tudo mudou, muito melhorou. (Estudante 2)

Pelas respostas dos estudantes, percebe-se que eles consideram que, de acordo com as deficiências que apresentam os acessos de que precisam estão adequados. No entanto como expõe o estudante 2, essas condições melhoraram, porém nunca ficará plenamente acessível.

Importante destacar que a estudante 4 em sua fala, expõe adaptações que membros da Universidade realizaram e nem eram de seu conhecimento, demonstrando o empenho e a busca de informações por parte de docentes e funcionário da Universidade.

Já o estudante 5, expõe em sua fala que necessitou muito de acompanhamento, mas revela uma situação até então não destacada pelos demais:

É, ano passado necessitei muito, vejo que o acompanhamento, não é tanto para mim (Estudante 5).

Com a fala deste participante da pesquisa, percebe-se que ele destaca que não precisa de auxílio referente a ordem psicológica, ou de acompanhamentos com Educador Especial, uma vez que sua deficiência, por ser de ordem física, não necessita dessas modalidades de atendimento, respondendo que teve o suporte necessário. Porém, não percebia que devia ser tão considerado como outros, o que é válido para a reflexão acerca dos atendimentos com esses estudantes, pois muitos podem julgar que o atendimento os faz incapazes e, por isso estão ali. Todavia, de fato, esse não é o objetivo do apoio para esses estudantes, mas sim ajudá-los a ter um melhor aproveitamento no âmbito acadêmico.

Corroborando com a ideia de que o acesso se remete a barreiras tanto extrínsecas como intrínsecas, Carvalho (2004) afirma que as providências tomadas, no sentido de adequar o acesso, são conseqüentes para a permanência dessas pessoas no local em que se inserem, para que assim tenham as condições satisfatórias às suas necessidades.

Em relação aos encaminhamentos do Núcleo de Acessibilidade, as respostas foram divergentes, pois uma das entrevistadas disse que não teve encaminhamento. Outra já considera que não obteve encaminhamentos, mas que recebia correspondências eletrônicas.

Encaminhamento para nada, que encaminhamentos que eles fazem? Eu: Para um psicólogo. Não, nada, nada, nada. Eu também não vou procurar [...] (Estudante 1).

Não, não. Eu sei quando tem algum evento ou uma coisa assim, eu sempre recebo convite e tal, mas nunca nada assim específico (Estudante 3).

A estudante 3, por estar cursando sua graduação na modalidade à distância, pela UFSM também, pode não ter muito contato presencial com o Núcleo, no entanto, como ela relata, recebe informações sobre o trabalho do qual ela tem direito de usufruir.

Já no relato da estudante 4, ela traz a questão de que não se ocupa somente do Núcleo, e que não indicaram o que ela precisava, mas que possui atendimento:

Não é só lá no núcleo, com a Educadora Especial, mas não falaram nada como: vai lá, tu precisas disso [...]ela desenvolve um assunto bem amplo, ela faz coisas para acelerar o raciocínio[...]no que tenho dificuldade (Estudante 4).

Em contrapartida o estudante 2 considera que obteve os acompanhamentos que necessitava, como expõe a seguir:

Mesas adaptadas, classes sei lá como vocês chamam, os gaúchos, eu chamo mesinha, para fazer prova, eu fazia prova no primeiro semestre a mão, no segundo semestre melhorou, por causa do Núcleo, via o núcleo de acessibilidade. Fui lá, o núcleo era acessível, pelo menos antes, e não é ironia não é *zueira*, o Núcleo era acessível e espero que continue sendo. Se eu chegasse ali e tivesse degrau alguma coisa, a casa ia cair, ia xingar, ia chamar a RBS, você ia ver. Se eu chegar no núcleo de acessibilidade e faltar algo, a primeira coisa que eu ia falar é tirar o nome acessibilidade. É eu sou tranquilo mas tem que fazer o certo, do que só levar o nome, mas enfim (Estudante 2).

O estudante também considera que o próprio Núcleo já deve ser acessível para então discutir e promover acessibilidade, apresentando também que obteve conquistas que qualificaram as suas demandas no que tange ao acesso, através do apoio do Núcleo:

Comecei aqui até me aceitar, até arrumar uma ficha, arrumar minha vida. Vi que precisava ajuda, conseguia me abrir aqui no núcleo, tinha acessibilidade. Faço acompanhamento com Psicóloga e Educadora Especial (Estudante 5).

Pelo ponto de vista do estudante 5, considera-se que o acompanhamento de profissionais que o auxiliem em suas demandas faz-se importante para o desenvolvimento e para a permanência desses estudantes no âmbito acadêmico, o que faz diferença para esse estudante, por exemplo, que cita reconhecer suas “dificuldades”.

De acordo com o Projeto Incluir (BRASIL, 2007), os Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais têm por objetivo eliminar as barreiras tanto física como de comunicação e de informação que porventura limitem a participação dos estudantes com deficiência, consoante às ações que os estudantes apresentaram de acordo com o auxílio que receberam do Núcleo de Acessibilidade da Universidade.

Quanto aos acompanhamentos que os estudantes possuíram, todos tiveram pelas suas peculiaridades um acompanhamento com médico, que dependendo da necessidade de cada um, frequentavam determinado especialista. Também alguns deles fizeram acompanhamento com psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudióloga, devido às suas demandas de saúde.

[...]tive quando eu me acidentei,eu fiz tratamento com psicólogo quando ele me disse que eu não ia caminhar devido ao meu nervo que fico caído e na época não tinha tratamento e eu ficava com o pé arrastando aí veio o médico me contar e o psicólogo e não sei o outro que estava lá.Ai fiquei com um tratamento com um psicólogo porque eu não ia mais caminhar[...]fiz acompanhamento com psicólogo, mas depois que dei os primeiros passos eu já não, não vou mais.Fiz fisioterapia no HUSM, maravilha, não posso me queixar, foi o tal de XX, que era chefe na época, e mesmo eu não podendo fazer mais pela minha perna, porquê não tinha mais o que fazer, ele me encaixou na fisioterapia, ele colocava um turbilhão de água para dar estímulo ,deu umas bolinhas, pesinhos que as vezes eu uso aqui sabe, e fiz na minha cidade também com outra fisioterapeuta e tudo ajudou, mas o trabalho da fisioterapeuta ajudou bem mais que o psicólogo. Na minha opinião, bem melhor (Estudante 1).

A estudante 1 traz em sua fala que considerou o tratamento com profissionais de fisioterapia mais eficaz que o psicológico, mas não afirma que um seja melhor que o outro, no entanto, para ela, a fisioterapia foi mais significativa.

Vale ressaltar a importância do auxílio e do apoio de colegas, professores e pessoas que estão cotidianamente mais envolvidas com os sujeitos da pesquisa, como pode-se perceber com a fala do estudante 2:

A minha turma, que ajudou. Eu: Mas, é profissional? Não. Os professores acolheram: o XX, está aqui. Vamos colocar a sala no térreo, tinha sala lá em cima vamos para baixo. O cara é parceiro, eu vou descer, eu gosto disso, eu vou descer que me faz eu dar aula aqui em cima se eu tenho um cara que precisa lá em baixo, só vai ser esse semestre, o outro não tem cadeirante de novo. Isso foi muito bom acolheram bem sabe. O professor fala se precisar de 50 minutos a mais tu tem direito - legislação. A maioria não fala porque eu não uso, não é porque não me sinto bem, mas eu não preciso eu faço normal o meu estudo, regular de igual para igual, a única diferença é essa eu preciso de uma acessibilidade. Nenhuma prova eu precisei extrapolar o tempo, mesmo o professor falando: tu pode, é teu direito. Então eu acho que os profissionais que lidam comigo foram conscientizados de algum jeito (Estudante 2).

Com a exposição do estudante, percebe-se em sua entrevista o seu reconhecimento pelas pessoas que o acompanham, que não são somente profissionais, mas também as pessoas com quem ele convive cotidianamente no âmbito acadêmico, caracterizando que essas pessoas foram “conscientizadas”. Porém, pergunta-se como esta humanização, principalmente, por ser um espaço de competitividade, por se estar a um passo do mercado de trabalho e, neste caso em especial, por ser de um curso que tem um certo “status” na sociedade.

Outro acompanhamento interessante citado pela estudante 3, além dos médicos, fisioterapeuta e psicóloga, foi a biodança. Em sua fala, ela deixa claro o que é e como funciona:

Eu comecei com a terapia e ela é da biodança e encaminho daí eu parei com a terapia no caso. Eu: Tu consideras isso produtivo? É, é mais lento, demora, mas é bom é bom (Estudante 3).

A estudante apresenta uma forma de acompanhamento que a auxiliou e que foi significativa, sendo que, como ela explicita é um tratamento lento, mas eficaz em seu caso. Em suma, com o relato dos estudantes percebe-se que, mesmo eles apresentando características que demandam um atendimento com educador especial, somente dois obtiveram esse tipo de acompanhamento e isso se deu através do Núcleo ao ingressarem na Universidade.

Conforme Carvalho (2000) considera, as pessoas com algum tipo de deficiência demandam de uma aprendizagem de qualidade que viabilize as trocas de experiências, contemplando a criatividade, a reflexão e a estimulação, sendo que as disciplinas em geral, poderiam constar atitudes de valor e respeito para a diversidade, ressaltando que o acompanhamento não deve ser assistencialista, mas sim de auxílio em suas especificidades, a fim de que o estudante possa ir além e obter respostas satisfatórias em sua aprendizagem.

No que tange às modificações, qualificações na acessibilidade no âmbito acadêmico, ou no que não precisam ser modificados, os estudantes não se referiram apenas sobre suas deficiências, mas consideraram todos os tipos de deficiência e qualificações para todos que ali estão inseridos.

Olha eu não sei se acontece isso, mas deveria ter mais comunicação do Núcleo com os departamentos dos cursos. Mas assim, eu acho que não precisa eu chegar no coordenador e dizer, coordenador eu tenho a minha perna toda estuporada tu queres ver, ah deixa eu ver tua perna, eu ia me sentir muito mal se tivesse que mostrar a minha perna para o coordenador e ficar sabendo que tenho esse problema. Eu acho que falta essa comunicação. [...] (Estudante 1).

Uma consideração por parte da estudante 1 refere-se à comunicação entre os setores da Universidade, para que não haja muita exposição desses sujeitos frente aos seus docentes, uma vez que a coordenação estando em diálogo com o Núcleo de Acessibilidade da Instituição. Conseqüentemente, teria condições de repassar os encaminhamentos aos seus professores.

A primeira, apoio as pessoas com deficiência visual, intérprete, Braille. Mais coisas em Braille para pessoa que não enxerga, pode. Está melhorando. E rampas que não tenham inclinações horríveis que tem que destruir metade, eu caí no 16 lá perto da cantina eu caí, do outro lado entrei normal. Os caras têm que estudar, não é só jogar cimento e fazer...essa aqui é tranquila, desço do carro e vou direitinho sozinho essa é larga e a inclinação é boa. Essa é a rampa padrão. Se quiserem copiar, para mim eu bato o olho e vejo. Aquela lá é muito íngreme, tu sobes nela com a cadeira tu cai, peso, inércia e tudo. Complicado! Tem que fazer, o cara vai lá senta na cadeira, opa não consegui subir, pessoa 100% normal e tenta fazer o teste na rampa, se não consegue imagina um cara que tenha paraplegia. É o que eu tento conscientizar a galera, mas é isso, acertar a angulação de rampa, ter mais banheiros adaptados, de acesso (Estudante 2).

Eu acredito assim, eu não posso pensar só na minha deficiência, para mim está ótimo só que eu não sei por acaso se tem alguém com problema de visão, se tem alguma coisa em Braille que até tu vais, eu vou só para fazer a prova e, a prova é no sistema, tem que ler para fazer a prova. Se alguém tem problema de visão como que vai fazer? Tem que pensar então em todas as deficiências. Então eu acho que ainda falta muita coisa para se fazer e acho que não é só lá, mas em todos os lugares, mas lá eu acho que pensando pela universidade essa parte de outras deficiências, tipo de visão, não tem muita...se vai um portador de deficiência visual lá como que vai fazer a prova? Até acho que os próprios tutores não sei se eles têm alguma preparação ou coisa assim, eu acredito que não (Estudante 3).

Percebe-se que esses estudantes têm a preocupação de haver acesso para outras pessoas, com outros tipos de deficiência que não sejam a deles. Vale reconhecer que quanto aos aspectos de acesso para suas deficiências, eles tem clareza, tanto quanto às devidas formas de acesso, que não devem existir por existir: ter o meio, não significa ser acessível, pois necessita estar dentro dos parâmetros para quem utiliza sentir segurança.

Em contrapartida a estudante 4, traz considerações de que não precisam ser realizadas modificações, posto que para ela já tem as devidas condições ou já estão sendo realizadas as mesmas:

Olha, se precisa ser modificado não sei [...] Porque até eu achei muito legal até estão sendo modificados os prédios básicos, com rampas, então eu achei muito legal aquilo ali sabe. Já saíram meio que na frente [...] Estudante 4).

Os estudantes, em sua maioria, saber dos seus direitos quanto aos meios de acesso e, por vezes, apresentam que não precisam usufruir de alguns deles, ou por não quererem ser rotulado para si mesmo (e assim buscar provar), ou por se auto afirmarem como capazes, mas em seu próprio conceito. Ou também não utilizam alguns desses direitos exatamente por não julgarem necessário, que não dependem deles para suas atividades diárias.

4.5 A sala de aula



Figura 10 – Sala de aula

Fonte: <http://pixabay.com/pt/sala-de-aula-educa%C3%A7%C3%A3o-escola-m%C3%A3o-381900/>.

Nesta categoria, os estudantes foram questionados sobre os recursos adotados pelos docentes, sobre a relação que eles possuem com os professores e colegas, se os professores fazem adaptações dos materiais caso eles necessitem, bem como se existem grupos de estudos com os colegas.

Quanto aos meios e recursos que os docentes utilizam e auxiliam os estudantes, na compreensão dos conteúdos, os participantes responderam afirmando que os docentes são compreensíveis e os ajudam:

Ah eu acho bom, os professores são ótimos, são bons, tem professor assim que eu acho que ele sabe que tu tens, e tem uma professora assim que eu disse vou chegar atrasada e ela não tudo bem XX, pode chegar atrasado só não deixa de vir na aula, ela notou que eu tenho o problema na perna e uma outra também: ah tu tens uma coisa na tua perna. Mas os professores ao passar conteúdo tranquilo (Estudante 1).

Além de se referir ao comprometimento e ao bom trabalho dos docentes, a estudante faz um apontamento para as atitudes deles em relação à sua deficiência e à compreensão destes em saber de sua necessidade:

A minha deficiência não impede nada disso... No hospital adaptaram a maca, que eu não vou ter como fazer a escuta ouvir o coração dele aqui, e baixaram. Foram compreensíveis, tanto paciente como professor[...] (Estudante 2).

O estudante 2 traz a questão de que sua deficiência não necessita de adaptações de conteúdo e recursos, mas relata as sobre as aulas práticas, o que também é uma adaptação e flexibilização do docente perante às demandas do estudante:

Alguns, um professor do curso xx que chegava a fazer vídeos explicando questão por questão assim sabe...muito dedicado...[...]. E tem professores que eu acredito que por ser a distância demoram para responder uma pergunta, mas em geral são professores bons (Estudante 3).

Pelo relato da estudante 3, percebe-se uma questão que, por ser um curso à distância, ela não julga os docentes que não se disponibilizam em tempo hábil, acreditando que em virtude de seu curso ser na modalidade à distância, eles possuem um tempo mais restrito, mas em geral, dá credibilidade ao trabalho deles:

Cada curso tem um método, no curso XX me perdia, no curso yy é meu campo de pesquisa. No curso XX os professores me ajudavam, tirando uma que [...] tinham os colegas que comparavam. Mas eu procurava os professores e falava o que precisava (Estudante 5).

O estudante em questão traz em seu discurso o fato de outros colegas compararem por ele solicitar recursos diferenciados, mas que do mesmo modo busca restritamente expressar suas demandas aos docentes.

É importante que os docentes adaptem os materiais com base nas demandas de cada estudante, para, assim, oportunizar que o aprender tenha sentido e com isso o estudante tenha o desejo pelo aprender. Corroborando com este desejo pelo aprender, Fernandez (2001) expõe que entre o ensinante e o aprendente existe um campo do prazer pelo aprender. Desta forma, se o estudante não compreende o conteúdo da forma como o professor está ensinando, faz-se necessário que este faça as adequações necessárias, compreendendo as dificuldades do aluno para haver esse prazer e, principalmente, a persistência desse estudante diante deste processo de aprendizagem.

No que se refere à relação com os professores, os estudantes, em suma, não tiveram objeções em seus relacionamentos, com exceção de um caso: o estudante 5, expôs que uma docente apresentava um “preconceito” perante ele e não tinha uma boa receptividade para com ele. No entanto, a estudante 4 traz um relato de uma docente que buscou recursos sem ela mesma ter solicitado, acrescentando que seus professores são flexíveis.

É muito boa, são flexíveis. Tem até uma professora. Na realidade, no núcleo de acessibilidade, estão desenvolvendo um banco para eu assistir as aulas de anatomia. Mas a bancada é alta [...] agora a professora de histologia, já achou um banco para mim, porque me faz falta sabe e preciso de um banco que fosse alto na altura dos microscópios, mas que tivesse barras para eu subir em baixo. **Eu: E a professora providenciou o banco?** No primeiro dia pensei e agora? E ela disse: - Teu banco está aqui. E eu: - Obrigada professora. Não é um banco bem adequado, mas é bom para mim (Estudante 4).

Com a fala da estudante 4, percebe-se que a docente em questão demonstra empenho pelas condições de seus estudantes, buscando alternativas que possam auxiliar o aluno.

Além disso, referentemente a adequações dos materiais realizadas pelos docentes, todos os estudantes responderam que seus professores as fazem, mas que a deficiência deles não necessita de materiais adaptados.

Com base no que os estudantes relataram, suas relações com seus docentes é flexível e acessível, o que contribui no processo de aprendizagem, pois, segundo o que apresenta Fernández (1990), o aprendizado ocorre quando tanto o aprendiz, quanto o ensinante adquirem confiança, ou seja, quando conseguem estabelecer um vínculo que seja harmonioso

entre ambos. Corroborando com o fato de que a aprendizagem se torna significativa quando um bom vínculo é estabelecido entre professor e aluno, Vygotsky refere-se que:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2001, p. 121).

Já em relação aos colegas, um estudante demonstrou ter relações conflituosas no sentido de que era desprezado pelos demais colegas devido a sua deficiência:

Eu sou bem comunicativa, mas devido a ser o curso de XX e ser um curso de elite eu já entrei sendo excluída porque o trote na época era 90 reais, e 90 reais é uma fortuna, tipo eu tenho 31 anos e na época 27 e a turma com 18,19 anos então já não tinha muita comunicação com o pessoal, mas eu tenho colegas que eu me dou muito bem. Quando terminar o curso, a gente vai continuar se dando bastante bem (Estudante 1).

Em sua fala, a estudante 1, traz questões relativas a classe social, relatando que no curso que ela frequenta existe uma certa divisão econômica e um perfil perante a sociedade. Entretanto, relaciona-se bem com colegas que “pertencem” a mesma classe social, e tenham os mesmos conceitos que ela:

Com alguns, outros não aceitam, mas eu relevo. Muito novos, de 16,18,19 anos. Muito piada. Mas não conheço todos (Estudante 5).

Corroborando com a fala da estudante 1, o estudante 5 apresenta que, pela diferença de fases da vida em que se encontram ele e seus colegas, existe um certo distanciamento e também um conceito de que os colegas são mais infantis.

Evidencia-se, contrariamente ao que a estudante 1 expõe de o curso de Direito ser de elite e ter colegas que são mais difíceis de relacionar, em contrapartida na fala desse outro estudante que frequenta o curso de Medicina, também é visto geralmente pela sociedade como um curso de elite, que possui colegas que, como ele expõe em seu relato, são analogicamente suas pernas:

São uns anjos, são minhas pernas aqui. Principalmente na época que era um inferno a acessibilidade, RU..a rampa não consegui subir sozinho até hoje. **Eu: Tu não pode frequentar sozinho o RU?** Sozinho não, ou tem que pedir ajuda para alguém, a me empurrar aqui. A rampa é horrível...dentro do RU eu me viro (Estudante 2).

A fala deste estudante pareceu emocionalmente intensa, uma vez que expressa o reconhecimento pelos seus colegas, demonstrando a relação humana que possuem, comparando os colegas a anjos e a suas pernas, pois pelo fato de não poder caminhar, os colegas são considerados assim por ele, o que demonstra a leveza da relação, a gratidão e solidariedade entre eles.

Ah, tranquilo. Tudo tranquilo, sempre que eu precisei, até ano passado a gente foi lá para Cidade XX, no encontro de Administração Pública e se eu precisava de uma mão para ir em algum lugar, subir em outro, sempre tinha alguém para ajudar, sem problemas (Estudante 3).

Ah eles são muito queridos, eles até carregam meu banco, é leve.. e é conduzir de uma bancada a outra e, eu digo: Eu levo. E eles: não sei o que. E quando eu falto eles dizem ah XX, teve tal coisa, vou te mandar um *whatsapp* são sei o que, mandam o conteúdo, ligam assim e daí a como é que tu está e tal. Até eu tive que fazer um tratamento e fiquei dois dias fora da aula e eu avisei, e eles: como que tu está e que dia tu volta, são super queridos..Até tinha uma amiga minha que ela falava ai tu vai sofrer e não sei o que na universidade, ninguém está nem ai para os alunos..Não sei de onde ela tirou isso.Ela faz faculdade na XXX. Deve ser isso (Estudante 4).

Corroborando com a fala do estudante 2 e com os vínculos que constitui com os colegas, as estudantes 3 e 4 consideram que seus colegas são prestativos e mantêm uma boa relação de convivência e de cooperação.

Como postula Vygotsky (1998), o homem se desenvolve na interação com outros sujeitos, sendo que a apropriação do pensar se faz nas trocas que são estabelecidas e nas mediações que ocorrem com o meio.

Quanto a estudar em grupo com os colegas, os estudantes consideram que essa forma de estudo é válida e quando precisam a realizam. No entanto, alguns fatores, como distância, interferem na realização desta atividade mais vezes. Em contrapartida, o estudante 5 considera

que não consegue estudar em grupo, mas que pretende fazer isso por ser uma experiência que auxilie na aprendizagem:

Não conseguia estudar em grupo, mas quero fazer um grupo. Em grupo se aprende com os demais colegas, e aprende mais (Estudante 5).

A aprendizagem é compreendida pela troca entre aquele que aprende e aquele que ensina e estudar em grupo é um recurso bem proveitoso, uma vez que Vygotsky (1998) considera a aprendizagem como um distanciamento nas fases em que o sujeito aprende com a ajuda de alguém (Zona de desenvolvimento potencial) e o que consegue realizar sozinho (Zona de desenvolvimento real). Nesse sentido, o estudo em grupo auxilia na aprendizagem e, com as trocas, o saber vai se constituindo e os estudantes vão realizando suas considerações e tecendo seu saber com as trocas de experiências e com o auxílio de uns com os outros.

4.6 Métodos de estudo



Figura 11 – Métodos de estudo

Fonte: <http://pixabay.com/pt/%C3%B3culos-leitura-aprenda-livro-texto-272401/>.

Nesta categoria, pretendeu-se compreender como os estudantes elaboram relações para abranger o conteúdo, a forma como estudam, os recursos realizados para estudar, as dificuldades encontradas nas disciplinas do curso de graduação e que meios foram utilizados para amenizar essas dificuldades.

Ao serem questionados sobre as relações que realizam dos conteúdos com o contexto, todos responderam afirmando que elaboram relações, embora se perceba que foram restritos em responder. Talvez, isso tenha se dado pelo fato de não pararem para pensar se realizam mesmo tais métodos de estudo e se possuem uma aprendizagem automática sem ter o momento de refletir sobre o conteúdo realmente.

Porém, o modo de aprender (como é realizado pelos diferentes sujeitos), é construído ao longo da vida de cada indivíduo, sendo que como Fernández (1990) apresenta, a aprendizagem é um processo estabelecido pela inter-relações, perpassando por todas as etapas da vida do sujeito. Desta forma, faz-se importante pensar e refletir sobre como se aprende e de que forma esse processo está estabelecido na Educação Superior, uma vez que esse estende-se a cada fase do sujeito em questão.

No que se refere à forma de estudo e às estratégias buscam para os seus estudos, grande parte dos participantes respondeu que realiza resumos e leituras, basicamente, com algumas formas diferenciadas em algumas situações:

Ah eu leio, e às vezes eu coloco vídeo aula e vou no youtube, tal conteúdo e digito e fico escutando, a minha memória é mais auditiva. Eu sei que tem gente que leu, aprendeu, autodidata eu não, eu sou burra, alguém tem que falar e eu escutar. Minhas notas são para tirar a média (Estudante 1).

Pela fala da estudante 1, percebe-se a sentença de como é um estudante inteligente, ou seja, do conceito de inteligência, que, pela maneira como ela expressa, é aquele que busca e “aprende” sozinho. No entanto, a aprendizagem, de acordo com Vygotsky (1998) é um processo no qual o sujeito vai adquirindo informações e valores através do contato com a realidade, com o meio e com outros sujeitos. Assim, o aprender se constitui nas trocas, processo que implica um ser que aprende e outro que ensina.

Além disso, a estudante 1 considera outras formas de estudar, como o áudio, considerando que aprende melhor com esses recursos, conceituando sua aprendizagem como auditiva.

A estudante 3 considera que, além dos resumos um recurso proveitoso é o estudo em grupo:

Gosto bastante de resumo, ou quando alguma coisa é muito assim complicada a gente se reúne. Eu estudo com minha colega, tiramos as dúvidas juntas, às vezes, antes da prova a gente senta e começa: - ah ... o que é que é tal coisa (Estudante 3).

No que tange às dificuldades encontradas nas disciplinas da faculdade, cursadas até o momento da entrevista, dois estudantes consideraram que não obtiveram dificuldades. A estudante 1 considera que suas dificuldades não foram por conta da compreensão dos conteúdos, mas sim de obstáculos do cotidiano no que se refere a questões familiares.

Já os estudantes 2 e 4 consideram disciplinas nas quais tiveram dificuldades.

Eu tive dificuldades, mas, agora já sanei as dificuldades. **Eu: Em que sentido foram tuas dificuldades?** Em determinadas disciplinas, até na compreensão mesmo, então eu mudei até o método, eu melhorei (Estudante 4).

Percebe-se que o fato da dificuldade enfrentada foi um ponto para rever o seu modo de estudo, o que foi considerado como um fator diferencial para amenizar as suas dificuldades, ou seja, a revendo o seu modo de estudo, compreendeu e superou as suas dificuldade. Por esse viés, compreender como o sujeito aprende e de que forma relaciona melhor o conhecimento é importante. Nesse sentido, a modalidade de aprendizagem, segundo Fernández (2001), corresponde à forma como o conhecimento é construído pelo sujeito, o modo como ele relaciona-se com o conhecimento, o que faz com que perceber essa modalidade faça diferença para o estudante, conhecendo-se como sujeito aprendente e sabendo que recursos mais o ajudam no processo de aprendizagem.

Quanto ao que atribuem as suas dificuldades nas disciplinas e de que forma foram amenizadas, ou que poderiam ter sido amenizadas, em suma, os estudantes não culpabilizam somente os docentes por tais dificuldades enfrentadas em alguns casos, apresentam que o auxílio interligado a uma mudança em seus hábitos de estudo é que teriam mais significado.

As dificuldades não foram nem entre aspas culpa dos professores ou minha, sabe por que? A maioria das barreiras eram físicas. [...] (Estudante 1).

Eles passam os slides isso aí já é tudo sim. A gente tem a aula com tudo o que o professor passou, a gente tem o material para se basear, [...]. É isso aí, só tem alguns que não passam. Seria legal se todos passassem as aulas didáticas para nos guiarmos. É isso, a resposta é essa (Estudante 2).

É também, quem sabe se os professores também tivessem mudado um pouco teria me facilitado, claro agora está tudo bem, mas...tive duas disciplinas mais pesadas, foi ali que eu mudei, e conversando no Núcleo, eu vi que tinha que mudar (Estudante 4).

É importante ressaltar também pela fala da estudante 4, de quanto a ajuda do Núcleo a auxiliou em suas dificuldades, de que um apoio de atendimentos de profissionais especializados contribui para realizar as devidas soluções para as dificuldades.

4.7 O universo desconhecido: psicopedagogia



Figura 12 – Psicopedagogia

Fonte: <http://pixabay.com/pt/puzzle-aprenda-arranjo-componentes-210790/>.

Nesta categoria, indagou-se sobre o conhecimento da Psicopedagogia, sua definição, se haviam realizado algum acompanhamento nessa área, bem como a consideração deste tipo de acompanhamento e suas considerações referentes à Psicopedagogia na Educação Superior.

Além disso, questionou-se sobre o que os estudantes julgam aprender com mais facilidade no âmbito acadêmico e na vida em geral.

Após as entrevistas realizadas, percebeu-se que quase todos os entrevistados não conheciam o que era a Psicopedagogia, sendo que apenas um deles realizou este tipo de acompanhamento; porém, não tinha uma base do que significava a Psicopedagogia.

Primeiramente, no que se refere ao significado da Psicopedagogia, em suma, os estudantes responderam que não tinham certeza de seu conceito.

Ai, não sei, vou dizer que não sei. Sei lá psicologia, os pedagogos, Paulo Freire, me veio na cabeça (Estudante 1).

Muito pouco (Estudante 3).

Mais ou menos (Estudante 4).

Esse conceito não pertence ao contexto desses estudantes, o que se apresenta por suas falas. É compreensível que isso ocorra, uma vez que a Psicopedagogia no Brasil principalmente ainda é recente.

Já, no que tange à definição da Psicopedagogia para esses estudantes, eles a conceituaram como uma ligação da pedagogia e da psicologia:

Ah seria uma, olha vou dar um baita balão, sei lá eu acho que o ensino da pedagogia de uma forma mais psicológica sabe, tratando mais o sujeito [...] eu vejo a psicopedagogia como o sujeito. A pessoa com um problema ou sei lá cada aluno é cada aluno sabe, sei lá eu vejo assim (Estudante 1).

Psicopedagogia...o que eu acho pela nomenclatura é a mescla entre psicologia e pedagogia, pegando aspectos eu não vou falar psicológico, mas não só psicológicos como social e entra a pedagogia nessa parte mais social, mais individuo-ambiente. E individuo-individuo que remete a psicologia, eu comigo mesmo a psicologia, pedagogia eu e o ambiente e daí junto, precisa eu e as outras pessoas e eu e o ambiente, aí fecho o ciclo. Para mim é isso é uma conexão entre eu comigo mesmo e eu e o ambiente e o ambiente incluem as outras pessoas (Estudante 2).

O estudante 2 traz as questões referentes ao sujeito e ao ambiente, sendo que a Psicopedagogia trabalha com esse fator de influência do ambiente. Corroborando com esta definição, Paín (1992) compreende que a aprendizagem é influenciada por fatores tanto internos como externos, sendo que os externos são os compreendidos pelos estímulos do meio.

Psicopedagogia eu acredito que seja a maneira de ensinar alguma coisa e ir compreendendo a pessoa. Tu ensinas alguma coisa para uma pessoa compreendendo, não entendo o que ela compreende, mais ou menos por assim, vendo o lado dela sabe [...], e não chegando e jogando conteúdo (Estudante 4).

Com a fala da estudante 4, percebe-se que esta foi a mais próxima do que a Psicopedagogia compreende, considerando elementos como compreender o sujeito que aprende, pois de acordo com Bossa (2000), a Psicopedagogia busca compreender os problemas de aprendizagem humana, a forma como o ser humano aprende e relaciona-se com o aprender e seus fatores intervenientes, buscando compreender o sujeito que aprende.

Visca (1991) também conceitua a Psicopedagogia, trazendo que ela é embasada na Medicina e na Psicologia, construindo, posteriormente, o seu conhecimento independente, compreendendo a aprendizagem como objeto de estudo, lançando mão de recursos de diagnósticos, de prevenções e intervenções para amenizar ou solucionar os problemas da aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se a importância da inter-relação entre as áreas da Medicina e da Psicopedagogia.

Quanto ao atendimento psicopedagógico, somente um estudante frequentou, esse acompanhamento, apresentando, na entrevista, os motivos de terem buscado um psicopedagogo:

Já. **Eu: Já?** Sim quando sofri o acidente pensava em XXX, suicídio, largar tudo, só loucura, foi psicopedagógico...**Eu: Lá?** Lá na cidade X em 2009, um semestre...seis meses..justamente para ver qual a..o que eu queria de futuro e qual a minha indagação,minhas indignações.**Eu: Porque tu ficou um pouco confuso?**Sim,totalmente perdi meu corpo anterior entre aspas, com 17 anos (Estudante 2).

O estudante relata que buscou esse atendimento por meio semestre, pelo fato de estar confuso e inconformado com o acidente. Embora, ele tenha afirmado que foi um acompanhamento psicopedagógico, pondera-se, pela descrição do acompanhamento, que tenha sido realizado por um psicólogo, por compreender questões mais ligadas ao emocional, conforme a necessidade deste caso.

Na fala desse mesmo estudante, quando retrata o seu ponto de vista sobre o acompanhamento psicopedagógico por que passou, ele detalha como e onde foi:

Com certeza...tirou incertezas e dúvidas, me deu possibilidades...Possibilidades, é possível na cadeira ou com um respirador, traqueostomia com o que tu quiser tu vai fazer se quiser[...] eu não acreditava, aí veio, vieram a psicopedagoga, é isso e foi legal.**Eu: E quem procurou primeiramente foi tua mãe, tua família?**Foi no centro de reabilitação aí pega tudo, tem fisioterapia, centro de reabilitação..mexe com tudo, nutrição, psíco, fisio, exame, tudo,tudo..é tipo uma ACD, Sarah Kubitschek, centro de reabilitação.Comecei em Curitiba, e fui para Brasília, que o Sarah é muito melhor..O Sarah Kubitschek é referência mundial de tratamento.**Eu: Mas tu ficou quanto tempo?**Não nesse psicopedagogo eu fiz por seis meses na cidade X, aí depois lá por ser reabilitação também fiz um de admissão..tipo avaliação global (Estudante 2).

Reafirmando a leitura de que se compreendeu que o tratamento do estudante foi de cunho psicológico, percebe-se em sua fala detalhes que perpassam pelo acompanhamento de um psicólogo, pois o estudante apresenta situações emocionais em todos os momentos, sendo que o trabalho do psicopedagogo compreende, segundo Bossa (2000), uma atuação preventiva ou terapêutica, sendo que seu o objeto de estudo a aprendizagem, buscando assim recursos para compreender o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o psicopedagogo não atua para auxiliar em problemas emocionais, mas para perceber os elementos que implicam na aprendizagem, que podem ser de cunho emocional. Porém, se necessário for um acompanhamento emocional, deve-se realizar um encaminhamento psicológico.

Ao indagar os participantes da pesquisa sobre o que eles consideravam do acompanhamento psicopedagógico na Educação Superior responderam, de maneira unânime,

que o acompanhamento auxilia. Quanto ao foco dessa ajuda que cada um foi discorrendo conforme sua compreensão sobre a Psicopedagogia, tem-se o seguinte:

Ajuda de solucionar, esclarecer dúvidas, quebrar tabus e paradigmas e dar um suporte emocional. Para mim é isso (Estudante 2).

Eu acredito que independente de ser superior, fundamental, ensino médio é o processo justamente de incluir as pessoas, porque não é porque é o ensino superior que é, geralmente são pessoas adultas que não vai haver exclusão, não vai haver problemas. Eu acho que é um suporte interessante tanto no fundamental, como no médio, como no ensino superior. Então os profissionais estão para fazer essa inclusão, para dar essa ajuda, eu acho que, eu não tenho conhecimento se isso tem, mas eu acho que são profissionais que são importantes (Estudante 3).

Eu acredito que aos professores da Educação Superior, não que eles não compreendam mas se mais gente compreender os alunos, eles conseguem, os alunos assim iriam melhor (Estudante 4).

Conforme a fala dos estudantes, percebe-se que a Psicopedagogia é relacionada com a área da psicologia, no que diz respeito em trabalhar os problemas emocionais, também visando para a educação especial, no que se refere a inclusão. No entanto, quando esses estudantes expõem elementos como compreender mais os alunos, que conseqüentemente haverá uma evolução na aprendizagem, aproxima-se mais do objeto de trabalho da Psicopedagogia, embora, compreenda-se que, em geral, para os estudantes participantes desta pesquisa não esteja claro o conhecimento do que é a Psicopedagogia em si e em que sentido perpassa o trabalho dessa área.

Neste tópico, também foi questionado o que os estudantes apontam aprender com mais gosto no âmbito acadêmico e externo a ele.

Aprender as diferenças, todos os tipos de diferença e que a biodiversidade é bem-vinda dentro e fora todo tipo. Ser diferente é ser normal. **Eu: Tu já pensavas nessas questões da diferença, antes ou foi depois?** Depois, com esse viés. Esse engajamento e respeito e vontade de mudar para melhorar depois do meu acidente, depois que eu me tornei deficiente físico que estalou, antes eu não dava muito valor porque teu mundo parece distante, aí quando o teu mundo vira aquele mundo, acaba com conceitos e coisas passadas. É interessante. Grande mudança (Estudante 2).

Eu acho que tem que ser maneiras que estimulem. Porque muitas vezes o material é dado tipo, tipo a didática do passado era uma coisa que abria o livro e lê. E às vezes é mais do que aquilo, é de estimular, de fazer tarefas diferentes de ser estimulada a procurar o que gosta [...] o estímulo que falta né, para tudo tem que ter estímulo. Se tu perdes a vontade, o estímulo, tu não vais (Estudante 3).

Eu acredito que quando a situação seja mais prática sabe...Mas não só prática porque se for só prática às vezes tu chega na prática e tu não sabe então tu ter teórico e prático assim fica bem aplicado (Estudante 4).

Embora os estudantes tenham refletido sobre essa questão, percebe-se que eles não estavam encontrando, de fato, como responder a essa indagação e que eles ficaram inseguros em como e o que responder. Fizeram apontamentos como o estímulo, afirmando que ele é necessário para que haja o gosto de aprender, assim como situações que envolvam mais praticidade, tornando mais prazeroso o aprender, não ficando apenas em teorias. Também o estudante 2 traz uma consideração importante no que se refere a aprender sobre as diferenças, como isso se faz necessário, principalmente por rever conceitos sobre tal temática e em mudar atitudes cotidianas, qualificando as relações humanas.

4.8 Sobre aqueles que não participam: a exclusão na inclusão

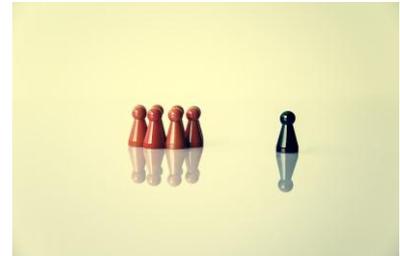


Figura 13 – Exclusão

Fonte: <http://pixabay.com/pt/jogo-figura-simbolismo-1%C3%ADder-grupo-598036/>.

Ao considerar o universo de 184 estudantes cotistas na Universidade Federal de Santa Maria, somente cinco aceitaram participar desta pesquisa, que buscou compreender por meio das falas desses sujeitos como qualificar as suas relações de aprendizagem e acesso, assim como sua permanência neste espaço, oportunizando um momento de escuta para que eles pudessem expor e compartilhar suas experiências chega-se ao questionamento: Quem exclui quem? Se de um quantitativo de 184 estudantes, apenas cinco contribuíram com esse estudo que tem com finalidade de melhorias na educação para eles mesmos, por que um número tão baixo de aceites?

Para que haja mudanças, é necessário que primeiramente se discuta e se aponte onde estão os empecilhos. Assim, uma vez que este espaço foi oportunizado, esperava-se que mais pessoas desejassem contribuir de forma que as questões abordadas e a educação pudessem ser qualificadas, com sugestões e considerações que puderam ser percebidas com as falas. Como considera Mantoan (2000), incluir não é somente inserir essa pessoa na sociedade, mas acolher todos os sujeitos do grupo, respeitando suas peculiaridades e direitos. Portanto, se existe essa tentativa de escutar e compreender essas pessoas, oportunizando que expressem suas considerações a respeito de temas que os envolvem, o movimento de incluir, de acolher e de compreender estes sujeitos estão sendo realizados, percebendo uma preocupação em acolher este público que, processualmente, vai qualificando mais tais questões de inclusão.

A acessibilidade é um processo que se qualifica com o decorrer do tempo e das demandas que lhe são apresentadas. Desta forma, com o decorrer do tempo, ela vai se ampliando e melhorando a fim de agregar os estudantes no espaço acadêmico em que se inserem. Para saber que demandas estão presentes, necessita-se escutar esses estudantes e, se

um número significativamente baixo auxilia nessas questões, pergunta-se: Qual o motivo de não querer participar dessas discussões referentes à acessibilidade e à inclusão? Uma hipótese poderia ser a de não querer ser identificado como alguém que tenha algum tipo de deficiência, ou uma forma de proteger-se diante dessas questões que são tão presentes no cotidiano desses estudantes que enfrentam, na sociedade, diversas situações que repercutem sobre as questões de acesso de qualidade para eles.

A Universidade tem o papel de ser indiferente à diferença, ou seja, de buscar que essas diferenças não impeçam a permanência desses estudantes nesse espaço acadêmico. De acordo com a autora Marilena Chauí (2003), para que a Universidade pública passe por uma nova perspectiva, faz-se necessário que o Estado perceba esse local como um investimento social e político, sendo um direito de todos, e não um serviço. Com essa pesquisa, buscou-se conhecer e compreender esse universo de estudantes com deficiência da Universidade Federal de Santa Maria, percebendo os movimentos da inclusão, como está sendo o acesso tanto físico como social para esse público, bem como as suas trajetórias e a inserção nesse meio. Entretanto, quando se oportunizou um espaço assim, de troca de experiências com o qual se busca qualificar as condições desses estudantes na Universidade, o retorno não foi de acordo com o esperado, deixando essas lacunas para compreender as razões que essa maioria de estudantes a não participarem da pesquisa que tinha como objetivo buscar melhorias para eles mesmos.

Para tanto, é importante que esse público possa participar desses estudos a fim de ajudarem nesse processo de compreensão e de qualificação de suas demandas em suas distintas situações.

CONCLUSÃO

“A persistência é o caminho do êxito”
Charles Chaplin (1997, p. 118).

Tendo como objetivo compreender como se tecem as relações dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, buscando identificar quais estratégias psicopedagógicas são utilizadas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos, o estudo conclui acerca de sujeitos e processos.

Sujeitos, quando da dificuldade em acessar as pessoas que foram público-alvo do estudo, haja vista que a identificação dos estudantes com deficiência matriculados e com frequência regular na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM foi relativamente fácil, pois existe um banco de dados no Núcleo de Acessibilidade da Instituição que concentra tais informação. Foi difícil fazer com que um maior número de estudantes participasse desse estudo, sendo que o número de aceites revela essa referência. No entanto, os estudantes que contribuíram com este estudo, qualificaram sobremaneira a investigação, suas falas sobre questões da trajetória escolar, suas vivências quanto à aprendizagem, suas relações, seus meios de acessibilidade e sua transição e experiências na Educação Superior, foram para além de relatos. As falas ensinam possibilidades relacionais, estritamente humanas, bem como estratégias didáticas.

Como hipóteses para o estudo, tinha-se que os estudantes da Universidade Federal de Santa Maria que foram entrevistados possuíam as devidas condições de acessibilidade de que necessitam. Conclui-se que a acessibilidade foi e é conquistada, devido especialmente às características individuais. Ao ingressarem na UFSM, não tinham as condições de que demandavam, mas que com o apoio do Núcleo de Acessibilidade, de professores, colegas e coordenadores, atualmente, essas condições já estão mais efetivas.

Tendo em vista as ações de acessibilidade pedagógica e psicopedagógica ofertadas aos estudantes com deficiência, salienta-se que a acessibilidade é um processo, portanto, o fato de as condições de acesso terem mudado conforme o tempo é compreensível, e as condições vão sendo aperfeiçoadas e adequadas conforme as demandas vão se apresentando. Existe uma individualidade nas condições de acessibilidade que somente são conhecidas quando o sujeito em evidencia se nos apresenta. O mesmo ocorre no que tange aos aspectos psicopedagógicos.

Não são todas as pessoas com deficiência que deles necessitam, muitas vezes essas pessoas têm desempenho na aprendizagem superior, não necessitando qualquer tipo de apoio na aprendizagem.

Quanto à relação dos docentes com esses estudantes, conclui-se que ela não é considerada preponderante, ou um fator que indique sua permanência na área acadêmica e que interferissem em sua aprendizagem. No entanto, uma relação flexível com os professores facilita esse processo, destacando que a relação professor e aluno foi referenciada no sentido de que os docentes poderiam perceber mais os estudantes, compreendendo o que existe nesse processo de aprendizagem, em como o estudante aprende, que relações estão implicadas nesse meio. Quanto aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, ressalta-se que as relações constituídas entre estudantes e professores repercutem em seu processo de aprendizagem, que o desejo pelo aprender perpassa por uma relação flexível, que a escuta seja atenta e o olhar para o outro um elemento que integra esse processo.

Em se tratando de aprender, a Psicopedagogia não era de conhecimento desses estudantes, embora um deles tenha afirmado que já obteve um acompanhamento nessa área. Sobre a definição do que é a Psicopedagogia, não era de conhecimento deles. No entanto, percebeu-se a tentativa de, pela nomenclatura, compreender o que significa essa área, e, por conseguinte, considerar que suas ferramentas podem contribuir no âmbito da Educação Superior.

Sobre o uso de estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes e pelos estudantes, compreende-se que a Psicopedagogia se faz importante na Educação Superior, uma vez que o processo de aprendizagem e suas relações estão presentes nesse meio, sendo que, ao pensarem na forma que estudam e nas questões referentes à sua aprendizagem, é possível repensar se estratégias de estudo são significativas e como elas interferem no aprender.

Embora a Psicopedagogia não seja do universo desses estudantes, eles refletiram a respeito disso na entrevista e, pelas questões levantadas pelos estudantes, compreendeu-se que se faz importante que os estudantes possam contar com os profissionais da Psicopedagogia inseridos na Educação Superior, identificar seu método de estudo, de que forma a aprenderem mais satisfatoriamente, bem como perceber suas modalidades de aprendizagem. Tais ações, de característica essencialmente psicopedagógica, são as que mais se identificam com as necessidades de estudantes da Educação Superior.

Ressalta-se também, que a Psicopedagogia na Educação Superior, no que tange aos docentes, pode contribuir com o seus trabalhos, a fim de que ajude em adaptações de

materiais, em conhecer as dificuldades do estudante e em auxiliar os docentes a como proceder em cada caso. Assim, ter este espaço e divulgar este serviço na Educação Superior auxiliará nas relações de ensino e aprendizagem e as qualificará.

Também foi possível compreender que esses estudantes têm conhecimento de seus direitos e que consideram que o acesso deve ser para todos os tipos de deficiência. Ademais, reconhecem que a UFSM oportuniza espaço para discussões sobre a acessibilidade e busca qualificar seus acessos nas diferentes esferas.

Foi possível compreender que existe um grande engajamento por parte das Universidades em discutir a acessibilidade e tornar seus espaços, seus meios e recursos os mais acessíveis possível, a fim de que o quantitativo de estudantes com deficiência possa estar cada vez mais imerso nesse meio, usufruindo de seus direitos tal qual as pessoas que não apresentem alguma necessidade em especial.

Realizar essa pesquisa, foi de suma importância para qualificar a área da Psicopedagogia e perceber como ela pode contribuir no meio acadêmico, bem como entender de forma a acessibilidade obteve progresso.

Espera-se que as questões apresentadas e discutidas possam ser repensadas e refletidas, a fim de que as estratégias e possibilidades destacadas possam ser contempladas, visando, com isso, à qualificação da educação em geral e em suas diferentes esferas.

REFERÊNCIAS

ABMS. **Associação Brasileira de Mantenedouras de Ensino Superior**. 2013. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/906>>. Acesso em: 28 out. 2013.

ABNT. **Norma brasileira abnt nbr 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 20 de Maio de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Título original: L' Analyse de Contenu. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora Presses Universitaires de France, 1977. (Edições 70, LDA – LISBOA/Portugal).

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. Mestrado acadêmico em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. 185 f.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOSSA, Nadia. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed; 2000.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 2 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. BRASIL, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 7 mar.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Incluir 04/2008**. Disponível em: <<http://www.portalmeec.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Janeiro de 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, n.231-E, p.20-21, 3 dez. 1999. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 20 abr.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999. Seção 1E, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf Acesso em: 20 abr.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 14, de 24 de abril de 2007. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho nacional de saúde. **Comissão nacional de ética em pesquisa**. Resolução N.º 466 de Agosto de 2011. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/resolucoes.htm>. Acesso em: 03 ago. 2014.

BRASIL. **Portaria CNE/CP n.º 10, de 6 de agosto de 2009**. Brasília, Agosto de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf> Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=30>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BRASIL. **Resolução cne/ceb n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 5 fev.2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 mar.2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-181.

CAPES. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 27 abr. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e aprendizagem escolar. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 74, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2015.

CHAPLIN, C. **Vida e Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000300002&lng=en &nrm=iso>. Acesso em 10 de julho de 2015.

CURY, Augusto. **Nunca desiste de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

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

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000400006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 4 abr. 2015.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURG. [Internet]. **Fundação Universidade de Rio Grande**, 1969. Disponível em: <<http://www.furg.br/>> Acesso em: 17 abr. 2014.

GARCIA SÁNCHEZ, Jesús-Nicásio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Incluindo os excluídos da escola.** FE/UNICAMP, 2000.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte da legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial:** diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 181-90.

MENEZES, Maria Vilma Eca. **Psicopedagogia e o fracasso escolar:** a relevância da compreensão sócio-contextual. Mestrado Profissional em Teologia. Escola Superior de Teologia. Junho de 2011. Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação Linha de pesquisa: Educação Comunitária com Infância e Juventude. São Leopoldo-RS.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-62, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MOREIRA, Laura Ceretta A Universidade e o estudante com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luiza S.; BAUMEL, Roseli C. R. de C. **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAVÃO, S. M.; BORTOLAZZO, Jéssica Colpo. Aprendizagem e Acessibilidade na Educação Superior. In: **Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior.** PAVÃO, S. M. O. (Org.). Santa Maria: UFSM, PRE, p.E.com, 2015.

RAMOS, L. R. **A mudança de paradigma na saúde e o conceito de capacidade funcional.** São Paulo: Manole Ltda., 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2002.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** Blumenau, Santa Catarina, Ed: Todolivro, 2009.

SOARES, Angela Mara Berlando. **Dificuldades de aprendizagem**: uma discussão sobre as concepções de professoras. Mestrado acadêmico em educação. Universidade de Passo Fundo, 2012. 74 f.

TASHIRO, Mansa Toshiko Ono; SOUZA, Mariana Fernandes de; OLIVEIRA, Sandra Denise de. **Auto cuidado no tratamento pelo método de ilizarov - um estudo de caso**. R. Bras. Enferm. Brasília, v. 48, n. 1, p. 46-50, jan./mar. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v48n1/v48n1a07.pdf>. Acesso em 12 de Julho de 2015.

TORRES, Elisabeth Fátima. MAZZONI, Alberto Angel. ALVES, João Bosco da Mota. **A acessibilidade à informação no espaço digital**. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a09v31n3.pdf>>, acesso em 10 de março de 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFABC [Internet]. **Universidade Federal do ABC**, 2005. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFAC [Internet] **Universidade federal do Acre**, 1964. Disponível em: <<http://www.ufac.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFAL [Internet] **Universidade Federal de Alagoas**, 1961. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFAM [Internet] **Universidade Federal do Amazonas**, 1962. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFBA [Internet] **Universidade Federal da Bahia**, 1808. Disponível em: <<https://www.ufba.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFC [Internet]. **Universidade Federal do Ceará**, 1955. Disponível em: <<http://www.ufc.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFCA [Internet]. **Universidade Federal do Cariri**, 2013. Disponível em: <<http://www.ufca.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFCSA [Internet]. **Universidade Federal de Ciências da Saúde**, 1953. Disponível em: <<http://www.ufcspa.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFERSA [Internet]. **Universidade Federal Rural do Semi-árido**, 2005. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFES [Internet]. **Universidade Federal do Espírito Santo**, 1954. Disponível em: <<http://www.ufes.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFF [Internet]. **Universidade Federal Fluminense**, 1961. Disponível em: <<http://www.uff.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFFS [Internet]. **Universidade Federal da Fronteira Sul**, 2009. Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFG [Internet] **Universidade Federal de Goiás**, 1960. Disponível em: <<http://www.ufg.br/>> Acesso em: 17 abr. 2014.

UFGD [Internet] **Universidade Federal da Grande Dourados**, 1970. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/index2/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFJF [Internet]. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, 1960. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/portal/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFLA [Internet]. **Universidade Federal de Lavras**, 1908. Disponível em: <<http://www.ufla.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFMA [Internet]. **Universidade Federal do Maranhão**, 1969. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFMG [Internet]. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 1927. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFMS [Internet]. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, 1979. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFMT [Internet]. **Universidade Federal de Mato Grosso**, 2010. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFOB [Internet] **Universidade Federal do Oeste da Bahia**, 2013. Disponível em: <<http://www.ufob.edu.br/1/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFOP [Internet]. **Universidade Federal de Ouro Preto**, 1839. Disponível em: <<http://www.ufop.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFOPA [Internet] **Universidade Federal do Oeste do Pará**, 1957. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFPA [Internet]. **Universidade Federal do Pará**, 1957. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFPB [Internet]. **Universidade Federal da Paraíba**, 1955. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFPE [Internet] **Universidade Federal de Pernambuco**, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/ufpenova/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFPEL [Internet]. **Universidade Federal de Pelotas**, 1970. Disponível em: <<http://portal.ufpel.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFPI [Internet] **Universidade Federal do Piauí**, 1971. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFPR [Internet]. **Universidade Federal do Paraná**, 1946. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRA [Internet]. **Universidade Federal Rural da Amazônia**, 1919. Disponível em: <http://www.portal.ufra.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRB [Internet] **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, 2003. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRGS [Internet]. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 1895. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRJ [Internet]. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 1920. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRN [Internet]. **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, 1958. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/?jsessionid=172067A3CCF46E3BD8B5C3F3AE9EB898.sistemas2bi1>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRPE [Internet]. **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, 1912. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFRRJ [Internet]. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, 1910. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/index.php>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFS [Internet] **Universidade Federal de Sergipe**, 1967. Disponível em: <<http://www.ufs.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFSB [Internet]. **Universidade Federal do Sul da Bahia**, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsb.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFSC [Internet]. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 1932. Disponível em: <<http://ufsc.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFSCAR [Internet]. **Universidade Federal de São Carlos**, 1968. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/home/index.php>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFSJ [Internet]. **Universidade Federal de São João Del-rei**, 1986. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFSM [Internet]. **Universidade Federal de Santa Maria**, 1960. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFT [Internet]. **Universidade Federal do Tocantis**, 2000. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFTM [Internet]. **Universidade Federal do Triângulo Mineiro**, 1953. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFU [Internet]. **Universidade Federal de Uberlândia**, 1969. Disponível em: <<http://www.ufu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFV [Internet]. **Universidade Federal de Viçosa**, 1922. Disponível em: <<http://www.ufv.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UFVJM [Internet]. **Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**, 1960. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNB [Internet]. **Universidade de Brasília**, 2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIFA [Internet]. **Universidade Federal de Alfenas**, 1914. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIFAP [Internet]. **Universidade Federal do Amapá**, 1987. Disponível em: <<http://www.unifap.br/public/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIFEI [Internet] **Universidade Federal de Itajubá**, 1913. Disponível em: <<http://www.unifei.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIFESP [Internet]. **Universidade Federal de São Paulo**, 1994. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIFESSPA [Internet]. **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**, 2010. Disponível em: <<https://www.unifesspa.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNILA [Internet]. **Universidade Federal da Integração Latino-Americana**, 2007. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNILAB [Internet] **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**, 2010. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIPAMPA [Internet]. **Universidade Federal do Pampa**, 2008. Disponível em: <<http://www.unipampa.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIR [Internet]. **Fundação Universidade Federal de Rondônia**, 1982. Disponível em: <<http://www.unir.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIRIO [Internet]. **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, 1969. Disponível em: <<http://www.unirio.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UNIVASF [Internet]. **Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 2004. Disponível em: <<http://www.univasf.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

UTFPR [Internet]. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, 1909. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas Contribuições**: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista direcionada aos estudantes

Nome do Estudante:

Idade:

Necessidade Educacional Apresentada:

Quem são esses sujeitos estudantes? Como se sentem nesse universo, um estranho no ninho?
Por quanto tempo permanecerão?

A) História pregressa (dados relativos ao histórico escolar do estudante)

- 1) Você frequentou sempre a mesma Instituição de ensino durante o Ensino Fundamental e Médio?
- 2) A instituição de ensino que você frequentava, era da rede pública ou privada?
- 3) Você completou o Ensino Fundamental em quanto tempo? E o Ensino Médio?

B) Ingresso na Educação Superior

- 4) Como foi a transição do Ensino Médio para a Educação Superior?
- 5) Como foi o acolhimento e a sua impressão ao ingressar nessa Instituição de Ensino?
- 6) Quais as principais dificuldades e/ou desafios você enfrentou ao ingressar na Educação Superior?

C) O Sistema institucional da UFSM-O Núcleo de Acessibilidade

- 7) O que você compreende por Acessibilidade?
- 8) Você considera que a Instituição oferece as devidas condições de acessibilidade das quais você necessita?
- 9) Quais foram os encaminhamentos do Núcleo de Acessibilidade?
- 10) Você possui ou já possuiu algum tipo de acompanhamento?
- 11) Que aspectos você considera que poderiam ser mais qualificados no sistema institucional? E o que você julga não precisar ser modificado?

D) A sala de aula

- 12) Você considera que os recursos/meios utilizados pelos seus professores auxiliam na sua compreensão dos conteúdos abordados?
- 13) Como é a relação entre você e os seus professores? Eles são flexíveis?
- 14) Os professores fazem adequações dos materiais que utilizam para atender as demandas existentes?
- 15) E quanto aos seus colegas, como se dá a relação com eles?
- 16) Vocês estudam juntos, realizam estratégias em grupo para ajudar um ao outro?

E) Seu método de estudo

- 17) Você elabora relações com o contexto para compreender o conteúdo abordado?
- 18) De que forma você estuda? E quais estratégias você utiliza para estudar?
- 19) Você encontrou alguma dificuldade nas disciplinas cursadas até o momento?
- 20) Se encontrou dificuldades, você considera que essas barreiras poderiam ter sido amenizadas, com recursos diferentes dos professores e/ou com o seu estilo de estudo?

F) Psicopedagogia

- 21) Você sabe o que significa a psicopedagogia?
- 22) Como você definiria a psicopedagogia?
- 23) Já teve algum acompanhamento psicopedagógico?
- 24) Em caso afirmativo, esse acompanhamento contribuiu para o seu processo de ensino e aprendizagem?
- 25) Em que aspecto a psicopedagogia pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior?
- 26) O que considera aprender com mais facilidade, com mais gosto, na Universidade ou fora dela?

Apêndice B – Termo de consentimento esclarecido

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara, das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa: Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: Discutindo as Condições de Acessibilidade.

Justificativas

Esta pesquisa tem uma relevância social, uma vez que, de acordo com os dados da reunião da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) que foi realizada em outubro de 2013, apresentou-se que nos últimos dez anos o quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos na Educação Superior no que confere a educação pública no Brasil, cresceu 93%, chegando a 12.663 estudantes com necessidades educacionais especiais neste nível de ensino público. Desse modo, já que essa parcela de estudantes está aumentando na Educação Superior, a questão que fica é: Como está sendo o seu processo de aprendizagem neste meio? E a sua adaptação? Existem recursos que colaboram para que este acadêmico possa usufruir o melhor possível do ensino que lhe é oferecido, dentro de suas limitações?

Além disso, ressalto a importância deste tema, a outro fator também, que diz respeito a minha dimensão auto formativa da pesquisa, tendo em vista que a escolha desta temática deu-se pelo fato de haver uma inquietação pessoal, balizada em minha trajetória como professora e como estudante, posto que participei de projetos de pesquisa na área da educação especial, demonstrando minha relação com esta área, bem como com a psicopedagogia, uma vez que estou realizando a especialização neste curso, e assim poder unir ambas para então encontrar retornos a estas minhas indagações.

Outro fator que contribui para a ênfase desta temática revela-se ao proceder o estado da arte no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que ao serem buscados os descritores: Psicopedagogia e Necessidades Especiais, foram encontradas doze teses\dissertações dentro desta temática, já com Psicopedagogia e Ensino Superior foram apresentadas quinze teses\dissertações e finalmente com os três descritores: Psicopedagogia, Ensino Superior e Necessidades Especiais, foi encontrada uma dissertação com esta temática na Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul PUC-RS) -, na área da Psicologia, nomeada de: “A inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino superior”, que foi publicada em julho de 2002. Com isso, fica evidente a necessidade de haver mais discussões dentro desta temática, posto que só existe uma dissertação que aborda este assunto, sendo assim inovadora para a área da educação.

Objetivo da pesquisa

5.1 Objetivo geral

Compreender como se tecem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar os acadêmicos com necessidades educacionais especiais na IES;
- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- Observar as estratégias de ensino adotadas pelos docentes e pelos estudantes;
- Identificar as possíveis ações de acessibilidade pedagógica ofertada na UFSM.

Como será feita a pesquisa:

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada direcionada a acadêmicos com necessidades educacionais especiais que possuem registro no núcleo de acessibilidade da UFSM, bem como será utilizado também o diário de campo como formas de coleta de dados desse estudo, para assim compreender quais intervenções psicopedagógicas mais se aproximam e se fazem presentes no contexto desses estudantes, a fim de auxiliá-los nesse processo de ensino e aprendizagem.

Fui informado (a) ainda:

- Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa desenvolvida.
- Os benefícios são relativos a contribuição direta para a melhora e potencialização da aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Para a área de educação especial, contribui com estratégias que favoreçam a inclusão destes estudantes contemplando os objetivos mais amplos de educação inclusiva. Também inclui como benefício, compreender a a qualificação na acessibilidade destes sujeitos na Instituição de Ensino, auxiliando em um melhor direcionamento dos acompanhamentos e encaminhamentos desses estudantes, no que se refere às questões de ensino e aprendizagem, assim favorecendo este processo.
- Os riscos projetados para esse estudo é em causar ao sujeito participante, riscos como, por exemplo, ser reconhecido como pessoa com dificuldades de aprendizagem, ou outro, no grupo com o qual convive, bem como sentir a sua privacidade invadida, causando inibição e constrangimento ao sujeito pesquisado.
- O sujeito participante poderá sentir desconforto referente à pesquisa, ao expor questões sobre a sua trajetória escolar, sentindo-se constrangido ao relatar fatos, ou lembrar situações que a entrevista faça recordar, sentindo dano a sua identidade.
- Que não terei nenhum tipo de ônus em participar da mesma, tampouco terei ressarcimento, indenização, ou recebimento de valores por ter participado dessa pesquisa. Estou consciente de que minha participação é voluntária; Da liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar meu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo;
- Da segurança que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização;
- Da garantia que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;
- Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;
- Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa.

A pesquisa observará também a sua adequação no que diz respeito aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas, prevalecendo sempre às probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos previsíveis, tanto individuais como coletivos.

Neste termo e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

O acadêmico do curso de responsável por este estudo é Jéssica Colpo Bortolazzo (Telefone para contato: 96174910), que está sendo desenvolvido sob a orientação da Professora Silvia Maria de Oliveira Pavão (contato: 99786675/silviamariapavão@gmail.com).

Data: ____/____/2014.

Nome do participante ou responsável _____

Testemunhas: _____

Assinatura: _____

Obs.: O presente documento, está em conformidade com a Resolução Nº196/96 versão 2012 (BRASIL, 2012).

Apêndice C – Termo de confidencialidade

Termo de compromisso do pesquisador para utilização de dados e preservação do material com informações sobre os sujeitos em arquivo.

Título do projeto: Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: Discutindo as Condições de Acessibilidade

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Demais pesquisadores: Jéssica Colpo Bortolazzo

Instituição de origem do pesquisador: UFSM

Área de Conhecimento: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Telefone para contato: (55) 99786675

Local da Coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Registro no Gabinete de projetos da UFSM: 036350

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio da realização de uma entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3155B, no armário de número: 059696, no Centro de Educação da UFSM por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Sr. (a) Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 03/07/2014, com o número do CAAE 28591814.1.0000.5346

Santa Maria, xx de xxx de 2014.

.....
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
CI: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Apêndice D – Ofício enviado para solicitar autorização para pesquisa

Santa Maria, 06 de fevereiro de 2014.

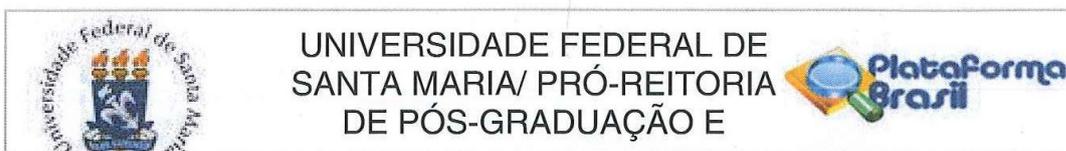
Prezado (a) Senhor (a)

Venho por meio deste, apresentar a vossa senhoria a acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria- Santa Maria (RS), **Jéssica Colpo Bortolazzo**, autora do projeto de pesquisa cujo título é: Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: Discutindo as Condições de Acessibilidade. Esta pesquisa corresponde à dissertação de mestrado. Para realização deste trabalho é necessária à aplicação de instrumentos de pesquisa para a coleta de dados. Solicito a autorização para realizar esta pesquisa. Anexo, encaminho o projeto.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão
Orientadora

Apêndice E – Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUTINDO AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

Pesquisador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 28591814.1.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 708.939

Data da Relatoria: 08/07/2014

Apresentação do Projeto:

Proposta: "Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se tecem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos. Esse estudo será realizado por meio de uma pesquisa quantiqualitativa, para a coleta de dados serão utilizados o diário de campo e a entrevista semiestruturada. O método de análise dos dados será quantiqualitativo."

Justificação: "Este projeto de pesquisa tem uma relevância social, uma vez que, de acordo com os dados da reunião da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) que foi realizada em outubro de 2013, apresentou-se que nos últimos dez anos o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na Educação Superior no que confere a educação pública no Brasil, cresceu 93%, chegando a 12.663 alunos com necessidades educacionais especiais neste nível de ensino público.

Hipótese/Questão: "já que essa parcela de alunos está aumentando na Educação Superior, a questão que fica é: Como está sendo o seu processo de aprendizagem neste meio? E a sua

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

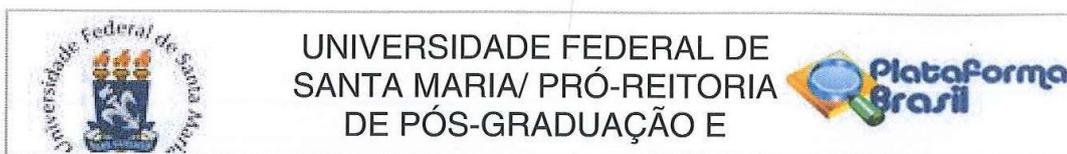
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 708.939

adaptação? Existem recursos que colaboram para que este acadêmico possa usufruir o melhor possível do ensino que lhe é oferecido, dentro de suas limitações?"

Recorte espaço-temporal: "A pesquisa será realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com os alunos que ingressaram na Universidade pela cota B [candidato com deficiência que apresente necessidade educacional especial] a partir do ano de 2008, ou seja, com os alunos que tenham registro no Núcleo de Acessibilidade da Instituição."

Amostragem:

- . Tamanho da amostra: até 233 alunos.
- . Justificação da amostra: até o total da população.
- . Critério de Inclusão na amostra: ser egresso na UFSM pela cota B, ser maior de idade e aceitar o convite por e-mail para participar da pesquisa.

Período da coleta de dados: "a coleta de dados será realizada de junho a julho do ano de 2014".

O questionário da entrevista foi fornecido e está em ordem.

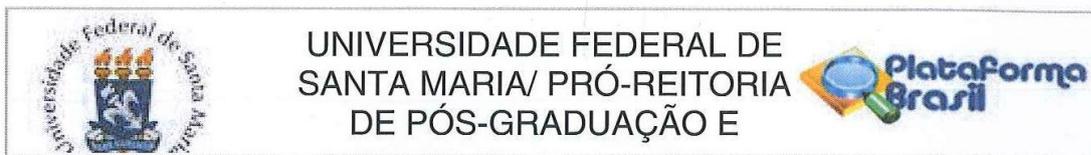
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: "compreender como se tecem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos."

Objetivos específicos:

- "- Identificar os acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- Observar as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes e pelos estudantes;
- Identificar as possíveis ações de acessibilidade pedagógica e psicopedagógicas ofertadas na UFSM."

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar	
Bairro: Camobi	CEP: 97.105-970
UF: RS	Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362	E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 708.939

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE consta a seguinte descrição de riscos e benefícios:

"Riscos: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Os riscos projetados para esse estudo são relativos ao participante ser reconhecido no grupo com o qual convive; ou também em sentir a sua privacidade invadida, causando inibição e constrangimento. O sujeito participante poderá sentir desconforto referente a essa pesquisa, ao expor questões sobre a sua trajetória escolar, sentindo-se constrangido ao relatar fatos, ou lembrar situações que a entrevista faça recordar. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo.

Benefícios: Sua entrevista contribuirá com a ampliação de conhecimentos sobre inclusão educacional dos alunos com deficiência, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Os benefícios são relativos a potencialização da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Para a área de educação especial, contribui com estratégias que favoreçam a inclusão destes alunos contemplando os objetivos mais amplos de educação inclusiva. Também inclui como benefício, compreender a qualificação na acessibilidade das pessoas com deficiência na Instituição, auxiliando em um melhor direcionamento dos acompanhamentos e encaminhamentos desses alunos, no que se refere às questões de ensino e aprendizagem. A pesquisa observará também a sua adequação no que diz respeito aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas, prevalecendo sempre às probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos previsíveis, tanto individuais como coletivos."

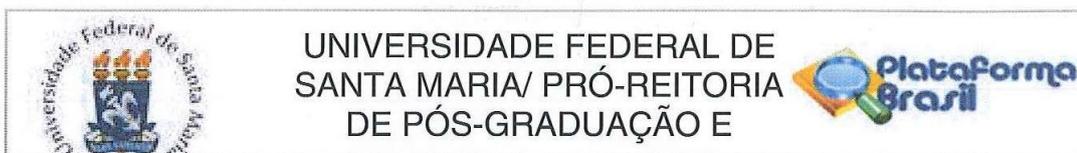
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 708.939

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas nos pareceres anteriores foram resolvidas de modo suficiente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 03 de Julho de 2014

Assinado por:

(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Apêndice F – Revisão do Português

Eu, Halyne Maria Stefani do Porto, declaro que realizei a revisão de texto da dissertação de Jéssica Colpo Bortolazzo intitulada de Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: Acessibilidade aos Estudantes com Deficiência, defendida no dia 03 do mês de Julho de 2015, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Halyne Maria Stefani do Porto.