

Estratégias pedagógicas inclusivas para um estudante com dislexia na pós-graduação stricto sensu: uma pesquisa colaborativa

Antônio Olvedo Rodrigues Neves

Universidade Federal do Pampa, antonioneves.aluno@unipampa.edu.br

Franceli Brizolla

Universidade Federal do Pampa, francelibrizolla@unipampa.edu.br

Lisete Funari Dias

Universidade Federal do Pampa, lisetedias@unipampa.edu.br

Joice Neves

Universidade Federal do Pampa, joiceneves.aluno@unipampa.edu.br

Alexandre Tarouco Nunes

Universidade Federal do Pampa, a.tarouco.nunes@gmail.com

Introdução

Este relato de experiência origina-se do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto a autobiografia de um estudante com dislexia, discalculia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) em toda a sua trajetória educacional até o Ensino Superior. A partir do acesso e vivência deste estudante no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa.

O contexto desta experiência, que foi colaborativa, envolve este estudante que teve sua trajetória educacional interrompida no 4º ano do Ensino Fundamental e retomada a partir do ano de 2013, quando

recebe o laudo de dislexia, discalculia e TDAH, para a partir daí ter direito ao acompanhamento e acessibilidade até chegar na seleção do mestrado, acesso ao curso e defesa da dissertação com êxito. Diante das estratégias pedagógicas utilizadas no mestrado e do tema da pesquisa do mestrando (autobiografia de um estudante com dislexia e sua trajetória educacional), torna-se importante levar para o campo de pesquisa em inclusão e, portanto, o que justifica este relato.

Para falar na inclusão em geral, as seis dimensões de acessibilidade, segundo Sassaki (2009) são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência), sendo todas válidas na educação em todos os níveis e modalidades. Todas essas dimensões foram consideradas na trajetória do estudante durante o mestrado e serão trazidas nas análises.

Ao nível de Brasil, a Constituição de 1988, com relação à inclusão, em seu art. 206, trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola da pessoa com deficiência. O art. 208 traz a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular e o art. 228 diz que é dever da família assegurar a educação a salvo da discriminação (Brasil, 1988). Pode-se destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma, não só, que a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e AEE para complementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

De acordo com Sassaki (2009), no ensino superior e na pós-graduação, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, criado pela Portaria Normativa 14, 24/4/07, do Ministério da Educação, indica que as políticas internas de inclusão das universidades devem atender alunos com deficiência, sendo que a Portaria MEC no 3.284, de 7/11/03 dispõe que, as instituições de ensino superior, na busca por autorização de cursos novos, reconhecimento de cursos, credenciamento ou renovação de credenciamento, devem comprovar ao Ministério da Educação, para fins de avaliação que seus cursos, que atendem aos requisitos de acessibilidade de alunos com deficiência.

No que diz respeito aos distúrbios e transtornos neurológicos, no ano de 2021, a Lei nº 14.254 (Brasil, 2021) aprova o acompanhamento integral para estudantes com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, um espaço temporal de 33 anos, desde a constituição de 1988, para o reconhecimento, em lei, dos direitos de inclusão para este público.

Sobre a dislexia, que envolve a dificuldade específica na leitura, é definida como um distúrbio neurológico, podendo ser diagnosticado na infância, no início da escolarização. Crianças, mesmo com aspecto intelectual normal, com ausências de problemas sensoriais,

inseridas a princípio em um contexto pedagógico e educacional satisfatório, não realizam de forma adequada atividades que envolvam a leitura e a escrita (Rotta, 2006).

De acordo com Pereira (2011), a Associação Internacional de Dislexia define a dislexia como uma incapacidade específica de aprendizagem, de ordem neurobiológica caracterizada por dificuldades na fluência da leitura. Esta dificuldade resulta de uma perturbação fonológica e pode progredir desde a compreensão da leitura até o impedimento do desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (Pereira, 2011).

O Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais DSM-5 classifica os critérios para diagnósticos da dislexia da seguinte forma: a) Leitura de palavras de forma imprecisa lenta e com esforço (por exemplo, lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las). b) Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (por exemplo, pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido) (APA, 2014).

Pereira (2011) define a disortografia como uma dificuldade de aprendizagem específica que afeta as habilidades da escrita. Segundo Rodrigues (2017) a disgrafia é uma dificuldade específica que afeta a caligrafia, nomeadamente a legibilidade e a velocidade de escrita. A dificuldade de aprendizagem específica da matemática, conhecida como discalculia, é um comprometimento na aprendizagem da matemática que impede o indivíduo de atingir o nível de proficiência ou domínio cognitivo adequado nesta área (Ciasca, 2008). O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade (APA, 2014).

A partir destas definições e justificativa, este estudo apresenta a descrição das estratégias utilizadas em um curso de mestrado acadêmico e discussão dos resultados obtidos a partir da própria experiência do estudante com dislexia no curso, orientadoras e monitores de inclusão, o que originou uma pesquisa colaborativa. O objetivo do estudo, levado para pesquisa, é refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas no desempenho acadêmico e na autoestima do estudante desde a seleção até a finalização do curso de mestrado.

Metodologia

O relato de experiência envolveu a colaboração entre: o estudante com dislexia e sua trajetória educacional no curso de mestrado, as duas professoras: orientadora; coorientadora; e dois monitores bolsistas de projeto de inclusão.

A participação dos dois discentes monitores voluntários da universidade, codificados como M1 e M2 serão aqui relatadas, mas os autores são relatores de sua própria participação, o que compõe esta escrita colaborativa, sendo denominados no texto com códigos:

- Monitores do projeto de inclusão durante o mestrado (M3 e M4).

- Orientadora e Coorientadora (O e Co).
- O próprio discente do mestrado (D).

Os dados para o relato, que se referem às intervenções e monitorias inclusivas, serão construídos a partir das seguintes informações:

- As estratégias produzidas e utilizadas como facilitadores durante o período do mestrado pelos monitores (M1, M2, M3, M4).
- Desafios e estratégias utilizadas na docência do mestrado para um sujeito com dislexia relatadas pela orientadora e coorientadora (O e Co).
- As experiências, desafios enfrentados, estratégias de aprendizagem utilizadas, apoio dos professores e colegas, impacto emocional e social; Transição do Ensino Superior para o mestrado: Expectativas e realidades, dificuldades e facilidades encontradas, serviços de apoio acadêmico, estratégias de enfrentamento; Reflexões e Sugestões: Percepções sobre a trajetória educacional no mestrado e sugestões para melhorar o suporte educacional a estudantes com dislexia; autoestima e motivação do próprio discente D, com dislexia.

O resultado do relato de experiência sobre a trajetória acadêmica do estudante com dislexia, discalculia, disgrafia e TDAH, no mestrado, será intitulado por: Acessibilidade e desempenho acadêmico do estudante com dislexia no mestrado.

A organização da escrita e análise, com base teórica barreiras e acessibilidade (Sasaki (2009), envolve descrição das estratégias construídas e aplicadas pela orientadora, coorientadora, assim com as percepções de M3, M4 e discente D.

Para a análise dos dados, realizamos encontros periódicos para discutir as descobertas e refinar as categorias de análise, assegurando que as diferentes perspectivas de cada membro da equipe fossem contempladas, o que será apresentado na 3ª pessoa do singular.

Acessibilidade e desempenho acadêmico do estudante com dislexia no mestrado

No ano de 2021, durante o processo seletivo para ingresso no Mestrado Acadêmico em Ensino, que ocorreu em abril de 2022, um dos candidatos às vagas foi um estudante com laudo de dislexia, inscrito para concorrer por meio de cotas. A avaliação de todos os candidatos consistiu na apresentação de um vídeo-projeto enviado no formato *mp4*, uma medida adotada devido ao período de ensino remoto emergencial devido a pandemia Covid-19. A utilização dessa modalidade de avaliação acabou se destacando como um fator de inclusão que, embora não planejado especificamente para isso, facilitou o ingresso do estudante no mestrado.

O relato inicia abordando a entrada do discente D no mestrado e o caráter inovador da seleção que, para ele, representou uma novidade ao utilizar o vídeo-projeto como critério de avaliação, representando acessibilidade comunicacional. Em seguida, é pertinente fornecer informações sobre o período que antecedeu o início do curso, quando houve uma reunião entre as orientadoras e a família do discente (sua esposa, que é psicopedagoga), realizada via Google Meet. Esse encontro foi o primeiro passo para conhecer as particularidades do discente D, representando acessibilidade atitudinal.

É relevante destacar que a esposa do discente D o acompanha desde o diagnóstico de dislexia, em 2013, e tem apoiado a continuidade dos estudos desde o 4º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Ela sugeriu algumas estratégias metodológicas para facilitar a leitura e compreensão dos textos indicados pela orientadora principal. Entre essas estratégias, estavam a formatação dos textos com fonte ampliada, espaçamento maior, uso de caixa alta e distinção de cores entre as linhas. Caso os textos fossem impressos em preto e branco, uma caneta marca-texto colorida poderia ser utilizada para marcar as linhas, o que configura acessibilidade instrumental e metodológica.

A primeira percepção do discente D, ao ingressar no mestrado, foi que os docentes não possuíam experiência no atendimento a alunos com dislexia. Entretanto, o tratamento que ele recebeu durante o mestrado se mostrou um diferencial importante para sua permanência, especialmente quando comparado à graduação, onde não houve adaptações às suas necessidades. Um ponto de destaque, segundo D, sentiu a acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica, por meio do diálogo constante sobre as adaptações necessárias para a execução das tarefas, o que influenciou positivamente seu estado emocional e autoestima. Uma das estratégias que ele utilizava era gravar as aulas, para que pudesse revisá-las em casa com mais atenção, considerando sua condição de TDAH.

Também, a título de acessibilidade metodológica, a Figura 1 ilustra a primeira iniciativa de inclusão, com a disponibilização do texto de boas-vindas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) para o componente “Produção Científica e Revisão de Literatura”, também em formato de áudio. No entanto, a docente mencionou sua incerteza sobre como garantir que o discente tivesse pleno acesso aos materiais didáticos disponibilizados no Moodle, o que se apresentou como o primeiro desafio enfrentado pela docente que se constituiu sua coorientadora (Co).

Figura 1. Gravação do texto de boas-vindas.



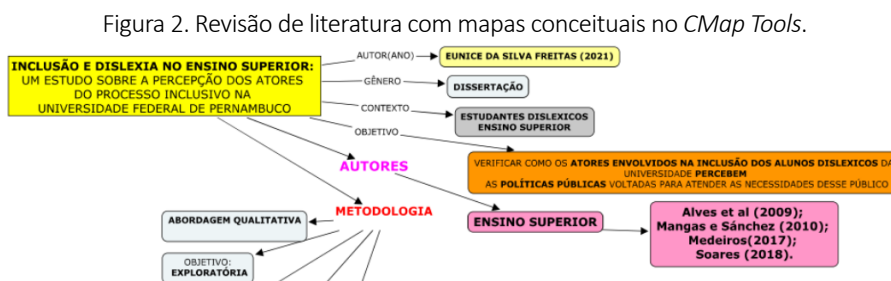
Fonte: elaborado pelos autores.

A primeira percepção das características da dislexia no discente, por parte da docente responsável pelo componente curricular obrigatório “Produção Científica e Revisão de Literatura”, desencadeou o primeiro movimento de acessibilidade metodológica. Não bastava apenas disponibilizar vídeos e áudios no Moodle, por isso, a docente rapidamente solicitou o apoio de um colega da turma, aqui denominado monitor M1, licenciado em Ciências da Natureza. O discente D ressaltou a importância de contar com um monitor que estivesse na mesma turma e período, o que foi prontamente providenciado. Ele destacou a relevância da monitoria realizada por M1, assim como por M3 e M4, que também eram estudantes do mestrado.

Em sala de aula, a acessibilidade metodológica proporcionada pelo monitor M1 ao discente D diz respeito à condução do levantamento de dados para uma revisão de literatura. Como estratégia de busca, utilizaram dois descritores: “dislexia” e “ensino superior”, pesquisando na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações a partir de 2014. Posteriormente, por sugestão da banca de qualificação, a busca foi ampliada com o descritor “educação básica”.

Outro desafio surgiu com o componente obrigatório “Pesquisa no Campo Educacional”, o que levou a coorientadora (Co) a buscar apoio junto ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade (NInA). No entanto, devido à falta de recursos financeiros para seleção de bolsistas de inclusão, foi proposto o rearranjo de uma bolsista de gestão para atuar como monitora do discente, aqui denominada M2, que na época era estudante de Licenciatura em Música. A monitora M2 foi considerada um diferencial, pois, segundo o discente D, ela tinha um grande amor por questões de inclusão, proporcionando acessibilidade instrumental e metodológica. A sistematização dos resultados da revisão de literatura, assim como a estruturação do anteprojeto de mestrado, produto a ser desenvolvido no componente “Pesquisa no Campo Educacional”, envolveu a adaptação de materiais de leitura pela coorientadora (Co), utilizando mapas conceituais. Esse processo foi acompanhado pela monitora M2.

A Figura 2, representa a acessibilidade metodológica, por meio dos slides elaborados pela coorientadora Co em formato de mapas conceituais, utilizando o *CMap Tools*, para sistematização e apresentação da revisão de literatura, também utilizado no exame de qualificação.



Fonte: elaborado pelos autores.

Inicialmente, as orientações para o desenvolvimento da pesquisa e leitura do referencial teórico contaram com a participação da orientadora O, da coorientadora Co e da monitora de inclusão

M2. A título de acessibilidade instrumental, o discente D utilizou o aplicativo de leitura de PDF @ voice, baixado em seu celular, para auxiliar na leitura dos slides e textos. Parte da redação do projeto, a ser desenvolvido no componente “Pesquisa no Campo Educacional”, foi realizada por D, com o auxílio do gravador do Google Docs, conforme recorte do texto ilustrado na Figura 3, sendo posteriormente conferida e revisada pela orientadora O e coorientadora Co.

Figura 3. Recorte da digitação pelo gravador no docs do Google Drive.

relembrar de situações nas quais eu vivi e vivo ainda hoje e consigo analisar dentro do próprio mestrado que as barreiras ainda estão sendo derrubadas e eu ainda vejo a questão de um espaço adequado para que eu pudesse vir para o campus e poder escrever aqui para poder colocar em prática ou até mesmo estar citando gravando e não ter um espaço adequado para não perder o foco porque eu também tenho TDH

Fonte: elaborado pelos autores.

O processo de construção do exame de qualificação se deu de forma colaborativa, em equipe composta pelo discente D (autor-pesquisador), orientadora O, coorientadora Co e monitor de inclusão M3 (licenciado em Geografia), que foi selecionado especificamente para inclusão e acessibilidade pelo Programa Contínuo de Monitoria e Apoio à Pessoa com Deficiência para Inclusão na Pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo o projeto de monitoria inclusiva submetido à Pró-Reitoria de Pesquisa pela orientadora O. É importante deixar registrado que a bolsa de monitoria tinha duração de quatro meses, mas o monitor concluiu de forma voluntária o trabalho junto ao discente D até a conclusão do exame de qualificação, que se deu em maio de 2023. Aqui se entende a acessibilidade programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) proporcionada pela universidade, pois o projeto de inclusão foi criado especificamente para atender o discente D.

Para a construção do projeto para qualificação, mais uma vez a acessibilidade metodológica se fez presente, sendo realizados estudos e leituras dirigidas do referencial teórico pelo discente D, junto com as orientadoras, em sessões quinzenais, com leitura oral e discussões sobre as temáticas e posterior sistematização da sua compreensão, com a construção de mapas conceituais utilizando o *software CMap Tools* até a etapa de qualificação do projeto de mestrado, sendo auxiliado pelo monitor M3 que trabalhou junto com os professores para garantir a eficácia e adequação desses recursos, promovendo a inclusão e compreensão do estudante. A escrita do referencial teórico aborda os seguintes tópicos: As dificuldades de aprendizagem; A dislexia: definições e diagnóstico; Leis da Inclusão; Inclusão educacional para estudantes com dislexia. Para o monitor M3, o apoio direto incluiu a organização e uso do espaço virtual de materiais de aula através do Google Drive, acompanhamento em estudos de orientação extraclasse e suporte na gravação, transcrição e organização de roteiros de trabalho acadêmico semanal. Ainda, relata que desenvolveu materiais em formato PDF com cores e fontes específicas para facilitar a leitura por pessoas com dislexia e implementei estratégias pedagógicas personalizadas.

Ainda com auxílio do monitor M3, foi possível a participação do discente no 14º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE). Segundo M3, foi utilizado o *software* de edição

de vídeo *Wondershare Fimora 12* para auxiliar na gravação e edição de vídeo destinado ao SIEPE, contornando as dificuldades de leitura em público, pois este evento foi *online*.

O monitor M3 também acompanhou alguns componentes curriculares do curso, inclusive no exame de proficiência em espanhol, língua que já era de conhecimento do discente D. O arquivo enviado para a banca de qualificação foi organizado pela coorientadora a partir de slides em forma de mapas conceituais e gravados pelo discente D com auxílio do monitor M3, que se utilizou do *software Wondershare Fimora 12*.

Para o monitor M3, os resultados da monitoria foram significativos. Para ele, houve a minimização das barreiras comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e de acesso ao conhecimento, promovendo maior inclusão e igualdade de oportunidades para o discente D. Além disso, segundo ele, o apoio pedagógico qualificado proporcionou um ambiente de aprendizado mais equitativo, permitindo ao estudante participar plenamente do processo de construção de conhecimentos e concluir com êxito as atividades curriculares e a defesa de sua qualificação.

Ainda M3, refere que a experiência foi enriquecedora para sua própria formação como professor, pois ofereceu um aprendizado valioso sobre a importância da educação inclusiva na pós-graduação. Também considera que: As atividades demonstraram que o apoio pedagógico individualizado e a adaptação de materiais e estratégias de ensino são fundamentais para garantir a participação plena de estudantes com dislexia no ambiente acadêmico. Em suma, para M3, a monitoria de apoio pedagógico no PPGE foi uma iniciativa eficaz para a promoção da inclusão e equidade no ensino superior. Ele considera que os resultados positivos alcançados evidenciam a importância de investir em ações que garantam o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais, no universo da pós-graduação. Refere ainda que esta experiência reforça a importância do papel dos monitores de inclusão na construção de uma universidade mais justa e democrática, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial, independentemente de suas características individuais.

Encerrado o período de suporte do monitor M3, um novo processo de seleção para bolsista de monitoria inclusiva se deu e, nesta etapa, o discente D passa a ser acompanhado pela monitora M4, que é licenciada em Física. Ela relata o momento em que participou como ouvinte do exame de qualificação do discente, sendo o projeto de dissertação apresentado com a ajuda do monitor M3. Ela diz que percebeu o quanto este momento foi apreciado por parte do público e banca devido ao modo de apresentação da pesquisa por meio de gravação dos slides com mapas conceituais pelo mestrando. Ela também comenta sobre a forma como o discente D expressou-se para a banca de forma oral, finalizando com um discurso ao vivo e síncrono para a banca e os demais que o assistiam.

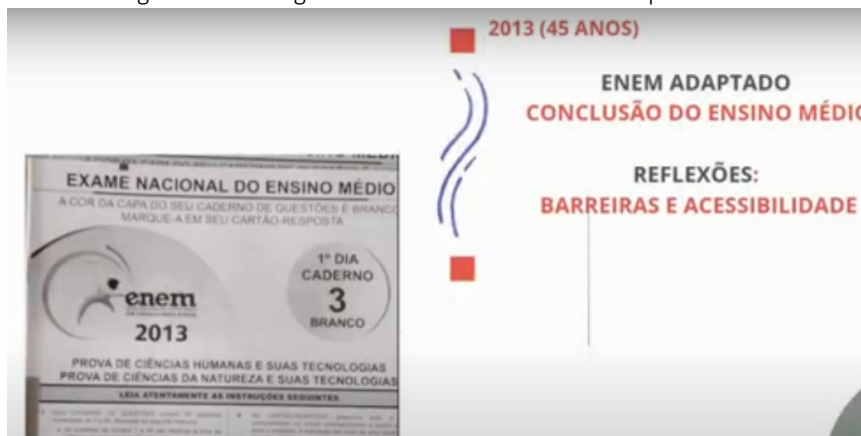
A monitora M4 também participou das orientações e relata que, a sua presença nos encontros se tornava importante para que ficasse ciente das especificidades do transtorno de aprendizagem e do tema de pesquisa o que foi melhorando o processo de monitoria. Ela ainda diz que suas primeiras contribuições enquanto monitora surgiram em um componente curricular eletivo de inclusão, que cursaram juntos. A

monitora M4, relata que também auxiliou no acesso de suas contas de e-mail, *login* dos ambientes virtuais dos discentes da universidade, entre outras plataformas que, dentro do contexto acadêmico, para um aluno com dislexia, o acesso destes ambientes virtuais se torna uma barreira instrumental.

Após o exame de qualificação, em busca de melhoria da acessibilidade instrumental, as orientadoras perceberam que facilitaria a leitura, pelo discente com dislexia, se os slides fossem construídos em fonte maior do que é possível no Cmap Tools, sendo construídos em forma de mapas mentais. Sendo assim, para a defesa final, foram construídos roteiros de gravação em slides no Canva pela coorientadora (Co) com fonte caixa alta e coloridas para melhor atenção e leitura pelo discente D no momento de estudo e posterior gravação com auxílio da coorientadora Co e monitora M4. Para M4 foi um desafio buscar meios acessíveis para dar continuidade às gravações, uma vez que não tinha muita experiência com isso. Para as gravações, uma barreira arquitetônica precisava ser vencida visto que foi preciso reservar salas que oferecessem condições de silêncio.

A monitora M4 fez uma busca na internet de uma forma mais amigável e gratuita para a gravação dos slides construídos no Canva e considerou viável utilizar, para as gravações, a própria plataforma do Canva, a exemplo do vídeo para gravação da autobiografia do discente D ilustrado na Figura 4.

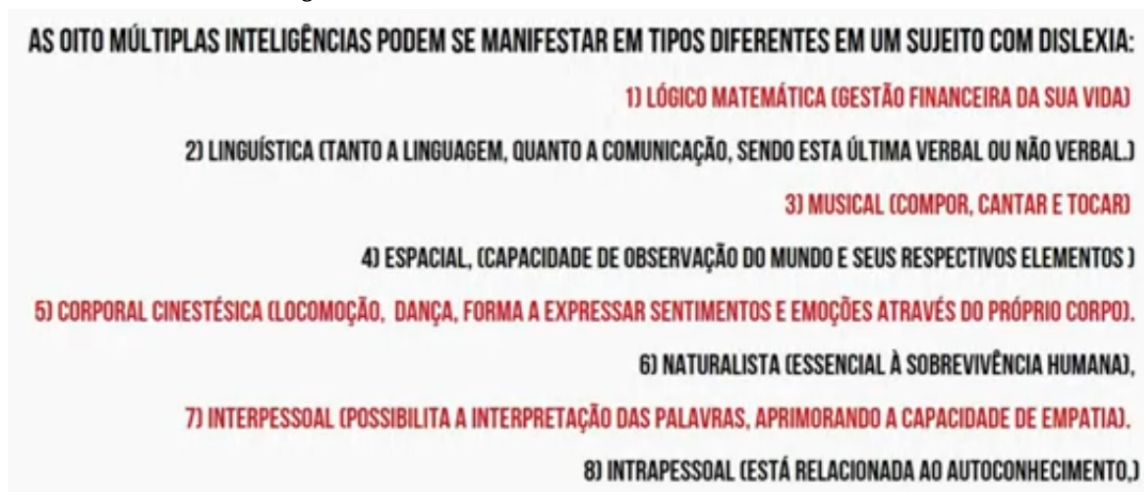
Figura 4. Autobiografia: conclusão do Ensino Médio pelo Enem.



Fonte: Dissertação de Mestrado do autor-pesquisador.

Torna-se importante trazer aqui uma observação sobre a leitura dos slides pelo autor a partir do subcapítulo de análise da narrativa autobiográfica, que foi construído no Canva sem auxílio de mapas mentais, apenas com letras caixa alta, tamanho 40 e com uma linha em cor diferente. Notou-se maior dificuldade de leitura pelo autor do que em slides anteriores, principalmente no slide apresentado na Figura 5, escrito com fonte Bebas Neue, pois o Canva não apresenta a opção Open Dislexic, que é a fonte disponível para leitura pelos sujeitos com dislexia.

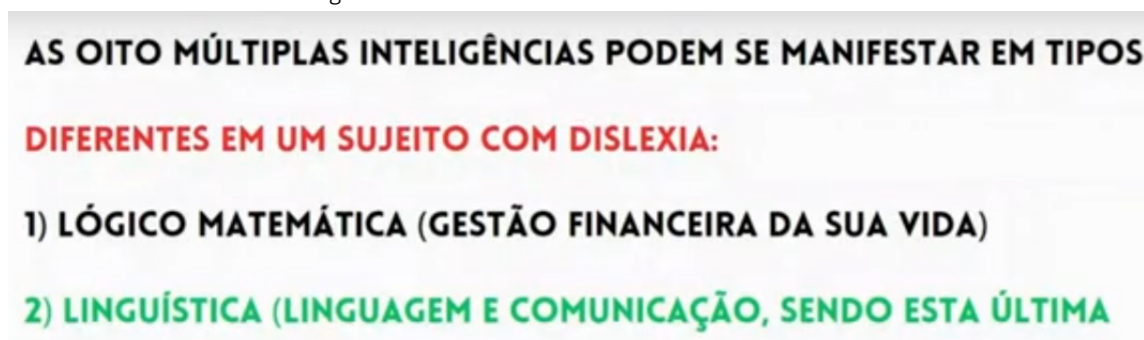
Figura 5. Slide construído no Canva com fonte Bebas Neue.



Fonte: Dissertação de Mestrado do autor-pesquisador.

Em nova tentativa de leitura, agora com a fonte Lovelo, tamanho 49, mais espaçada entre letras e as linhas, sendo estas em cores mais variadas, a leitura melhorou, o que comprova a maior eficácia se o material adaptado for cuidadosamente elaborado. Essa diferença pode ser observada na Figura 6.

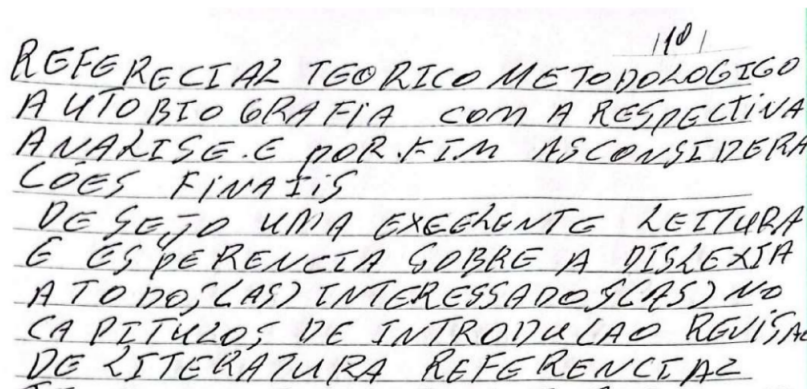
Figura 6. Slide construído no Canva com fonte Lovelo.



Fonte: Dissertação de Mestrado do autor-pesquisador.

Após todas as gravações realizadas para construção do arquivo final da dissertação, o autor-pesquisador da dissertação (discente D) escreve em papel e caneta a apresentação de cada capítulo, sendo os textos digitados pela Monitora M4 e coordenadora. O arquivo da versão final da dissertação utilizou o template disponibilizado pela biblioteca da Universidade com todos os elementos para uma dissertação. Após a apresentação de cada capítulo, um link leva o leitor para um vídeo gravado pelo autor. A Figura 7 apresenta um recorte de sua escrita em papel e caneta que foi digitada em cada capítulo.

Figura 7. Escrita da apresentação dos capítulos da dissertação.



1101
REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO
AUTOBIOGRAFIA COM A RESPECTIVA
ANÁLISE E POR FIM AS CONSIDERA-
ÇÕES FINAIS
DE SEJO UMA EXCELENTE LEITURA
E EXPERIÊNCIA SOBRE A DISLEXIA
A TODOS(AS) INTERESSADOS(AS) NO
CAPÍTULOS DE INTRODUÇÃO, REVISÃO
DE LITERATURA, REFERÊNCIAS

Fonte: Dissertação de Mestrado do autor-pesquisador.

O discente D conclui suas reflexões trazendo o papel da família, que no caso é a esposa psicopedagoga, para que ele se encontre, no mês de outubro de 2024, na posição de Mestre em Ensino. Segundo o discente D, sua esposa foi o diferencial para que sua condição pudesse ser levada até as orientadoras e para que elas estudassem formas de flexibilização de atividades e dilação de tempo para as etapas necessárias à conclusão do mestrado. Ele fala também da importância da escrita de artigos científicos que mostrem sua experiência para uma sociedade, o que está sendo realizado com este relato que transformou a sua trajetória em pesquisa.

Considerações finais

O objetivo foi apresentar a descrição da trajetória do discente D no curso de mestrado e refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas, as quais deveriam repercutir no seu desempenho acadêmico e na sua autoestima, desde a seleção até a finalização do curso de mestrado, culminando na defesa da dissertação com êxito.

Esse processo de escrita do relato exigiu uma abordagem cuidadosa e colaborativa, que levou em consideração as dificuldades específicas de escrita enfrentadas pelo estudante devido à dislexia. As estratégias inclusivas foram essenciais para garantir que o discente D pudesse não apenas alcançar os requisitos acadêmicos necessários para a defesa da dissertação, mas também desenvolver um senso de pertencimento na universidade.

A experiência vivenciada com o discente D reforça a necessidade de uma abordagem institucional ampla e coordenada, onde diferentes setores da universidade, tais como, professores, monitores, equipes de apoio psicológico, junto à família, devem trabalhar juntos para garantir que os estudantes com dislexia recebam o suporte necessário.

Ao longo da jornada acadêmica do discente D, diversas adaptações foram implementadas, incluindo o uso de tecnologias assistivas e monitoria inclusiva, que desempenhou um papel fundamental

no seu sucesso. A contribuição da família enquanto profissional da psicopedagogia foi particularmente importante na implementação de estratégias de aprendizagem mais eficazes, proporcionando um ambiente de estudo mais acessível e confortável para o discente.

Este relato busca contribuir para a literatura existente sobre práticas inclusivas e influenciar positivamente as políticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade. Espera-se que sirva como subsídio importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas nas universidades, incentivando um diálogo mais amplo sobre a inclusão no ensino superior e a importância de uma educação que respeite e atenda às particularidades de cada estudante.

Referências

APA. American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 23 mar. de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021.

CIASCA, Sandra Maria. **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, Cíntia Regina Kadernoschka. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepção e expectativas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2011.

RODRIGUES., Gabriel de Jesus. **Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita e a Intervenção Educativa com o Recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos de Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.