

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

MARIANA FERRAZ

**AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM
DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BAURU
2023

MARIANA FERRAZ

**AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM
DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação para o Curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

BAURU

2023

Ferraz, Mariana

F381a

Audiobook como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa / Mariana Ferraz. -- Bauru, 2023

102 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Ketilin Mayra Pedro

1. Audiobook. 2. Dislexia. 3. Língua Portuguesa. 4. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Mariana Ferraz, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru.

Aos 27 dias do mês de janeiro do ano de 2023, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Campus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIANA FERRAZ, intitulada **AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia Centro de Educação e Ciências Humanas / Universidade Federal de São Carlos UFSCar, Profa. Dra. ROSILENE FREDERICO ROCHA BOMBINI (Participação Presencial) do(a) Área de Ciências Humanas, Exatas e Sociais / Centro Universitário Sagrado Coração (Unisagrado), Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências (Unesp/Campus de Bauru). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Ketilin M. Pedro

Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Fátima, por estarem presentes em todos os momentos da minha vida, me apoiando e tornando todos os meus sonhos possíveis.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria e força que me dá a cada dia para seguir os meus objetivos.

Agradeço aos meus pais, por tudo o que fazem por mim todos os dias, este trabalho é fruto de todo esforço que fizeram para eu estar aqui hoje. Não consigo lembrar de nenhum momento da minha vida em que vocês não estiveram presentes, na primeira fileira da plateia, me dando forças para continuar. Obrigada por serem minha calma em meio ao caos, por sempre me apoiarem em toda a minha caminhada, eu nada seria sem vocês. Amo vocês infinitamente. À minha avó Zefinha por todas as bênçãos e preocupações, amo nossa conexão, você é luz em minha vida.

Ao meu namorado, Henrique, por todo apoio e paciência ao me ouvir falar diariamente (e repetidamente), com interesse, de todos os assuntos acadêmicos e atividades que faço parte.

À minha orientadora Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro por acreditar em mim desde o começo, obrigada por todos os ensinamentos, amizade e dedicação durante o mestrado.

Agradeço às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Eliana Marques Zanata e Profa. Dra. Rosilene Frederico Rocha Bombini, além das suplentes Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Profa. Dra. Silvia Regina Vieira da Silva, por terem aceitado o convite para desempenhar este papel, dispondo de tempo e dedicação para analisar este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru e todos os outros que fizeram parte da minha trajetória. Ser professor é um ato de amor e coragem.

Aos professores, estudantes e membros das equipes das escolas participantes que contribuíram para minha pesquisa, obrigada pela ótima recepção e engajamento.

Gratidão a todos que não citei, mas que fizeram parte da minha jornada e estão presentes em minha vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem” (FREIRE, 1967, p.
97)

RESUMO

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem caracterizada pela dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Existem intervenções pedagógicas e psicopedagógicas que podem favorecer o desempenho acadêmico do estudante, uma delas é a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como o *audiobook*. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o uso do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa. Especificamente, pretendeu-se apontar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes; verificar o envolvimento dos estudantes com o recurso *audiobook* e identificar facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia. A pesquisa desenvolvida contemplou uma abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva, na qual foi realizada uma pesquisa de campo com 53 estudantes do ensino médio, divididos em duas turmas, e seus respectivos professores. Enquanto instrumentos de pesquisa utilizamos diário de bordo, questionários e uma sequência didática que contou com a utilização do livro e *audiobook* Auto da Compadecida de Ariano Suassuna. Os resultados da pesquisa demonstraram que o *audiobook* pode ser um grande aliado para desenvolver a leitura durante as aulas, não apenas na área de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas, pois pode contribuir para o envolvimento dos estudantes com e sem dislexia, resultando em mais participações e interações de todos os escolares durante as aulas. Quando comparamos as participações dos discentes durante os momentos com e sem *audiobook*, fica evidente que a utilização deste recurso tecnológico foi muito bem aceita entre os participantes, que ansiavam para que as leituras sempre ocorressem com o áudio. Os escolares com dislexia indicaram o quanto o *audiobook* foi benéfico durante as leituras, auxiliando-os a compreender melhor o que estava sendo lido, não se perder tanto durante a leitura e imaginar as cenas da narrativa. Apesar de o recurso de áudio ser disponibilizado em diversas plataformas gratuitas, muitos estudantes e até mesmo professores indicaram não conhecer ou nunca terem utilizado. A adoção de recursos tecnológicos de forma intencional e dirigida pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, pois propõe mais dinamismo, engajamento, tornando o conteúdo mais acessível para alguns estudantes que se interessam e encontram novas alternativas de estudo.

Palavras-chave: *Audiobook*. Dislexia. Língua Portuguesa. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning disorder characterized by difficulty with accurate and/or fluent word recognition, decoding and spelling skills. There are pedagogical and psychopedagogical interventions that can favor the student's academic performance, one of them is the use of Digital Information and Communication Technologies, such as, for example, the audiobook. Thus, the general objective of this research was to analyze the use of the audiobook as a teaching resource for students with dyslexia in the Portuguese language area. Specifically, it was intended to identify the students' reading and writing level; verify the involvement of students with the audiobook resource and identify facilities and difficulties in using the audiobook for students with dyslexia. The research developed included a qualitative approach, characterized as descriptive, in which a field research was carried out with 52 high school students, divided into two classes, and their respective teachers. As research instruments we used a logbook, questionnaires and a didactic sequence that included the use of the book and audiobook *Auto da Compadecida* by Ariano Suassuna. The research results showed that the audiobook can be a great ally to develop reading during classes, not only in the Portuguese language area, but also in other disciplines, as it can contribute to the involvement of students with and without dyslexia, resulting in more participation and interactions of all students during classes. When we compare the students' participation during the moments with and without an audiobook, it is evident that the use of this technological resource was very well accepted among the participants, who wanted the readings to always take place with the audio. Students with dyslexia indicated how much the audiobook was beneficial during the readings, helping them to better understand what was being read, not to get lost during reading and to imagine the scenes of the narrative. Despite the audio resource being available on several free platforms, many students and even teachers indicated that they did not know or had never used it. The intentional and targeted adoption of technological resources can enhance the teaching-learning process, as it proposes more dynamism, engagement, making the content more accessible to some students who are interested and find new study alternatives.

Keywords: Audiobook. Dyslexia. Portuguese Language. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ativação cortical na ressonância magnética funcional durante a leitura. (A) Leitor habitual. (B) Leitor disléxico	23
Figura 2 - A marca neural da dislexia. Subativação dos sistemas neurais na parte posterior do cérebro	24
Figura 3 - Livros indicados pelos estudantes da Escola 1	52
Figura 4 - Livros indicados pelos estudantes da Escola 2	53
Quadro 1 - Produções acadêmicas encontradas na BDTD.....	33
Quadro 2 - Produções acadêmicas encontradas no SciELO	34
Quadro 3 - Produções acadêmicas encontradas no ERIC	35
Quadro 4 - Etapas da pesquisa	41
Quadro 5 - Instrumentos utilizados durante a coleta de dados.....	43
Quadro 6 - Sequência Didática: Auto da Compadecida de Ariano Suassuna.....	45
Quadro 7 - Encontro 1 na Escola 1	55
Quadro 8 - Encontro 2 na Escola 1	56
Quadro 9 - Encontro 3 na Escola 1	57
Quadro 10 - Encontro 4 na Escola 1	57
Quadro 11 - Encontro 5 na Escola 1	58
Quadro 12 - Encontro 6 na Escola 1	58
Quadro 13 - Encontro 7 na Escola 1	59
Quadro 14 - Encontro 8 na Escola 2	59
Quadro 15 - Encontro 2 na Escola 2	60
Quadro 16 - Encontro 3 na Escola 2	61
Quadro 17 - Encontro 4 na Escola 2	62
Quadro 18 - Encontro 5 na Escola 2	62
Quadro 19 - Encontro 6 na Escola 2	63
Quadro 20 - Encontro 7 na Escola 2	63

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDA - *International Dyslexia Association*

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ABD - Associação Brasileira de Dislexia

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

ERIC - *Education Resources Information Center*

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais)

MEC - Ministério da Educação

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

PNTE - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

UNISAGRADO – Centro Universitário do Sagrado Coração

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DISLEXIA: CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	22
1.1 CARACTERÍSTICAS DESSA POPULAÇÃO E SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM.....	25
1.2 INSTRUMENTOS PARA IDENTIFICAÇÃO.....	26
1.3 DIFICULDADE DE ESTUDANTES COM DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	29
3 TECNOLOGIA E DISLEXIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....	32
4 OBJETIVOS	40
4.1 OBJETIVO GERAL.....	40
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	40
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	42
5.2 LOCAL DA PESQUISA	42
5.3 PARTICIPANTES	43
5.4 INSTRUMENTOS	43
5.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	48
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
6.1 SONDAÇÃO INICIAL.....	51
6.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	54
6.3 ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES	70
6.4 FACILIDADES E DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DO <i>AUDIOBOOK</i>	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	89
APÊNDICES	92

APRESENTAÇÃO

Concluí a graduação em Letras Português e Inglês (2019) e Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário do Sagrado Coração, local em que adentrei nas pesquisas acadêmicas, participando de grupo de pesquisa “Ensino de língua e linguagem”, tendo oportunidade de desenvolver uma pesquisa em nível de Iniciação Científica e participar de eventos acadêmicos que oportunizaram apresentações de trabalhos e publicações. Durante o período de formação, pude criar um grande vínculo com a área da educação, além das teorias vistas durante o curso, participei dos estágios, obrigatórios e não obrigatórios, além da Residência Pedagógica¹ e monitoria, experiências que me trouxeram uma nova visão de ensino e aprendizagem. As atividades como projetos de extensão, cursos e direção da Ação Social na Atlético me trouxeram uma formação mais humanizada.

Meu contato inicial com a dislexia surgiu ainda na Residência Pedagógica, quando realizei um projeto de leitura e escrita com os estudantes do 6º e 7º ano, notando que existiam estudantes não diagnosticados, mas com indícios do transtorno de aprendizagem que não participavam ativamente nas aulas de língua portuguesa. Nesse período, comecei a me aprofundar mais em referenciais teóricos e práticas pedagógicas que pudessem contribuir para a aprendizagem deste público-alvo.

Após a graduação, realizei três pós-graduações na área de Alfabetização e Letramento (2021), Psicopedagogia (2022) e Educação Especial e Inclusiva (2022), nesse mesmo período, adentrei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para realizar o mestrado no campus da Unesp Bauru (2021).

No ano de 2021, iniciei oficialmente minha carreira como docente, atuando na Educação Básica na rede pública de ensino, trabalhando com as disciplinas de língua portuguesa, inglês e apoio à tecnologia e inovação, lecionando para estudantes do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Em 2022, iniciei a docência na rede municipal, como professora de inglês, atuando com crianças do 1º ao 5º ano do fundamental anos iniciais.

¹ “Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2018).

Durante o mestrado, participei do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (LaTeDIP), que trouxe muitas discussões sobre estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, contribuindo ainda mais para minha pesquisa, além das participações em eventos, apresentações e mais publicações.

Interessada pela literatura, dificuldades/transtornos de aprendizagem e tecnologia, ingressei no mestrado com a proposta de estudar a dislexia e um recurso tecnológico, mais especificamente o *audioobok*, como forma de contribuir para a aprendizagem dos estudantes, para isso, o público escolhido foram os estudantes do ensino médio por terem, dentro das aulas de língua portuguesa, a área de literatura, com leituras de clássicos e preparação para o vestibular, tema inclusive da minha Iniciação Científica (A disciplina de literatura no ensino médio e sua avaliação no vestibular).

A finalidade da minha pesquisa é contribuir para que o estudante com dislexia possa ter uma formação com mais significado, sendo protagonista em seu aprendizado, contribuindo também para que professores possam desempenhar uma prática pedagógica inclusiva, em que todos os estudantes possam participar dentro da sua realidade.

INTRODUÇÃO

Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração (*International Dyslexia Association - IDA, 2002*).

A Associação Nacional de Dislexia (AND, 20--) indica algumas características que podem ser observadas nos estudantes com este transtorno: na linguagem oral ocorrem atrasos no desenvolvimento da fala; problemas para formar palavras de forma correta; erros de pronúncia; dificuldade para nomear letras, números e cores; dificuldade em atividades de aliteração e rima; dificuldade para se expressar de forma clara. Na leitura, há dificuldade em decodificar palavras; erros no reconhecimento de palavras, mesmo das mais frequentes; leitura oral devagar e incorreta; compreensão de texto prejudicada como consequência da dificuldade para decodificar palavras e vocabulário reduzido. Enquanto na escrita, acontecem erros de soletração e ortografia, mesmo nas palavras mais frequentes; omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas e dificuldade na produção textual, com velocidade abaixo do esperado para idade e escolaridade.

No ano de 1994, a Educação Especial passou a ser discutida a partir da Declaração de Salamanca, documento que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994), preconizando a inclusão de todas as pessoas no ambiente escolar, inclusive pessoas com dislexia, uma vez que a Declaração orienta que “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). Mesmo com as orientações do documento, ao longo das políticas educacionais no Brasil, pessoas com dislexia e outros transtornos de aprendizagem foram ficando esquecidas, já que não se encaixam dentro do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Por mais que o público com dislexia não se encaixe dentro da modalidade de ensino da Educação Especial, ele está relacionado à educação inclusiva, isto é, às necessidades educacionais especiais.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15 de agosto de 2001, adotou o termo “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001), instituindo que:

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

A dislexia está dentro da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) como R48 - Dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outra parte (BRASIL, 2008), não existe cura, mas há a possibilidade de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas que podem favorecer o desempenho acadêmico do estudante. A aplicação de estratégias de aprendizagem em que o estudante com dislexia desenvolva suas próprias ferramentas para lidar com as dificuldades, é a principal delas (GUZZI, 2018).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação² (TDIC), quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem favorecer a aprendizagem. Assim, a adoção dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, tem se tornado cada vez mais frequente dentro da sala de aula, seu uso auxilia professores na prática pedagógica e facilita a aprendizagem do estudante, estabelecendo novos modelos pedagógicos (LIMA, 2019).

De acordo com Brito e Purificação (2008, p. 23), “[...] estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias”.

As TDIC, podem ser definidas segundo Silva (2018), como todas as tecnologias que fazem parte dos processos informacionais e comunicativos da sociedade. São ferramentas essenciais para a formação do estudante de acordo com as habilidades do século XXI, que podem possibilitar uma aprendizagem com mais significado.

Levy (1999) aponta que as TDIC podem potencializar a produção de saberes que são construídos de forma coletiva e colaborativa, favorecendo a criação e compartilhamento do conhecimento.

² Atualmente o termo TDIC tem sido mais utilizado do que o antigo termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por contemplar elementos digitais presentes nos dias atuais (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

As tecnologias digitais trazem novas formas de agir, pensar e aprender, mas para isso, é preciso usá-las adequadamente e com uma intencionalidade pedagógica delineada.

Para Passerino (2001, p. 2), existem vários usos para a tecnologia na área da educação:

- Como fim, que se refere ao aprender sobre a tecnologia, o aluno entra em contato com ela para entendê-la e dominá-la;
- Como ferramenta, que se entende como o uso que professores e alunos fazem da tecnologia para apoio aos seus próprios trabalhos. Neste caso a tecnologia é utilizada como mais uma ferramenta entre outras (lápiz, papel, computador, borracha, impressora, etc.);
- Como meio, que se refere ao aprender da tecnologia e ao aprender com a tecnologia. Aprender da tecnologia implica como pressuposto que a tecnologia detenta o conhecimento, e que o aprendiz precisa utilizar a mesma como fonte de conhecimento. Já o aprender com a tecnologia, parte do pressuposto que o aluno é um sujeito ativo, e para que exista aprendizagem é necessário o pensar e a reflexão do aluno sobre o próprio processo.

Ainda para Passerino (2001), tanto professor quanto a tecnologia são mediadores do processo, tendo como função ampliar a zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1984, p. 97) define a zona de desenvolvimento proximal como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

É fundamental que haja uma mediação entre professores e estudantes para que ocorra uma aprendizagem com significado, reconhecendo as diferenças e dificuldades de cada discente. Kramer (1989, p. 19) afirma:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças.

Segundo Vygotsky (1992), o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, é ele quem ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não consegue realizar sozinha. O professor deve criar condições de aprendizagem que estimulem o estudante para que ele supere suas dificuldades, aprenda, se desenvolva e crie autonomia. Para que isso ocorra, as práticas pedagógicas necessitam ser intencionalmente planejadas.

Nessa esteira, deve-se criar condições favoráveis de aprendizagem dentro do cotidiano escolar, de modo que o mediador valorize todas as habilidades dos estudantes

que ali estão. Conhecer as necessidades do educando é importante para buscar novas direções, reflexões e assim adequar as aulas, com instruções diferenciadas. Braz (2018, p.40) argumenta que:

A instrução diferenciada possibilita um trabalho colaborativo e participativo na sala de aula, ao mesmo tempo em que o professor fornece um *feedback* constante aos educandos, capaz de orientar e reorientar as ações, conforme as necessidades dos alunos. Com isso, promove-se um maior aproveitamento nas aprendizagens e, conseqüentemente, elevam-se os níveis de sucesso escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 549) “é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual.”

Garcia (2013) aponta que o principal objetivo do ensino-aprendizagem por meio da tecnologia é formar estudantes mais ativos, de modo que o educador e a tecnologia se tornem mediadores desse processo, tornando a aprendizagem eficaz.

Há diferentes tipos de TDIC que podem ser utilizadas na educação, dentre elas: computadores, câmeras, gravadores, CDs e DVDs, celulares, *podcasts*, televisão, *e-reader* e *audiobooks*. Segundo Paletta, Watanabe e Penilha (2008, p. 2),

Audiolivro é um livro em áudio, para se ouvir. Também chamado de livro falado ou *audiobook*. Os arquivos de áudio geralmente são salvos em MP3, WMA, entre outros, podendo ser gratuitos ou pagos. As versões pagas contam com a vantagem de possuírem narradores profissionais contando a história, podendo haver ainda efeitos sonoros, que ajudam na interpretação do texto e evitam a monotonia na escuta. Já os gratuitos trazem uma grande variedade de obras para download, a maioria atualmente em domínio público, *copyleft* ou outra licença pública livre disponível, narradas por voluntários gratuitamente.

Assim, podemos compreender que os *audiobooks* são livros em áudio, ou seja, é a gravação de um livro lido em voz alta. Este tipo de recurso foi gravado e inserido em tecnologias presentes em cada época: fitas cassetes, disquetes, CDs e atualmente em plataformas de *streaming*³ e aplicativos.

³ Plataformas de *streaming* transmitem conteúdos (músicas, filmes, séries, livros) sem a necessidade de *download* (GOGONI, 2019).

Após inventar o fonógrafo, primeiro aparelho capaz de gravar e reproduzir sons, em 1877, Thomas Edison incluiu a potencialidade deste reproduzir “livros falantes para cegos” dentre os usos para sua nova invenção (PICCINO, 2010).

Buarque (2017) afirma que nos anos de 1970, os *audiobooks* começaram a ganhar espaço no mercado editorial americano, com a formação de empresas que gravavam e alugavam registros de conteúdo desse tipo, como a *Books on Tape* e a *Recorded Books*.

O recurso de *audiobook* é uma grande vantagem para pessoas com dificuldades na leitura: analfabetas, pessoas com deficiência visual e dislexia. Rigoletto e Di Giorgi (2009, p. 233) afirmam que “a leitura em voz alta pressupõe a partilha de palavras, figuras, ideias, pontos de vista, rimas e ritmos; por meio dela compartilhamos a dor e o consolo, a esperança e o medo das grandes questões que são parte de nossa vida”.

A Associação Brasileira de Dislexia - ABD (2016a, p. 1) aponta algumas razões para a utilização de *audiobooks* como recurso para pessoas com dislexia, pois uma das melhores formas de aprender é através do som da linguagem escrita:

1. Programas que incluem o uso de audiolivros melhoraram a proficiência de leitura das crianças versus programas que não utilizavam.
2. Audiolivros oferecem alternativas para leitores com dificuldades a lerem independentemente.
3. Expõem os leitores a novos vocabulários. Quando novas palavras são escutadas no contexto da história elas se tornam parte do novo vocabulário oral da criança e eventualmente do vocabulário escrito.
4. Oferece demonstrações de uma leitura fluente com as pausas, entonações e articulações corretas.
5. Aumenta o acesso a materiais de leitura. Leitores experientes e leitores com dificuldade podem escutar e compreender histórias ou livros complexos que vão além de seu nível de leitura.
6. Cria oportunidade para leitores discutirem literatura. A discussão de literatura aumenta a compreensão de leitura, e o audiolivro oferece oportunidade para compartilhar essas histórias em sala de aula.
7. Oferece apoio a leitores com dificuldade. Enquanto leitores com dificuldade escutam audiolivros e seguem com uma cópia física do livro, eles assimilam os sons da linguagem oral com sua linguagem escrita. Essa vinculação do som com a escrita é a base para a leitura.
8. Convida as crianças a entrarem no mundo de leitura e literatura, um papel importante da escola e pais para expor às crianças e alunos a literatura de qualidade.

A língua portuguesa e suas áreas: literatura, redação e interpretação de texto podem ser um tanto quanto desafiadora para estudantes com dislexia, pois contam com leituras, escritas e entendimentos dos textos lidos, parte das dificuldades encontradas em estudantes com dislexia (AND, 20--). A partir do uso das ferramentas adequadas, o professor pode estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para isso, o *audiobook* pode ser uma das possibilidades de recurso, contudo, é preciso que os estudantes tenham acesso a diferentes gêneros de *audiobooks*.

Sobre a formação do leitor nas escolas, em especial a formação do leitor literário, sabe-se que ainda há muito a ser discutido nessa questão. Para Pound (1990), a literatura é linguagem carregada de significados que são revelados à medida que o leitor desenvolve suas habilidades de letramento literário, desenvolvidas ao longo de sua formação. As descobertas encontradas em uma obra literária podem variar de acordo com o leitor e sua interpretação, seja alguma informação ou frase que já sabia, mas desconhecia a origem, aprender palavras novas, se situar em contextos históricos políticos, econômicos e sociais, a forma como é conduzido o texto (prosa ou poesia, linguagem cotidiana ou erudita, linguagem figurada ou não) e conhecer mais sobre o autor e sua forma de escrita.

D’Onofrio (2002) alega que a literatura é plurifuncional, ou seja, não possui apenas uma função estética (arte da palavra e expressão do belo), mas também é capaz de favorecer a função lúdica (provocando prazer), função cognitiva (conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), função catártica (purificação de sentimentos) e a função pragmática (pregação de uma ideologia), entre outras.

Quando trabalhado algum livro específico, o professor pode trazer para a sala de aula trechos em *audiobook* para que sejam analisados e discutidos, facilitando o entendimento da história para estudantes com dislexia, mas também estimulando foco, análise, discussão e compreensão para todos, trazendo mais inclusão para a sala de aula.

De acordo com Martins (1989, p. 32), o ato de ler é considerado “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem”. Quando o estudante com dislexia perde o interesse pela leitura, por não compreender o texto lido, ele não apenas deixa de conhecer a história, mas também deixa de trabalhar a concentração, imaginação, senso crítico, sensibilidade, aspectos linguísticos e cognitivos, que em conjunto com conhecimentos históricos, abrem novos olhares e possibilidades diante da vida humana, além de contribuir para a formação social.

Cosson (2006) afirma que se o estudante sai da escola não gostando de leituras da ordem da ficção literária, a adoção dessa prática cultural em sua vida acaba tornando-se incerta ou, por vezes, inexistente. Por isso, a escola deve oferecer condições apropriadas para que o estudante possa ter conhecimento da literatura, não só para um bom desempenho acadêmico, mas também para sua formação estética. Deve-se instigar a busca pelas diversas leituras que são permitidas ao texto literário, como instrumento de pluralidade de significações.

Em sua competência específica, de número dois, a BNCC expressa que é necessário:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481).

É necessário que o estudante compreenda e saiba analisar circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos, para que assim possam compreender e produzir discursos de maneira posicionada, valorizando e respeitando as diferenças culturais, além das diferentes ideias e contextos.

Para Ferraz, Bombini e Pedro (2022, p. 89), a principal proposta do ensino da literatura na BNCC é:

[...] levar os estudantes a ampliarem seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo aprender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. A prática dessa leitura literária deve ser capaz de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

Hoje há meios muito atrativos de comunicação, que apresentam variadas informações e podem ser muito atrativas, trabalhando com diferentes conteúdos e complexidades. As TDIC representam uma nova maneira de estabelecer competências necessárias para cumprir tarefas e realizar atividades estabelecidas, além de proporcionar uma grande oportunidade para uma educação de qualidade (COLL; MONEREO, 2010).

Banell *et al.* (2016) argumentam que o acesso à informação, agenciado pelas tecnologias digitais, é o primeiro passo para a construção de conhecimentos, mas o uso das tecnologias pode não ter eficácia dependendo do modo como são utilizadas.

Utilizar recursos tecnológicos na prática pedagógica pode colaborar para uma aprendizagem efetiva de estudantes que apresentam dificuldades na leitura, como aqueles que apresentam dislexia. A dificuldade na leitura afeta não somente a vida acadêmica, mas também a vida social, podendo causar dificuldades de interpretação, comunicação e até mesmo situações constrangedoras. Dada sua importância, a leitura deixa em cada leitor experiências que refletem na formação humana e profissional (COSSON, 2006).

Para Bezerra e Ramos (2015, p. 1), “o formato de livro do *audiobook* facilita o acesso às obras literárias que, de modo geral, ampliam a visão de mundo do leitor-ouvinte que refletirá criticamente sobre a realidade”.

Segundo Banell *et al.* (2016), a tecnologia permite ativar certas potencialidades, mas a informação é de domínio do usuário, é ele quem define se a informação acessada acrescenta algum valor, estabelece significados e modifica suas atitudes.

Para que a educação seja inclusiva, ou seja, que considere as necessidades específicas de todos os estudantes, sejam eles com ou sem dislexia, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve ser utilizado como uma possibilidade para a oferta de um ensino mais inclusivo e equitativo. O DUA tem como função atender a “diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem” (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 126).

A utilização do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa pode trazer grandes vantagens para uma aprendizagem com mais significância: novos vocabulários, demonstrações de uma leitura fluente com as pausas, entonações e articulações corretas, compreensão de leitura e interesse.

O recurso tecnológico não substituirá a leitura dos livros, mas servirá como enriquecimento para o ambiente educacional, proporcionando um maior aprendizado e atuação ativa do estudante em sala de aula, de modo a proporcionar uma melhor compreensão do conteúdo estudado. Conforme as competências gerais da BNCC, deve-se:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 7)

É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades de utilização do recurso tecnológico como ferramenta para alavancar a aprendizagem do discente. Primeiramente o docente deverá conhecer e se familiarizar com os *audiobooks*, planejando estratégias e potencializando o ensino da sua disciplina.

Assim, delinearam-se as seguintes problemáticas sobre o tema: Como o *audiobook* pode ser utilizado para que os estudantes com dislexia tenham uma aprendizagem inclusiva e com mais significado, principalmente na área de língua

portuguesa (que envolve leituras, escritas e interpretações)? Quais conhecimentos os professores e estudantes têm sobre o *audiobook*?

Diante das problemáticas apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o uso do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa. Especificamente pretende-se: apontar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes; verificar o envolvimento dos estudantes com o recurso *audiobook* e identificar facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia.

Esta pesquisa está organizada apresentando no primeiro capítulo uma fundamentação teórica sobre dislexia, descrevendo sua origem, características, instrumentos para identificação e profissionais que podem fazer o diagnóstico. O segundo capítulo corresponde às TDIC e suas principais conceituações.

No terceiro capítulo apresenta-se uma revisão da literatura nas seguintes bases de dados: Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Education Resources Information Center* (ERIC), em que foram utilizados os descritores “dislexia” and “tecnologia” (BDTD) e “*dyslexia*” and “*technology*” (SciELO e ERIC). Os capítulos subsequentes apresentam os objetivos, procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, os resultados encontrados e as considerações finais.

1 DISLEXIA: CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O termo “dislexia” vem do latim “dis” que significa “dificuldade” e da palavra grega “lexia” que pode ser traduzida como “palavras” (SHAYWITZ, 2006).

A expressão surgiu em 1887, com o oftalmologista alemão Rudolf Berlin, utilizando para se referir a um tipo especial de cegueira verbal em adultos que perderam a capacidade de ler após uma lesão cerebral (PINTO, 2010).

Em 1896, Pringle Morgan, um cirurgião ocular britânico, se depara com um caso de um menino de 14 anos que tinha uma incapacidade com relação à linguagem escrita, mas que sua visão era considerada normal, concluindo, então, que seria uma cegueira verbal congênita, mais um caso de dislexia (PINTO, 2010).

No ano de 1917, o também oftalmologista James Hinshelwood publicou um livro chamado “A cegueira de palavra congênita”, em que sugeriu que o maior problema na dislexia fosse uma memória visual deficitária para palavras e letras (MANDAL, 2019).

Já em 1925, o neurologista Samuel Orton aponta que a dislexia era independente da lesão cerebral ou do dano, descrevendo-a como “estrefossimbolia”, uma inversão das palavras em que estudantes com dislexia têm dificuldade em combinar a informação visual da palavra com a palavra falada (MANDAL, 2019).

Silva (2012) apontou que durante 50 anos acreditou-se que dificuldades de leitura e escrita eram decorrentes de alterações no processamento visual, conhecido como Hipótese do Déficit Visual, posteriormente foi levantada a hipótese de que as dificuldades eram em decorrência de distúrbios específicos da informação fonológica, nomeando-o de Hipótese do Déficit Fonológico.

Somente em 1968, a Federação Mundial de Neurologia definiu dislexia como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (TELES, 2004, p. 714).

Em 1994, a dislexia é incluída no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, como perturbação da leitura e da escrita estabelecendo alguns critérios de diagnóstico (PEREIRA, 2018).

Alves, Mousinho e Capellini (2011, p. 30) definiram a dislexia enquanto:

[...] um transtorno específico de aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade e que não se caracteriza como o resultado direto de

comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada.

Em seus estudos, Rotta e Pedroso (2016) apontam que o processamento da linguagem em indivíduos adultos que não apresentam dislexia atua em uma ativação temporal esquerda durante a execução de tarefas de linguagem, utilizando também as regiões parietais inferiores esquerdas para o processamento fonológico. Os autores indicaram que estudos da anatomia do cérebro (Figura 01) de “indivíduos com problemas de linguagem e leitura, mostraram anomalias nas áreas temporais esquerdas e no tálamo posterior” (ROTTA; PEDROSO, 2016, p. 139).

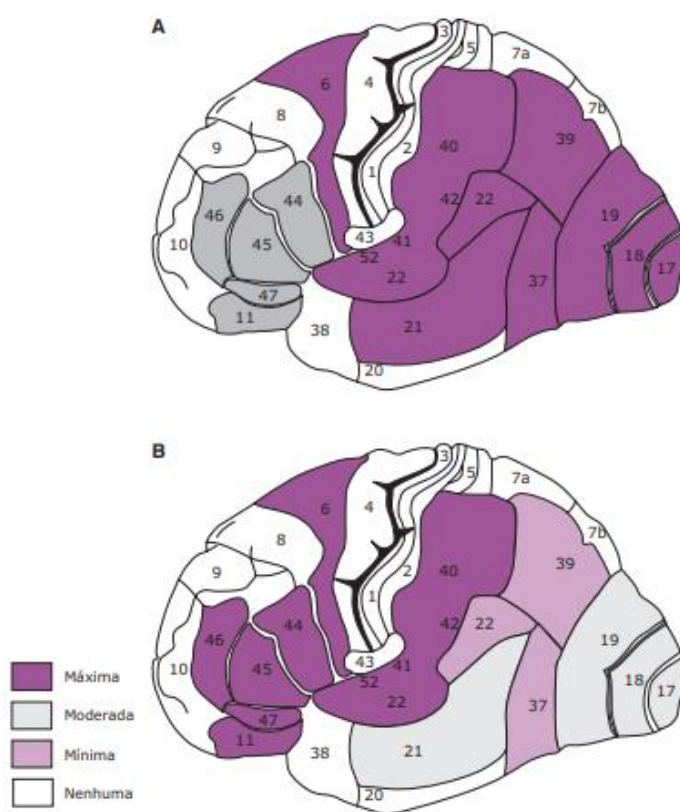


Figura 1 - Ativação cortical na ressonância magnética funcional durante a leitura. (A) Leitor habitual. (B) Leitor disléxico

Fonte: Shaywitz e Shaywitz (1999) apud Rotta; Pedroso (2016, p. 140).

Há diferenças estruturais entre o cérebro de indivíduos com e sem dislexia (Figura 2), principalmente no plano temporal:

Nos leitores normais, o plano esquerdo é caracteristicamente maior que o direito; quanto maior é o plano esquerdo em relação ao direito, melhores as habilidades linguísticas da pessoa. Nos leitores com dislexia, o plano esquerdo é caracteristicamente mais ou menos do mesmo tamanho que o direito (ROTTA; PEDROSO, 2016, p. 139).

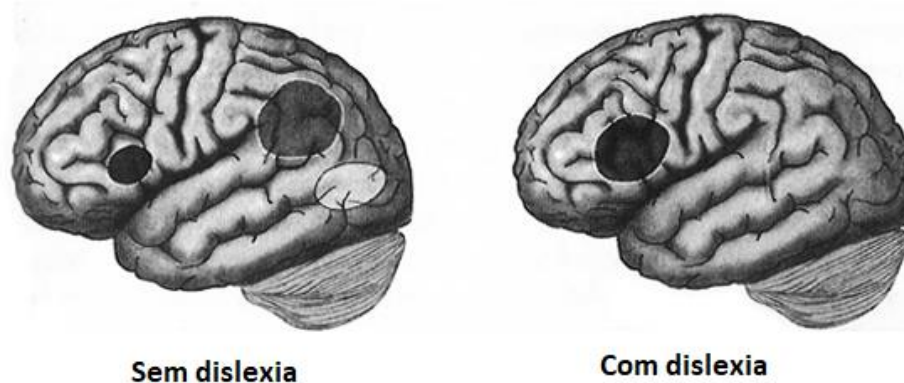


Figura 2 - A marca neural da dislexia. Subativação dos sistemas neurais na parte posterior do cérebro
Fonte: SHAYWITZ (2006, p. 74)

Segundo Arduino e Ciasca (2004 *apud* ROTTA; PEDROSO 2016, p. 168), exames de neuroimagem em indivíduos com dislexia destacam:

- Redução do fluxo sanguíneo na região perissilviana;
- Aumento da atividade metabólica nas regiões occipitais inferiores e no lobo insular;
- Falha na ativação do córtex temporoparietal esquerdo durante uma tarefa rítmica;
- Alterações significativas de ativação das regiões temporal inferior e anterior esquerda durante estímulo constatado em pacientes disléxicos com e sem afecções neurológicas;
- Função anormal no processo de movimentação ocular com projeção nas áreas de associação visual;

Considerando a necessidade de ofertar práticas pedagógicas que atendam as especificidades dos estudantes com dislexia, no dia 30 de novembro de 2021, foi decretada e sancionada a lei 14.254/2021 que “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021).

A lei compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento para o diagnóstico, o apoio educacional na escola, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde. Com isso, escolares com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou

dificuldades relacionadas à atenção que interferem na aprendizagem, devem ter assegurados um acompanhamento específico direcionado à sua necessidade educacional (BRASIL, 2021).

Os sistemas de ensino deverão garantir aos professores de educação básica acesso às informações (identificação e encaminhamentos), formação continuada para capacitação, na identificação precoce e para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, 2021).

1.1 CARACTERÍSTICAS DESSA POPULAÇÃO E SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

A ABD (2016b) apresenta algumas características presentes na pessoa com dislexia, podendo ser identificados já na pré-escola: dispersão, baixo desenvolvimento da atenção e coordenação motora, atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldades de aprender rimas e canções, falta de interesse por livros e dificuldades em quebra-cabeça.

Na fase da idade escolar, outras dificuldades podem ser observadas:

Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita; pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras); desatenção e dispersão; dificuldade em copiar de livros e da lousa; dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.); desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences; confusão para nomear entre esquerda e direita; dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.; vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas (ABD, 2016b).

Em muitos casos, a criança chega à consulta com queixas não somente de dificuldades de aprendizagem, mas também com queixas relacionadas ao comportamento, associadas ao fracasso na aprendizagem, sinais como ansiedade ou baixa autoestima, agressividade, depressão, hiperatividade e desatenção (ROTTA; PEDROSO, 2016).

Existem três tipos de dislexia: dislexia disfonética (auditiva), quando há dificuldade para ler palavras desconhecidas, começa a ler e passa a adivinhar algumas palavras, comete erros na leitura e escrita como inversões, omissões e agregação de fonemas ou de sílabas. A dislexia diseidética (visual) apresenta leitura lenta, decompondo as palavras e lendo silabicamente, leitura e escrita pobre, comete inversões e falhas na acentuação. Já na dislexia mista ocorrem alterações em diferentes combinações e intensidades, mas associadas

às duas outras dislexias (disfonética e diseidética), com leitura ainda mais difícil, dificuldades mistas na leitura e escrita (ROTTA; PEDROSO, 2016).

1.2 INSTRUMENTOS PARA IDENTIFICAÇÃO

Para a identificação de uma possível dislexia, é feita uma entrevista inicial para serem relatadas as queixas do estudante, normalmente expostas pelos responsáveis ou pela própria pessoa. Após a conversa inicial é solicitada uma avaliação multidisciplinar com profissionais das áreas de psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e neuropsicologia, também é feita a anamnese para identificar fatores genéticos, a história familiar e características do transtorno específico de aprendizagem (PESTUN; CIASCA; GONÇALVES, 2002).

A avaliação multidisciplinar inclui testes na área de cognição, desempenho acadêmico, saúde, desenvolvimento, comunicação, sensorial/motor, avalia pontos como habilidades de leitura e escrita (fluência, consciência fonológica, aptidões da fala, linguagem e memória operacional); desenvolvimento da linguagem e vocabulário, raciocínio lógico, velocidade do processamento de informações visuais e auditivas; memória, habilidades organizacionais, entre outros (CARIDA; MENDES, 2012).

Ao realizar a anamnese, é fundamental entender o relacionamento interpessoal da criança com os membros da família, amigos e professores para conhecer mais sobre suas vivências perante a dificuldade de aprendizagem (ROTTA; PEDROSO, 2016).

A produção textual deverá ser avaliada, observando os cadernos e pedindo para que a criança escreva de forma espontânea, podendo ser em forma de texto ou palavras isoladas. No exame clínico-neurológico, é observada a visão e audição, devendo ser encaminhado para especialistas darem continuidade às avaliações. Também devem ser avaliadas a noção de esquema corporal, aspectos disgráficos, noção de espaço-tempo, além de funções corticais superiores (ROTTA; PEDROSO, 2016).

As intervenções dependem especificamente de cada caso, visto que cada indivíduo possui diferentes tipos de dificuldades dentro da dislexia, mas com o apoio da equipe multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e neuropsicólogo), a criança e sua família receberão melhores orientações.

A ABD (2016c) indica o papel de cada profissional perante a intervenção: o psicopedagogo investigará os problemas existentes no processo de aprendizagem, orientando a criança com dislexia, seus familiares, professores e escola, esclarecendo

dúvidas sobre os obstáculos e proporcionando alternativas para contribuírem com a aprendizagem efetiva do estudante. O psicólogo poderá trabalhar com a superação das dificuldades, abordando questões referentes à autoestima e psicológicas. O neuropsicólogo avaliará e estimulará funções cognitivas. O fonoaudiólogo intervirá no atraso da fala, habilidades de leitura e escrita e adaptação escolar.

Para o DSM V, a presença das características citadas ainda não é suficiente para determinar se uma criança tem ou não dislexia, para que isso ocorra, é necessário que as características permaneçam por mais de seis meses, mesmo após serem feitas as intervenções (APA, 2014).

1.3 DIFICULDADE DE ESTUDANTES COM DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (APA, 2014), para que uma pessoa seja diagnosticada com dislexia, deverá apresentar leitura lenta e feita com muito esforço, como se adivinhasse o que lê.

A compreensão da leitura deverá ser pobre, com ortografia defasada, omitindo, adicionando ou substituindo grafemas, além de apresentar dificuldade na expressão escrita, com textos desconexos, erros de pontuação e de gramática (APA, 2014).

Por mais que a dislexia represente uma dificuldade específica de leitura, não interfere nas habilidades de pensamento, mas no nível da linguagem (SHAYWITZ, 2006).

Conforme dados apontados pela ABD (2016b), uma das características principais da dislexia é a dificuldade de reconhecimento de palavras, decodificação e lentidão na leitura, situações estas que podem trazer grandes obstáculos durante as aulas de língua portuguesa, já que envolvem livros, escritas, interpretações e muita leitura.

Shaywitz (2006) argumenta que a criança precisa desenvolver a consciência fonêmica para se tornar leitor, mas que as crianças com dislexia possuem uma falha no sistema de linguagem no módulo fonológico, prejudicando a consciência fonêmica e consequentemente a leitura fluida.

A consciência fonêmica é a percepção de que palavras verbalizadas são feitas de unidades menores da fala (fonemas), isto é, reconhecer palavras que começam e terminam com o mesmo som, combinar sons separados ao soletrar, segmentar uma palavra em sons separados (SHAYWITZ, 2006).

Para a autora, o déficit fonológico interfere na codificação (reconhecimento imediato das palavras), componente essencial para o processo de leitura, afetando assim sua compreensão (SHAYWITZ, 2006).

As informações chegam ao cérebro de forma distorcida quando a leitura ocorre, dessa forma, a criança com dislexia tende a rejeitar cada vez mais o ato de ler, desenvolvendo até mesmo uma baixa autoestima durante as atividades de leitura coletiva.

Vale destacar, que não existe somente um tipo de ferramenta ou material adequado para trabalhar a leitura em sala de aula, existem diversas possibilidades que podem ser utilizadas pelo professor, como é o caso do *audiobook*.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A evolução tecnológica sempre esteve presente na vida do homem, desde os primórdios até os dias atuais. A era principal da tecnologia surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial, com as descobertas em eletrônica, como o primeiro computador (1946) e o transistor, fonte da microeletrônica, reconhecidos como a principal evolução tecnológica da informação no século XX (PARANHOS, 2013).

Na década de 1970, houve a invenção do microprocessador, um computador em um único chip, mas os computadores para uso pessoal foram difundidos somente em 1981. Nos anos de 1990, o computador se tornou mais versátil e interativo, período de ascensão da tecnologia dentro das residências familiares (PARANHOS, 2013).

A evolução teve ligação direta com a forma que o ser humano se comunica, se relaciona e trabalha, mudando hábitos e o modo de vida.

Nos anos de 1980 o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu políticas públicas para inserção das tecnologias nas escolas, inicialmente utilizando televisão e vídeo, capacitando professores para ampliar a oportunidade de aprendizagem por meio de mídias tecnológicas, como a TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), criados em 1997; outros programas foram criados posteriormente, como o Rádio Escola, Rede Interativa Virtual de Educação (Rived) e DVD Escola (COSTA, 2017).

Nas instituições escolares, na década de 1990, surgiram as salas de informática, com monitores policromáticos e recursos multimídia, como leitores de CD-ROM e caixas de som, neste período não havia muitas atividades a serem desenvolvidas com este recurso, sobressaindo o ensino de planilhas e editores de texto (BARBOSA, 2020).

Após a virada de século, em 2000, a internet aparece como uma promessa para revolucionar o ensino, dando acesso às informações, comunicação (redes sociais), nesse período também há uma ascensão dos aparelhos celulares.

Em 2005, é lançado, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, um programa de educação a distância que proporcionava uma formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias como TV, vídeo, informática, rádio e impresso, tendo como público-alvo os professores da educação básica (COSTA, 2017).

Em 2007, com o Decreto n° 6.300, o Proinfo passou a ser chamado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PNTE), com o objetivo de promover o uso

pedagógico das tecnologias nas escolas públicas de educação básica, contribuir para a inclusão digital, preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho (BRASIL, 2007).

Em 2010, a década se inicia com a disseminação das redes sociais e aplicativos, principalmente os de mensagens instantâneas, o *Wi-Fi* se torna essencial aos aparelhos para acesso desses recursos. Também cresce a procura por ensino à distância e híbrido (BARBOSA, 2020).

Com a pandemia global provocada pela Covid-19, o ensino presencial passou por uma grande reformulação, impulsionando o ensino remoto, estratégia criada para diminuir o impacto das medidas de isolamento social (WOLFF, 2020).

Wolff (2020) aponta que as TDIC geram impacto na economia, política e sociedade, sendo considerada como parte de uma cultura que atinge o cotidiano escolar e reconfigura as práticas educativas, permitindo acesso ao conteúdo em qualquer lugar e tempo, ponto principal para práticas pedagógicas adotadas na modalidade remota.

No contexto educacional, há diferentes tipos de mídias que podem ser utilizadas para uma aprendizagem com mais significância. Mercado (2002, p.13) aponta que “com as novas Tecnologias Digitais da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador”.

Há três tipos de mídias: digital, eletrônica e impressa, mas apenas duas precisam de tecnologia para que o usuário tenha acesso, a mídia digital, baseada na tecnologia digital como a internet, programas educacionais, jogos e a mídia eletrônica, com rádios, televisões e o cinema (MONTEIRO, 2013).

Caracterizam-se como recursos audiovisuais: aparelhos celulares, *tablets*, computadores, internet, vídeos, imagens, gravações e sons. Há diversas maneiras de se utilizar estes recursos, como, apostilas virtuais, *audiobook*, filmes, *e-books* (livros eletrônicos), vídeos da internet, músicas e plataformas virtuais.

Esses materiais podem ser acessados em qualquer lugar, utilizando ou não a internet (há a possibilidade de serem baixados), sendo acessíveis, flexíveis e uma grande alternativa para a apropriação do que está sendo estudado, uma vez que proporciona uma variação na forma de estudar.

Ao utilizar as mídias no contexto educacional, pode-se propiciar diferentes formas de abordar determinado conteúdo, contribuindo para a formação e construção social, impactando em processos cognitivos de aprendizagem e tornando a aprendizagem mais prazerosa aos escolares e professores. Costa (2017) afirma que as mídias precisam ser

vistas como ferramentas potencializadoras da prática docente, sendo uma alternativa para melhoria das ações pedagógicas.

Para que as mídias sejam utilizadas de forma adequada é necessário um planejamento para o uso devido, com base nos conteúdos a serem estudados durante as aulas. Costa (2017, p. 89) evidencia:

[...] a importância de realizar um planejamento adequado da inserção das mídias em atividades pedagógicas. Esse planejamento deve estar contemplado no Projeto Político-Pedagógico da escola e articulado às ações didático-pedagógicas desenvolvidas pela instituição, pois iniciativas isoladas podem resultar em resultados frustrantes tanto para os professores quanto para os alunos.

As TDIC permitem a dinâmica da informação tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e profundo (LIMA, 2019). Contudo, mesmo sendo possível realizar multitarefas, alguns professores ainda utilizam técnicas pouco atraentes e aulas, muitas vezes, somente expositivas, com grande defasagem na utilização de recursos tecnológicos, como é o caso da utilização de um computador ligado a um projetor multimídia com textos ampliados da apostila ou *slides* sem grande interação com o público-alvo. O uso das mídias como ferramenta de ensino e aprendizagem, quando utilizada da forma correta, traz diversas possibilidades aos docentes e escolares, facilitando a abordagem dos conteúdos e aumentando o interesse dos discentes.

Conforme visto, o uso das TDIC na educação não é recente, todavia seu uso precisa ser repensado. Quando utilizada de forma inadequada, não é garantia de aprendizagem inovadora e com significado, principalmente se adotadas para disseminar antigas práticas educacionais. Para que as TDIC sejam utilizadas de forma correta e expressiva para a aprendizagem, é preciso tornar os discentes protagonistas durante suas aulas, trazendo interação e estímulos, de forma que saiam da posição de receptores do conhecimento.

3 TECNOLOGIA E DISLEXIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Foi realizada uma revisão de literatura nas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁴ (BDTD), *Scientific Eletronic Library Online*⁵(SciELO) e *Education Resources Information Center*⁶(ERIC) utilizando os descritores “Dislexia” and “Tecnologia” (BDTD e SciELO) e “*Technology*” and “*Dyslexic*” (ERIC).

A partir da revisão de literatura realizada foram encontradas 53 produções acadêmicas. Como critérios de inclusão foram selecionados trabalhos publicados nos últimos cinco anos que tivessem relação com a tecnologia e a dislexia. Foram excluídos trabalhos que não atendiam ao escopo da pesquisa, que não se configuravam como artigos, teses e dissertações, não terem livre acesso e aqueles que apareciam duplicados em diferentes bases de dados, restando assim 18 produções.

As pesquisas levantadas foram categorizadas por tema, ano e tipo de publicação para fins de análises e comparações. Onze categorias temáticas foram definidas com base no tema e/ou objeto de estudo de cada produção acadêmica, a saber: Recursos (4); Ensino Superior (4) são as categorias com maiores números de produções, com quatro cada, em seguida temos Acessibilidade e *Software* (3); Formação Docente e Tecnologia Assistiva (2); Ambiente Virtual de Aprendizagem, Educação à Distância, Ensino Remoto, Fontes (letras) e Ludicidade (1). Algumas produções foram alocadas em mais de uma categoria, uma vez que contemplavam mais de uma temática.

Na BDTD foram encontradas quatro publicações com datas entre 2018 e 2019 que estão organizadas no Quadro 1.

⁴ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 jul. 2022

⁵ Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 15 jul. 2022

⁶ Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 15 jul. 2022

Quadro 1 - Produções acadêmicas encontradas na BDTD

Autor	Título	Categoria temática	Tipo	Ano
Bastos, Liziane Forner	O uso das TIC na promoção da acessibilidade de estudantes disléxicos na UFSM	Ensino Superior	Dissertação	2018
Morasco Junior, Marcos Airton	Parâmetros gráfico-inclusivos para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem digitais voltados ao público infantil	Acessibilidade/Software	Dissertação	2018
Silva, Shirley dos Santos	Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia	Ludicidade/Formação docente	Dissertação	2019
Pini, Wanessa Cavaglieri Santos	Dislexia e a formação de docentes: elaboração de um curso à distância para professores do ensino regular	Formação docente	Dissertação	2019

Fonte: elaboração própria.

O estudo de Bastos (2018) teve como objetivo principal compreender de que modo o uso das TDIC aumenta o acesso, permanência e conclusão de estudantes com dislexia no ensino superior. Os resultados apontaram que uma das maiores dificuldades são as práticas padronizadas adotadas em sala de aula, resistência ao uso de novos recursos e falta de conhecimento sobre a dislexia, para isso a autora criou um *e-book* com diretrizes para acessibilidade de estudantes com dislexia no ensino superior.

Morasco Junior (2018) investigou o Design Gráfico Inclusivo aplicado à área da Educação, foram pesquisados componentes gráficos que são utilizados atualmente nos recursos digitais. Para isso foram analisados e comparados os designs gráficos de sites na internet para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem digitais para crianças com necessidades educacionais especiais. A pesquisa resultou em diferenças na aprendizagem das crianças participantes quando utilizadas determinadas tipografias, cores, imagens e ilustrações, botões, áudio e interação com os objetos, possibilitando grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem quando utilizados corretamente.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2019) analisou a importância de jogos pedagógicos para estudantes com dislexia, trazendo uma formação continuada para

professores por meio de uma oficina pedagógica. Como resultado, o autor indica a necessidade de trabalhar conceitos com os professores sobre a dislexia e a importância dos jogos no processo educativo, facilitando a construção de conhecimentos por meio de atividades colaborativas, reflexivas e práticas.

Pini (2019) investigou a formação docente e sua importância para se trabalhar com estudantes com Transtornos de Aprendizagem, tendo como foco principal a dislexia. A autora argumentou que os docentes devem ser capazes de reconhecer precocemente a presença de alterações na aprendizagem e junto com uma equipe multidisciplinar, desenvolver estratégias de ensino para os estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Foi selecionada uma plataforma de modalidade de Educação a Distância para a formação, facilitando e motivando os educadores, abordando temáticas como linguagem, comunicação e neurociência para atuarem de maneira adequada na identificação e trabalho com o público-alvo.

A pesquisa realizada na SciELO com os mesmos descritores (Tecnologia *and* Dislexia) resultou em apenas duas publicações, publicadas entre 2017 e 2018. O Quadro 2 apresenta as produções encontradas.

Quadro 2 - Produções acadêmicas encontradas no SciELO

Autor	Título	Categoria temática	Tipo	Ano
Cidrim, Luciana; Madeiro, Francisco	Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura	<i>Software</i>	Artigo	2017
Luciana Cidrim; Braga, Pedro Henrique Magalhães; Francisco Madeiro	Desembaralhando: um aplicativo para a intervenção no problema do espelhamento de letras por crianças disléxicas	<i>Software</i>	Artigo	2018

Fonte: elaboração própria.

Os autores Cidrim e Madeiro (2017) realizaram uma revisão de literatura para verificarem o uso das TDIC aplicadas à dislexia, considerando publicações entre 2010 a 2015 e selecionando 20 artigos sobre o tema para apresentarem alternativas de avaliação e intervenção. Como resultados, um dos pontos levantados foi a escassez de artigos sobre o tema, indicando uma necessidade maior de estudos sobre a temática, visto a contribuição que as tecnologias podem resultar para os estudantes com dislexia.

Cidrim, Braga e Madeiro (2018) apresentaram um aplicativo desenvolvido para dispositivos móveis para intervenção no espelhamento de letras, uma das dificuldades de

crianças com dislexia. Como resultado, os autores argumentaram que é preciso utilizar um ensino baseado em estratégias multissensoriais, com imagens, sons, cores e tipografias adequadas, o que pode aumentar o envolvimento e a motivação na hora da aprendizagem, ajudando a criança a aprender a ler e escrever de forma divertida, constatando que *smartphones* e *tablets* podem ser úteis para o ensino.

Na base de dados ERIC, utilizando os descritores “*Technology*” and “*Dyslexia*”, foram encontradas doze produções, todos artigos científicos publicados de 2017 a 2022. O Quadro 3 apresenta a síntese da pesquisa realizada.

Quadro 3 - Produções acadêmicas encontradas no ERIC

(continua)

Autor	Título⁷	Categoria temática	Tipo	Ano
Brante, Eva Wennås; Holmqvist, Mona	Leitura de materiais multimídia: benefícios de imagens não congruentes na compreensão de leitura para leitores disléxicos	Recursos	Artigo	2017
Mejia, Carolina; Florian, Beatriz; Vatrapu, Ravi; Bull, Susan; Gomez, Sergio; Fabregat, Ramon	Uma nova abordagem baseada na web para visualização e inspeção de dificuldades de leitura em estudantes universitários	Ensino Superior / Recursos	Artigo	2017
Kim, Sunjung; Wiseheart, Rebecca; Walden, Patrick R.	Os designs instrucionais multimídia aumentam a compreensão de estudantes universitários com dislexia?	Ensino Superior	Artigo	2018
Gaggioli, Cristina	Sala de aula digital e alunos com distúrbios de aprendizagem: um estudo para melhorar os processos de aprendizagem e as práticas de ensino	Acessibilidade	Artigo	2018
Sokolik, Maggie	O nexos de acessibilidade e pedagogia: o que todo designer instrucional on-line deve saber	Acessibilidade	Artigo	2018
Adamu, Idris; Soykan, Emrah	Análise de conteúdo sobre o uso da tecnologia na dislexia: os artigos na base de dados da Web of Science	Tecnologia Assistiva	Artigo	2019
Benmarrakchi, Fatimaezzahra; El Kafi, Jamal	Investigando a experiência de leitura de crianças disléxicas por meio de um ambiente de aprendizagem on-line favorável à dislexia	Fontes (letras) / Ambiente Virtual de Aprendizagem	Artigo	2021
Zawadka, Joanna; Miekisz, Aneta; Nowakowska, Iwona; Plewko, Joanna; Kochanska, Magdalena; Haman, Ewa	Aprendizagem remota entre alunos com e sem dificuldades de leitura durante os estágios iniciais da pandemia COVID-19	Educação à distância / Ensino Remoto	Artigo	2021

⁷ Os títulos foram traduzidos pelas autoras, os títulos originais podem ser verificados nas referências.

Quadro 3 - Produções acadêmicas encontradas no ERIC

(conclusão)

Charalambous, Theodora; Papadima-Sophocleous, Salomi; Giannikas, Christina Nicole	A Integração de Tecnologias Assistivas na Sala de Aula SEN EAP: Sensibilização	Tecnologia Assistiva	Artigo	2021
Cain, Melissa; Fanshawe, Melissa	Expectativas de sucesso: oportunidades de auditoria para alunos com deficiência de impressão se engajarem totalmente em ambientes de aprendizagem on-line no ensino superior	Ensino Superior	Artigo	2021
Joannidou, Shaunna; Sime, Julie-Ann	Quadrinhos para Aprendizagem Inclusiva da Língua Inglesa: O Aplicativo CIELL, Apoiando Alunos Disléxicos da Língua Inglesa	Recursos	Artigo	2021
Bonifacci, Paola; Colombini, Elisa; Marzocchi, Michele; Tobia, Valentina; Desideri, Lorenzo	Aplicativos de conversão de texto em fala para reduzir a divagação mental em alunos com dislexia	Recursos	Artigo	2022

Fonte: elaboração própria.

Brante e Holmqvist (2017) utilizaram em sua pesquisa uma tecnologia de rastreamento ocular como dados quantitativos e dados qualitativos, como respostas orais, para descobrir se as características das imagens influenciavam os padrões de transição texto-imagem em leitores com dislexia, utilizando imagens e textos surrealistas, para isso foram analisadas pessoas com e sem dislexia, divididas em dois grupos. A análise qualitativa das respostas orais demonstrou que relacionar imagens com os textos gera respostas mais desenvolvidas quando usadas previamente, principalmente às pessoas com dislexia, esta atenção precoce à imagem dá aos leitores uma boa chance de entender melhor o conteúdo quando inicialmente se tem um conhecimento prévio do material a ser estudado.

Mejia *et al.* (2017) investigaram ferramentas desenvolvidas que permitiam que estudantes com dislexia no ensino superior compreendessem melhor alguns aspectos de suas dificuldades, para isso foi apresentado um painel para visualizar e inspecionar as dificuldades de leitura detectadas precocemente e suas características. Os resultados apontaram que o painel fornecia diferentes análises de aprendizado sobre o desempenho de leitura dos alunos, para que eles pudessem identificar seus pontos fortes, fracos e autorregular seu aprendizado. Os autores analisaram que faltam recursos nas instituições

de ensino para estes estudantes, já que um número considerável ingressa na universidade sem ter habilidades de leitura esperadas e precisaria de suporte para lidar com altas demandas de leitura.

Kim, Wiseheart e Walden (2018), em seu estudo analisaram os efeitos de design instrucional multimídia (texto + imagem, áudio + imagem e texto + áudio + imagem) na aprendizagem de estudantes universitários com e sem dislexia ao rastreamos os movimentos oculares dos participantes. Como resultado, o grupo com dislexia teve um ótimo desempenho na condição sem texto escrito (áudio + imagem). Com os dados obtidos, os pesquisadores concluíram que estudantes com dislexia podem ter uma melhor aprendizagem com a utilização de recursos multimídias.

O trabalho de Gaggioli (2018) apresentou uma visão geral das tecnologias utilizadas por estudantes com transtorno de aprendizagem, averiguando como e em quais condições a tecnologia digital pode ser parte integrante de um ambiente de aprendizagem motivador e sem barreiras para estudantes com necessidades educacionais específicas. A autora indica que as salas de aula do século XXI poderiam ser equipadas com um computador para uso do professor, dispositivos para os aprendizes, conexão à Internet para utilização de conteúdos, *softwares* e aplicativos especialmente projetados para a educação. Em seu estudo, é apontado que recursos digitais permitem expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões tanto oralmente quanto por escrito, estimular habilidades de resolução de problemas e até mesmo se conectar com outros estudantes e escolas, sendo um recurso que facilita o desenvolvimento de estudantes com transtornos de aprendizagem.

Sokolik (2018) é uma designer instrucional de materiais on-line que estuda questões de acessibilidade para navegar na internet. Algumas dicas são dadas em seu artigo para que as pessoas possam criar conteúdos acessíveis, como descrição de imagem, leitores de tela, utilização de cores contrastantes com o fundo, evitar *hiperlinks*, utilizar fontes como *Helvetica*, *Courier*, *Arial*, *Verdana* e CMU, evitar fontes com serifas e em itálico. Todas as dicas citadas podem contribuir para um melhor aprendizado de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Adamu e Soykan (2019) realizaram uma revisão de literatura sobre o uso da tecnologia na dislexia, publicados na base de dados *Web of Science* entre 2014 e 2019, analisando 46 artigos. Os autores destacaram que o grupo com maior incidência nas pesquisas são crianças e estudantes. O instrumento mais utilizado na coleta de dados é o questionário, com pesquisas quantitativas, além disso, as áreas médica e educacional são

prevalentes nas pesquisas sobre o assunto. Nos trabalhos encontrados, observou-se que recursos de tecnologia assistiva são muito utilizados, sendo que o método de ensino que mais apareceu nos estudos foi o expositivo. Foi constatado um grande aumento de publicações sobre o assunto nos últimos anos, o que os autores indicaram ser resultantes da importância da utilização das tecnologias para pessoas com dislexia.

Benmarrakchi e El Kafi (2021) centraram o seu estudo nos benefícios do uso das tecnologias digitais para apoiar crianças com dislexia na leitura. Os pesquisadores concluíram uma necessidade de texto on-line compatível com a dislexia, para isso foi introduzida uma tipografia chamada Arabolexia (para o idioma árabe) utilizada por participantes de oito a 26 anos, a pesquisa demonstrou que a fonte tem impacto na acurácia da leitura de crianças com dislexia.

Zawadka *et al.* (2021) apresentaram resultados da aprendizagem remota e dificuldades de aprendizagem no ensino superior durante a fase inicial (março-junho de 2020) da pandemia de COVID-19. Para isso foram divididos estudantes em três grupos: com diagnóstico formal de dislexia, sem diagnóstico formal (mas com dificuldades de leitura) e estudantes sem dislexia ou dificuldades de leitura. Concluíram que neste período inicial, mais estudantes com dificuldades de leitura e dislexia não foram aprovados em pelo menos um exame no semestre de verão comparados aos sem dislexia. Além disso, os estudantes dos dois primeiros grupos experimentaram maior estresse devido as restrições epidemiológicas, tiveram mais dificuldades na organização acadêmica e obtenção de créditos.

Charalambous, Papadima-Sophocleous e Giannikas (2021) analisaram diferentes recursos digitais que podem beneficiar a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, os mais citados entre os professores na pesquisa foram: projetores, *Google Drive*, celulares, computadores/*notebooks*, *PowerPoint/Google Slides*, *Kahoot*, *Quizlet*, *Youtube*, fones de ouvido, *Google*, *e-library* (biblioteca virtual), *Glogster*, *Smartdraw*, *QR codes* e leitores de *QR codes*. Os estudantes podem acessar os materiais disponibilizados por estes recursos de qualquer lugar, facilmente e a qualquer hora, sendo capazes de estudar e revisar autonomamente o que lhes foi ensinado.

O estudo de Cain e Fanshawe (2021), abordou como estudantes que não conseguem ler materiais impressos (dislexia e deficiência visual) no ensino superior vivenciam sua educação com grande dificuldade. Como resultado, os autores analisaram que falta preparo dos professores e funcionários universitários em reconhecer a diversidade das necessidades de aprendizagem dentro da instituição de ensino o

compromisso de buscar conhecimento e soluções para superar barreiras. Para isso, a utilização de recursos on-line poderia ser efetiva para a aprendizagem destes discentes, trazendo mais acessibilidade aos estudantes.

Joannidou e Sime (2021) apresentaram um aplicativo de celular educacional multimodal que ajuda estudantes com dislexia que estão aprendendo inglês como língua estrangeira e precisam realizar testes de proficiência linguística e redação acadêmica. O aplicativo utiliza histórias em quadrinhos para a aprendizagem, apresentando técnicas e orientações para o aprendizado da língua estrangeira, além de temas de questões sociais, utilizando arte, texto e áudio. Como resultado, professores e estudantes aprovaram o uso do aplicativo, que tem características multissensoriais e auxiliam na aprendizagem.

Bonifacci *et al.* (2022) pesquisaram sobre a conversão de texto em fala, utilizando grupos de pessoas com e sem dislexia, foi constatado que ambos os grupos apresentaram melhor compreensão de leitura e taxas reduzidas de distração. Além disso, o grupo com dislexia apresentou melhor desempenho nas tarefas com a conversão de texto do que realizando uma leitura individualizada.

Ao verificar as produções acadêmicas, constatamos que por mais que o número de publicações seja crescente nos últimos cinco anos: 2017 (3); 2018 (6); 2019 (3), nenhuma em 2020, 2021 (6) e 2022 (1), o número de produções é ainda considerado pequeno quando relacionado a um tema tão importante que reflete diretamente no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dislexia

Assim, evidencia-se a relevância de mais publicações sobre o assunto, sobretudo no âmbito da Educação Básica, com vistas a contribuir com o trabalho de professores, educadores, familiares, profissionais da educação que apresentam interesse na área da dislexia e tecnologias digitais.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o uso do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apontar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes;
- Verificar o envolvimento dos estudantes com o recurso *audiobook*;
- Identificar facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de discutir a temática da utilização do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa, esta pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva, na qual foi realizada uma pesquisa de campo, com o intuito de analisar a aplicação de atividades envolvendo o *audiobook* durante o acompanhamento de estudantes com dislexia.

Gil (2002, p. 53) argumenta que o estudo de campo tem maior profundidade, utilizando técnicas de observação, muito mais do que a interrogação, desenvolvendo uma “observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Ainda segundo o autor, “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 42).

A pesquisa foi dividida em cinco etapas, conforme descrito no Quadro 4, em que foram investigados e discutidos os assuntos correlacionados, com o intuito de alcançar o objetivo proposto.

Quadro 4 - Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição
1ª Etapa	Revisões bibliográficas.
2ª Etapa	Contato com a Secretaria Estadual de Educação para seleção da escola participante.
3ª Etapa	Ida ao campo e análise de sua dinâmica. Seleção dos estudantes e professores participantes.
4ª Etapa	Coleta de dados
5ª Etapa	Organização e análise de dados, redação final da pesquisa e divulgação dos resultados.

Fonte: elaboração própria.

Na primeira etapa foram abordadas e discutidas, com base na literatura, as vantagens da utilização do *audiobook* como estratégia de ensino para estudantes com dislexia, tendo como foco a área de língua portuguesa. Na segunda etapa foi submetida a pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa e contatada a Secretaria Estadual de Educação para seleção das escolas participantes. Após a seleção, a terceira etapa contou com uma visita ao campo (escola) para análise e seleção dos estudantes e professores participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento. Posteriormente foi realizada a coleta de dados, com base em observações,

questionários e roteiro de atividades. A última etapa incluiu a organização e análise de dados, além da redação final da pesquisa e divulgação dos resultados.

5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa e aprovada pelo parecer 4.939.445 (ANEXO 1). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento (no caso dos participantes menores de idade).

5.2 LOCAL DA PESQUISA

Foram escolhidas duas escolas estaduais localizadas em um município de pequeno porte do interior de São Paulo, para a escolha destas escolas utilizaram-se alguns critérios: a escola deveria ter algum estudante com dislexia matriculado no ensino médio noturno (horário de maior disponibilidade da pesquisadora) e ser pública. Na cidade, existem três escolas com ensino no período noturno, após um contato inicial, uma delas apontou não possuir estudante com dislexia, uma indicou um estudante do 2º ano do ensino médio e a terceira, uma estudante do 1º ano do ensino médio, também com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Para a preservação da identidade das instituições escolhidas, foram identificadas como Escola 1 e Escola 2. A Escola 1 está localizada em um bairro periférico, possui aulas nos três períodos (manhã, tarde e noite), para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com aproximadamente 900 estudantes matriculados no total, sendo 375 matriculados no período noturno, divididos em nove turmas (três de EJA, dois 1.ºs anos do ensino médio, dois 2.ºs anos e dois 3.ºs anos).

A Escola 1 possui 11 salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes coberta, pátio, kit multimídia em todas as salas (*notebook* com internet *wifi*, caixa de som e televisão).

A Escola 2 está localizada na região central do município e possui ensino integral diurno (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e ensino regular noturno para o ensino médio. Possui 520 estudantes matriculados no total, sendo 129 matriculados no ensino médio noturno, divididos em quatro turmas, um 1º ano, um 2º ano e dois 3.ºs anos.

A segunda escola também conta com 11 salas de aula, dois laboratórios de informática, quadra de esportes coberta, sala de leitura, pátio e kit multimídia em todas as salas (*notebook* com internet *wifi*, caixa de som, televisão).

5.3 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de professores e estudantes do ensino médio (com e sem dislexia). Participaram 20 estudantes na Escola 1, contudo o estudante com dislexia foi transferido no meio da pesquisa, totalizando 19 (seis meninas e 13 meninos), na faixa etária de 15 a 18 anos e uma professora de língua portuguesa. Na Escola 2 totalizamos 33 estudantes (13 meninas e 20 meninos), de 15 a 18 anos, além de um professor de língua portuguesa. Indiretamente, professores de outras áreas também participaram da pesquisa, seja cedendo a aula para a aplicação do projeto ou durante as instruções para utilização da ferramenta *audiobook* em suas aulas.

5.4 INSTRUMENTOS

O Quadro 5 sintetiza os instrumentos de pesquisa adotados para o presente estudo.

Quadro 5 - Instrumentos utilizados durante a coleta de dados.

PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário sobre as aulas dadas de língua portuguesa; • Conversa informal.
ESTUDANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário sobre dificuldades na área de língua portuguesa, relação com a leitura e conhecimentos sobre <i>audiobook</i>; • Sequência didática.

Fonte: elaboração própria.

O questionário destinado aos estudantes (APÊNDICE D) continha questões fechadas e o dos professores (APÊNDICE E) questões abertas e fechadas, visando conhecer melhor os participantes e sua relação com o tema da pesquisa.

Como parte dos instrumentos, utilizamos uma sequência didática definida como "um instrumento que utiliza uma sucessão de aulas que se convergem para um tema central e se articula em vários módulos de conhecimento" (MOREIRA, 2015, p. 23). A

sequência foi escolhida porque poderíamos aplicar várias atividades utilizando a estratégia central (leitura do livro + *audiobook*), visando as interações com os estudantes e realizando uma avaliação processual, avaliando os discentes ao longo das atividades realizadas. Degasperi *et al.* (2022), argumentam que avaliar desta forma “permite acompanhar a construção do conhecimento, alterar estratégias de avaliação caso sejam detectadas dificuldades de aprendizado e replanejar o trabalho docente”.

A sequência didática foi elaborada com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes, incluindo o que apresentava dislexia nas aulas que utilizaram ou não o *audiobook*.

Destacamos que foi realizado um estudo piloto em uma escola estadual do município com estudantes do primeiro ano do ensino médio, sendo 30 estudantes (17 meninas e 13 meninos), na faixa etária entre 15 a 17 anos, a fim de avaliar e adequar os instrumentos utilizados na pesquisa. Após a aplicação do referido estudo, observou-se a necessidade de adequação da sequência didática, que inicialmente estava organizada em 14 aulas, contudo, após o projeto piloto, foi preciso acrescentar uma aula para que os estudantes pudessem finalizar seus produtos na sala de aula.

O livro escolhido para a aplicação da sequência didática foi “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, uma peça teatral cômica, dividida em três atos e com 192 páginas (SUASSUNA, 2008). O livro foi publicado em 1955, mas a edição utilizada é do ano de 2008. Após contato com diretores das escolas estaduais da cidade, três escolas emprestaram seus exemplares para que fossem utilizados durante a coleta, totalizando 40 cópias emprestadas.

A história é narrada por um palhaço e tem como principais personagens os amigos Chico e João Grilo, que juntos se metem em muitas confusões e travessuras. A história se passa em tempo psicológico (atemporal), no Nordeste, mais especificamente em Taperoá, no interior da Paraíba. Outro espaço dentro da história é o Tribunal do Juízo Final, após a morte de alguns personagens (SUASSUNA, 2008).

A peça é marcada pela linguagem oral e seu regionalismo nordestino, carrega a tradição popular, trazendo diversos elementos da região: linguagem, objetos, figurinos e cenários do sertão. Além disso, a obra aborda questões como a seca, a extrema pobreza, o coronelismo e o cangaço.

Foram utilizados alguns critérios para a escolha do livro: a obra deveria fazer parte da literatura brasileira, de preferência um clássico, sem continuação, de fácil acesso, adequada à faixa etária dos estudantes do ensino médio, com menos de 250 páginas (para

que pudesse cumprir a sequência de aulas), com versão em *audiobook* e um grande volume de exemplares disponíveis.

Também foi utilizado um diário de bordo⁸ pela pesquisadora para o registro das intervenções e observações, realizadas durante a sequência didática. O Quadro 6 apresenta os objetivos, os materiais e as etapas de desenvolvimento da sequência didática.

Quadro 6 - Sequência Didática: Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna

(continua)

AULA	OBJETIVOS	MATERIAIS	DESENVOLVIMENTO
1 ^a AULA	<p>Apresentar o livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Explicar aos estudantes como funcionará a sequência didática envolvendo o livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna Repertoriar informações gerais sobre o livro e o autor;</p> <p>Levantar hipóteses apenas mostrando a capa do livro utilizando flash-cards;</p> <p>Ler o primeiro capítulo do livro com apoio do <i>audiobook</i>; Discutir os principais tópicos da leitura.</p>	<p>Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Cartões feitos com papel-cartão; Canetinhas.</p>	<p>Apresentação do livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna aos estudantes. Falar sobre o autor, local e ano de publicação, informações gerais do livro. Explicar como funcionará a atividade e sobre a utilização do <i>audiobook</i>.</p> <p>Levantamento de hipóteses: O que acha que acontecerá? Qual local se passará a história? Quais serão os personagens?</p> <p>Inicialmente serão entregues aos estudantes três cartões de diferentes cores para preenchimento das hipóteses levantadas por meio da observação da capa e do título do livro, cada cartão deverá responder uma pergunta levantada. Os cartões serão guardados pela pesquisadora em saquinhos diferentes, separados pelas cores para uma atividade posterior.</p> <p>Primeiro contato com a história: leitura do primeiro capítulo do livro Auto da Compadecida – ouvir <i>audiobook</i>⁹ e acompanhar fazendo uma leitura silenciosa (24 páginas – 15 a 39).</p> <p>Discussão sobre os tópicos mais importantes do capítulo.</p>

⁸ Permite analisar os processos das atividades de formas mais significativas das atividades, refletindo sobre a prática e favorecendo na tomada de decisões. Por meio do diário, pode-se focar na problemática abordada, sem se distanciar do contexto, além de proporcionar o “desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor”. (PORLÁN; MARÍN, 1997, p. 19-20).

⁹ Disponível no *Spotify*.

Quadro 6 - Sequência Didática: Auto da Compadecida de Ariano Suassuna

(continuação)

<p>2^a AULA</p>	<p>Ler o segundo capítulo do livro sem o apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Refutar as hipóteses iniciais utilizando os flash-cards preenchidos na primeira aula;</p> <p>Reunir os estudantes para uma roda de conversa para compartilhar os flash-cards</p>	<p>Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Cartões feitos com papel-cartão; Canetinhas.</p>	<p>Leitura do segundo capítulo do livro – sem a utilização do <i>audiobook</i> (24 páginas – 40 a 64).</p> <p>Discussão sobre os tópicos mais importantes do capítulo.</p> <p>Confirmar ou refutar as hipóteses iniciais: As expectativas foram confirmadas? Por quê? Utilizando os flash-cards respondidos na primeira aula. Para esta atividade, os participantes receberão aleatoriamente três cartões, um de cada cor e responder no verso se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou refutadas.</p> <p>Em uma roda de conversa, os estudantes compartilharão seus flash-cards com a turma.</p>
<p>3^a AULA</p>	<p>Ler o terceiro capítulo do livro com apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Identificar principais características da obra;</p> <p>Refletir sobre alguns tópicos da obra.</p>	<p>Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Bloco de notas composto por pequenas folhas de papel adesivo;</p> <p>Canetinhas.</p>	<p>Leitura do terceiro capítulo do livro – ouvindo o <i>audiobook</i> (24 páginas – 65 a 89).</p> <p>Discussão da leitura sobre identificação dos personagens, o lugar onde a história ocorre, o narrador. Como o narrador conta a história, ele participa das ações ou somente conta a história? Pedir exemplos.</p> <p>Posteriormente, serão disponibilizados bloco de notas composto por pequenas folhas de papel adesivo para os participantes que deverão responder perguntas sobre o capítulo “O que você faria no lugar de João Grilo?” / “Como reagiria no lugar do padre/bispo?. Após responderem, colarão as respostas na parede, sem a necessidade de identificação.</p> <p>Os estudantes poderão observar as respostas da turma.</p>

Quadro 6 - Sequência Didática: Auto da Compadecida de Ariano Suassuna

(continuação)

4ª AULA	<p>Ler o quarto capítulo do livro sem o apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Desenvolver uma nuvem de palavras com as respostas dos estudantes</p>	<p>Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Celular ou computador com internet</p>	<p>Leitura do quarto capítulo do livro – sem a utilização do <i>audiobook</i> (24 páginas – 90 a 114).</p> <p>Discussão da leitura sobre os principais pontos observados. Após a discussão, será disponibilizado um link do site Menti.com para que os estudantes insiram uma palavra que representa sua percepção sobre o livro (o que está achando da história). A nuvem de palavras será apresentada ao final da aula.</p>
5ª e 6ª AULA	<p>Ler o quinto capítulo do livro com o apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Pesquisar sobre a biografia do autor e a relação entre o livro e a vida real do escritor.</p>	<p>Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Celular ou computador com internet;</p>	<p>Leitura do quinto capítulo do livro – utilizando o <i>audiobook</i> (24 páginas – 115 a 139). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados.</p> <p>Pesquisa sobre a biografia de Ariano Suassuna e a relação do livro com a época em que foi escrita (local, críticas, linguagem). Em roda de conversa, apresentação das principais ideias pesquisadas.</p>
7ª AULA	<p>Ler o sexto capítulo do livro com o apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Reescrever o final da história</p>	<p>Ler o sexto capítulo do livro com o apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Reescrever o final da história</p>	<p>Leitura do sexto capítulo do livro – com a utilização do <i>audiobook</i> (24 páginas – 140 a 164).</p> <p>Discussão da leitura sobre os principais pontos observados.</p>
8ª AULA	<p>Ler o sétimo capítulo do livro sem apoio do <i>audiobook</i>;</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura;</p> <p>Compartilhar a reescrita da história em roda de conversa</p>	<p>Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna;</p> <p>Caixa de som.</p>	<p>Leitura do sétimo capítulo do livro – sem a utilização do <i>audiobook</i> (25 páginas – 165 a 190). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados. Entregar uma folha de almoço para cada estudante e sugerir que reescrevam o final da história, mudando alguns acontecimentos. Em roda de conversa, os estudantes deverão compartilhar suas ideias para o final da história.</p>

Quadro 6 - Sequência Didática: Auto da Compadecida de Ariano Suassuna

(conclusão)

9 ^a , 10 ^a e 11 ^a AULA	Assistir ao filme “O Auto da Compadecida”.	Computador; Televisão.	Os estudantes assistirão ao filme “O auto da Compadecida” para relacionar o livro lido durante as aulas com a obra cinematográfica.
12 ^a , 13 ^a e 14 ^a AULA	Planejar produto final; Produzir o produto final.	Cartazes; Canetinhas; Caixa de som; Papel Sulfite.	Será proposto que os estudantes produzam um produto final, baseado no livro lido, os participantes poderão elaborar podcasts, e-books, desenhos, animações, vídeos, encenações sobre o livro.
15 ^a AULA	Apresentar os produtos produzidos; Compartilhar feedbacks sobre a sequência didática.	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Caixa de som; Computador.	Os estudantes compartilharão com a turma seus produtos finais. Ao final da aula, os estudantes poderão compartilhar feedbacks sobre suas principais perspectivas da sequência didática.

Fonte: elaboração própria

5.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Durante a visita às escolas participantes, foram realizadas conversas iniciais com os professores e as coordenações das duas instituições para poder explicar como seria elaborada a pesquisa e sanar as dúvidas iniciais. Também foi preparado um cronograma, com o auxílio de professores e coordenadores para escolhermos em quais aulas seria aplicada a pesquisa, de modo que nenhum docente se sentisse prejudicado e pudesse se organizar de acordo com o seu planejamento. Todos os professores se mostraram solícitos a cederem suas aulas, sendo assim, o cronograma foi elaborado para que não utilizasse sempre as aulas das mesmas disciplinas, sendo distribuídas de segunda à sexta-feira em diferentes horários, contudo em aulas duplas (duas aulas de 45 minutos seguidas).

Inicialmente a pesquisa estava programada para ser aplicada no início de abril, contudo, as equipes gestoras das escolas participantes sugeriram que iniciássemos após

recesso escolar (18 a 24 de abril), em virtude das avaliações e fechamento do bimestre. A aplicação da sequência didática se iniciou no dia 26 de abril e foi finalizada no dia 15 de junho. Semanalmente as duas escolas eram visitadas para a aplicação das atividades da sequência didática.

Antes da aplicação da sequência didática, questionários foram disponibilizados para estudantes e professores contendo questões pessoais, como: idade, série, nível de dificuldade do estudante e tipos de atividades trabalhadas pelo professor durante as aulas.

Os questionários foram aplicados de forma coletiva em sala de aula com os discentes para identificar dificuldades de aprendizagem na área de língua portuguesa, relação com a leitura e conhecimentos sobre o *audiobook*, com enfoque na dislexia. Os professores puderam levar para casa o questionário para responderem sobre as atividades que costumavam desenvolver durante suas aulas de língua portuguesa, recursos utilizados e as percepções sobre o desempenho dos escolares.

Posteriormente, foi elaborada uma sequência didática (Quadro 6) para realização em sala de aula com os estudantes, com base nas respostas dos questionários (respondidos pelos estudantes e professores) durante o horário das aulas disponibilizadas, esta sequência possui aulas com *audiobook* e sem o *audiobook* que contribuíram para a comparação das aulas e desempenho dos estudantes. Inicialmente, a sequência didática contava com 14 aulas, contudo, foi preciso adicionar uma aula para que os estudantes pudessem produzir o produto final, pois não terminaram a tempo. As observações também contaram como forma de coleta de dados, registradas no diário de bordo para análise.

Durante a pesquisa, foram realizadas instruções em conversas individuais com os professores, caso estes tenham interesse em aplicar atividades por meio do *audiobook*, nestas instruções foram indicados sites e aplicativos, livros e sugestões para diferentes áreas.

Os pressupostos do DUA foram adotados durante a coleta de dados, seguindo o princípio de flexibilização dos objetivos, avaliação, métodos e materiais (RIBEIRO; AMATO, 2018), para que todos os estudantes, sejam eles com ou sem dislexia, pudessem realizar as mesmas atividades.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi realizada de modo qualitativo, com base nos questionários (respondidos pelos estudantes e professores) com as observações feitas durante as

atividades realizadas por meio do *audiobook*, bem como a evolução da aprendizagem na área de língua portuguesa. Os dados de pesquisa foram apresentados em quadros, para melhor visualização, e discutidos à luz do referencial teórico da área.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo está organizado a partir dos dados obtidos nos questionários na aplicação da sequência didática, buscando identificar as percepções e envolvimento dos estudantes com o *audiobook*. As escolas estarão identificadas ao longo do texto como Escola 1 e Escola 2, para que não ocorra identificação dos participantes, bem como os nomes dos partícipes foram preservados.

Durante a realização da pesquisa, os professores e coordenadores pedagógicos que estiveram presentes na escola, mesmo que não atuando na área de língua portuguesa, puderam acompanhar de perto o desenvolvimento da sequência didática, de modo que alguns presenciaram e participaram das atividades propostas para a pesquisa. Foram realizadas conversas informais com orientações sobre a ferramenta utilizada, além de orientações para identificação e formas de auxílio para estudantes com dislexia, nestes momentos, os profissionais foram instruídos sobre como buscarem *audiobooks* gratuitos na internet, como aplicarem em diferentes disciplinas e atividades que envolvem leitura de livro, além da discussão dos benefícios da ferramenta para estudantes com dislexia, podendo ser um atrativo para todos os discentes na sala de aula. Destaca-se que os profissionais da educação das instituições de ensino participantes da pesquisa, foram muitos solícitos e reagiram com entusiasmo à ferramenta e sua contribuição para a sala de aula. Os dados serão apresentados e discutidos da seguinte maneira: sondagem inicial, aplicação da sequência didática, envolvimento dos estudantes e facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia.

6.1 SONDAGEM INICIAL

Inicialmente, quando os estudantes responderam o questionário sobre suas preferências literárias, dificuldades na área de língua portuguesa e percepções sobre o *audiobook*, o estudante com dislexia da Escola 1 escreveu seu nome com inversão de letras, não escrevendo seu sobrenome, o nome deste estudante não foi respondido no campo certo, mas acima do local indicado, e sua idade foi escrita com espelhamento, ao lado do nome, também fora do local indicado. O discente apontou que possuía dificuldades na disciplina de língua portuguesa, mas somente indicou possuir dificuldade em interpretação, além disso, disse gostar de ler história em quadrinhos e ficção-

científica, demonstrou conhecer o recurso e já ter utilizado, ele acredita que ouvir a história (em áudio) facilitaria sua compreensão do texto.

A discente com dislexia da Escola 2, possui a mesma idade do estudante com dislexia da Escola 1, 17 anos, afirmou possuir dificuldades em língua portuguesa, mais especificamente em gramática, indicou gostar de ler livro com a temática policial, contudo não conhece o recurso *audiobook*, nunca utilizou e não acredita que ouvir a história (áudio) facilitaria sua compreensão do texto.

Ambos os escolares com dislexia sinalizaram possuir dificuldades na área de língua portuguesa, mesmo que apontando somente um tipo de dificuldade, os mesmos também responderam gostar de ler.

Em relação aos demais estudantes que participaram da pesquisa, na primeira questão, 13 estudantes da Escola 1 responderam que possuíam dificuldades na área de língua portuguesa e sete indicaram não ter dificuldades, sendo que 14 discentes sinalizaram que gostavam de ler e seis não gostavam de leituras.

A Figura 3 representa quais as categorias de livros que os estudantes da Escola 1 mais gostavam de ler. A opção “outro” foi escolhida por cinco estudantes e apareceram os gêneros: comédia (1), autoajuda (1), casos de histórias reais (1) e mangá (2), destacamos que dois gêneros listados não foram escolhidos, a saber: drama e *graphic novel*.

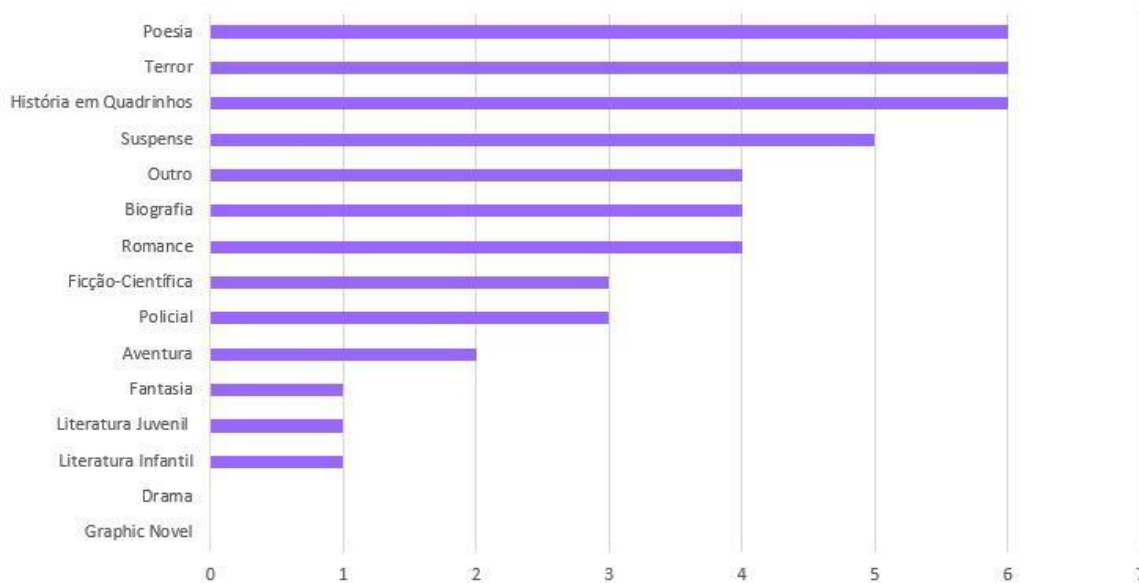


Figura 3 - Livros indicados pelos estudantes da Escola 1

Fonte: elaboração própria.

Ao responderem sobre o *audiobook*, a maior parte indicou não conhecer o recurso (12 discentes), enquanto oito indicaram conhecer, mas apenas dois já haviam utilizado. Do total de estudantes respondentes, 17 acreditavam que ouvir a história em áudio facilitaria a compreensão da leitura, apenas três responderam que o recurso não contribuiria para o entendimento da leitura.

O mesmo questionário foi aplicado na Escola 2, 18 discentes relataram ter dificuldades de língua portuguesa e 14 indicaram não ter, nesta escola, a maior parte dos estudantes indicaram não gostar de ler (18), e apenas 13 responderam gostar de leitura.

A Figura 4 demonstra as categorias de livro que os respondentes indicaram mais gostar de ler. O gênero *graphic novel* não foi escolhido, a opção “outro” foi marcada três vezes e apareceram: mangá (2) e ação (1).

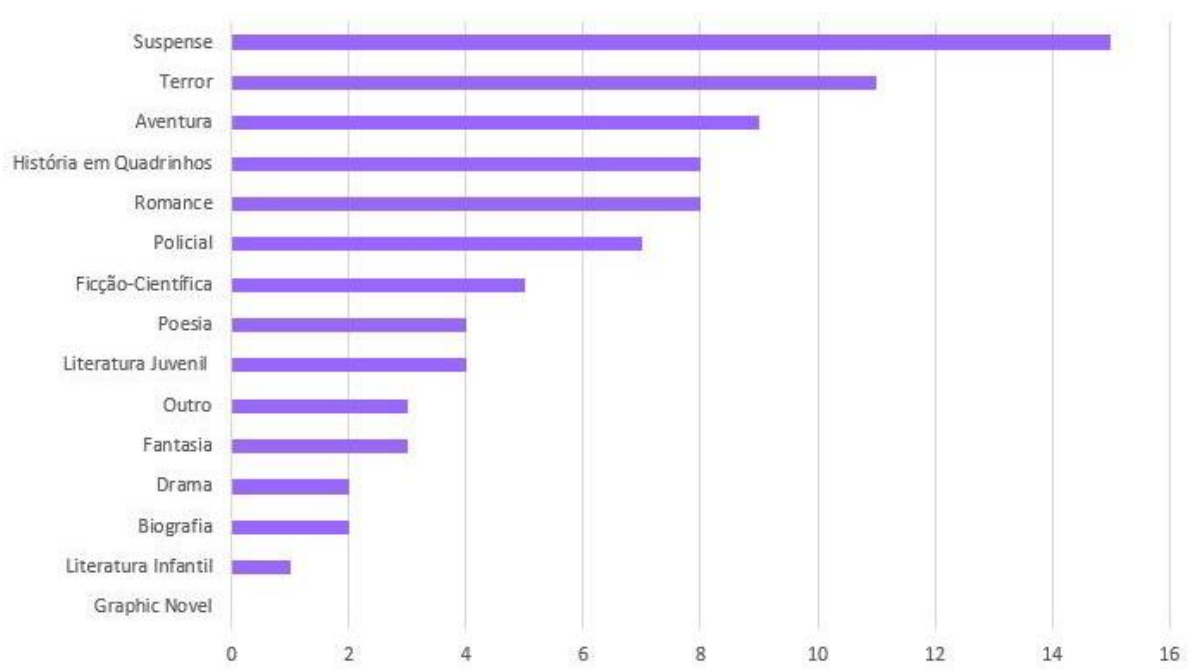


Figura 4 - Livros indicados pelos estudantes da Escola 2
Fonte: elaboração própria.

Sobre o *audiobook*, 24 estudantes disseram não conhecer o recurso, nove sinalizaram conhecer, contudo das 33 respostas, apenas dois estudantes marcaram já terem utilizado *audiobook*. Mesmo apenas dois discentes terem respondido que já utilizaram o recurso, 25 marcaram que acreditam que o *audiobook* contribuiria para a compreensão do texto e oito acreditam que não.

Os livros mais lidos no ensino médio costumam ser voltados para o vestibular, indicados pelas próprias universidades e trabalhados durante os três anos como livros de poesia e narrativas (FERRAZ; BOMBINI; PEDRO, 2022). Sanfelici e Silva (2015), pontuam que as leituras curriculares são de obras consideradas clássicas ou canônicas, que fazem parte do patrimônio literário nacional e com isso, os escolares encontram obras que talvez não sejam de seu interesse pessoal ou que estejam distantes da sua realidade.

Nas duas escolas, os gêneros de terror, suspense e história em quadrinhos foram os mais escolhidos entre os discentes, o que se observa é que quando procurando livros com o gênero terror, normalmente a classificação é para mais de 18 anos, o que não se enquadra a maioria dos escolares que marcaram esta opção. Há um conflito de interesses entre as obras indicadas para os matriculados no ensino médio e suas reais preferências, tornando a leitura imposta na sala de aula por vezes desinteressante e distanciando os estudantes da leitura prazerosa (SANFELICI; SILVA, 2015).

Outro ponto observado é que a maioria dos estudantes desconhecem o *audiobook* (12 discentes na Escola 1 e 24 na Escola 2). Apesar do recurso estar disponível de forma gratuita em muitas plataformas da internet, o mesmo ainda é desconhecido por grande parte dos participantes da pesquisa. Barbosa (2017, p. 244), aponta que existe uma “necessidade de se considerar o audiolivro como uma mídia em si e não um subproduto do livro”. O autor ressalta ainda que não é possível traçar um panorama nacional sobre a utilização deste recurso de áudio, por faltar informações disponíveis nas indústrias. As mídias de uma forma geral não divulgam o recurso de modo satisfatório, mesmo sendo de fácil acesso na internet.

6.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os dados do diário de bordo são referentes às observações feitas durante a realização da sequência didática, os registros foram separados em quadros, divididos pelos encontros realizados na Escola 1 (Quadro 07 a 13) e na Escola 2 (Quadro 14 a 20). Os relatos de cada encontro foram organizados e analisados a partir dos seguintes tópicos: ajuda (A) - solicitação de ajuda durante as atividades; envolvimento (EN) - comprometimento com as atividades propostas; leitura (L) - leitura do livro com e sem *audiobook*, escrita (ES) - momentos de atividades escritas. A utilização das siglas foi adotada nos Quadros (7 a 20) para melhor visualização do desenvolvimento das atividades.

Quadro 7 - Encontro 1 na Escola 1

ENCONTRO 01	
Data: 26/04/2022	
Estudantes presentes: 12	
Escola 1	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Inicialmente os estudantes se mostraram confusos e sem muito ânimo para realização da atividade (EN) . Foram realizadas hipóteses iniciais sobre o livro , para isso cada discente pegou três cartões um de cada cor e responderam às seguintes perguntas: Sobre o que você acha que o livro conta? O que irá acontecer? Qual local se passará à história? Quais serão os personagens do livro? Todos responderam (EM/ES) e colocaram os cartões em saquinhos diferentes, separados por cor.
2º MOMENTO – Com Audiobook	ALUNO COM DISLEXIA - faltou TURMA TODA - Todos acompanharam a leitura (EN/L) com o livro e o <i>audiobook</i> .
3º MOMENTO - Sem Audiobook	ALUNO COM DISLEXIA - faltou TURMA TODA - Quando acabou a primeira parte da leitura, os estudantes desanimaram por não poder continuar com o audiobook (EN) , pediram para continuar porque estava “mais legal”. Três estudantes não continuaram a leitura sem o audiobook (EN) , contudo dois continuaram após verem seus colegas lendo. Uso excessivo do celular (EN). Dois escolares pediram para sair da sala (EN) (beber água, banheiro, afins). Um estudante chegou na segunda aula e começou a leitura a partir da página 40 (até onde o <i>audiobook</i> teria sido utilizado).
4º MOMENTO – Atividade	Após a leitura, os estudantes pegaram aleatoriamente os cartões (um de cada cor) e refutaram as hipóteses iniciais (ES) . Ao final, houve uma discussão e apenas oito estudantes participaram falando sobre suas percepções da leitura (EN) .

Fonte: elaboração própria.

Quadro 8 - Encontro 2 na Escola 1

ENCONTRO 2	
Data: 05/05/2022	
Estudantes presentes: 11	
Escola 1	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Inicialmente foi realizado, pelos próprios estudantes, um resumo dos principais pontos da história.
2º MOMENTO – Com Audiobook	<p>ESTUDANTE COM DISLEXIA - realizou a leitura com o audiobook sem contratempos (L), conseguindo acompanhar com toda a turma (EN).</p> <p>TURMA TODA - apenas uma discente não realizou a leitura, mas ficou ouvindo o áudio. Nenhum estudante saiu (EN) durante o primeiro momento da aula.</p>
3º MOMENTO – Atividade	Os estudantes responderam o que fariam no lugar de João Grilo e no lugar do padre, todos os estudantes responderam (EN/ES), o estudante com dislexia demorou para responder, olhou no celular a escrita de determinadas palavras (ES).
4º MOMENTO - Sem Audiobook	<p>Um estudante de outra sala se infiltrou entre os estudantes participantes da pesquisa e realizou as atividades propostas. Por ainda não conhecer os discentes, sua participação passou despercebido, notando apenas quando alguns participantes me informaram. Mesmo infiltrado, o estudante participou da aula com <i>audiobook</i> e realizou a atividade proposta, se retirando apenas quando foi notada sua presença. Antes de sair, pediu para que o projeto fosse aplicado em sua sala.</p> <p>ESTUDANTE COM DISLEXIA - realizou a leitura com a mão na orelha e sussurrando (a mão em forma de concha) (L), mas dispersava facilmente durante a atividade (EN), precisando de ajuda para retomar (A) (pediu para ir ao banheiro e ao voltar não encontrou onde tinha parado).</p> <p>TURMA TODA - Dois meninas interromperam suas leituras em alguns momentos para fazerem comentários - em voz baixa - sobre o livro (EN), mas logo voltam a ler (de tempos repetem a mesma ação). Ao todo, quatro alunos pediram para sair da sala (EN) (banheiro, água, assuntos diversos).</p>
4º MOMENTO - Atividade	A segunda atividade foi depois da leitura sem o <i>audiobook</i> no Mentimeter¹⁰ (nuvem de palavras) (ES) 2 alunos sem celular (utilizaram o meu tablet para responderem). Escolares ficaram empolgados conforme as palavras iam aparecendo em tempo real. Nos minutos finais da aula, os alunos em uma roda de conversa discutiram as partes que mais acharam interessante - sempre que alguém falava, surgiam comentários sobre a parte escolhida.

Fonte: elaboração própria.

¹⁰ <https://www.mentimeter.com/>

Quadro 9 - Encontro 3 na Escola 1

ENCONTRO 3	
Data: 11/05/2022	
Estudantes presentes: 19	
Escola 1	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Inicialmente foi realizado, pelos próprios estudantes, um resumo dos principais pontos da história.
2º MOMENTO – Com Audiobook	ESTUDANTE COM DISLEXIA – acompanhou a leitura sem intercorrências (EN/L) TURMA TODA - apenas uma pessoa (a mesma da aula anterior) não acompanhou a leitura, apenas ouviu (EN/L). Nenhum aluno pediu para sair da sala (EN).
3º MOMENTO – Atividade	A atividade do dia consistia em uma pesquisa sobre o autor e curiosidades sobre o livro, os escolares foram autônomos, ligaram os computadores sozinhos (<i>login</i> com seu nome de usuário) e não pediram ajuda durante a pesquisa. Além disso, os estudantes pesquisaram em diversos sites e não apenas no primeiro que apareceu. Dois discentes não entregaram a atividade, um deles foi o escolar com dislexia (ES).

Fonte: elaboração própria.

Quadro 10 - Encontro 4 na Escola 1

ENCONTRO 4	
Data: 19/05/2022	
Estudantes presentes: 14	
Escola 1	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Inicialmente foi realizado, pelos próprios estudantes, um resumo dos principais pontos da história.
2º MOMENTO – Com Audiobook	Neste dia, a escola informou que o estudante com dislexia foi transferido de escola (mudou-se para outra cidade), mesmo assim, foi decidido que o projeto continuaria em andamento. <i>ESTUDANTE COM DISLEXIA</i> - transferido TURMA TODA - dois estudantes não participaram (EN) (mas ambos ficaram ouvindo). O escolar que apenas estava ouvindo pediu para beber água (EN). Aula sem interferências (conversas).
3º MOMENTO – Discussão sobre a leitura	Antes da leitura sem o <i>audiobook</i> , foi discutido sobre como seria o final (ansiosos), mas dois escolares não participaram (vergonha).
4º MOMENTO - Sem Audiobook	<i>ESTUDANTE COM DISLEXIA</i> - transferido TURMA TODA - Os 14 estudantes leram o livro (EN/L) sem o <i>audiobook</i> para saberem o final e ao final da leitura, todos os estudantes fizeram comentários sobre a história.
5º MOMENTO - Atividade	A atividade da aula consistia em uma reescrita do final da história (ES) , 13 entregaram, erros de língua portuguesa por parte de alguns estudantes (ES) . Após a atividade, em uma roda de conversa, os estudantes compartilharam o final criado por eles (cada um leu o seu) Comentários sobre as reescritas (feitos pelo próprio colegas - positivos).

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 - Encontro 5 na Escola 1

ENCONTRO 5	
Data: 23/05/2022	
Estudantes presentes: 17	
Escola 1	
<i>1º MOMENTO – Atividade prévia</i>	Dia de assistir ao filme “O Auto da Compadecida”. Ao entrar na sala, alguns escolares já perguntaram se naquele dia seria o filme (estavam esperando). Foram feitas algumas considerações sobre o filme: tempo de duração, quantas aulas seriam utilizadas e sanadas as dúvidas.
<i>2º MOMENTO – Filme</i>	Todos os estudantes assistiram ao filme (EN) , apenas um informou que já tinha assistido. Foi preciso chamar a atenção de dois escolares que utilizaram o celular de forma indevida (EN) . Durante o intervalo, escolares de outras turmas me abordaram para perguntar se aplicarei o projeto na sala deles também. Os estudantes não demoraram para voltar para a sala, já estavam esperando na porta. Um menino da sala pediu para que quando o projeto acabasse, iniciássemos um outro livro, outros concordaram (EN) .

Fonte: elaboração própria.

Quadro 12 - Encontro 6 na Escola 1

ENCONTRO 6	
Data: 06/06/2022	
Estudantes presentes: 17	
Escola 1	
<i>1º MOMENTO – Filme + atividade</i>	Assistimos aos 30 minutos finais do filme. Ao final, os estudantes comentaram sobre a história e fizeram comparações (EN) , 12 estudantes participaram das discussões, cinco estudantes fizeram comentários apenas quando perguntado sobre o que acharam do filme.
<i>2º MOMENTO – Produto Final</i>	Foram passadas as instruções para a realização de um produto final, realizado em grupo formado pelos próprios discentes. Quatro grupos se reuniram e decidiram pelos produtos finais: um podcast, uma história em quadrinhos, um cartaz e um desenho. Durante a aula, os escolares puderam começar a realização do trabalho.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 13 - Encontro 7 na Escola 1

ENCONTRO 7	
Data: 15/06/2022	
Estudantes presentes: 7	
Escola 1	
1º MOMENTO – Produto Final	Muitos discentes faltaram por ser final de semestre, pois estavam indo apenas nos dias de prova. Apenas dois grupos finalizaram na aula e entregaram o trabalho (<i>podcast</i> e desenho). Os grupos compartilharam entre si os trabalhos e fizeram comentários positivos.
2º MOMENTO - Encerramento	Os escolares disseram ter gostado muito do projeto realizado com audiobook (EN) , pediram para que voltasse com outro livro no semestre seguinte, mas apontaram que gostaram mais dos momentos com leitura do livro e <i>audiobook</i> juntos. Segundo eles, a leitura com o audiobook torna o livro mais interessante e fácil de ler (EN) .

Fonte: elaboração própria.

Quadro 14 - Encontro 1 na Escola 2

ENCONTRO 1	
Data: 28/04/2022	
Estudantes presentes: 24	
Escola 2	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Inicialmente foi explicada como seria a atividade e não houve protestos. Todos participaram da atividade de hipóteses iniciais sobre o livro (ES) , respondendo os três cartões de diferentes cores.
2º MOMENTO – Com Audiobook	<i>ESTUDANTE COM DISLEXIA</i> - faltou TURMA TODA - Dois discentes não leram o livro no começo, quando o audiobook já tinha começado, contudo, um começou a leitura ao ver que os colegas estavam lendo (EN) . Durante a leitura, uma escolar parou de acompanhar a leitura no livro e ficou apenas ouvindo, após alguns minutos se distraiu com o celular (EN) .
3º MOMENTO - Sem Audiobook	Quando estava para começar a leitura sem o <i>audiobook</i> , alguns discentes pediram para que continuasse com o áudio, precisando ser explicada novamente como seria o projeto. <i>ESTUDANTE COM DISLEXIA</i> - faltou TURMA TODA - Seis estudantes não leram o livro sem o audiobook, dois leram em voz alta, dois param a leitura para fazer comentários sobre o livro e cinco pediram para sair da sala (EN/L) (banheiro, água e assuntos com o a direção), destes três “sumiram” e só retornaram no final da aula (EN) . Sala com uso excessivo do celular (EN) (precisou ser pedido, diversas vezes, para que o guardassem).
4º MOMENTO - Atividade	Ao finalizarem a leitura, iniciou-se a atividade de refutação de hipóteses, esta atividade foi mais rápida que a primeira, os estudantes pegaram de forma aleatória os cartões e responderam sem dificuldades, todos presentes na sala participaram (EN/ES) , houve reclamações sobre as letras de seus colegas.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 15 - Encontro 2 na Escola 2

ENCONTRO 2	
Data: 03/05/2022	
Estudantes presentes: 24	
Escola 2	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Antes de iniciar a leitura, foi feito um resumo sobre os principais pontos lidos, muitos escolares participaram deste momento.
2º MOMENTO – Com Audiobook	<p>ESTUDANTE COM DISLEXIA - em determinada parte da leitura se perdeu (L) (quando passaram estudantes no corredor falando alto), precisando de ajuda para retornar, ela acompanha toda a leitura com o dedo (EN/L).</p> <p>TURMA TODA - três escolares não acompanharam a leitura, entretanto dois começaram a leitura ao perceberem que seus colegas estavam lendo (EN/L). Nenhum discente utilizou o celular (EN/L).</p>
3º MOMENTO - Atividade	Os estudantes responderam duas perguntas (ES) em papéis autocolantes “O que você faria no lugar de João Grilo?” e “O que você faria no lugar do padre?”, estes papéis foram colados na lousa e todos puderam ver as respostas de seus colegas de turma. Escolar com dislexia escreve rapidamente, contudo comete erros na escrita (ES) (inversão de letras, omissão de letras e palavras)
4º MOMENTO - Sem Audiobook	<p>ESTUDANTE COM DISLEXIA – Demorou para começar a leitura, ficou folheando o livro, começou a ler e depois de um tempo disse ter terminado (EN/L).</p> <p>TURMA TODA - alguns estudantes começaram a conversar, se dispersando da leitura (EN) e precisou que fosse chamada a atenção para que a conversa cessasse. Quatro estudantes pediram para ir ao banheiro e beber água (EN), mas retornaram logo em seguida.</p>
5º MOMENTO - Atividade	<p>A segunda atividade foi realizada após a leitura sem o <i>audiobook</i> no site Mentimeter³, utilizando o recurso de nuvens de palavras (ES), nesta atividade, os escolares puderam utilizar seus celulares para responderem (utilizando um código para acessá-la), os escolares que não estavam com o celular ou não tinham internet puderam utilizar o meu tablet para responderem, outros utilizaram a internet roteada por mim. Alguns discentes esperaram as palavras aparecerem para responderem, a escolar com dislexia também esperou e respondeu uma palavra que já havia sido mencionada (ES).</p> <p>Ao final da aula, os estudantes conversaram sobre suas percepções até o momento, também elogiaram a segunda atividade, dizendo que nunca fizeram nuvem de palavras desta forma e que gostaram muito.</p>

Fonte: elaboração própria.

Quadro 16 - Encontro 3 na Escola 2

ENCONTRO 3	
Data: 09/05/2022	
Estudantes presentes: 33	
Escola 2	
<i>1º MOMENTO – Atividade prévia</i>	<p>Com a sala cheia, os escolares estavam muito agitados, sendo preciso uma conversa inicial para que o projeto pudesse dar continuidade. Antes de iniciar a leitura, foi feito um resumo sobre os principais pontos lidos pelos próprios estudantes.</p> <p>Um escolar relatou que pegou na sala de leitura o livro e terminou a leitura em casa porque, segundo ele, estava curioso para saber o que aconteceria na escola e não iria aguentar uma semana para saber os próximos acontecimentos.</p> <p>Dois escolares relataram terem assistido ao filme após o início do projeto por terem se interessado na história.</p>
<i>1º MOMENTO – Com Audiobook</i>	<p>ESTUDANTE COM DISLEXIA - se distrai com uma conversa entre dois escolares que não estão realizando a leitura e acaba se perdendo na leitura (EN), precisando de auxílio para retornar (A), esta discente continua acompanhando com o dedo o que está sendo lido (EN).</p> <p>TURMA TODA - dois estudantes não estão acompanhando e começam a conversar, os próprios colegas da turma pedem silêncio aos que estão conversando (EN/L). Não houve nenhum outro tipo de interferência (EN), ninguém pediu para sair.</p>
3º MOMENTO - Atividade	<p>A atividade foi realizada na sala de informática da escola (reservada com antecedência), a escola possui um computador por discente.</p> <p>Foi explicada como seria a pesquisa: pesquisar informações sobre o autor e curiosidades sobre o livro (ES). Durante a atividade os escolares não se mostraram autônomos, pedindo ajuda desde o momento de ligarem o computador até a pesquisa, perguntando a todo instante se a pesquisa estava correta, se estava bom ou quanto deveria ser escrito. Mesmo escrevendo os comandos iniciais na lousa da sala de informática, alguns escolares perguntaram o que deveria ser feito.</p> <p>Outro problema encontrado foi que muitos discentes acessaram o primeiro site que apareceu, precisando de incentivo para que buscassem outros sites, também foram instruídos para que não copiassem igual ao site, para fazerem uma síntese das principais ideias. Dois discentes não entregaram a pesquisa, a estudante com dislexia entregou uma pesquisa com poucas linhas e copiada da internet (ES). Apenas um estudante pediu para ir ao banheiro, mas após entregar a pesquisa.</p>

Fonte: elaboração própria.

Quadro 17 - Encontro 4 na Escola 2

ENCONTRO 4	
Data: 25/05/2022	
Estudantes presentes: 33	
Escola 2	
<i>1º MOMENTO – Atividade prévia</i>	Antes da leitura começar, os escolares lembraram os principais pontos lidos da história, um momento muito importante para auxiliar quem faltou em alguma aula. Nestas aulas os escolares se mostram ansiosos para o final do livro, perguntando ao colega que já leu o que iria acontecer.
<i>1º MOMENTO – Com Audiobook</i>	ESTUDANTE COM DISLEXIA - não se perdeu, sempre acompanhando a leitura com o dedo (L). TURMA TODA - os estudantes fizeram silêncio e todos acompanharam a leitura. Nenhum escolar saiu da sala (EN).
<i>2º MOMENTO - Sem Audiobook</i>	ESTUDANTE COM DISLEXIA - Prontamente abriu o livro e iniciou a leitura, acompanhando com o dedo (EN/L). Preciso de ajuda em um momento que se distraiu e precisou retomar a leitura (A). TURMA TODA - apenas um escolar não abriu o livro, alegando já conhecer o final da história (não foi o mesmo estudante que comentou ter lido o livro da sala de leitura). Sete estudantes pediram para sair (EN) (banheiro, água e conversar com a direção), apenas um retornou no final da aula (o mesmo que não leu o livro e justificou que já conhecia o final da história).
<i>3º MOMENTO - Atividade</i>	A atividade, ao final, foi uma reescrita do final da história (ES) , alguns estudantes demoraram mais para escrever. A discente com dislexia demorou aproximadamente vinte e cinco minutos para começar a escrever, escrevendo com muitos erros de coesão e coerência (ES) (durante a atividade, fui passando nas mesas para sanar dúvidas e observar as escritas). Dois escolares não entregaram a reescrita. Muitos escolares apresentaram reescritas com numerosos erros de ortografia (ES) . Não foi possível realizar uma roda de conversa ao final desta aula porque os estudantes demoraram mais do que o tempo previsto para realizarem a atividade.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 18 - Encontro 5 na Escola 2

ENCONTRO 5	
Data: 30/05/2022	
Estudantes presentes: 28	
Escola 2	
<i>1º MOMENTO – Atividade prévia</i>	Dia de assistir ao filme “O Auto da Compadecida”. Antes do filme iniciar, foram feitas algumas considerações: tempo de duração, quantas aulas seriam utilizadas e dúvidas.
<i>2º MOMENTO – Filme</i>	Foi preciso chamar atenção duas vezes sobre o uso do celular durante o filme (EN) , três escolares saíram para ir ao banheiro e beber água, mas todos retornaram (EN) . Estudante com dislexia prestando atenção, assim como seus colegas (EN) .

Fonte: elaboração própria.

Quadro 19 - Encontro 6 na Escola 2

ENCONTRO 6	
Data: 08/06/2022	
Objetivo:	
Estudantes presentes: 30	
Escola 2	
1º MOMENTO – Filme + atividade	Assistimos aos 30 minutos finais do filme. Ao final, foi feita uma roda de conversa sobre o filme e comparações com o livro (o que foi igual, o que teve de diferente, se as cenas foram do mesmo jeito que tinham imaginado). A escolar com dislexia teceu comentários e disse que algumas cenas foram iguais ao que ela imaginou, que a leitura quando era com o audiobook ajudava ela a se concentrar melhor e ajudou ela a imaginar as cenas (EN) .
2º MOMENTO – Produto final	Após interação, foram passadas as instruções para realização dos produtos finais, realizado em grupos formados pelos estudantes. Sete grupos foram formados, apenas a escolar com dislexia pediu para fazer sozinha (quando perguntado o motivo dela fazer sozinha, foi informado que prefere sempre fazer os trabalhos sozinha para sair do seu jeito, além disso, relata que quando faz trabalhos em grupo nem sempre consegue se concentrar e acompanhar o ritmo do grupo - foi chamada por um grupo, mas recusou). Neste momento foi autorizado o uso dos celulares para pesquisas, observando sempre se não ocorria uso indevido. Estudante com dislexia empenhada, pesquisando e escrevendo ideias no caderno. As ideias de produtos finais foram: dois <i>podcasts</i> , dois cartazes, dois slides, uma história em quadrinhos e uma história.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 20 - Encontro 7 na Escola 2

ENCONTRO 7	
Data: 13/06/2022	
Estudantes presentes: 29	
Escola 2	
1º MOMENTO – Produto Final	Os discentes se mostraram empenhados produzindo o produto final, discutindo ideias com o grupo. A discente com dislexia fez slides explicando a história, escrita sem coesão, escreveu pouco e não criou algo novo, apenas contou o que leu e assistiu utilizando suas próprias palavras (contou a história de forma adequada, contudo com muitos erros na escrita). Todos os grupos entregaram o produto final.
2º MOMENTO – Encerramento	Ao final da aula, os estudantes apresentaram aos seus colegas os produtos feitos, momento de partilha. Também comentaram sobre a sequência didática, grande parte comentou que gostou muito da leitura com o audiobook, principalmente por trazer mais foco e contribuir para a leitura (EN) , ajudando a se concentrarem e acompanharem a leitura, pediram para que o projeto continuasse. Novamente a discente com dislexia comentou comigo (em particular) que o audiobook a ajudou durante as leituras a não se perder e compreender melhor o que estava lendo (EN) .

Fonte: elaboração própria.

Em relação ao desempenho de leitura e escrita dos estudantes com dislexia, durante a aplicação da sequência didática, no primeiro encontro, os dois discentes com dislexia faltaram, então foi somente no segundo encontro (Quadro 8 e Quadro 15) que a análise começou a ser aprofundada. Em ambas as escolas, as turmas realizaram o primeiro encontro (Quadro 7 e Quadro 14) sem grandes intercorrências, os estudantes se mostraram curiosos quando explicada a sequência didática. Na Escola 1 todos participaram da leitura sem o *audiobook* e somente um não leu quando o recurso não foi utilizado; já na Escola 2, um escolar não participou do primeiro momento com o *audiobook* e uma estudante parou de acompanhar no livro e ficou apenas ouvindo, o que causou dispersão com o celular. Nas duas instituições foi preciso solicitar por algumas vezes para que guardassem o celular, pois seu uso era excessivo.

Sabe-se que o uso do celular em sala de aula é um elemento de dispersão para estudantes quando utilizado apenas para fins de entretenimento. Em uma pesquisa realizada por Nagumo e Teles (2016), escolares apontaram que utilizam o celular quando estão desinteressados pela escola ou pelas aulas, sendo este desinteresse causado pelo tempo ocioso ou por considerarem as aulas tediosas. Para os autores, a falta de interesse decorre pela falta de relação das aulas com a realidade e a expectativa dos discentes.

Apesar da lei 12.730, de 11/10/2007, que proíbe o uso do celular “nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 1), o uso excessivo do aparelho sem autorização é uma situação recorrente nas instituições de ensino. Para Nagumo e Teles (2016, p. 367), “parte dessa distração advém da necessidade de lidar com um intenso fluxo de informações, do desejo de estar conectado o tempo todo e da compulsão de emitir conteúdo, a fim de ganhar visibilidade ou interação nas redes”. Assim, é necessária maior reflexão dos discentes sobre o uso do celular durante as atividades e suas distrações em momentos inoportunos, buscando estratégias para fomentar o engajamento dos discentes com as atividades escolares e quando possível, adotar o uso de celular em atividades intencionais e dirigidas.

As atividades de hipóteses e refutação a respeito da temática abordada pelo livro foram respondidas por todos os estudantes presentes no primeiro encontro, entretanto notou-se na escrita certos erros ortográficos recorrentes, falta de acentuação e concordância verbal nas produções textuais dos participantes das duas escolas.

Os principais erros ortográficos cometidos pelos escolares, podem ter sido causados por dois fenômenos presentes na sociedade atual. O primeiro é a Pandemia da Covid-19 em que as instituições escolares de ensino foram obrigadas a adotarem aulas remotas por mais de um ano (2020-2021), retomando as aulas presenciais, de modo escalonado, em 2021. Destacamos que, os escolares de todas as escolas estaduais, por meio de uma iniciativa do Estado de São Paulo, tiveram suporte on-line pela plataforma Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), lançada em julho de 2019, as aulas eram gravadas em um estúdio, tendo a possibilidade de serem assistidas ao vivo de acordo com a programação, além de contar com materiais, atividades e formação docente (SEDUC/SP, 2019).

Considerando as alterações na organização didática e no processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico, observou-se uma acentuada desigualdade social no que se refere ao acesso e permanência na escola (OLIVEIRA, 2020). Bahia (2020) em sua pesquisa, apontou que 1,4 milhão de alunos de um total de 3,75 milhões da rede estadual de São Paulo não estavam acessando a plataforma digital, pelos mais variados motivos, como a falta de internet e de infraestrutura adequada. Com isso, a precarização do acesso escolar e a aprendizagem efetiva dos discentes neste período pandêmico pode ter gerado um alto nível de dificuldades em língua portuguesa, especificamente no que se refere à leitura e escrita

O segundo fenômeno recorrente à sociedade atual é a escrita utilizada na internet, que favorece a dinamicidade e heterogeneidade da língua, indo de encontro com à norma-padrão, esta escrita se aproxima da oralidade tornando a conversação mais próxima entre os internautas (FERREIRA, 2014). Por sua vez, ao se deparar com momentos de escrita fora da internet, os escolares acabam por reproduzir vícios, pois:

O acesso à internet vem se popularizando e alcançando pessoas de todo o mundo, tornando assim fácil a comunicação, a exposição de ideias, pensamentos e opiniões sobre diversos assuntos. A linguagem na internet, principalmente nas redes sociais, se constrói com gírias, abreviações e também imagens e *emoticons*. Esse é um espaço em que os interlocutores se livram da formalidade, porém quando precisam escrever fora desse espaço, apresentam dificuldade em se separar dessa linguagem de tão fácil acesso (SILVA; MARTINS; ALCANTARA, 2021, p. 13).

Nesse sentido, é preciso que o estudante saiba diferenciar os espaços de escrita, dentro e fora da internet, refletindo sobre a finalidade do que está escrevendo, visando a uma escrita organizada e compreensão clara, utilizando a tecnologia a seu favor.

Conforme observado no Quadro 8, o escolar com dislexia da Escola 1 realizou a leitura do livro acompanhada com o *audiobook*, sem a necessidade de intervenção ou qualquer outro tipo de ajuda, no entanto, quando o recurso não foi utilizado, a leitura foi feita com a mão na orelha e sussurrando (mão em forma de concha), mas se observa uma fácil dispersão durante a atividade, precisando de ajuda para retomar. A literatura da área não menciona que ler com a mão em forma de concha na orelha contribua ou não para a compreensão do que está sendo lido pelo estudante com dislexia, no entanto foi notória a concentração do escolar durante esta ação, como se contribuísse para focar na história. Coelho (2013), em seus estudos sintetiza algumas especificidades de estudantes com dislexia, uma delas é que na leitura silenciosa, como no caso dos momentos propostos aos escolares, é comum que haja murmúrios ou movimentos com os lábios pelos discentes com dislexia. Deste modo, foi possível observar que a prática da leitura com a mão na orelha tem um ponto em comum com a leitura em áudio: o estudante lê e ouve o que está sendo lido.

Foram realizadas duas atividades que envolviam produções escritas, a primeira foi para responder o que os leitores fariam no lugar de João Grilo e do padre (personagens da história), todos da sala responderam, mas o estudante com dislexia demorou para responder e olhou no celular a escrita de determinadas palavras, esta dificuldade se deu para registrar a resposta, uma vez que ele escrevia no cartão e ao mesmo tempo procurava a forma escrita de algumas palavras. A segunda atividade consistiu na elaboração de uma nuvem de palavras por meio de site da internet, para tanto foi utilizada a plataforma *Mentimeter* em que os discentes responderam com uma só palavra o que estavam achando da história até o momento, todos participaram e ficaram muito empolgados conforme as palavras iam surgindo, não houve palavras escritas com erros ortográficos, contudo, o escolar com dislexia repetiu uma palavra que já havia sido mencionada.

As atividades interativas, como no caso da formação da nuvem de palavras foram bem aceitas entre os escolares, principalmente por se tratar de uma atividade diferenciada, até então nunca realizada pelas duas turmas. Por ser uma proposta dinâmica e interativa, podendo ser realizada por meio de recursos tecnológicos, e não utilizando apenas papel e caneta, os escolares se divertiram com o aparecimento das palavras em tempo real.

A estudante com dislexia da Escola 2 (Quadro 15), se perdeu em determinada parte da leitura quando o *audiobook* estava sendo aplicado, pois passaram alguns estudantes falando alto e fazendo barulho, necessitando de ajuda para localizar-se, sendo observado também que toda leitura foi acompanhada com o dedo, isso evidencia a

necessidade de concentração da estudante, de tentar reduzir os estímulos externos, focar e concentrar-se na atividade. No momento da leitura do livro sem o apoio do *audiobook* a discente demorou para começar a leitura, ficou folheando-o e demandou mais tempo que os seus colegas para iniciar a leitura, após um curto período sinalizou que já tinha finalizado, antes mesmo do que alguns escolares que iniciaram a leitura logo quando foi solicitada, neste momento, destaca-se mais uma vez a importância do uso do *audiobook* enquanto um recurso pedagógico, podendo ser um norteador e servir de apoio a prática da leitura, principalmente a escolares com dislexia. Na primeira atividade de escrita deste segundo encontro notaram-se dificuldades de escrita em alguns escolares, as mesmas já mencionadas como erros ortográficos, falta de acentuação e concordância verbal, a discente com dislexia escreveu rapidamente e também cometeu erros na escrita, mas nada divergente quando comparados aos dos seus colegas de turma. Ao realizar a atividade pós leitura no *Mentimeter*, a estudante demorou para responder, acredita-se que talvez não tenha de fato terminado a leitura, atitude também de alguns de seus companheiros de turma, notou-se que os discentes que mais demoraram para responder foram menos autênticos em suas respostas, copiando as que já haviam aparecido.

No terceiro encontro da Escola 1 (Quadro 9), o estudante com dislexia e toda a turma acompanharam a leitura sem intercorrências. A atividade de escrita desta aula foi uma pesquisa sobre o autor e curiosidades sobre o livro, dois discentes não entregaram a atividade, observou-se de um modo geral que os presentes demonstraram autonomia para pesquisa, buscando em diversos *sites*. Neste momento de escrita, os erros diminuíram, quando comparados aos do segundo encontro, muito provavelmente por estarem acessando o computador e copiando as informações encontradas, dois escolares não entregaram a atividade, um deles o escolar com dislexia, ambos pesquisaram as informações, mas não as escreveram. Aqui observa-se que em uma atividade que precisou de mais empenho na escrita, o discente com dislexia não a realizou, indicando uma possível dificuldade para textos mais longos. Evidencia-se que a habilidade de escrita precisa ser mais trabalhada durante as aulas, propondo estratégias e atividades diferenciadas para que o escolar com dislexia possa se interessar e desenvolver sua escrita. Coelho (2013), indica que indivíduos com dificuldades de aprendizagem específicas, como a dislexia, possui dificuldades frequentes em compor e organizar ideias, além de selecionar palavras adequadas para se comunicar sejam elas oralmente ou por escrito, evidenciando a necessidade de se propor atividades para o desenvolvimento destas habilidades.

Alguns escolares da Escola 2, no terceiro encontro (Quadro 16), indicaram maior interesse pela história lida, um deles relatou que pegou emprestado na sala de leitura o livro e terminou de ler em casa, outros dois afirmaram ter assistido ao filme após o início da pesquisa. Neste mesmo encontro, a discente com dislexia precisou de auxílio para retornar à leitura, quando o *audiobook* estava sendo utilizado, após se distrair com a conversa de dois estudantes que não estavam lendo, ela continuou acompanhando o livro com o dedo, a mesma atitude do encontro anterior, percebe-se que mesmo com o recurso, há necessidade de reduzir distrações e manter o foco. Apenas dois estudantes não acompanharam a leitura com o recurso.

Durante a atividade de pesquisa na sala de informática, os estudantes não foram tão autônomos como os da Escola 1, precisando de auxílio desde o momento de ligarem o computador até a pesquisa, perguntando a todo instante se a pesquisa estava correta, se estava bom ou quanto deveria ser escrito, mesmo escrevendo os comandos iniciais na lousa da sala de informática, alguns escolares perguntaram o que deveria ser feito, ademais, precisaram de incentivo para buscarem informações em outros sites, uma vez que estavam acessando unicamente o primeiro. Também dois discentes não entregaram a atividade proposta, a discente com dislexia entregou uma pesquisa curta e copiada da internet. Constatou-se que embora os estudantes participantes tenham nascido na era digital e tenham grande familiaridade com os recursos, observou-se que há uma dificuldade em fazer pesquisas de modo assertivo, o que se relaciona com a temática das competências digitais. Pedro e Chacon (2017, p. 519) definem competências digitais como “habilidades necessárias para uma utilização consciente e positiva das TDIC”. Apesar do fácil acesso a celulares e redes sociais, isso não é garantia de que possuam competências digitais necessárias para usar adequadamente as TDIC, visto que os escolares não conseguiram buscar informações para a atividade de forma crítica e assertiva, não se preocupando com o que estavam pesquisando.

O quarto encontro (Quadro 10) na Escola 1 veio com uma notícia de que o estudante com dislexia havia sido transferido de escola, neste momento. Nesse momento, em conversa com a coordenação, resolvemos continuar com o desenvolvimento da pesquisa junto à turma, por compreender que a pesquisa se baseia nos preceitos do DUA e que outros estudantes poderiam se beneficiar ao participar das atividades propostas pela pesquisa. O dia foi marcado pela finalização do livro, dois estudantes não participaram da leitura com o *audiobook* e ficaram apenas ouvindo, mas quando chegou na segunda parte com a leitura sem o recurso de áudio, todos os presentes abriram o livro e iniciaram

a leitura final. A atividade foi de reescrita do final da história, os erros de língua portuguesa observados desde o primeiro encontro permaneceram, contudo, a proporção dos erros foi pequena, visto que a atividade demandava mais linhas escritas.

Na Escola 2, o quarto encontro (Quadro 17) foi marcado pela ansiedade dos que estavam presentes para a finalização da leitura, quando utilizado o recurso de áudio, a escolar com dislexia não se perdeu, continuando a acompanhar toda a história com o dedo, toda a turma acompanhou o livro. No momento sem o *audiobook*, a estudante com dislexia prontamente abriu o livro e começou a ler, mas se perdeu em determinada parte e precisou de ajuda para retomar. Coelho (2013) argumenta que durante a leitura, é comum que pessoas com dislexia percam a linha que estão lendo, pois saltam ou retrocedem linhas. Apenas um escolar não abriu o livro alegando já conhecer o final da história (não foi o mesmo que no encontro anterior comentou ter finalizado a leitura em casa). A reescrita do final da história foi árdua para alguns que demoraram para escrevê-la, como no caso também da discente com dislexia que demorou aproximadamente 25 minutos para iniciá-la e a escreveu com muitos erros de coesão e coerência. O Instituto ABCD (2021, p. 1), organização social que promove projetos que contribuem para a vida de brasileiros com dislexia, cita que a produção textual pode ser uma atividade difícil a escolares com dislexia, já que são comuns “erros de soletração e ortografia, mesmo nas palavras mais frequentes; omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas; dificuldade na produção textual, com velocidade abaixo do esperado para a idade e a escolaridade”. Para que as dificuldades diminuam, é preciso uma identificação precisa destas dificuldades de escrita, para que o professor priorize atividades que darão suporte às habilidades necessárias, trabalhando com intervenções específicas dentro do que cada escolar precisa, com atividades que visem ao “desenvolvimento da fluência verbal, o processamento fonológico e lexical, a velocidade de nomeação e a compreensão leitora e auditiva” (CICCARINO; SANTOS, 2021, p. 169).

Durante a tarefa proposta, a pesquisadora foi passando nas mesas para sanar dúvidas e observar as produções. Muitos escolares apresentaram numerosos erros de ortografia, situação que vinha sendo observada desde o primeiro encontro. A prática de leitura contribui para uma produção textual mais eficaz, pois ler amplia os conhecimentos temáticos dos estudantes, possibilitando-lhes uma escrita com maior organização textual e diminui os erros ortográficos (MARQUES; FREITAS, 2012). Realizar mais atividades de leitura ao longo do ano letivo pode auxiliar na diminuição dos erros frequentes encontrados na turma.

6.3 ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

As duas turmas participantes da pesquisa eram do ensino médio noturno, conversando com os professores informalmente, alguns relataram sobre a dificuldade em manter os discentes envolvidos com as atividades propostas. Em uma pesquisa realizada por Gonçalves, Passos e Passos (2005), com 25 professores e 250 escolares de uma escola pública, foi perguntado aos professores sobre a diferença entre os escolares matriculados no período diurno com os do noturno, mais da metade (56%) dos pesquisados acreditavam que a diferença estava no desgaste físico e mental dos discentes noturnos. Além disso, quando perguntado se a metodologia aplicada nas aulas deveria ser mesma nos dois períodos, destes 68% responderam que não, pois as aulas do noturno deveriam ser menos teóricas e mais práticas, mas essa pergunta foi controversa às respostas dos discentes, 60% disseram que gostariam de receber o mesmo tratamento dos escolares do diurno.

Abreu *et al.* (2019), após analisarem escolares do ensino médio noturno, apontaram que estes frequentam a escola à noite por não terem outra opção, se sentindo desmotivados e prejudicados por estarem matriculados neste período, tendo como maiores dificuldades o tempo reduzido de aulas, transporte, cansaço e até mesmo problemas de iluminação por ser no período noturno, além de tantos outros aspectos particulares que cada escolar ou instituição de ensino pode apresentar.

As pesquisas de Gonçalves, Passos e Passos (2005) e Abreu *et al.* (2019) corroboram com os relatos dos docentes das instituições em que a presente pesquisa foi aplicada, escolares e professores relataram que se sentem desmotivados com as aulas e com o ensino, notou-se com os comentários de docentes e estudantes que existe um ciclo: escolares chegam cansados pela rotina diurna, as aulas são monótonas e com poucas atividades diferenciadas, o envolvimento dos discentes é abaixo do esperado, desmotivando os docentes a continuarem com seu trabalho.

O envolvimento dos estudantes na sequência didática foi avaliado conforme suas participações e dispersões durante as atividades com e sem o *audiobook* desde o primeiro encontro. Na Escola 1 (Quadro 7) quando explicada a pesquisa, os estudantes não se mostraram muito animados com a proposta, entretanto todos os estudantes acompanharam a leitura quando o recurso foi utilizado, contudo, quando foi proposta a leitura apenas do livro, os discentes pediram para que continuassem a ouvir a história, precisando ser explicado novamente como funcionaria a pesquisa, três estudantes não a realizaram em um primeiro momento, sendo que dois deles só começaram a ler após

verem seus colegas lendo. Dois escolares pediram para sair da sala, sendo que no primeiro momento (com *audiobook*), ninguém saiu. Ao final da leitura houve uma discussão sobre o que estavam lendo até o momento e apenas oito estudantes participaram, sendo que os que não falaram nada foram os mesmos que deixaram de ler na aula sem o recurso, além de um discente que havia saído da sala.

Os discentes da Escola 2 (Quadro 14) tiveram reações bem parecidas com os da primeira escola durante a explicação da pesquisa e quando o recurso de áudio estava tocando, dois discentes não leram o livro no começo, porém quando o *audiobook* já tinha começado há um tempo, um começou a leitura ao ver que os colegas estavam lendo. Durante a leitura, uma escolar parou de acompanhar no livro e ficou apenas ouvindo, após alguns minutos se distraiu com o celular, nota-se então, que a distração do celular ficou mais tentadora quando o livro não estava sendo lido, visto que em nenhum outro momento, com a leitura do livro, a escolar havia pegado o celular. Seis estudantes não leram o livro sem o *audiobook*, dois leram em voz alta, dois interromperam a leitura para fazer comentários entre eles sobre o livro e cinco pediram para sair da sala, sendo que três só retornaram no final da aula. Destaca-se o uso excessivo dos celulares durante a atividade, sendo preciso por diversas vezes pedir para que os estudantes guardassem.

No segundo encontro (Quadro 8), o escolar com dislexia realizou a leitura sem contratempos, não se distraiu em nenhum momento, seus colegas de turma também não se dispersaram, contudo, uma discente não leu o livro, apenas ficou ouvindo-o, ninguém saiu da sala. A aula foi dividida com um intervalo e no momento da volta, um escolar de outra turma se infiltrou entre os participantes e realizou as atividades propostas, sendo percebido somente quando um escolar da turma confessou que havia um discente que não era da turma. Conversando com o este estudante, o mesmo relatou que a pesquisa vinha sendo comentada entre os estudantes fora da sala e que sentiu muito interesse na proposta, desculpou-se e antes de sair, pediu para que aplicasse o projeto em sua turma. Apesar do primeiro momento da aula ser satisfatório em nível de envolvimento, no segundo, sem *audiobook*, cinco estudantes pediram para sair da sala e duas colegas ficaram falando em voz alta sobre o que estavam lendo, atrapalhando a leitura dos demais, houve uma grande dificuldade dos estudantes em realizar uma leitura silenciosa e concentrada.

Na Escola 2 (Quadro 15), a estudante com dislexia se empenhou bastante durante a leitura com *audiobook*, acompanhando toda a história com o dedo para não se perder, mesmo quando precisou de auxílio para retomar o livro, novamente voltou à leitura e continuou atenta. Três escolares não acompanharam a leitura, entretanto dois começaram

a ler ao perceberem que seus colegas estavam lendo e nenhum discente utilizou o celular, um momento um tanto quanto curioso, já que a turma numerosa é conhecida pelo uso excessivo do aparelho, talvez pelo fato de precisarem de uma escuta atenta ao que está sendo narrado, por isso evitavam de se distrair com o celular, além da leitura se tornar mais interessante, segundo relatado pelos escolares. Os resultados sem o *audiobook* não foram tão bons quanto o que estava acontecendo anteriormente no mesmo dia, a discente com dislexia demorou para começar a ler, mas finalizou a leitura antes do que seus colegas que já estavam lendo. Alguns estudantes começaram a conversar, se dispersando da leitura e foi necessário chamar a atenção para que a conversa cessasse e quatro escolares pediram para sair da sala.

Quando utilizado o recurso de áudio no encontro três (Quadro 9), não houve intercorrências, nem com o escolar com dislexia, nem com o restante da turma, sendo que apenas uma pessoa (a mesma da aula anterior) não acompanhou a leitura, apenas a ouviu, ninguém saiu da sala. Não houve leitura sem *audiobook* nesse dia, pois os estudantes utilizaram o restante do encontro para uma atividade de pesquisa. Durante a atividade, os discentes participaram com muita autonomia, buscaram as informações necessárias do autor e curiosidades sobre o livro e conversaram sobre o que estavam pesquisando.

Com a sala cheia (33 presentes), a agitação da turma da Escola 2 (Quadro 16) estava mais elevada do que o de costume, sendo preciso conversar lembrando o funcionamento da pesquisa para que pudéssemos dar andamento, pedindo colaboração de todos. Quando o *audiobook* começou, os ânimos se acalmaram um pouco, no entanto dois discentes que não estavam lendo começaram uma conversa e distraíram a escolar com dislexia, os próprios colegas de turma chamaram a atenção destes discentes pedindo silêncio para pararem de atrapalhar a leitura, demonstrando o quanto estavam envolvidos com a história, além disso, nenhum estudante saiu da sala. O envolvimento dos estudantes durante a atividade de pesquisa foi abaixo do esperado, por mais que todos tenham acessado os computadores, a autonomia era muito menor se comparada aos estudantes da Escola 1, de modo que não demonstraram tanto interesse e a atividade foi mais mecânica, sendo preciso pedir para que buscassem informações em outros *sites* (não apenas no primeiro) e que não copiassem tudo igual ao que estava na internet, mas que fizessem uma síntese do conteúdo. Analisa-se então, mais uma vez, a falta das competências digitais entre os escolares, que não conseguiram fazer uma pesquisa crítica, com seriedade e informações precisas.

No encontro para ler o final da história (Quadro 10), dois estudantes da Escola 1 não participaram da leitura com recurso de áudio, apenas ouvindo, sendo que um destes escolares que apenas estavam ouvindo pediu para beber água, esta foi a primeira vez que alguém da turma pediu para sair durante a leitura com *audiobook*, observando-se então que talvez o fato do mesmo não estar acompanhando a leitura do livro, e com isso, não se envolvendo tanto quanto seus colegas, possa ter o dispersado e sentido vontade de sair da sala. Como foi discutido o que poderia acontecer no final da história, antes da leitura das últimas páginas, todos os discentes resolveram ler para descobrirem e no fim fizeram comentários a respeito do que acharam.

A estudante com dislexia não se perdeu durante a leitura, ao acompanhar com o dedo, no quarto encontro (Quadro 17). Como os estudantes já sabiam que iríamos ler o final da história, se mostraram ansiosos para a leitura, fizeram silêncio e todos a acompanharam, nenhum escolar saiu da sala e a aula ocorreu sem interferências. A escolar com dislexia estava muito envolvida com a história, abrindo o livro rapidamente assim que foram instruídos a lerem apenas o livro, acompanhando com o dedo e lendo página por página. Um discente não leu e sete pediram para sair da sala, com isso pode-se analisar que mesmo com o livro chegando ao fim, o interesse pela leitura sem o *audiobook* diminuiu quando comparada com a sua utilização.

No quinto e sexto encontros (Quadro 11 e 12), assistimos ao filme O Auto da Compadecida, na Escola 1, para compararmos a história lida com a produzida para o cinema, nesse momento, mesmo com um recurso tecnológico diferente do que usualmente utilizado em sala de aula, alguns escolares se dispersaram com o celular. Um menino da sala pediu para que quando o projeto acabasse, iniciássemos um outro livro, pois gostou muito da proposta da pesquisa. Percebeu-se que mesmo utilizando a tecnologia, os momentos com o *audiobook* foram mais bem aceitos pelos escolares do que quando utilizado o recurso de vídeo (televisão e filme), entra-se em discussão que utilizar somente os recursos tecnológicos não basta para que os discentes se envolvam nas atividades, um possível motivo é o tempo delimitado para a atividade já que o filme foi passado durante todo o encontro, enquanto o recurso de áudio foi aplicado apenas em um momento (aproximadamente 45 minutos). Há também o fator da novidade em sala de aula, tendo em vista que o *audiobook* nunca havia sido utilizado durante as aulas daquela turma, o que se diferencia do recurso de vídeo que é adotado por muitos docentes em suas práticas pedagógicas. Christofolletti (2009) argumenta que professores utilizam filmes como recurso há pelo menos 20 anos, sendo assim, este recurso já não traz novidade aos

escolares, que provavelmente já perpassaram por muitas aulas que utilizaram do cinema como complemento do conteúdo visto.

Assistir ao filme na Escola 2 (Quadro 18 e Quadro 19) foi um tanto quanto desafiador porque assim como os da outra instituição, o recurso não despertou tanto interesse quanto o *audiobook*, duas vezes foi pedido para que guardassem o celular de forma coletiva e algumas outras vezes de forma individual, ademais, três discentes pediram para ir ao banheiro. A escolar com dislexia prestou atenção durante o filme, mas também utilizou o celular durante um breve período. Quando o filme terminou, a discente com dislexia teceu comentários e disse que algumas cenas foram iguais ao que ela imaginou, relatando também que a leitura com o *audiobook* ajudava ela a se concentrar melhor e assim a ajudou a imaginar as cenas, contrariando o que havia dito no primeiro contato e reconhecendo que o *audiobook* facilitou sua compreensão do texto

Durante as aulas com o *audiobook*, a concentração dos estudantes de ambas as escolas foi maior do que quando comparada com as aulas sem o *audiobook*. Alguns exemplos de comportamentos foram notados quando o recurso não era utilizado, como maior dispersão com conversas, uso excessivo do celular e saídas constantes dos discentes (pedindo a todo momento para irem ao banheiro, beber água ou resolver alguma coisa fora da sala). Houve três momentos durante a utilização do recurso em que alguns discentes dispersaram: na Escola 1, quando um estudante parou de acompanhar a leitura do livro, apenas ouvindo e pediu para sair da sala, demorando para voltar. Nota-se então, que o estudante dispersou após não cumprir com a ideia inicial da pesquisa (ler e acompanhar a leitura com o *audiobook*). Este foi o único momento em que um estudante saiu da sala durante a utilização do recurso. Na Escola 2, os momentos de dispersões durante o *audiobook* também ocorreram quando os estudantes decidiram não acompanhar a leitura do livro: em um momento a estudante para de ler e fica apenas ouvindo, pouco tempo depois se distrai com o celular; já em outro, dois estudantes que não iniciaram a leitura junto com os colegas, começaram a conversar e foram repreendidos pela própria turma.

A pesquisa de Moraes e Weber (2017) apontou o quanto os escolares demonstram mais atenção e foco quando utilizam recursos tecnológicos, para isso, os autores compararam aulas expositivas com aulas no laboratório de informática, mapas conceituais no computador e outras atividades envolvendo recursos tecnológicos e constataram que nas aulas expositivas, os estudantes perdiam mais facilmente o foco e mesmo que tentassem prestar atenção, acabavam se distraindo. Para os autores, a

mudança dos discentes foi perceptível durante a aplicação das atividades que, assim como os participantes da nossa pesquisa, também se envolveram mais durante as atividades que envolviam recursos tecnológicos e pediam para que continuássemos levando-os para a sala de aula.

Esse foco maior durante as atividades com recursos tecnológicos se dá principalmente, segundo os próprios estudantes, pela dinamicidade das aulas, se diferenciando das aulas expositivas em que os escolares não participam ativamente de seu aprendizado (CHRISTOFOLETTI, 2009; MORAES; WEBER, 2017).

6.4 FACILIDADES E DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DO *AUDIOBOOK*

Ao entrar na sala de aula, encontrou-se uma grande resistência dos estudantes das duas escolas às atividades novas, que em um primeiro momento não se mostraram animados durante a explicação da sequência didática. Os discentes das duas instituições estudam no período noturno, período destinado a escolares que trabalham ou realizam algum curso durante o período diurno (BRASIL, 1996), já chegando à escola cansados pela sua extensa rotina.

Muitos foram os relatos pelos próprios escolares sobre o cansaço e falta de ânimo para realização das atividades na escola, estes relatos passam também pelos docentes que comentam sobre a elaboração de planos de aula mais simplificados para se adequarem aos estudantes trabalhadores. Os professores também comentaram sobre a falta de interação e participação dos estudantes durante as aulas.

As atividades com recursos tecnológicos, por trazer mais dinamismo para as aulas, chamava mais atenção dos escolares do que quando precisavam realizar atividades sem os recursos, como as tarefas de produção escrita. Os discentes não demonstravam tanto desânimo durante o uso dos recursos tecnológicos e interagem muito mais durante a aula, refutando as percepções dos docentes sobre a falta de interação e participação durante as aulas. No entanto, estas percepções puderam ser confirmadas nos momentos que não envolviam o *audiobook* ou algum outro recurso tecnológico.

Durante o primeiro encontro da sequência didática, os estudantes de ambas as escolas (Quadro 7 e Quadro 14) participaram ativamente da leitura do livro com o *audiobook*, mas quando a atividade passou a ser somente de leitura sem o recurso de áudio, os mesmos pediram para que continuássemos utilizando o *audiobook*. Este comportamento corrobora com a pesquisa de Bastos (2018), que diz que a utilização de

TDIC para estudantes com dislexia, e aqui podemos apontar também para estudantes sem dislexia, aumenta o engajamento dos discentes, que estão acostumados com práticas padronizadas, ou seja, atividades passivas (copiar da lousa, exercícios da apostila, aulas expositivas) e a utilização de diferentes recursos, como o caso do *audiobook*, contribuiu para o interesse pela aprendizagem. Bastos (2018) ainda argumenta que há resistência ao uso de novos recursos, esta resistência dos professores acaba por dificultar a aprendizagem dos escolares, já que não participam ativamente das aulas, gerando desânimo, dispersões e desmotivações, em conjunto com o cansaço já mencionado, pelas atividades realizadas no período diurno.

A utilização de estratégias multissensoriais, mencionada por Cidrim, Braga e Madeiro (2018), foi um grande aliado da sequência didática, ao utilizar recurso de áudio, filme, diferentes atividades escritas (respostas em fichas coloridas, reescrita do final, pesquisas e nuvem de palavras) e discussões, os discentes participaram com grande interesse da tarefa proposta.

O escolar com dislexia da Escola 1, durante o período que ainda estava matriculado na escola, realizou a leitura com o *audiobook* sem dificuldades, conseguindo acompanhar toda a história sem se perder ou precisar de auxílio (Quadro 8 e Quadro 9).

A discente com dislexia da Escola 2 também não apresentou grandes dificuldades, contudo, em alguns momentos da leitura com o áudio, se perdeu e precisou de auxílio para continuar. Essas pequenas distrações que fizeram com que a estudante precisasse de ajuda se deram por momentos de dispersão de outros escolares (Quadro 15 e Quadro 16), com conversas paralelas ou barulhos fora da sala de aula. O problema das dispersões não é um fato isolado apenas da escolar com dislexia, outros colegas de turma se perderam durante a leitura quando acontecia alguma distração durante a execução da pesquisa. Contudo, percebe-se que os escolares de um modo geral, sejam eles com ou sem dislexia, possuíam muito mais facilidade em se concentrar na leitura quando utilizado o *audiobook*.

Gaggioli (2018) em seu estudo já apontava que recursos digitais facilitam o desenvolvimento de estudantes com transtornos de aprendizagem. Estes apontamentos foram validados a partir da análise dos dados, com o envolvimento dos estudantes com dislexia e de toda a sala durante o uso do *audiobook*. As hipóteses iniciais da pesquisa de que o *audiobook* contribuiria para aprendizagem dos escolares com dislexia foram confirmadas quando a discente com dislexia comentou em duas ocasiões que o recurso ajudava a se concentrar melhor no que estava lendo e a imaginar as cenas do livro (Quadro 19 e Quadro 20).

Trabalhar com texto e áudio já vinha sendo estudado por Bonifacci *et al.* (2022) quando pesquisaram sobre a conversão de texto em fala e constataram que estudantes com dislexia apresentaram um melhor desempenho nas tarefas de conversão de texto. As atividades vão ao encontro da sequência didática proposta para as duas salas, que apresentaram maior facilidade de leitura quando ouviam a história junto. Esta facilidade se deu não somente a discentes com dislexia, mas à turma como um todo, gerando mais interesse e curiosidade pelo que estava sendo lido.

Como já mencionado, não houve grandes dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia, entretanto vale ressaltar que o maior problema foi justamente a falta do áudio durante a leitura, que gerava desinteresse nos participantes (Quadro 7, Quadro 8, Quadro 14, Quadro 15 e Quadro 17). O desinteresse foi medido pela quantidade de conversas paralelas, recusas da leitura, uso do celular e saídas durante a leitura sem o áudio comparadas com os momentos de utilização do mesmo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao resgatar o objetivo geral desta pesquisa que consistiu em analisar o uso do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa; e especificamente: apontar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes; verificar o envolvimento dos estudantes com o recurso *audiobook*; identificar facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia, o estudo demonstrou que o recurso de áudio pode ser um grande aliado para desenvolver a leitura durante as aulas, não apenas na área de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas, pois pode contribuir para o envolvimento dos estudantes com e sem dislexia, resultando em mais participações e interações de todos os escolares durante as aulas.

Fica evidente a importância de mais estudos sobre a dislexia e formas de intervenção, sobretudo no âmbito da Educação Básica, para contribuir com o trabalho de professores, educadores, familiares e demais profissionais da educação que apresentam interesse no tema, uma vez que durante a revisão de literatura, não foram encontrados um volume expressivo de pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais relacionado à dislexia.

Quando comparamos as participações dos discentes durante os momentos com e sem *audiobook*, fica evidente que a utilização deste recurso tecnológico foi muito bem aceita entre os participantes, que ansiavam para que as leituras sempre ocorressem com o áudio.

Os próprios escolares com dislexia relataram durante a coleta de dados o quanto o *audiobook* foi benéfico durante as leituras, auxiliando-os a compreender melhor o que estava sendo lido, não se perder tanto durante a leitura e imaginar as cenas da narrativa.

Apesar do recurso de áudio ser disponibilizado em diversas plataformas gratuitas, muitos estudantes e até mesmo professores indicaram não conhecer ou nunca terem utilizado, isto aponta que a divulgação deste recurso não é tão propagada dentro e fora das instituições escolares.

Os dados de pesquisa demonstraram que a utilização de recursos tecnológicos de forma intencional e dirigida pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, pois propõe mais dinamismo, engajamento, tornando o conteúdo mais acessível para alguns estudantes que se interessam e encontram novas alternativas de estudo.

Nesta pesquisa, tivemos dois participantes com dislexia, pois optamos por escolares com laudo e que estudassem no ensino médio noturno, período de maior

disponibilidade da pesquisadora, contudo, no meio da coleta de dados, um dos discentes com dislexia foi transferido de escola, assim optamos por continuar com a pesquisa na instituição e adotar os princípios do DUA, visando uma abordagem inclusiva e acessível, de modo que todos os estudantes com e sem dislexia pudessem participar.

Assim, enquanto limitações da pesquisa, destacamos o número de sujeitos com dislexia e o contexto da retomada das atividades presenciais após o ensino remoto durante o período pandêmico, sendo que este cenário nos trouxe algumas implicações como maior indisciplina dos estudantes, dificuldades na área de língua portuguesa (leitura, interpretação e, principalmente, escrita) e falta de interação na sala de aula (relatada pelos professores).

Novas pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo podem ser realizadas com discentes com dislexia de outros níveis de ensino, como o ensino fundamental e superior, para analisar o envolvimento destes estudantes com outros recursos tecnológicos de áudio como *audiobooks* e *podcasts*. Tais pesquisas podem contemplar outros aspectos da área de linguagens como o aprendizado de novos idiomas, fluência de leitura, aprimoramento da escrita e estratégias de estudos por meio de recurso de áudio.

REFERÊNCIAS

- ABD. **Como é feita a Intervenção?**. Associação Brasileira de Dislexia, 2016c. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/como-e-feita-a-intervencao/>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- ABD. **O que é Dislexia?**. Associação Brasileira de Dislexia, 2016b. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 26 dez. 2020.
- ABD. **Razões para Crianças Utilizarem Audiolivros**. Associação Brasileira de Dislexia, 2016a. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/razoes-para-criancas-utilizarem-audiolivros/>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ABREU, A. O. *et al.* **Principais dificuldades encontradas por alunos e professores no ensino médio noturno em uma extensão de ensino de Tauá-CE**. In: 59 Congresso Brasileiro de Química, João Pessoa/PB, 2019. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2019/trabalhos/6/609-27781.html>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- ADAMU, I; SOYKAN, E. Content Analyses on the Use of Technology in Dyslexia: The Articles in the Web of Science Data Base. **International Online Journal of Education and Teaching**, [s. l.], v. 6, ed. 4, p. 789-797, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&id=EJ1246504>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- ALVES, L. M., MOUSINHO, R., CAPELLINI, S. **Dislexia**. Novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- AND. **Sinais Comuns de Dislexia**. Associação Nacional de Dislexia, 20---. Disponível em: <https://www.andislexia.org.br>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5)**. Washington: APA; 2014.
- BAHIA, N. P. **Pandemia!!! E agora?** Reflexões sobre o cotidiano escolar a distância. Cadernos CERU, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 116-125, 2020. <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174489>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- BANELL, R. I *et al.* **Educação no Século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.
- BARBOSA, R. Breve história da tecnologia educacional, de 1950 a 2020. **Ronaldo Barbosa: Educação e Tecnologia & Cultura Digital**, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://ronaldobarbosa.pro.br/2020/06/21/breve-historia-da-tecnologia-educacional-de-1950-a-2020/>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BARBOSA, R. O. Ouvidos para ler: contextualizando audiolivro, leitura e entretenimento. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v.6, n.1, p. 231-246, jan.-jul. 2017. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/6072/3569>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BASTOS, L. F. **O uso das TIC na promoção da acessibilidade de estudantes disléxicos na UFSM.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Tecnologias em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15838>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BENMARRAKCHI, F; EL KAFI, J. Investigating Reading Experience of Dyslexic Children through Dyslexia-Friendly Online Learning Environment. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, [s. l.], v. 17, ed. 1, p. 105-119, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&id=EJ1282035>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BEZERRA, F. A.; RAMOS, J. A. **A importância do áudio-livro para o deficiente visual no estudo de literatura.** In: Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA, 2015, Paulo Afonso, BA. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2015/a_importancia_do_audio-livro_para_o_deficiente_visual.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

BONIFACCI, P. *et al.* Text-to-Speech Applications to Reduce Mind Wandering in Students with Dyslexia. **Journal of Computer Assisted Learning**, [s. l.], v. 38, ed. 2, p. 440-454, abr. 2022. Disponível em: https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&ff1=dytSinc e_2021&id=EJ1327629. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRANTE, E. W.; HOLMQVIST, M. Reading from Multimedia Materials: Benefits of Non-Congruent Pictures on Reading Comprehension for Dyslexic Readers. **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, [s. l.], v. 16, ed. 1, p. 101-114, jan. 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=4&id=EJ1124884>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2017.** Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo: seção 1, São Paulo, SP, v. 127, n. 207, p. 1, 07 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DataSUS: R47-R49 Sintomas e sinais relativos à fala e à voz.** Brasília, Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/r47_r49.htm. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa civil. **Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94218/decreto-6300-07#art-1>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 225, p. 5, 1 de dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC: SEESP, 2001.

BRAZ, J. M. A. **Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo**. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.40, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05112018-171258/publico/JESSICA_MUNHOZ_ARAUJO_BRAZ_rev.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Curitiba: Ibplex, 2011.

BUARQUE, D. **Indústria do audiolivro começou a ganhar espaço nos anos 1970, nos EUA**. Folha de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/07/1899403-audiolivros-deram-seus-primeiros-passos-nos-anos-1970.shtml>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CAIN, M.; FANSHAW, M. Expectations for Success: Auditing Opportunities for Students with Print Disabilities to Fully Engage in Online Learning Environments in Higher Education. **Australasian Journal of Educational Technology**, [s. l.], v. 37, ed. 3, p. 137-151, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=3&id=EJ1316331>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab nº38**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

CARIDA, D. A. P.; MENDES, M. H. A importância do estímulo precoce em casos com risco para dislexia: um enfoque psicopedagógico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 226-235, 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2021.

CICCARINO, G. P.; SANTOS, P. M. Reflexões sobre estudo de caso de produções textuais feitas por crianças com dislexia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 155-170, jan.-jun./2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10711>. Acesso em: 30 dez. 2022

CIDRIM, L.; BRAGA, P. H. M; MADEIRO, F. Desembaralhando: um aplicativo para a intervenção no problema do espelhamento de letras por crianças disléxicas. **Revista CEFAC**. 2018, v. 20, n. 1, p. 13-20, jan-fev. 2018. ISSN 1982-0216. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201820111917>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CIDRIM, L.; MADEIRO, F. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. **Revista CEFAC**. 2017, v. 19, n. 1, p. 99-108. jan-fev 2017. ISSN 1982-0216. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-021620171917916>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CHARALAMBOUS, T.; PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, S.; GIANNIKAS, C. N. The Integration of Assistive Technologies in the SEN EAP Classroom: Raising Awareness. **Research-publishing.net**, [s. l.], p. 65-88, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=3&id=E614870>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CHRISTOFOLETTI, R. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação?. **Revista do Centro de Educação UFSM**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 603–616, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/871>. Acesso em: 11 jan. 2023.

COELHO, D. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. Porto: Areal Editores, 2013.

COLL, C., MONEREO C. Educação e aprendizagem no século XXI novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, C., MONEREO C. e colaboradores. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSTA, J. R. Possibilidades, Desafios e Horizontes para a Integração das Mídias na Educação. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Gotardo, n. XV, p. 71 – 91, jan./jun. 2017.

DEGASPERI, G. R. *et al.* A avaliação Processual: O diagnóstico constante do ensino e da aprendizagem em cada etapa de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. **Série Acadêmica**, [S. l.], v. 31, n. jan./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/serieacademica/article/view/5682>. Acesso em: 18 dez. 2022.

D' ONOFRIO, S. **Teoria do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FERRAZ, M; BOMBINI, R. F. R., PEDRO, K. M. Literatura no ensino médio e suas implicações no vestibular. *In*: BIANCHESSI, C. **Diálogos interdisciplinares em educação: Múltiplos Saberes, Novos Olhares – Volume 1**. Curitiba: Bagai, 2022. p.87-98.

FERREIRA, A. **Leitura e Escrita nas Redes Sociais**. Revista Principia. IFPB, João Pessoa/PB, 2014.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/548/pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GAGGIOLI, C. Digital Classroom and Students with Learning Disorders: A Study to Improve Learning Processes and Teaching Practices. **Research on Education and Media**, [s. l.], v. 10, ed. 2, p. 26-35, dez. 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=5&id=EJ1239701>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GARCIA, F.W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a distância**, Batatais, SP, v. 3, n. 1, p. 25-48, dez. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOGONI, R. O que é streaming?. **TecnoBlog**, São Paulo, 15 maio 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/?s=o+que+é+streaming>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S.; PASSOS, Á. M. Novos rumos para o ensino médio noturno: como e por que fazer?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [on-line]. 2005, v. 13, n. 48, p. 345-360. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300005>. Acesso em: 30 dez. 2022.

GUZZI, A. **Dislexia tem cura? Como superá-la, um passo por vez**. Nossos Psicólogos, 2018. Disponível em: <https://blog.nossospsicologos.com.br/dislexia>. Acesso em: 06 dez. 2020.

IDA. *International Dyslexia Association. Definition of Dyslexia*. **DYSLEXIA IDA**, 2002. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>. Acesso em: 04 dez. 2020.

INSTITUTO ABCD. **O que é dislexia?**. INSTITUTO ABCD, 2021. Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

JOANNIDOU, S.; SIME, J. Comics for Inclusive English Language Learning: The CIELL App, Supporting Dyslexic English Language Learners. **Research-publishing.net**, [s. l.], p. 161-166, ago. 2021. Disponível em: https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&ff1=dtySinc_e_2021&id=ED617972. Acesso em: 20 jul. 2022.

KIM, S.; WISEHEART, R.; WALDEN, P. Do Multimedia Instructional Designs Enhance Comprehension in College Students with Dyslexia?. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, [s. l.], v. 31, ed. 4, p. 351-365, 2018. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=2&id=EJ1214257>. Acesso em: 20 jul. 2022.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma proposta curricular. São Paulo: Ática, 1989.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. A. **Níveis de apropriação das TDIC pelos professores**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22026>. Acesso em: 14 out. 2021.

MANDAL, A. Dyslexia Theories. **News-Medical**, s.l, 26 fev. 2019. Disponível em: <https://www.news-medical.net/health/Dyslexia-Theories.aspx>. Acesso em: 20 maio 2021.

MARQUES, A. J. M O.; FREITAS, J. S. **Ler bem para escrever melhor!**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2696>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEJIA, C. *et al.* A Novel Web-Based Approach for Visualization and Inspection of Reading Difficulties on University Students. **IEEE Transactions on Learning Technologies**, [s. l.], v. 10, ed. 1, p. 53-67, jan-mar. 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=5&id=EJ1141042>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MERCADO, L. P. L. Formação Docente e Novas Tecnologias. *In*: MERCADO, L. P. L. **Novas Tecnologias na Educação**: reflexão sobre a prática (org)– Maceió: EDUFA, 2002. p.11-28.

MONTEIRO, V. **A importância de utilizar as mídias na educação**. Cursos CPT, 29 mar. 2013. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/a-importancia-de-utilizar-as-midias-na-educacao2>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MORAES R. S.; WEBBER, C. G. Uso das Tecnologias da Informação na Motivação dos Alunos para as Aulas de Química. **Scientia cum Industri**, v. 5, n. 2, p. 95 —102, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236125758.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MORASCO JUNIOR, M. A. **Parâmetros gráfico-inclusivos para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem digitais voltados ao público infantil**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157459>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MOREIRA A. E. R. **O sol, a terra e os seres vivos: uma proposta de sequência didática para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos.** 2015. 96f. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte -MG. Disponível em:

http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170302111440.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line]. 2016, v. 97, n. 246, p. 356-371. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>. Acesso em: 28 dez. 2022.

OLIVEIRA, F. L. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação?. *In:* AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. **Pandemias e Pandemônio no Brasil.** São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 247-261.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T. Y.; PENILHA, D. F. **Audiolivro: inovações tecnológicas, tendências e divulgação.** *In:* Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias – SNBU, 15, 2008, São Paulo, SP. Anais (on-line). Disponível em: <https://docplayer.com.br/1429897-Audiolivro-inovacoes-tecnologicas-tendencias-e-divulgacao.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PARANHOS F. **Processo de Evolução Tecnológica.** 20 out. 2013. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/11764-processo-de-evolucao-tecnologica>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PASSERINO, L. M. **Informática na Educação Infantil: Perspectivas e possibilidades.** *In:* ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (org.). *A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um retrato multifacetado.* Canoas, 2001, p.169-181. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9168641-Informatica-na-educacao-infantil-perspectivas-e-possibilidades.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Pesquisas na internet: uma análise das competências digitais de estudantes precoces e/ou com comportamento dotado. **Educar em Revista** [on-line]. 2017, v. 00, n. 66, p. 227-240. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50335>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PEREIRA, C. Evolução do Conceito de Dislexia. **EducaMais**, s.l., 24 set. 2018. Disponível em: <https://educamais.com/evolucao-do-conceito-de-dislexia/>. Acesso em: 22 maio 2021.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria** [on-line]. 2002, v. 60, n. 2, p. 328-332. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/HhNHjDcYFsMWvkJ5VZkVyfG/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2021.

PICCINO, E. **Um breve histórico dos suportes sonoros analógicos**. Sonora, v. 1, n. 2, p. 1–25, 2010.

PINI, W. C. S. **Dislexia e a formação de docentes**: elaboração de um curso à distância para professores do ensino regular. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-26082019-195300/pt-br.php>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PINTO, M. B. **Dislexia**: Um jeito diferente de aprender. Universidade Vale do Acaraú – UVA, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/dislexia-um-jeito-diferente-de-aprender/38025>. Acesso em: 18 maio 2021.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

POUND, E. **Abc da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1990.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. H. Análise da utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008. Acesso em: 04 nov. 2022.

RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 219-237.

ROTTA, T. N.; PEDROSO, S. F. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, T. N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANFELICI, A. M., SILVA, F. L. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**. 2015, v. 00, n. 57, p. 191-204. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38946>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a Dislexia**. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEDUC/SP. **Centro de Mídias da Educação de São Paulo**: O que é o Centro de Mídias da Educação de São Paulo? São Paulo, 2019. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SILVA, C. G. da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, p. 49-59, ago. 2018.

SILVA, G. V. P.; MARTINS, M. P.; ALCANTARA, N. S. A escrita nas redes sociais e a interferência na ortografia fora do ambiente tecnológico. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 12, n. 3, dez. 2021. ISSN 2236-2649. Disponível em:

<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2426>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SILVA, S. F. **Metacompreensão da leitura**: um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, S. S. **Oficina pedagógica para docentes em formação**: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12185>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOKOLIK, M. The Nexus of Accessibility and Pedagogy: What Every Online Instructional Designer Should Know. **TESL-EJ**, [s. l.], v. 21, ed. 4, p. 1-12, fev. 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=7&id=EJ1172570>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SUASSUNA, A. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2008. 192p.

TELES, P. Dislexia. Como Identificar? Como Intervir?. **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, nov/dez. 2004, Vol 20, nº 5, p.713-730. Disponível em: <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23478>. Acesso em: 20 out. 2021.

ZAWADKA, J. *et al.* Remote Learning among Students with and without Reading Difficulties during the Initial Stages of the COVID-19 Pandemic. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 26, ed. 6, p. 6973-6994, nov. 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=3&id=EJ1316523>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: Ketilin Mayra Pedro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50844021.0.0000.5502

Instituição Proponente: Universidade do Sagrado Coração - Bauru - SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.939.445

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa sobre a aplicação do audiobook como tecnologia digital de informação e comunicação para o processo de ensino-aprendizagem de Literatura envolvendo alunos com o transtorno de dislexia. O projeto, que será executado por pesquisadoras do Centro Universitário do Sagrado Coração (UNISAGRADO) e da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Bauru, envolverá percurso metodológico composto por pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo realizada com grupo de seis indivíduos, sendo três professores e três alunos com idade inferior a 18 anos.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os documentos submetidos a este CEP, é objetivo geral da pesquisa "Analisar o uso da ferramenta audiobook como estratégia de ensino para estudantes com Dislexia na disciplina de língua portuguesa", do qual derivam os seguintes objetivos específicos: "Identificar o nível de leitura e escrita dos estudantes com dislexia; Aplicar a ferramenta audiobook como estratégia de ensino para estudantes com Dislexia; Verificar o envolvimento dos estudantes com a ferramenta audiobook; Identificar facilidades e dificuldades na utilização do audiobook para estudantes com Dislexia".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No texto do projeto, as autoras citam que os riscos "relacionam-se com o sigilo dos dados e risco

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pos-Graduação
Bairro: Rua Imã Armanda Nº 10-50 **CEP:** 17.011-160
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)2107-7260 **E-mail:** cep@unisagrado.edu.br



Continuação do Parecer: 4.939.445

mínimo de constrangimento por parte dos respondentes da pesquisa". Como estratégias de mitigação, afirmam as pesquisadoras, serão assegurados ao participante o sigilo da identidade e a possibilidade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Como benefício é indicada a identificação dos benefícios do audiobook

como recurso para tornar "a aprendizagem mais significativa dos estudantes com Dislexia".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra pertinente à área de educação e à área de psicologia no que tange aos transtornos de aprendizagem. A metodologia a ser aplicada está compatível com os objetivos propostos e os métodos, técnicas, instrumentos de intervenção para uso de pesquisa de campo e termos de consentimento e assentimentos se mostram adequados às exigências éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados às exigências éticas e coerentes ao que o projeto se propõe a executar.

Recomendações:

Tendo em vista ser dever de todo o pesquisador zelar pela participação segura do participante, recomenda-se:

- No TCLE destinado ao professor, incluir conteúdo relativo ao tempo de arquivamento do material coletado e sua destinação final (tal como foi feito no TCLE ao responsável e no TALE ao estudante);
- No TALE, observar espaçamento entre parágrafos para favorecer a leitura e avaliar possibilidade de incluir as etapas de intervenção (se as pesquisadoras avaliarem que isso poderá contribuir para o participante compreender melhor seu papel na pesquisa).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Avalia-se que o projeto apresenta requisitos éticos que lhe possibilitam ser aprovado por este CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801996.pdf	24/08/2021 13:54:00		Aceito
Folha de Rosto	Folha_assinada.pdf	24/08/2021 13:53:43	Ketilin Mayra Pedro	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pos-Graduação

Bairro: Rua Imã Armanda Nº 10-50

CEP: 17.011-160

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)2107-7260

E-mail: cep@unisagrado.edu.br



Continuação do Parecer: 4.939.445

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos.docx	13/08/2021 20:39:41	Ketilin Mayra Pedro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	13/08/2021 20:39:27	Ketilin Mayra Pedro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 30 de Agosto de 2021

Assinado por:
Bruno Martinelli
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pos-Graduação
Bairro: Rua Imã Armanda Nº 10-50 **CEP:** 17.011-160
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)2107-7260 **E-mail:** cep@unisagrado.edu.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Prezado (a) Senhor (a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de um estudo intitulado “**AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**” que será desenvolvido pela Dra. Ketilin Mayra Pedro e Profa. Mariana Ferraz.

O objetivo desta pesquisa consiste analisar o uso do recurso *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa. Espera-se, ao final desse trabalho identificar os benefícios que o recurso *audiobook* pode trazer para uma aprendizagem com mais significado dos estudantes com dislexia. Os riscos desta pesquisa relacionam-se com o sigilo dos dados e risco mínimo de constrangimento por parte dos respondentes da pesquisa. Reforçamos que todos os procedimentos éticos serão seguidos com o intuito de assegurar o sigilo da identidade dos participantes e das informações coletadas. Destaca-se que o participante poderá desistir do estudo a qualquer momento. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador responsável assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

Sua participação consistirá no preenchimento do Questionário (composto por 10 perguntas).

Assim, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área científica e publicá-los em revista científica ou outro meio de divulgação científica, mas garantimos que seu nome, caso faça parte dos dados do estudo, será mantido em sigilo absoluto quando da divulgação dos resultados. Informamos, também, que, em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz, esses materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável

Note que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a).

Da mesma forma, caso decida não participar do estudo, ou tomar a decisão, em qualquer momento, de desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, penalidade ou constrangimento, e, se for o caso na área da saúde, não haverá modificação na assistência que vem recebendo nesta instituição.

Fique certo que os pesquisadores estarão sempre à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e, para tal, no final deste documento se encontram seus nomes e forma de contato.

Participante

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos deste estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____ de _____ de _____

Assinatura

Pesquisador principal:

Nome: Ketilin Mayra Pedro – Professora e Diretora da Área de Ciências Humanas e Sociais

E-mail: ketilinp@yahoo.com.br ketilin.pedro@unisagrado.edu.br

fone: (14) 99671-0056

Assinatura do pesquisador

Data:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o

Comitê de Ética em Pesquisa do UNISAGRADO

Centro Universitário Sagrado Coração

Rua Irmã Arminda 10-60, Bauru – SP Fone: (14) 2107260

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA”**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar o uso do recurso *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa. Espera-se, ao final desse trabalho identificar os benefícios que o recurso *audiobook* pode trazer para uma aprendizagem com mais significado dos estudantes com dislexia. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é utilizar o *audiobook* como estratégia de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa pode trazer grandes vantagens para uma aprendizagem com mais significado: novos vocabulários, demonstrações de uma leitura fluente com as pausas, entonações e articulações corretas, compreensão de leitura, além de gerar interesse.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas individuais, por meio de um roteiro semiestruturado, com os estudantes para conhecer suas dificuldades e facilidades de aprendizagem e sua familiaridade com o recurso do *audiobook*.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos desta pesquisa relacionam-se com o sigilo dos dados e risco mínimo de constrangimento por parte dos respondentes da pesquisa. A pesquisa contribuirá para a aprendizagem do estudante com relação à área de língua portuguesa, a fim de estabelecer uma aprendizagem com mais significância.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome: Ketilin Mayra Pedro – Professora e Diretora da Área de Ciências Humanas e Sociais

E-mail: ketilinp@yahoo.com.br ketilin.pedro@unisagrado.edu.br

fone: (14) 99671-0056

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o

Comitê de Ética em Pesquisa do UNISAGRADO

Centro Universitário Sagrado Coração

Rua Irmã Arminda 10-60, Bauru – SP Fone: (14) 2107-7340

Horário de funcionamento: 2ª a 6ª. feira das 8:00 às 17:00

E-mail: cep@unisagrado.edu.br

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“AUDIOBOOK COMO RECURSO DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA”**. Nesta pesquisa pretendemos analisar o uso do recurso *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa. Espera-se, ao final desse trabalho identificar os benefícios que o recurso *audiobook* pode trazer para uma aprendizagem com mais significado dos estudantes com dislexia.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é utilizar o *audiobook* como estratégia de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa pode trazer grandes vantagens para uma aprendizagem com mais significância: novos vocabulários, demonstrações de uma leitura fluente com as pausas, entonações e articulações corretas, compreensão de leitura, além de gerar interesse. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas individuais, por meio de um roteiro semiestruturado, com os estudantes para conhecer suas dificuldades e facilidades de aprendizagem e sua familiaridade com o recurso do *audiobook*.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, os riscos desta pesquisa relacionam-se com o sigilo dos dados e risco mínimo de constrangimento por parte dos respondentes da pesquisa. A pesquisa contribuirá para a aprendizagem do estudante com relação à área de língua portuguesa, a fim de estabelecer uma aprendizagem com mais significado.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Bauru, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome: Ketilin Mayra Pedro – Professora e Diretora da Área de Ciências Humanas e Sociais

E-mail: ketilinp@yahoo.com.br ketilin.pedro@unisagrado.edu.br

fone: (14) 99671-0056

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o

Comitê de Ética em Pesquisa do UNISAGRADO

Centro Universitário Sagrado Coração

Rua Irmã Arminda 10-60, Bauru – SP Fone: (14) 2107-7340

Horário de funcionamento: 2ª a 6ª. feira das 8:00 às 17:00

E-mail: cep@unisagrado.edu.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES**1. Nome****2. Idade****3. Ano em que está matriculado****4. Você tem dificuldades na área de língua portuguesa?** Sim Não**5. Em caso afirmativo, qual sua maior dificuldade:** Escrita Leitura Interpretação Gramática (?)**6. Você gosta de ler?** Sim Não**7. Que tipo de livros você gosta?** Romance Suspense Biografia Graphic Novel História em Quadrinhos Literatura Infantil Literatura Juvenil Terror Policial Aventura Drama Poesia Ficção-Científica Fantasia Outro: _____

8. Você conhece *audiobook*?

() Sim

() Não

9. Você já utilizou *audiobook*?

() Sim

() Não

10. Você acha que ouvir a história (em áudio) facilitaria sua compreensão do texto?

() Sim

() Não

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Data de nascimento:
2. Formação e ano de conclusão (citar graduação e pós-graduação):
3. Disciplinas que ministra:
4. Tempo de experiência profissional:
5. Quais atividades você desenvolve durante as aulas de língua portuguesa?
6. Quais recursos você utiliza?
7. Você faz um planejamento diferenciado para o estudante com dislexia? Em caso afirmativo, descreva as estratégias e os recursos utilizados.
8. Você considera que o *audiobook* possa ser utilizado como um recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa?
9. Você já utilizou o *audiobook* em alguma atividade pedagógica?
10. Você acredita que o *audiobook* pode favorecer o desenvolvimento de estudantes com dislexia, na área de língua portuguesa? Justifique a sua resposta.