Mariana Ferraz

Quando ouvir também é ler

o poder do audiobook na educação de estudantes com dislexia



Pedro & João editores

QUANDO OUVIR TAMBÉM É LER:

O PODER DO AUDIOBOOK NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA

Pedro & João
editores

MARIANA FERRAZ

QUANDO OUVIR TAMBÉM É LER:

O PODER DO AUDIOBOOK NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA

Pedro & João
editores

Copyright © Mariana Ferraz

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Mariana Ferraz

Quando ouvir também é ler: o poder do audiobook na educação de estudantes com dislexia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 154p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3335-2 [Digital]

1. Dislexia. 2. Audiobook. 3. Tecnologias digitais. 4. Educação inclusiva. 5. Leitura. I. Título.

CDD – 371

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

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 calmaria 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.

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

APRESENTAÇÃO

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que impacta diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita, trazendo desafios para estudantes, professores e famílias. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário buscar estratégias pedagógicas que favoreçam uma educação acessível e inclusiva, capaz de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Entre essas estratégias, destacam-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que podem contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e participativo.

Este livro tem origem na minha dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Bauru, sob a orientação da Professora Doutora Ketilin Mayra Pedro. A pesquisa investigou o uso do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de Língua Portuguesa, reunindo fundamentos teóricos, evidências científicas e resultados obtidos em contexto escolar. Ao transformar essa pesquisa em livro, meu propósito é tornar esse conhecimento mais acessível e contribuir para a formação de professores e demais profissionais comprometidos com uma educação inclusiva.

A organização desta obra acompanha o percurso da pesquisa. No primeiro capítulo, são apresentados os principais fundamentos teóricos sobre a dislexia, abordando sua origem, características, instrumentos utilizados para sua identificação e os profissionais habilitados para a realização do diagnóstico. O segundo capítulo discute as TDIC e suas principais conceituações, enfatizando seu potencial para o contexto educacional.

O terceiro capítulo apresenta uma revisão da literatura realizada nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Education Resources Information Center (ERIC), utilizando os descritores "dislexia" e "tecnologia" e seus correspondentes em língua inglesa, com o objetivo de identificar as produções científicas relacionadas ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com dislexia.

Os capítulos seguintes contemplam os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por fim, as considerações finais. Os achados evidenciam que o *audiobook* pode constituir um importante recurso pedagógico para favorecer a compreensão leitora, o envolvimento dos estudantes durante as atividades de leitura e a participação em sala de aula, beneficiando não apenas estudantes com dislexia, mas toda a turma.

Espero que esta obra contribua para ampliar as discussões sobre o uso das tecnologias digitais na educação e inspire professores, pesquisadores, estudantes e demais profissionais a desenvolverem práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, acessíveis e fundamentadas em evidências científicas. Mais do que apresentar os resultados de uma pesquisa, este livro representa um convite à reflexão sobre novas possibilidades de ensinar, aprender e garantir o direito à educação para todos.

A autora

PREFÁCIO

Acompanhar o nascimento de um livro fruto de uma pesquisa realizada com muita dedicação é uma das maiores alegrias da vida acadêmica. Quando recebi o convite para prefaciar *"QUANDO OUVIR TAMBÉM É LER: O PODER DO AUDIOBOOK NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA"*, da minha ex-orientanda e agora colega de trabalho, não pude conter o sentimento de orgulho e a certeza de que esta obra chega em um momento importante para a Educação Inclusiva.

A dislexia, enquanto transtorno específico de aprendizagem, impõe aos estudantes desafios diários que vão muito além da decodificação mecânica de letras e palavras. Por vezes, o esforço gasto no reconhecimento das palavras rouba desses alunos o prazer da leitura, a fluência e a plena compreensão do texto. É exatamente nessa problemática que a autora lança luz, provocando-nos a repensar conceitos consolidados: afinal, o que é ler no século XXI?

A partir do uso intencional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o livro nos apresenta o *audiobook* não como um mero substituto do livro impresso, mas como uma possibilidade acessível, um recurso pedagógico capaz de democratizar o acesso ao conhecimento e à literatura.

Mergulhando no chão da escola pública, a autora realizou uma pesquisa qualitativa com estudantes do Ensino Médio. Ao propor uma sequência didática que articulou o texto e o recurso em áudio de uma obra clássica como *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, a autora demonstrou com evidências o impacto imediato dessa ferramenta. Os relatos dos estudantes com dislexia revelaram o potencial pedagógico do *audiobook*: a autonomia de "não se perder na leitura", o resgate da capacidade de imaginar as cenas da narrativa e a alegria de se sentirem integrados e participantes ativos das discussões em sala de aula.

Mais do que beneficiar os alunos com dislexia, a obra evidencia que a acessibilidade pedagógica tem um efeito multiplicador: a introdução do recurso em áudio promoveu um engajamento coletivo, envolvendo também os estudantes sem necessidades específicas e revitalizando as dinâmicas de ensino de Língua Portuguesa.

Mariana Ferraz nos entrega um texto fluido, fundamentado e profundamente humanizado. Ao expor que recursos acessíveis e gratuitos, muitas vezes, permanecem desconhecidos por educadores e alunos, o livro cumpre também um papel social de conscientização e formação docente.

Convido você, leitor (seja professor, pesquisador, estudante ou familiar) a se permitir explorar esta obra. Que as páginas a seguir inspirem práticas educativas mais inclusivas, dinâmicas e plurais, lembrando-nos de que há múltiplos caminhos para se chegar ao texto e que, sim, ouvir também é ler!

Boa leitura!

Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro
Universidade Federal de São Carlos/SP
Primavera de 2026

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

1. DISLEXIA: CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS **27**
1.1 Características dessa população e suas necessidades de aprendizagem **31**
1.2 Instrumentos para identificação **32**
1.3 Dificuldade de estudantes com dislexia na área de língua portuguesa **34**

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO **37**

3. TECNOLOGIA E DISLEXIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS **41**

4. *AUDIOBOOK* E ESTUDANTES COM DISLEXIA: DELINEAMENTO DA PESQUISA **53**
4.1 Procedimentos éticos **54**
4.2 Local da pesquisa **54**
4.3 Participantes **55**
4.4 Instrumentos **56**
4.5 Procedimento de coleta de dados **65**
4.6 Procedimentos para análise dos dados **66**

5. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM *AUDIOBOOKS* **67**
5.1 Sondagem inicial **68**
5.2 Aplicação da sequência didática **71**

6. CONTRIBUIÇÕES DO *AUDIOBOOK* PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DISLEXIA **95**
6.1 Envolvimento dos estudantes **96**
6.2 Facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* **102**

7. *AUDIOBOOK* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES 107
7.1 Antes de utilizar o *audiobook*: planejamento e conhecimento dos estudantes 108
7.1.1 O que considerar na escolha do audiobook? 110
7.1.2 Onde encontrar audiobooks e como acessá-los? 111
7.2 O *audiobook* não é a atividade: é o recurso 117
7.3 Estratégias de mediação pedagógica durante a utilização do *audiobook* 119
7.3.1 Acompanhar o texto escrito ou somente ouvir? 120
7.4 *Audiobook* e Desenho Universal para a Aprendizagem: um recurso para toda a turma 121
7.5 *Audiobook* em diferentes práticas e componentes curriculares 123
7.6 Avaliação: o que observar durante a utilização do *audiobook*? 124
7.7 *Audiobook*, leitura e escrita: complementaridade, não substituição 125
7.8 Autonomia e apropriação do recurso pelo estudante 126
7.9 Limites e cuidados na utilização do *audiobook* 127
7.10 O que a experiência da pesquisa permite recomendar aos professores? 128
7.11 Considerações finais: da tecnologia à prática pedagógica 130
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 132
REFERÊNCIAS 134
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES 149
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES 151
ÍNDICE REMISSIVO 153

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 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 Comunicação[1] (TDIC), quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem favorecer a aprendizagem. Assim, a adoção dos recursos

[1] 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).

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.

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 (lápis, 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, cidadãs e cidadãos. 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, consequentemente, 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*[2] e aplicativos.

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. Rigoleto 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.

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

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 da possibilidade 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 congenital", 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).

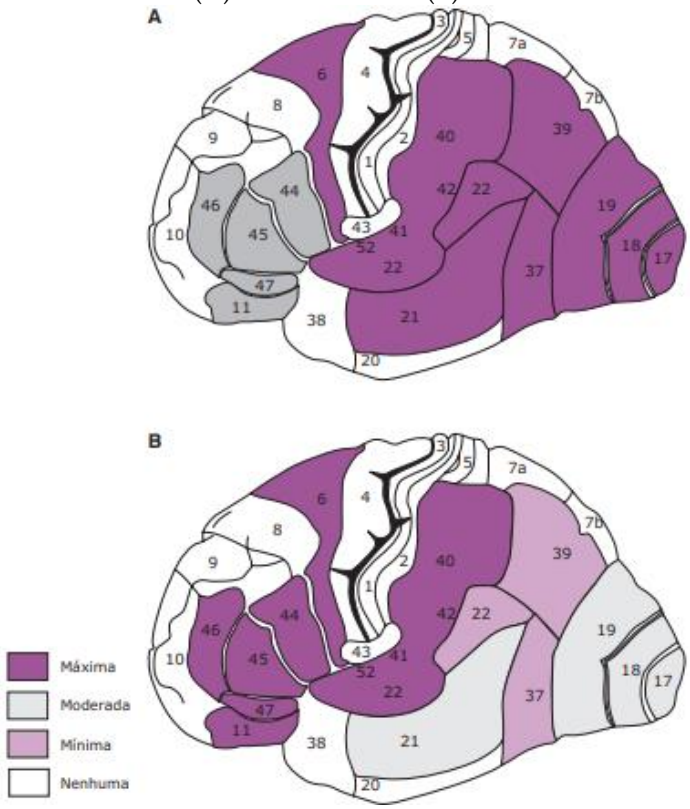
Em 1994, a dislexia é incluída no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, como perturbação da leitura e da escrita estabelecendo alguns critérios de diagnóstico (PEREIRA, 2018).

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

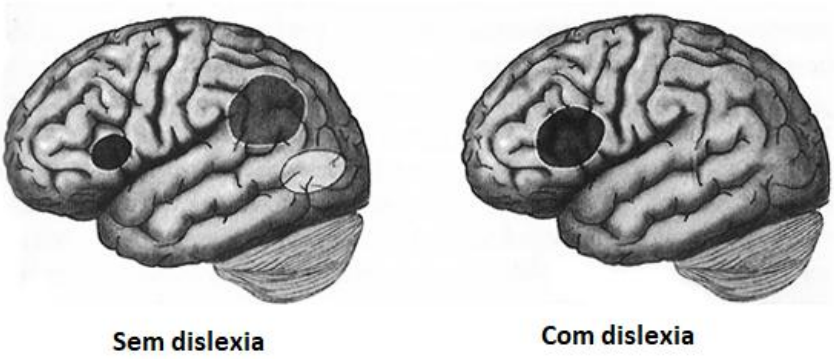


Fonte: Shaywitz e Shaywitz (1999) apud Rotta; Pedroso (2016, p. 140).

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 Dissertações[3] (BDTD), *Scientific Eletronic Library Online* [4](SciELO) e *Education Resources Information Center* [5](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.

[3] Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 15 jul. 2022
[4] Disponível em: https://www.scielo.br/ Acesso em: 15 jul. 2022
[5] 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 a 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	*Software*	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	*Software*	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

Autor	**Título**[6]	**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 nexo de acessibilidade e pedagogia: o que todo	Acessibilidade	Artigo	2018

[6] Os títulos foram traduzidos pelas autoras, os títulos originais podem ser verificados nas referências.

	designer instrucional on-line deve saber			
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
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	Recursos	Artigo	2021

	Disléxicos da Língua Inglesa			
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 rastrearem 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. *AUDIOBOOK* E ESTUDANTES COM DISLEXIA: DELINEAMENTO DA PESQUISA

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.

4.1 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).

4.2 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).

4.3 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.

4.4 Instrumentos

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

Quadro 5 - Instrumentos utilizados durante a coleta de dados.

PROFESSORES	• Questionário sobre as aulas dadas de língua portuguesa; • Conversa informal.
ESTUDANTES	• Questionário sobre dificuldades na área de língua portuguesa, relação com a leitura e conhecimentos sobre *audiobook;* • Sequência didática.

Fonte: elaboração própria.

O questionário destinado aos estudantes (APÊNDICE A) continha questões fechadas e o dos professores (APÊNDICE B) 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 bordo[7] 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.

[7] 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).

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

AULA	OBJETIVOS	MATERIAIS	DESENVOLVIMENTO
1ª AULA	Apresentar o livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; 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; Levantar hipóteses apenas mostrando a capa do livro utilizando flash-cards; Ler o primeiro capítulo do livro com apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura.	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Caixa de som; Cartões feitos com papel-cartão; Canetinhas.	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 *audiobook*. Levantamento de hipóteses: O que acha que acontecerá? Qual local se passará a história? Quais serão os personagens? 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.

			Primeiro contato com a história: leitura do primeiro capítulo do livro Auto da Compadecida – ouvir *audiobook*[8] e acompanhar fazendo uma leitura silenciosa (24 páginas – 15 a 39). Discussão sobre os tópicos mais importantes do capítulo.
2ª AULA	Ler o segundo capítulo do livro sem o apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Refutar as hipóteses iniciais utilizando os flash-cards preenchidos na primeira aula;	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Cartões feitos com papel-cartão; Canetinhas.	Leitura do segundo capítulo do livro – sem a utilização do *audiobook* (24 páginas – 40 a 64). Discussão sobre os tópicos mais importantes do capítulo. 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

[8] Disponível no *Spotify*.

	Reunir os estudantes para uma roda de conversa para compartilhar os flash-cards		se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou refutadas. Em uma roda de conversa, os estudantes compartilharão seus flash-cards com a turma.
3ª AULA	Ler o terceiro capítulo do livro com apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Identificar principais características da obra; Refletir sobre alguns tópicos da obra.	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Caixa de som; Bloco de notas composto por pequenas folhas de papel adesivo; Canetinhas.	Leitura do terceiro capítulo do livro – ouvindo o *audiobook* (24 páginas – 65 a 89). 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. 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.

			Os estudantes poderão observar as respostas da turma.
4ª AULA	Ler o quarto capítulo do livro sem o apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Desenvolver uma nuvem de palavras com as respostas dos estudantes	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Celular ou computador com internet	Leitura do quarto capítulo do livro – sem a utilização do *audiobook* (24 páginas – 90 a 114). 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.
5ª e 6ª AULA	Ler o quinto capítulo do livro com o apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Pesquisar sobre a biografia do autor e a relação entre o livro e a vida real do escritor.	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Caixa de som; Celular ou computador com internet;	Leitura do quinto capítulo do livro – utilizando o *audiobook* (24 páginas – 115 a 139). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados. 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.
7ª AULA	Ler o sexto capítulo do livro com o apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Reescrever o final da história	Ler o sexto capítulo do livro com o apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Reescrever o final da história	Leitura do sexto capítulo do livro – com a utilização do *audiobook* (24 páginas – 140 a 164). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados.
8ª AULA	Ler o sétimo capítulo do livro sem apoio do *audiobook*; Discutir os principais tópicos da leitura; Compartilhar a reescrita da história em roda de conversa	Livro Auto da Compadecida de Ariano Suassuna; Caixa de som.	Leitura do sétimo capítulo do livro – sem a utilização do *audiobook* (25 páginas – 165 a 190). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados. Entregar uma folha de almaço 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.

9ª , 10ª e 11ª 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.
12ª, 13ª e 14ª 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.
15ª 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

4.5 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.

4.6 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 teórica da área.

5. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM *AUDIOBOOKS*

Este capítulo está organizado a partir dos dados obtidos nos questionários na aplicação da sequência didática, buscando identificar as percepções e envolvimentos 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.

5.1 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.

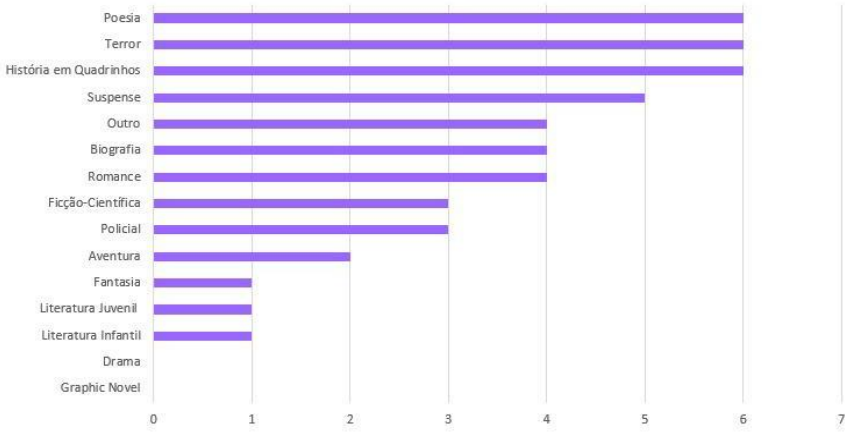
Ambos os escolares com dislexia sinalizaram possuir dificuldades na área de língua portuguesa, mesmo que apontando somente um tipo de dificuldade, os mesmos também responderam gostar de ler.

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



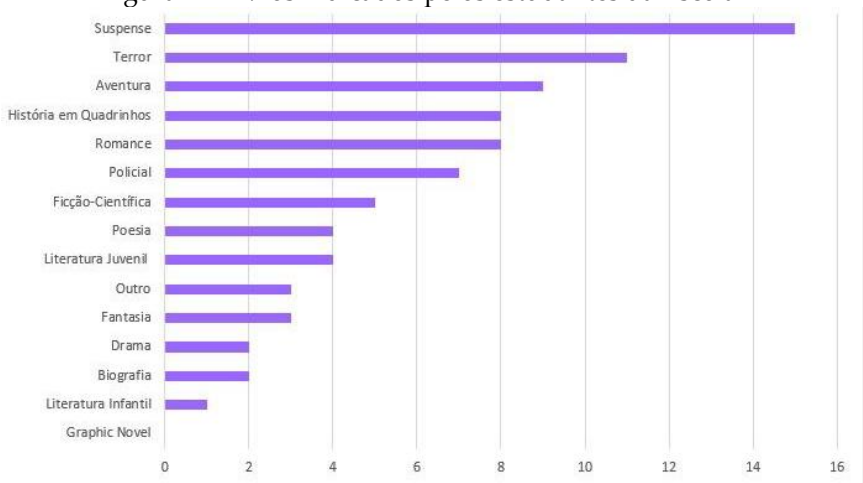
Fonte: elaboração própria.

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.

5.2 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 1	
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 *audiobook*.
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 *audiobook* 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	*ESTUDANTE COM DISLEXIA* **- realizou a leitura com o *audiobook* sem contratempos (L)**, **conseguindo acompanhar com toda a turma (EN)**. *TURMA TODA* - apenas uma discente não realizou a leitura, mas ficou ouvindo o áudio. **Nenhum estudante saiu (EN)** durante o primeiro momento da aula.
3° 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*	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 *audiobook* 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. *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).

	TURMA TODA - **Duas 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).
4º MOMENTO - Atividade	A segunda atividade foi depois da leitura sem o *audiobook* no **Mentimeter[9] (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.

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)**.

[9] https://www.mentimeter.com/

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 (*login* 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. *ESTUDANTE COM DISLEXIA* - 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 *audiobook*, foi discutido sobre como seria o final (ansiosos), mas dois escolares não participaram (vergonha).
4º MOMENTO - S*em Audiobook*	*ESTUDANTE COM DISLEXIA* - transferido *TURMA TODA* **- Os 14 estudantes leram o livro (EN/L)** sem o *audiobook* 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	
1º MOMENTO – Atividade prévia	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.
2º MOMENTO – Filme	**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	
1º MOMENTO – Filme + atividade	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.
2º MOMENTO – Produto Final	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 (*podcast* 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 *audiobook* 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	*ESTUDANTE COM DISLEXIA* - 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 - S*em Audiobook*	Quando estava para começar a leitura sem o *audiobook*, alguns discentes pediram para que continuasse com o áudio, precisando ser explicada novamente como seria o projeto. *ESTUDANTE COM DISLEXIA* - 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	*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)**. *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).**
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 - S*em Audiobook*	*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)**.

	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.
5º MOMENTO - Atividade	A segunda atividade foi realizada após a leitura sem o *audiobook* no site Mentimeter[3], 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)**. 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.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 16 - Encontro 3 na Escola 2

ENCONTRO 3	
Data: 09/05/2022	
Estudantes presentes: 33	
Escola 2	
1º MOMENTO – Atividade prévia	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. 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. Dois escolares relataram terem assistido ao filme após o início do projeto por terem se interessado na história.
1º MOMENTO – Com Audiobook	*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)**. *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.
3º MOMENTO - Atividade	A atividade foi realizada na sala de informática da escola (reservada com antecedência), a escola possui um computador por discente. 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. 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.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 17 - Encontro 4 na Escola 2

ENCONTRO 4	
Data: 25/05/2022	
Estudantes presentes: 33	
Escola 2	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Antes da leitura começar, os escolares relembraram 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.
1º MOMENTO – Com Audiobook	*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).**
2º MOMENTO - *Sem Audiobook*	*ESTUDANTE COM DISLEXIA* **- Prontamente abriu o livro e iniciou a leitura, acompanhando com o dedo (EN/L)**. **Precisou 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).

3º MOMENTO - Atividade	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	
1º MOMENTO – Atividade prévia	Dia de assistir ao filme "O Auto da Compadecida". Antes do filme iniciar, foram feitas algumas considerações: tempo de duração, quantas aulas seriam utilizadasutilizas e dúvidas.
2º MOMENTO – Filme	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 *podcasts*, 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 durantes 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 escreve-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. CONTRIBUIÇÕES DO *AUDIOBOOK* PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DISLEXIA

A utilização do *audiobook* ao longo da sequência didática possibilitou identificar diferentes contribuições para o processo de aprendizagem dos estudantes. Para além do apoio à leitura, o recurso influenciou aspectos relacionados à participação nas atividades, ao interesse pelo conteúdo, à concentração e à interação entre os estudantes durante as aulas. Esses resultados foram observados tanto entre os participantes com dislexia quanto entre os demais estudantes das turmas.

A análise dos dados foi construída a partir das observações realizadas durante a aplicação da sequência didática, dos registros sistematizados nos quadros de acompanhamento e dos relatos dos estudantes e professores. A comparação entre os momentos em que o *audiobook* foi utilizado e aqueles em que a leitura ocorreu sem o recurso permitiu identificar padrões de comportamento, facilitando a compreensão das potencialidades e dos desafios relacionados à sua utilização no contexto escolar.

Considerando esses aspectos, este capítulo apresenta as principais contribuições identificadas durante a pesquisa, organizadas em categorias temáticas. Inicialmente, discute-se o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, analisando indicadores como participação, atenção, permanência em sala e interesse pela leitura. Em seguida, são abordadas as facilidades e as dificuldades encontradas na utilização do *audiobook*, buscando compreender de que maneira esse recurso pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e favorecedoras da aprendizagem.

6.1 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 relembrando 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 iriamos 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 *audioobok* 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. Christofoletti (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 *audibook*. 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).

6.2 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 interagiam 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 a 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.

De modo geral, os dados evidenciam que as facilidades na utilização do *audiobook* foram significativamente superiores às dificuldades observadas durante a sequência didática. Os estudantes com dislexia conseguiram acompanhar a leitura e participar das atividades propostas, demonstrando compreensão da narrativa e envolvimento com as discussões realizadas em sala de aula. As dificuldades identificadas estiveram relacionadas, principalmente, a fatores externos, como distrações ocasionadas por conversas paralelas e ruídos do ambiente, e não ao uso do recurso em si. Além disso, a retirada do suporte sonoro durante a leitura revelou uma redução no interesse e na participação dos estudantes, indicando que a combinação entre texto e áudio favoreceu o engajamento e a atenção. Assim, os resultados sugerem que o *audiobook* se configura como uma estratégia acessível e potencializadora do processo de leitura, especialmente para estudantes com dislexia, ao mesmo tempo em que beneficia toda a turma ao tornar a atividade mais atrativa.

7. *AUDIOBOOK* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES

A utilização de recursos tecnológicos no contexto educacional tem ampliado as possibilidades de acesso aos conteúdos escolares e de participação dos estudantes nas atividades pedagógicas. Entre esses recursos, o *audiobook* apresenta características que podem contribuir particularmente para estudantes que encontram barreiras no acesso a materiais predominantemente escritos. No caso dos estudantes com dislexia, essa possibilidade assume relevância diante das dificuldades que podem estar presentes no processo de leitura, especialmente quando a decodificação e a fluência demandam esforço significativo.

Entretanto, compreender o *audiobook* como recurso pedagógico exige ultrapassar a ideia de que sua simples disponibilização é suficiente para produzir mudanças na aprendizagem. O recurso tecnológico não constitui, por si só, uma estratégia de ensino. Seu potencial depende dos objetivos estabelecidos pelo professor, da escolha dos materiais, das características dos estudantes, da organização das atividades e das formas de mediação realizadas durante o processo educativo.

Essa compreensão está em consonância com a perspectiva apresentada por Banell *et al.* (2016), para quem as relações entre tecnologias, cognição e aprendizagem precisam ser compreendidas a partir dos contextos em que essas tecnologias são utilizadas. Da mesma forma, a utilização das tecnologias digitais na educação requer que o professor conheça suas possibilidades e estabeleça relações entre os recursos tecnológicos e os objetivos educacionais. No caso do *audiobook*, isso significa pensar não somente em como disponibilizar o áudio, mas principalmente em para que, quando e de que maneira utilizá-lo.

Na presente pesquisa, o *audiobook* foi utilizado em uma sequência didática desenvolvida com estudantes do Ensino Médio,

com e sem dislexia. A comparação entre os momentos em que o recurso estava presente e aqueles em que a leitura ocorria sem o áudio permitiu identificar diferenças relacionadas ao envolvimento, à concentração, à participação e ao interesse dos estudantes. Os estudantes com dislexia também relataram que o recurso os auxiliava a compreender melhor o texto, a não se perder durante a leitura e a imaginar as cenas da narrativa.

Esses resultados não significam, contudo, que o *audiobook* deva ser compreendido como uma solução para as dificuldades relacionadas à leitura. A própria investigação evidenciou que sua contribuição esteve associada à maneira como o recurso foi incorporado à sequência didática e às atividades realizadas durante a leitura. Assim, este capítulo apresenta orientações para que professores possam utilizar o *audiobook* de maneira planejada, articulada aos objetivos de aprendizagem e integrada a outras estratégias pedagógicas.

7.1 Antes de utilizar o *audiobook*: planejamento e conhecimento dos estudantes

A primeira decisão do professor não deve ser simplesmente escolher um *audiobook*. Antes disso, é necessário compreender qual é a finalidade pedagógica da atividade e quais são as necessidades e características dos estudantes que participarão dela.

O planejamento constitui uma etapa fundamental para que o recurso tecnológico esteja relacionado ao currículo e não seja utilizado somente como uma atividade diferenciada. O professor precisa definir previamente quais conhecimentos, habilidades ou competências pretende desenvolver e, a partir disso, verificar se o *audiobook* realmente contribui para alcançar esses objetivos.

Essa preocupação é particularmente importante quando o trabalho envolve estudantes com dislexia. A presença de dificuldades relacionadas à leitura não significa que todos os estudantes apresentem as mesmas necessidades ou respondam da mesma maneira aos recursos disponibilizados. As experiências

anteriores, os interesses, as habilidades de leitura e as preferências dos estudantes podem interferir na maneira como cada um se relaciona com o *audiobook*.

Por essa razão, antes de iniciar uma proposta, pode ser interessante realizar uma sondagem inicial. O professor pode investigar, por exemplo:

- quais são as experiências dos estudantes com *audiobooks*;
- se já utilizam recursos de áudio para estudar;
- quais gêneros textuais preferem;
- quais dificuldades encontram durante a leitura;
- se costumam acompanhar a leitura utilizando o texto escrito;
- quais estratégias utilizam quando não compreendem um texto;
- quais recursos tecnológicos já conhecem.

Na pesquisa realizada, essa aproximação inicial mostrou-se relevante porque os estudantes apresentavam experiências distintas com o recurso. Enquanto alguns já conheciam o *audiobook*, outros nunca haviam utilizado essa possibilidade. Também foram identificadas diferenças entre as preferências dos estudantes em relação às obras literárias trabalhadas.

Esse dado chama atenção para uma questão importante: a escolha do recurso não deve ser dissociada da escolha do conteúdo. Um *audiobook* pode facilitar o acesso a uma obra, mas isso não significa que a obra será necessariamente significativa para os estudantes.

Durante a pesquisa, por exemplo, foram identificadas preferências dos estudantes por gêneros como terror, suspense e histórias em quadrinhos, enquanto algumas leituras previstas no contexto escolar eram percebidas como distantes de seus interesses. Sanfelici e Silva (2015) e Ferraz, Bombini e Pedro (2022), referências já utilizadas neste estudo, ajudam a compreender a importância da relação entre leitura, escolha das obras e interesses dos estudantes.

Portanto, o planejamento precisa considerar duas dimensões articuladas: a acessibilidade do recurso e a significatividade do conteúdo.

7.1.1 O que considerar na escolha do audiobook?

A seleção do material constitui uma decisão pedagógica. Não basta encontrar uma gravação disponível. É necessário verificar se o material é adequado aos estudantes e aos objetivos da atividade.

Entre os aspectos que podem ser observados estão:

a) Adequação da obra: o conteúdo deve estar relacionado aos objetivos de aprendizagem e ser compatível com a faixa etária e o nível de escolarização dos estudantes.

b) Qualidade da narração: a voz, a clareza, o ritmo, a entonação e as pausas precisam favorecer a compreensão do conteúdo.

c) Duração: materiais muito extensos podem exigir divisão em diferentes momentos de escuta.

d) Disponibilidade do texto escrito: quando o objetivo envolver o acompanhamento da leitura, é importante que os estudantes tenham acesso simultâneo ao texto.

e) Recursos necessários: o professor deve verificar previamente equipamentos, caixas de som, computadores, celulares ou outros dispositivos que serão utilizados.

f) Condições de acesso: é importante considerar se a atividade dependerá de internet e se todos os estudantes terão condições de acessar o material.

g) Interesse dos estudantes: sempre que possível, a seleção deve considerar os interesses e conhecimentos prévios da turma.

A pesquisa demonstrou que a utilização do *audiobook* estava associada ao acompanhamento da leitura escrita. Em alguns momentos, quando estudantes deixavam de acompanhar o texto e permaneciam somente ouvindo, foram observados episódios de dispersão.

Esse achado é importante porque demonstra que o *audiobook* não precisa ser pensado como substituição automática do texto escrito. Dependendo do objetivo pedagógico, escutar e acompanhar o texto podem constituir ações complementares.

7.1.2 Onde encontrar audiobooks e como acessá-los?

Após definir os objetivos da atividade e os critérios para seleção do material, outra questão prática que pode surgir para o professor é onde encontrar *audiobooks* e quais dispositivos podem ser utilizados para acessá-los. Atualmente, existem diferentes plataformas digitais, aplicativos e acervos que disponibilizam livros em formato de áudio. Essas opções apresentam características distintas em relação ao catálogo, às condições de acesso, aos dispositivos compatíveis e aos recursos oferecidos ao usuário.

Para facilitar a escolha do professor, algumas das principais possibilidades podem ser organizadas conforme apresentado no Quadro 21.

Quadro 21 – Onde encontrar *audiobooks*

Plataforma ou aplicativo	Computador	Android	iPhone/ iPad	Características principais
YouTube	✓	✓	✓	Plataforma de vídeos com grande variedade de conteúdos narrados e audiolivros
Spotify	✓	✓	✓	Plataforma de áudio que reúne audiobooks, podcasts e outros conteúdos sonoros

LibriVox	✓	✓	✓	Acervo de obras em domínio público narradas por voluntários
Audible	✓	✓	✓	Grande catálogo de audiolivros, com controle de velocidade e acesso offline
Skeelo	Não	✓	✓	Aplicativo brasileiro que disponibiliza ebooks e audiobooks
Storytel	Acesso pela plataforma	✓	✓	Serviço de assinatura com amplo catálogo de audiolivros e ebooks
Kobo	Não para audiolivros	✓	✓	Plataforma que reúne ebooks e audiolivros
Tocalivros	✓/acesso pela plataforma	✓	✓	Plataforma brasileira voltada a livros digitais e audiolivros
Ubook	✓/acesso pela plataforma	✓	✓	Plataforma brasileira de conteúdos em áudio e audiolivros

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: a disponibilidade de aplicativos, sistemas operacionais, títulos, planos e formas de acesso pode sofrer alterações. Recomenda-se verificar as informações atualizadas nas páginas oficiais de cada serviço antes da utilização pedagógica.

Entre as possibilidades apresentadas, o YouTube pode constituir uma alternativa de fácil acesso para a busca de materiais

em áudio. O professor pode pesquisar utilizando os termos "*audiobook*" ou "audiolivro" e também combinar essas palavras com o título da obra que pretende trabalhar. A plataforma pode ser acessada por computador, smartphone ou tablet. Entretanto, é necessário verificar a origem do conteúdo e as condições de utilização, uma vez que a disponibilização de uma obra na plataforma não significa que ela esteja livre de direitos autorais.

O Spotify também pode ser utilizado como espaço de busca de conteúdos em áudio. Além de podcasts e outros materiais sonoros, a plataforma disponibiliza audiobooks em seu catálogo. Seu acesso pode ocorrer por diferentes dispositivos, o que pode facilitar sua utilização em contextos escolares nos quais os estudantes utilizam smartphones, tablets ou computadores. Da mesma forma que no YouTube, o professor deve verificar a disponibilidade da obra e as condições de acesso antes de incorporá-la à atividade.

O LibriVox apresenta uma característica particularmente relevante para o trabalho com literatura: seu acervo é constituído por gravações de obras que estão em domínio público, realizadas por voluntários. Por essa razão, pode ser uma alternativa interessante para professores que trabalham com literatura clássica e desejam localizar versões em áudio de determinadas obras. Ainda assim, recomenda-se verificar a situação jurídica da obra e as condições específicas de utilização no contexto brasileiro.

Outra possibilidade é a Audible, plataforma especializada em audiolivros. No Brasil, a plataforma oferece acesso por dispositivos Android, dispositivos Apple e computador, além de permitir o download de títulos para escuta offline. Também disponibiliza recursos de controle da velocidade de reprodução, o que pode ser especialmente interessante quando o professor pretende possibilitar que o estudante ajuste o ritmo de escuta às suas necessidades.

O Skeelo também pode ser considerado uma alternativa relevante no contexto brasileiro. A plataforma reúne diferentes formatos de livros, incluindo ebooks e audiobooks, e disponibiliza o conteúdo por meio de aplicativo para smartphones e tablets.

Atualmente, o serviço informa compatibilidade com dispositivos Android e iOS e não disponibiliza seu conteúdo para uso em computadores ou notebooks. Também é possível realizar o download de títulos para utilização offline, desde que o conteúdo tenha sido previamente baixado no aplicativo.

A Storytel constitui outra plataforma especializada em audiolivros e ebooks. Atualmente, a plataforma brasileira informa um catálogo amplo de conteúdos e disponibiliza recursos como acesso offline e um ambiente específico para crianças. Essa possibilidade pode ser considerada especialmente em propostas direcionadas a diferentes faixas etárias, desde que o professor avalie previamente a adequação do material aos estudantes e aos objetivos da atividade.

A Kobo também pode ser utilizada para acesso a audiolivros. A plataforma disponibiliza audiolivros por meio do aplicativo Kobo Books para iOS e Android. É importante observar, entretanto, que o aplicativo Kobo para computador não reproduz audiolivros, sendo necessário utilizar os dispositivos e aplicativos compatíveis para essa finalidade.

Entre as alternativas brasileiras, também podem ser consideradas plataformas como Tocalivros e Ubook, que reúnem conteúdos em formato de áudio e podem ampliar as possibilidades de busca de obras para utilização pedagógica. Nesses casos, assim como nas demais plataformas, o professor deve verificar previamente o catálogo disponível, as condições de acesso, os recursos oferecidos e a necessidade de assinatura ou pagamento.

Além das plataformas comerciais e dos aplicativos especializados, o professor pode recorrer a bibliotecas digitais, acervos públicos, repositórios institucionais e coleções de obras em domínio público. Essas fontes podem ser especialmente relevantes para o trabalho com literatura brasileira e estrangeira, uma vez que permitem localizar obras clássicas que podem ser utilizadas sem a necessidade de contratação de serviços de assinatura, observadas as condições legais aplicáveis.

Outra possibilidade consiste na produção de *audiobooks* pelo próprio professor ou pela turma. Quando se tratar de textos de autoria própria, materiais produzidos pelos estudantes ou obras cuja utilização e adaptação sejam permitidas, a gravação pode ser realizada com recursos disponíveis na própria escola ou em dispositivos móveis. Essa estratégia pode ser utilizada, por exemplo, para produzir materiais de revisão, leituras de textos, poemas, contos, resumos ou outros conteúdos relacionados às atividades desenvolvidas.

A produção pelos próprios estudantes pode ainda transformar o *audiobook* em uma atividade de aprendizagem. Em vez de somente ouvir uma obra produzida por terceiros, os estudantes podem participar da elaboração de uma gravação, realizando a leitura oral, organizando o roteiro, selecionando efeitos sonoros quando pertinentes e discutindo a forma mais adequada de apresentar o conteúdo. Nesse caso, a tecnologia passa a ser utilizada tanto para acesso quanto para produção e expressão.

Independentemente da plataforma escolhida, é fundamental que o professor realize uma avaliação prévia do material. Entre os aspectos que podem ser considerados estão:

- qualidade e clareza da gravação;
- ritmo e entonação da narração;
- duração do material;
- correspondência entre áudio e texto escrito;
- adequação da linguagem à faixa etária;
- possibilidade de pausar e retomar o conteúdo;
- possibilidade de controlar a velocidade da reprodução;
- organização por capítulos ou trechos;
- necessidade de conexão com a internet;
- possibilidade de utilização offline;
- compatibilidade com os dispositivos disponíveis na escola;
- condições de acesso dos estudantes;
- existência de recursos pagos ou limitações para usuários gratuitos;
- condições relacionadas aos direitos autorais.

A questão dos direitos autorais merece atenção especial. O fato de um *audiobook* estar disponível gratuitamente em uma plataforma não significa necessariamente que sua reprodução, distribuição ou compartilhamento estejam livres de restrições. Dessa maneira, o professor deve verificar a origem do material e as condições de utilização indicadas pela plataforma ou pelo responsável pela disponibilização da obra. Quando possível, recomenda-se priorizar materiais de domínio público, conteúdos disponibilizados pelos próprios detentores dos direitos ou materiais cuja licença permita a utilização pretendida.

Também é importante considerar as condições materiais da escola. A escolha de uma plataforma que depende de internet, por exemplo, pode representar uma barreira quando a conexão não é estável. Da mesma forma, uma proposta baseada no uso individual de smartphones pode excluir estudantes que não possuem esse equipamento. Nesses casos, o professor pode utilizar computadores da escola, tablets, caixas de som ou realizar a escuta coletivamente, de acordo com os recursos disponíveis.

Assim, não existe uma única plataforma que possa ser considerada ideal para todas as situações. A escolha depende dos objetivos pedagógicos, do material que se pretende trabalhar, dos dispositivos disponíveis, das condições de acesso e das características dos estudantes. O mais importante é que a tecnologia esteja subordinada à intencionalidade pedagógica e que sua utilização contribua efetivamente para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, plataformas como YouTube, Spotify, LibriVox, Audible, Skeelo, Storytel, Kobo, Tocalivros e Ubook podem constituir diferentes pontos de partida para a busca de *audiobooks*. Entretanto, cabe ao professor realizar a seleção crítica do material e decidir como incorporá-lo à proposta pedagógica. A plataforma constitui o meio de acesso; a escolha da obra, a organização da atividade e a mediação da aprendizagem continuam sendo responsabilidades do trabalho docente.

7.2 O *audiobook* não é a atividade: é o recurso

Um dos cuidados mais importantes na utilização pedagógica do *audiobook* consiste em não confundir o recurso com a própria atividade de aprendizagem. Colocar um texto para tocar e solicitar que os estudantes permaneçam em silêncio durante a escuta pode constituir uma experiência de contato com a obra, mas não necessariamente uma situação de aprendizagem planejada.

O *audiobook* pode fazer parte de uma atividade de leitura, interpretação, discussão, produção textual, pesquisa ou estudo. Seu uso precisa estar relacionado ao que se pretende que os estudantes aprendam.

Nesse sentido, a utilização pedagógica do recurso pode ser organizada a partir de três momentos:

antes da escuta → durante a escuta → depois da escuta.

Essa organização permite que a experiência não se restrinja ao momento em que o áudio está sendo reproduzido.

Antes da escuta

O professor pode apresentar a obra, explorar o título, observar a capa, apresentar informações sobre o autor, discutir o gênero textual, levantar conhecimentos prévios e elaborar hipóteses sobre o que será encontrado no texto.

Perguntas como:

- "O que vocês imaginam que acontecerá?"
- "O que o título sugere?"
- "Vocês já conhecem esse gênero?"
- "Que informações podemos antecipar a partir da capa?"
- "Que palavras ou expressões vocês esperam encontrar?"

podem ser utilizadas para preparar os estudantes para a escuta.

Essa etapa contribui para que o estudante não entre em contato com o áudio de maneira descontextualizada. A apresentação do

tema, a exploração dos conhecimentos prévios, a antecipação do vocabulário e a formulação de hipóteses são estratégias já identificadas na proposta da pesquisa e podem favorecer a construção de relações entre as novas informações e os conhecimentos anteriormente construídos.

Durante a escuta

Durante o *audiobook*, o professor não precisa permanecer como espectador da atividade.

A escuta pode ser interrompida em momentos previamente definidos para:

- retomar informações;
- esclarecer palavras;
- verificar hipóteses;
- fazer perguntas;
- solicitar inferências;
- discutir acontecimentos;
- antecipar situações;
- relacionar o texto a conhecimentos anteriores;
- chamar atenção para elementos relevantes da narrativa.

Perguntas de compreensão literal podem ser articuladas a perguntas inferenciais e interpretativas. O professor pode, por exemplo, solicitar que os estudantes identifiquem informações apresentadas explicitamente e, posteriormente, expliquem por que determinado personagem tomou uma decisão ou o que pode acontecer em seguida.

Essa mediação transforma a escuta em uma situação ativa de construção de sentidos.

Depois da escuta

O término do áudio não precisa representar o término da atividade.

A etapa posterior pode envolver:

- discussão coletiva;
- recontagem;

- resumo;
- produção textual;
- questões de interpretação;
- mapas conceituais;
- elaboração de hipóteses;
- produção de novos textos;
- pesquisa;
- debate;
- relação com outras áreas do conhecimento.

Na pesquisa, atividades posteriores à utilização do *audiobook* foram utilizadas para sistematizar os conhecimentos construídos durante a leitura. A elaboração de textos, discussões e questões interpretativas permitiu acompanhar a compreensão dos estudantes e ampliar as possibilidades de participação. Dessa maneira, o *audiobook* passa a integrar uma sequência de ações pedagógicas, e não constitui uma atividade isolada.

7.3 Estratégias de mediação pedagógica durante a utilização do *audiobook*

A mediação docente constitui um dos aspectos centrais da utilização pedagógica do *audiobook*. O professor pode atuar na organização do ambiente, na condução da atividade, na elaboração de perguntas, na identificação de dificuldades e na retomada de informações que não tenham sido compreendidas.

A mediação também é importante porque a experiência de escuta não ocorre da mesma maneira para todos os estudantes. Alguns podem acompanhar o texto com facilidade; outros podem necessitar de pausas, retomadas ou explicações adicionais.

Uma estratégia possível consiste em estabelecer pausas pedagógicas. Em vez de reproduzir todo o material de uma única vez, o professor pode dividi-lo em partes e utilizar cada trecho como ponto de partida para uma intervenção.

Por exemplo:

Trecho 1: escuta → identificação de informações principais → discussão.

Trecho 2: escuta → antecipação do que acontecerá → retomada de vocabulário.

Trecho 3: escuta → confirmação das hipóteses → interpretação.

Essa organização pode ser particularmente útil em textos narrativos, mas também pode ser adaptada a textos informativos.

Outra possibilidade consiste em orientar os estudantes para que acompanhem determinados elementos durante a escuta. Em uma narrativa, podem ser observados personagens, espaço, tempo, acontecimentos e conflitos. Em um texto informativo, podem ser identificadas ideias principais, conceitos, informações relevantes e relações de causa e consequência.

O professor também pode solicitar que os estudantes realizem registros durante a escuta. Esses registros não precisam ser extensos. Podem assumir a forma de palavras-chave, pequenas anotações, desenhos, esquemas ou perguntas. O objetivo não é transformar a escuta em uma atividade de cópia, mas criar mecanismos para que os estudantes mantenham uma relação ativa com o conteúdo.

7.3.1 Acompanhar o texto escrito ou somente ouvir?

Essa é uma decisão que precisa estar relacionada ao objetivo da atividade. A pesquisa apresentou situações nas quais os estudantes tiveram maior envolvimento quando o *audiobook* estava associado à leitura do texto. Também foram observados momentos de dispersão quando alguns estudantes deixavam de acompanhar o livro e permaneciam somente ouvindo.

Por isso, não se deve estabelecer uma regra segundo a qual todo estudante precisa obrigatoriamente acompanhar o texto escrito durante todo o *audiobook*. A questão pedagógica é outra:

Qual habilidade está sendo trabalhada naquela atividade?

- Se o objetivo é trabalhar fluência e acompanhamento da leitura, texto e áudio podem ser articulados.
- Se o objetivo é possibilitar acesso ao conteúdo escrito, a escuta pode constituir uma forma alternativa de acesso.
- Se o objetivo é desenvolver compreensão, diferentes combinações podem ser utilizadas.

Essa flexibilidade é especialmente importante quando se considera a perspectiva do DUA. Na pesquisa, a adoção de princípios do DUA possibilitou que o trabalho continuasse sendo desenvolvido com a turma mesmo após a transferência de um dos participantes com dislexia, permitindo a participação de estudantes com e sem dislexia.

Ribeiro e Amato (2018) destacam justamente a utilização de diferentes recursos, materiais, técnicas e estratégias como forma de favorecer a aprendizagem e atender à diversidade. Assim, o *audiobook* pode ser disponibilizado para toda a turma sem que sua utilização precise ser associada exclusivamente ao estudante com dislexia.

O recurso passa a integrar as práticas pedagógicas de maneira ampla, possibilitando que diferentes estudantes tenham acesso ao conteúdo por meio de uma modalidade complementar de apresentação das informações. Essa abordagem contribui para uma prática educativa mais flexível, na qual os recursos são incorporados considerando as diferentes formas de aprender e de acessar o conhecimento, sem reforçar a identificação da deficiência como elemento determinante das estratégias utilizadas em sala de aula.

7.4 *Audiobook* e Desenho Universal para a Aprendizagem: um recurso para toda a turma

A utilização do *audiobook* dentro de uma perspectiva inclusiva permite deslocar a discussão de uma lógica centrada exclusivamente na adaptação individual para uma organização

pedagógica que oferece diferentes possibilidades de acesso aos conteúdos.

Essa questão ganhou importância na própria pesquisa. Inicialmente, o estudo contava com dois participantes com dislexia. Durante a investigação, um deles foi transferido de escola. Em vez de interromper a proposta ou restringi-la à participante que permanecia, a pesquisa continuou com a turma e passou a considerar os princípios do DUA. Dessa forma, estudantes com e sem dislexia puderam participar das atividades. Essa experiência permite pensar o *audiobook* como um recurso que pode estar disponível para diferentes estudantes.

A utilização para toda a turma também evita que a presença de um recurso de acessibilidade seja associada à ideia de que determinado estudante "não consegue" realizar uma atividade. O recurso passa a integrar o próprio planejamento da aula.

Além disso, os resultados mostraram que o interesse e a participação observados durante a utilização do *audiobook* não ficaram restritos aos estudantes com dislexia. A pesquisa identificou envolvimento também entre os demais estudantes.

Nesse sentido, a questão não deve ser:

"Qual adaptação devo fazer para o estudante com dislexia?"

Mas sim:

"Quais diferentes formas de acesso posso disponibilizar para que os estudantes participem da mesma experiência de aprendizagem?"

Essa mudança de perspectiva aproxima a utilização do audiobook dos princípios de uma educação que considera a diversidade desde o planejamento da atividade. Ao disponibilizar diferentes formas de acesso ao conteúdo, o professor pode favorecer a autonomia dos estudantes na escolha dos recursos que melhor atendem às suas necessidades e preferências de aprendizagem

7.5 *Audiobook* em diferentes práticas e componentes curriculares

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida no campo da Língua Portuguesa, os resultados permitem pensar em outras possibilidades de utilização do recurso. Na área de Linguagens, o *audiobook* pode ser articulado à leitura literária, interpretação textual, produção escrita, discussão de gêneros e desenvolvimento de atividades de compreensão.

- Em Ciências Humanas, pode complementar textos históricos, biografias, relatos, documentos e materiais de apoio.
- Em Ciências da Natureza, pode acompanhar textos explicativos, materiais de divulgação científica ou conteúdos complementares.
- Em atividades interdisciplinares, pode integrar diferentes gêneros textuais e ser associado a pesquisas, discussões e produções realizadas pelos estudantes.

Essa ampliação não significa que qualquer conteúdo precise ser transformado em áudio. O critério deve continuar sendo a intencionalidade pedagógica.

O próprio estudo identificou que o recurso pode ultrapassar a área de Língua Portuguesa, favorecendo o envolvimento de estudantes com e sem dislexia em diferentes situações de ensino.

Outra possibilidade consiste na utilização do *audiobook* como recurso de estudo individual. O estudante pode retomar determinado conteúdo, revisar informações e acessar novamente um texto em momentos diferentes. Essa possibilidade pode favorecer maior autonomia no processo de aprendizagem, especialmente quando o estudante necessita de mais tempo para entrar em contato com determinado conteúdo.

Nessa perspectiva, o *audiobook* pode deixar de ser utilizado exclusivamente como recurso de apoio durante uma aula e passar a fazer parte das estratégias de estudo dos próprios estudantes.

7.6 Avaliação: o que observar durante a utilização do *audiobook*?

A avaliação não deve se restringir à pergunta sobre o estudante ter ou não conseguido acompanhar a leitura. Quando o *audiobook* é incorporado a uma proposta pedagógica, o professor pode observar diferentes dimensões do processo:

- compreensão do texto;
- participação nas discussões;
- capacidade de realizar inferências;
- identificação de informações;
- capacidade de estabelecer relações;
- produção oral e escrita;
- interesse pelo conteúdo;
- utilização autônoma do recurso;
- estratégias utilizadas diante de dificuldades;
- evolução ao longo das atividades.

Essa perspectiva permite considerar o processo de aprendizagem e não somente o resultado apresentado ao final.

Na pesquisa, os registros realizados durante a aplicação da sequência didática permitiram comparar momentos com e sem *audiobook* e identificar padrões relacionados à participação, concentração, permanência em sala e interesse pela leitura. Essa forma de acompanhamento pode auxiliar o professor a tomar decisões sobre as atividades seguintes.

Por exemplo, se os estudantes demonstram dificuldade para compreender determinado trecho, pode ser necessário retomá-lo. Se demonstram dificuldade com determinado vocabulário, pode-se desenvolver uma atividade específica. Se apresentam dispersão durante longos períodos de escuta, o professor pode reorganizar a duração dos trechos ou inserir pausas. Assim, avaliar também significa observar como o recurso está funcionando dentro daquela situação pedagógica.

7.7 *Audiobook*, leitura e escrita: complementaridade, não substituição

Um cuidado importante consiste em não compreender o *audiobook* como substituto do ensino da leitura e da escrita. O acesso ao conteúdo por meio da linguagem oral pode reduzir determinadas barreiras, mas isso não elimina a necessidade de desenvolver as habilidades relacionadas à linguagem escrita.

A utilização do *audiobook* deve, portanto, ocorrer de maneira articulada a diferentes experiências de leitura e produção. Na pesquisa, a utilização do recurso esteve associada ao acompanhamento do texto e a atividades posteriores de compreensão e produção. Os resultados também indicaram a importância de continuar promovendo atividades de leitura e escrita.

Essa articulação é particularmente relevante porque o estudante precisa ter oportunidades para desenvolver diferentes habilidades, e não somente encontrar uma alternativa para evitar aquelas que apresentam maior dificuldade.

O *audiobook* pode funcionar como uma ponte para o acesso ao texto, possibilitando que o estudante participe de atividades que poderiam ser dificultadas pela leitura convencional. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas precisam continuar oferecendo situações de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por isso, uma proposta pedagógica pode combinar:

escuta + acompanhamento do texto + discussão + leitura independente + produção escrita.

A combinação desses recursos permite ampliar as possibilidades de participação sem abandonar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

7.8 Autonomia e apropriação do recurso pelo estudante

Outro aspecto importante é possibilitar que o estudante deixe de ser somente receptor do recurso e aprenda a utilizá-lo como uma estratégia de estudo. Para isso, o professor pode ensinar procedimentos simples:

- iniciar e interromper o áudio;
- retomar determinado trecho;
- controlar o ritmo quando o recurso permitir;
- acompanhar o texto;
- marcar informações importantes;
- voltar a trechos que não foram compreendidos;
- utilizar o áudio em momentos de estudo individual.

A possibilidade de retomar conteúdos e acessar materiais em diferentes momentos pode contribuir para que o estudante desenvolva estratégias próprias de estudo.

A autonomia, nesse sentido, não deve ser compreendida como deixar o estudante sozinho diante da tecnologia. Pelo contrário, ela pode ser construída progressivamente por meio da orientação docente. O professor ensina como utilizar o recurso e, gradualmente, cria condições para que o estudante reconheça quando e como ele pode ser útil.

O estudante precisa compreender que o *audiobook* pode assumir diferentes funções em seu processo de aprendizagem, como acompanhar uma leitura, revisar um conteúdo, esclarecer dúvidas, retomar informações ou estudar de forma independente. Dessa maneira, o recurso deixa de ser compreendido apenas como uma ferramenta de acessibilidade e passa a constituir uma estratégia que pode ser incorporada à rotina de estudos do estudante.

A mediação do professor também pode favorecer que o estudante desenvolva maior consciência sobre suas próprias formas de aprender. Ao utilizar o *audiobook*, o estudante pode perceber, por exemplo, que determinados conteúdos são mais bem

compreendidos quando acompanhados pelo texto escrito, que algumas informações precisam ser ouvidas mais de uma vez ou que a retomada de determinados trechos contribui para a compreensão. Esse processo possibilita que ele identifique estratégias que favorecem sua aprendizagem e passe, gradualmente, a realizar escolhas mais conscientes sobre quando e como utilizar o recurso.

Ademais, o uso do *audiobook* pode contribuir para que o estudante desenvolva maior independência em situações nas quais o professor não esteja presente para realizar a mediação. Quando aprende a iniciar o áudio, localizar informações, retomar trechos e organizar seu tempo de estudo, o estudante amplia suas possibilidades de utilizar o recurso em diferentes contextos. Essa aprendizagem pode ultrapassar o espaço da sala de aula e ser incorporada a momentos de estudo em casa, preparação para avaliações, realização de atividades e revisão de conteúdos.

Assim, a autonomia construída a partir do uso do *audiobook* está relacionada à possibilidade de o estudante assumir gradualmente maior participação nas decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem. O professor permanece como mediador, mas sua atuação pode se modificar ao longo desse percurso: inicialmente, oferece orientações mais diretas e demonstra os procedimentos necessários; posteriormente, acompanha o estudante na utilização do recurso; e, progressivamente, reduz essa mediação à medida que o estudante demonstra maior segurança para utilizá-lo. A tecnologia não substitui a ação docente, mas pode constituir um meio para ampliar as oportunidades de participação, escolha e independência do estudante.

7.9 Limites e cuidados na utilização do *audiobook*

Apesar das potencialidades identificadas, o *audiobook* não deve ser apresentado como recurso capaz de responder a todas as necessidades relacionadas à leitura. O primeiro cuidado refere-se à

própria diversidade dos estudantes com dislexia. As características individuais, as experiências anteriores e as habilidades de leitura podem interferir na forma como cada estudante se beneficia do recurso. Por isso, uma estratégia que funciona para um estudante pode não produzir os mesmos efeitos para outro.

Outro limite diz respeito às condições materiais das escolas. A utilização do *audiobook* pode depender de equipamentos, conexão à internet, dispositivos e infraestrutura adequada. Essas condições precisam ser consideradas no planejamento.

Também existe o risco de utilizar o *audiobook* sem intencionalidade pedagógica. Se o recurso for utilizado somente para "ocupar" os estudantes durante uma leitura, seu potencial educativo pode ser reduzido.

Outro cuidado refere-se à duração da atividade. Períodos prolongados de escuta podem exigir estratégias de organização diferentes de uma leitura tradicional. O professor pode dividir o material, realizar pausas e alternar momentos de escuta, discussão, leitura e produção.

Também é necessário considerar que a utilização do *audiobook* não elimina a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura. O próprio texto da pesquisa destaca que o recurso não deve substituir práticas sistemáticas de ensino e outras estratégias necessárias ao desenvolvimento das habilidades leitoras.

Por fim, o professor precisa observar se o *audiobook* está, de fato, favorecendo a participação e a aprendizagem naquela situação. Se o recurso não estiver contribuindo para o objetivo estabelecido, outras estratégias devem ser consideradas.

7.10 O que a experiência da pesquisa permite recomendar aos professores?

A experiência desenvolvida nesta investigação permite reunir algumas orientações que podem subsidiar a prática docente.

1. Comece pelo objetivo, não pela tecnologia

Defina primeiro o que os estudantes precisam aprender. Depois avalie se o *audiobook* contribui para esse objetivo.

2. Conheça os estudantes

Investigue experiências anteriores, dificuldades, interesses e preferências. O mesmo recurso pode ser recebido de maneiras diferentes pelos estudantes.

3. Escolha o material com intencionalidade

Considere a obra, a qualidade da gravação, a linguagem, a duração, a faixa etária e a relação com os objetivos curriculares.

4. Prepare os estudantes antes da escuta

Apresente o tema, explore conhecimentos prévios, levante hipóteses e explique o que será realizado.

5. Não transforme a escuta em uma atividade passiva

Utilize perguntas, pausas, discussões, inferências e retomadas durante o *audiobook*.

6. Articule áudio e texto quando isso fizer sentido

Acompanhar a leitura pode ser importante para determinados objetivos, mas não precisa ser uma exigência indiscriminada em todas as situações.

7. Planeje o que acontecerá depois

O *audiobook* deve abrir possibilidades para discutir, interpretar, produzir, pesquisar e construir conhecimentos.

8. Avalie o processo

Observe compreensão, participação, estratégias utilizadas, dificuldades e avanços.

9. Ofereça o recurso de forma inclusiva

Sempre que possível, o *audiobook* pode ser disponibilizado para toda a turma, ampliando as formas de acesso ao conteúdo.

10. Ensine o estudante a utilizar o recurso

O objetivo não é criar dependência da tecnologia, mas possibilitar que o estudante reconheça quando e como ela pode apoiar sua aprendizagem.

7.11 Considerações finais: da tecnologia à prática pedagógica

A experiência desenvolvida nesta pesquisa permite compreender que o *audiobook* pode constituir um recurso pedagógico relevante para ampliar as possibilidades de acesso aos textos e favorecer a participação dos estudantes nas atividades escolares. Os resultados indicaram maior envolvimento durante os momentos de utilização do recurso e apontaram percepções positivas dos estudantes com dislexia, que relataram benefícios relacionados à compreensão, à concentração e à construção das imagens da narrativa.

Entretanto, o principal aprendizado da pesquisa não está na constatação de que o *audiobook* pode favorecer a aprendizagem. Está na compreensão de que o recurso precisa estar integrado a uma proposta pedagógica.

A utilização do *audiobook* exige planejamento, escolha criteriosa dos materiais, conhecimento dos estudantes, mediação durante a atividade e avaliação do processo. Quando esses elementos estão articulados, o áudio deixa de ser somente uma tecnologia que reproduz um texto e passa a integrar uma experiência de aprendizagem.

A pesquisa também mostrou que seus benefícios não se restringem aos estudantes com dislexia. A adoção dos princípios do DUA durante o desenvolvimento do estudo possibilitou que a proposta fosse realizada com estudantes com e sem dislexia, e os dados evidenciaram participação e envolvimento de toda a turma.

Esse aspecto é particularmente relevante para a educação inclusiva. Em vez de pensar o *audiobook* somente como uma adaptação destinada a determinado estudante, ele pode ser compreendido como uma possibilidade de diversificação das formas de acesso ao currículo.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os limites da pesquisa. O estudo contou com um número reduzido de participantes com dislexia e foi realizado em um contexto específico, marcado também pelo período de retomada das atividades presenciais após o ensino remoto. Esses aspectos impedem que os resultados sejam generalizados para todos os estudantes com dislexia ou para todos os contextos escolares.

Assim, as orientações apresentadas neste capítulo não constituem um modelo único de utilização do *audiobook*. Elas representam possibilidades construídas a partir da experiência desenvolvida na pesquisa e dos referenciais que fundamentaram o estudo.

O *audiobook* pode ampliar o acesso aos textos, favorecer a participação e contribuir para experiências de leitura mais acessíveis. Entretanto, sua utilização pedagógica ganha sentido quando o professor estabelece relações entre tecnologia, currículo, estudantes, mediação e aprendizagem.

Nesse sentido, o desafio não está simplesmente em inserir mais uma tecnologia na sala de aula. Está em compreender quando sua utilização pode produzir novas possibilidades de participação e aprendizagem e como o professor pode criar as condições para que isso aconteça.

A experiência desta pesquisa indica, portanto, que o *audiobook* pode ocupar um lugar dentro de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas, desde que não seja compreendido como solução isolada, mas como um recurso que, articulado a outras estratégias, pode ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação dos estudantes.

8. 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 Psyquiatric 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=dtySince_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: Ibpex, 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.; FANSHAWE, 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=ED614870. 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/reveducacao/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 [online]. 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=dtySince_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 professor:** 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**. 2ºedição, 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://reposito rio.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.

APÊNDICE A – 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 B – 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.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade, 14, 45, 47, 48, 51, 56, 121, 135, 142,154
Atenção, 34, 35, 52, 61, 84, 89, 93, 105, 110, 112, 113, 114, 117, 121, 127, 130, 156
Audiobook, 4, 6, 10, 11, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 39, 43, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 170, 171

C

Compreensão leitora, 11, 102

D

Decodificação, 13, 17, 38, 118
Dislexia, 4, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 72, 73, 74, 75, 81, 83, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 109, 110, 111, 112,115, 116, 117, 118, 119, 120, 134, 135, 137, 144, 147, 148, 150, 151, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 167, 171

E

Educação inclusiva, 4, 10, 18, 148
Ensino Médio, 13, 60, 61, 63, 64, 77, 78, 107, 119, 151, 153, 159, 160
Escrita, 10, 16, 17, 22, 23, 24, 27, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 69, 75, 78, 81, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 114, 122, 137, 139, 140, 150, 151, 152, 159, 166, 169
Estratégias pedagógicas, 10, 119

F

Formação de professores, 10

L

Leitura, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 50,

51, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 129, 131, 132, 134, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 154, 159, 162, 165, 166, 169

M

Mediação pedagógica, 16, 131

P

Participação dos estudantes, 114, 117, 118, 147, 149

Práticas pedagógicas, 11, 21, 34, 42, 105, 112, 134, 140, 149

R

Recursos tecnológicos, 19, 26, 44, 98, 112, 113, 114, 118, 120, 151

S

Sequência didática, 13, 15, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 94, 95, 105, 108, 114, 115, 116, 117, 119, 139, 163

T

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, 10, 13, 19, 21, 25, 28, 42, 44, 47, 49, 101, 115, 160, 161

E se ouvir também fosse uma forma de ler e aprender?

Este livro convida o leitor a refletir sobre o potencial do *audiobook como* recurso pedagógico para estudantes com dislexia, explorando possibilidades de ampliar a compreensão leitora, o envolvimento e a participação em sala de aula. Fundamentada em pesquisa científica e na experiência escolar, a obra apresenta caminhos para práticas de ensino mais acessíveis, inclusivas e com significado, valorizando diferentes formas de aprender.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3335-2