

# INCLUSÃO LITERÁRIA: AUDIOBOOK COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA<sup>1</sup>

## LITERARY INCLUSION: AUDIOBOOK AS A RESOURCE FOR PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA

Mariana FERRAZ<sup>2</sup>  
Ketilin Mayra PEDRO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que consistiu em analisar o uso do *audiobook* como recurso tecnológico de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa. A pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva, da qual participaram 53 estudantes do Ensino Médio, divididos em duas turmas, e seus respectivos professores. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: diário de bordo, questionários e uma sequência didática que contou com a utilização do livro e *audiobook Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Os resultados destacaram que utilizar o recurso *audiobook* pode beneficiar a leitura nas aulas de língua portuguesa e em outras disciplinas, promovendo o engajamento dos discentes com e sem dislexia, aumentando a participação e a interação durante as aulas. Ao comparar-se a participação dos estudantes em momentos com e sem o uso do *audiobook*, ficou evidente que o uso dessa tecnologia foi amplamente aceito pelos participantes. Embora os *audiobooks* estejam disponíveis em várias plataformas gratuitas, muitos estudantes e até mesmo professores revelaram não conhecer ou nunca os terem utilizado. A utilização de recursos tecnológicos pode potencializar o processo de ensino de aprendizagem, introduzindo dinamismo e tornando o conteúdo mais acessível para estudantes que buscam alternativas inovadoras para o estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Audiolivro. Transtornos de Aprendizagem. Literatura. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Leitura.

**ABSTRACT:** This article presents the results of a research that consisted of analyzing the use of the audiobook as a teaching technological resource for students with dyslexia in the Portuguese language area. The research included a qualitative approach, characterized as descriptive, in which 53 High School students participated, divided into two groups, and their respective teachers. As research instruments, the following were used: logbook, questionnaires and a didactic sequence that included the use of the book and audiobook *Auto da Compadecida*, by Ariano Suassuna. The results highlighted that using the audiobook resource can benefit reading in Portuguese language classes and in other subjects, promoting the engagement of students with and without dyslexia, increasing participation and interaction during classes. Ao comparar-se a participação dos estudantes em momentos com e sem o uso do *audiobook*, ficou evidente que o uso dessa tecnologia foi amplamente aceito pelos participantes. When comparing the participation of the students during the moments with and without using the audiobook, it was evident that the use of this technology was widely accepted by the participants. Although audiobooks are available on several free platforms, many students and even teachers revealed that they did not know or had never used them. The use of technological resources can enhance the teaching and learning process, introducing dynamism and making the content more accessible to students who seek innovative alternatives for studying.

**KEYWORDS:** Audiobook. Learning Disorders. Literature. Digital Information and Communication Technologies. Reading.

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0166>

<sup>2</sup> Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra. Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – *campus* Bauru. Graduada em Letras Português e Inglês e em Pedagogia. Centro Universitário Sagrado Coração (Unisagrado). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: mariana.ferraz@estudante.ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5717-0711>

<sup>3</sup> Professora Adjunta. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – *campus* Bauru. São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>

## 1 INTRODUÇÃO

Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica que tem como característica a dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras, na habilidade de decodificação e soletração (International Dyslexia Association [IDA], 2002).

Algumas características podem ser observadas nos estudantes com dislexia, conforme aponta a Associação Nacional de Dislexia ([AND], 2023): na fala, podem ocorrer atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades em pronunciar palavras corretamente, erros de pronúncia, problemas para nomear letras, números e cores, bem como desafios em atividades que envolvem sons parecidos ou rimas, e, também, dificuldades para se expressar de forma clara; na leitura, os desafios podem incluir dificuldades em decodificar palavras, erros ao reconhecer até mesmo palavras comuns, leitura lenta e imprecisa, e uma compreensão prejudicada do texto devido à dificuldade em decodificar palavras e um vocabulário limitado; na escrita, podem ser observados erros de ortografia e soletração, mesmo em palavras comuns, omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas, bem como uma dificuldade em produzir textos, com uma velocidade de escrita abaixo do esperado para a idade e o nível de escolaridade.

Há possibilidade de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas que podem favorecer o desempenho acadêmico do estudante, como a aplicação de estratégias de aprendizagem em que o estudante com dislexia desenvolva suas próprias estratégias para lidar com as dificuldades, é a principal delas (Guzzi, 2018).

Quando usadas com intencionalidade pedagógica, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm o potencial de aprimorar a aprendizagem. A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem está se tornando cada vez mais comum nas salas de aula, beneficiando os professores em suas abordagens pedagógicas e facilitando o processo de aprendizado dos alunos, abrindo caminho para novos modelos educacionais (Lima, 2019).

O uso das TDIC na educação teve um aumento devido à pandemia de covid-19, causando transformações significativas no ensino, trazendo novas ferramentas e metodologias de ensino para a sala de aula, inicialmente precisando ser utilizada de forma remota, mas sendo posteriormente percebida pelos professores a necessidade de utilizá-las para as atividades presenciais (Rosa Junior, 2022).

As TDIC têm o potencial de ampliar a produção de conhecimento, promovendo a construção coletiva e colaborativa do saber, o que, por sua vez, estimula a criação e a disseminação do conhecimento (Levy, 1999). Utilizar as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem representa uma resposta consciente a uma mudança significativa na sociedade. Esses novos métodos desafiam as abordagens convencionais e a dinâmica entre educadores e estudantes, exercendo um impacto substancial sobre a experiência educacional, com o objetivo de promover uma transformação na pedagogia vigente (Barros, 2023).

A utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica pode promover uma aprendizagem eficaz para estudantes que enfrentam desafios na leitura, como aqueles com dislexia. As barreiras na leitura não apenas têm um impacto na trajetória acadêmica, mas também repercutem nas interações sociais, podendo resultar em dificuldades na compreensão, na co-

municação e até mesmo em situações constrangedoras. Dada a sua relevância, a capacidade de leitura influencia profundamente as experiências individuais de cada leitor, e isso se manifesta de maneira significativa tanto no desenvolvimento humano como no profissional (Cosson, 2006). Nessa perspectiva, Bezerra e Ramos (2015) afirmam que “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” (p. 1).

Para promover uma educação de fato inclusiva, considerando as necessidades individuais de todos os estudantes, com ou sem dislexia, pode-se adotar o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA visa ofertar um ensino mais inclusivo e igualitário, respondendo à diversidade dos estudantes por meio da utilização de diversos recursos, sejam eles pedagógicos ou tecnológicos, materiais, técnicas e estratégias. Seu propósito principal é facilitar o processo de aprendizagem (Ribeiro & Amato, 2018).

Utilizar o *audiobook* como uma ferramenta educacional destinada a estudantes com dislexia na disciplina de língua portuguesa pode oferecer significativas vantagens para uma aprendizagem mais rica e efetiva. Isso inclui a introdução de novos vocabulários, a apresentação de leitura fluente com pausas, entonações e articulações precisas, a melhoria na compreensão da leitura e um aumento no interesse pelo tema (Associação Brasileira de Dislexia [ABD], 2016).

É necessário que o professor esteja bem-informado sobre as potenciais aplicações de recursos tecnológicos como meios para aprimorar a aprendizagem dos discentes. Inicialmente, o educador precisa conhecer e se familiarizar com o recurso de áudio, com o objetivo de desenvolver estratégias eficazes que possam enriquecer o ensino da sua matéria.

Diante das problemáticas apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o uso do *audiobook* como recurso de ensino para estudantes com dislexia na área de língua portuguesa.

## 2 MÉTODO

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) aponta que o estudo de campo desenvolve uma “observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (p. 53). Ainda segundo o autor, “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (p. 42).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso dos participantes menores de idade. Duas instituições de ensino estaduais situadas no interior do estado de São Paulo participaram da pesquisa. A escolha dessas escolas seguiu critérios específicos, incluindo a condição de que a escola tivesse pelo menos um escolar matriculado no Ensino Médio noturno (período com maior disponibilidade de tempo por parte da pesquisadora) e que a instituição fosse pública. As escolas selecionadas possuíam um estudante do 2º ano do Ensino Médio (Escola 1) e uma estu-

dante do 1º ano do Ensino Médio (Escola 2), também com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A pesquisa contou com a participação de professores e estudantes do Ensino Médio (com e sem dislexia). Participaram 20 discentes na Escola 1. No entanto, o estudante com dislexia foi transferido de escola no meio da pesquisa, restando 19 (seis meninas e 13 meninos), na faixa etária de 15 a 18 anos de idade e uma professora de língua portuguesa. Na Escola 2, totalizaram 33 estudantes (13 meninas e 20 meninos), de 15 a 18 anos, além de um professor de língua portuguesa. De forma indireta, professores de outras disciplinas também desempenharam um papel na pesquisa, seja concedendo espaço em suas aulas para a execução do projeto ou ao receberem orientações sobre a incorporação da ferramenta *audiobook* nas suas práticas educacionais.

Como instrumentos, foram utilizados: questionário sobre as aulas dadas de língua portuguesa e conversa informal com os professores; questionário sobre dificuldades na área de língua portuguesa, relação com a leitura e conhecimentos sobre *audiobook* e sequência didática com os estudantes.

Foi conduzido um estudo piloto em uma escola estadual do mesmo município, envolvendo estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, totalizando 30 estudantes (17 meninas e 13 meninos) com idades entre 15 e 17 anos. O objetivo principal deste estudo foi avaliar e adaptar os instrumentos de pesquisa utilizados. Após a implementação desse estudo preliminar, identificou-se a necessidade de ajustar a sequência didática planejada, que originalmente consistia em 14 aulas. No entanto, após a fase piloto do projeto, uma aula adicional teve que ser incluída para permitir que os discentes concluíssem suas atividades na sala de aula.

As aulas foram divididas em encontros. Cada encontro possuía duas aulas (com e sem *audiobook*), com exceção do dia em que foi apresentado o filme “O Auto da Compadecida” em que foram utilizadas três aulas, ao todo foram sete encontros e 15 aulas utilizadas. O livro escolhido para a aplicação da sequência didática foi *Auto da Compadecida*, escrito por Ariano Suassuna. Essa obra é uma comédia teatral dividida em três atos e possui 192 páginas (Suassuna, 2008). Embora tenha sido publicado originalmente em 1955, a edição utilizada na pesquisa era datada de 2008. Após estabelecer contato com os diretores das escolas estaduais da localidade, três dessas escolas emprestaram suas cópias do livro para serem utilizadas durante o período de coleta de dados, totalizando 40 exemplares emprestados.

Estabeleceram-se critérios para a seleção do livro: deveria ser um clássico da literatura brasileira, não ter continuação, ser apropriado para a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, conter menos de 250 páginas (de modo a se adequar à sequência de aulas), possuir uma versão em *audiobook* e possuir a quantidade suficiente de cópias disponíveis.

A pesquisadora também utilizou um diário de bordo para documentar as intervenções e observações efetuadas ao longo da sequência didática. Além disso, por meio de conversas individuais com os professores, foram realizadas instruções sobre o uso do *audiobook*, sendo fornecidas recomendações de *sites* e aplicativos relevantes, sugestões de livros e ideias específicas aplicáveis a diversas áreas de ensino.

Os princípios do DUA foram aplicados durante a fase de coleta de dados: proporcionando múltiplos meios de envolvimento; proporcionando múltiplos meios de representação e proporcionando múltiplos meios de ação e expressão, seguindo a premissa de flexibilização dos objetivos, dos métodos, da avaliação e dos materiais (Ribeiro & Amato, 2018; Zerbato & Mendes, 2018). Isso foi feito para garantir que todos os discentes, independentemente de possuírem ou não dislexia, pudessem participar das mesmas atividades.

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, tomando como base os questionários preenchidos pelos estudantes e professores, por meio das observações feitas durante as atividades que envolveram o uso do *audiobook* e a evolução no processo de aprendizagem na área de língua portuguesa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa, os professores e os coordenadores pedagógicos que estavam presentes na escola, mesmo que não atuassem na área de língua portuguesa, tiveram a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento da sequência didática. Alguns deles testemunharam e participaram das atividades propostas no âmbito da pesquisa. Foram realizadas conversas informais nas quais se compartilharam orientações relativas à ferramenta utilizada, bem como informações sobre como identificar e apoiar estudantes com dislexia. Nesses momentos, os profissionais foram instruídos sobre como buscar *audiobooks* gratuitos na internet, como integrá-los em diversas disciplinas e atividades relacionadas à leitura de livros. Além disso, discutiram-se os benefícios dessa ferramenta para estudantes com dislexia, destacando que ela pode ser atrativa e proveitosa para todos os estudantes na sala de aula.

Foram utilizados os três princípios do DUA durante as atividades: proporcionaram-se múltiplos meios de envolvimento durante as atividades, pois o *audiobook* foi utilizado e, também, os estudantes participaram de atividades de escrita, pesquisa na internet, discussões orais e assistiram ao filme “O Auto da Compadecida”. Também foram proporcionados múltiplos meios de representação, uma vez que o mesmo conteúdo foi apresentado com o livro físico e com o livro tocando no *audiobook*, além do filme. O último princípio do DUA, em que foram proporcionados múltiplos meios de ação e expressão, contou com atividades em que os estudantes puderam se colocar no lugar dos personagens, discutir o que fariam e como imaginavam o decorrer da história, reescreveram um final para o livro, fizeram nuvem de palavras e pesquisa na internet.

No início, quando os estudantes responderam ao questionário que abordava suas preferências literárias, desafios na área de língua portuguesa e percepções sobre o *audiobook*, foi observado que o estudante com dislexia da Escola 1 escreveu seu nome com inversão de letras e não preencheu o campo do sobrenome. Além disso, sua idade foi escrita de forma espelhada, ao lado do nome, fora do local designado. O discente indicou que enfrentava dificuldades na disciplina de língua portuguesa, concentrando essas dificuldades na área de interpretação. Ele também compartilhou suas preferências literárias, revelando que gostava de ler histórias em quadrinhos e ficção científica. Respondeu conhecer o recurso *audiobook*, tendo-o utilizado anteriormente. O estudante acreditava que ouvir a história (em formato de áudio) poderia facilitar sua compreensão do texto.

A estudante com dislexia da Escola 2 tinha a mesma idade que o escolar com dislexia da Escola 1, 17 anos. Ela mencionou enfrentar desafios na disciplina de língua portuguesa, mais precisamente em gramática. Também indicou que tinha preferência por livros com temática policial. No entanto, ela respondeu não ter conhecimento prévio sobre o recurso *audiobook* e que nunca o utilizou e não acreditava que ouvir a história em áudio poderia melhorar sua compreensão do texto. Ambos os discentes com dislexia destacaram que tinham dificuldades na área de língua portuguesa. Embora tenham mencionado apenas um tipo específico de dificuldade, os dois afirmaram gostar de leitura.

No que diz respeito ao desempenho de leitura e escrita dos alunos com dislexia durante a implementação da sequência didática, houve a ausência dos dois discentes com dislexia no primeiro encontro. Portanto, a análise aprofundada só começou no segundo encontro.

Nas duas escolas, as turmas tiveram um primeiro encontro, sem grandes problemas. Os estudantes demonstraram interesse quando a sequência didática foi explicada. Em ambas as instituições, foi necessário solicitar repetidamente que guardassem os celulares, uma vez que estavam sendo utilizados excessivamente. O uso do celular em sala de aula pode ser um fator de distração para os estudantes, especialmente quando é empregado exclusivamente para atividades de entretenimento. Uma pesquisa conduzida por Nagumo e Teles (2016) revelou que os discentes tendem a recorrer ao celular quando estão desinteressados nas atividades ou nas aulas, muitas vezes devido ao tempo livre ou ao acharem as aulas monótonas. Os autores sugerem que esse desinteresse é resultado da desconexão percebida entre o conteúdo das aulas e a realidade, bem como das expectativas dos estudantes em relação ao que consideram envolvente e relevante para suas vidas.

No segundo encontro, o estudante com dislexia da Escola 1 conduziu a leitura do livro com o auxílio do *audiobook* de forma autônoma, sem a necessidade de intervenções ou assistência externa. No entanto, quando o recurso *audiobook* não foi empregado, ele colocou a mão na orelha e sussurrou (com a mão em forma de concha) enquanto lia. Durante essa abordagem, observou-se que o estudante demonstrava uma propensão à distração durante a atividade, frequentemente necessitando de ajuda para retomar o foco. Foi notável que o discente exibiu uma concentração mais evidente durante essa prática, como se isso o auxiliasse a se envolver mais profundamente na história. Isso vai ao encontro dos estudos de Coelho (2013), que ressalta que, na leitura silenciosa, é comum que os estudantes com dislexia façam murmúrios ou movam os lábios. Portanto, é possível perceber uma semelhança entre a prática de leitura com a mão na orelha e a leitura em áudio, ambas proporcionando ao estudante com dislexia a oportunidade de ler e ouvir o conteúdo simultaneamente.

Durante o estudo, foram conduzidas duas atividades que exigiam a produção de escrita. Na primeira delas, os estudantes foram convidados a responder o que fariam no lugar dos personagens João Grilo e do padre, da história em questão. Todos os discentes da sala responderam prontamente, mas o estudante com dislexia levou um pouco mais de tempo para elaborar sua resposta. Nesse processo, ele recorreu ao celular para verificar a forma escrita de algumas palavras, o que demonstrou ser desafiador para ele na hora de registrar sua resposta, já que ele estava simultaneamente escrevendo em um cartão e buscando a forma escrita de certas palavras.

A segunda atividade envolveu a criação de uma nuvem de palavras por meio da plataforma *Mentimeter*<sup>4</sup>. Os estudantes foram convidados a expressar, com apenas uma palavra, o que estavam achando da história até aquele momento. Todos os estudantes participaram com entusiasmo, e à medida que as palavras iam surgindo, eles ficavam empolgados. Não foram identificados erros ortográficos nas palavras fornecidas pelos discentes. No entanto, o estudante com dislexia acabou repetindo uma palavra que já havia sido mencionada durante a atividade.

A estudante com dislexia da Escola 2 enfrentou dificuldades durante a leitura, no segundo encontro, quando o *audiobook* estava sendo utilizado. Ela se perdia durante a leitura devido à distração causada por alguns colegas que estavam falando alto e fazendo barulho. Era necessário auxiliá-la a se reorientar na história. Notou-se que, durante toda a leitura, a estudante acompanhava o texto com o dedo, o que sugere a necessidade de concentração e de minimizar estímulos externos para que ela pudesse se concentrar plenamente na tarefa.

Quando a leitura do livro era realizada sem o suporte do *audiobook*, a discente com dislexia demorava para começar a leitura. Ela folheava o livro por algum tempo e levava mais tempo do que seus colegas para iniciar a leitura. No entanto, em um curto espaço de tempo, indicava que já havia terminado, antes mesmo de alguns colegas que haviam começado a leitura imediatamente quando solicitado. Isso destaca mais uma vez a importância do *audiobook* como recurso pedagógico, pois pode servir como um guia e apoio para a prática da leitura, especialmente para alunos com dislexia.

Na primeira atividade de escrita durante esse segundo encontro, foram identificadas dificuldades de escrita em alguns estudantes, incluindo erros ortográficos, falta de acentuação e desacordo verbal. A estudante com dislexia também escreveu rapidamente e cometeu erros na escrita, mas esses erros não foram significativamente diferentes dos cometidos por seus colegas de turma.

Na atividade realizada após a leitura, utilizando o *Mentimeter*, a estudante demorou para responder. Pode-se supor que talvez ela não tenha realmente terminado a leitura, o que também foi observado em alguns de seus colegas de turma. Os estudantes que demoraram mais para responder tendiam a ser menos autênticos em suas respostas, muitas vezes copiando as palavras já mencionadas por outros colegas.

No terceiro encontro da Escola 1, tanto o estudante com dislexia quanto a turma em geral conseguiram acompanhar a leitura sem enfrentar interrupções significativas. A atividade de escrita durante essa aula consistiu em uma pesquisa sobre o autor e curiosidades relacionadas ao livro em estudo. Dois estudantes não entregaram essa atividade. De maneira geral, observou-se que os estudantes presentes demonstraram autonomia na realização da pesquisa, utilizando diversos *sites* como fontes de informação. Nesse contexto de escrita, os erros diminuíram em comparação com o segundo encontro, muito provavelmente devido ao fato de estarem utilizando computadores e copiando as informações encontradas. No entanto, dois discentes, incluindo o estudante com dislexia, não entregaram a atividade, apesar de terem realizado a pesquisa, não a transcrevendo para o papel.

---

<sup>4</sup> Sobre a plataforma, ver <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

Nessa esteira, torna-se evidente que, em atividades que requerem um maior esforço de escrita, o escolar com dislexia pode enfrentar dificuldades, indicando possíveis desafios em lidar com textos mais extensos. Essa situação ressalta a importância de desenvolver a habilidade de escrita por meio de estratégias e atividades diferenciadas, a fim de envolver e apoiar o escolar com dislexia em seu desenvolvimento. Conforme observado por Coelho (2013), indivíduos com dificuldades de aprendizagem específicas, como a dislexia, muitas vezes, enfrentam obstáculos ao compor e organizar ideias, bem como na seleção de palavras apropriadas para se comunicar, seja oralmente ou por escrito. Portanto, fica clara a necessidade de propor atividades que promovam o aprimoramento dessas habilidades.

No terceiro encontro da Escola 2, alguns estudantes demonstraram um aumento de interesse pela história que estavam lendo. Um deles relatou que pegou emprestado o livro na sala de leitura e o concluiu a leitura em casa, enquanto outros dois mencionaram ter assistido ao filme após o início da pesquisa. Durante esse mesmo encontro, a escolar com dislexia precisou de assistência para retornar à leitura quando o *audiobook* estava sendo utilizado. Isso ocorreu após se distrair com a conversa de dois estudantes que não estavam lendo. Ela continuou acompanhando o livro com o dedo, repetindo a mesma prática observada no encontro anterior. Essa situação ressalta que, mesmo com o auxílio do recurso, é essencial minimizar distrações e manter o foco. Apenas dois discentes não utilizaram o *audiobook* para acompanhar a leitura.

Na atividade de pesquisa na sala de informática, os estudantes da Escola 2 não demonstraram a mesma autonomia que os da Escola 1. Eles necessitaram de auxílio desde o momento em que ligaram os computadores até o processo de pesquisa. Perguntavam constantemente se estavam no caminho certo e solicitavam orientações sobre o que deveria ser escrito. Eles precisaram de orientações para buscar informações em outros *sites*, uma vez que estavam acessando apenas o primeiro encontrado nos resultados de busca. Da mesma forma que na Escola 1, dois discentes não entregaram a atividade proposta. No caso da escolar com dislexia, ela entregou uma pesquisa breve que era basicamente uma cópia do conteúdo encontrado na internet.

Essa situação demonstra que, embora os estudantes participantes tenham crescido na era digital e estejam familiarizados com recursos tecnológicos, eles enfrentam dificuldades em realizar pesquisas de forma eficaz e crítica. Isso está relacionado à importância do desenvolvimento de competências digitais. De acordo com Pedro e Chacon (2017), competências digitais são “habilidades necessárias para uma utilização consciente e positiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)” (p. 519). Mesmo que esses estudantes tenham fácil acesso a celulares e redes sociais, isso não garante que possuam as competências digitais necessárias para realizar pesquisas de forma crítica e assertiva, ficando evidenciado pelo fato de que eles não foram capazes de buscar informações de maneira independente e criteriosa para a atividade, sem se preocupar com a qualidade ou a pertinência das informações pesquisadas.

No quarto encontro da Escola 1, foi comunicado que o estudante com dislexia havia sido transferido para outra escola. Diante dessa situação, após discussões com a coordenação, foi decidido que a pesquisa continuaria com a participação da turma restante. Essa decisão teve base nos princípios do DUA e que outros estudantes poderiam se beneficiar ao participar das atividades propostas pela pesquisa. Nesse dia, a aula foi dedicada à conclusão da leitura do livro. Dois estudantes optaram por não utilizar o *audiobook* durante a leitura e apenas ouviram

a narrativa. No entanto, quando chegou a segunda parte, que envolvia a leitura sem o recurso de áudio, todos os presentes abriram o livro e começaram a leitura final. A atividade consistiu na reescrita do final da história. Embora tenham sido observados erros de língua portuguesa desde o primeiro encontro, a proporção de erros foi relativamente baixa nessa atividade, uma vez que ela demandava a produção de um texto mais extenso.

No quarto encontro da Escola 2, os estudantes estavam ansiosos para concluir a leitura do livro. Quando o *audiobook* estava sendo utilizado, a escolar com dislexia não se perdeu e continuou acompanhando a história com o dedo, assim como toda a turma que seguiu o livro. No momento em que o *audiobook* não foi mais utilizado, a discente com dislexia abriu prontamente o livro e começou a ler, mas acabou se perdendo em determinada parte e precisou de assistência para retomar. De acordo com Coelho (2013), durante a leitura, é comum que pessoas com dislexia “percam a linha que estão lendo”, saltando ou retrocedendo nas linhas. Apenas um escolar optou por não abrir o livro, alegando já conhecer o final da história (não foi o mesmo que, no encontro anterior, mencionou ter concluído a leitura em casa).

A tarefa de reescrever o final da história foi desafiadora para alguns estudantes, que demoraram para completá-la. Isso incluiu a escolar com dislexia, que levou aproximadamente 25 minutos para iniciar a tarefa e a concluiu com vários erros de coesão e coerência. O Instituto ABCD (2019), uma organização social que promove projetos para indivíduos com dislexia, destaca que a produção textual pode ser uma atividade difícil para estudantes com dislexia, resultando frequentemente em “erros de soletração e ortografia, mesmo nas palavras mais comuns; omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas; dificuldade na produção textual, com uma velocidade abaixo do esperado para a idade e a escolaridade”. Para superar essas dificuldades, é preciso identificar com precisão as dificuldades de escrita de cada estudante, para que os professores priorizem atividades que apoiem as habilidades necessárias, trabalhando com intervenções específicas que atendam às necessidades individuais de cada discente. Deve-se envolver atividades direcionadas ao desenvolvimento da fluência verbal, processamento fonológico e lexical, velocidade de nomeação e compreensão leitora e auditiva (Ciccarino & Santos, 2021).

### 3.1 ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

O envolvimento dos estudantes na sequência didática foi avaliado com base em suas participações e níveis de dispersão durante as atividades, tanto aquelas que envolviam o uso do *audiobook* quanto as que não o incluíam, desde o primeiro encontro. Na Escola 1, quando a pesquisa foi introduzida, os estudantes não pareciam muito entusiasmados com a proposta. No entanto, todos eles participaram ativamente da leitura quando o *audiobook* foi utilizado. Quando foi proposta apenas a leitura do livro, alguns estudantes solicitaram continuar ouvindo a história, necessitando de uma explicação adicional sobre como a pesquisa funcionaria. Três estudantes não iniciaram a leitura imediatamente, dos quais dois começaram a ler após verem seus colegas fazendo isso. Dois estudantes pediram para sair da sala, o que ocorreu somente durante a atividade sem o *audiobook*, já que, no primeiro momento com o *audiobook*, ninguém deixou a sala. Ao final da leitura, foi realizada uma discussão sobre o que haviam lido até aquele momento, e apenas oito estudantes participaram. Os que não falaram nada eram os mesmos que deixaram de ler na aula sem o recurso, além de um discente que havia saído da sala.

Os estudantes da Escola 2 apresentaram reações semelhantes aos da primeira escola durante a explicação da pesquisa e quando o *audiobook* estava em reprodução. No entanto, dois discentes não começaram a leitura do livro imediatamente, mas um deles iniciou a leitura depois de um tempo, ao perceber que seus colegas estavam lendo. No decorrer da leitura, uma estudante parou de acompanhar o livro e optou por apenas ouvir. Após alguns minutos, ela se distraiu com o celular. Percebeu-se que a tentação de usar o celular foi maior quando o livro não estava sendo lido, visto que, em nenhum outro momento, durante a leitura do livro, a estudante havia pegado o celular. Seis estudantes optaram por não ler o livro quando o *audiobook* não estava sendo utilizado. Dois deles leram em voz alta, enquanto outros dois interromperam a leitura para fazer comentários entre eles sobre o livro. Cinco discentes pediram para sair da sala, dos quais três só retornaram no final da aula. É importante destacar o uso excessivo dos celulares durante a atividade, o que exigiu pedidos frequentes para que os estudantes guardassem seus dispositivos.

No segundo encontro, o estudante com dislexia realizou a leitura sem nenhum problema, não se distraiu em nenhum momento, e seus colegas de turma também se mantiveram concentrados. No entanto, uma estudante optou por não ler o livro e apenas ouviu a história, e ninguém deixou a sala durante a aula. A aula foi dividida com um intervalo, e, durante o retorno, um estudante de outra turma se infiltrou entre os participantes e realizou as atividades propostas, sendo notado apenas quando um estudante da turma confessou que havia um colega que não fazia parte da turma. Após conversar com esse estudante, foi relatado que a pesquisa estava sendo discutida entre os estudantes fora da sala de aula e que estava muito interessado na proposta. Ele se desculpou e, antes de sair, solicitou que o projeto fosse aplicado em sua turma. Apesar de o primeiro momento da aula ter sido satisfatório em termos de envolvimento, no segundo momento, quando o *audiobook* não estava sendo usado, cinco estudantes pediram para sair da sala, e duas colegas ficaram conversando em voz alta sobre o que estavam lendo, o que atrapalhou a leitura dos demais. Ficou evidente uma grande dificuldade dos discentes em realizar uma leitura silenciosa e concentrada.

Na Escola 2, a escolar com dislexia demonstrou um grande empenho durante a leitura com o *audiobook*. Ela acompanhou toda a história com o dedo para garantir que não se perdesse, mesmo quando precisou de auxílio para retomar o livro. Ela mostrou uma notável concentração e atenção. Três estudantes optaram por não acompanhar a leitura inicialmente, mas dois deles começaram a ler quando viram seus colegas engajados na leitura. Nenhum dos estudantes usou o celular durante essa atividade, o que foi um comportamento curioso, considerando que essa turma é conhecida pelo uso excessivo desse dispositivo. Tal comportamento pode ser atribuído ao fato de que a narrativa do *audiobook* demandava uma escuta atenta, tornando a leitura mais envolvente, como relataram os próprios discentes. No entanto, os resultados não foram tão positivos quando o *audiobook* não foi utilizado. A estudante com dislexia demorou um pouco para iniciar a leitura, mas conseguiu finalizá-la antes de seus colegas que já haviam começado. Alguns estudantes começaram a conversar e se dispersaram da leitura, sendo necessário chamar a atenção para que a conversa cessasse. Quatro estudantes pediram para sair da sala durante essa parte da atividade.

No terceiro encontro, quando o recurso de áudio foi utilizado, não ocorreram intercorrências, tanto com o discente com dislexia quanto com o restante da turma da Escola

1. Apenas uma pessoa (a mesma da aula anterior) optou por apenas ouvir a leitura em vez de acompanhá-la visualmente, e ninguém deixou a sala durante essa parte da atividade. Não houve leitura do livro sem o *audiobook* nesse dia, pois os estudantes usaram o tempo restante do encontro para uma atividade de pesquisa. Durante essa atividade, os estudantes participaram com grande autonomia, buscaram as informações necessárias sobre o autor e curiosidades sobre o livro, e discutiram entre si sobre o que estavam pesquisando.

Já na Escola 2, a sala estava cheia, com 33 estudantes presentes, e a agitação na turma estava mais elevada do que o habitual. Foi necessário lembrar sobre o funcionamento da pesquisa e pedir a colaboração de todos para dar continuidade às atividades. Quando o *audiobook* começou, a agitação da turma diminuiu. No entanto, dois estudantes que não estavam lendo iniciaram uma conversa, distraindo a estudante com dislexia. Outros colegas de turma chamaram a atenção desses estudantes, pedindo silêncio para que parassem de atrapalhar a leitura. Isso demonstrou o envolvimento dos estudantes com a história, e nenhum deles saiu da sala. No entanto, o envolvimento dos discentes durante a atividade de pesquisa foi abaixo do esperado. Apesar de todos terem acessado os computadores, sua autonomia foi muito menor em comparação com os estudantes da Escola 1. Eles não demonstraram tanto interesse, e a atividade se tornou mais mecânica. Foi necessário pedir que buscassem informações em outros sites, além de instruí-los a não copiar tudo exatamente como estava na internet, mas, sim, fazer uma síntese do conteúdo. Isso sugere, mais uma vez, a falta de competências digitais entre esses estudantes, que não conseguiram realizar uma pesquisa crítica, séria e com informações precisas.

No encontro destinado à leitura do final da história, na Escola 1, dois estudantes optaram por não participar da leitura com o recurso de áudio e apenas ouviram a história. Notavelmente, um desses discentes que estava apenas ouvindo pediu para sair para beber água. Esse foi o primeiro caso na turma em que alguém pediu para sair durante a leitura com *audiobook*. É possível observar que talvez o fato de não estar acompanhando a leitura do livro, e, portanto, não se envolvendo tanto quanto seus colegas, tenha causado sua dispersão e a vontade de sair da sala. Antes da leitura das últimas páginas, houve uma discussão sobre o que poderia acontecer no desfecho da história. Todos os discentes decidiram ler para descobrir o desfecho e, ao final, compartilharam seus comentários e suas impressões sobre o desfecho da história.

No quarto encontro, a estudante com dislexia demonstrou um excelente desempenho durante a leitura, acompanhando o texto com o dedo e sem se perder. Nesse momento, os estudantes já estavam cientes de que iriam ler o desfecho da história, o que os deixou ansiosos para a leitura. Na atividade, houve silêncio e todos os estudantes acompanharam a leitura atentamente. Nenhum discente saiu da sala, e a aula transcorreu sem interrupções. A escolar com dislexia estava muito envolvida com a história, abrindo o livro rapidamente assim que recebeu a instrução para ler apenas o livro. Ela seguiu a leitura página por página, acompanhando com o dedo de forma precisa. Apenas um discente não participou da leitura, enquanto sete pediram para sair da sala. Esses resultados sugerem que, mesmo chegando ao fim da história, o interesse pela leitura sem o *audiobook* diminuiu em comparação com a leitura assistida pelo recurso de áudio.

Nos quinto e sexto encontros, os estudantes assistiram ao filme “O Auto da Compadecida” na Escola 1, como parte do projeto para comparar a história lida com a versão cinematográfica. Nesse momento, mesmo com o uso de um recurso tecnológico diferente do

que normalmente era utilizado em sala de aula, alguns estudantes se distraíram com seus celulares. Um dos discentes da turma manifestou o desejo de iniciar outro livro após a conclusão do projeto, demonstrando um alto grau de interesse na proposta de pesquisa. Foi observado que, mesmo com o uso da tecnologia, os momentos com o *audiobook* foram mais bem recebidos pelos estudantes em comparação com o recurso de vídeo, que envolveu a exibição do filme na televisão. Essa diferença pode ser atribuída a vários fatores. O tempo dedicado a cada atividade desempenhou um papel importante, já que o filme foi exibido durante todo o encontro (durando três aulas), enquanto o *audiobook* foi aplicado em um momento mais breve, com duração de aproximadamente 45 minutos. Assim, nota-se que a simples introdução de tecnologia não é suficiente para garantir o envolvimento dos estudantes nas atividades. Outros fatores, como a gestão do tempo e a novidade dos recursos, desempenham um papel fundamental na promoção do interesse dos discentes nas atividades propostas.

Assistir ao filme na Escola 2 apresentou alguns desafios semelhantes aos encontrados na outra instituição. O recurso de vídeo também não despertou tanto interesse quanto o *audiobook*, e foi necessário pedir aos estudantes que guardassem seus celulares diversas vezes. Três estudantes solicitaram permissão para ir ao banheiro durante a exibição. A escolar com dislexia demonstrou atenção durante o filme, mas também fez uso do celular por um curto período. Após o término do filme, ela compartilhou seus comentários, observando que algumas cenas eram semelhantes ao que ela tinha imaginado ao ler o livro. Ela também mencionou que a leitura com o *audiobook* a ajudou a se concentrar melhor e a visualizar as cenas, o que contradizia sua percepção inicial e destacava como o *audiobook* facilitou sua compreensão do texto.

Nas aulas com o *audiobook*, observou-se que os estudantes de ambas as escolas demonstraram maior concentração em comparação com as aulas em que o recurso de áudio não foi utilizado. Foram identificados diversos comportamentos quando o recurso não estava em uso, tais como dispersão com conversas paralelas, uso excessivo de celulares e saídas frequentes dos estudantes, seja para ir ao banheiro, beber água ou resolver assuntos fora da sala de aula. Em três ocasiões durante a utilização do *audiobook*, ocorreram momentos de dispersão. Na Escola 1, um estudante interrompeu a leitura do livro e optou por apenas ouvir, solicitando permissão para deixar a sala, o que resultou em um período prolongado de ausência. Esse episódio parece estar relacionado ao fato de o discente ter se desviado da proposta inicial da pesquisa, que era ler e acompanhar a leitura com o *audiobook*. Esse foi o único incidente em que um escolar saiu da sala durante a utilização do *audiobook* na Escola 1. Na Escola 2, os momentos de dispersão durante a reprodução do *audiobook* também ocorreram quando alguns estudantes optaram por não iniciar a leitura com seus colegas. Em um desses momentos, uma estudante parou de ler e passou a apenas ouvir, mas depois se distraiu com o celular. Em outro episódio, dois discentes que não iniciaram a leitura com o restante da turma começaram a conversar e foram repreendidos pelos próprios colegas de classe. Esses exemplos ressaltam como a utilização do *audiobook* contribuiu para manter a atenção e o envolvimento dos estudantes durante a leitura, minimizando as dispersões observadas nas aulas sem esse recurso.

O estudo de Moraes e Weber (2017) destacou a significativa melhoria na atenção e no foco dos estudantes quando envolvidos em atividades que fazem uso de recursos tecnológicos, os resultados revelaram que nas aulas expositivas, os estudantes demonstravam uma maior propensão a perder o foco, mesmo quando tentavam se manter atentos, frequentemente se dis-

traiando, em contrapartida, durante a aplicação das atividades envolvendo recursos tecnológicos, assim como observado em nossa pesquisa, os estudantes apresentaram maior envolvimento e concentração. Esse fenômeno pode ser atribuído, em grande parte, à dinamicidade das aulas que empregam recursos tecnológicos, o que se diferencia das tradicionais aulas expositivas.

As atividades que envolviam recursos tecnológicos, devido ao seu dinamismo, conseguiram cativar mais a atenção dos estudantes em comparação com as atividades que não utilizavam esses recursos, como as tarefas de produção escrita. Durante o uso dos recursos tecnológicos, os discentes não demonstravam desânimo e interagem muito mais durante as aulas, o que contrariava as percepções dos professores sobre a falta de interação e participação. No entanto, essas percepções dos professores foram confirmadas nos momentos em que não havia envolvimento com o *audiobook* ou outros recursos tecnológicos.

No primeiro encontro da sequência didática, os estudantes de ambas as escolas participaram ativamente da leitura do livro com o *audiobook*. Contudo, quando a atividade passou a ser apenas de leitura sem o recurso de áudio, os estudantes pediram para que se continuasse a utilizar o *audiobook*. Esse comportamento vai ao encontro com as conclusões da pesquisa de Bastos (2018), que destaca que a utilização das TDIC, tanto para estudantes com dislexia quanto para estudantes sem essa condição, aumenta o engajamento dos discentes, tendo em vista que eles estão acostumados com práticas pedagógicas tradicionais e passivas, como copiar da lousa, fazer exercícios da apostila e assistir às aulas expositivas. A incorporação de diferentes recursos, como o *audiobook*, contribuiu para despertar o interesse dos estudantes pela aprendizagem.

Para Gaggioli (2018), os recursos digitais desempenham um papel facilitador no desenvolvimento de discentes com transtornos de aprendizagem. Essas observações foram corroboradas pela análise dos dados coletados, que demonstraram o envolvimento tanto dos estudantes com dislexia quanto de toda a turma durante o uso do *audiobook*. As hipóteses iniciais da pesquisa, que sugeriam que o *audiobook* contribuiria para a aprendizagem dos estudantes com dislexia, foram confirmadas quando a estudante com dislexia mencionou em duas ocasiões que esse recurso a auxiliava a manter uma concentração mais eficaz na leitura e a visualizar as cenas do livro de forma mais vívida.

A utilização do *audiobook* não apresentou grandes desafios para os estudantes com dislexia. No entanto, é importante ressaltar que a principal dificuldade enfrentada durante o processo foi a ausência do áudio durante a leitura, o que resultou em uma diminuição do interesse por parte dos estudantes. O desinteresse foi identificado com base em conversas paralelas, recusas em realizar a leitura, uso excessivo de celulares e saídas da sala, sendo mais evidente nos momentos em que o áudio não estava disponível, em comparação com os períodos em que o *audiobook* estava em uso.

#### 4 CONCLUSÕES

Resgatando 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, o estudo evidenciou que a utilização do recurso de áudio pode se revelar um importante aliado para aprimorar a prática da leitura em sala de aula, não se limitando apenas à área de língua portuguesa,

mas podendo ser utilizado em outras matérias. Isso ocorre devido à sua capacidade de gerar o engajamento tanto dos estudantes com dislexia quanto sem, resultando em um aumento da participação e da interação de todos os estudantes durante as atividades em sala de aula.

É preciso de mais pesquisas sobre a dislexia e as abordagens de intervenção, especialmente no contexto da Educação Básica. Essas pesquisas podem contribuir significativamente para o aprimoramento do trabalho de professores, educadores, familiares e outros profissionais da educação que estão envolvidos com esse tema. Quando se comparou a participação dos estudantes nos momentos com e sem o *audiobook*, notou-se que a utilização desse recurso tecnológico foi altamente aceita pelos participantes, que manifestaram constantemente o desejo de que todas as leituras fossem conduzidas com o auxílio do áudio. Os próprios discentes com dislexia compartilharam durante a coleta de dados o quanto o *audiobook* se mostrou benéfico para suas experiências de leitura, descrevendo como os ajudou a compreender melhor o conteúdo, a manter o foco durante a leitura e a criar imagens mentais vívidas das narrativas.

Ressalta-se que, apesar de o recurso de áudio estar amplamente disponível em várias plataformas gratuitas, muitos estudantes, e até mesmo professores, indicaram não ter conhecimento ou experiência prévia com esse recurso. Isso sugere que a divulgação e a promoção desse recurso talvez não sejam tão difundidas quanto poderiam ser, tanto dentro como fora das instituições educacionais.

Os resultados da pesquisa demonstram a eficácia da utilização de recursos tecnológicos de maneira intencional e direcionada para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Gerou-se um maior dinamismo e envolvimento, tornando o conteúdo mais acessível, especialmente para aqueles estudantes que demonstraram interesse e que buscaram novas abordagens de estudo.

Vale ressaltar que este estudo, inicialmente possuía dois participantes com dislexia que foram selecionados devido ao laudo e à frequência no Ensino Médio noturno. Entretanto, durante o curso da coleta de dados, um dos discentes com dislexia foi transferido para outra escola. Diante dessa situação, decidiu-se continuar a pesquisa na mesma instituição, adotando uma abordagem inclusiva e acessível baseada nos princípios do DUA, permitindo que todos os estudantes, tanto com quanto sem dislexia, pudessem participar plenamente da pesquisa.

No que diz respeito às limitações desta pesquisa, é importante salientar o número restrito de participantes com dislexia e também considerar o contexto de transição das atividades remotas para o ensino presencial, que ocorreu durante o período pandêmico. Esse contexto específico trouxe algumas implicações, incluindo um aumento na indisciplina dos discentes, desafios na área de língua portuguesa, como leitura, interpretação e, especialmente, escrita, além de uma falta de interação percebida pelos professores na sala de aula.

Sugere-se a realização de novas pesquisas, tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa, que explorem o envolvimento de estudantes com dislexia em diferentes níveis de ensino, abrangendo desde o ensino infantil até o superior, de modo a analisar o uso de recursos tecnológicos de áudio, como *audiobooks* e *podcasts*, e seu impacto no aprendizado e no desenvolvimento desses estudantes. Tais estudos poderiam investigar diversos aspectos relacionados à área de linguagens, por exemplo, o aprendizado de novos idiomas, a melhoria da fluência na

leitura, o aprimoramento das habilidades de escrita e as estratégias de estudo que podem ser facilitadas por meio do uso de áudio, apoiando o desenvolvimento de estudantes com dislexia em diversos contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Dislexia. (2016, 21 de outubro). Razões para crianças utilizarem audiolivros. *ABD*. <https://www.dislexia.org.br/razoes-para-criancas-utilizarem-audiolivros/>
- Associação Nacional de Dislexia. (2023). Sinais comuns de dislexia. *AND*. <https://www.andislexia.org.br/>
- Barros, A. R. de S. (2023). *Para uma educação inclusiva: tecnologias digitais da informação e comunicação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6278>
- Bastos, L. F. (2018). *O uso das TIC na promoção da acessibilidade de estudantes disléxicos na UFMS* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial – Repositório Digital da UFMS. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15838>
- Bezerra, F. A., & Ramos, J. A. (2015). *A importância do áudio-livro para o deficiente visual no estudo de literatura* [Apresentação de artigo]. Festival Literário de Paulo Afonso – FLIPA, Paulo Afonso, Bahia, Brasil.
- Ciccarino, G. P., & Santos, P. M. (2021). Reflexões sobre estudo de caso de produções textuais feitas por crianças com dislexia. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(1), 155-170. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p155-170>
- Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal Editores.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário*. Editora Contexto.
- Gaggioli, C. (2018). Digital classroom and students with learning disorders: a study to improve learning processes and teaching practices. *Research on Education and Media*, 10(2), 26-35. <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0012>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Guzzi, A. (2018). *Dislexia tem cura? Como superá-la, um passo por vez*. Nossos Psicólogos.
- Instituto ABCD. (2019). O que é dislexia?. *Instituto ABCD*. <https://institutoabcd.org.br/perguntas-e-respostas/#:~:text=A%20dislexia%20%C3%A9%20considerada%20um,acad%C3%AAmico%20de%20quem%20tem%20dislexia.>
- International Dyslexia Association. (2002). Definition of Dyslexia. *IDA*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lima, J. A. (2019). *Níveis de apropriação das TDIC pelos professores* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22026?mode=full>

- Moraes R. S., & Webber, C. G. (2017). Uso das tecnologias da informação na motivação dos alunos para as aulas de Química. *Scientia cum Industri*, 5(2), 95-102. <https://doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p95>
- Nagumo, E., & Teles, L. F. (2016). O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 356-371. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.97i246.3411>
- Pedro, K. M., & Chacon, M. C. M. (2017). Pesquisas na internet: uma análise das competências digitais de estudantes precoces e/ou com comportamento dotado. *Educar em Revista* 00(66), 227-240. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50335>
- Ribeiro, G. R. P. S., & Amato, C. A. H. (2018). Análise da utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(2), 125-151. <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>
- Rosa Junior, L. C. (2022). *Futuro tecnológico digital na Educação e a formação continuada docente* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí]. Repositório da FUVS. <https://www.fuvs.br/api/file/0bc8ce75f98166a04b31fb9c0a71b704069a5420LUIZ%20CLAUDIO%20DALA%20ROSA%20JUNIOR.pdf>
- Suassuna, A. (2008). *Auto da Compadecida*. Editora Agir.
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>