

**GUIA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**CHRISTINE SERTÃ COSTA  
ORIENTADORA**

# **DISCOVERING AND IMPROVING**

**Recurso didático digital adaptável de língua  
inglesa para alunos com dislexia**

**— MAYARA NESPOLI —**

**2017**

**MAYARA NESPOLI  
CHRISTINE SERTÃ COSTA**

**GUIA DO PRODUTO EDUCACIONAL  
DISCOVERING AND IMPROVING: RECURSO DIDÁTICO DIGITAL  
ADAPTÁVEL DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DISLEXIA**

**1ª edição**

**Rio de Janeiro  
CPII / Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica  
2017**

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

N462 Nespoli, Mayara

Discovering and improving / Mayara Nespoli, Christine Sertã Costa.  
- 1. ed. - Rio de Janeiro: CPII, 2017.  
58 p.

Bibliografia: p. 56-58.

ISBN: 978-856-4285-67-5

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva. 3.  
Recursos didáticos. I. Costa, Christine Sertã. II. Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Andre Dantas – CRB7 5026

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	3
<b>2.</b>	<b>PANORAMA DA PESQUISA</b> .....	5
<b>3.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	7
3.1	Aquisição de segunda língua .....	7
3.2	Dislexia: dificuldade de aprendizagem .....	8
3.3	A relevância da mediação pedagógica no processo de aquisição de língua inglesa (LI) por alunos disléxicos .....	13
3.4	As novas tecnologias e a prática pedagógica inclusiva .....	14
3.4.1	Contribuições sobre o uso das tecnologias na educação .....	14
3.4.2	O recurso didático digital na prática pedagógica inclusiva .....	16
<b>4.</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	18
4.1	Escopo do produto .....	18
4.2	Descrição do recurso didático digital .....	18
4.3	“Discovering and Improving”: compreendendo a elaboração do produto educacional .....	21
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56

## 1. INTRODUÇÃO

*Discovering and Improving (Descobrimdo e Aprimorando)* é uma apresentação de *slides* com jogos e tarefas interativas, em que foram utilizados diferentes objetos de aprendizagem (OA) podendo ser adaptando possibilitando a outros professores o acesso e a possibilidade de customizá-lo de acordo com as dificuldades de seus alunos. Dessa forma, pretende-se que o professor possa inserir as novas tecnologias digitais de informação e comunicação à sua prática pedagógica de maneira a favorecer uma educação mais inclusiva. Sobre a utilização dos OA:

O Objeto de Aprendizagem (OA) apresenta-se como uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos. A metodologia com a qual o OA é utilizado será um dos fatores-chave a determinar se a sua adoção pode ou não levar o aluno ao desenvolvimento do pensamento crítico. (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 12)

Trata-se de um recurso didático digital que foi desenvolvido durante pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Hospedado em um site está à disposição de outros professores que queiram trabalhar as quatro habilidades de língua inglesa: *listening*, *reading*, *writing* e *speaking* (compreensão auditiva, leitura, expressão escrita e produção oral). Ele pode ser utilizado tal como foi elaborado ou que queiram modifica-lo de acordo a atender as especificidades de seus alunos.

O recurso didático digital foi elaborado a partir da análise criteriosa de pré-testes baseados em exames internacionais de proficiência aplicados a uma aluna do 6º ano com laudo comprobatório de dislexia. É importante frisar que as observações realizadas enquanto a estudante fazia os testes bem como seus comentários também foram levados em consideração.

*Discovering and Improving* é considerado um Recurso Educacional Aberto (REA) ou em Inglês, *Open Educational Resources* (OER), pois seu conteúdo estará disponível de forma livre e aberta, promovendo o (re)uso das tarefas desenvolvidas. Sobre isso Shank afirma que:

A tremenda proliferação de materiais de aprendizagem on-line tem concorrido com o crescimento de recursos educacionais abertos (REA), que incluem todos os tipos de materiais de aprendizagem que estão licenciados para serem livremente disponibilizados para uso educacional e sem fins lucrativos.<sup>1</sup> (2014, p.4)

<sup>1</sup> The tremendous proliferation of online learning materials has been concurrent with the growth of open educational resources (OERs), which include all types of learning materials that are licensed to be freely available for educational, nonprofit use. (Tradução da autora)

Assim, vale destacar que o recurso didático digital bem como esse guia foram planejados e elaborados para que professores possam mediar o processo de ensino-aprendizagem de alunos disléxicos, propiciando uma interação significativa de forma a explorar todas as funcionalidades e possibilidades de uso do recurso. Além disso, deve se considerar o apoio de leitura para esses aprendizes.

## 2. PANORAMA DA PESQUISA

É indiscutível a necessidade de se (re)pensar a prática docente a fim de possibilitar aos alunos, principalmente os que apresentam dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento de suas potencialidades promovendo de fato a inclusão escolar. Só assim, caminhar-se-á no sentido de efetivamente assegurar a esses educandos uma educação de fato e de direito.

Sob essa perspectiva, a pesquisa, que resultou no produto educacional que será apresentado adiante, visou a apresentar e a avaliar uma proposta de mediação pedagógica elaborada a partir da construção de um recurso didático digital que contribua e facilite a aquisição de alguns conteúdos da língua inglesa por um aluno disléxico permitindo-lhe ser sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Pretendeu-se com isso, contribuir para a autonomia desse educando e sobre isso o mestre Paulo Freire (1996, p. 107) afirmou:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Assim, buscou-se a construção de uma ferramenta que articulasse os conteúdos às necessidades específicas desses alunos. Medeiros (2012, p. 29) afirma que se deve adotar um currículo flexível, com instrução individualizada quando necessário, além de formação contínua e formativa do professor para que se possa criar estratégias de ensino baseadas nas reais necessidades e interesses desse aluno.

Durante o percurso escolar de um educando disléxico, é possível notar que o fracasso desses alunos é associado às questões ligadas à inteligência do indivíduo sem que sejam considerados alguns sinais que, se verificados desde cedo, ajudam no diagnóstico desse distúrbio. Tais sinais são mencionados por Araújo *et al*, a saber:

Os sinais mais frequentes de um disléxico é a dificuldade de assimilar o conteúdo dado em sala de aula, desenvolvendo lentidão na aprendizagem da leitura e escrita, dificuldade de escrever – sendo levado a entender melhor em letras de forma que cursivas – dificuldades em rimar palavras e reconhecer letras e fonemas. Na pré-escola podem apresentar dispersão, atraso na fala e linguagem, dificuldade em aprender canções e quebra-cabeça, coordenação motora fraca, falta de interesse por livros. (2013, p. 7)

É relevante mencionar que algumas leis amparam os alunos que apresentam essa dificuldade de aprendizagem e é interessante observar o que a legislação brasileira determina sobre o apoio e atendimento desse aluno disléxico. Sobre este tópico, pode-se destacar a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2011 que dentre algumas diretrizes, destaca-se o Artigo 3º:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Observa-se que os disléxicos são considerados alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) mesmo que a dislexia não seja considerada uma deficiência e sim um distúrbio de aprendizagem que requer ações pedagógicas específicas para a compreensão integral e significativa dos conteúdos. Tal fato assegura-lhes o direito à inserção em salas regulares, não podendo sofrer qualquer discriminação ou preconceito.

Dessa forma, o objetivo desse guia é possibilitar outros docentes a utilizarem o recurso didático digital produzido ou mesmo criarem seu próprio material a fim de que mais alunos possam ser beneficiados, minimizando as dificuldades desses educandos e promovendo uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado a desenvolver uma revisão bibliográfica sobre os temas que embasam esse estudo. Assim, por meio de uma fundamentação teórica consistente, busca-se dar o suporte necessário à pesquisa, apresentando uma relevante discussão teórica do problema e deixando reflexões importantes para o leitor.

#### 3.1 Aquisição de segunda língua

Em se tratando de aquisição de segunda língua (ASL), existem várias teorias que tentam explicar esse fenômeno, uma vez que a aprendizagem de outra língua é um processo complexo que envolve áreas de conhecimento amplas. Cabe destacar que a segunda língua (L2) é aquela aprendida depois da língua materna e aquisição pode ser compreendida, segundo Krashen (1982, p.10), como sendo um processo similar, senão idêntico, àquele em que as crianças desenvolvem suas habilidades na língua materna.<sup>2</sup>

Paiva (2009, p. 7) afirma que “(...) a ASL deve ser entendida como um sistema não linear e dinâmico, composto de inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos.” Sob essa perspectiva, a aprendizagem de outra língua está sustentada na interação social e no uso significativo da língua para a comunicação, o que pressupõe além de conhecimento, habilidades e competências na língua. Nota-se que a Aquisição de Segunda Língua como campo de conhecimento exige que inúmeras concepções teóricas sejam observadas, como afirma Ortega (2009, p.2):

Aquisição de Segunda Língua (ASL) é o campo de pesquisa que investiga a capacidade humana de aprender línguas além da materna, durante a infância tardia, a adolescência ou na idade adulta e uma vez que a língua nativa tenha sido adquirida. Ela estuda uma ampla variedade de influências e fenômenos complexos que contribuem para a intrigante variedade de resultados possíveis quando a aprendizagem de um idioma adicional em uma variedade de contextos.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> (...) language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. (Tradução da autora)

<sup>3</sup> Second language acquisition (SLA, for short) is the scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence or adulthood, and once the first language or languages have been acquired. It studies a wide variety

Ainda sobre a ASL, percebe-se que o estudo do processo de aquisição de uma segunda língua é um fenômeno recente que emergiu principalmente depois da necessidade das pessoas em se comunicar devido à ampla teia de computadores, a internet e o processo de globalização. As fronteiras da comunicação se expandiram, promovendo a necessidade cada vez mais imprescindível de se aprender outra língua.

Desse modo, Rod Ellis (1997, p.3) afirma que a “Aquisição de L2”, pode ser definida como a maneira em que as pessoas aprendem uma língua além da língua materna, dentro ou fora de sala de aula. E Aquisição de Segunda Língua (ASL) é o seu estudo.<sup>4</sup> Assim, a ASL que focamos nessa pesquisa diz respeito àquela que se dá no meio escolar, na sala de aula, por meio de uma educação formal.

Portanto, como afirma Moraes Bezerra “(...) a investigação do processo de aquisição de L2 passa, necessariamente, pelo aprendiz – com sua identidade, suas estratégias, expectativas, etc.– e pelo contexto social – com negociações de poder, expectativas culturais, etc. – na tentativa de usar uma L2 para negociar significados.” Pretendeu-se que a participante da pesquisa fosse capaz de se perceber como um aprendiz capaz de assimilar uma segunda língua e de utilizá-la com autonomia em diferentes situações de comunicação.

### **3.2 Dislexia: dificuldade ou distúrbio de aprendizagem**

Quando a questão da dislexia é abordada, percebe-se que alguns termos são utilizados para designá-la. Muitos autores que embasam esse estudo utilizam as terminologias “dificuldade” e “distúrbio”. E isso acontece porque dependendo da abordagem utilizada, especialistas optam por utilizar um ou outro termo de acordo com os pressupostos teóricos que subjazem seus estudos.

Muito se ouve sobre dislexia nos corredores das escolas brasileiras, mas há muitos mitos e pouco aprofundamento teórico-científico sobre o tema. Quando se pensa em um aluno

---

of complex influences and phenomena that contribute to the puzzling range of possible outcomes when learning an additional language in a variety of contexts. (Tradução da autora)

<sup>4</sup> “L2 acquisition”, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and “Second Language Acquisition” (SLA) as the study of this. (Tradução da autora)

dislético, dúvidas e questionamentos permeiam a prática docente. Faz-se necessário a compreensão do que é dislexia para que sejam elaborados planos de ação eficazes que contribuam para a aprendizagem significativa de alunos disléticos.

Conforme Massi (2007), a dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem que apresenta ampla incidência em sala de aula. E, portanto, a aquisição de Inglês por alunos com dislexia constitui um desafio, na medida em que o processo de aprendizagem poderá ocorrer em um ritmo mais lento, uma vez que exige a memorização de sons que diferem dos da língua materna.

De acordo com dados da Associação Brasileira de Dislexia (ABD), esta disfunção é uma das mais comuns dificuldades de aprendizagem e atinge 15% da população mundial. Isso posto, é pertinente destacar o conceito de dificuldades de aprendizagem que, segundo Smith (2007, p.14), consistem em “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações.” A autora ainda menciona o fato dessas dificuldades de aprendizagem afetarem um número considerável de alunos. No entanto, a falta de conhecimento de pais e escolas prejudica o diagnóstico precoce bem como uma intervenção mais precisa.

Segundo a definição apresentada por Collares e Moysés, a dislexia é considerada um distúrbio de aprendizagem que envolve questões orgânicas as quais impedem o educando de aprender, ocasionando uma barreira no processo de ensino-aprendizagem.

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p.32)

Dessa maneira, apesar de a dislexia ser conhecida no contexto escolar, esta é utilizada por vezes inadequadamente para designar alunos que apresentam dificuldade na leitura e escrita sem que haja um diagnóstico preciso. Professores podem e devem observar os sinais de dislexia, mas não podem diagnosticar. Há de se ter bastante cautela, e encaminhar esse aluno a uma equipe multidisciplinar para uma avaliação criteriosa. Este é o primeiro passo.

O termo “dislexia” é utilizado equivocadamente e indiscriminadamente pela comunidade

escolar. Muitos pais, docentes e até mesmo equipes pedagógicas deduzem sobre o que fazer e como fazer quando se trata de alunos com dislexia sem que se tenha uma reflexão e um amplo aprofundamento sobre o assunto. Limitam-se a enquadrar os alunos em bons ou ruins, o que acarreta fracassos e até mesmo evasões de alunos que precisariam de apoio e acompanhamento especializado. Sampaio (2011, p. 35) reforça que “todos os alunos são capazes, é claro que de forma diferente, e um olhar diferenciado poderá descobrir o que cada um tem de especial, ajudando-os no desenvolvimento de novas competências.”

Em linhas gerais, a dislexia é considerada uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem no processo de leitura e escrita. No entanto, tal descrição ainda é superficial para dar conta das especificidades de um problema de aprendizagem tão comum, mas ainda tão desconhecido. Assim, definir o termo torna-se tão complexo quanto obter seu diagnóstico. Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo dessa dificuldade/distúrbio específica de aprendizagem e, por isso, existem inúmeras e distintas definições para o termo dislexia. Faz-se pertinente mencionarmos algumas delas.

A descrição elaborada pela *International Dyslexia Association* (IDA)<sup>5</sup> é adotada pela Associação Brasileira de Dislexia e afirma que:

Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem cuja natureza é neurobiológica, sendo caracterizada por dificuldades no reconhecimento correto e/ou fluente de palavras e pela habilidade insatisfatória de soletrar e decodificar. Essas dificuldades são tipicamente o resultado de um déficit no componente fonológico da linguagem (...).<sup>6</sup>

Longe de ser uma doença, a dislexia é uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem descrita como um transtorno genético e neurobiológico que compromete o processamento cerebral da linguagem. Observa-se que o aluno disléxico não apresenta comprometimento cognitivo, por vezes seu grau de inteligência é superior. Assim, a dislexia não evidencia relação com falta de atenção, com displicência, com questões de ordem socioeconômicas ou até mesmo com uma má alfabetização. Como corrobora Davis (2004, p. 31), a dislexia é um dom causado pela mesma função mental que produz um gênio, sendo assim:

<sup>5</sup> [1] Associação Internacional de Dislexia.

<sup>6</sup> Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002. This Definition is also used by the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (Tradução da autora)

(...) é bom para a autoestima de todos os disléxicos saberem que suas mentes funcionam exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios. Também é importante saberem que o fato de terem um problema com leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas.

Schneider & Crombie (2003, p. 9) apontam que, apesar de as dificuldades variarem entre os indivíduos, existe um conjunto de características que geralmente afetam o aprendizado da linguagem. Os autores ainda reforçam que dislexia existe em um contínuo e que cada aluno deve ser considerado um indivíduo único com pontos fortes e fracos.

Ajuriaguerra (1990, p.116-117) explica que só se deve falar em dislexia quando houver a presença de vários dados, não somente a dificuldade para adquirir a leitura, mas também a frequência e a reprodução de confusões de sons e de inversões, a incapacidade para organizar a linguagem escrita e, finalmente, o caráter rebelde destas confusões, apesar dos esforços pedagógicos.

Lidar com a dislexia em sala de aula é desafiador na medida em que muitos docentes desconhecem as características desse transtorno. Dúvidas e incertezas relacionadas à dislexia dificultam uma ação de intervenção precoce e significativa, e geram alunos estigmatizados e rotulados de fracos ou incapazes.

Sob essa perspectiva, Tonelli (2012, p. 54-55) salienta que a definição elaborada pela IDA “veicula a linguagem escrita à noção reducionista de codificação e decodificação de palavras simples e descontextualizadas (...)”. Dessa maneira, a noção de dislexia torna-se limitada, pois desconsidera o contexto significativo que abrange situação e língua. Ainda sobre o termo dislexia, Massi (2007, p. 39) reitera que este está situado em um campo conceitual indefinido e arbitrário.

Faz-se relevante mencionar a etimologia da palavra dislexia, de origem grega, em que o prefixo *dys* significa dificuldade e *lexia* palavra (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003). Observa-se que a dislexia pressupõe um distúrbio/dificuldade de aprendizagem que é específico da linguagem escrita e que se apresenta principalmente na leitura, na escrita, na soletração e na ortografia. Tonelli (2013, p.285), assumindo as proposições de alguns teóricos, reitera que a dislexia:

(...) é descrita, de forma geral, como um distúrbio na aprendizagem mais observável na

aquisição de leitura e escrita – diretamente relacionada a palavras e letras –, provocando uma dificuldade específica na identificação dos símbolos gráficos (PUMFREY; REASON, 1998; SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; CAPELLINI; NAVAS, 2009, entre outros) e acarretando também alto grau de dificuldade na ortografia (JOSÉ; COELHO, 2008).

O fato de um aluno apresentar sinais dessa dificuldade/distúrbio de aprendizagem não implica afirmar que se trata de um disléxico, as avaliações para o diagnóstico da dislexia devem ser realizadas por profissionais especializados na área dos distúrbios psicológicos e neuropsicológicos. Sobre isso, Ianhez e Nico (2002, p. 30-31) apontam que:

(...) esse diagnóstico deve ser obtido mediante uma avaliação ministrada por uma equipe multidisciplinar (...). A equipe multidisciplinar pesquisará todas as possibilidades com o objetivo de estabelecer um diagnóstico preciso, identificando, ainda, as dificuldades e necessidades específicas da pessoa em processo de avaliação, bem como seus potenciais preservados.

É importante destacar que a aquisição de uma segunda língua por um aluno disléxico, por muitas vezes, é um processo mais lento demandando um esforço maior desse educando, uma vez que ele apresenta lacunas no processo de apropriação das competências e habilidades que envolvem a compreensão e uso da língua materna. Sobre isso, foi desenvolvida pela Comunidade Aprender Criança uma cartilha que é um material de apoio para as escolas e que está disponível na página da Associação Brasileira de Dislexia e que ressalta a importância da flexibilização curricular para o ensino de língua estrangeira:

O aluno com Dislexia já tem dificuldades para automatizar o código linguístico da sua própria Língua e isso se acentua em relação à Língua Estrangeira. Uma flexibilização curricular ou eventual dispensa da disciplina devem ser discutidos com o aluno e seus pais para evitar prejuízos em sua autoestima e evolução. (2014, p. 26)

A partir da reflexão sobre dislexia, percebe-se que metodologias pedagógicas tradicionais não sejam capazes de suprir as carências linguísticas de alunos disléxicos e estratégias de intervenção mais eficazes e para que sejam de fato efetivas precisam ser pensadas colaborativamente por toda equipe pedagógica com participação ativa da família. O papel do professor é fundamental para criar um ambiente que favoreça a aprendizagem. E, sobre isso:

O caminho se faz ao caminhar. Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam a resultados precisos imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas

áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando e não tolhendo o ser criativo que habita em cada um de nós. (BRITO *apud* SAMPAIO, 2011, p. 61)

Refletindo acerca dos prejuízos a que o educando com dislexia está submetido e que estão relacionados à sua autoestima, ao fracasso e até mesmo à evasão escolar, é indispensável organizar planos de ação a partir de estratégias inclusivas tais como a que é proposta nessa pesquisa cujo escopo é elaborar estratégias que promovam um ensino mais significativo e eficaz de língua inglesa para alunos disléxicos.

### **3.3 A relevância da mediação pedagógica no processo de aquisição de língua inglesa (LI) por alunos disléxicos**

O cerne dessa pesquisa está pautado no processo de aquisição de língua inglesa (LI) de um aluno que apresenta diagnóstico de dislexia. Portanto, é indispensável pensar, elaborar e implementar uma proposta que favoreça a aprendizagem desse educando. Tendo em vista esse aspecto, a mediação pedagógica é, nesse contexto, um instrumento que possibilitaria ao professor de LI atender às necessidades específicas desses aprendizes, contribuindo para uma melhora expressiva em sua capacidade linguística.

No que tange à mediação pedagógica, pode-se lançar mão das contribuições de Perez e Castillo quando afirmam que “a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro”. (PEREZ; CASTILLO *apud* MASETTO, 2000, p. 45)

Dessa forma, essas novas relações permitiriam uma valorização do aprendiz disléxico enquanto sujeito e concederiam ao professor caminhos para auxiliá-lo a superar suas limitações na linguagem escrita. Dado o exposto, o professor assume, então, o papel de mediador como sustenta Masetto:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (2000, p. 144-145)

Portanto, o que se propõe é instigante e motivador, na medida em que sugere uma prática docente baseada na mediação pedagógica que beneficiaria as ações voltadas à construção da leitura e escrita, direcionando as estratégias educacionais com o propósito de desenvolver as aptidões desse aluno com dislexia.

### **3.4 As novas tecnologias e a prática pedagógica inclusiva**

Pensar de que maneira podemos integrar as novas tecnologias a uma prática pedagógica inclusiva é iminente e necessário, constituindo-se um desafio docente. Assim, um trabalho pautado na utilização das tecnologias digitais favorece a produção de conhecimento bem como seu compartilhamento. Em se tratando de educando com necessidades educacionais especiais, busca-se uma inclusão que vai além da digital, mas uma inclusão social que promova uma interação mais significativa entre aluno, professor e escola.

#### **3.4.1 Contribuições sobre o uso das tecnologias na educação**

Vivemos, atualmente, a fase global do modo de produção capitalista e uma das suas maiores características é a presença intensa de fluxos informacionais, de pessoas e mercadorias; possibilitados pela inovação tecnológica dos sistemas de comunicação e de transportes. Segundo Milton Santos (2014), vivemos em um “meio técnico-científico-informacional”, onde as relações sociais são impregnadas de técnica, do saber científico e da informação.

Neste período, qualquer contexto social passa a ser influenciado pela tecnologia a serviço da circulação intensa de informações. No caso da educação, assistimos e vivenciamos práticas que ora saúdam o desenvolvimento tecnológico a seu serviço, ora tratam a inserção da tecnologia como um concorrente ou empecilho à relação ensino-aprendizagem.

Dentro deste dilema, devemos problematizar os limites e possibilidades do uso das tecnologias a serviço da educação. Perceber a educação como um contexto social tão

influenciado pelas demandas e características contemporâneas como qualquer outro contexto. Permite também cogitar as limitações tecnológicas frente às especificidades dos processos pedagógicos, ou seja, não se pretende enaltecer demasiadamente o ambiente tecnológico do a quem doer. A proposta é refletir sobre as possíveis contribuições da relação entre educação e tecnologia. Conforme Castro (2007, p. 314):

Esperamos, portanto, da escola que, em face de uma evolução tecnológica que se atualiza incessantemente, estabeleça uma arquitetura para os processos educacionais diferentes daquela que vem sendo utilizada desde a introdução dos livros-texto e que possa, então, oferecer aos seus alunos um modo de compreensão amplificado; que na incorporação de múltiplas mídias seja criada uma possibilidade de produção de sentidos (...).

É notório que os progressos tecnológicos contemporâneos são capazes de contribuir significativamente para a educação escolar. Negar a velocidade, por exemplo, de disponibilização de dados de pesquisa fornecidos pela internet é abrir mão de algo muito eficiente em termos de uso do tempo para consulta de inúmeras fontes de pesquisa. Algo impensável há algumas décadas, quando a pesquisa escolar revelava uma verdadeira via *crucis* para o aluno, que deveria se deslocar por longos caminhos espaciais e temporais.

Para o professor, o progresso tecnológico também se apresenta como importante ferramenta de preparação das aulas e de construção pessoal de conhecimento, proporcionando ao mesmo, uma maior otimização de sua prática pedagógica. Contudo, o uso da tecnologia não deve ser colocado como fim da prática pedagógica, mas, sobretudo como meio. Desse modo, a tecnologia deve ser percebida como ferramenta para o aprimoramento da mesma, pois os objetivos e procedimentos pedagógicos são e devem ser exclusividade do professor.

Rapidamente se tornou claro que as tecnologias, por si só não constituíam uma reforma educacional, mas eram uma ferramenta que poderia ser usada ao serviço de qualquer modelo de escola: desde a mais tradicional à mais inovadora.(...)

A introdução das TIC na Educação é um processo de reforma que, como todos os processos semelhantes, implica tempo, meios e a atuação numa multiplicidade de factores. (RODRIGUES, 2012, p. 33)

Neste sentido, podemos ainda ressaltar, que o uso da tecnologia pela educação não salva uma aula com equívocos conceituais e procedimentais. Muito pelo contrário, ela é capaz de agigantar os erros e tornar desastrosa essa aula. Em contrapartida, uma aula bem-planejada e coerente com seus princípios conceituais, procedimentais e atitudinais, ao lançar mão do uso da tecnologia como meio e não como fim, tende a ter resultados animadores e extremamente

eficazes sob o ponto de vista da construção de conhecimentos.

Modernizar a sala de aula não é sinônimo de modernizar o ensino. A simples introdução da tecnologia não muda a metodologia. São variadas as possibilidades que as novas tecnologias nos apontam. Porém, o seu uso inconsciente ou fora de princípios pedagógicos podem colocar tudo a perder. Lembramos mais uma vez, que a educação escolar não deve ficar refém da modernidade e tampouco renegar suas contribuições.

Entrar em permanente rota de colisão com a tecnologia pode inviabilizar a continuidade do processo educativo uma vez que nossos alunos são nativos digitais (PRENSKY, 2001). Pode-se pensar em uma nova geração de alunos que pensam e articulam as informações de uma maneira muito mais rápida e autônoma. Assim, há a necessidade de se pensar métodos e estratégias que integrem as tecnologias digitais à sala de aula. Acerca do novo modelo pedagógico, Lévy (1999, p.158) afirma que:

(...) o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Sob esse aspecto, uma estratégia mais viável seria a de canalizar a disponibilidade de recursos técnicos dos alunos (celulares, *tablets*, etc) para os objetivos da aula. E com isso, estabelecer uma relação constante de diálogo e responsabilização dos agentes envolvidos (alunos e professores) na relação de ensino-aprendizagem pode ser um caminho para uma convivência harmônica com a tecnologia em sala de aula.

### **3.4.2 O recurso didático digital na prática pedagógica inclusiva**

Pensar sobre a prática docente a partir de uma perspectiva inclusiva requer considerar a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto escolar. Para isso, tanto professores quanto a escola precisam entender esse processo de inovação para estarem mais confiantes para reconhecer os novos desafios. Rodrigues argumenta que “(...) a introdução das TIC na Educação é um processo complexo em que a sua força motivacional e a sua aura de modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de

funcionamento da escola.” (2012, p. 34)

Buscou-se, então, justificar a escolha de um recurso didático digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem desse aluno disléxico. Entende-se como recurso um conjunto de atividades e materiais elaborados a fim de contemplar conteúdos escolares funcionando como instrumento de apoio pedagógico (SOUZA, 2007). Assim, esperou-se introduzir significativamente as tecnologias de informação e comunicação na educação desses alunos com NEE. E sobre essa questão, verifica-se que:

As TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo. Precisamos assim desenvolver um pensamento proativo sobre as TIC; isto é, não pensar nas TIC como um tsunami que tudo arrasa no seu caminho, mas antes como um fértil e criativo curso de água que, conforme a forma como o dirigirmos, poderá irrigar e ajudar a florescer a Educação do século XXI numa perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos. (RODRIGUES, 2002, p.39)

Portanto, um recurso digital desenvolvido a partir das necessidades do aluno possibilita que o processo de construção do conhecimento aconteça de maneira mais interativa e inovadora por meio de uma apresentação diferenciada dos conteúdos a fim de desenvolver a criatividade e potencializar a autonomia desses educandos.

## 4. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir de agora, será apresentado o produto educacional resultado dessa pesquisa de mestrado. Ele foi desenvolvido após a análise dos testes utilizados na pré-testagem e utilizado no processo de mediação pedagógica. Apresenta uma proposta de ensino bem-definida e será disponibilizado a outros docentes que desejarem utilizar com seus alunos.

### 4.1 Escopo do produto

O produto educacional desenvolvido foi um **recurso didático pedagógico digital adaptável de língua inglesa para alunos com dislexia**.

❖ Propostas pedagógicas do recurso:

- Mediar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de um aluno disléxico;
- Apresentar atividades denominadas *tasks* (tarefas) cujo foco é a compreensão oral e escrita. Essas tarefas contemplam a construção, associação e memorização de palavras, soletração, preenchimento de lacunas, organização de letras e palavras;
- Disponibilizar tarefas de compreensão auditiva em que os alunos devem identificar fonemas e palavras;
- Oferecer gravuras e fotografias para facilitar a realização das tarefas.

### 4.2 Descrição do recurso didático digital

O recurso didático foi elaborado a partir de uma cuidadosa análise dos pré-testes. Os registros realizados no diário de bordo também subsidiaram a construção do produto educacional. Como já mencionado, o recurso é dividido em *tasks* (tarefas) que podem ser adaptadas conforme a necessidade específica de cada aluno.

Por se tratar de um recurso digital, optou-se pelo formato de arquivo *power point* (.ppt) já que é um dos mais populares e reconhecidos, sendo de fácil utilização tanto por parte de professores quanto por alunos. Vale ressaltar que algumas atividades necessitam de internet, mas a maior parte pode ser usada *off-line*.

Para a criação do referido recurso, foram aplicados alguns exercícios de sites, jogos e outras atividades criadas utilizando as ferramentas do próprio editor de *slides power point*, por exemplo, a adição de áudio, para treinar a compreensão auditiva de fonemas da língua inglesa e *hiperlinks*, utilizado para estabelecer conexões entre os slides e páginas da web.

Ainda sobre a construção do recurso, também foi utilizado o software *HotPotatoes* que é formado por seis programas de criação de páginas de internet cuja finalidade é a elaboração de exercícios interativos tais como: exercícios de associação, palavras cruzadas, texto com lacunas, exercícios de questionário, ordenação de palavras ou frases, além de unidades didáticas. Além disso, algumas atividades de sites educacionais também foram aproveitadas nas tarefas desenvolvidas.

*Discovering and Improving* (clique [aqui](#) para baixar) está hospedado na plataforma Dropbox, que possibilita o armazenamento de arquivos, fotos e vídeos em nuvem de maneira gratuita. Tal ferramenta permite ao usuário compartilhar o arquivo sem que haja necessidade de *login* ou senha. Assim, é possível fazer o download do recurso didático digital de forma rápida e simples clicando em baixar como pode ser observado na imagem abaixo.

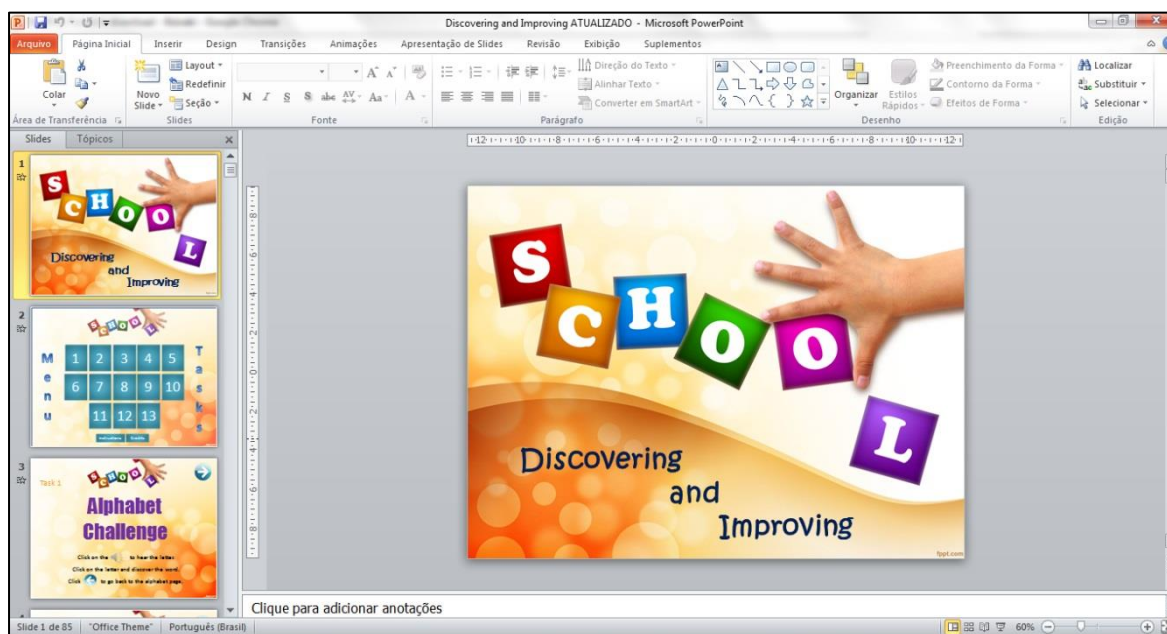
Figura 1 – Página onde o recurso didático digital está hospedado



Fonte: [https://www.dropbox.com/s/05boqnyiq4cyzeb/Discovering\\_and\\_Improving.pptx?dl=0](https://www.dropbox.com/s/05boqnyiq4cyzeb/Discovering_and_Improving.pptx?dl=0), 2017

O produto educacional é digital e adaptável, ou seja, é possível adequá-lo de acordo com os objetivos e planejamento do docente que baixa-lo. Dessa maneira, há a possibilidade de utilizar editores de apresentação como o *Power Point* que, apesar de ser bastante utilizado, requer uma licença de uso, pois, faz parte do pacote Microsoft Office. Tal fato pode dificultar o professor que deseja usar o recurso didático com seus alunos. Por isso, existe uma alternativa, o *BrOffice Impress*, que é um software gratuito e que edita arquivos no formato ppt.

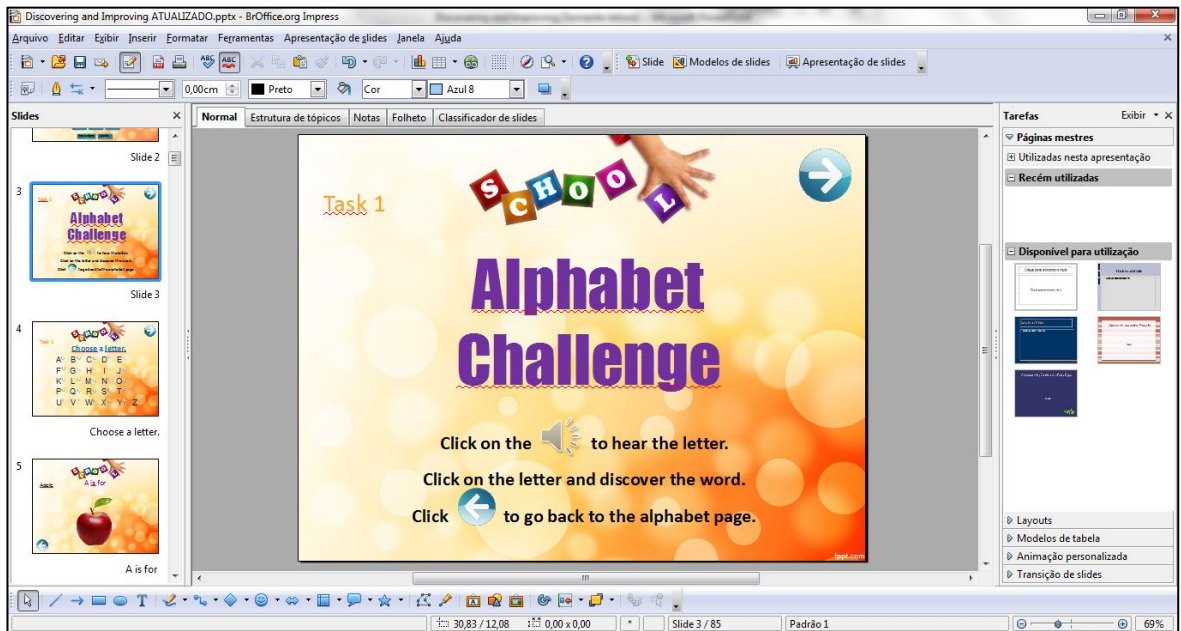
Figura 2 — Edição do recurso no Power Point



Fonte: Software Power Point, 2017

O BrOffice, que é uma adaptação brasileira do OpenOffice, é um software livre, ou seja, está disponível de forma gratuita para *download*. Trata-se de um pacote de aplicativos para escritório disponível para os diferentes sistemas operacionais. Ele também é compatível com os arquivos do formato Microsoft Office. Dessa maneira, o recurso didático digital pode ser visualizado e/ou editado também com essa ferramenta. Vale destacar que foi utilizada a versão portátil, disponível em: <http://www.baixaki.com.br/download/broffice-portable.htm>, que pode ser instalada em pen drives ou HD externos para facilitar sua utilização, podendo ser utilizado em outros computadores que não tenham editores de apresentação instalados.

Figura 3 – Edição do recurso no Power Point



Fonte: Software BrOffice Impress, 2017

### 4.3 “Discovering and Improving”: compreendendo a elaboração do produto educacional

O recurso didático digital intitulado *Discovering and Improving* é formado por treze tarefas (tasks) que podem ser adaptadas ou utilizadas tal qual foram elaboradas seguindo os objetivos de cada uma. As atividades visam a promover ou fortalecer as quatro habilidades linguísticas: *listening*, *reading*, *writing* e *speaking* (compreensão auditiva, leitura escrita e produção oral) do aprendiz.

A figura 4 representa o *slide* inicial contendo o nome do recurso didático: *Discovering and Improving* e o *layout* de apresentação, ou seja, o formato e o *design* padrão que é utilizado em todas as tarefas. A escolha desse *design* de apresentação tem o objetivo de chamar a atenção do aluno e aguçar sua curiosidade.

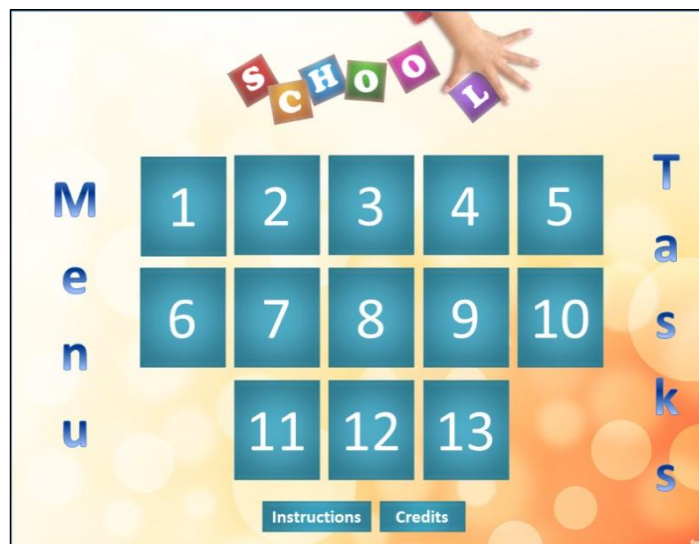
Figura 4 – *Layout* inicial do recurso didático digital



Fonte: Recurso didático digital Discovering and Improving, 2017

O recurso didático digital apresenta um *menu* (cf. figura 5) para a seleção da tarefa que o professor deseja aplicar. Dessa forma, a navegação fica mais fácil e as atividades não precisam ser utilizadas de maneira linear. As tarefas podem ser utilizadas dependendo das dificuldades do aluno e do planejamento elaborado pelo professor seguindo um plano de estudos especializado e individualizado.

Figura 5 – *Menu* de seleção das tarefas



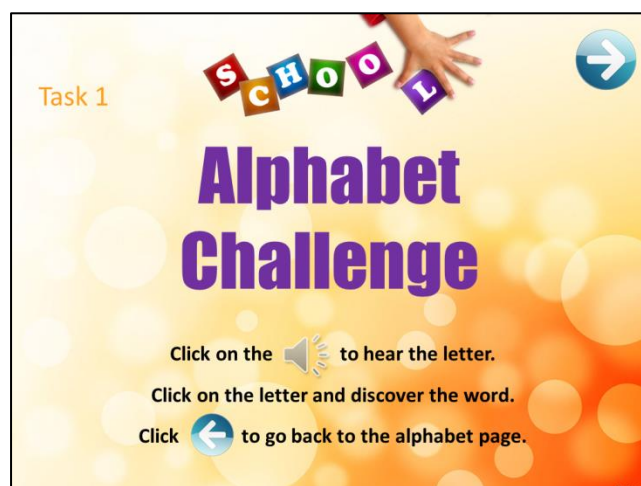
Fonte: Recurso didático digital Discovering and Improving, 2017

As duas primeiras *tasks* (tarefas) foram estruturadas da seguinte forma: a *task 1* é um jogo denominado “Alphabet Challenge”. Essa atividade engloba associação de letras e fonemas em que o aluno terá que selecionar uma letra do alfabeto e ouvir seu fonema correspondente, repetindo o mesmo. Posteriormente, o aprendiz terá que selecionar a letra e repetir o fonema e associar esse fonema a uma figura que representa um *noun* (substantivo) que se inicia pela respectiva letra. As palavras foram cuidadosamente selecionadas a fim de priorizar conteúdos contemplados no 6º ano do Ensino Fundamental. Sobre a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem:

(...) o jogo possibilita a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que conta com conteúdos do cotidiano, como as regras, as interações, com objetos e o meio e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática. (...) Nessa perspectiva, utilizado em sala de aula, o jogo torna-se então um meio para a realização dos objetivos educacionais (...). (RAU, 2013 p. 30/31)

A tarefa 1 (cf. figura 6) foi criada com o objetivo de proporcionar um ambiente positivo de aprendizagem por se tratar de um jogo cuja finalidade é possibilitar ao aluno perceber e potencializar seu conhecimento na língua-alvo, elucidando as dúvidas que estejam relacionadas à associação de letras e sons da língua inglesa. A atividade está focada nas habilidades de *listening* e *reading* (compreensão auditiva e leitura), assim pretende-se minimizar as dificuldades no reconhecimento e identificação de palavras bem como melhorar a velocidade no processamento das mesmas, estimulando a percepção auditiva e a discriminação dos fonemas (SHNEIDER; CROMBIE, 2003, p.4).

Figura 6 – Tarefa 1 “Alphabet Challenge”



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A figura 7 retrata o painel alfabético contendo a grafia e o som correspondente de cada letra que ao ser selecionada, direciona o participante para o *slide* que exibe uma palavra que se inicia com a letra escolhida e sua respectiva imagem. Já a figura 8 expõe a segunda proposta que foi desenvolvida, busca-se um enriquecimento lexical por meio de palavras e imagens, a assimilação de consoantes e vogais e a soletração correta das letras. Essa tarefa não requer conexão com a internet.

Figura 7 – Tarefa 1: painel alfabético



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

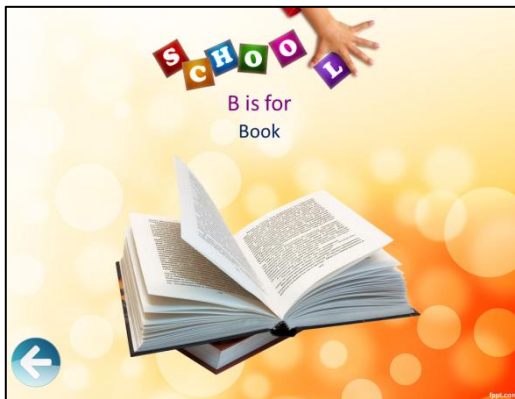
Figura 8 – Tarefa 1: jogo de associação de fonemas, palavras e imagens



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

As figuras apresentadas abaixo representam as vinte e sete letras do alfabeto em Inglês. O foco está não somente no reconhecimento de consoantes e vogais. Mas também, na assimilação de vocabulário, pois são trabalhados substantivos (*nouns*) relacionados à comida e frutas, animais, partes do corpo, roupas, objetos, meios de transporte, material escolar, instrumentos musicais e cores.

Figura 9 – Tarefa 1: trabalhando as letras do alfabeto



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 10 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante C



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 11 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante D



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 12 – Tarefa 1: trabalhando com a vogal E



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 13 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante F



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 14 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante G



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 15 – Tarefa 1: trabalhando com a vogal H



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 16 – Tarefa 1: trabalhando com a vogal I



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 17 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante J



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 18 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante K



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 19 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante L



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 20 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante M



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 21 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante N



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 22 – Tarefa 1: trabalhando com a vogal O



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 23 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante P



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 24 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante Q



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 25 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante R



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 26 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante S



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 27 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante T



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 28 – Tarefa 1: trabalhando com a vogal U



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 29 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante V



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 30 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante W



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 31 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante X



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 32 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante Y



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

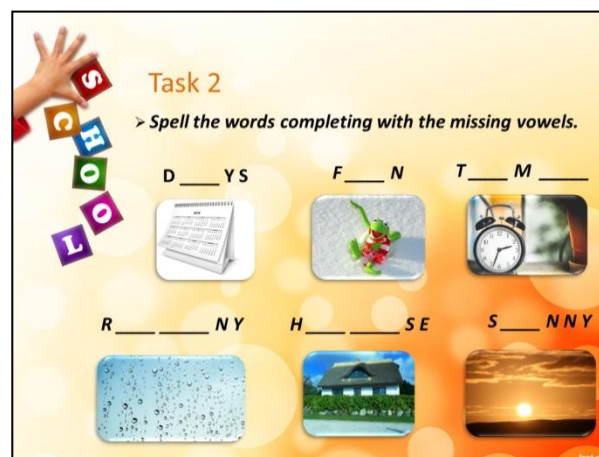
Figura 33 – Tarefa 1: trabalhando com a consoante Z



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A segunda tarefa, como observada na figura 34, compreende a fixação de conteúdos, o aprendiz terá que soletrar as palavras e completá-las com a vogal que estiver faltando. Nota-se que foram utilizadas palavras e imagens para facilitar a compreensão lexical. Dessa maneira, busca-se que o discente associe corretamente os fonemas para que possa diferenciá-los ao ler ou ouvir em diferentes contextos bem como utilizá-los autonomamente. A leitura e produção oral são as habilidades focadas nessa atividade e para utilização dessa tarefa não é necessária uma conexão com a internet.

Figura 34 – Tarefa 2: atividade de soletração



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

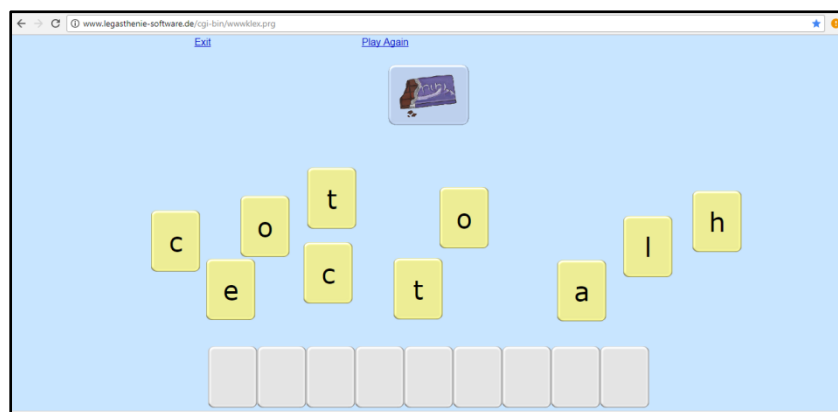
A terceira tarefa (cf. figuras 35 e 36) é um jogo disponível em um site (<http://www.legasthenie-software.de/game/egame.htm>) que viabiliza alguns exercícios desenvolvidos para disléxicos que são acessíveis de forma gratuita. Por isso, há necessidade de uma conexão com a internet, uma vez que o jogo é on-line. O objetivo do *game* denominado *Word Salad*, Salada de Palavras, é tentar construir a palavra dada clicando nas letras na ordem correta. As habilidades trabalhadas foram: produção oral, por meio da soletração das palavras, leitura e expressão escrita.

Figura 35 – Tarefa 3: desembaralhar as palavras



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 36 – Exemplo da atividade Salada de Palavras



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A quarta tarefa, representada nas figuras que se seguem, tem por finalidade trabalhar o vocabulário relacionado à comida e exige conexão com a internet para poder baixar a atividade. Está dividida em duas etapas: a primeira consiste em apresentar palavras associando-as às suas respectivas imagens e, a segunda consiste em completar algumas palavras com as letras que estão faltando. Essa etapa foi desenvolvida no *software HotPotatoes* que possibilita a criação de atividades de correspondência/cominação. As habilidades de produção oral, leitura e expressão escrita foram exploradas novamente. Ao clicar em “click here” o aprendiz é direcionado à plataforma *Dropbox* onde a atividade está hospedada. Qualquer usuário poderá baixar a tarefa sem precisar de *login* ou senha.

É pertinente destacar que houve a necessidade de reorganizar a tarefa quatro durante o processo de elaboração do recurso didático digital, uma vez que quando elaborada, o objetivo era apresentar o vocabulário mais superficialmente. No entanto, notou-se que o apoio de imagens e de palavras antes da etapa de formação das palavras seria primordial para a realização da mesma. Dessa forma, o aprendiz pode realizar a atividade com mais autonomia e segurança.

Figura 37 – Tarefa 4: trabalhando com vocabulário relacionado à comida



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 38 – Tarefa 4: primeira etapa da tarefa - apresentação do vocabulário



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 39 – Tarefa 4: continuação da apresentação do vocabulário



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 40 – Tarefa 4: segunda etapa da tarefa – associação de letras e formação de palavras

Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A finalidade da quinta tarefa, que também foi elaborada por meio do *software HotPotatoes*, é completar as lacunas com vocábulos que deem sentido ao texto. As palavras foram omitidas e, por meio do contexto e de dicas, o aprendiz terá que descobri-las. Foram utilizadas cinco palavras que apresentam um ponto de interrogação ao lado [?]. Quando o aluno clica no símbolo, é revelada uma informação sobre a mesma. Outra dica disponível pode ser encontrada quando a tecla “Hint” (pista) é acionada, as letras que formam a palavra selecionada

vão aparecendo conforme ela é clicada.

O gênero textual trabalhado foi a fábula (*fable*) com a história da formiga e da cigarra que na versão em inglês sofreu adaptação e é intitulada “The Ant and the Grasshopper” (A formiga e o gafanhoto). A tarefa também foi elaborada por meio do *software HotPotatoes* e está hospedada na plataforma *Dropbox* e por isso, requer uma conexão com a internet para efetuar o download para que possa ser usada. O aluno também é encaminhado para o site quando pressiona “Click here”. As habilidades de leitura e expressão escrita foram as mais praticadas nessa tarefa.

Figura 41 – Tarefa 5: atividade de completar lacunas



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 42 – Tarefa 5: atividade desenvolvida no *software HotPotatoes*

Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

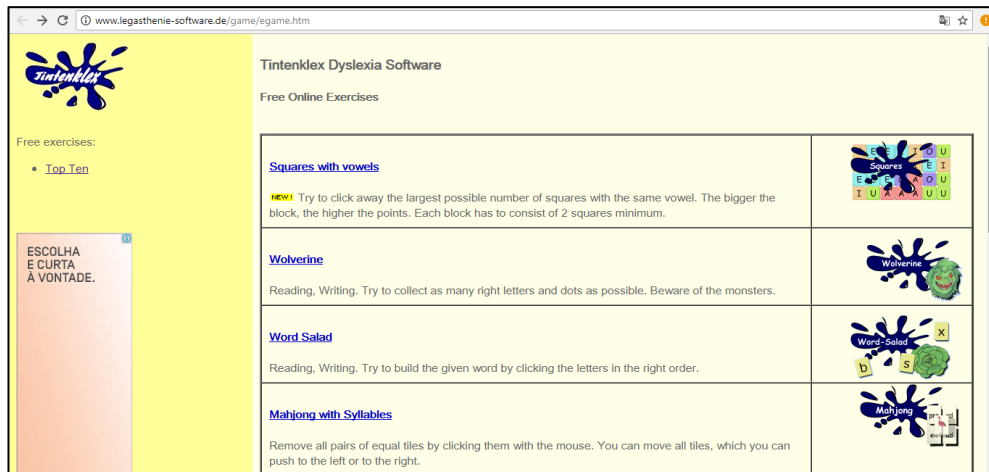
A sexta tarefa (cf. figura 43) direciona o aprendiz ao mesmo site da tarefa 3 (<http://www.legasthenie-software.de/game/egame.htm>), é necessária conexão com internet para o desenvolvimento da tarefa. Ao clicar em “Click here”, o aluno é encaminhado para a página inicial (figura 44) e selecionará o jogo “Shuffle”, Embaralhamento em Português. As letras estão desordenadas, como pode ser observado na figura 45, e o aprendiz deve organizar a palavra fazendo possíveis combinações de letras. Existe um personagem, o anão, que irá empurrar as letras para a posição desejada. As teclas cima, embaixo, direita e esquerda movimentam o anão. Por tratar-se de uma atividade de formação de palavras e pistas não são fornecidas, o mediador poderá ajudar com pistas, mímica e soletrando as letras que formam o vocábulo. Dessa forma, as habilidades de escuta, leitura e expressão escrita são trabalhadas durante a atividade.

Figura 43 – Tarefa 6: atividade de combinação focando na leitura e escrita



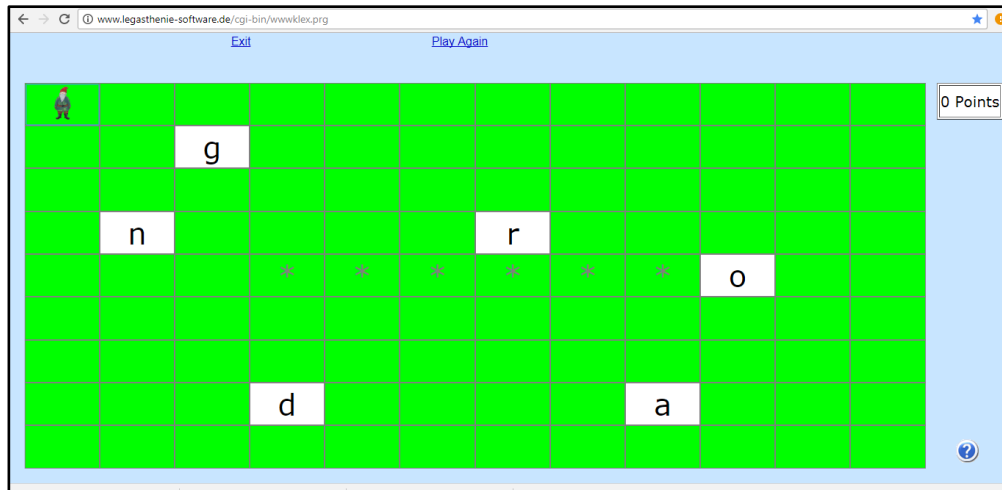
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 44 – Tarefa 6: página inicial do site



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 45 – Tarefa 6: Exemplo da atividade em que as letras estão embaralhadas



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Trata-se de um jogo da memória a sétima tarefa que foi construída no próprio corpo da apresentação do recurso digital, ou seja, além do slide introdutório (figura 46) mais dois *slides* foram produzidos (figuras 47 e 48), o primeiro com a representação gráfica dos números de 1 a 20 e outro com as palavras correspondentes a estes. O principal objetivo da atividade é associar

corretamente números e palavras. Mas, essa atividade pode ser explorada de diferentes maneiras conforme a necessidade do aluno e/ou a proposta do professor. Para utilização dessa tarefa não há necessidade de conexão com a internet e as habilidades que são mais enfatizadas são leitura e expressão escrita.

Figura 46 – Tarefa 7: Jogo da memória utilizando números



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 47 – Tarefa 7: representação gráfica dos números

NUMBERS (1 TO 20)					
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20				

Hide All Show All

Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 48 – Tarefa 7: palavras correspondentes aos números

NUMBERS (1 TO 20)					
ONE	TWO	THREE	FOUR	FIVE	SIX
SEVEN	EIGHT	NINE	TEN	ELEVEN	TWELVE
THIRTEEN	FOURTEEN	FIFTEEN	SIXTEEN	SEVENTEEN	EIGHTEEN
NINETEEN	TWENTY				

Hide All Show All

Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A oitava tarefa é um jogo bastante popular chamado Batalha Naval, *Battleship Game* em Inglês, cujo foco era trabalhar as preposições de lugar em Inglês. Não é necessário conexão com internet para jogar porque o mesmo foi desenvolvido como *slide*. O jogo está organizado em sete colunas (1-7) e quatro linhas/fileiras (A-D) e as “embarcações” escondidas atrás dos quadros das preposições.

Assim, é necessário apresentar as preposições (por meio de vídeo ou imagens) antes e expor as regras do jogo, a saber: o aprendiz deve escolher um número que corresponde à coluna e uma letra para a fileira desejada. Ao clicar no quadrado verde, a preposição irá aparecer e o aprendiz terá que desenhar, usar objetos que estejam próximos a ele ou até mesmo o próprio corpo para explicar o significado das preposições. Se o aluno acertar, tem o direito de clicar mais uma vez e verificar se atingiu alguma embarcação ou se foi tiro na água. O aprendiz poderá retornar a palavra quando quiser e o mediador pode oferecer pistas para ajudar. As habilidades trabalhadas são a de leitura e compreensão e produção oral.

É uma atividade difícil porque apresenta um número significativo de preposições, mas, é interessante porque o mediador pode incentivar e explorar outras competências do aluno, como por exemplo, a utilização da linguagem corporal e o uso de desenhos. O aluno precisa criar estratégias para chegar ao objetivo final que é desvendar a preposição.

Figura 49 – Tarefa 8: jogo Batalha Naval



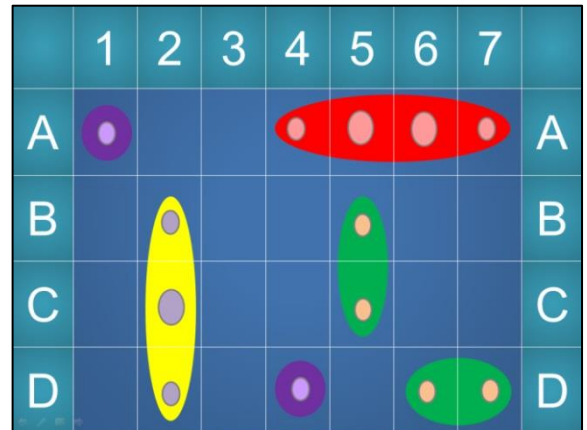
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 50 – Tarefa 8: *slide* com as preposições

	1	2	3	4	5	6	7	
A	IN	UNDER	IN FRONT OF	OVER	BELOW	NEAR	ONTO	A
B	ON	DOWN	NEXT TO	BESIDE	INSIDE	ACROSS	OFF	B
C	BETWEEN	OUT	ABOVE	FAR	THROUGH	AWAY FROM	TO	C
D	UP	BEHIND	AMONG	AROUND	INTO	OUT OF	ALONG	D

Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 51 – Tarefa 8: *slide* com a localização dos navios



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

As figuras a seguir representam a tarefa nove que também consiste em um jogo intitulado *Colour Game* cuja finalidade é trabalhar as cores, por meio da associação de palavras e imagens. Nessa atividade, não é necessário o uso de conexão com a internet porque o jogo foi desenvolvido no próprio corpo do recurso, no formato de *slides*. O aprendiz precisa selecionar um dos quadrados e pronunciar a palavra (*word*) que correspondente àquela cor. Ao clicar na cor, o aluno será direcionado a outro *slide* para verificar se acertou ou não a cor. No segundo momento, o aluno precisará soletrar a palavra referente à cor. Foram utilizadas catorze cores incluindo escuras (*dark*) e claras (*light*). As habilidades que são focadas nessa atividade são leitura e produção oral.

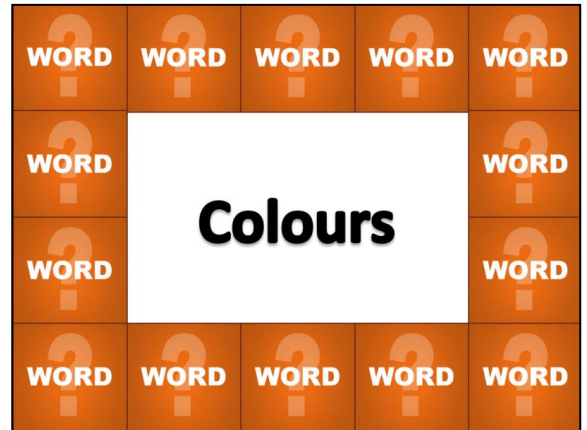
Essa tarefa precisou ser reformulada durante o processo de construção do produto educacional porque quando foi desenvolvida, o objetivo era que o aprendiz falasse a cor e a correção fosse feita pelo mediador. Mas, percebeu-se que seria indispensável apresentar a grafia das palavras para o aluno para favorecer a memorização e a associação palavra/imagem.

Figura 52 – Tarefa 9: apresentação



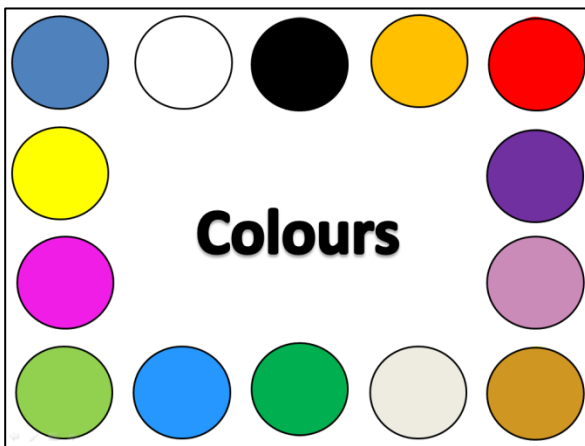
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 53 – Tarefa 9: menu se seleção



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 54 – Tarefa 9: cores utilizadas



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 55 – Tarefa 9: associação palavras e cores



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 56 – Tarefa 9: trabalhando com a cor branca/white



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 57 – Tarefa 9: trabalhando com a cor preta/black



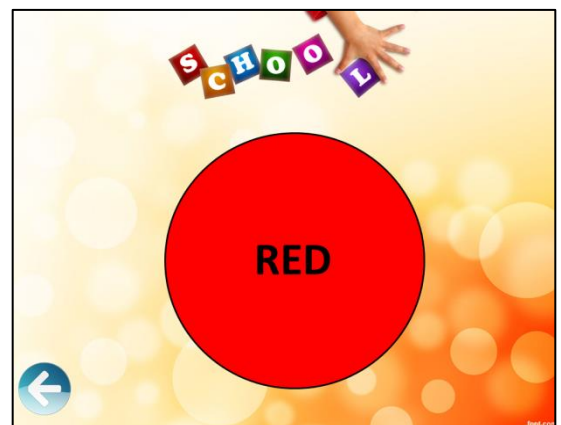
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 58 – Tarefa 9: trabalhando com a cor laranja/orange



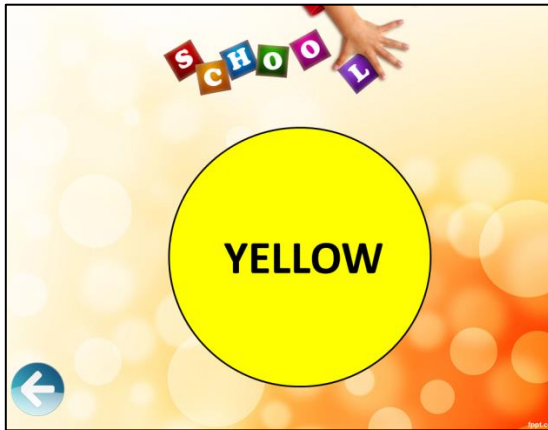
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 59 – Tarefa 9: trabalhando com a cor vermelha/red



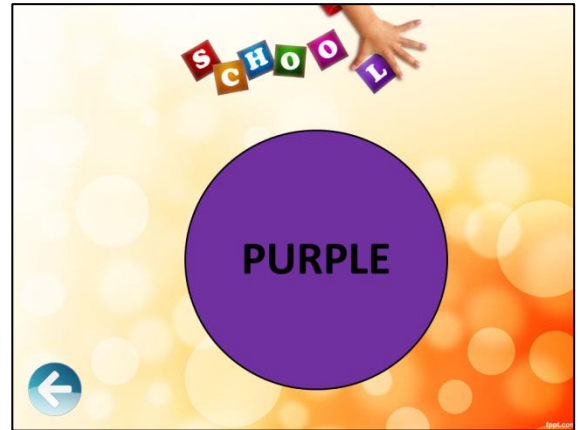
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 60 – Tarefa 9: trabalhando com a cor amarela/yellow



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 61 – Tarefa 9: trabalhando com a cor roxa/purple



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 62 – Tarefa 9: trabalhando com a cor rosa/pink



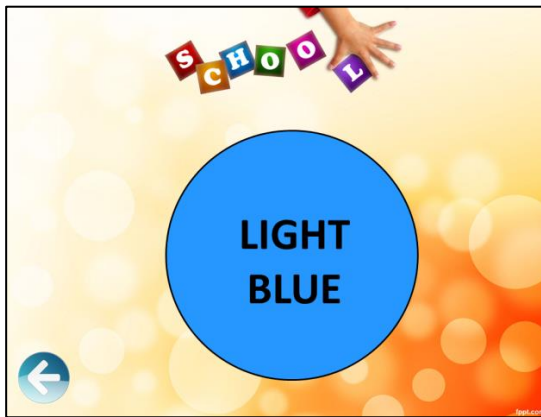
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 63 – Tarefa 9: trabalhando com a cor verde claro/light green



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 64 – Tarefa 9: trabalhando com a cor azul claro/light blue



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 65 – Tarefa 9: trabalhando com a cor verde escuro/dark green



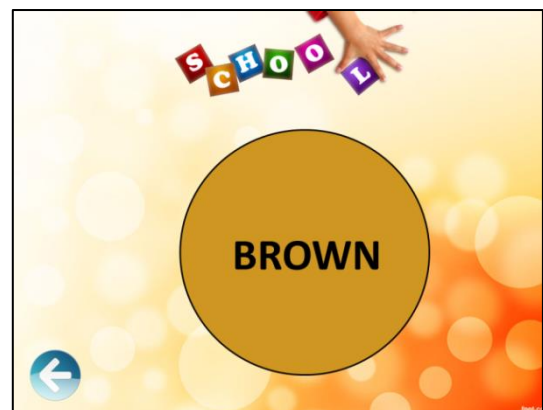
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 66 – Tarefa 9: trabalhando com a cor cinza/grey



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 67 – Tarefa 9: trabalhando com a cor marrom/brown



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A tarefa dez (cf. figura 68) foi elaborada também como um jogo que é intitulado “How about fishing?” (Que tal pescar em Português?). Trata-se de um quiz, jogo de perguntas e respostas, cujo objetivo é trabalhar com revisão e fixação de vocabulário, soletração e plural das palavras. Não é necessário a utilização de uma conexão com a internet para fazer uso desse jogo

porque foi desenvolvido na própria apresentação, ou seja, no próprio corpo do produto educacional. As habilidades exploradas nessa tarefa são leitura e expressão escrita.

Figura 68 – Tarefa 10: apresentação da atividade



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

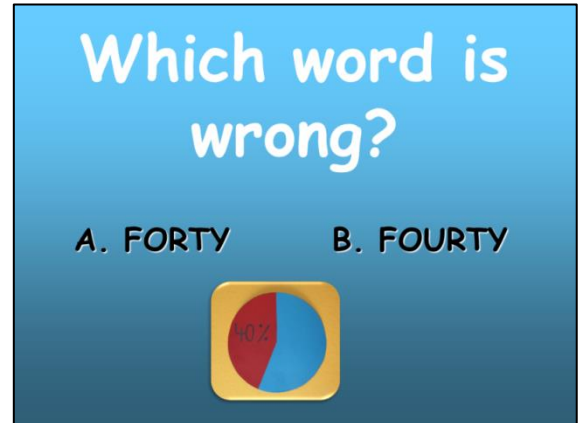
O aprendiz pode realizar essa tarefa de maneira autônoma, uma vez que ele é direcionado a duas mensagens, uma quando acerta a questão (figura 71) e quando o mesmo erra a questão (figura 72). A finalidade não é focar nos acertos ou erros do aluno, mas deixá-lo mais seguro e confiante ao responder as questões, focando na sua autoavaliação.

Figura 69 – Tarefa 10: aparência do jogo



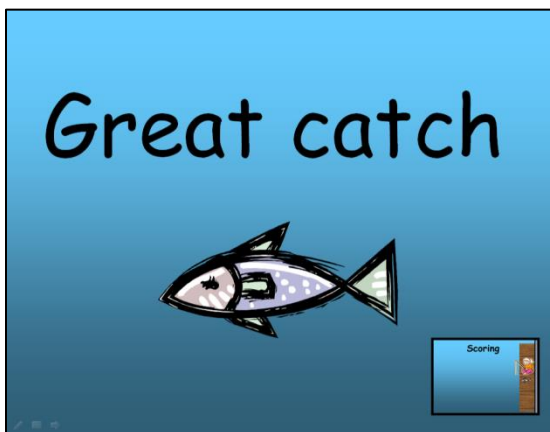
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 70 – Tarefa 10: atividade tipo *quiz*: primeira pergunta - trabalhando números e soletração



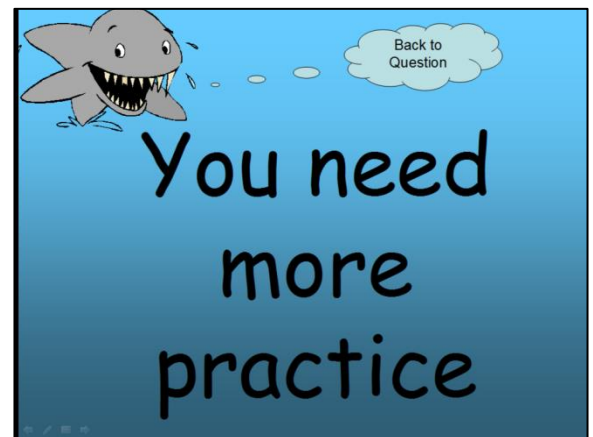
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 71 – Tarefa 9: mensagem quando a resposta está correta “Grande captura”



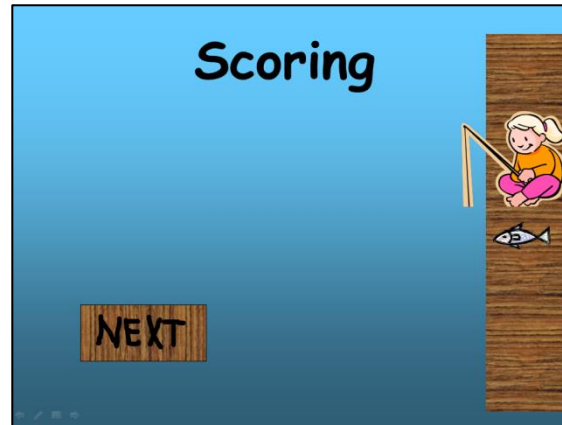
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 72 – Tarefa 9: mensagem quando a resposta está incorreta “Você precisa praticar mais”



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

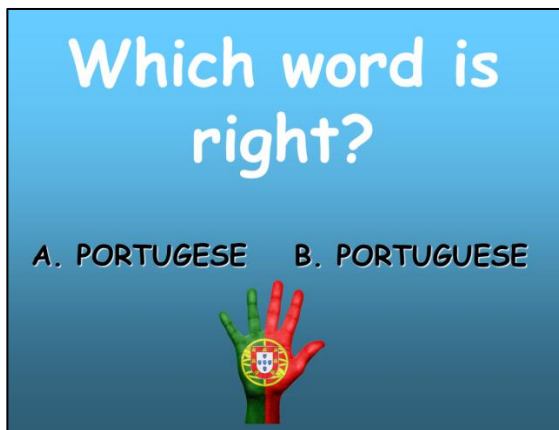
Figura 73 – Tarefa 9: slide com o número de acertos representados por peixes



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

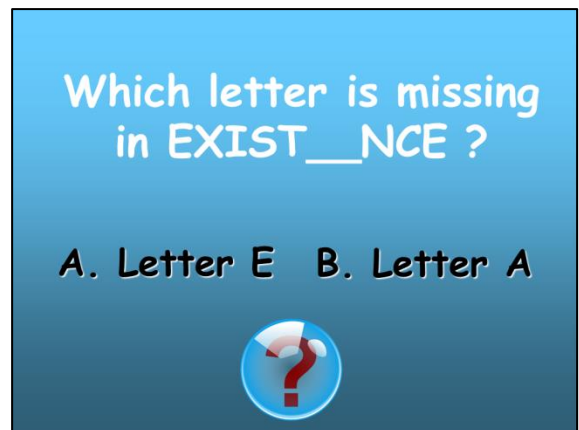
Foram elaboradas dez questões com duas opções de resposta. Há o uso de imagens para ajudar o aprendiz a identificar a resposta correta. Priorizou-se, principalmente, a soletração de palavras referentes à nacionalidade, dias da semana, meses do ano, objetos e substantivos abstratos e concretos.

Figura 74 – Tarefa 9: segunda questão – trabalhando nacionalidade



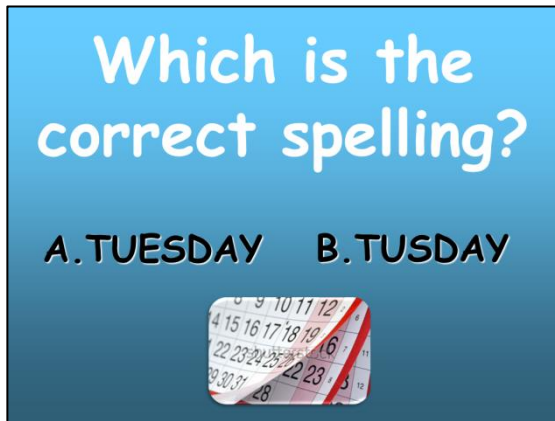
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 75 – Tarefa 9: terceira pergunta – trabalhando fonemas



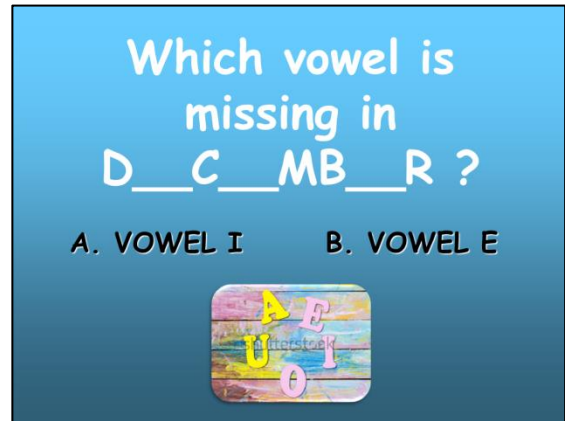
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 76 – Tarefa 9: quarta pergunta – trabalhando dias da semana



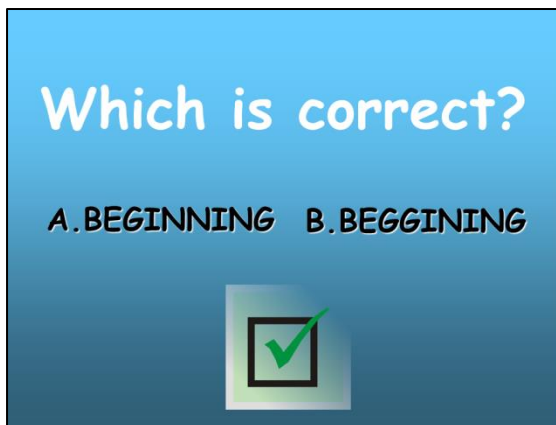
Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 77 – Tarefa 9: quinta pergunta – trabalhando meses do ano



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 78 – Tarefa 9: sexta pergunta – trabalhando soletração de palavras



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 79 – Tarefa 9: sétima pergunta – trabalhando fonemas e soletração




Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 80 – Tarefa 9: oitava pergunta - trabalhando com letras e fonemas

Complete:  
The \_\_\_\_\_ is great.

A. WETHER B. WEATHER




Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 81 – Tarefa 9: nona pergunta trabalhando com associação

Complete the word:  
TORTO\_\_\_\_\_.

A. ESE B. ISE




Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 82 – Tarefa 9: trabalhando com a cor amarela/yellow

The plural of  
knife is ...

A. KNIFES B. KNIVES



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 83 – Tarefa 9: trabalhando com a cor amarela/yellow

Good job!

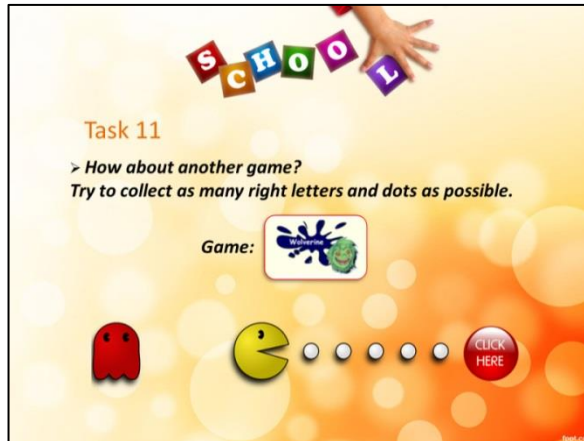


Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

A tarefa onze (cf. figura 84) também é um jogo e foi retirado do mesmo site das tarefas 3 e 6 (<http://www.legasthenie-software.de/game/egame.htm>). O nome do jogo é *Wolverine* porque utiliza tal personagem para coletar as bolinhas azuis e as letras. Também deve escapar dos inimigos como acontece no jogo *Pacman* que é bastante popular. O aluno visualiza a imagem e precisa coletar as letras na ordem correta para formar a palavra corresponde àquela imagem. O mediador pode auxiliar pronunciando a palavra quando houver necessidade. Para a

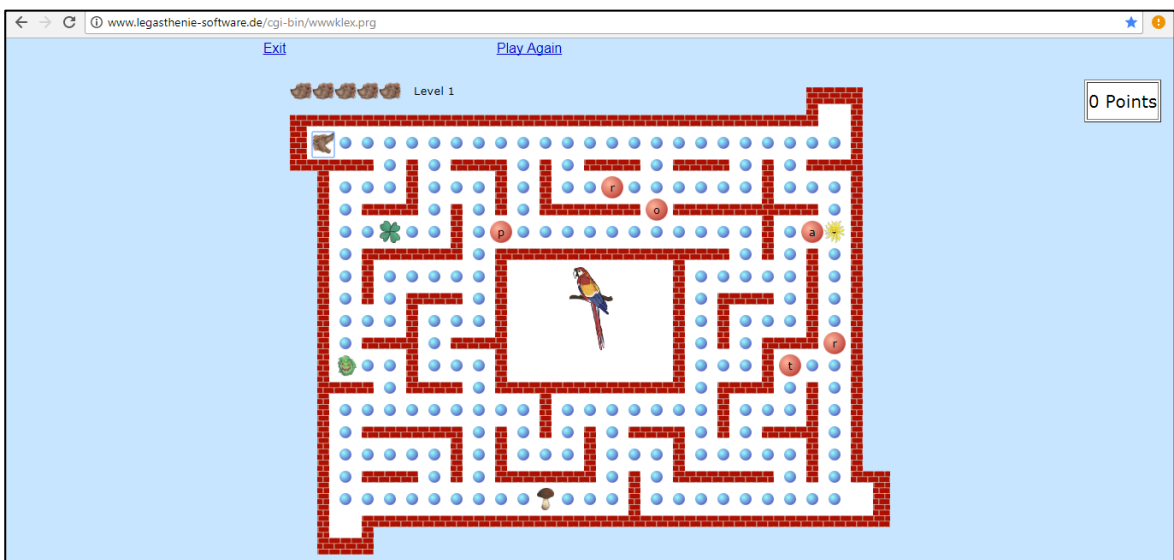
realização dessa tarefa, é necessária uma conexão com a internet e as habilidades trabalhadas são leitura e expressão escrita.

Figura 84 – Tarefa 11: apresentação da atividade com o direcionamento para o site



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 85 – Tarefa 11: jogo cujo objetivo é para formar palavras



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

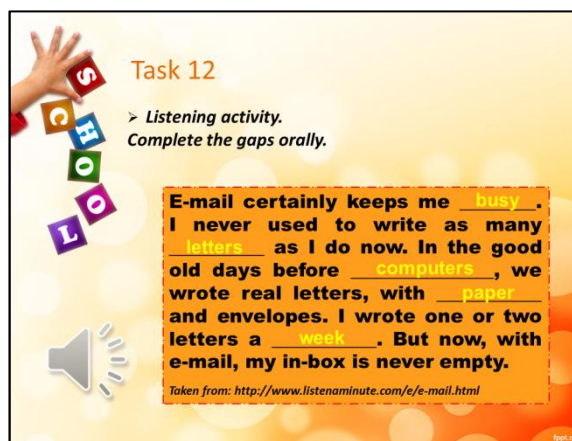
A tarefa doze, representada pelas figuras 86 e 87, consiste em uma atividade de completar lacunas e está focada nas habilidades de compreensão auditiva (*listening*) e expressão

oral (*speaking*). Para a realização dessa tarefa, não será fundamental uma conexão com a internet, uma vez o áudio utilizado apesar de estar hospedado em um site (<http://www.listenaminute.com/e/e-mail.mp3>), pode ser baixado para facilitar sua utilização.

Dessa forma, o áudio completo foi inserido no *slide* da atividade, mas para a execução da tarefa só será necessário o trecho que termina em 23 segundos. O aprendiz poderá ouvir de duas a três vezes o áudio para completar oralmente as cinco lacunas. O aprendiz completa as lacunas e checka se acertou ou errou a palavra. Se o mediador achar necessário, poderá fazer uma segunda etapa em que o aprendiz precisará soletrar as palavras que estão faltando.

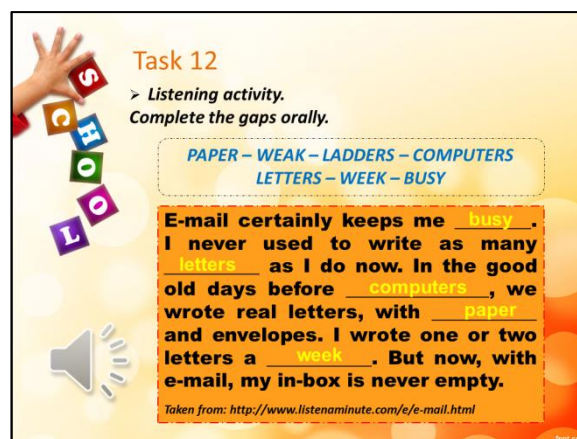
Essa tarefa precisou ser reformulada após o processo de elaboração do recurso didático digital. Quando foi aplicada não havia um banco de palavras para ajudar o aprendiz. Para a versão final do produto, foi adicionado um banco com sete palavras sendo que cinco são utilizadas na atividade.

Figura 86 – Tarefa 12: atividade sem o banco de palavras



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 87 – Tarefa 12: atividade com adaptação

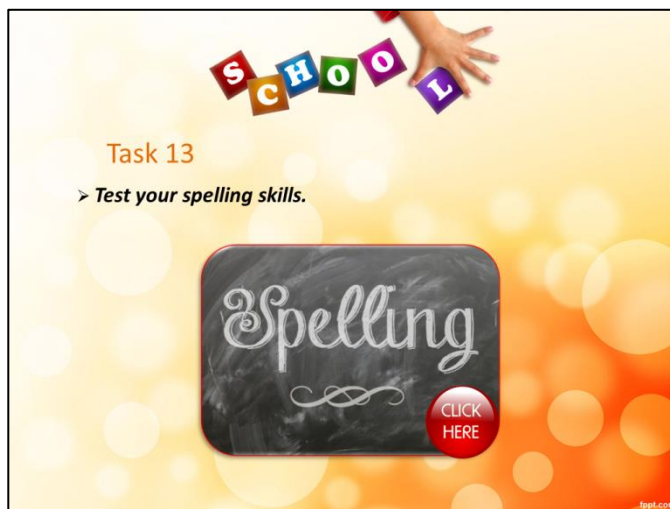


Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Na figura 88, observa-se a décima terceira tarefa que é a última do recurso didático digital, também é em formato de jogo (cf. figura 89) e está disponível em um site (<http://www.wordcentral.com/games/alpha-bot.html>) e para a tarefa ser utilizada há necessidade de uma conexão com a internet porque a versão é on-line. Ao clicar em “Click here”, o aluno será direcionado para a página inicial do jogo onde poderá escolher o nível fácil, médio ou

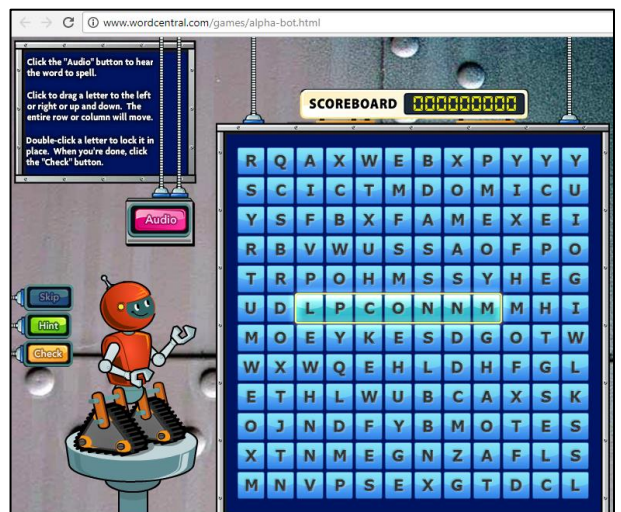
difícil (*easy*, *medium* ou *difficult*). Logo aparecem as instruções de como jogar, em Inglês. Por isso, o professor pode ajudar a esclarecer as dúvidas que possam surgir. O aprendiz precisa clicar no áudio para ouvir a palavra. Assim, para formar a palavra é necessário soletrar as letras. Ao selecionar a coluna, o aluno pode arrastar para cima ou para baixo até selecionar a letra desejada. Para fixar a letra no lugar desejado, é necessário clicar duas vezes na mesma. Quando tiver terminado, é preciso clicar no botão “Check” (Checar). Há também o botão “Hint” (Dica) que apresenta a definição/significado da palavra.

Figura 88 – Tarefa 13: apresentação da atividade com direcionamento para o site



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 89 – Tarefa 13: aparência da atividade



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Antes de finalizar o recurso didático digital, foi elaborado um *slide* (cf. figura 88) que tem por finalidade parabenizar o aluno que conseguiu realizar todas as treze tarefas propostas. Mas do que focar nos acertos e erros do aluno, é indispensável destacar sua participação e engajamento em realizar esse desafio. São vários encontros e vários momentos de troca, e a aprendizagem é colaborativa e é nessa oportunidade que tanto o aprendiz quanto o mediador constroem conhecimentos juntos.

O último *slide* do produto educacional, observado na figura 91, apresenta o nome de quem o desenvolveu e seu e-mail para contato. Nesse caso, é a autora da pesquisa que resultou

no recurso didático pedagógico *Discovering and Improving*. Também foram elencados os sites que foram utilizados para a escolha do *layout* do recurso didático digital, os sites que ajudaram no desenvolvimento de algumas tarefas e os sites que estão linkados a algumas tarefas.

Assim, o professor poderá baixar o recurso e adaptá-lo de acordo com seus objetivos e ainda poderá criar o seu próprio baseado nessa proposta. Mais do que apresentar a fonte que é primordial, a expectativa é despertar a curiosidade dos docentes para que esses possam elaborar outros recursos e materiais didáticos seguindo as sugestões de sites que foram usadas. Também o professor poderá utilizar o recurso tal qual foi elaborado, mas adequando-o ao seu planejamento.

Figura 90 – Mensagem final parabenizando o aluno por ter concluído o desafio



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

Figura 91 – Créditos finais com referências



Fonte: Recurso didático digital *Discovering and Improving*, 2017

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é o capítulo que qualquer pesquisador sonha em escrever. Concluir um trabalho que demorou dois anos para ganhar seu ponto final é muito difícil. Na verdade, nem é um ponto final. Porém, o desfecho de uma história que começou em 2015. Foram horas dedicadas às leituras, às pesquisas e ao produto educacional. Não foi fácil, e quem disse que seria? Mas saber que se pode contribuir significativamente para aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais é tão gratificante quanto obter o título de mestre.

Desde a escolha do tema, da escolha da orientadora, da metodologia de pesquisa a ser seguida, tudo, absolutamente tudo foi desafiador. Ao contrário do que muitos pensam, o mestrado profissional não é nem de longe um curso inferior ao acadêmico, uma vez que temos que construir um produto educacional. Elaborar um recurso didático digital já seria por si só uma tarefa complicada. Mas elaborar um recurso voltado para uma aprendiz disléxica foi ainda mais complexo.

Já de início, houve um grande problema, como fazer a pesquisa. Eu estava de licença maternidade nas minhas duas matrículas e como poderia aplicar o produto que iria desenvolver? Então, decidi por tentar implementar minha pesquisa no Colégio Pedro II. Só que para tanto, meu projeto foi analisado por professores de diferentes áreas para que pudessem autorizar a realização do trabalho acadêmico.

Após a autorização, dependia-se de mais uma questão, precisava juntamente com a equipe multidisciplinar do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), selecionar um(a) aluno(a) com laudo comprobatório para solicitar autorização do responsável para que participasse. Assim, depois de alguns encontros, a participante havia sido escolhida. No entanto, a metodologia de pesquisa utilizada foi a intrassujeito, ou seja, a pesquisa está pautada em um único sujeito e o que aparentemente parece ser mais simples, é muito mais complicado porque o pesquisador depende daquele sujeito. Minha orientadora apesar de ter ficado apreensiva com essa opção por um único sujeito, sempre me apoiou e aconselhou em todos os momentos. Não teria conseguido sem sua ajuda.

Foram meses até o início da mediação pedagógica. A questão não era apenas desenvolver um recurso didático digital, era a partir das dúvidas mais recorrentes, elencar o que

seria abordado nas tarefas, para tanto, precisava fazer uma pré-testagem para entender quais eram as dificuldades da aluna. Assim, o recurso foi sendo desenvolvido, sempre observando e percebendo o que poderia ser melhorado. Algumas lacunas acabam ficando, mas, de modo geral, atendeu tanto às expectativas da mediadora como às da aluna. Mais do que isso, apesar de trabalhoso, foi prazeroso elaborar um material que contribuísse para aquisição de alguns conceitos da Língua Inglesa.

Desenvolver uma pesquisa requer esforço e empenho. É um ciclo permanente de construção e desconstrução. E para ajudar a aluna, era necessário compreender o que é dislexia, como se dá a aquisição de segunda língua, entender o que são objetos de aprendizagem, recurso educacional aberto. E como integrar isso tudo em um material que utilizasse as novas tecnologias digitais de maneira significativa.

Evidentemente, o desânimo bate à porta algumas vezes. Logo no começo do processo de mediação, vários encontros foram marcados com a aluna, mas esta combinava e não aparecia. Volta e meia se sentia mal e não ia para a escola e também não avisava. Mas quando pensava em desistir, lembrava que poderia ajudá-la de alguma forma e isso me impulsionava a planejar uma aula melhor para ela.

Assim, os encontros foram acontecendo. E, se antes ela faltava com frequência. Depois de alguns encontros, ela ficava sem almoçar para ter aula. Sempre dava um jeito de encaixar a aula no tempo que tinha disponível entre um atendimento e outro no NAPNE. Sua postura foi mudando e sua motivação só foi aumentando. A ponto de pedir mais aulas ao final do processo de mediação pedagógica.

Buscou-se por meio dessa pesquisa apresentar um produto educacional que fosse relevante para a aprendizagem de uma aluna disléxica e que ajudasse professores em seus planejamentos e na elaboração de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Longe de querer solucionar o problema, precisamos conhecer, discutir, pensar coletivamente e colaborativamente em alternativas que integrem esses alunos às aulas de Inglês.

Entender as singularidades dos nossos alunos é o primeiro passo para criar planos de ação mais individualizados, que atendam às necessidades específicas de nossos alunos e que possam ser compartilhados com outros professores em uma proposta educacional que contemple as potencialidades do sujeito respeitando as diferenças, construindo, assim um novo olhar sobre a Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, E.V.B.; FLÔRES, M.L.P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. *In*: TAROUCO, L.M. R. *et al.* (orgs.) **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014., p. 12-28.

AJURIAGUERRA, J de; *et al.* **A Dislexia em questão**: dificuldades e fracassos na aprendizagem na língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ALVES, L.M. *et al.* (orgs.) **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

ARAÚJO, M.J.A. *et al.* Dislexia: uma barreira para o aprendizado da leitura e da escrita. *In*: **Práxis Pedagógica**. V. 01, n. 01. jul/dez 201, p. 1-21.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/1996. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Conselho Nacional de Saúde**, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Disponível em:

[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf) Acesso em fevereiro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, A. de F. O computador na escola: modos de leitura e mídias textuais. *In*: SENNA, Luiz Antônio Gomes (org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibepex, 2007, p. 311 – 321.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *In*: **Cadernos CEDES**. Nº 28, Campinas: Papyrus, 1993, p.31-48.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ed. Instituto Glia, 2014. Disponível em: <http://dislexia.org.br/pdf/cartilha.pdf> Acesso em janeiro de 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em janeiro de 2016.

DAVIS, R.; BRAUN, E. **O dom da dislexia**: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Tradução de Ana Lima e Gracia Badaró Massad. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ESTILL, C. “Dislexia em Sala de Aula: o papel fundamental do professor.” *In: Revista SINPRO*, Rio de Janeiro, Ano 5, n.6, 2004: 62-77. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. Â. **Nem sempre é o que se parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro, 2002.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. Disponível em: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/> Acesso em janeiro de 2016.

KRASHEN, S.D. **Principle and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In: MORAN, J.M. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

MASSI, G. A. **A dislexia em questão**. São Paulo: Lexus, 2007.

MEDEIROS, M.C.G. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. *In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 1-14.

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibplex, 2013.

RODRIGUES, D. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *In: GIROTO, C.R.M. et al.(orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 25-40

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2004.

SCHNEIDER, E.; CROMBIE, M. **Dyslexia and Foreign Language Learning**. London: David Fulton Publishers, 2003.

SHANK, J.D. **Interactive Open Educational Resources: a guide to finding , choosing, and using what's out there to transform college teaching** . California: Jossey-Bass, 2014

SMITH, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de pesquisa em educação*, IV jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf)  
Acesso em janeiro de 2016.

TONELLI, J.R.A. “O ensino de inglês a um aluno "disléxico": uma proposta de mediação.” *In: Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 285-304. Disponível em: [seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/download/35916/pdf](http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/download/35916/pdf)

