

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

IRINA TAINA DEL CASTILLO ROSA

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS A EDUCANDOS
DISLÉXICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ESTUDO DE CASOS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO INTERIOR GAÚCHO**

**Bagé
2022**

IRINA TAINA DEL CASTILLO ROSA

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS A EDUCANDOS
DISLÉXICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ESTUDO DE CASOS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO INTERIOR GAÚCHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aden Rodrigues Pereira

**Bagé
2022**

IRINA TAINA DEL CASTILLO ROSA

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS A EDUCANDOS
DISLÉXICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ESTUDOS DE CASOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL NO INTERIOR GAÚCHO**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Letras Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de conclusão de curso (TCC) defendido e aprovado em: 31 de janeiro de 2023.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr.^a Aden Rodrigues Pereira
Orientadora
Unipampa

Prof^ª. Dr.^a Denise Aparecida Moser
Unipampa

Prof^ª. Ms. Verônica Morales Antunes
Unipampa



Assinado eletronicamente por **ADEN RODRIGUES PEREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/02/2023, às 22:33, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/02/2023, às 22:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **VERONICA MORALES ANTUNES, Pedagogo-Área**, em 10/02/2023, às 20:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1043884** e o código CRC **4697A061**.

Dedico este trabalho a três pessoas importantes e fundamentais em minha vida.

Primeiramente a minha mãe, por nunca perder seu otimismo e sua fé perante as adversidades, sempre almejando dias melhores;

A minha irmã, que enfrenta vários obstáculos e dificuldades causadas pela dislexia, me motivando a realizar esse trabalho;

e por fim, ao Lucas, meu melhor amigo, meu amor, namorado e futuro companheiro de vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a professora Aden Rodrigues Pereira, por aceitar o convite de me orientar e oferecer todo suporte necessário, para que esse trabalho viesse à luz.

A professora e atual presidente da Sociedade Espanhola de Bagé, Vera Pinto Vigil, que com muito entusiasmo e boa vontade me apresentou ao contexto onde este trabalho foi realizado.

A psicóloga e terapeuta, Victória Salgado de Oliveira, por ter me acompanhado e me ajudado a superar as dificuldades, o medo, a ansiedade e a depressão nos momentos em que quase desisti de tudo e de mim.

A todos do corpo docente do curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas, em especial aos professores: Eduardo de Oliveira Dutra, Francéli Brizolla, Isaphi Marlene Jardim Alvarez, Kátia Vieira Moraes e Sara dos Santos Mota, por contribuírem imensamente para minha formação humana e profissional.

E por fim, aos demais professores e responsáveis que ajudam a manter essa instituição de pé, mudando perspectivas de vida, viabilizando o acesso a uma educação superior gratuita e de qualidade.

Minha sincera gratidão a todos que me acompanharam e contribuíram positivamente para essa jornada que com muito esforço e sacrifício se encerra aqui.

RESUMO

Este trabalho configura-se em um estudo de casos que teve como contexto de pesquisa uma escola pública de ensino fundamental em município no interior do estado do Rio Grande do Sul. Como objetivo geral, o estudo tratou de analisar os efeitos e os impactos das proposições de ensino de línguas adicionais a educandos disléxicos, em específico nos anos finais no ensino fundamental II, a partir de critérios, métodos e estratégias recomendados por órgãos nacionais como a Associação Brasileira de Dislexia (2016) e internacionais como a Associação Internacional de Dislexia (2017) no processo de aprendizagem desses estudantes evidenciando suas dificuldades e potencialidades. Para isso, o estudo contou com cinco sujeitos, sendo eles: duas professoras de línguas adicionais, uma professora da educação inclusiva atuante no Atendimento Educacional Especializado e dois estudantes disléxicos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, todos pertencentes ao mesmo contexto de pesquisa citado. Como instrumentos para coleta de dados, foram realizadas entrevistas com as professoras, observações diretas nas aulas regulares de inglês e espanhol e materiais adaptados em ambas as línguas para verificação da proficiência dos estudantes no nível básico. Os resultados encontrados nesse estudo, como se verá ao longo do TCC, parecem corroborar as teorias levantadas no aporte teórico no tocante aos processos de ensino e aprendizagem que envolvem educandos disléxicos.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Línguas Adicionais. Dislexia.

ABSTRACT

This work is a case study that had as its research context a public elementary school in a city in the interior of the state. As a general objective, the study aimed to analyze the effects and impacts of the propositions of additional language teaching to dyslexic students, specifically in the final years of elementary school II, based on criteria, methods, and strategies recommended by national bodies such as the Brazilian Dyslexia Association (2016) and international bodies such as the International Dyslexia Association (2017) in the learning process of these students, highlighting their difficulties and potentials. To this end, the study included five subjects: two additional language teachers, one inclusive education teacher working in the Specialized Education Service, and two dyslexic students enrolled in the final years of elementary school, all belonging to the same research context. As an instrument for data collection, interviews with the teachers, direct observations in regular English and Spanish classes, and adapted materials in both languages were conducted to check the students' proficiency at the basic level. The results found in this study, as will be seen throughout this TCC, seem to corroborate the theories raised in the theoretical contribution to teaching and learning processes involving dyslexic students.

Keywords: Teaching. Learning. Additional Languages. Dyslexia.

RESUMEN

Este trabajo se configura en un estudio de caso que tuvo como contexto de investigación una escuela pública de educación primaria en una ciudad del interior del estado. Como objetivo general, el estudio trató de analizar los efectos e impactos de las propuestas de enseñanza de lenguas adicionales a los estudiantes disléxicos, específicamente en los últimos años de la escuela primaria, con base en criterios, métodos y estrategias de enseñanza recomendados por organismos nacionales como la Asociación Brasileña de Dislexia (2016) e internacionales como la Asociación Internacional de Dislexia (2017) en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes evidenciando sus dificultades y potencialidades. Para esto, el estudio tuvo a cinco sujetos: dos profesoras de lenguas adicionales, una profesora de educación inclusiva activa en la Asistencia Educacional Especializada y dos alumnos disléxicos matriculados en los últimos años de la educación primaria, todos ellos pertenecientes al mismo contexto de investigación. Como instrumento de recogida de datos, se realizaron entrevistas con las profesoras, observaciones directas en clases regulares de inglés y español y se adaptaron materiales en ambos idiomas para comprobar el dominio de los estudiantes en el nivel básico. Los resultados encontrados en este estudio, como se verá a lo largo de este TCC, parecen corroborar las teorías presentadas en la aportación teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que intervienen estudiantes disléxicos.

Palabras-clave: Enseñanza. Aprendizaje. Lenguas Adicionales. Dislexia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modo Leitor em Voz Alta	55
Figura 2: Modo leitor, Preferências do Texto.....	55
Figura 3: Modo leitor, Ferramentas Gramaticais	56
Figura 4: Modo leitor, preferências de leitura	57
Figura 5: Modo de leitura, preferências de leitura, Dicionário de Imagens.....	58
Figura 6: Resposta da aluna AP1 na primeira etapa da atividade de compreensão auditiva.....	79
Figura 7: Resposta da aluna AP1 na segunda etapa da atividade de compreensão auditiva.....	79
Figura 8: Continuação da resposta da aluna AP1 na segunda etapa da atividade de compreensão auditiva.	80
Figura 9: Continuação da resposta da aluna AP1 na segunda etapa da atividade de compreensão auditiva.	80
Figura 10: Respostas da aluna AP1 na segunda atividade de compreensão auditiva.	81
Figura 11: Resposta da aluna AP1 na primeira questão de compreensão auditiva da atividade 2.....	82
Figura 12: Respostas da aluna AP1 às perguntas correspondentes à segunda atividade.....	82
Figura 13: Perguntas da atividade de produção oral em LE.....	84
Figura 14: Resposta da aluna AP1 na primeira atividade de compreensão leitora em LI.	86
Figura 15: Respostas da aluna AP1 as perguntas de compreensão da segunda atividade em LI.	87
Figura 16: Atividade de recortar e colar as question words nas frases conforme o contexto junto às respostas da aluna AP1.	88
Figura 17: Perguntas da atividade de produção oral em LI.	89
Figura 18: Respostas da atividade 1 do aluno AP2 correspondente às atividades em LE.....	92
Figura 19: Infográfico com informações sobre Albert Einstein.	93
Figura 20: Respostas do aluno AP2 referentes à atividade de compreensão auditiva.	94

Figura 21: Atividade correspondente ao conteúdo gramatical: pretérito indefinido em LE.....	95
Figura 22 : Atividades de compreensão auditiva e produção escrita em LE.	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil do estudante disléxico	39
Tabela 2: Adaptações específicas para o MD destinadas a educandos disléxicos...61	
Tabela 3: Bloco 1 - critérios referentes a prática didático-metodológica em sala de aula de LA.....	66
Tabela 4: Bloco 2 - critérios referentes à interação professor-educando disléxico em sala de aula de LA.....	67
Tabela 5: Conteúdos trabalhados nas aulas regulares de LA.....	77

LISTA DE SIGLAS

- ABD – Associação Brasileira de Dislexia
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AID – Associação Internacional de Dislexia
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- LA – Línguas Adicionais
- LE – Língua Espanhola
- LI – Língua Inglesa
- LM – Língua Materna
- MDA – Materiais Didáticos Adaptados
- MEC – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PRP – Programa Institucional de Residência Pedagógica
- QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas
- SEDUC - Secretaria da Educação
- SNC – Sistema Nervoso Central
- TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção de Hipoatividade ou Hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 JUSTIFICATIVA.....	16
3 OBJETIVOS	17
3.1 Objetivo geral	17
3.2 Objetivos específicos.....	17
4 QUESTÕES DE PESQUISA	18
5 APORTE TEÓRICO	18
5.1 ENSINAR E APRENDER: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
5.2 LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ	20
5.2.1 Expectativas de ensino, aprendizagem e proficiência em línguas adicionais	23
5.2.2 O ensino das quatro habilidades comunicativas em línguas adicionais ..	25
5.3 A APRENDIZAGEM E O CÉREBRO.....	27
5.4 DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: COMO IDENTIFICAR?	32
5.5 DISLEXIA.....	34
5.5.1 O que é?	34
5.5.2 Como ocorre?	36
5.5.3 Sintomas e perfil do educando disléxico	37
5.5.4 Tipos de Dislexia	41
5.5.5 Dislexia e os aspectos de leitura e escrita.....	43
5.5.6 Dislexia e o ensino e aprendizagem de línguas adicionais	46
5.6 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA EDUCANDOS DISLÉXICOS.....	47
5.6.1 A dislexia e a legislação: os direitos dos educandos disléxicos.....	47
5.6.2 A dislexia, o educando e o professor: estratégias de ensino e aprendizagem	49

5.6.3 Método Multissensorial.....	53
5.6.4 Tecnologias Assistivas.....	54
5.6.5 Materiais Didáticos Adaptados	58
6 METODOLOGIA	62
6.1 Tipo de pesquisa	62
6.2 Contexto de pesquisa	63
6.3 Sujeitos	63
6.3.1 Perfis dos sujeitos.....	64
6.5 Instrumentos para coleta de dados	65
7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	68
7.1 Observações diretas	69
7.1.1 Bloco 1: prática didático-metodológica em sala de aula de LA	69
7.1.2 Bloco 2: Interação entre professor e educando disléxico em sala de aula de LA	71
7.2 Entrevistas	73
7.2.1 Entrevistas com as professoras de LA	73
7.2.2 Entrevista com a professora do AEE.....	75
7.3 Atividades adaptadas.....	76
7.3.1 Atividades adaptadas: aluna AP1	78
7.3.2 Atividades adaptadas: aluno AP2	91
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERENCIAS.....	100
APÊNDICES	106
APÊNDICE A: Entrevista Professoras LA	106
APÊNDICE B: Entrevista Professoras AEE	108
APÊNDICE C: Atividades adaptadas destinadas ao aluno AP2 do 8º do Ensino Fundamental II.	109
ANEXOS	114

ANEXO A: Diagnóstico completo da aluna AP1	114
ANEXO B: Diagnóstico completo aluno AP2	114
ANEXO C: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE da aluna AP1.	115
ANEXO D: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE da aluna AP1.	115
ANEXO E: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI da aluna AP1.	115
ANEXO F: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI da aluna AP1.	115
ANEXO G: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE do aluno AP2.....	115
ANEXO H: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE do aluno AP2.....	115
ANEXO I: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI do aluno AP2.	115
ANEXO J: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI do aluno AP2.	116

1 INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que, geralmente, é identificado no início ou durante a jornada escolar do educando, quando são evidenciadas suas dificuldades na leitura, na escrita e também na fala, consideradas socialmente como habilidades básicas de interação e voltadas para o sucesso escolar. Como consequência, a dislexia pode afetar a vida do educando de maneira negativa, comprometendo seu processo de aprendizagem sem os meios de ensino adequados, assim como suas emoções e interação com o mundo.

A dificuldade evidente que o educando apresenta, seja na leitura, na escrita ou na fala, pode afetar sua relação com o estudo de línguas adicionais, considerando que o ensino e aprendizagem de sua língua materna na escola já é um processo complexo.

Tendo essa questão em vista, esta pesquisa consistirá em um estudo de caso, que visará uma análise a respeito das proposições de ensino de línguas adicionais para disléxicos no Ensino Fundamental II, em especial, numa escola pública municipal de cidade fronteira no interior gaúcho, partindo de critérios relacionados a métodos e estratégias de ensino recomendados por órgãos nacionais como a Associação Brasileira de Dislexia (doravante ABD) e órgãos internacionais como a Associação Internacional de Dislexia (doravante AID), além do método multissensorial e o uso de tecnologias assistivas.

Para a metodologia deste trabalho, realizou-se a coleta de dados a partir da aplicação de entrevistas destinadas às professoras de línguas adicionais (doravante LA) e de educação inclusiva, observações diretas nas aulas de LA no período regular e a aplicação de atividades didáticas adaptadas para os educandos disléxicos, visando à integração das quatro habilidades comunicativas ao nível de proficiência básico.

Para fins de organização, serão apresentados a seguir: a justificativa, as questões de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, o aporte teórico que contempla reflexões e os conceitos a respeito da temática principal da pesquisa, a metodologia utilizada, os resultados, discussão e, por fim, as considerações finais deste trabalho.

2 JUSTIFICATIVA

O conhecimento da existência do transtorno se deu com um familiar próximo, cujo processo de diagnóstico foi acompanhado desde a primeira consulta ao neurologista até as testagens para emissão de laudo clínico com a neuropsicopedagoga que teve como resultado dislexia moderada, discalculia severa e déficit de atenção e hipoatividade (TDAH).

Por ser um familiar, já havia a hipótese da presença de algum transtorno de aprendizagem em relação ao seu desenvolvimento escolar; dificuldades de leitura e escrita eram cada vez mais evidentes a cada ano letivo que se passava; reuniões eram realizadas na escola junto a encaminhamentos a equipes multidisciplinares, entrando em conflito a negação dos responsáveis que não acreditavam que aquilo era um problema que estava afetando o processo de aprendizagem em vários níveis.

Durante muito tempo, foram consultados artigos em *blogs* na *internet* sobre a dislexia, que era então a principal suspeita para aquele caso, até finalmente ter sido confirmado pelo laudo emitido após alguns anos, depois de muitas discussões, conflitos, desafios e frustrações.

Por um lado, foi satisfatória a suspeita, construída por informações disponibilizadas na *internet* terem sido confirmadas, no entanto, após algumas visitas à neuropsicopedagoga, acompanhando esse familiar, percebeu-se que o conhecimento adquirido sobre a dislexia era pífio.

Diante disso, leituras e pesquisas mais amplas foram realizadas para melhor compreensão do transtorno, buscando auxiliar esse familiar, como também de outras pessoas em situação semelhante, o que não demorou muito para isso ocorrer.

Como bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (doravante PRP), surgiu a oportunidade de realizar adaptações de materiais didáticos para estudantes com deficiência, bem como estudantes com necessidades educacionais especiais (doravante NEE) em uma escola pública de ensino regular que também contava com a presença de alunos disléxicos.

Nesse momento, foi possível realizar mais estudos e pesquisas em relação à dislexia e ao processo de ensino e aprendizagem, em específico, da Língua Espanhola, realizando a adaptação de materiais didáticos, utilizando algumas estratégias tais como a tradução simultânea, a relação da palavra com a imagem e

letras em caixa alta para melhor compreensão, isso por meio de formações fornecidas pelo PRP com os coordenadores e uma professora de Educação Inclusiva.

O educando diagnosticado como disléxico possui dificuldades para desenvolver suas habilidades leitora e escrita na língua materna, aspectos evidenciados durante o processo de alfabetização. No entanto, como um professor pode ensinar uma língua adicional para um educando disléxico? E como um educando disléxico pode aprender uma língua adicional?

A partir desses questionamentos, justifica-se a escolha do tema para o presente trabalho de conclusão de curso, analisando, métodos e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês e espanhol) a esses educandos em escola pública localizada em um município no interior gaúcho.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar os efeitos e impactos das proposições de ensino de línguas para educandos disléxicos no ensino fundamental II a partir de critérios, métodos e estratégias de ensino recomendados por órgãos nacionais e internacionais no processo de aprendizagem desses educandos, evidenciando suas dificuldades e potencialidades.

3.2 Objetivos específicos

- Pesquisar e reconhecer critérios de análise de metodologias de ensino de línguas a disléxicos, tendo como foco as recomendações da Associação Internacional de Dislexia, a Associação Brasileira de Dislexia, documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, o método multissensorial e de tecnologias assistivas;
- Analisar o processo de aprendizagem de línguas adicionais dos educandos disléxicos, evidenciando suas dificuldades e potencialidades, por meio de observações diretas, questionários e aplicação de atividades didáticas adaptadas.

4 QUESTÕES DE PESQUISA

1. Como os educandos disléxicos aprendem ou podem aprender uma língua adicional?
2. Como professores de inglês e/ou espanhol podem ensinar essas línguas adicionais aos educandos disléxicos?
3. Que tipos de estratégias de ensino são utilizadas pelos professores de inglês e/ou espanhol e da educação inclusiva para a aprendizagem de línguas adicionais pelos educandos disléxicos?
4. Até que ponto as adaptações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais são realizadas pelas professoras?

5 APORTE TEÓRICO

5.1 ENSINAR E APRENDER: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, há a necessidade de se considerar os sujeitos neles envolvidos, nesse caso, o professor visando ensinar e o estudante visando aprender. Pode-se dizer que consiste em uma relação que envolve dois papéis sociais com funções pré-determinadas em um ambiente pré-determinado: a escola.

A escola é considerada o segundo meio social (depois do familiar) onde o indivíduo é inserido, ambiente que um aprende a lidar e a interagir com o outro, a aprimorar e ampliar os conhecimentos, além de resolver problemas, a pensar e refletir sobre o mundo que o cerca e sobre si mesmo como cidadão.

Schllater e Garcez (2012) destacam que o ser cidadão significa participar e lidar com a complexidade do mundo para intervir nele de maneira criativa. Os autores ainda reforçam que

A experiência escolar nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade que existe hoje, para poder participar desse mundo e saber que é possível nos posicionarmos e agirmos ante ao imprevisível, porque na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro com o outro. (SCHLLATER; GARCEZ, 2012, p. 14).

Diante do exposto, pode-se dizer que a escola é o espaço de interações, relações pessoais e interpessoais que formam o indivíduo para o mundo e, nesse

cenário, entra um dos personagens mais indispensáveis para essa formação: o professor.

Como mencionado anteriormente, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a participação de dois ou mais indivíduos que compõem uma relação, sendo o professor ensinando e o aluno buscando aprender. Em outras palavras, duas pontas que se conectam e trocam informações, considerando o conhecimento de mundo do aluno.

Rodrigues Brait *et al.* (2010) afirmam que os processos de ensino e aprendizagem, no que se refere à relação professor-alunos, não deve centrar-se apenas no conhecimento resultante da assimilação de informações, mas também no processo de construção cidadã.

Faedda (2013, p. 10) destaca que

Ensinar implica compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Desse modo, nossa ação não é neutra, é o resultado de nossas crenças, valores, ideologia e cultura. Assim implica a tomada de uma posição; não se pode ser agente transformador, sem ter clara qual a sua posição diante do mundo, dos problemas sociais, dos dilemas do contexto social, cultural e como ocorre a aprendizagem, na qual estamos inseridos. É importante que o estudante perceba o seu posicionamento acerca das questões que são debatidas, seu aprendizado para, se necessário, aprender não apenas a concordar, mas também a discordar e a cobrar posicionamentos. Isto é importante porque estaremos possibilitando a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e comprometidos eticamente com o mundo em que vivem. (FAEDDA, 2013, p. 10).

Sendo assim, estimular a curiosidade e a motivação para a construção de pensamento crítico são desafios no processo de ensinar. Fazer com que o educando reflita a respeito do mundo em que vive para que, futuramente, possa tirar suas próprias conclusões sobre o que é adequado ou não, bem como tomar suas próprias decisões independentemente, é transformá-lo em um cidadão atuante e seguro para contribuir de maneira positiva para a construção de si mesmo e dos demais.

Schlatter e Garcez (2012) consideram que para que os processos de ensino ocorram é necessária a criação de condições para a aprendizagem, assim como indivíduos para interagir sobre o que está sendo abordado, gerando debates, expondo suas opiniões e reflexões, estimulando assim um pensamento crítico. O professor, no que lhe concerne, necessita ser um aprendiz contínuo, buscando formações para o enriquecimento de seu repertório, tais como novas metodologias para a promoção do ensino (SCHLLATER; GARCEZ, 2012).

Refletir sobre o que deseja ensinar, também é um fator importante, pois o conteúdo precisa ser relevante para o seu público, considerando o seu contexto e desenvolvimento e, por fim, avaliar o processo de ensino e elaborar novas oportunidades para a aprendizagem. Seguindo com os mesmos autores (2012), ambos consideram que a aprendizagem necessita da interação com um ou mais indivíduos, aliado a experiências significativas para a construção do conhecimento.

O conhecimento é desenvolvido de maneira social e não segue uma regra restrita ou caminho único, pois os resultados podem ser diversos. Por último, mas não menos importante, destaca-se a necessidade de considerar o contexto do público que está sendo formado, valorizando sua heterogeneidade e diversidade na educação cidadã.

5.2 LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Pelo fato de o acesso à informação ter se tornado praticamente instantâneo e sem muitas limitações, praticamente anulando fronteiras geográficas, o conhecimento de um ou mais idiomas, além da nossa língua materna, tornou-se indispensável.

Comunicar-se em mais de uma língua já se tornou requisito para a candidatura a vagas de emprego, realização de vestibulares, intercâmbio e viagens a trabalho ou lazer, além de usos mais específicos, como compreender a letra de uma música em espanhol ou escrever uma legenda de uma publicação em uma rede social em inglês.

Percebe-se que, cotidianamente, seja consciente ou inconscientemente, outras línguas estão sendo acessadas, além da língua materna, logo, o uso do termo “língua estrangeira” já não é tão adequado ao refletir-se que a palavra **estrangeiro** remete a algo distante ou até mesmo pouco inclusivo.

Outrossim, quando se propõe ensinar uma língua nova para um aprendiz, existe a necessidade de considerar que ele já possui conhecimento de outra língua, como, por exemplo, sua língua materna. Nesse sentido, surge a questão de nomear essa língua nova (LEFFA; IRALA, 2014), seja como segunda, terceira língua, língua de herança, língua estrangeira ou língua franca.

Refletindo sobre essa questão, os autores Leffa e Irala (2014, p. 22) consideram que o ensino de uma língua nova vem acrescentar ao repertório do aprendiz nova abordagem, já que:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Desse modo, é possível dizer que essa língua é aprendida e inserida de maneira adicional, termo que acaba trazendo muitas vantagens, pois não existe a necessidade de determinar um contexto geográfico ou as características individuais do aprendiz quando se trata de uma língua adicional (LEFFA; IRALA, 2014).

Schlatter e Garcez (2009) também abordam o uso do termo “adicional”, a partir das seguintes perspectivas:

- prioridade na adição de línguas a outras que o aprendiz já possui conhecimento, seja o português e/ou outras;
- o espanhol e o inglês, somados ao repertório do aprendiz, se tornam recursos necessários para a construção da cidadania contemporânea, sendo línguas que possuem utilidade social, não necessariamente distantes, estrangeiras;
- em muitas comunidades, essas línguas, não serão necessariamente consideradas a segunda língua do aprendiz, como nas comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de seus descendentes;
- não existe a necessidade de realizar a distinção entre uma pessoa nativa ou estrangeira em relação ao uso de determinadas línguas, já que tais línguas são utilizadas para comunicação transnacional, estando à disposição da comunicação entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades.

Pensando no contexto regional sul-rio-grandense e brasileiro, existem as línguas espanhola e inglesa atreladas ao cotidiano, por meios de entretenimento e informação. Nesse ponto, Silva (2018) afirma que no Brasil essas línguas se somam ao português e às demais línguas que os estudantes já dominam.

Logo, a nomenclatura ‘adicional’ é adotada em situações de uso entre os falantes de mais de uma língua, principalmente em sociedades que vem se tornando cada vez mais plurilíngues (SILVA, 2018).

Como mencionado anteriormente, a escola é o espaço de interações pessoais e interpessoais que formam o indivíduo através de experiências para que ele possa

agir, refletir e intervir no mundo de maneira criativa e crítica e o ensino de línguas adicionais não está longe disso.

Quando se é um professor de línguas, é muito questionado pelos educandos o motivo da existência daquela disciplina, como, por exemplo, o clássico: “*por que tenho que estudar tal língua se eu não vou viajar ou sair do país?*”. O questionamento, aliado à falta de motivação, como também um currículo e práticas inadequadas, torna-se bastante evidente. Entretanto, a desmotivação não é um aspecto exclusivo dos educandos nesse contexto, pois boa parte dos professores também se sente desmotivado.

Infelizmente, as línguas adicionais ainda não são prioridade no currículo, pois as aulas nas escolas ocorrem uma vez por semana com duração prévia de 45 minutos, mas que ainda pode ser reduzido no processo de troca de período entre professores, controle de turma, alunos com faixa etária e interesses distintos, bem como os diferentes níveis de conhecimento prévio e tipos aprendizagem que podem apresentar, tornando o ensino de línguas algo distante e, algumas vezes, fora da realidade de muitos educandos no contexto de educação pública.

Assim, a falta de um tempo adequado de aula resulta em atividades mal planejadas e executadas, contudo, existem maneiras para que isso possa ser modificado, afinal, as distâncias foram diminuídas e praticamente anuladas com o advento da tecnologia que nos aproxima cada vez mais de novas línguas, culturas e oportunidades.

Schlatter e Garcez (2012, p. 37) consideram que as

[...] aulas de línguas na escola é um passo fundamental para pensar em metas de aprendizagem, em organização curricular, em práticas de sala de aula e no compromisso da escola na formação do cidadão crítico, criativo e atuante. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37).

Contudo, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2018) documento de caráter normativo na Educação Brasileira, extinguiu a obrigatoriedade da língua espanhola do seu currículo, dando espaço somente para o inglês, mas não como língua adicional, e sim como uma língua franca.

A língua espanhola, com muito sacrifício, ainda consegue se sustentar nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, mas não se sabe por quanto tempo, pois é nítido, que o ensino de línguas não é uma prioridade.

No entanto, os professores com os educandos e comunidade escolar em geral podem elaborar estratégias para evidenciar a importância do ensino e o acesso de línguas adicionais, enfatizando a importância dessas línguas na formação cidadã.

Isso porque o aprendizado de línguas adicionais pode fornecer várias oportunidades e experiências para o educando, não apenas no mercado de trabalho ou em viagens, mas na sensibilização da existência de culturas que são distintas da sua e da comunidade em que vive, promovendo a interculturalidade e o respeito pelo próximo.

5.2.1 Expectativas de ensino, aprendizagem e proficiência em línguas adicionais

A nível estadual sul rio-grandense, as línguas adicionais, espanhol e inglês começam a fazer parte do currículo escolar de forma obrigatória a partir do Ensino Fundamental II ou nos anos finais, do 6º ao 9º ano dessa etapa.

De maneiras distintas, o espanhol e o inglês se sustentam no currículo a partir de leis e documentos normativos locais como a Matriz Referencial do Rio Grande do Sul elaborada pela Secretaria de Educação do estado (SEDUC) e documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborada pelo Ministério da Educação (MEC).

No estado, a língua espanhola sustenta sua obrigatoriedade através de uma Emenda Constitucional que acrescenta um parágrafo ao artigo 209 da Constituição Sul Rio-grandense visando a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas da rede pública do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Todavia, no nível nacional o espanhol não é contemplado pela BNCC, tornando a língua um componente curricular facultativo de responsabilidade e disponibilidade da instituição de ensino, assim como outras línguas, delegado obrigatoriamente apenas à língua inglesa (BRASIL, 2018).

Apesar de divergências entre reformas educacionais e documentos normativos a níveis regionais e nacionais, ambas as línguas encontram-se atualmente inseridas de forma obrigatória no currículo do ensino fundamental II da rede de educação básica estadual.

Por serem disciplinas obrigatórias no âmbito estadual, a BNCC propõe diretrizes de ensino e competências específicas para o desenvolvimento dos alunos,

as quais as secretarias municipais de educação, escolas e professores devem seguir para elaboração de seus currículos.

No que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, o documento normativo estabelece habilidades necessárias para o desenvolvimento de competências (NUNES, 2022), através da divisão de eixos organizadores, a saber (BRASIL, 2018):

Oralidade: compreensão e produção oral envolvendo práticas de linguagem oral em língua inglesa;

Escrita: desenvolvimento da produção escrita do aluno de forma criativa, autoral e autônoma na língua inglesa;

Leitura: compreensão leitora dos mais variados gêneros em língua inglesa, bem como, a interpretação de textos multimodais;

Dimensão intercultural: relação entre a língua adicional e a língua materna, incentivando o convívio, o respeito e a valorização da diversidade;

Conhecimentos linguísticos: compreensão, utilização e reflexão sobre a língua tendo em vista as esferas da oralidade, escrita e leitura.

Simultaneamente, é importante pensar no nível de proficiência que se espera que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental alcancem ao final de cada ano. O nível de proficiência pode ser estabelecido através do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas, documento que representa um marco importante no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, podendo ser adaptado para vários contextos e ser aplicado a todos os idiomas (REÚNA, 2020).

Os níveis de proficiência estabelecidos pelo documento apresentam “uma descrição progressiva do uso da língua em situações comunicativas em seis níveis, A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo A1 o mais básico e o C2 o mais proficiente” (REÚNA, 2020, p. 10). No Guia de Proficiência em Língua Inglesa publicado pelo Instituto Reúna em 2020, foram estabelecidas expectativas a respeito do nível de proficiência dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa buscou alinhar os descritores de proficiência em Língua Inglesa entre os documentos da BNCC e o Quadro Comum Europeu, tendo como resultado, uma expectativa de proficiência entre os níveis A1 e A2 entre 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, contemplando as quatro habilidades comunicativas: compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita e produção oral.

Vale ressaltar que tanto as habilidades e competências da BNCC alinhadas aos níveis de proficiências do QECR podem ser adaptados para o ensino de qualquer outra língua adicional além do inglês.

Dessa forma, se espera que nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos consigam alcançar o nível básico da língua adicional, sendo os níveis de proficiência (CONSELHO DA EUROPA, 2001):

A1: capacidade de compreensão e uso de expressões familiares e cotidianas ao aprendiz que também pode apresentar-se a si mesmo ou a outras pessoas conseguindo realizar perguntas e fornecer respostas sobre seus aspectos pessoais como o lugar onde vive e as coisas que possui. O aprendiz consegue se comunicar de forma simples com a ajuda do interlocutor, isto é, falar de modo lento e ser cooperante.

A2: capacidade de compreensão de frases e expressões isoladas relacionadas a suas informações pessoais, familiares, geografia, local ou estudo. O aprendiz consegue se comunicar durante a execução de tarefas simples de rotina em que a troca de informações é básica, contexto que geralmente os assuntos são familiares e habituais. O aprendiz também consegue realizar descrições simples de aspectos de sua vida, de seu ambiente de convívio, além de suas necessidades imediatas.

Em resumo, a partir de documentos normativos e norteadores para elaboração de currículos no que tange o ensino de línguas adicionais, seja o inglês ou o espanhol, existem expectativas a respeito das habilidades, competências e nível de proficiência que se espera que os educandos alcancem nos anos finais do Ensino Fundamental.

5.2.2 O ensino das quatro habilidades comunicativas em línguas adicionais

As quatro habilidades comunicativas, escutar, falar, ler e escrever permitem ao usuário agir socialmente no uso da língua, sendo habilidades que as pessoas desenvolvem para se comunicarem e se relacionarem entre si (BICALHO, 2014).

Normalmente, desde cedo, a criança desenvolve habilidades de uso oral na língua materna, desenvolvendo as demais na escola. Todavia, quando nos referimos ao ensino de línguas adicionais, as quatro habilidades, infelizmente, não são contempladas.

No geral, as aulas dessas disciplinas contemplam tópicos e regras gramaticais e vocabulário, explorando uma ou duas habilidades comunicativas, de compreensão leitora ou auditiva. Assim, Araújo, Dias e Lopes (2016) refletem que existe:

uma tendência nas escolas públicas de se trabalhar apenas uma ou duas habilidades e ignorar o restante. Esse tipo de metodologia não desenvolve a competência comunicativa no aluno, pois tal abordagem segue a contramão da maneira natural através da qual as pessoas aprendem a se comunicar, que envolve uma integração das quatro habilidades linguísticas. (ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016, p. 3).

Cada habilidade linguística possui sua especificidade de forma que uma complementa a outra, sendo a compreensão é a base para comunicação e interação eficiente na língua adicional. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a compreensão "(...) envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde" (BRASIL, 1998, p. 89).

A compreensão envolve as habilidades de leitura e audição, pois é a interação do leitor/ouvinte com o insumo autêntico que está sendo consumido na língua adicional, além de carregar um propósito definido previamente, como a leitura de um jornal, um anúncio em uma rádio, as regras escritas de um jogo ou uma bula de remédio (BRASIL, 1998).

O ensino da compreensão leitora e auditiva em línguas adicionais implica em etapas, iniciando pela pré-leitura ou pré-audição, que visa a ativação do conhecimento prévio e de mundo do estudante, estimulando a criação de hipóteses do que irá ser lido ou ouvido (BRASIL, 1998).

A etapa da leitura ou audição, é o momento que o estudante tem a oportunidade de interagir com o insumo, etapa que, com a orientação do professor, permite que informações possam ser extraídas e selecionadas, analisando a organização textual, identificando ideias centrais, entre outras propostas (BRASIL, 1998).

A pós-leitura e pós-audição formam a última das etapas de ensino da compreensão nessas habilidades, etapas que consistem na estimulação de atividades que façam os estudantes pensarem sobre o que foi lido ou ouvido (BRASIL, 1998). É o momento de expor pensamentos, opiniões e críticas, além de relacionar o conhecimento adquirido com o seu cotidiano.

Apesar de as habilidades de compreensão serem habilidades receptivas, e de possuírem etapas metodológicas de ensino semelhantes, a compreensão leitora e auditiva se diferenciam pelo seu formato, isto é, a interação com o texto escrito difere

daquela do texto falado, pois é necessário que o estudante tenha conhecimentos fonéticos-fonológicos (BRASIL, 1998) como certas especificidades na língua oral funcionam.

No que tange às habilidades de produção, sendo elas escrita e oral, o processo é mais complexo porque são dificilmente trabalhadas em sala de aula, pois exigem mais tempo e uma colaboração maior por partes dos estudantes.

A produção escrita requer o acesso a materiais de apoio como dicionários monolíngues ou bilíngues, glossários coletivos construídos pelos alunos, guias de apoio de contêm conjugações verbais e elementos gramaticais, além da análise de textos (BRASIL, 1998) já escritos na língua adicional.

Vale ressaltar que a escrita é um processo que também envolve etapas como o planejamento, a exposição de ideias, a produção e a revisão (BRASIL, 2018).

A produção oral é a interação entre dois ou mais usuários que revisita questões de pronúncia além de como, quando e com quem será necessário interagir na língua adicional.

Para se trabalhar a produção oral em sala de aula é necessário que o professor considere algumas questões como a relação de fonemas existentes na língua adicional e não existentes na língua materna (ou vice-versa) e a relação entre a ortografia e a pronúncia, que costuma diferir em outras línguas (BRASIL, 1998).

Para se trabalhar a produção oral recomenda-se utilizar vários recursos midiáticos verbo-visuais como filmes, *internet* e televisão de forma que a interação vá além do verbal, sendo possível utilizar outros aspectos da linguagem como o visual, gestual, sonoro e o tátil (BRASIL, 2018).

A partir do exposto, é importante refletir sobre a relevância que cada habilidade comunicativa possui para o ensino e aprendizagem do estudante de línguas adicionais, por mais que, na prática, isso não ocorra, afinal, a falta de tempo, as aulas espaçadas e semanais, as turmas numerosas e heterogêneas costumam impedir que mais habilidades sejam exploradas em sala de aula.

5.3 A APRENDIZAGEM E O CÉREBRO

Sabendo dos elementos necessários para que o ensino e a aprendizagem ocorram, como a boa interação entre o professor e seus educandos, é importante

compreender como o cérebro humano realiza a aquisição da aprendizagem, além das questões que esse processo implica.

Para Leeibig (2008, *apud* FAEDDA, 2013, p. 13),

o cérebro é um órgão que comanda todas as ações do corpo, possui um lado racional e outro emocional, e ambos interagem construindo o conhecimento e manifestando uma mudança de comportamento do indivíduo evidenciado pela aprendizagem. (LEEIBIG, 2008, *apud* FAEDDA, 2013, p. 13).

Assim, é por meio da aprendizagem que se constrói o conhecimento, além de mudar o comportamento perante algo novo que se assimila. Também é por intermédio da aprendizagem que se aperfeiçoam informações que já foram adquiridas, tornando as habilidades mais aprimoradas, tais como ler, escrever, estudar uma língua adicional, cozinhar, praticar algum esporte, dentre outras atividades.

Faedda (2013) considera o aprender como um dos maiores prazeres do cérebro, pois é através da aprendizagem que se descobre novas formas de fazer algo, resolver problemas e juntar informações.

Diante disso, pode-se dizer que o cérebro possui a capacidade de armazenar, manter e manifestar o conhecimento adquirido por estímulos e experiências provocadas pela interação com o ambiente.

Tendo isso em vista, é necessário considerar alguns aspectos fundamentais para o entendimento a respeito da aprendizagem, a começar pela **atenção**, estado em que o indivíduo consegue focalizar aspectos determinados no ambiente, ignorando o que é desnecessário (COSENZA; GUERRA, 2011).

Cosenza e Guerra (2011) analisam os aspectos da atenção no funcionamento cerebral através do nível de vigilância ou de alerta. Assim, fatores como a sonolência ou o próprio sono podem prejudicar o funcionamento da atenção quando se está realizando alguma atividade, bem como alguma condição de ansiedade, onde o cérebro fica em alerta máximo, o que pode comprometer a atenção e o processamento cognitivo.

Tendo essas questões em vista, concluem que há a necessidade de nível adequado de vigília. Assim, o cérebro pode manipular a atenção, focar a consciência em distintas modalidades sensoriais ou características importantes.

Partindo para uma perspectiva neuropsicológica, Ortiz (2009) apresenta distintas classificações para a atenção, a saber:

- **Atenção focalizada:** capacidade de direcionar a informação para um estímulo com mais relevância;
- **Atenção sustentada:** capacidade de manter a atenção em um determinado processo ou comportamento durante vários minutos. É considerada o tipo de atenção básica para a aprendizagem de conteúdos educativos;
- **Atenção seletiva:** capacidade de selecionar estímulos em ambientes com muitas distrações e manter sua concentração, como, por exemplo, uma sala de aula com muitos alunos. Nesse contexto, a aprendizagem de alunos que possuem pouca capacidade de atenção seletiva pode ser prejudicada;
- **Atenção dividida:** capacidade de atender a dois estímulos distintos em simultâneo, e com a mesma eficácia;
- **Atenção alternada:** capacidade de mudar de uma tarefa para outra sem se confundir ou se distrair, tendo a mesma eficácia atencional em ambas. Esse tipo de atenção exige um alto grau de concentração, conhecimento e habilidade em ambas as tarefas.

Outro aspecto importante para a aprendizagem é a **memória**, formada após o estímulo ter passado pelo filtro da atenção. Para Terena (2020, p. 30), a memória “[...] é a capacidade de se armazenar informações que possam ser recuperadas e utilizadas posteriormente.”

Quando se pensa na memória, geralmente a associamos à lembrança de determinadas situações, sejam de curto ou longo prazo, para execução ou não de tarefas. Pode-se dizer que a memória funciona como um arquivo no cérebro, do qual, em determinada situação, resgata-se a informação pertinente para o que se quer executar ou resolver.

Nesse ponto, é importante salientar que existem três tipos básicos de memória que podem ser classificadas de acordo com sua duração. Consenza e Guerra (2011) classificam a memória de curta duração (ou curto prazo) como a responsável de armazenar acontecimentos recentes.

No que se refere à memória de longa duração (ou longo prazo), essa consiste no registro de lembranças permanentes. Também há a memória de trabalho que atua “[...] no momento em que a informação está sendo adquirida, retendo os dados por alguns segundos e logo depois os descartando ou encaminhando para outras áreas do cérebro”. (ABREU, 2018, p. 9).

É com a memória de trabalho que se realizam tarefas apenas com as informações armazenadas no cérebro, como fazer cálculos mentalmente ou elaborar resumos do que está sendo dito (REID; GUISE, 2022).

A **emoção** também é um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem, que consiste no estado, em como a pessoa se sente em determinada situação. Cosenza e Guerra (2011) consideram as emoções como fenômenos que indicam a presença de algo importante ou de muito significado para o indivíduo.

Pode-se dizer que as emoções são responsáveis pela fixação de determinado acontecimento e/ou interação com ambiente realizadas pelo indivíduo, seja de maneira positiva ou negativa. Assim, quando se resgata uma determinada lembrança na memória, recupera-se também a emoção que o indivíduo experimentou naquele momento.

Com isso, é possível dizer que o processo de aprendizagem do educando pode ficar comprometido se ele passar por situações inadequadas que alteram o seu comportamento, gerando emoções negativas.

LeDoux (1994, *apud* ORTIZ, 2009, p. 176) salienta que

[...] as emoções direcionam a atenção, elemento importante no contexto escolar, em que, se criam significados, fator determinante para que uma atividade seja bem assimilada e tenha suas próprias formas de memorização para consolidar o conhecimento. Uma criança com problemas emocionais, dificilmente pode ter uma boa resposta escolar para as diferentes áreas de ensino. É mais provável que seja uma criança distraída, desmotivada e ausente na dinâmica ativa de aula. (LEDOUX, 1994 *apud* ORTIZ, 2009. p. 176, tradução nossa).

Cosenza, Guerra (2011) e Pessoa (2018) destacam alguns pontos em relação à importância das emoções para o aprendizado, tais como:

- as emoções são inevitáveis, mas é possível aprender a controlá-las e aperfeiçoá-las com autoconhecimento emocional;
- o ambiente escolar deve estimular a criação de situações que gerem emoções positivas, evitando as negativas;
- é indicado a criação de condições e oportunidades que estimulem um maior autoconhecimento emocional, que possa orientar para manifestações adequadas de respostas emocionais nas interações sociais;
- o educando tem um melhor desempenho quando é altamente motivado;

- a ansiedade pode bloquear as oportunidades de aprendizado, assim como estados depressivos;
- o tom de voz de outras pessoas é julgado pelo cérebro de maneira rápida, sendo de maneira ameaçadora ou não, o que pode afetar as emoções do educando, bem como as intenções do outro, como boas ou ruins;
- o humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado.

Desse modo, pode-se concluir que as emoções são elementos-chave para a facilitação da aprendizagem, desde que sejam proporcionadas boas experiências para o indivíduo.

Por fim, o último aspecto importante para o aprendizado, são as **funções executivas**. Conesza e Guerra (2011, p. 87) as definem como

[...] o conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar as ações necessárias para atingir um objetivo. Nelas se incluem a identificação de metas, o planejamento de comportamentos e sua execução, além do monitoramento do próprio desempenho, até que o objetivo seja consumado. Elas devem assegurar, além disso, que as normas sociais sejam respeitadas, em um padrão comportamental considerado apropriado para um determinado contexto ou situação. As funções executivas possibilitam nossa interação com o mundo frente às mais diversas situações que encontramos. Por meio delas organizamos nosso pensamento, levando em conta a experiência e conhecimentos armazenados em nossa memória, assim como, nossas expectativas em relação ao futuro, sempre respeitando os valores e propósitos individuais. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 87).

Dessa forma, as funções executivas consistem na forma em como o indivíduo interage com o ambiente, como irá lidar com determinadas situações, resolver problemas ou atingir seus objetivos perante a algo que deseja.

Recapitulando, o cérebro é o órgão responsável por comandar todas as funções do corpo humano e é por meio dele que se aprende e se molda o comportamento com o tempo.

Para que o cérebro possa passar pelo processo de aprendizagem, alguns aspectos são necessários, tais como a atenção, que funciona como uma espécie de filtro de informações, selecionando apenas o que é necessário, ignorando o resto.

Ainda há a memória que guarda essas informações filtradas pela atenção, que pode ser de longa, curta duração ou de trabalho, quando é recuperada para realizar uma determinada tarefa.

Para que a atenção e a memória possam funcionar de maneira adequada para a aquisição da aprendizagem, as emoções precisam estar em equilíbrio, já que são elas que determinam como um indivíduo se sente perante a alguma situação.

As situações em que o indivíduo se envolve e com as quais interage, dependendo de sua natureza, podem afetá-lo negativa ou positivamente. Já foi constatado que emoções negativas prejudicam a aprendizagem, logo, o mais adequado é promover momentos em que o indivíduo se sinta bem e possa interagir e aprender de maneira saudável.

Por fim, as funções executivas são as que ajudam a elaborar estratégias, a traçar possibilidades e objetivos que se pretendem alcançar, a partir de informações que já foram apreendidas e estão armazenadas na memória e o que vai ser aprendido.

É importante perceber que cada aspecto da aprendizagem no cérebro depende um do outro, ou seja, se a atenção falhar, a memória não irá registrar as informações necessárias para a execução de alguma atividade, por exemplo.

5.4 DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: COMO IDENTIFICAR?

Além de a escola ser o espaço para a formação cidadã, também é um ambiente de descobertas e aprimoramento, seja de informações ou reflexões sobre o mundo e de si mesmo. Nesse cenário, é que identificamos educandos das mais variadas formações socioculturais, contribuindo para uma comunidade diversa e heterogênea.

Além desse aspecto, também é possível identificar durante os processos de ensino e aprendizagem, as habilidades, potencialidades e dificuldades que alguns educandos podem enfrentar nessa trajetória.

De uma perspectiva neurobiológica e multidisciplinar, Rotta (2016) afirma que a aprendizagem consiste nas alterações funcionais e neuroquímicas que produzem modificações aproximadamente permanentes no sistema nervoso central. A autora (2016) ainda conclui que aprender é um ato de plasticidade cerebral, sendo o cérebro modulado pela genética e pela experiência.

Ohlweiler (2016) salienta que o êxito do indivíduo está vinculado ao bom desempenho escolar, justificando a atenção dada aos problemas que afetam o processo de aprendizagem. Assim, a dificuldade de assimilar determinada informação ou conteúdo é algo extremamente corriqueiro quando se está aprendendo algo novo

ou aprimorando algo que já se conhece, de fato, pois as dificuldades de aprendizagem são superadas sem tantos obstáculos com o passar do tempo.

Rotta (2016, p. 97-98) define a dificuldade de aprendizagem como “[...] um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. ”

Para Moojen e França (2016), as dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em duas categorias, a saber:

- **evolutivas:** consistem em dificuldades passageiras referente a metodologias de ensino inadequadas, falta de assiduidade e problemas de natureza pessoal ou familiar. No geral, essas dificuldades tendem a diminuir com o esforço do educando em conjunto com a ajuda pedagógica necessária;
- **secundárias:** consistem nas dificuldades de aprendizagem secundárias a outros diagnósticos já existentes, como deficiência física, visual, auditiva, intelectual, paralisia, transtornos psiquiátricos, etc. O prognóstico para esse tipo de dificuldade depende do grau dos diagnósticos associados.

Vale destacar que nem toda dificuldade que o educando demonstra, pode ser, de fato, apenas uma dificuldade, mas sim um problema que segue persistindo, prejudicando seu desempenho escolar e ou acadêmico em diversos níveis.

Nesse ponto, esse problema pode ser chamado de transtorno, algo que continua persistindo no indivíduo, que não é passageiro, e infelizmente não é nada tão simples de ser contornado. No entanto, a aprendizagem não é impossível, desde que se tenha métodos e estratégias adequados para que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer, questão que será discutida nas próximas seções deste trabalho.

Ohlweiler (2016, p. 107) explica a diferença entre dificuldades e transtornos de aprendizagem da seguinte forma:

Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, na capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros. A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizado da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada. (OHLWEILER, 2016, p. 107).

Ohlweiler (2016) complementa que os transtornos de aprendizagem consistem em inabilidades específicas que podem ser evidenciadas como:

- **transtorno da leitura:** dificuldade específica em compreender palavras escritas;
- **transtorno da escrita:** dificuldade na construção escrita, erros gramaticais, ortográficos, pontuação e má organização dos parágrafos;
- **transtorno da matemática:** baixa capacidade de manejar números e de aquisição de conceitos matemáticos.

Desse modo, saber identificar e analisar a diferença entre as dificuldades e transtornos de aprendizagem é fundamental para a atuação do professor que está participando do processo de ensino desses educandos, os quais precisam de suporte para contornar essas barreiras e alcançar o êxito escolar e em outros âmbitos sociais.

A sensibilidade do professor nessas questões é crucial, pois, através de suas observações, pode melhorar as próprias metodologias e estratégias de ensino, acolhendo e oportunizando o ensino a esses educandos, incluindo-os na escola e formando-os para a cidadania.

5.5 DISLEXIA

5.5.1 O que é?

Até o diagnóstico, o educando, em sua trajetória escolar e acadêmica de aquisição e aprimoramento das práticas de leitura, escrita e cálculo, passa por inúmeros obstáculos, além de lidar com inúmeras situações de estresse, frustração e fracasso escolar.

Como se não bastasse, há o preconceito sofrido nesse processo pelos seus próprios educadores e colegas, sendo, muitas vezes, chamado de “preguiçoso” e “desinteressado”, sem mencionar outras atribuições que se referem à suposta falta de inteligência do indivíduo.

Quando esses obstáculos persistem, caracterizando a suspeita de um transtorno de aprendizagem, a escola, com a família ou responsáveis, realiza a mediação entre uma equipe multidisciplinar composta por neurologistas, psicólogos e psicopedagogos para chegar até o diagnóstico da dislexia.

Nesse ponto, é que muitas vezes se iniciam vários conflitos em torno do educando disléxico: a aceitação dos pais ou responsáveis, o olhar adequado ou não da escola para o transtorno, a adaptação necessária do currículo e materiais, além do

cuidado do educador em tornar seu conteúdo mais acessível e com objetivos flexíveis para que o disléxico possa alcançá-los.

Todavia, mesmo com um laudo de dislexia em mãos, muitos ainda não sabem o que fazer ou diminuem a complexidade do transtorno, negligenciando o processo de ensino e aprendizagem do educando disléxico.

Frank (2003), autor, psicólogo, professor universitário e disléxico, afirma que a dislexia é muito mais que só um problema de leitura. Assim, embora

Um número enorme de pessoas acredite erroneamente que a dislexia seja simplesmente uma questão de espelhar números ou ter dificuldade para ler; ela é muito mais complexa e extensa do que isso. Traz dificuldades na escrita, nas relações espaciais, nas direções, na administração do tempo, na lembrança de palavras e na memória. É a incapacidade de lembrar por um instante o sobrenome do seu melhor amigo; é o pânico de saber que, a qualquer momento, em qualquer dia, a confusão mental pode aparecer (FRANK, 2003, p. 4).

Frank (2003) ainda afirma que, embora seja um termo familiar para muitos, existe muita confusão sobre o que ela realmente significa. Basicamente, a palavra dislexia vem do grego *dys*, que significa pobre e *lexia* que significa linguagem (FRANK, 2003). O autor ainda se aprofunda em relação ao transtorno, definindo-o como um problema neurológico atrelado à linguagem e à leitura, assim como as habilidades de escritas de palavras, textos, problemas na audição, memória e fala.

Tal definição vai ao encontro do conceito dado pela Associação Internacional de Dislexia (doravante AID) que trata a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica, “[...] caracterizada por dificuldades no reconhecimento de palavras precisamente e/ou fluente e por pobres habilidades de decodificação e ortografia.” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017, p. 3)

Todavia, Reid e Guise (2022) refletem que existem muitas definições para a dislexia, pois ela não é única e, sim, multifacetada, ou seja, um transtorno de aprendizagem que afeta cada indivíduo de maneira distinta e específica.

Devido a essas características, afirmam que ainda não foi encontrada uma definição sobre o transtorno que fosse aceita universalmente. Dessa forma, Reid e Guise (2022, p. 21-22) entendem a dislexia como:

[...] uma diferença no processamento [...] caracterizada por dificuldades na aquisição da alfabetização que afeta a leitura, a escrita e a soletração. Ela

também pode causar impacto em processos cognitivos como memória, velocidade de processamento, administração do tempo, coordenação e automatização. Pode haver desafios visuais e/ou fonológicos, e geralmente há discrepâncias no desempenho educacional. (REID; GUISE, 2022, p. 21 e 22).

Para Moojen e França (2016), definir a dislexia é um problema complexo, pois existe uma procedência diversa de investigadores, como médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e educadores, o que dificulta encontrar uma definição única e unânime.

Apesar de não haver uma definição exata e universal para a dislexia, a AID (2017) e os autores Frank (2020) e Reid e Guise, (2022) consideram o transtorno como um problema complexo de natureza neurológica que afeta a leitura, a escrita e demais habilidades do indivíduo, como audição, processamento da memória e fala, contribuindo com estudos atualizados sobre o tema.

5.5.2 Como ocorre?

Para entender como ocorre o transtorno, muitos estudos foram realizados na área de neuroimagem, analisando a anatomia e a função cerebral de pessoas com ou sem dislexia. Para a Moats e Darkin em parceria com a Associação Internacional de Dislexia (2017, p. 1),

As causas exatas da dislexia não estão completamente claras, mas estudos anatômicos e de imagens cerebrais mostram diferenças no desenvolvimento e no funcionamento do cérebro de uma pessoa disléxica. Além disso, foi descoberto que a maioria das pessoas disléxicas possuem dificuldades para identificar sons individuais dentro de uma palavra ou para aprender como as letras representam esses sons, que são um fator chave com relação às dificuldades de leitura que apresentam. (MOATS; DARKIN, p. 1).

Etiologicamente, a dislexia pode ocorrer através de três possibilidades: **genética, adquirida, multifatorial** ou **mista** (ROTTA; PEDROSO, 2016). A relação entre a **genética** e a dislexia tem rendido inúmeras discussões e pesquisas nas últimas décadas, originando estudos de transmissão hereditária e mapeamento genético de natureza complexa.

A dislexia pode ser transmitida predominantemente em algumas famílias, além da influência biológica do sexo. Indivíduos do sexo masculino que herdaram os genes da dislexia possuem 100% de probabilidade de desenvolvê-la. Já no caso do sexo feminino, a probabilidade cai para 65% (ROTTA; PEDROSO, 2016).

Na perspectiva da **dislexia adquirida**, o transtorno pode surgir a partir de uma lesão cerebral, má formação ou mau desenvolvimento do sistema nervoso central (doravante SNC), problemas perinatais, danos pós-natais no SNC, privação ambiental ou oportunidade educacional inadequada (BRINGEL, 2021). Já no que diz respeito à **dislexia multifatorial** ou **mista**, consiste na interação entre os fatores genéticos e adquiridos (ROTTA; PEDROSO, 2016).

A seguir, serão abordados os sintomas e o possível perfil do educando disléxico.

5.5.3 Sintomas e perfil do educando disléxico

A dislexia, quanto antes identificada no indivíduo, mais cedo pode-se realizar a intervenção multidisciplinar necessária, adaptações e tratamento adequado, proporcionando boas experiências de aprendizado e, como consequência, podendo levar o educando ao êxito escolar. Díaz (2011, p. 302) considera que a

Dislexia geralmente é detectada e conseqüentemente diagnosticada na idade escolar, principalmente nas primeiras séries (primeira e segunda série) a partir da exigência da alfabetização. [...] geralmente porque existem indicadores precoces que nos permitem, a partir de uma aguda observação, descobrir alguma tendência a uma futura dislexia. Estes dados pré-escolares podem centra-se no retardo leve na aquisição da fala, dificuldades articulatórias, dificuldade para aprender nomes comuns nestes anos (letras, cores, animais, pessoas, objetos) ou mesmo trocar sílabas nas palavras utilizadas (bai por pai, aminal por animal, popó por vovó); embora, estes dados podem não resultar posteriormente em dislexia, portanto, só deve ser uma preocupação que requer seguimento e não converter-se, de fato, numa referência diagnóstica. (DIAZ, 2011, p. 302).

Como abordado anteriormente, as questões associadas a dificuldades e aos transtornos de aprendizagem possuem características distintas. A dificuldade geralmente consiste em problemas na proposta pedagógica oferecida pelo docente ou capacitação inadequada; no educando, podendo estar enfrentando problemas familiares, psicológicos, emocionais; além de estarem associados a outros diagnósticos como deficiência física, sensorial ou transtorno psiquiátrico.

Importante destacar que as dificuldades de aprendizagem não costumam ser questões persistentes no educando ao ter a intervenção necessária para que suas condições de aprendizagem melhorem com seu contexto.

No entanto, no que se refere ao transtorno, independentemente do contexto em que está inserido, o educando enfrenta problemas de aprendizagem persistentes, em que, se não houver a atenção necessária da família e da escola para uma possível intervenção pedagógica multidisciplinar, seu desempenho tende a piorar gradativamente, gerando ansiedade, estresse e frustração diante ao seu processo de aprendizagem. Há que se observar atentamente o educando que possui problemas de aprendizagem frequentes para um possível diagnóstico do transtorno ou não.

Capovilla (2004, *apud* DIAZ, 2011) enumera os seguintes indicadores para a possibilidade de um diagnóstico de dislexia:

- a. histórico familiar de problemas de leitura e escrita;
- b. atraso para começar a falar de modo inteligível;
- c. frases confusas, com migrações de letras: “A gata preta prendeu o filhote “em vez de “a gata preta perdeu o filhote”.
- d. impulsividade no agir;
- e. uso excessivo de palavras substitutas ou imprecisas (como “coisa”, “negócio”);
- f. nomeação imprecisa (como “helóptero” para “helicóptero”);
- g. dificuldade para lembrar nomes de cores e objetos;
- h. confusão no uso de palavras que indicam direção, como dentro/fora, em cima/embaixo, direita/ esquerda;
- i tropeços, colisões com objetos ou quedas frequentes;
- j. dificuldades em aprender cantigas infantis com rimas;
- k. dificuldade em encontrar palavras que rimem e em julgar se palavras rimam ou não;
- l. dificuldade com sequências verbais (como os dias da semana) ou visuais (como sequências de blocos coloridos);
- m. criatividade aguçada;
- n. facilidade com desenhos e boa noção de cores;
- o. aptidão para brinquedos de construção ou técnicos, como quebra-cabeças, lego, controle remoto de TV ou vídeo, teclados de computadores;
- p. prazer em ouvir outras pessoas lendo para ela, mas desinteresse em conhecer letras e palavras;

q. discrepância entre diferentes habilidades, parecendo uma criança brilhante em alguns aspectos, mas desinteressada em outros.

A partir desses indicadores, percebe-se a questão da dislexia como um transtorno hereditário, assim como, problemas na aquisição da fala, troca e omissão de letras, sílabas e estruturas sintáticas na escrita e também na fala, a impulsividade em suas ações, a dificuldade no plano espaço visual, gerenciamento de tempo e problemas de memória em relação a sequências e problemas motores.

Capovilla (2004, *apud* DIAZ, 2011) também enumera indicadores positivos, como a criatividade, aptidão para tecnologia e brinquedos de construção e a facilidade em desenhar, fatores que podem ser vistos como suas potencialidades evidenciadas e estimuladas a favor do aprendiz portador da dislexia durante o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo isso em vista, Serra e Alves (2008) traçam o perfil do aluno disléxico através de áreas específicas em que possui dificuldades para o aprendizado, conforme a tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Perfil do estudante disléxico

Área	Dificuldade
Psicomotricidade	O educando não consegue reconhecer e sentir em seu próprio corpo, o atrás, ao lado, a frente, a esquerda e a direita, encontrando-se desamparado no mundo exterior. Para conseguir se orientar no espaço, o educando precisa conhecer o seu corpo e interiorizar sua estrutura.
Lateralidade	O educando não reconhece direita e esquerda em seu próprio corpo, no corpo de outra pessoa ou no exterior, levando-o a insegurança e confusão.
Orientação espaço temporal	O educando não consegue se situar no espaço ou num mapa, não consegue compreender as orientações de símbolos gráficos, uma tabela, conferir as horas, distinguir os

	dias da semana, os meses do ano ou relacionar acontecimentos ordenados no tempo.
Auditivo e visual	O educando apresenta problemas na competência fonológica e visual, como distinguir sons, reconhecer palavras e não atender pormenores visuais. O educando pode copiar um texto, mas da mesma forma, o fará com erros graves.
Competência psicolinguística	O educando, ao falar, pode alterar a estrutura da frase ou da palavra, sua linguagem compreensiva e/ou expressiva pode estar empobrecida e os traçados grafomotores podem estar alterados, baixo controle de destreza motora e/ou porque tomam uma direção inadequada.
Atenção e memória	O educando não recorda e nem retém séries sequenciais ouvidas e não memoriza visualmente símbolos gráficos, palavras ou letras.

Fonte: adaptado de Serra e Alves (2008, p. 4)

Entretanto, vale ressaltar que cada indivíduo é único em seus aspectos de aprendizagem, assim como seu cérebro e como a dislexia atua, ou seja, o educando pode apresentar dificuldades em relação à leitura ou à escrita, todavia, conseguir comunicar-se muito bem oralmente. Assim, Reid e Guise (2022, p. 22) consideram que

É importante lembrar sempre que as crianças e jovens com dislexia são indivíduos, suas preferências de aprendizagem são específicas e as diferenças individuais devem ser consideradas. Nem todas as crianças ou adultos com dislexia terão o mesmo perfil, embora cumpram critérios de dislexia. (REID; GUISE, 2022, p. 22).

Dessa forma, cada indivíduo que possui o diagnóstico de dislexia apresenta um perfil específico e individual, contudo é importante saber a respeito de características gerais já identificadas em educandos em disléxicos ao longo de vários estudos sobre o transtorno. Em aspectos gerais, o educando disléxico apresenta dificuldades na fase de alfabetização.

Para Reid e Guise (2022), as dificuldades podem ser fonológicas, área em que o educando pode apresentar problemas para identificar palavras novas que, como consequência, podem prejudicar sua fluência, precisão e compreensão leitora.

O educando também tem problemas para decodificar palavras, bem como aprender as letras e seus respectivos sons e demonstra relutância para a leitura (REID; GUISE, 2022). Solettrar, também pode ser um problema para o dislético, pois seu aprendizado é demorado e o esquece com facilidade, gerando baixa autoestima e frustração (REID; GUISE, 2022). A memória deficitária também pode ser um dos indicadores para a dislexia, principalmente a memória de trabalho, em que se realizam atividades apenas com informações armazenadas.

Esse processo pode ser complexo para o dislético: ele encontra problemas para reter informações tempo suficiente para executar alguma atividade. Problemas para lembrar as letras do alfabeto e rotinas escolares, ouvir e seguir instruções, concentração, desorganização, esquecimento e perda ou extravio de itens podem ser algumas das consequências da baixa capacidade de execução da memória de trabalho (REID; GUISE, 2022).

Alguns educandos disléticos podem apresentar alguns indicadores comportamentais e emocionais, por exemplo, sua autoestima pode ser afetada a partir da autoconsciência de suas próprias dificuldades e comparação de desempenho com os demais de sua convivência (REID; GUISE, 2022). A motivação também é um fator abalado no educando dislético que apresenta relutância em persistir em determinadas tarefas em que fracassa, como visto anteriormente, a leitura (REID; GUISE, 2022).

Pode ainda apresentar sinais de não gostar da escola ou relutância em frequentá-la, sendo estes indicadores claros de que as coisas não estão indo bem. Tais aspectos podem indicar que o educando poderá estar passando por muitas dificuldades durante as atividades desenvolvidas em aula (REID; GUISE, 2022), bem como em suas interações sociais.

5.5.4 Tipos de Dislexia

A dislexia pode ocorrer através de três formas: genética e/ou hereditária, adquirida ou multifatorial/mista. Dessa forma, a literatura apresenta diversas propostas taxonômicas a respeito da dislexia, destacando tipos através dos quais esse transtorno pode se apresentar, afinal, ela afeta cada indivíduo de maneiras e níveis distintos.

Muskat e Rizzutti (2017) pontuam que a questão dos subtipos de dislexia é bastante discutida em virtude da grande variabilidade clínica. Para os autores (2017, p. 49),

muitos pesquisadores procuraram desenvolver, então, classificações que focalizassem diretamente a leitura e as diferenças que os indivíduos apresentam para aprender a ler, com base nos processos de reconhecimento da palavra. (MUSKAT; RIZZUTTI, 2017, p. 49).

Border (1973, *apud* MUSKAT; RIZZUTTI, 2017) reconheceu três subgrupos de leitores, tendo como base seus erros de leitura e escrita, a saber:

- **disfonético:** déficit primário nas habilidades de análise auditiva, como, por exemplo, ler “plástico” ou invés de “prático”;
- **diseidético:** déficit nas habilidades visuais, demonstrando uma dificuldade evidente com palavras irregulares, como “fixo” ou “vaso”;
- **aléxico:** déficit nas habilidades auditivas e visuais, sendo o grupo mais comprometido.

Ao pesquisar e ler sobre a questão dos tipos e níveis, foram apresentadas inúmeras propostas taxonômicas, em sua maioria com conceitos semelhantes, porém com distintas nomeações.

Diante disso, serão expostas duas propostas a respeito dos tipos de dislexia, começando por Capovilla (2004, *apud* DÍAZ, 2011), que divide a dislexia em cinco tipos, a saber:

- a. **dislexia visual:** déficit na análise visual das palavras que possuem semelhanças entre o escrito e o que deve ser lido, como “bobagem” por “bandagem”;
- b. **dislexia de negligência:** o educando não considera as diferentes partes de uma palavra por falhar na análise visual, deixando de ler a parte inicial da palavra;
- c. **dislexia letra a letra:** alterações no reconhecimento global das palavras, o educando precisa soletrar as letras para poder ler. Essa dificuldade pode aumentar no uso de letras cursivas com poucas separações entre elas, por outro lado, letras de forma são mais fáceis de ler;
- d. **dislexia atencional:** troca de letras numa mesma palavra ou de uma palavra a outra quando se realiza a leitura de frases;

e. **dislexia fonológica**: falhas na leitura quando se utiliza a rota fonológica, prejudicando a leitura de pseudopalavras e palavras desconhecidas, todavia, consegue ler bem as palavras conhecidas.

Moojen e França (2016) classificam a dislexia a partir de duas vias que possibilitam o reconhecimento da palavra escrita: a **via léxica**, (ou direta) e a **via fonológica** (ou indireta, pré-léxica ou de subpalavras).

Na **via léxica** ocorre a conexão entre a forma visual, a pronúncia e o significado da palavra, o que geralmente ocorre com palavras já conhecidas. Já a **via fonológica** ocorre a recodificação que envolve regras de conversão letra-som e geralmente ocorre com palavras desconhecidas (MOOJEN; FRANÇA, 2016). Dessa forma, a dislexia pode ser classificada como:

- **dislexia fonológica sublexical ou disfonética**: dificuldade para operar na rota fonológica no transcurso da leitura, no momento de converter grafema e fonema e/ou juntar sons. No entanto, existe um funcionamento satisfatório na operação da rota lexical, ou seja, educando com esse tipo de dislexia possuem mais facilidade em ler palavras já conhecidas do que desconhecidas.
- **dislexia lexical (de superfície)**: dificuldade para operar na rota lexical, afetando a leitura de palavras irregulares. Nesse tipo de dislexia, os educandos leem lentamente e com erros frequentes, dependendo da rota fonológica. Além da lentidão, a leitura do disléxico pode apresentar silabações, repetições e retificações.
- **dislexia mista**: dificuldade nas duas vias: lexical e fonológica.

5.5.5 Dislexia e os aspectos de leitura e escrita

A dislexia pode ser considerada um transtorno que afeta a leitura, a escrita e o desenvolvimento da comunicação oral do indivíduo, resultando em lacunas no processo de aprendizagem em diversas disciplinas no currículo, prejudicando sua trajetória escolar.

Ler e escrever são habilidades fundamentais para o aprendizado, bem como, a interação do educando com o mundo, sendo essas, formas de intervenção e interpretação.

Para Aleixo e Martins (2021, p. 69), ler consiste na “[...] capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos, a leitura tem como

propósito a compreensão”. Rotta e Pedroso (2016, p. 134), no que lhe concerne, consideram que

[...] é evidente o fato de que a leitura é uma forma complexa de aprendizagem simbólica, na qual mudanças relativamente triviais em uma palavra podem alterar completamente sua pronúncia e seu significado. É um processo que envolve linguagem escrita, atenção, habilidade motora, vários tipos de memória, organização de texto e imagem mental. O processo de leitura varia de indivíduo para indivíduo, dependendo de fatores como idade, maturação, sexo, hereditariedade, tipo de língua, instrução, prática e motivação. (ROTTA; PEDROSO, 2016, p. 134).

Nesse sentido, a leitura é uma habilidade que varia de indivíduo para indivíduo, é um processo complexo que envolve inúmeras habilidades, em sua maioria, habilidades comprometidas no educando disléxico que apresenta dificuldades para decodificação de palavras, discriminação dos sons, consciência fonológica e memória deficitária.

Oliveira, Cardoso e Capellini (2012) afirmam que a leitura é um processo que pode ocorrer por dois meios, a saber:

- **mediação fonológica (rota fonológica):** depende do conhecimento das regras de transformação entre grafema e fonema para poder construir a pronúncia da palavra;
- **mediação visual (rota lexical):** depende do conhecimento prévio de uma palavra, da memorização e reconhecimento visual e resgate do significado e da pronúncia direcionada ao léxico, obtendo a pronúncia com um todo.

Vale destacar que ambas as rotas podem ser utilizadas como complemento de uma a outra (OLIVEIRA; CARDOSO; CAPELLINI, 2012). Todavia, ambas mediações podem ser um desafio para o educando disléxico, pois

[...] existe uma dissonância funcional entre a linguagem escrita (grafemas) e a linguagem lida (fonemas) que se manifesta na articulação (falta de fluidez), rotulação, inversão de letras e sílabas que modificam a palavra correta, erros que ocorrem pela tentativa de adivinhar letras e palavras etc. e inclusive, dificuldades na memória verbal (capacidade lexical). (DIAZ, 2011, p. 306).

Dessa forma, Díaz (2011) apresenta manifestações a respeito da aprendizagem de leitura pelo educando disléxico da seguinte forma:

- **nível grafêmico:** o educando pode confundir as letras com *design* semelhantes, seja na configuração de forma: b/d; p/q; b/p; d/q, na configuração

cursiva: f/b; l/b; a/o; ch/cl; h/ch e ambas configurações: q/d; q/p; e/a; m/n; n/u; v/u;

- **nível monossilábico:** o educando pode trocar os grafemas “la” por “al”; “le” “el”; “es” por “se”.
- **nível polissilábico:** o educando pode trocar as sílabas como em “sopala” por “solapa”. No geral, a soletração e silabação são lentas e com ritmo inadequado, além da demora de identificar configurações verbais;
- **nível de conjuntos polissilábicos:** o educando pode trocar palavras como “bonito” por “lindo”, fazer saltos ou repetições de linhas durante a leitura demonstrando sua deficiência no domínio do espaço gráfico.

Machado e Capellini (2011, p. 134) também salientam que

Além do prejuízo no processamento fonológico também estão comprometidos elementos subjacentes à leitura e escrita, como por exemplo, atenção, habilidade narrativa, velocidade de leitura em razão da dificuldade em lidar com símbolos gráficos, capacidade de desenvolver temática textual e coerência o que influenciam na contagem, recontagem e compreensão de histórias, bem como estratégias inadequadas de interação com o texto e inferências. (MACHADO; CAPELLINI, 2011, p. 134).

Como exposto até o momento, a leitura exige a associação de grafemas (letras) e fonemas (sons), além da memória para o armazenamento desse processo, como também do léxico. Pode-se dizer que para a escrita, o processo é considerado similar, pois também há a necessidade de se associar grafemas com fonemas e resgatar memórias desse processo para que a escrita possa ser efetuada.

Todavia, diferente da atividade leitora, a escrita envolve habilidades motoras, que também podem ser afetadas pela dislexia. Buchweitz *et. al* (2021) consideram a escrita à mão como um ato motor fino e instantâneo. Aprender a escrever envolve “[...] o desenvolvimento de automaticidade gestual e memória do gesto motor” (BUCHWEITZ *et. al*, 2021, p. 77).

Quando o desenvolvimento da escrita de um educando disléxico é analisado, percebe-se que as falhas linguísticas são semelhantes às aquelas encontradas em educandos com desenvolvimento típico, todavia são falhas persistentes, frequentes e que prevalecem (MACHADO; CAPELLINI, 2011), diferenciando a dificuldade do transtorno de aprendizagem.

5.5.6 Dislexia e o ensino e aprendizagem de línguas adicionais

Diante do que foi apresentado até o momento neste trabalho, pode-se concluir que o educando disléxico possui dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e oral em sua língua materna, o que pode ser um problema no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

No entanto, isso não significa que a aprendizagem de uma nova língua deva ser evitada pelo educando. Para a Associação Internacional de Dislexia (2017), a maioria dos alunos pode ser bem sucedida nesse processo desde que recebam a instrução apropriada.

Como mencionado anteriormente neste trabalho, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais podem fornecer inúmeros benefícios e oportunidades para os educandos, não se limitando apenas ao campo laboral ou viagens.

O ensino de línguas adicionais fomenta a sensibilização da existência de outras culturas e contextos diferentes das comunidades em que os estudantes podem estar inseridos, promovendo a reflexão sobre os outros e sobre si no mundo.

Leite (2014) afirma que o ensino e aprendizagem de línguas está relacionado ao desenvolvimento social, da capacidade de memorização, raciocínio e reflexão crítica do aprendiz.

Nesse ponto é importante ter em conta que, para a aprendizagem do educando disléxico, existem línguas que podem ser mais simples ou mais complexas. Isso acontece pelo fato de as línguas serem classificadas como transparentes ou opacas.

Miranda e Mota (2011) pontuam que línguas transparentes possuem correspondência mais clara entre grafema e fonema, enquanto as línguas opacas carregam muitas exceções e ambiguidades referentes à relação entre grafema e fonema.

Partindo dessa perspectiva, Veloso (2005) aponta uma lista de línguas transparentes que podem ser aprendidas de forma fácil e rápida, como o espanhol, e línguas opacas com o aprendizado complexo e lento como o inglês.

A partir disso é possível concluir que línguas transparentes, como o espanhol, podem ser mais simples para o aprendizado do educando disléxico, já que a dislexia afeta o processo de relação fonema-grafema.

No que se refere às línguas opacas, como o inglês, o aprendizado pode ser muito mais complexo, já que muitos grafemas podem apresentar diversos sons diferentes, distinguindo a forma escrita da oral.

Nesse ponto é importante utilizar métodos que ajudem o educando disléxico a se apropriar da língua, o que pode ocorrer por métodos específicos como o multissensorial, o uso de tecnologias que auxiliem no processo de leitura, aliado à combinação verbal e visual e a adaptações específicas em atividades e/ou materiais didáticos, tornando o ensino e a aprendizagem mais acessíveis.

Vale ressaltar que não é somente o educando disléxico que pode apresentar dificuldades na aprendizagem de uma língua adicional, pois muitos alunos que não apresentam nenhum transtorno de aprendizagem podem ter os mesmos problemas ao conhecer um novo sistema linguístico, tendo seu próprio ritmo de aprendizagem e estratégias para estudá-lo.

Na próxima seção, serão apresentadas recomendações, métodos e estratégias de ensino para educandos disléxicos, que possivelmente também podem ser utilizados para o ensino de línguas adicionais.

5.6 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA EDUCANDOS DISLÉXICOS

5.6.1 A dislexia e a legislação: os direitos dos educandos disléxicos

Infelizmente a dislexia é ainda um tema que gera inúmeras inseguranças no que diz respeito ao papel da escola em acolher o educando diagnosticado com esse transtorno. São inúmeros os casos de professores que não possuem uma formação ou práticas adequadas, assim como a escola que não realiza as adaptações necessárias para potencializar a aprendizagem desse educando.

O que ocorre em casos extremos são conflitos em torno desse educando, em que a responsabilidade é transferida de um lado para o outro, seja da família para escola, e vice-versa.

A frustração, o estresse, a depressão são apenas algumas das consequências que podem atingir o educando que se encontra desamparado ou, na pior das hipóteses, negligenciado, segregado nas atividades escolares por não conseguir acompanhar seus demais colegas, bem como em outros contextos de sua vida.

Contudo, atualmente a legislação brasileira tem contribuído de maneira positiva para que esse cenário mude gradualmente, contribuindo para o atendimento das necessidades educacionais do disléxico e para que determinadas situações, como as já citadas, sejam cada vez mais evitadas.

É dever do Estado e das instituições de ensino, independentemente do âmbito público, privado, nível ou modalidade de ensino, promover a inclusão em paralelo com a eliminação de barreiras físicas, atitudinais, tecnológicas ou metodológicas que comprometem a participação do educando no ambiente escolar.

Ao se pensar em uma escola de uma perspectiva mais inclusiva, pode-se dizer que cabe ao professor junto à instituição regular de ensino desenvolver a sensibilidade para a análise do contexto de seus educandos, para adaptar sua forma de ensinar, seus conteúdos e materiais, explorando a capacidade de aprendizagem de cada um.

Por outro lado, Silva (2010) não aponta a responsabilidade apenas para os professores e, sim, para outros profissionais e de pessoas importantes na vida do educando.

O intuito é desenvolver e implementar estratégias objetivando uma escola mais igualitária, em que sejam oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas competências (SILVA, 2010).

Partindo desse ponto, a declaração de Salamanca (1994) pontua que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades, as instituições devem reconhecer e corresponder às necessidades diversas de seus educandos, adaptando currículos e elaborando estratégias de ensino.

Para tal, é necessário que o docente possa elaborar e adaptar materiais, oportunizando aos educandos uma maneira de acompanhar o que está sendo ensinado, evitando prejuízo no transcorrer da aprendizagem e, como consequência, desenvolver suas habilidades. Todavia, nem todos os professores conseguem elaborar esse tipo de material, sentindo-se despreparados e necessitando de auxílio (MACHADO, *et. al.*, 2018).

A Lei Federal nº 14.254/2021, sancionada em 30 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021), é a norma mais atual que contempla e ampara educandos disléxicos no ambiente escolar. A lei estabelece o acompanhamento integral a educandos com dislexia, TDAH ou qualquer outro tipo de transtorno de aprendizagem. Seus principais destaques são:

- o desenvolvimento e manutenção de programas pelo poder público que acompanhem integralmente educandos disléxicos e ou com TDAH, ou qualquer outro transtorno que comprometa a aprendizagem, identificando-os de maneira precoce e encaminhando-os para um diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico na rede de saúde;
- escolas de educação básica, públicas ou privadas, em conjunto com a família e os serviços de saúde disponíveis, devem garantir o cuidado e a proteção do educando com dislexia, TDAH, ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, visando seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social;
- educandos que apresentam alterações no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, dificuldades na atenção, fatores que afetam a sua aprendizagem, devem ter acompanhamento específico para a sua dificuldade, o mais rápido possível, pelos educadores no ambiente escolar em que estão matriculados, além de contar também com orientações na área da saúde, assistência social e demais políticas públicas existentes no território nacional;
- o educando com transtorno de aprendizagem poderá ser contemplado com o atendimento dos profissionais da área de ensino em parceria com os profissionais da área da saúde;
- os sistemas de ensino devem garantir informação e formação continuada aos professores para poder ser feitos os encaminhamentos necessários, identificação e atendimento dos educandos com transtornos de aprendizagem.

5.6.2 A dislexia, o educando e o professor: estratégias de ensino e aprendizagem

A dislexia é um transtorno que afeta a vida do educando na totalidade, sua aprendizagem, suas emoções, suas interações e como ele mesmo se vê no mundo. Desse modo, a família, responsáveis e a escola possuem um papel fundamental de fornecer todo o apoio necessário para seu desenvolvimento e êxito na vida escolar, bem como, futuramente, na vida adulta.

Para Moats e Darkin em parceria com a Associação Internacional de Dislexia (2017) muitas pessoas disléxicas podem aprender a ler e escrever bem, sendo que a identificação e o tratamento precoce do transtorno podem ajudá-los a ser bem sucedidos na escola e na vida.

Diante do exposto, é necessário ver o dislético como alguém capaz de desenvolver potencialidades desde que sejam dadas a ele oportunidades para isso.

Várias instituições e associações nacionais, como a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), Instituto ABCD, Associação Nacional de Dislexia (AND), e internacionais como a Associação Internacional de Dislexia (AID ou IDA) e a Associação Britânica de Dislexia (ABD ou BDA) vêm trabalhando há anos para promover informações e formações para escolas, professores e pais a respeito de como lidar com transtorno e como realizar as adaptações necessárias, visando estimular e desenvolver as potencialidades do educando.

A Associação Internacional de Dislexia (*International Dyslexia Association*) é uma organização fundada em 1949, chamada inicialmente de “*The Orton Society*” em homenagem ao Dr. Samuel Torrey Orton, médico americano pioneiro nos estudos de dificuldades de aprendizagem.

A Associação continuou o trabalho de Orton e, atualmente, atende pessoas com dislexia, os familiares e profissionais atuantes na área, estando presente nos Estados Unidos, Canadá, contando com 27 parceiros globais espalhados em 23 países. A Associação Internacional de Dislexia (2020, p. 2) entende que

todos os indivíduos têm o direito de atingir seu potencial, que as habilidades de aprendizagem dos indivíduos podem ser fortalecidas, e que barreiras sociais e educacionais para a aquisição da linguagem devem ser removidas. [...] estimula ativamente o uso de abordagens de ensino efetivas e estratégias de intervenção clínicas e educacionais associadas para indivíduos com dislexia. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2020, p. 2)

Tendo isso em vista, a AID traz uma série de recomendações, métodos e estratégias para professores, independentemente da área que podem facilitar a vida do dislético em sala de aula, a saber:

- utilizar exemplos de como se faz uma atividade, guiar, orientar, oferecer feedbacks de correção, monitoramento e revisão;
- solicitar ao educando que repita as instruções de determinadas atividades com suas próprias palavras para poder internalizá-las - se as instruções incluem inúmeras etapas, é recomendável dividi-las em etapas menores. Simplificar as instruções também é recomendado, apresentando uma parte de cada vez no quadro, se certificando que os educandos disléticos possam ler e compreender as palavras e o sentido completo;
- manter rotinas diárias para o educando saber o que fazer e o que é esperado;

- fornecer uma cópia das anotações efetuadas em aula para educandos que possuem dificuldades de efetuar suas próprias anotações;
- fornecer um organizador gráfico aos educandos para atentá-los a informações importantes.
- fornecer instruções em forma de passo a passo, apresentando-as em pequenas etapas sequenciais, ajudando os educandos com conhecimentos prévios e orientações explícitas;
- combinar simultaneamente informações verbais e visuais;
- escrever pontos ou palavras-chave no quadro, anunciando um novo conteúdo a ser trabalhado;
- equilibrar apresentações orais com informações visuais e atividades participativas;
- enfatizar a revisão diária de conteúdos ou atividades anteriores para ajudar os educandos a associarem novas informações a seus conhecimentos já existentes;
- realizar avaliações gravadas, isto é, oferecer as questões e aceitar as respostas do educando por áudio.

No Brasil, existem várias instituições que realizam um trabalho semelhante ao da AID, todavia, neste trabalho destacar-se-á o da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) que inclusive é reconhecida por órgãos internacionais.

A ABD foi fundada em 1983 por um pai que buscava respostas para as dificuldades do filho, sendo assim, a associação surgiu com o intuito de estudar, trocar informações e divulgar a dislexia, tendo como apoio entidades internacionais. Em 1999 iniciou-se um processo de coligação da ABD com a AID, concretizado em 2001.

Atualmente, a ABD atende pessoas disléxicas de todas as idades, familiares, professores, profissionais na área da educação e da saúde, fornecendo formações, cursos, *workshops* e palestras a respeito do transtorno, esclarecendo e orientando a sociedade a respeito da dislexia, auxiliando o disléxico através da promoção de estudos e pesquisas e estimulando sistema de ensino para melhor atender esse público.

Dessa forma, a Borba e Braggio (2016) em parceria com a ABD também apresentam uma série de recomendações, estratégias e métodos através de

procedimentos básicos a professores que podem auxiliar na interação com o disléxico em sala de aula, a saber:

- tratar o educando disléxico com naturalidade: ele é um aluno como qualquer outro, apenas com uma forma diferente de aprender;
- utilizar uma linguagem mais direta, clara e objetiva quando for interagir com o educando disléxico, pois ele tem dificuldade em compreender uma linguagem carregada de simbolismos e metáforas, recomendando-se utilizar frases curtas e concisas para passar instruções e informações;
- comunicar-se olhando diretamente para o educando, favorecendo a interlocução;
- trazer o educando para perto do quadro e do professor na sala de aula, facilitando o acompanhamento, a orientação e a criação de novos vínculos;
- verificar sempre e de maneira discreta se o educando está entendendo sua explicação em sala de aula;
- certificar-se se as instruções para determinadas tarefas foram compreendidas pelo educando disléxico;
- observar discretamente se o educando disléxico efetuou as anotações do quadro corretamente antes de apagá-lo, pois seu ritmo em relação aos seus colegas não-disléxicos é distinto;
- observar se o educando está se integrando com os demais colegas, auxiliando sua inserção na sala de aula de maneira discreta e respeitosa;
- evitar atividades que o educando disléxico precisa realizar na frente dos demais colegas e se sinta desconfortável, como ler em voz alta;
- estimular, incentivar e fazer o educando disléxico acreditar em si, sentir-se forte e seguro;
- permitir o uso de gravador, tabuada, calculadora ou algum recurso da informática que facilite e potencialize a aprendizagem do educando disléxico.

Ensinar educandos disléxicos é um desafio em distintos contextos (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017), todavia não, é algo impossível. Através da sensibilização perante o educando, não enxergando nele apenas um diagnóstico, mas uma pessoa que, como qualquer outra, através dos meios adequados, pode aprender e ser bem-sucedido.

O acesso à informação e algumas mudanças metodológicas, organizacionais e, principalmente, atitudinais pode fazer a diferença nos processos de ensino e aprendizagem, bem como em outros âmbitos da vida do aprendiz.

5.6.3 Método Multissensorial

À primeira vista, o método, abordagem ou ensino multissensorial implica no uso de dois, ou mais sentidos de maneira simultânea, isto é, o uso da visão, audição, movimento e o tato durante a execução de atividades. Morin (2021) pontua que o uso simultâneo desses sentidos pode proporcionar várias formas aos educandos se relacionarem com o que estão aprendendo.

Para o educando disléxico, a estimulação simultânea dos sentidos sensoriais pode potencializar o seu aprendizado. Assim, para a Associação Internacional de Dislexia (2017, p. 3),

A maior parte das pessoas disléxicas necessitam da ajuda de um professor, tutor ou terapeuta especializado no uso de uma abordagem linguística multissensorial e estruturada. É importante ensiná-los usando um método sistemático e explícito que envolva vários sentidos (audição, visão, tato) ao mesmo tempo. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017, p. 3, tradução nossa).

Dessa forma, pode-se dizer que, através da estimulação de sentidos como audição, visão e tato, se pode proporcionar uma aprendizagem eficaz para o educando disléxico, fazendo com que a informação fique armazenada através de suas sensações.

Para Manteigueiro (2020), essas sensações podem ser auditivas, (conhecer a fonologia), visuais (ortografia) e/ou cenestésicas (movimentos necessários para conseguir escrever alguma palavra).

Oliveira (2018) destaca que o método multissensorial está inclinado entre a fala e os símbolos visuais correlacionados entre as modalidades visuais, auditivas e cinestésicas. Para essa autora (2018, p. 86),

Há a observação do grafema escrito, desenho no ar com o dedo, escuta da sua pronúncia e articulação. Implementam-se várias estratégias tais como: modelagem com plasticina, reconhecimento das letras pelo tato, recortes, ou seja, técnicas multissensoriais apelativas e dinâmicas onde intervêm os diferentes tipos de memória (memória visual, auditiva, fonoarticulatória, tátil, grafomotora e rítmica, criando imagens sociais, auditivas, cinestésicas, tácteis e articulatórias). (OLIVEIRA, 2018, p. 86).

Ouvir, ver e sentir são os sentidos sensoriais mais básicos que auxiliam na interação e no processamento de informações transmitidas pelo ambiente. Tais sentidos também podem ajudar na fixação de um aprendizado, mais do que simplesmente ler um texto em uma folha branca.

5.6.4 Tecnologias Assistivas

Além do método multissensorial, o uso de tecnologias assistivas pode auxiliar e facilitar a aprendizagem do educando disléxico. As Tecnologias Assistivas consistem em um conjunto de recursos e serviços que ajudam no aprimoramento de habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo a independência e a inclusão (SARTORETTO; BERSCH, 2022).

A Associação Internacional de Dislexia recomenda o uso de tecnologias assistivas “[...] como tablets, leitores, dicionários e corretores gramaticais eletrônicos, programas de conversão de texto em fala, audiolivros e muitos outros” (2017, p. 8). Nesse sentido, a tecnologia pode ser uma grande aliada na potencialização do processo de ensino e aprendizagem do educando disléxico.

Recentemente, a *Microsoft*, empresa transnacional responsável pelo desenvolvimento de *softwares*, navegadores e aplicativos, lançou ferramentas de aprendizagem que facilitam a leitura para pessoas disléxicas. Dos recursos que se destacam nessa proposta está o modo leitor, que pode ser encontrado no navegador da mesma empresa, o *Microsoft Edge*, na barra de extensões.

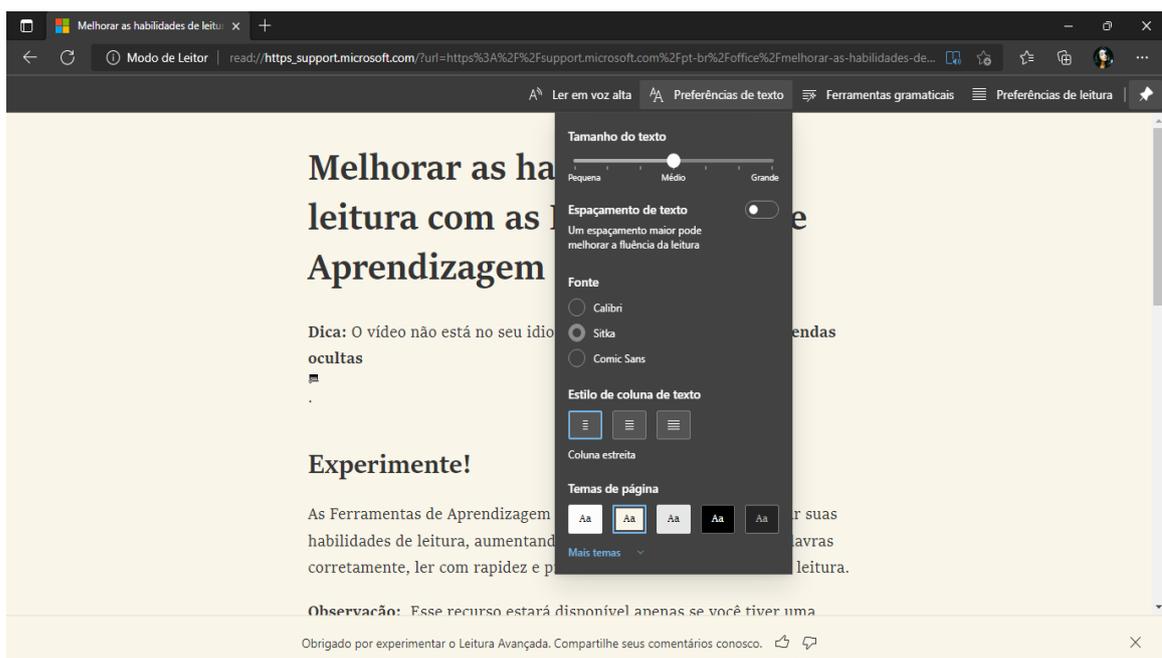
Figura 1: Modo Leitor em Voz Alta



Fonte: *print screen* do navegador *Microsoft Edge* em modo de leitura em voz alta, 2022

O modo leitor apresenta várias opções de execução de leitura, como a leitura em voz alta, em que o educando pode escolher o tipo de voz e sua velocidade, entre lento, normal ou rápido.

Figura 2: Modo leitor, Preferências do Texto



Fonte: *print screen* do navegador *Microsoft Edge* em modo de leitura, preferências do texto, 2022

Além do leitor em voz alta, é possível configurar o texto conforme a necessidade através das preferências de texto. É possível escolher o tamanho da fonte entre pequeno, médio e grande, bem como, o espaçamento entrelinhas, o tipo de fonte, estilo de coluna do texto e temas de página, como, por exemplo, claro ou escuro.

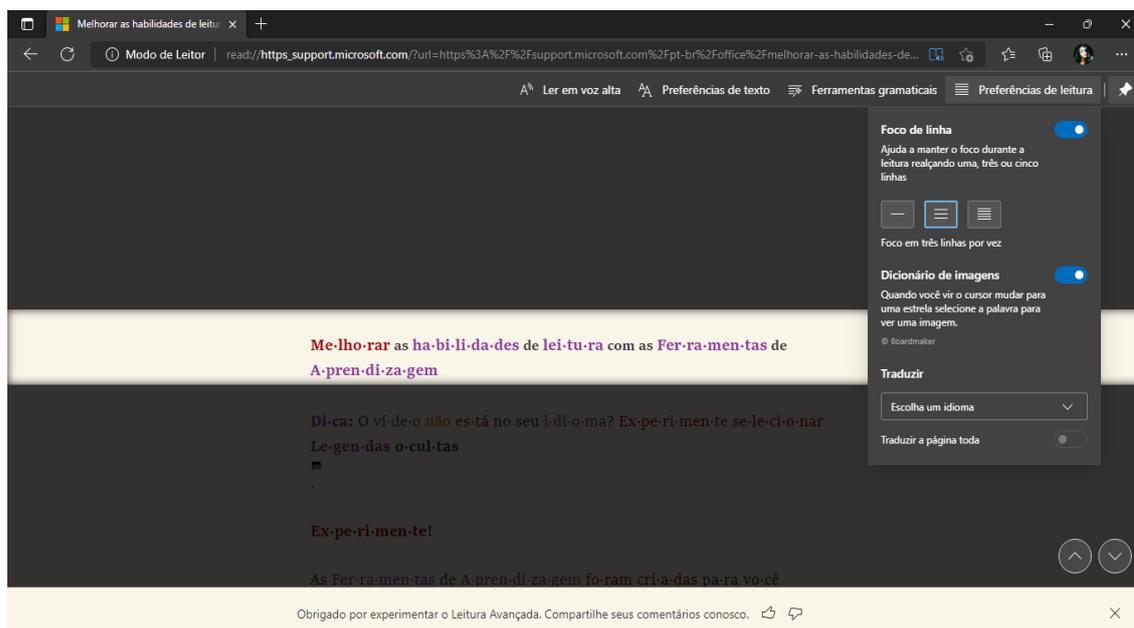
Figura 3: Modo leitor, Ferramentas Gramaticais



Fonte: *print screen* do navegador *Microsoft Edge* em modo de leitura, ferramentas gramaticais, 2022

O modo leitor também contempla um recurso interessante chamado “Ferramentas Gramaticais” que permite configurar as palavras do texto com cores diferentes conforme a função gramatical que cada uma possui, além de realizar a separação silábica.

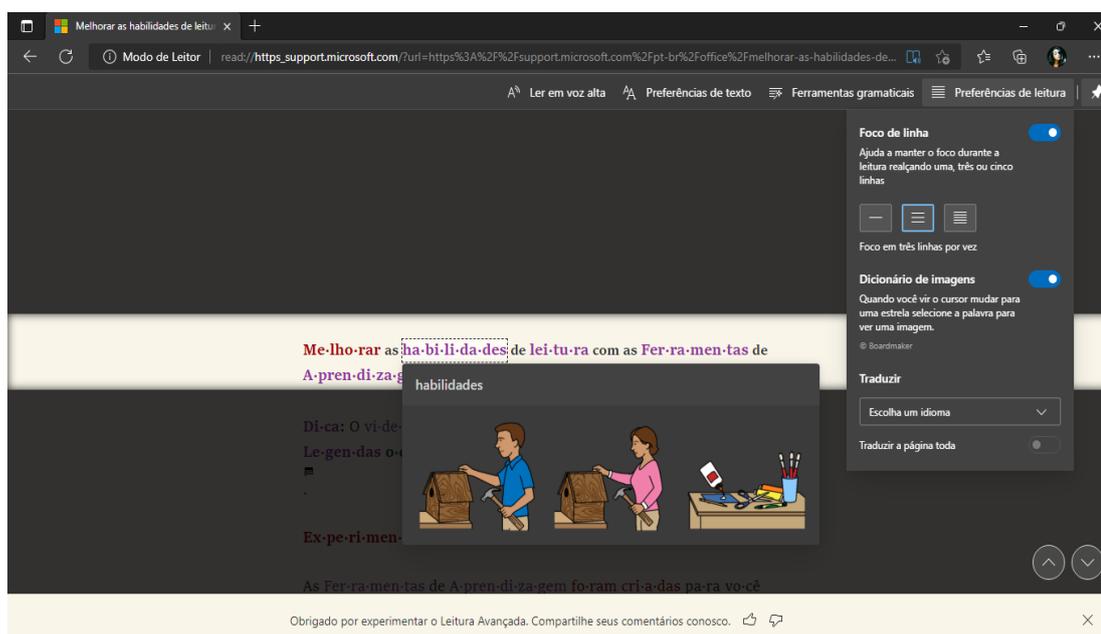
Figura 4: Modo leitor, preferências de leitura



Fonte: *print screen* do navegador *Microsoft Edge* em modo de leitura, preferências de leitura, 2022

As preferências de leitura oferecem mais uma série de recursos que facilitam a leitura do disléxico, como, por exemplo, o foco de linha que ilumina apenas uma ou mais linhas do texto, ajudando a manter o foco e contribuindo para sua melhor compreensão. O recurso também pode traduzir o texto para o idioma de preferência do leitor, o que pode ser considerado um bom recurso para o ensino de línguas adicionais.

Figura 5: Modo de leitura, preferências de leitura, Dicionário de Imagens



Fonte: *print screen* do navegador *Microsoft Edge* em modo de leitura, preferências de leitura, dicionário de imagens, 2022

Por fim, ainda no recurso de preferências de leitura, o leitor pode verificar o significado de uma palavra do texto através do dicionário de imagens, ferramenta que auxilia a conexão do significado da palavra com a imagem, facilitando a leitura e a fixação de palavras, sejam elas novas ou não.

5.6.5 Materiais Didáticos Adaptados

Independentemente do contexto da sala de aula, é esperado que o professor utilize ferramentas voltadas à promoção do ensino, de modo que possa ampliar e ou aprimorar os saberes dos estudantes por meio de estratégias e atividades específicas. Tais recursos são conhecidos como materiais didáticos (doravante MDs).

À primeira vista, quando se pensa nesses recursos, logo vem à mente os livros didáticos, considerados as principais fontes de conteúdo e exercícios para consolidação de uma disciplina, tornando-se, quase sempre, referências únicas para o planejamento do professor que acaba apenas transpondo os conteúdos (BARROS; COSTA, 2010).

Todavia, Barros e Costa (2010) ainda argumentam que o MD pode ser qualquer instrumento ou recurso, seja ele impresso, sonoro ou visual a ser utilizado para o ensino, a aprendizagem, a prática ou o aprofundamento de algum conhecimento.

Tendo esse conceito em vista, pode-se perceber que não existem limitações de materiais para utilizá-los de maneira didática, pois essas ferramentas podem ser dispostas de forma que considerem o contexto em que os professores e educandos estão inseridos, como também suas necessidades.

Bandeira (2009) complementa que os MDs podem ser divididos em produtos pedagógicos, referindo-se a brinquedos e jogos, e materiais instrucionais para a educação, os quais abrangem os livros didáticos e os materiais impressos para EaD.

No entanto, deve-se pensar como o MD e ou texto didático pode ser elaborado para poder atender às necessidades dos educandos, assim como servir de elo entre o aprendiz e o professor, sendo que Santos (2020) salienta a importância de se pensar na elaboração do MD, sendo necessário determinar qual a finalidade, a época, a maneira em que o conteúdo será disposto bem como os recursos tecnológicos que se encontram disponíveis.

Em relação ao ensino de línguas adicionais e ou estrangeiras, a elaboração de MDs se torna mais específica. Leffa (2007) reforça que a produção de materiais voltados para o ensino objetiva criar uma ferramenta para aprendizagem e que envolve no mínimo quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Percebe-se que a elaboração do MD exige uma sequência lógica, desde a escolha dos materiais até a forma como irão ser utilizados e os tipos de atividades que serão desenvolvidas, para que o educando aprimore seus conhecimentos já adquiridos e os associe com os novos de forma que contribua para o seu aprendizado e desenvolvimento de maneira eficaz e produtiva.

No entanto, quando existem algumas limitações, como a orientação pedagógica que sugere um material menor, com foco no conteúdo específico para um público-alvo com necessidades educacionais especiais, além da baixa oferta de materiais físicos, como folhas para impressão, a adaptação se torna indispensável para que esses educandos possam ser contemplados.

Tomlinson e Masuhara (2005, p. 19) definem a adaptação de materiais como "(...) a modificação de materiais existentes para poderem se tornar mais adequados aos alunos, professores e situações específicas." Considerando esse conceito, pode-

se concluir que a adaptação ocorre a partir de materiais elaborados, de forma que o professor pode decidir utilizar apenas uma parte, adicionar ou subtrair atividades, ou textos, como também complementá-los (TOMLINSON; MASUHARA, 2005), conforme a necessidade.

Em resumo, tanto a elaboração quanto a adaptação de MDs necessitam da análise do contexto em que é realizada pelo professor, sendo que esse precisa conhecer seus alunos, suas habilidades, dificuldades e diferenças, tendo em mente que cada indivíduo aprende de formas distintas, independentemente de haver ou não alguma deficiência. Cabe ao professor, assim, disponibilizar a forma adequada de como irá promover, ampliar e aprimorar os conhecimentos de seus educandos.

Nesse aspecto, Marques (2015) aponta ser um desafio para disléxicos a aprendizagem de uma segunda língua, pois exige habilidades comprometidas nesses educandos, tais como a capacidade de sequenciação, os conhecimentos fonológicos e a memória a curto e longo prazos.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos obstáculos encontrados pelo aluno disléxico durante a aquisição de uma segunda língua, a aprendizagem não é impossível, isso porque Marques (2015) afirma que é possível utilizar estratégias, como o método multissensorial, que incentiva educandos disléxicos a aprender estimulando vários sentidos simultaneamente, como o visual, auditivo, cinestésico e tátil.

Nesse sentido, é possível concluir que, para que o processo de aprendizagem aconteça, são necessárias adaptações explorando as potencialidades desses alunos disléxicos, assim como o conhecimento do docente a respeito da necessidade educacional especial que afeta o estudante, para que estratégias possam ser elaboradas e executadas. Pearson (2017) trata a adaptação como as modificações nas metodologias de ensino, avaliações e suportes de acesso à informação.

Borba e Braggio (2016), em parceria com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), apresentam uma série de recomendações a respeito da adaptação de avaliações para educandos disléxicos, mas que também podem ser utilizadas na adaptação de MDs para uso em aula. As adaptações visam à dificuldade leitora e escrita, a dificuldade espaço visual e a dificuldade de memorização visual e auditiva, conforme a tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Adaptações específicas para o MD destinadas a educandos disléxicos.

<p>Dificuldade de leitura e compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar atividades que contenham apenas textos ou textos muito longos; • Utilizar uma única fonte simples em toda a atividade, podendo ser <i>arial</i> ou <i>times new roman 12</i>; • Evitar a mistura e tamanho de fontes, além das manuscritas; • Oferecer uma folha limpa sem sinais ou rasuras que possam confundir; • Ler as atividades em voz alta; • Ao utilizar figuras, cuidar para que elas tenham relação com o texto escrito.
<p>Dificuldade de reconhecer e se orientar no espaço visual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as direções da escrita em todo corpo da atividade ou avaliação (de cima para baixo, da esquerda para direita).
<p>Dificuldade com memória visual e/ou auditiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir o enunciado em voz alta sempre que necessário; • Não elaborar atividades que privilegiam a memorização de datas, nomes, regras gramaticais, etc. Se for o caso, forneça a informação verbalmente ou por escrito para o aluno poder consultá-las e empregá-las em seu raciocínio. • Elaborar questões para que o aluno possa demonstrar o que aprendeu, seja completando, destacando ou identificando.

Fonte: Borba e Braggio, Associação Brasileira de Dislexia (2016)

Neste tópico, percebe-se que a dislexia acaba se tornando um obstáculo para os estudantes no processo de aprendizagem de uma segunda língua, pois o transtorno afeta as habilidades necessárias para assimilação, como memória a longo prazo, compreensão leitora e auditiva.

Todavia, estudantes disléxicos possuem outras maneiras de adquirir uma língua adicional, por estratégias e propostas metodológicas diferenciadas, potencializando suas habilidades e superando suas dificuldades.

6 METODOLOGIA

6.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho teve como método de pesquisa, o estudo de casos. Para Gil (2002, p. 54), estudo de caso implica “[...] no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Gerring (2019, p. 64) complementa que esse tipo de estudo “[...] é altamente *focado*, significando que um tempo considerável é despendido pelos pesquisadores analisando, [...] apresentando, o caso (ou casos) escolhido, e o caso é visto como fornecendo evidências importantes para o argumento.”

O estudo de casos se inicia com a formulação do problema, em que Gil (2002) afirma ser a etapa inicial da pesquisa, que geralmente resulta de um longo processo de reflexão e imersão em fontes bibliográficas adequadas. Tendo isso em vista, a formulação do problema foi realizada por meio de experiências e leituras a respeito das implicações da dislexia no indivíduo em vida escolar.

Como visto anteriormente, a dislexia é um transtorno que pode afetar a leitura, a escrita e a fala do educando e geralmente se manifesta durante a alfabetização na língua materna. Nesse sentido, é possível afirmar que o educando disléxico pode apresentar dificuldades nas habilidades comunicativas em sua língua materna, que como consequência pode afetar seu aprendizado com relação às línguas adicionais como inglês e espanhol.

Assim, no contexto dos processos de ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais, é preciso elaborar materiais mais condizentes para efetivo desenvolvimento dos disléxicos dentro e fora das aulas de línguas, partindo-se de uma pesquisa de estudo de caso como a que é apresentada neste Trabalho de Conclusão de Curso.

6.2 Contexto de pesquisa

O estudo de casos foi realizado em uma escola pública da educação básica municipal. A escolha do contexto de pesquisa se deu a partir dos seguintes critérios: (1) instituição pública de educação básica, (2) existência da língua inglesa e espanhola na grade curricular, assim como (3) docentes em ambas disciplinas, (5) atendimento educacional especializado e (6) alunos disléxicos matriculados no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio.

Durante o processo de escolha, somente uma escola apresentou essas características, considerando que a maioria das escolas públicas possuem apenas uma língua em seu currículo, como o espanhol em escolas municipais e o inglês em escolas estaduais.

A presença de alunos disléxicos matriculados também foi um fator decisivo para a escolha desse contexto. A escolha de uma escola no âmbito público abre a discussão sobre a carência de recursos e profissionais qualificados, sejam das disciplinas regulares de ensino ou de atendimento mais especializado a educandos com deficiência, ou necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, o estudo de casos foi realizado em uma escola pública da rede municipal de ensino localizada na área central de uma cidade fronteira no interior gaúcho.

A escola atende cerca de 400 alunos desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental no turno diurno. No período noturno, a escola oferece cursos de formação técnica profissional para a comunidade em geral, a saber: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Técnico em Gestão Imobiliária (MUZA, 2021). Em fevereiro de 2022 a escola adotou o modelo cívico militar do Ministério da Educação (MEC) se tornando a terceira escola do município a entrar para o projeto que será efetivado em 2023.

Em uma pesquisa realizada com a comunidade pertencente à escola, revelou que 92,6% aprovou a transformação da instituição em escola cívico-militar (PRATES, 2022).

6.3 Sujeitos

Considerando as questões de pesquisa discutidas neste trabalho, como sujeitos participaram duas professoras de línguas adicionais, uma de língua

espanhola e outra de língua inglesa, visando analisar os métodos e estratégias utilizados no processo de ensino dessas línguas a educandos disléxicos.

Participou também uma professora da educação inclusiva atuante no Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista o suporte e a adaptação realizada por esta profissional em materiais para o ensino de línguas adicionais a disléxicos e por fim, dois alunos diagnosticados com dislexia matriculados nos 7.º e 8.º ano do Ensino Fundamental II, respectivamente, objetivando analisar o processo de aprendizagem, destacando suas dificuldades e potencialidades.

6.3.1 Perfis dos sujeitos

Professora participante 1 (P1): ministra aulas de língua inglesa e espanhola na escola; possui 54 anos, tendo 34 anos de experiência no ensino de línguas em contextos da educação pública básica, escolas particulares e escolas de idiomas. Sua formação a habilita para ministrar aulas de línguas adicionais e língua portuguesa como LM.

Professora participante 2 (P2): ministra aulas de língua espanhola e língua portuguesa na escola; possui 46 anos, tendo 27 anos de experiência no ensino de língua espanhola e portuguesa em contextos da educação pública básica e escolas particulares; é especialista no ensino de língua portuguesa.

Professora participante 3 (P3): professora pedagoga atuante no AEE da escola; possui 46 anos, tendo 21 anos de experiência no AEE. A professora possui pós-graduação em psicopedagogia para Portadores de Necessidades Especiais e é especialista em atendimento educacional especializado, sendo que já atuou como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino.

Aluna participante 1 (AP1): aluna do 7º ano do ensino fundamental; possui 14 anos e está diagnosticada com dislexia mista, apresentando maiores dificuldades na construção escrita e leitura lenta. De acordo com seu parecer diagnóstico, sua inteligência está preservada, porém, existe a necessidade de adaptações e adequações curriculares necessárias ao avanço cognitivo, de acordo com suas necessidades (vide diagnóstico completo no anexo A).

Aluno participante 2 (AP2): aluno do 8º ano do ensino fundamental; possui 14 anos, mas não tem documentado parecer diagnóstico para dislexia, no entanto, a escola o enquadra como disléxico em seus registros no AEE para atendimentos e adaptações de materiais de apoio e avaliativos (vide diagnóstico completo no anexo B).

6.5 Instrumentos para coleta de dados

Foram aplicadas **duas entrevistas**, sendo uma destinada às professoras de língua espanhola e língua inglesa. O questionário objetivou analisar os métodos e estratégias utilizados para o ensino de línguas adicionais aos educandos disléxicos e conta com 9 perguntas abertas, distribuídas em 3 blocos, a saber:

- bloco 1 – dados de identificação, formação e atuação docente,
- bloco 2 – dados de desempenho didático-metodológico e
- bloco 3 – dados sobre informação, formação e atuação quanto aos educandos com dislexia (ver apêndice A).

No que se refere a **entrevista** à professora de educação inclusiva que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram realizadas 5 perguntas abertas (ver apêndice B), visando a análise das adaptações realizadas nos materiais de ensino de LA, bem como, tarefas e outras estratégias destinadas aos educandos disléxicos.

Também foram realizadas **observações diretas** em doze aulas no período de regular letivo, nas disciplinas de inglês e espanhol, objetivando analisar as seguintes questões:

- (1) interação – professor/educando disléxico,
- (2) interação do educando disléxico e demais colegas,
- (3) conteúdo abordado,
- (4) uso de tecnologias (projeção de slides, aparelho de som, computadores, aplicativos),
- (5) uso de métodos e/ou estratégias (materiais adaptados, *flashcards*, método multissensorial),
- (6) ensino/aprendizagem de uma ou mais habilidades comunicativas,
- (7) organização espacial da sala de aula (tradicional em fila, espelho, duplas, trios, grupos com mais de quatro pessoas ou semicírculo),

(8) e demais observações (comportamento, atenção e memória).

Após as observações diretas foi realizada uma análise a partir de critérios, divididos da seguinte forma:

Tabela 3: Bloco 1 - critérios referentes a prática didático-metodológica em sala de aula de LA

Critério	Questão
Critério 1: Aplicação de atividades, instruções, utilização de exemplos, feedbacks, correções, monitoramento e revisão (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017).	As professoras utilizam exemplos de como se faz uma atividade? Guia, orienta e oferece feedbacks de correção, monitoramento e revisão?
Critério 2: Divisão das instruções em etapas menores de tarefas e atividades para melhor compreensão por parte do aluno. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA 2017).	As professoras dividem as instruções em etapas menores para melhor compreensão?
Critério 3: Uso da combinação verbal e visual (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017).	As professoras recorrem à combinação verbal e visual?
Critério 4: Uso de mídias e tecnologias como vídeos, músicas, <i>audiobooks</i> , <i>smartphones</i> , caixas de som, computadores, etc. de forma acessível por parte do professor (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017).	As professoras fazem o uso de mídias e tecnologias como vídeos, músicas, <i>audiobooks</i> , <i>smartphones</i> , caixas de som, tablets, computadores, etc. de maneira acessível?
Critério 5: Explicação clara e explícita de determinada atividade ou conteúdo	As professoras oferecem uma explicação clara e explícita?

(ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017)	
Critério 6: Uso de gravador ou qualquer outra tecnologia assistiva que ajude o aluno a realizar atividades ou avaliações, bem como, as adaptações das mesmas (BORBA; BRAGGIO, 2016 e ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017).	As professoras oportunizam a realização de atividades ou avaliações como a utilização do gravador ou outra tecnologia assistiva aos alunos disléxicos e/ou realiza avaliações adaptadas?
Critério 7: Uso do método multissensorial (OLIVEIRA, 2018 e MANTEIGUEIRO, 2020).	As professoras fazem uso do método multissensorial em sala de aula?
Critério 8: Ensino e/ou uso das habilidades comunicativas (BRASIL, 1998; 2018)	As professoras ensinam e ou usam das habilidades comunicativas?

Fonte: a autora (2022)

Tabela 4: Bloco 2 - critérios referentes à interação professor-educando disléxico em sala de aula de LA

Critério	Questão
Critério 1: Interação e tratamento com o educando disléxico de forma natural (BORBA; BRAGGIO, 2016).	As professoras tratam os educandos disléxicos com naturalidade?
Critério 2: Comunicação que favoreça o educando disléxico (BORBA; BRAGGIO, 2016).	As professoras comunicam-se olhando diretamente para o educando disléxico, favorecendo a comunicação?
Critério 3: Organização espacial da sala	Os educandos disléxicos se sentam

de aula, local onde o educando se senta (BORBA; BRAGGIO, 2016).	perto das professoras e do quadro para facilitar o acompanhamento, a orientação e a criação de novos vínculos?
Critério 4: Verificação de compreensão do que foi exposto ou escrito (BORBA; BRAGGIO, 2016).	As professoras se certificam que os educandos disléxicos compreenderam suas instruções?
Critério 5: Observação discreta se o educando está realizando as tarefas (BORBA; BRAGGIO, 2016).	As professoras observam discretamente se os educandos disléxicos realizaram suas anotações antes de limpar o quadro?
Critério 6: Estimulação para realizar atividades e acreditar em si (BORBA; BRAGGIO, 2016).	As professoras estimulam os educandos disléxicos a realizar atividades, bem como, acreditar em si?

Fonte: a autora (2022)

Para os alunos disléxicos, foram aplicadas **atividades didáticas adaptadas** em línguas adicionais, visando à avaliação quanto ao aspecto da integração das quatro habilidades comunicativas ao nível de proficiência que se espera que alcancem conforme o ano em que estão no Ensino Fundamental, buscando verificar tais habilidades na prática cotidiana dos estudantes.

7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados desse trabalho é de natureza qualitativa, dividindo-se em três etapas: redução, apresentação e verificação/conclusão (MILES; HUBERMAN, 1994 *apud* GIL, 2008).

Como explanado anteriormente, os instrumentos para coleta de dados que fazem parte desse estudo de caso consistem em: observações diretas de aulas de LA no período regular, entrevistas destinadas às professoras de LA e do AEE e a

aplicação de atividades para verificação de proficiência dos alunos disléxicos participantes.

7.1 Observações diretas

Para a realização dessa etapa da pesquisa, foram realizadas 12 observações diretas em sala de aula de línguas adicionais em turmas de 7.º e 8.º ano do Ensino Fundamental II.

Na turma de 7º ano, as aulas de espanhol e inglês foram ministradas pela professora P1, bem como, as aulas de inglês do 8º ano, enquanto as aulas de espanhol desta última eram ministradas pela professora P2.

Tais observações ocorreram durante os meses de setembro e outubro de 2022 de forma espaçada, devido ao fim do trimestre e eventos realizados na escola como a semana cívica e a semana farroupilha.

Para análise dessas observações foram estabelecidos critérios de análise conforme as recomendações da AID, ABD, os PCNs e a BNCC referentes às metodologias de ensino de línguas. Vale ressaltar que apenas 12 aulas foram observadas, logo os critérios de análise serão aplicados somente a elas e não ao contexto de ensino e às práticas metodológicas, em geral, devido a questões como a época do ano, eventos e o andamento do calendário letivo.

Os critérios foram divididos em 2 blocos, sendo esses a prática didático-metodológica em sala de aula de LA e a interação professor/educando disléxico em sala de aula de LA. Cada bloco possui seus critérios específicos que podem ser conferidos na subseção anterior que corresponde aos instrumentos de coleta de dados.

A seguir, serão apresentadas as análises correspondentes às observações realizadas consoante aos critérios estabelecidos.

7.1.1 Bloco 1: prática didático-metodológica em sala de aula de LA

Para o bloco de prática didático metodológica em sala de aula de LA, foram considerados critérios a respeito das práticas empregadas pelas professoras baseados em orientações e recomendações da AID (2017) e Borba e Braggio (2016) em parceria com a ABD, bem como, o uso do método multissensorial (OLIVEIRA,

2018; MANTEGUEIRO, 2020) e ensino de línguas utilizando uma ou mais habilidades comunicativas segundo o PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018). Antes do início da presente análise, cabe destacar que cada professora possui sua própria proposta metodológica no processo de ensino de línguas adicionais.

A partir do **primeiro critério** que contempla a metodologia empregada pelas professoras em sala de aula no que diz respeito como o conteúdo e as atividades são abordadas e emitidas aos educandos, constataram-se momentos de orientação, correção e revisão de conteúdos destinado ao público geral, cada professora a sua maneira e contexto.

No que diz respeito ao **segundo critério** da divisão de instruções em etapas menores para melhor compreensão do educando disléxico, percebeu-se que não houve momentos em que isso fosse necessário, pois no geral as aulas tinham um tempo reduzido, logo, a exposição do conteúdo e das atividades era resumido e breve como repetir a pronúncia das palavras após as professoras, completar frases com palavras pré-selecionadas conforme o contexto e tradução. No que tange ao uso da linguagem verbal e visual, correspondente ao **terceiro critério**, das aulas observadas não foi constatada essa combinação, de forma que as aulas foram todas explanadas a partir do uso da linguagem verbal.

Quanto ao uso de tecnologias correspondente ao **quarto critério**, foi constatado que a professora P1 não as utiliza em sala de aula. Já a professora P2 as utilizou em uma aula.

Nessa aula em questão a professora P2 solicitou aos alunos que pesquisassem o significado de expressões idiomáticas em língua espanhola que estavam no quadro em seus *smartphones*, no entanto, a escola adotou uma medida de recolher os aparelhos dos alunos, devolvendo-os somente no final das aulas.

Para a realização dessa atividade, a professora P2 solicitou os aparelhos novamente na direção da escola. Pelo fato de nem todos os alunos possuírem seu próprio *smartphone* ou deixar o aparelho em casa, a atividade foi realizada em duplas, todavia de maneira limitada e não acessível.

Com relação à explicação do conteúdo e das atividades relacionadas ao **quinto critério**, constatou-se que ambas professoras, P1 e P2 fornecem explicações claras e objetivas com utilização de exemplos de uso na língua adicional e na língua materna.

O **sexto critério** aborda o uso de gravador ou qualquer outro meio tecnológico acessível que auxilie o educando disléxico, bem como a adaptação de atividades e avaliações.

Nesse ponto, não foi constatado nas aulas observadas momentos em que esses alunos utilizaram algum tipo de aparelho tecnológico ou usufruíram de alguma atividade adaptada. As professoras não realizam adaptações dos materiais ou avaliações, pois nesses casos, os alunos são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As professoras também não realizaram o uso do método multissensorial, conforme abordado no **sétimo critério**, o que se justifica pelo tempo reduzido das aulas e turmas numerosas e heterogêneas com cerca de 20 a 25 alunos.

O **oitavo critério** aborda o ensino e uso de uma ou mais habilidades comunicativas no ensino de língua a partir dos documentos norteadores PCNs e BNCC, constando-se que existe o uso das habilidades de compreensão leitora a partir do conteúdo escrito no quadro.

No geral, as aulas consistem no ensino de gramática e vocabulário nas línguas adicionais. As habilidades de produção escrita e oral não foram abordadas, mas são utilizados métodos de repetição de escrita e pronúncia.

7.1.2 Bloco 2: Interação entre professor e educando disléxico em sala de aula de LA

Para o bloco correspondente à interação entre o professor e o educando disléxico em sala de aula de LA, foram considerados critérios baseados nas orientações de Borba e Braggio (2016) em parceria com a ABD.

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a interação professor e aluno é um dos fatores cruciais para o processo de ensino e aprendizagem, como o tratamento oferecido, conforme aborda o **primeiro critério** a respeito da importância da naturalidade em se lidar e interagir com educandos disléxicos.

A partir das observações realizadas, constatou-se que ambas professoras interagem com todos os alunos de maneira linear, sem distinções.

Com relação ao **segundo critério**, que consiste na comunicação através da atenção individual e direta ao educando disléxico, percebeu-se que, mais uma vez, as professoras se comunicam com todos os alunos de maneira coletiva, sem distinções.

Referente à organização espacial da sala de aula, o **terceiro critério** sugere que os educandos disléxicos se sentem perto do professor e do quadro para facilitar o acompanhamento da aula, no entanto, observou-se que a aluna A1 do 7º ano se senta no lado oposto da professora P1 que fica localizado no lado esquerdo da sala de aula, enquanto a professora P1 se senta no lado direito; já o aluno A2 se senta perto de ambas professoras, P1 e P2, acompanhado por demais colegas em duplas ou trios.

A respeito da certificação das professoras com relação à compreensão do conteúdo e demais instruções por parte dos alunos correspondente ao **quarto critério**, percebeu-se que a professora P1 realiza a verificação dos cadernos de todos os alunos, de classe em classe, para conferir se todos copiaram o conteúdo e se algum educando possui alguma dificuldade ou dúvida.

Das aulas observadas, a professora P2 não realizou esse tipo de verificação: ela observava o movimento da turma a partir de sua mesa, chamando a atenção dos alunos que ela percebia que não estavam copiando ou realizando alguma atividade solicitada.

Quanto ao **quinto critério**, que trata da observação por parte das professoras se os educandos disléxicos fizeram suas anotações antes da limpeza do quadro, constatou-se que essa verificação é realizada de forma geral e coletiva, em que as professoras perguntam a todos os alunos se fizeram suas anotações ou não, fornecendo tempo extra necessário para fazê-lo.

Quanto ao último e **sexto critério**, não observou-se a promoção de atividades que estimulassem ou motivassem os educandos disléxicos a acreditarem em si mesmos.

A partir dessa análise, pode-se concluir como ponto positivo o tratamento que as professoras oferecem aos seus alunos, sem distingui-los entre si, independente de suas diferenças, dificuldades e potencialidades.

Os alunos disléxicos, assim como os demais, não são expostos a situações desagradáveis, pressão ou constrangimento. Percebe-se também o esforço das professoras para que todos os alunos consigam acompanhar as aulas, verificando se todos têm o conteúdo em seus cadernos, ou se possuem dificuldades ou dúvidas.

7.2 Entrevistas

Para este estudo de casos, foram realizadas 3 entrevistas, sendo duas destinadas às professoras de LA e uma destinada à professora do AEE. Para as professoras de LA, foram realizadas 9 perguntas abertas que podem ser conferidas no apêndice A.

7.2.1 Entrevistas com as professoras de LA

Como **primeira pergunta** da entrevista, foi questionado quais são os maiores desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais em sala de aula. Em suas respostas, ambas professoras mostraram pontos de vista distintos.

Para a professora P1 a maior dificuldade enfrentada atualmente é a falta de concentração por parte dos educandos, sendo essa uma consequência pós-pandemia, já que as aulas nesse período eram realizadas de forma remota e *on-line*, em que nem todos os alunos tiveram a oportunidade de participar devido à falta de acesso a uma conexão estável de *internet* e aparelhos tecnológicos.

Já a professora P2 pontua que o maior desafio é o desinteresse por parte dos alunos, além de uma carga horária restrita para o ensino de línguas, componente em que ministra aulas.

A **segunda pergunta** da entrevista questionou os tipos de metodologias, estratégias e materiais didáticos que as professoras costumam utilizar nas aulas de LA, destinados ao público geral, bem como para o público disléxico.

Nessa pergunta, a professora P1 direcionou sua resposta com relação a seus alunos com dislexia, esclarecendo que o acompanhamento deles ocorre no AEE. Como professora da disciplina, entrega o material que vai trabalhar em aula com antecedência para que as professoras do AEE façam as adaptações necessárias, principalmente as avaliações.

A professora P1 também realiza algumas adaptações em suas provas, a sua maneira, já que não possui formação específica para lidar com alunos diagnosticados com algum transtorno de aprendizagem.

Já a professora P2, direcionou sua resposta com relação aos seus alunos em geral, mencionando que não tem utilizado muitos recursos diferentes além do quadro,

ênfatizando mais uma vez o tempo restrito para as aulas de línguas e para a montagem de aparelhos tecnológicos para apresentação de recursos audiovisuais.

Com relação à **terceira pergunta** sobre como as quatro habilidades comunicativas são trabalhadas em sala de aula, ambas as professoras mostraram, mais uma vez, pontos de vista distintos.

Para a professora P1, as quatro habilidades não são trabalhadas como deveriam, devido ao grande número de alunos, ressaltando mais uma vez à falta de foco por parte deles, sendo esse um obstáculo para o processo de ensino.

Por outro lado, a professora P2 acredita que as quatro habilidades são trabalhadas, pois quando ela escreve no quadro, pede uma leitura para os alunos e atividades de produção, contudo, novamente ela ênfatiza o pouco tempo para o trabalho das quatro habilidades em sala de aula. A professora P2 ênfatiza que existe a tentativa, mas nem sempre obtêm êxito.

Na **quarta pergunta** foi inquirido o uso de tecnologias em sala de aula, quais, de que forma e se as professoras já trabalharam de modo híbrido (presencial, *online*/remoto).

Ambas professoras, P1 e P2 já fizeram o uso de tecnologias, principalmente no período de ensino remoto, contudo, a professora P1 ênfatiza que nem todos os alunos participavam, pois nem todos tinham internet ou qualquer aparelho tecnológico.

Já a **quinta pergunta** da entrevista, questionou as professoras sobre qual era a percepção delas a respeito da dislexia. A professora P1 destaca que a dislexia é um problema que o aluno enfrenta, ela percebe que o aluno tenta fazer as atividades, mas não consegue desenvolver. Já a professora P2 mencionou que não possui embasamento a respeito do transtorno.

A **sexta pergunta** referente-se às dificuldades identificadas pelas professoras em seus alunos disléxicos. A professora P1 ênfatizou a falta de foco, segundo ela, pois o conteúdo ensinado não é “absorvido” por eles. Já a professora P2 declarou que sempre que existe alguma dificuldade as professoras do AEE acompanham esses alunos.

A respeito dos métodos ou estratégias utilizadas pelas professoras durante as aulas de línguas adicionais destinadas aos educandos com dislexia, referente à **sétima pergunta**, constatou-se que não existem estratégias específicas.

A professora P1 mencionou mais uma vez que as professoras do AEE são as que acompanham esses alunos e as avaliações são realizadas na sala do AEE. Já a

professora P2 declarou que ministra suas aulas de forma igualitária para todos os alunos.

Também foi questionado às professoras se durante a formação docente elas buscaram informações ou formações a respeito dos transtornos de aprendizagem. A professora P1 declarou que não, pois sua formação vem de uma época mais antiga em que não havia componentes ou formações com foco na Educação Inclusiva. Já a professora P2 declarou que existem formações, mas não as especificou, concluindo que não se aprofundou no assunto.

Como **última pergunta**, foi questionado às professoras o ponto de vista delas a respeito das potencialidades e dificuldades dos alunos disléxicos sobre as habilidades comunicativas, como processos de *input* (compreensão leitora e oral) e *output* (produção escrita e oral).

A professora P1 afirmou que existe muita dificuldade por parte dos alunos disléxicos com relação aos processos de produção escrita e oral, não mencionando nenhuma potencialidade, já que, segundo ela, não é possível “medir” se eles estão assimilando ou não o que está sendo ensinado.

A professora P2 acredita que as atividades de compreensão e produção são complexas, já que os alunos apresentam muitas dificuldades, destacando que eles já têm dificuldades na língua materna, logo o ensino da língua espanhola é mais complicado por haver regras e sonoridades diferentes.

7.2.2 Entrevista com a professora do AEE

Da entrevista destinada à professora P3 atuante no AEE, foram realizadas 5 perguntas abertas que podem ser conferidas no apêndice B. De início, foi questionado quais eram os desafios enfrentados pelo AEE para apoiar, suplementar e complementar o processo de ensino e aprendizagem de LA.

Em sua resposta, a professora P3 afirma que o maior desafio está nos outros professores, na aceitação deles de que estudantes disléxicos precisam de mediação e mais tempo para realizar alguma avaliação, por exemplo.

Quanto à **segunda pergunta** da entrevista, a professora P3 afirmou não ter nenhuma formação em alguma língua adicional, como LI ou LE, assim das orientações e estratégias que ela utiliza no AEE, busca orientar as professoras para além do uso de LI e LE, solicitando que o material tenha alguma referência na língua materna,

salientando que ela não trabalha com línguas adicionais, que apenas orienta as professoras.

Referente a adaptação de materiais para as disciplinas de LA, a professora P3 explicou que as professoras entregam o material a ser trabalhado com antecedência, sendo que ela as ajuda na adaptação dos MDs através do uso de imagens e traduções em português. Ela também explica que normalmente os alunos disléxicos realizam as avaliações na sala do AEE, onde é feita a leitura dos MDs junto a eles.

No ponto de vista da professora P3, a maior dificuldade dos estudantes disléxicos está na leitura e na escrita, pois essa é também uma dificuldade enfrentada na língua materna. Por outro lado, a professora P3 acredita que, com a mediação correta e compreensão por parte dos professores de que esses estudantes necessitam de uma atenção mais individualizada, eles conseguem aprender e têm potencial para isso.

7.3 Atividades adaptadas

Para o terceiro instrumento de coleta de dados para estes estudos de casos, foram aplicadas atividades nas línguas adicionais correspondentes, inglês e espanhol, abrangendo as quatro habilidades comunicativas, visando à verificação de proficiência dos alunos participantes, AP1 e AP2.

Tendo em vista a aplicação de atividades para a verificação de proficiência em línguas adicionais aos alunos participantes desse estudo de caso por estarem nos anos finais, 7º e 8º anos respectivamente, o material foi elaborado conforme os níveis A1 e A2, considerados os mais básicos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, além de serem os níveis esperados de alcance por alunos nessa etapa do Ensino Fundamental. As atividades também contemplaram as quatro habilidades comunicativas: compreensão oral, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita.

Vale destacar que o QECR é um documento padrão internacional que pode ser utilizado para a descrição das habilidades linguísticas do aprendiz nos mais diversos contextos e línguas.

Após a definição do nível de proficiência a ser explorado, foram definidas as atividades a serem desenvolvidas, as quais tiveram como base conteúdos já trabalhados nas aulas regulares de línguas adicionais acompanhadas pelos alunos.

O conteúdo escolhido foi extraído das observações diretas realizadas anteriormente e também por serem as aulas mais recentes em que os alunos estavam presentes, conforme o quadro a seguir:

Tabela 5: Conteúdos trabalhados nas aulas regulares de LA

Ano	Conteúdo (Língua Espanhola)	Conteúdo (Língua Inglesa)
7º ano	Vocabulário: <i>partes del dormitorio</i>	Gramática: <i>question words</i>
8º ano	Gramática: <i>pretérito indefinido</i>	Gramática: <i>prepositions of time (in, on, at)</i>

Fonte: a autora (2022)

As adaptações para essas atividades seguiram as recomendações de Borba e Braggio (2016) em parceria com a ABD. Para a aluna AP1 do 7º ano, foram desenvolvidas 4 atividades em língua espanhola e 4 atividades em língua inglesa e para o aluno AP2 foram desenvolvidas 3 atividades em língua espanhola e 3 atividades em língua inglesa.

Os materiais foram feitos na plataforma *Canva* que permite o uso de imagens variadas e formatação livre. Como fonte, foi escolhida a *Open Sans Light* sem serifa, tamanho 12, em maiúsculo, cor preta, espaçamento 76px entre as letras e espaçamento 1,76 mm entre as linhas e fundo branco para melhor leitura, imprimidas em papel A4, com figuras coloridas e sem rasuras considerando a questão de acessibilidade.

Como recursos audiovisuais também foram utilizados vídeos de vocabulário, gramática e contextualização de temas. O tempo estabelecido para a execução das atividades por parte dos alunos foi de 45 minutos para cada LA, em datas diferentes, isto é, uma data para as atividades em LE e outra data para as atividades em LI, em turno inverso às aulas regulares, conforme combinado com a professora P3 do AEE.

7.3.1 Atividades adaptadas: aluna AP1

Como mencionado anteriormente, foram elaboradas 4 atividades em LE para aluna AP1 contemplando as 4 habilidades comunicativas, subdivididas em etapas menores, conforme orienta a Associação Internacional de Dislexia (2017), para melhor compreensão da educanda.

Na primeira página, foi solicitado que a aluna A1 escrevesse seus dados de identificação, como nome (*nombre*), idade (*edad*), data (*fecha*) e turma (*clase*). A aluna escreveu primeiramente seu nome, compreendendo, então, a palavra em espanhol "*nombre*", mas demonstrou dificuldade nas demais, solicitando ajuda na palavra "*fecha*". Na palavra "*edad*" a aluna perguntou se o significado se referiria à "turma", sendo por esta pesquisadora explicado em seguida que a palavra se referia à "idade" e para "turma" o significado seria "*clase*" em LE. Após esses esclarecimentos, a aluna preencheu seus dados corretamente.

Partindo para a primeira atividade, o enunciado desta foi lido em voz alta para melhor compreensão da aluna AP1, solicitando em seguida que ela assistisse o vídeo com atenção para que pudesse responder às questões correspondentes a compreensão auditiva.

O vídeo tinha como tema o vocabulário referente às partes do quarto em LE com duração de 3:37 (ver anexo C). Vale ressaltar que no horário em que essa atividade ocorreu, turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola estavam no intervalo, provocando alvoroço nos corredores, o que pareceu prejudicar a compreensão do áudio do vídeo por parte da aluna.

Após a primeira reprodução do material, foi realizada uma pergunta referente compreensão global do tema do vídeo: "*¿Qué parte de la casa trata el video?*". A pergunta foi lida em espanhol e em seguida traduzida para o português, a pedido da aluna, que demonstrou dificuldade de compreensão. Ao perguntar sobre qual parte da casa se tratava o vídeo, a aluna não soube responder, logo foi sugerido que assistisse o vídeo mais uma vez. Após a segunda reprodução, a aluna conseguiu responder à pergunta, conforme a figura 6:

Figura 6: Resposta da aluna AP1 na primeira etapa da atividade de compreensão auditiva.

1) MIRA EL VÍDEO Y REALIZA LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:



Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=3l2GoHR_T_w

A. ¿QUÉ PARTE DE LA CASA TRATA EL VIDEO?

DORMITORIO

Fonte: a autora (2022)

A partir dessa resposta, conclui-se que a aluna compreendeu o tema geral do vídeo, partindo para as demais questões.

A próxima etapa, ainda na primeira atividade, contemplando a compreensão oral, consistiu em marcar um “x” na opção correta, conforme a função do móvel ou objeto do quarto em língua espanhola, relacionando imagem e palavra, segundo as figuras a seguir:

Figura 7: Resposta da aluna AP1 na segunda etapa da atividade de compreensão auditiva.

B. DE ACUERDO CON EL VIDEO, SEÑALA CON UNA "X" LA RESPUESTA CORRECTA.

¿DÓNDE SE DUERME?



EN LA CAMA

EN EL ARMARIO

EN EL ESPEJO

Fonte: a autora (2022)

Figura 8: Continuação da resposta da aluna AP1 na segunda etapa da atividade de compreensão auditiva.

CUANDO HACE MUCHO FRÍO, ¿QUÉ SE PONE EN LA CAMA?

UNA LÁMPARA UN ENDREDÓN UNA PERCHA

¿QUÉ SE USA PARA DESPERTAR POR LA MAÑANA?

UNA ALFOMBRA UNA ALMOHADA EL DESPERTADOR

Fonte: a autora (2022)

Figura 9: Continuação da resposta da aluna AP1 na segunda etapa da atividade de compreensão auditiva.

¿DÓNDE SE GUARDA LA ROPA?

EN EL ARMARIO EN EL COLCHÓN EN LA LITERA

Fonte: a autora (2022)

Essa atividade a aluna de forma independente sem solicitar apoio, analisando e relacionando imagens e palavras a seus respectivos significados, consoante às perguntas feitas. Nesse ponto, pode-se dizer que o uso de imagens foi um recurso

efetivo para a execução da atividade por parte da aluna, conforme recomendado por Borba e Braggio (2016) e a Associação Internacional de Dislexia (2017).

A segunda atividade consistia em recortar palavras e colá-las abaixo das figuras correspondentes, conforme a figura a seguir:

Figura 10: Respostas da aluna AP1 na segunda atividade de compreensão auditiva.

2) RECORTA Y PEGA LAS PALABRAS SEGÚN SUS CORRESPONDIENTES IMÁGENES.



Fonte: a autora (2022)

Esta atividade também foi realizada pela aluna de forma independente, sem solicitar apoio. A aluna, primeiramente, recortou as palavras e as analisou com as imagens antes de colá-las.

Segundo ela, algumas palavras eram parecidas com o português, facilitando a compreensão, no entanto, a aluna confundiu os termos “alfombra” e “colchón” invertendo essas palavras com suas respectivas imagens.

Para a atividade 3, a aluna assistiu outro vídeo, sendo este mais complexo que o anterior (ver anexo D), com duração de 4:23 como o tema referente a dicas de organização da casa.

O vídeo foi reproduzido duas vezes por solicitação da aluna que teve dificuldade em compreender a pergunta relacionada ao seu tema geral.

A aluna também declarou estar com dificuldades para ler, logo a questão foi lida em voz alta por esta pesquisadora para ela. Após esse processo, a aluna conseguiu responder à questão, conforme a figura a seguir:

Figura 11: Resposta da aluna AP1 na primeira questão de compreensão auditiva da atividade 2.

3) MIRA EL VÍDEO Y REALIZA LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Yd5DX1D227w>

A. SEÑALA CON UNA "X" LA RESPUESTA CORRECTA:

CUÁL ES EL TEMA PRINCIPAL DEL VIDEO?

- COMO MANTENER LA CASA ORDENADA.
- LAS PARTES DE LA CASA.
- LA CANTIDAD DE TIEMPO PARA ORDENAR LA CASA.



Fonte: a autora (2022)

Conforme mostra a figura, a aluna conseguiu compreender o tema geral do vídeo. Logo após essa etapa, foram feitas duas perguntas em LE para que a aluna respondesse de forma escrita: “¿Qué aspectos le llamó más atención en el vídeo?” e “¿Qué importancia tiene para usted mantener la casa ordenada?”.

Figura 12: Respostas da aluna AP1 às perguntas correspondentes à segunda atividade.

B. CONTESTA:

¿QUÉ ASPECTOS LE LLAMÓ MÁS LA ATENCIÓN EN EL VIDEO?

a casa e dimita volo

¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA USTED MANTENER TU CASA ORDENADA?

que para os pais os chimeque
semes se organizados

Fonte: a autora (2022)

Por ser uma atividade de produção escrita, a aluna AP1 demonstrou mais dificuldade que nas atividades anteriores de compreensão leitora e auditiva.

A aluna não soube formular sua resposta em LE, contudo declarou oralmente que o que mais lhe chamou a atenção foi o fato de o vídeo ser em espanhol, mas ela ter conseguido compreender algumas palavras e expressões, por serem parecidas com o português e outras serem totalmente diferentes.

Todavia, ao transpor sua resposta de forma escrita, a aluna não conseguiu, ficando apreensiva, pedindo desculpas, pois a sua dificuldade era devido à dislexia. Logo, foi orientado que a aluna fizesse a atividade como ela julgasse melhor, buscando deixá-la à vontade para que conseguisse concluir as demais.

Como relação à segunda pergunta, a aluna a explicou oralmente, conforme o seu contexto, que cada familiar tem uma função doméstica específica em sua casa, de forma que a importância de manter a casa organizada, segundo a aluna, é para que as pessoas de fora não pensem que eles são uma família desorganizada.

Percebe-se na figura 12 que a aluna mais uma vez teve dificuldades para construir a resposta escrita, contudo é possível compreender, pois a aluna solicitou ajuda, de forma que cada palavra foi soletrada a ela.

Após essa atividade, foram feitas duas perguntas à aluna AP1, em que ela deveria responder de forma oral e, de preferência, em língua espanhola.

Figura 13: Perguntas da atividade de produção oral em LE.

4) AHORA SOBRE TU ESPACIO...



¿TIENES TU PROPIO DORMITORIO O LO COMPARTES CON ALGUIEN?

¿QUÉ COSAS HAY EN EL DORMITORIO QUE TÚ DUERMES?

Fonte: a autora (2022)

As perguntas foram feitas em LE à aluna A1, contudo, as respostas foram dadas em português, conforme diálogo abaixo.

Autora: *¿Tienes tu propio dormitorio o lo compartes con alguien?*

Aluna AP1: Qual é a parte que eu fico mais no dormitório?

Autora: Não... É se tu tem um quarto só *pra* ti ou tu divide ele com alguém.

Aluna AP1: Eu divido.

Autora: *Entonces, tú compartes con alguien.*

Aluna AP1: Sim...

Autora: *¿Con quién?*

Aluna AP1: Com as minhas irmãs.

Autora: *¿Y que cosas hay en el dormitorio que tú duermes?*

Aluna AP1: Uma cama...

Autora: *una cama...*

Aluna AP1: só que baixa... aquelas camas que tem uma cama embaixo...

Autora: as bicamas?

Aluna AP1: É, acho que é.

Autora: *¿Qué más?*

Aluna AP1: tem uma penteadeira, um guarda-roupa com dois espelhos.

Autora: *... con dos espejos.*

Aluna AP1: algumas guitarras que tão lá, e um baixo. Eram das minhas irmãs, elas tocavam, mas elas pararam.

Autora: *Dos guitarras... ¿Qué más?*

Aluna AP1: acho que só.

A partir do diálogo percebe-se que a aluna respondeu às perguntas oralmente em português. Apesar de demonstrar confusão na primeira pergunta, a aluna conseguiu responder as demais, compreendendo e acompanhando o diálogo, respondendo às perguntas de forma lógica, demonstrando compreensão na língua adicional.

Ao terminar as atividades em LE, foi combinado com a aluna uma data posterior para a realização das atividades em LI, marcado para dois dias depois, no entanto, a aluna A1 não compareceu. Foi marcada outra data para a próxima semana com a ajuda da professora P3 que realizou a mediação. Nessa data a aluna conseguiu comparecer.

Como mencionado anteriormente, foram realizadas 4 atividades em LI, contemplando as 4 habilidades comunicativas. Na primeira página, foi solicitado à aluna que respondesse com os seus dados de identificação: nome (*name*), data (*date*), idade (*age*) e turma (*class*).

Ao preenchê-los, a aluna logo reconheceu as palavras “*name*” e “*date*”, preenchendo as informações corretamente, mas perguntou se a palavra “*age*” se referia a “turma” explicado em seguida que o termo correspondia à “idade”. A aluna também conseguiu reconhecer a palavra “*class*” que se referia à “turma”.

Após o preenchimento das informações, o enunciado da primeira atividade foi lido em voz alta, solicitando que a aluna assistisse um vídeo de 1:19 (ver anexo E) referente a ações realizadas na escola e fizesse as atividades posteriores.

Após o término da reprodução, a aluna demonstrou dificuldades para realizar a atividade proposta, solicitando ajuda. O enunciado da atividade foi lido em voz alta seguido de uma explicação do que deveria ser feito: marcar um “x” em uma das três opções que indicasse a compreensão geral do vídeo, conforme a figura a seguir:

Figura 14: Resposta da aluna AP1 na primeira atividade de compreensão leitora em LI.

1) WATCH THE VIDEO AND DO THE FOLLOWING ACTIVITIES:



A. MARK WITH AN "X" THE CORRECT ANSWER

WHAT IS THE VIDEO ABOUT?

WHAT WE DO AT SCHOOL.

WHAT WE DO AT HOME.

WHAT WE DO IN THE STREET.

Fonte: a autora (2022)

Após a explicação, a aluna conseguiu marcar o “x” na opção correta: “*What we do at school*” (O que fazemos na escola). Pela natureza de o vídeo ser mais simples, isto é, uma apresentar fala mais lenta, associando as ações às imagens e sem barulhos externos, a aluna conseguiu acompanhá-lo bem, sendo o material reproduzido apenas uma vez.

A próxima atividade consistia em assistir outro vídeo, este de 2:09 minutos (ver anexo F), tratando de uma canção sobre as “*Question Words*”, em que eram mostrados exemplos e formas de uso dessas palavras em LI.

Por ser um vídeo um pouco mais complexo, a aluna não conseguiu acompanhá-lo na primeira reprodução, pois foi questionado a ela do que o material tratava: “*What is the video about?*”. No entanto, ela não conseguiu responder.

Por solicitação da aluna, o vídeo foi reproduzido mais uma vez. Após a segunda reprodução, a aluna respondeu oralmente se tratar de palavras que iam à frente das frases, logo sendo questionada se ela lembrava o nome específico dessas palavras, mas sua resposta foi negativa.

A partir disso, foi solicitado à aluna que escrevesse da forma como ela compreendeu o vídeo e o uso dessas palavras, de preferência em LI, sendo essa

também uma atividade de produção escrita, no entanto, a aluna respondeu em português conforme a figura a seguir:

Figura 15: Respostas da aluna AP1 as perguntas de compreensão da segunda atividade em LI.

2) WATCH THE VIDEO AND DO THE FOLLOWING ACTIVITIES:



Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=FKoI8wznKXs&t=2s>

A. ANSWER:

WHAT IS THE VIDEO ABOUT?

PALAVA NA FETE

DID YOU UNDERSTAND ANYTHING? IF YES, WHAT?

POTÃO IROGATE

Fonte: a autora (2022)

Percebe-se que a aluna teve problemas ao formular sua resposta de forma escrita, escrevendo “*palava na fete*” em português, se referindo à “palavra na frente”.

Apesar da dificuldade em sua escrita, a aluna conseguiu compreender a posição das *question words* nas frases, já que são palavras utilizadas, de fato, na frente das frases interrogativas.

A segunda pergunta foi questionado se a aluna havia entendido informações mais específicas sobre o vídeo: “*Did you understand anything? If yes, what?*” (Você entendeu alguma coisa no vídeo? Se sim, o quê?).

Oralmente, a aluna respondeu que as palavras (as *question words*) eram importantes para comunicação entre as pessoas, todavia demonstrou dificuldades

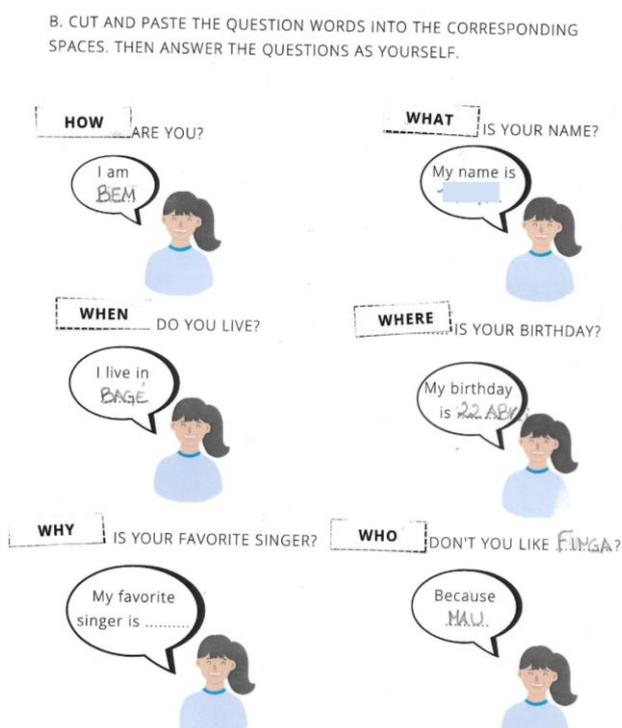
para construir a sua resposta de forma escrita, mais uma vez, como mostra a figura 15, por exemplo, a aluna escreveu “*ipocate*” querendo se referir a palavra “importante”. Devido ao tempo restrito, foi orientado que ela seguisse adiante para concluir as demais atividades.

A terceira atividade consistiu em recortar as *question words* e colá-las nas frases segundo o contexto. Vale ressaltar que essas frases foram retiradas da canção do vídeo anterior (ver anexo F). Assim como nas atividades em LE, a aluna recortou as palavras e as relacionou com as frases antes de colá-las, no entanto, demonstrou muitas dificuldades.

Para auxiliá-la, as frases foram lidas em voz alta, solicitando em seguida que ela se lembrasse da música do vídeo sobre as *question words*. Nesse ponto, a aluna conseguiu recordar-se das duas primeiras frases: “*How are you?*”, “*What is your name?*” colando as *question words* nas frases corretas.

Nas demais frases da atividade, a aluna colou as palavras conforme julgou melhor, pois já estava demonstrando cansaço. Em seguida, com auxílio, a aluna respondeu às perguntas de forma escrita, porém em português.

Figura 16: Atividade de recortar e colar as *question words* nas frases conforme o contexto junto às respostas da aluna AP1.



Fonte: a autora (2022)

Para a **última atividade**, a aluna teria que responder oralmente, de preferência em LI, algumas perguntas que envolviam as *question words* em sua estrutura.

Figura 17: Perguntas da atividade de produção oral em LI.



Fonte: a autora (2022)

O diálogo feito com a aluna pode ser conferido logo abaixo:

Autora: *How old are you?*

Aluna AP1: É... Qual é a sua idade?

Autora: Yes.

Aluna AP1: Quatorze.

Autora: *Where you are born?*

Aluna AP1: Moro em Bagé.

Autora: Não... a ideia está certa, mas eu estou usando o “onde”, onde você...

Aluna AP1: No hospital militar.

Autora: *Ok. When is Christmas?*

Aluna AP1: Qual é o meu feriado favorito?

Autora: Não. Olhe a imagem. *When is Christmas?*

Aluna AP1: ...

Autora: *When...*

Aluna AP1: É eu...

Autora: Não... é uma *"word question"* que está perguntando "quando".

Autora: Sabe o que é *"Christmas"*?

Aluna AP1: Não.

Autora: Ok... Quando é o natal?

Aluna AP1: ...

Autora: Não lembra quando é o natal?

Aluna AP1: Não.

Autora: Tá todo mundo cansado, a gente não lembra mais das datas mesmo. Ok.

What is favorite food?

Aluna AP1: Qual é a minha comida favorita?

Autora: Yes.

Aluna AP1: Tá, eu sou mais de... Lentilha.

Autora: Ok. *Why?*

Aluna AP1: Não sei... Eu só gosto.

Autora: Ok. *Who is your favorite actor or actress?*

Aluna AP1: Se eu conheço?

Autora: Quem é o seu ator ou atriz favorita?

Aluna AP1: Não tenho.

Percebe-se que a aluna demonstrou bastante dificuldade ao responder às perguntas em LI. Sua estratégia foi tentar adivinhar as perguntas com o auxílio das imagens, diferentemente das perguntas feitas em LE, em que a aluna teve um melhor desempenho e compreensão.

A partir das atividades aplicadas em ambas as línguas, espanhol e inglês a aluna AP1, é importante destacar algumas questões abordadas neste trabalho.

Conforme as entrevistas realizadas com as professoras, foi constatado que as habilidades de maior dificuldade dos alunos com dislexia seriam as de produção escrita e oral, o que foi comprovado nas atividades que contemplaram essas habilidades, além do fato de elas não serem trabalhadas nas aulas regulares de LA devido a fatores como aulas semanais com duração curta (45 minutos ou menos),

turmas numerosas, e desinteresse por parte dos alunos ao trabalhar com essas línguas.

É importante destacar que, realmente, as professoras possuem uma missão difícil de fazer com que os alunos tenham interesse em estudar línguas adicionais, visto que, são disciplinas que não são consideradas fundamentais no currículo.

A realidade é que as aulas são realizadas com os recursos e tempo disponíveis, sendo que, em certas ocasiões, algumas metodologias não são as mais adequadas para educandos disléxicos, bem como, para os demais.

Cabe salientar também que recursos combinados com o verbo-visual (palavra e imagem) são bastante eficazes (BORBA; BRAGGIO, 2016; ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017) para a compreensão de perguntas, contexto e desenvolvimento do léxico. O uso de recursos audiovisuais (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2017) foi um fator bastante relevante e positivo para a exposição de conteúdo, com acesso a imagens, movimento e áudio na língua adicional.

Outro fator, é a evidência neste estudo de caso que a língua espanhola é uma língua de aprendizagem mais acessível para o ensino e aprendizagem da aluna AP1, por ser uma língua transparente (MIRANDA; MOTA, 2011) que indica um aprendizado mais eficaz e rápido (VELOSO, 2005), além de algumas similaridades com a língua materna, o português.

De fato, as atividades em língua inglesa, apesar de adaptadas, acabaram se tornando muito complexas para a aluna AP1. O inglês por ser uma língua opaca (MIRANDA; MOTA, 2011) apresenta um aprendizado mais difícil e lento (VELOSO, 2005), considerando que a dislexia afeta a consciência fonológica do disléxico, na associação do grafema com o fonema (MACHADO, CAPELLINI, 2011), o aprendizado do inglês pode ser um desafio, já que um grafema pode possuir vários fonemas (DEHAENE, 2012).

7.3.2 Atividades adaptadas: aluno AP2

Ao aluno AP2, do 8.º ano do Ensino Fundamental, foram aplicadas apenas as atividades em LE, pois ele não compareceu na data marcada para atividades de LI, no entanto, elas podem ser conferidas no apêndice C, bem como os recursos audiovisuais nos anexos I e J.

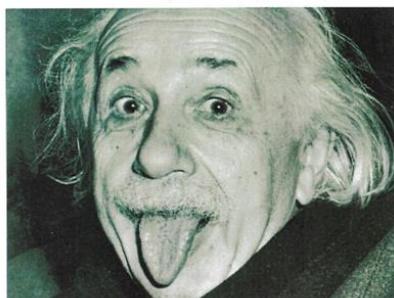
Como mencionado anteriormente, foram elaboradas 4 atividades de LE, contemplando as 4 habilidades comunicativas. Na primeira, página, assim como para a aluna A1, foi solicitado ao aluno A2 que colocasse suas informações de identificação: “*nombre*” (nome), “*edad*” (idade), “*fecha*” (data) e “*clase*” (turma). Em todos os itens, o aluno AP2 solicitou auxílio, pois não conseguiu reconhecer o significado das palavras.

Para primeira atividade, foi solicitado que o aluno AP2 analisasse uma imagem, correspondente ao físico cientista, Albert Einstein e respondesse em seguida 3 perguntas, como pré-leitura (BRASIL, 1998).

O enunciado e as perguntas foram lidos em voz alta para melhor compreensão do aluno, no entanto, ele solicitou uma explicação adicional relacionada ao que ele teria que fazer. Cada pergunta foi lida e contextualizada a ele em português.

Figura 18: Respostas da atividade 1 do aluno AP2 correspondente às atividades em LE.

1) ANALIZA LA IMAGEN Y RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:



<https://www.uol.com.br/dl/noticias/bbc/2021/03/14/albert-einstein-quem-foram-seus-filhos-e-o-que-aconteceu-com-eles.htm>

A. ¿RECONOCES LA PERSONALIDADE DE LA IMAGEN? ¿QUIÉN ES? ¿DÓNDE LA HAS VISTO?

NÃO

B. ¿CREEES QUE ES UNA PERSONALIDADE IMPORTANTE? ¿POR QUÉ?

SIM

C. ¿CREEES QUE LOS HECHOS DE ESTA PERSONALIDADE OCURRIERON EN EL PASADO O AHORA? JUSTIFICA TU RESPUESTA.

PASADO

Fonte: a autora (2022)

A partir das respostas que podem ser conferidas na figura 15, o aluno não reconheceu a personalidade da imagem, mas acreditou ser alguém importante, bem como, os feitos dela terem sido realizados no passado. Após essas perguntas, foi apresentado ao aluno um breve infográfico adaptado sobre Albert Einstein e seus principais feitos na história em LE.

Figura 19: Infográfico com informações sobre Albert Einstein.



Adaptación de: <https://historia-biografia.com/albert-einstein/>

Fonte: adaptado de Montoya (2017) Disponível em: <https://historia-biografia.com/albert-einstein/> Acesso em: 1 nov. 2022

Após essa etapa de pré-leitura, o aluno AP2 partiu para a próxima atividade, que consistiu em assistir um vídeo, com a breve biografia de Albert Einstein (ver anexo G) com duração de 5:24 minutos.

No entanto, após a reprodução do vídeo, o aluno demonstrou um mal-estar, sentindo falta de ar. Diante disso, a professora P3 que estava presente entrevistou perguntando se o aluno estava se sentindo bem.

Logo, foi combinado que ele poderia terminar as atividades em outro dia em que se sentisse melhor e disposto, pois o aluno estava resfriado. Após esse imprevisto e em uma nova ocasião, o aluno compareceu para concluir as atividades em LE.

O vídeo referente à biografia de Albert Einstein foi reproduzido novamente para o aluno. Após a reprodução, o aluno foi questionado sobre que personalidade se tratava o vídeo (*¿De quién trata el video?*), no entanto, o aluno não soube responder, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 20: Respostas do aluno AP2 referentes à atividade de compreensão auditiva.

A. CONTESTA:

¿DE QUIÉN TRATA EL VIDEO?

B. SEÑALA CON UNA "X" LA RESPUESTA CORRECTA:

¿QUÉ REGALO RECIBIÓ ALBERT EINSTEIN DE SU PADRE?

 UN RELOJ  UNA RADIO  UNA BRÚJULA

¿DÓNDE ALBERT EINSTEIN NACIÓ?

 FRANCIA  ALEMANIA  REINO UNIDO

Fonte: a autora (2022)

A próxima etapa da atividade consistiu em marcar um "x" na resposta correta segundo o conteúdo do vídeo anterior. Ambas questões foram lidas em voz alta junto

às opções. Conforme mostra a figura 20, o aluno conseguiu selecionar as respostas corretas, identificando as informações específicas.

A atividade posterior foi de caráter gramatical, abordando o pretérito indefinido em LE. Para isso, o aluno assistiu um vídeo referente a esse conteúdo de 3:21 minutos (ver anexo H) com a explicação e conjugação de verbos regulares, terminados em -ar, -er e -ir no pretérito indefinido.

Figura 21: Atividade correspondente ao conteúdo gramatical: pretérito indefinido em LE.

3) MIRA EL VÍDEO Y REALIZA LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KmxEW0MZB4&t=70s>

A. EL PRETERITO INDEFINIDO SIRVE:

- PARA HABLAR DE ACCIONES TERMINADAS EN EL PASADO Y PONTUALES.
- PARA HABLAR DE ACCIONES TERMINADAS EN EL PRESENTE.
- PARA HABLAR DE ACCIONES QUE VAN A OCURRIR EN EL FUTURO.

Fonte: a autora (2022)

Após a reprodução, o aluno deveria marcar um “x” na resposta que indicava a função do pretérito indefinido em LE, no entanto, sua resposta foi equivocada.

Ainda nessa mesma atividade, em uma nova etapa, o aluno deveria completar as frases (retiradas do vídeo sobre a biografia do Albert Einstein) com os verbos conjugados no pretérito indefinido.

Todas as frases foram lidas em voz alta, no entanto, o aluno demonstrou muita dificuldade para completá-las. Foi sugerido ao aluno que assistisse o vídeo anterior mais uma vez, mas ainda assim o aluno não conseguiu completar as frases.

Figura 22 : Atividades de compreensão auditiva e produção escrita em LE.

B. COMPLETA LOS ESPACIOS CON LA CONJUGACIÓN EN PRETERITO INDEFINIDO DE LOS VERBOS EN NEGRITA:

LA VIDA PARA EINSTEIN (**EMPEZAR**) EN 1879 CON SU NACIMIENTO EN UML, ALEMANIA.

CUANDO EINSTEIN MIRO LA BRÚJULA, (**COMPRENDER**) QUE ALGO DEBÍA MOVERLA.

A LOS 16 , EINSTEIN (**ESCRIBIR**), SU PRIMER ARTÍCULO CIENTÍFICO.

EINSTEIN, SE (**FORMAR**) EN LA UNIVERSIDAD PORQUE QUERÍA SER PROFESOR DE FÍSICA.

4) **AL IGUAL QUE ALBERT EINSTEIN, CUANDO ERA NIÑO, ¿QUÉ CURIOSIDADES TENÍA? ¿QUÉ PENSABAS QUE QUERÍAS SER?**

Fonte: a autora (2022)

Para a **última atividade**, foram realizadas as perguntas: *“Al igual que Albert Einstein, cuando eras niño, ¿Qué curiosidades tenía? ¿Qué pensabas que querías ser?”* (Assim como Albert Einstein, quando você era criança, que tipos de curiosidades tinha? No que pensava que queria ser?).

Essas perguntas foram realizadas com o intuito de o aluno respondê-las utilizando verbos ou estruturas do passado em LE, oralmente, todavia ele respondeu em português sem muito entusiasmo. Conforme a resposta do aluno, ele não se recordava de nenhuma curiosidade e, quanto ao que pensava em se tornar, mencionou a profissão de eletricista.

A partir do que foi exposto, pode-se dizer que o aluno não estava engajado o suficiente para a realização das atividades que estavam sendo propostas, conseqüentemente pelo seu mal-estar no primeiro dia, o que pode ter afetado seu desempenho nos momentos posteriores.

Outra hipótese é o fato de o aluno estar no 8.º ano do Ensino Fundamental, logo a tendência é que os conteúdos sejam mais complexos envolvendo tópicos gramaticais mais avançados como tempos e conjugações verbais, o que pode ser um problema para um aluno que possui dificuldades de leitura e escrita, ainda mais em uma LA.

Conforme pontuam Borba e Braggio (2016) não é indicado fornecer atividades que privilegiem regras gramaticais, se fosse o caso, a informação deveria ser fornecida previamente de forma verbal ou escrita para que o aluno tivesse a oportunidade de empregar essas informações ao seu raciocínio.

Segundo a professora P3, o aluno AP2 pode se mostrar relutante ao ser exposto a condições que estão fora de seu habitual, fazendo-o evitar determinadas situações em que ele possa se sentir pressionado ou desconfortável, fator que pode ter contribuído para sua falta de engajamento.

Em outra visita, percebeu-se que o problema das habilidades de produção escrita e oral se repetiam, pelo fato das professoras não as trabalharem em sala de aula e também porque o aluno já apresentava dificuldades nessas competências. É possível concluir também que o desempenho do aluno pode estar relacionado ao fato de o tema não ser de seu interesse.

A maneira como as atividades foram desenvolvidas e adaptadas não foram o suficiente e adequadas para que o aluno se engajasse, aliado a complexidade do conteúdo gramatical trabalhado e o tempo disponível para o desenvolvimento durante a execução das tarefas.

No entanto, apesar dos problemas apresentados nas habilidades de produção escrita e oral, o aluno conseguiu identificar informações específicas durante a segunda atividade de compreensão auditiva, atividade esta que consistia em marcar um “x” nas opções corretas que continham a relação verbal-visual (imagem e palavra).

Logo, mais uma vez, a utilização desse tipo de recurso, pode ser muito eficaz para atividades de compreensão, contextualização e desenvolvimento do léxico para educandos com dislexia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou pesquisar e reconhecer critérios de metodologia de ensino a educandos disléxicos, baseado nas recomendações da Associação

Brasileira de Dislexia e a Associação Internacional de Dislexia que sugerem métodos e estratégias destinados a esse público que podem ser adaptados para o contexto do ensino de línguas adicionais aliado a documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Após a definição dos critérios foram elaborados três instrumentos para coleta de dados: observações diretas em sala de aula regular, entrevistas destinadas às professoras de línguas adicionais e do atendimento educacional especializado e atividades didáticas adaptadas destinados aos educandos disléxicos participantes desse estudo.

A partir desses instrumentos foi possível verificar a prática didático-metodológica empregada pelas professoras de línguas adicionais no contexto de sala de aula, espaço em que se percebeu muitas dificuldades e obstáculos no processo de ensino, como turmas numerosas e heterogêneas com interesses e níveis de conhecimento distintos, falta de engajamento dos educandos no geral e tempo restrito para práticas mais elaboradas como o uso de habilidades comunicativas de produção, entre outros métodos como o uso de tecnologias.

Tendo isso em vista, cabe destacar que mesmo com as dificuldades encontradas, existe o esforço e a preocupação por parte das professoras que se propõem a ensinar disciplinas tão desvalorizadas no currículo atual. A interação entre as professoras e os educandos disléxicos não se difere ao coletivo, nem há momentos de constrangimento ou pressão. As professoras se esforçam para que todos os alunos, sem exceção, consigam acompanhar as aulas, verificando se todos possuem o conteúdo no caderno para avaliações posteriores, bem como, se possuem dificuldades ou dúvidas.

O trabalho colaborativo dessas professoras de línguas junto às professoras do AEE é fundamental para o avanço dos educandos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, como transtornos de aprendizagem, em específico a dislexia.

A partir das atividades didáticas adaptadas foi possível constatar as dificuldades e potencialidades dos educandos disléxicos participantes. O uso de estratégias como o uso de imagens junto a palavras, vídeos de contextualização de temas e conteúdos foram bastante eficazes para as habilidades de compreensão auditiva e leitora da aluna AP1, contudo, as habilidades de produção escrita e oral foram a sua maior dificuldade em ambas as línguas, primeiro porque essas

habilidades não são regularmente trabalhadas nas aulas de línguas adicionais e também porque existe uma dificuldade evidente na sua construção escrita.

Cabe salientar que a língua espanhola, em comparação com a língua inglesa, é uma língua mais simples para o ensino e mais eficaz para o aprendizado da aluna AP1, devido a sua transparência entre letra e som, além das similaridades com a sua língua materna.

Com relação ao aluno AP2, devido a alguns imprevistos durante a realização das atividades adaptadas, não houve um engajamento satisfatório, além de que o conteúdo trabalhado era mais complexo e o tema não foi de seu interesse. No entanto, o uso de imagens junto a palavras e vídeos se mostraram bastante eficazes em alguns momentos na compreensão auditiva e leitora na língua adicional. Assim, como a aluna AP1, o aluno AP2 também demonstrou maiores dificuldades nas atividades de produção escrita e oral.

REFERENCIAS

ABREU, L. **Como o cérebro aprende coisas novas**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/387083128/Como-o-Cerebro-Aprende-as-Coisas>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ALEIXO, Ana. V. M. MARTINS, Vicente de Paula da S. M. Dificuldades de Aprendizagem na leitura. In. Vicente de Paula da S. M. [Org.] **Dislexia, disgrafia e disortografia: aspectos cognitivos e linguísticos das dificuldades em leitura, escrita e ortografia em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 67-75.

ARAÚJO, Alyne Ferreira De et al. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21259>> Acesso em: 5 jan. 2023.

Associação Brasileira de Dislexia. **Quem somos?** Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 20 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA. (2020). **Dislexia na sala de aula: O que todo professor precisa saber** (Avila, B. M., Lins, E. K., Stange, N., Sartori, M. S., Dias, N. M. Trads.). Baltimore: Associação Internacional de Dislexia. 2017. Disponível em: < <https://lance.paginas.ufsc.br/materiais-para-download>> Acesso em: 10 jul. 2022.

BANDEIRA, D. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. IN: _____. Materiais didáticos. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/10850993/Materiais_did%C3%A1ticos> Acesso em: 02 jan. 2022.

BARROS, S. C.; COSTA, E. G. M. (Orgs.) **Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol**: Espanhol: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010. 292 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BICALHO, D. C. **Habilidades Linguísticas**. Glossário Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Letras. 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>> Acesso em: 5 jan. 2023.

BORBA, A. L., BRAGGIO, M. A. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**. Associação Brasileira de Dislexia - ABD. 2016. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>> Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.254/2021 de 30 de novembro de 2021**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/12/2021&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=158>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf > Acesso em 10 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRINGEL. R. **Tipos e Manifestações de Dislexia**. 2021. Disponível em: <https://renatabringel.com.br/tipos-de-dislexia/> Acesso em: 10 jul. 2022.

BUCHWEITZ, A. PEGADO, F. TEIXEIRA, M. T. SILVA, V. P. LUKASOVA, K. **A neurobiologia da leitura e da escrita**. In. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico] Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 360 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022.

COSENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed 2011. 151 p.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p.

FAEDDA, Carla. M.S. **Neurociência da Aprendizagem: novas formas de conhecer**. Neurolivre - Neurociência e educação. 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/423235361/Ebook-Neurociencia-da-aprendizagem>> Acesso em: 20 jul. 2022.

FRANK, Robert. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda. 2003.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas** / John Gerring ; tradução de Caesar Souza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. (2017). **Dyslexia In the Classroom: What Every Teacher Needs to Know**. Baltimore: International Dyslexia Association

INSTITUTO REÚNA. **Guia de Proficiência em Língua Inglesa Expectativas Linguístico-Discursivas para estudantes e docentes**. Prosperity Fund, fundo de cooperação do Governo Britânico, no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-proficiencia_FINAL_DIGITAL.pdf> Acesso em: 25 set. 2022.

LEFFA, V. J. [org.]. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. IN: _____ Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf> Acesso em: 15 fev.2022

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LEITE, S. M. D. S. L. R. P. H. **A dislexia na Aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira**. In: UNIVERSIDADE DE LISBOA, I. DE E. (Ed.). Atas do I Congresso Internacional Envolvimentos dos alunos na escola: Perspectivas na Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação, 2014. p. 578–589. Disponível em: <<https://bit.ly/3CIIlsSo>> Acesso em: 20 nov. 2022.

MACHADO, Andréa Carla; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Caracterização do desempenho de crianças com dislexia do desenvolvimento em tarefas de escrita**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 21, n. 1, p. 133-139, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115043>> Acesso em: 28 jul 2022

MANTEIGUEIRO, J. P. N. **A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo**. Universidade Beira Interior. Covilhã, Portugal. 2020. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10934/1/7596_16434.pdf> Acesso em: 20 fev. 2022.

MARQUES, F. M. J. **Dislexia e Língua Estrangeira - Inglês**. Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, 2015.

Disponível em:

<<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14405/1/FloraMarques.pdf>> Acesso em 15 fev. 2022.

Microsoft News Center Brasil. **Como a tecnologia pode ajudar crianças com dislexia a aprender a ler**. 2019. Disponível em: < <https://news.microsoft.com/pt-br/como-a-tecnologia-pode-ajudar-criancas-com-dislexia-a-aprender-a-ler/>> Acesso em: 12 ago. 2022.

MIRANDA, L. MOTA, M. M. P. E. **Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil**. Psico-USF, v. 16, n. 2, p. 227-232, mai./ago. 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/psuf/a/pbHhJp9m4NSQQGwHgpLGTjf/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 dez. 2022.

MOATS, L. C. DAKIN, K. E. **Información básica sobre dislexia**. Sólo los Hechos. Baltimore: Asociación Internacional de Dislexia. 2017.

MOATS, L. C. DAKIN, K. E. **La dislexia y el cerebro**. Sólo los Hechos. Baltimore: Asociación Internacional de Dislexia. 2017.

MOATS, L. C. DAKIN, K. E. **Alumnos en riesgo y el estudio de segundas lenguas en la escuela**. Sólo los Hechos. Baltimore: Asociación Internacional de Dislexia. 2017.

MOOJEN, S. FRANÇA, M. P. **Dislexia: uma visão fonoaudiológica e psicopedagógica**. In. ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2016. p. 148 – 161.

MUSKAT, Mauro. RIZZUTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. -- São Paulo: Cortez, 2017. -- (Coleção educação & saúde; v. 8 / co- ordenação Marcos Cezar de Freitas)

MUZA, J. **Geteco está com inscrições abertas para o segundo semestre dos cursos técnicos**. 2021. Disponível em:

<<https://www.jornalminuano.com.br/noticia/2021/06/15/geteco-esta-com-inscricoes-abertas-para-segundo-semester-dos-cursos-tecnicos>> Acesso em: 27 jul. 2022.

NUNES, T. **O que é competência e habilidade na BNCC?**. Disponível em:

<https://pontodidatica.com.br/o-que-e-competencia-e-habilidade-na-bncc/?doing_wp_cron=1673319238.0878169536590576171875> Acesso em: 20 dez. 2022.

OHLWEILER, L. **Fisiologia e Neuroquímica da aprendizagem**. In. ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 28 – 42.

OHLWEILER, L. **Introdução aos transtornos de aprendizagem** In. ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2016. p. 108 – 111.

OLIVEIRA, A. R. de. **Intervenção multissensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem na leitura do 2.º ano**. Departamento de Educação Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação. ESEC. 2018. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21872/1/ANABELA_OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CARDOSO, Monique Herrera; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 17, n. 2, p. 201-207, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/26497>> Acesso em: 20 jul. 2022.

ORTÍZ, Thomas A. **Neurociencia y Educación**. Madri, Espanha: Alianza Editorial S.A. 2009.

PEARSON, M. F. **Dislexia: una forma diferente de leer**. Spanish Edition. Grupo Planeta, Argentina. 2017. Disponível em: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=62A28CC828996E311CF349B3B04BF370> Acesso em: 10 mar. 2022.

PESSOA, Rockson C. **Como o cérebro aprende?**. 1º ed. São Paulo. Vetor. 2018

PRATES, A. **Governo Municipal anuncia a Geteco como a nova escola cívico-militar de Bagé**. 2022 Disponível em: <<https://www.bage.rs.gov.br/index.php/2022/02/07/governo-municipal-anuncia-a-geteco-como-a-nova-escola-civico-militar-de-bage/>> Acesso em: 27 jul. 2022.

REID, Gavin. GUISE, Jennie. **Dislexia, Avaliação e diferenças de aprendizagem**. São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Emenda constitucional n.º 74 de 20 de dezembro de 2018**. Estado do Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2022.

RODRIGUES BRAIT, L. F.; DE MACEDO, K. M. F. .; DA SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; REZENDE DE SOUZA, A. L. **A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 6, n. 1, 2010. DOI: 10.5216/rir.v6i1.40868. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ROTTA, N. T. PEDROSO, F. S. **Transtornos da Linguagem Escrita: Dislexia**. In: ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2016. p. 133 – 147.

SANTOS, M. A. S. **Produção de Materiais Didáticos para a EaD: principais ferramentas**. Instituto Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Educação a Distância. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q3McrZ>> Acesso em: 26 jan.2022.

SARTONETTO, M. L. BERSCH, R. **O que é tecnologia assistiva?** 2022. Disponível em: <<http://bit.ly/3CLwqrg>> Acesso em: 10 ago. 2022.

SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009, p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SERRA, H. ALVES, T. O. **Dislexia: Cadernos de Reeducação Pedagógica Dos 12 aos 15 anos**. Editora Porto. 1º edição 2008.

SILVA, M. R., GOMES, A. A. A. **Transposição Didática: o ensino da língua inglesa a alunos com dislexia**. IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU). 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID8706_16102017191455.pdf> Acesso em: 20 fev.2022.

SILVA, A. F. J. **Lenguas adicionales: ¿qué implica el uso de dicho término?**. 2018. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/lenguas-adicionales-que-implica-el-uso-de-dicho-termino/> Acesso em: 05 jul. 2022.

TERENA, Stella M. L. **Mecanismos neurobiológicos da aprendizagem**. In: VACAS, Andreia P. BARBOSA, Lucia Maria G. Educação e Neurociência: processos neurológicos, histórico-culturais, cognitivos, psicossociais e a formação humana. São Paulo. Brasil. BT Acadêmica. 2020.

TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. E. **Elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

VELOSO, J. **A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões**. In: Da investigação as Práticas. Estudos de Natureza Educacional. Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Vol. VI. Nº 1. 2005. p. 49-59. Disponível em: <<https://bit.ly/3w3eULg>> Acesso em: 1 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista Professoras LA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Nome:

Idade:

Formação:

Escola de atuação:

Tempo de experiência:

Língua(s) de docência:

Português

Espanhol

Inglês

BLOCO 2: DADOS DE DESEMPENHO DIDÁTICO-METODOLÓGICO

1. Quais são os maiores desafios no processo de ensino/aprendizagem de espanhol e/ou inglês enfrentados em sala de aula?
2. Que metodologias ou estratégias e materiais didáticos costuma utilizar durante as aulas de espanhol e/ou inglês ao público em geral, bem como, para os alunos disléxicos?
3. Como são trabalhadas as quatro habilidades comunicativas (compreensão leitora, oral, produção escrita e oral) em sala de aula? De maneira integrada ou separadas? Com enfoque em apenas uma ou mais habilidades por aula? Especifique.
4. Já fez uso de tecnologias em sala aula? Se sim quais? E como? Já trabalhou de forma híbrida (presencial ou online/ensino remoto)?

BLOCO 3: DADOS SOBRE INFORMAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO QUANTO AOS EDUCANDOS COM DISLEXIA

5. Qual é a sua percepção a respeito da dislexia?
6. Que dificuldades específicas você, como professor de línguas adicionais, identificou em seus alunos diagnosticados como disléxicos em suas aulas?
7. Que métodos ou estratégias costuma utilizar durante as aulas de espanhol e/ou inglês aos alunos diagnosticados como disléxicos? Poderia citar algum exemplo prático de como isso acontece?
8. Durante a sua carreira como docente de línguas adicionais, você tem buscado informações ou formações a respeito de transtornos de aprendizagem? Se sim, quais foram?
9. Em seu ponto de vista, durante as aulas de línguas, o que é mais difícil e mais fácil para os alunos diagnosticados como disléxicos, o processo de *input* (compreensão leitora e oral) ou *output* (produção escrita ou oral)? Especifique.

APÊNDICE B: Entrevista Professoras AEE

Nome:

Idade:

Formação:

Escola de atuação:

Tempo de experiência:

1. Quais são os maiores desafios no AEE para apoiar (complementar ou suplementar) o processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais a educandos diagnosticados como disléxicos?
2. Você possui formação no ensino de alguma língua adicional, espanhol ou inglês?
3. Quais são as atividades, métodos, estratégias e/ou recursos utilizados no AEE para apoiar o ensino/aprendizagem de línguas adicionais a educandos diagnosticados como disléxicos?
4. Como são realizadas as adaptações de materiais e atividades das disciplinas de línguas adicionais nos processos de *input* (compreensão leitora e oral) e *output* (produção escrita e oral)?
5. Em seu ponto de vista, quais são as maiores dificuldades e potencialidades dos educandos diagnosticados como disléxicos no processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais?

APÊNDICE C: Atividades adaptadas destinadas ao aluno AP2 do 8º do Ensino Fundamental II.



NAME:
DATE:
AGE:
CLASS:

1) WATCH THE VIDEO AND DO THE FOLLOWING ACTIVITIES:



Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=L31ExXwisVc>

A. ANSWER:

WHAT IS HAPPENING IN THE VIDEO?

WHAT DOES THE PERSON IN THE VIDEO DO IN HER EVERYDAY LIFE?

REGARDING THE ROUTINE OF THE PERSON IN THE VIDEO, DO YOU THINK THERE IS ANY SIMILARITY WITH YOUR ROUTINE? IF YES, WHAT?

B. NOW BUILD YOUR ROUTINE! CUT OUT THE IMAGES WITH THE ACTIVITIES AND PASTE THEM IN THE PERIOD OF THE DAY THAT YOU DO THEM.

IN THE MORNING

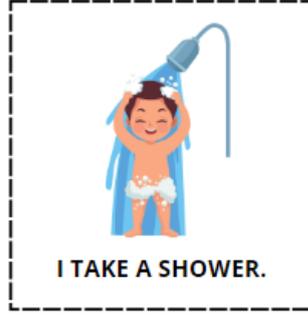


IN THE AFTERNOON



AT NIGHT





2) WATCH THE VIDEO AND DO THE FOLLOWING ACTIVITIES:



Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=fRrVxXGO-v4&t=199s>

A. ANSWER:

WHAT THE VIDEO IS ABOUT?

WHICH PREPOSITIONS APPEAR IN THE VIDEO?

B. MARK THE CORRECT PREPOSITION WITH AN "X" AND COMPLETE THE SENTENCE:



I EAT BREAKFAST **7:00 AM.**

- () IN
- () AT



WE GO TO THE BEACH
THE SUMMER.

- () IN
- () ON



THE STUDENTES HAVE A TEST
..... **OCTOBER 2.**

- () AT
- () ON

C) NOW, ANSWER ORALLY USING THE PREPOSITIONS OF TIME THAT APPEAR IN THE VIDEO.

WHAT TIME DO YOU USUALLY HAVE DINNER?



WHEN IS YOUR BIRTHDAY?



WHAT DO YOU DO IN THE SUMMER?



ANEXOS

ANEXO A: Diagnóstico completo da aluna AP1

Aluna do 7º ano do ensino fundamental. Possui 14 anos e está diagnosticada com dislexia mista, apresentando maiores dificuldades na construção escrita e leitura lenta. De acordo com seu parecer diagnóstico, sua inteligência está preservada, porém, existe a necessidade de adaptações e adequações curriculares necessárias ao avanço cognitivo, de acordo com suas necessidades.

Existe a indicação de intervenção e acompanhamento neuropsicológico, psicopedagógico clínico, linguístico e neurolinguístico especializado, mediação e intervenção escolar diferenciada.

É indicado, sempre que houver necessidade em aulas ou provas, a mediação ou apoio direto do leitor ou escriba, além da ampliação do tempo para a execução das atividades, trabalhos ou provas. Nos materiais, é aconselhável o uso de letras no formato bastão, bem como a ampliação das mesmas.

ANEXO B: Diagnóstico completo aluno AP2

Aluno do 8º ano do ensino fundamental. Possui 14 anos, mas não tem documentado parecer diagnóstico para dislexia, no entanto, a escola o enquadra como disléxico em seus registros no AEE para atendimentos e adaptações de materiais de apoio e avaliativos.

Em 2018, por apresentar dificuldades na leitura e na escrita, o aluno foi encaminhado pela escola para uma instituição de educação especial, que atende pessoas com deficiência e NEE. Atualmente o aluno está em acompanhamento psicopedagógico e psiquiátrico.

Conforme o parecer emitido por essa mesma instituição, o aluno compreende o sistema de escrita, entretanto em algumas situações escreve trocando letras sem se preocupar com seu valor sonoro, indicando alguns momentos de desatenção, mas não apresenta habilidades para produção de textos ou histórias. Ele ainda consegue realizar a leitura de palavras simples e complexas, quando escritas com letra de forma, quando em formato cursivo, apresenta dificuldades de reconhecimento, possuindo fluência verbal limitada em palavras que contenham as letras B, D e F.

ANEXO C: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE da aluna AP1.

<https://www.youtube.com/watch?v=RPCUF6whudg>

ANEXO D: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE da aluna AP1.

<https://www.youtube.com/watch?v=Yd5DX1D227w>

ANEXO E: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI da aluna AP1.

<https://www.youtube.com/watch?v=DjMaxccpFKc>

ANEXO F: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI da aluna AP1.

<https://www.youtube.com/watch?v=FKol8wznKXs&t=2s>

ANEXO G: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE do aluno AP2.

https://www.youtube.com/watch?v=k4wK7INYw_s&t=1s

ANEXO H: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LE do aluno AP2.

<https://www.youtube.com/watch?v=tKmXEw0MZB4>

ANEXO I: Vídeo utilizado na primeira atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI do aluno AP2.

<https://www.youtube.com/watch?v=L31ExXwlsVc>

ANEXO J: Vídeo utilizado na segunda atividade de compreensão auditiva nas atividades adaptadas em LI do aluno AP2.

<https://www.youtube.com/watch?v=fRrVkXG0-v4&t=240s>