



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialização em
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

O jogo no desenvolvimento da criança disléxica

Daniela de Almeida Marques

Lisboa, março de 2014

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialização em
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

O jogo no desenvolvimento da criança disléxica

Daniela de Almeida Marques

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação do

Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, março de 2014

Resumo

A presente dissertação de mestrado tem como finalidade apresentar uma breve perspectiva do objeto de investigação que se centrou, em primeiro lugar, numa pesquisa teórica sobre a dislexia, o jogo e os benefícios do jogo em crianças disléxicas, tendo como objetivo obter conhecimentos sobre a temática que me propus investigar.

Com este trabalho pretende-se explorar as conceções que os docentes possuem acerca da dificuldade específica de aprendizagem, dislexia, e se consideram e aplicam o jogo como promotor de aprendizagem, em alunos disléxicos.

Temos como objetivos aferir se a posse ou não de formação especializada em EE influencia o conhecimento que os docentes têm relativamente às características das crianças com dislexia; aferir se os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos disléxicos; perceber se os docentes consideram o jogo um instrumento facilitador de aprendizagem; perceber se os docentes aplicam o jogo como estratégia de aquisição de competências, em alunos disléxicos e aferir a importância da articulação entre as equipas interdisciplinares para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.

Participaram neste estudo 148 docentes, de vários níveis de ensino, para os quais foi elaborado um questionário constituído, nomeadamente, por questões fechadas. Após a análise das mesmas conclui-se que, de facto, independentemente dos anos de serviço e conseqüente experiência profissional, parte significativa dos docentes identifica a dislexia, as suas características e recorre ao jogo como instrumento e estratégia facilitador de aprendizagem.

Em virtude dos resultados conclui-se que o jogo promove o desenvolvimento da criança com dislexia.

Palavras chave: dislexia, capacidade, jogo, inclusão, sucesso, estratégia

Abstract

This dissertation aims to provide a brief perspective of the object of investigation focused, firstly, a theoretical research on dyslexia, the game and the benefits of play in dyslexic children, aiming to gain knowledge on the subject I proposed to investigate me.

With this work we intend to explore the conceptions that teachers have about the specific learning disability, dyslexia, and consider it and apply the game as a promoter of learning in dyslexic students.

We aim to assess whether or not the possession of specialized training in EE influences the knowledge that teachers have on the characteristics of children with dyslexia; assess whether teachers have skills to guide and assist dyslexic students; realize if teachers consider the game a facilitator of learning, if teachers perceive the game as apply skills acquisition strategy, dyslexic students, and assess the importance of coordination among interdisciplinary teams to develop the skills of a dyslexic through the use of educational games student.

148 teachers participated in this study, the various levels of education, for which a questionnaire consisting in particular of closed questions was prepared. After their analysis it is concluded that, in fact, regardless of years of service and subsequent professional experience, a significant portion of teachers identifies dyslexia, their characteristics and uses the game as a tool and facilitator learning strategy.

In view of the results it is concluded that the game promotes the development of children with dyslexia.

Keywords: dyslexia, ability, play, inclusion, success, strategy

Dedicatória

A todos aqueles que amo...

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Horácio Saraiva, que se mostrou disponível para me ajudar, esclarecer e orientar ao longo deste trabalho.

A todos os professores das diversas disciplinas pela influência exercida sobre o meu crescimento e formação em termos académicos e pessoais.

Aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo, em especial às minhas amigas Carla Caçador e Patrícia Rebelo, e aos docentes pela troca de experiências e pela disponibilidade demonstrada na recolha de dados.

Agradeço, também, à minha família, marido e amigos por toda a paciência e compreensão que tiveram e pelo apoio e toda a força que me deram.

Só assim foi possível chegar aqui...

A todos, muito obrigada!

Lista de abreviaturas

ESEJD – Escola Superior de Educação João de Deus

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QI – Quociente de Inteligência

DA – Dificuldade de Aprendizagem

DAAH – Deficit de Atenção e Aprendizagem com Hiperatividade

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais

RPG – Role-Playing Games

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Índice de figuras

Figura 1 – Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem

Figura 2 – Sistemas neurais da dislexia

Figura 3 – Tipos de dislexia

Figura 4 – Áreas de avaliação da dislexia

Índice de quadros

Quadro 1 – Desempenhos das crianças dos 4 aos 6 anos (Baroja, 1989 cit. por Ribeiro, 2008)

Quadro 2 - Desempenhos das crianças dos 6 aos 9 anos (Baroja, 1989 cit. por Ribeiro, 2008)

Quadro 3 - Desempenhos das crianças dos 9 aos 10 anos (Baroja, 1989 cit. por Ribeiro, 2008)

Quadro 4 – Testes de avaliação da dislexia

Índice de tabelas

I Parte Questionário

Tabela 1 – Representação gráfica do gênero dos inquiridos.....	80
Tabela 2 – Representação gráfica das idades dos inquiridos.....	81
Tabela 3 – Representação gráfica da localização geográfica dos inquiridos.....	82
Tabela 4 – Representação gráfica das habilitações literárias dos inquiridos.....	83
Tabela 5 – Representação gráfica do tempo de serviço dos inquiridos.....	84
Tabela 6 – Representação gráfica da categoria profissional dos inquiridos.....	85
Tabela 7 – Representação gráfica da formação em EE dos inquiridos.....	86
Tabela 8 – Representação gráfica da experiência dos professores com alunos com dislexia na sala de aula.....	87

II Parte Questionário

Tabela 1 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Das seguintes características, assinale as que identificam um aluno disléxico.....	88
Tabela 2 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Das seguintes estratégias, assinale as que considera mais adequadas para um aluno disléxico.....	90
Tabela 3 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Possui conhecimentos científicos sobre a interação com alunos disléxicos.....	91
Tabela 4 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Possui conhecimentos pedagógicos de como interagir com alunos disléxicos.....	92
Tabela 5 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Possui conhecimentos didáticos sobre a interação com alunos disléxicos.....	93
Tabela 6 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Utiliza o jogo como instrumento de pedagogia diferenciada com os alunos com dislexia, facilitando a sua aprendizagem e performance.....	94

Tabela 7 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: As escolas têm recursos/materiais adequados ao processo ensino/aprendizagem de alunos disléxico.....	96
Tabela 8 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: O método de ensino utilizado com os alunos disléxicos deve ser igual ao dos outros alunos.....	97
Tabela 9 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: O grau de dificuldade que os professores sentem ao trabalharem com alunos com dislexia é acentuado.....	98
Tabela 10 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema.....	99
Tabela 11 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Na presença de alunos com dislexia, os professores têm nas escolas mecanismos de auxílio promotores da inclusão	100
Tabela 12 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Tem conhecimento de jogos que desenvolvam o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, nomeadamente com dislexia.....	102
Tabela 13 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos são uma tendência da moda, não potenciando as competências dos alunos NEE com dislexia e a pedagogia diferenciada.....	103
Tabela 14 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia.....	105
Tabela 15 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.....	106
Tabela 16 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A utilização de jogos diminui as dificuldades e permite aos docentes adotar uma intervenção diferenciada com os alunos disléxicos.....	108
Tabela 17 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A elaboração de jogos favorece a inclusão e participação de alunos com dislexia, em contexto de sala de aula.....	109

Tabela 18 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A utilização de jogos educativos motiva os alunos NEE com dislexia para a aprendizagem.....	111
Tabela 19 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos são um recurso importante para a valorização da autoestima de alunos disléxicos.....	112
Tabela 20 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos promovem a autonomia do aluno com dislexia.....	113
Tabela 21 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.....	114
Tabela 22 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.....	116
Tabela 23 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: O jogo é uma metodologia de ensino motivador.....	117
Tabela 24 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Ao jogar, a criança não experiencia sentimentos.....	118
Tabela 25 – Cruzamento da variável “Género” com a afirmação: “A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.”.....	119
Tabela 26 – Cruzamento da variável “Género” com a afirmação: “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”.....	120
Tabela 27 – Cruzamento da variável “Idade” com a afirmação: “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.”.....	121
Tabela 28 – Cruzamento da variável “Idade” com a afirmação: “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”.....	122

Tabela 29 – Cruzamento da variável “Tempo de serviço” com a afirmação: “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.”.....	124
Tabela 30 – Cruzamento da variável “Tempo de serviço” com a afirmação: “Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia.”.....	125
Tabela 31 – Cruzamento da variável “Tempo de serviço” com a afirmação: “Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema.”.....	126
Tabela 32 – Cruzamento da variável “Tempo de serviço” com a afirmação: “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”.....	127
Tabela 33 – Cruzamento da Posse de formação especializada em EE com o conhecimento das características da dislexia.....	128

Índice de gráficos

I Parte Questionário

Gráfico 1 – Representação gráfica do género dos inquiridos.....	81
Gráfico 2 – Representação gráfica das idades dos inquiridos.....	82
Gráfico 3 – Representação gráfica da localização geográfica dos inquiridos.....	83
Gráfico 4 – Representação gráfica das habilitações literárias dos inquiridos.....	84
Gráfico 5 – Representação gráfica do tempo de serviço dos inquiridos.....	85
Gráfico 6 – Representação gráfica da categoria profissional dos inquiridos.....	86
Gráfico 7 – Representação gráfica da formação em EE dos inquiridos.....	87
Gráfico 8 – Representação gráfica da experiência dos professores com alunos com dislexia na sala de aula.....	88

II Parte Questionário

Gráfico 1 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Das seguintes características, assinale as que identificam um aluno disléxico.....	89
Gráfico 2 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Das seguintes estratégias, assinale as que considera mais adequadas para um aluno disléxico.....	90
Gráfico 3 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Possui conhecimentos científicos sobre a interação com alunos disléxicos.....	92
Gráfico 4 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Possui conhecimentos pedagógicos de como interagir com alunos disléxicos.....	93
Gráfico 5 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Possui conhecimentos didáticos sobre a interação com alunos disléxicos.....	94
Gráfico 6 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Utiliza o jogo como instrumento de pedagogia diferenciada com os alunos com dislexia, facilitando a sua aprendizagem e performance.....	95

Gráfico 7 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: As escolas têm recursos/materiais adequados ao processo ensino/aprendizagem de alunos disléxicos.....	96
Gráfico 8 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: O método de ensino utilizado com os alunos disléxicos deve ser igual ao dos outros alunos.....	97
Gráfico 9 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: O grau de dificuldade que os professores sentem ao trabalharem com alunos com dislexia é acentuado.....	98
Gráfico 10 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema.....	99
Gráfico 11 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Na presença de alunos com dislexia, os professores têm nas escolas mecanismos de auxílio promotores da inclusão	101
Gráfico 12 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Tem conhecimento de jogos que desenvolvam o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, nomeadamente com dislexia.....	102
Gráfico 13 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos são uma tendência da moda, não potenciando as competências dos alunos NEE com dislexia e a pedagogia diferenciada.....	104
Gráfico 14 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia.....	105
Gráfico 15 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.....	107
Gráfico 16 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A utilização de jogos diminui as dificuldades e permite aos docentes adotar uma intervenção diferenciada com os alunos disléxicos.....	108
Gráfico 17 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A elaboração de jogos favorece a inclusão e participação de alunos com dislexia, em contexto de sala de aula.....	110

Gráfico 18 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A utilização de jogos educativos motiva os alunos NEE com dislexia para a aprendizagem.....	111
Gráfico 19 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos são um recurso importante para a valorização da autoestima de alunos disléxicos.....	112
Gráfico 20 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Os jogos promovem a autonomia do aluno com dislexia.....	113
Gráfico 21 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.....	115
Gráfico 22 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.....	116
Gráfico 23 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: O jogo é uma metodologia de ensino motivador.....	117
Gráfico 24 – Representação gráfica do grau de concordância dos inquiridos à afirmação: Ao jogar, a criança não experiencia sentimentos.....	118
	119

Índice

Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Dedicatória.....	V
Agradecimentos.....	VI
Abreviaturas.....	VII
Índice de figuras.....	VIII
Índice de quadros.....	IX
Índice de tabelas.....	X
Índice de gráficos.....	XIV
Índice.....	XVII
Introdução.....	19
Capítulo I - Revisão da literatura.....	22
1 - A Dislexia.....	23
1.1 - Perspetiva histórica da dislexia.....	23
1.2 - Definição de dislexia.....	26
1.3 - Causas da dislexia.....	28
1.3.1 - Origem neurológica.....	28
1.3.2 - Dificuldades instrumentais, cognitivas e linguísticas.....	30
1.3.3 - Pedagógicas.....	30
1.3.4 - Genéticas.....	31
1.3.5 - Prevenção.....	31
1.4 - Tipos de dislexia.....	32
1.5 - Consequências.....	35
1.6 - Alunos disléxicos.....	36
1.6.1 - Características dos alunos disléxicos.....	36
1.6.2 - Frustrações dos alunos disléxicos.....	38
1.7 - Avaliação.....	39
1.7.1 - Testes para avaliação de dislexia.....	41
1.8 - Diagnóstico.....	42
1.8.1 - Problemas associados à dislexia.....	44
1.8.2 - Disgrafia.....	44
1.8.3 - Discalculia.....	44
1.8.4 - Disortografia.....	45

1.8.5 - Hiperatividade (PHDA).....	46
1.9 - Intervenção ao nível da dislexia.....	46
1.9.1 - Intervenção precoce.....	48
1.9.2 - Sinais de alerta.....	50
2 - O Jogo.....	52
2.1 - A importância do lúdico no desenvolvimento da criança.....	52
2.2 - O jogo.....	56
2.2.1 - Jogo de exercício sensorio motor.....	57
2.2.2 - Jogo simbólico.....	57
2.2.3 - Jogo de regras.....	57
2.3 - O jogo educativo.....	58
2.3.1 - Objetivos do jogo educativo.....	59
2.3.2 - Potencialidades do jogo educativo em contexto escolar.....	61
2.3.3 - Classificação de jogos educativos.....	62
3 - Benefícios do jogo em crianças com dislexia.....	65
3.1- Importância dos jogos educativos em crianças com dislexia.....	65
3.2 - Estratégias utilizadas para disléxicos com recurso a jogos.....	67
Capítulo II – Enquadramento empírico.....	72
1 - Metodologia.....	73
2 - Objetivos.....	74
3 - Formulação do problema.....	75
4 - Definição das hipóteses.....	76
4.1 - Definição das variáveis.....	77
5 - Caracterização da amostra.....	78
6 - Instrumento de investigação.....	78
7 - Apresentação e análise dos resultados.....	80
8 - Cruzamento de dados.....	119
8.1- Análise global do cruzamento de dados.....	129
9 - Discussão dos resultados.....	131
Conclusão.....	133
Linhas futuras de investigação.....	134
Bibliografia.....	135
Apêndices	
Apêndice A - Inquérito por questionário	

Introdução

A presente dissertação de mestrado constitui, antes de mais, um desafio pessoal, apesar de se encontrar num contexto académico, porque se relaciona diretamente com a minha prática, como docente. Tem como objetivo específico a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor pela Escola Superior de Educação João de Deus sob a orientação do Professor Doutor Horácio Saraiva e o tema a trabalhar será: “O jogo no desenvolvimento da criança disléxica”.

Para quem lê e escreve fluentemente uma língua, torna-se difícil imaginar haver pessoas para quem a aprendizagem da leitura é um processo demorado e cheio de obstáculos.

Na sociedade atual, aprender a ler e escrever é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica. Na realidade, trata-se de uma aprendizagem fundamental nos nossos dias. Se esta capacidade não for corretamente adquirida isso irá comprometer toda a escolaridade do aluno.

Verificamos, no entanto, que para um grande número de crianças, a tarefa de aprender representa uma caminhada com grandes obstáculos constituindo-se de inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e corresponder às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem. Fazem parte deste grande grupo as crianças disléxicas.

Estas dificuldades apresentadas pelos alunos podem gerar um ciclo vicioso, de efeitos negativos no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta, pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema a todos o que direta ou indiretamente se confrontam com ele e o mais precocemente possível.

Na escola, estas crianças acabam na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhadas, não lhes dando assim a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos. Os docentes carecem de formação específica para que possam identificar e intervir junto das crianças disléxicas.

Verificamos, assim, que no decurso da prática pedagógica a aprendizagem da leitura e da escrita é uma temática que desperta um enorme interesse.

Neste sentido, e procurando ir ao ponto da questão, considerámos pertinente estabelecer como objetivo geral: *aferrir junto dos docentes o nível de conhecimento que*

eles possuem sobre a dislexia e se aplicam e consideram o jogo como promotor de aprendizagem.

Esta investigação decorre do seguinte problema: *O jogo promove o desenvolvimento da criança com dislexia?*

Como objetivos específicos definimos: *aferir se a posse ou não de formação especializada em EE influencia o conhecimento que os docentes têm relativamente às características das crianças com dislexia; aferir se os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos disléxicos; perceber se os docentes consideram o jogo um instrumento facilitador de aprendizagem; perceber se os docentes aplicam o jogo como estratégia de aquisição de competências, em alunos disléxicos e aferir a importância da articulação entre as equipas interdisciplinares para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.*

Por conseguinte, estabelecemos as seguintes hipóteses: hipótese 1: *Os docentes que possuem formação especializada em EE apresentam um melhor conhecimento das características da dislexia do que os que não possuem essa formação;* hipótese 2: *Os docentes com mais tempo de serviço são mais da opinião de que a sua classe possui competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia, utilizando jogos na sala de aula, do que os que têm menos tempo de serviço;* hipótese 3: *Os docentes com mais tempo de serviço encaram mais os jogos como uma ferramenta educativa promotora da inclusão de alunos com dislexia do que os docentes com menos tempo de serviço;* hipótese 4: *As docentes são mais de opinião que a utilização de jogos educativos influencia o desenvolvimento das competências do aluno disléxico do que os docentes e a* hipótese 5: *As docentes são mais da opinião que a articulação entre as equipas interdisciplinares é importante para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos do que os docentes.*

Na sua globalidade, este estudo de investigação estrutura-se em dois grandes níveis: revisão da literatura e enquadramento empírico de modo a mostrar de que forma o jogo potencia o desenvolvimento da criança disléxica.

No primeiro capítulo aborda-se a problemática da dislexia, passando pela evolução histórica, pela definição segundo diversos autores, pelas causas, pelos tipos, pelas consequências, pelas características e frustrações das crianças disléxicas, pela avaliação, pelos critérios de diagnóstico e finalmente pela intervenção sem esquecer os sinais de alerta. Neste mesmo capítulo aborda-se o jogo desde a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, o conceito, os diferentes tipos de jogos, os seus

objetivos, potencialidades e sua classificação. E por fim, são abordados os benefícios do jogo na criança disléxica.

No segundo capítulo, é feito o enquadramento empírico, que diz respeito à metodologia de investigação utilizada. Para a realização deste estudo formulamos o problema, a definição das hipóteses e das variáveis, a apresentação e caracterização da amostra e do instrumento de análise. Por último, é feita a apresentação, a análise e a discussão dos resultados.

A metodologia de investigação utilizada é do tipo quantitativo, utilizando o inquérito por questionário com uma escala tipo Likert para responder às questões, esta aplicação será efetuada a professores de vários níveis de ensino. Este questionário é composto por um total de 32 questões/afirmações.

São apresentadas tabelas e gráficos com as respetivas percentagens e interpretação das mesmas, confrontando com a opinião dos autores. Seguidamente é realizado o cruzamento de dados para posteriormente ser feita a sua análise global. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, confrontando-os com as hipóteses do trabalho de investigação.

Para finalizar o estudo é apresentada uma conclusão com algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido delineando algumas linhas futuras de investigação.

Por fim, são citadas as referências bibliográficas utilizadas para elaborar o presente trabalho.

Capítulo I – Revisão da literatura

1. Dislexia

“A dislexia deixa-nos com muita frequência expostos a este tipo de situações, um pouco como o soldado que no meio da parada vira à esquerda, quando o resto do regimento vira à direita.”

(Sanson, 2002: 14)

1.1. Perspetiva histórica da dislexia

Tendo em conta uma alargada e significativa revisão bibliográfica, podemos constatar uma multiplicidade de opiniões em relação à noção de dislexia, bem como em relação aos critérios usados para ordenar e classificar alguns subgrupos de disléxicos.

Falar sobre a história de dislexia só faz sentido se anteriormente for realizada uma breve história da leitura. Assim sendo, sabe-se que durante dezenas de milhares de anos, a linguagem foi apenas oral, tendo a leitura, na história da humanidade, cerca de seis mil anos, enquanto a dislexia cerca de cem.

Ao longo do tempo tem existido uma evolução do conceito de dislexia. Inicialmente, as dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita eram denominadas por “afasia”, isto é, a afasia referia-se a uma perda ou a uma diminuição da capacidade para usar ou apreender palavras, devido a uma lesão cerebral.

Pela primeira vez, o conceito “dislexia” foi identificado, em 1881, por Berklan, era visto como algo adquirido e desenvolvido após o nascimento. Contudo, só em 1887, Rudolf Berlin, um oftalmologista de Stuttgart, (Alemanha) usou o termo “dislexia”, para relatar o caso de um jovem que manifestava dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, apesar de não revelar dificuldades a outros níveis intelectuais. Berlin referiu que a dificuldade na área da leitura se podia atribuir a uma “doença cerebral”, em vez de uma lesão cerebral, uma vez que Berlin defendia que os modelos específicos de leitura dos disléxicos podem suceder sem que tenha sucedido um traumatismo craniano grave.

No final do século XIX, entre 1890 e 1900, diversos médicos de Inglaterra e Escócia, publicaram alguns artigos em revistas médicas, onde descreviam casos semelhantes ao de Berlin. Os artigos referiam vários casos de crianças que, apesar de apresentarem um nível de inteligência considerado normal, não conseguiam ler nem escrever.

Em 1896, Pringle Morgan, físico britânico, publicou um artigo, onde era descrito o caso de uma criança de 14 anos que, apesar de possuir um grau de inteligência considerado normal e de realizar todas as atividades comuns a crianças com a mesma idade, não sabia ler, isto é, possuía uma inaptidão em relação à leitura, atribuindo o

termo de “cegueira verbal”. Com o decorrer do tempo passou a ser apelidado de “cegueira verbal congénita”, de “dislexia congénita”, de “estrefossimbolia”, de “alexia do desenvolvimento”, de “dislexia constitucional” e “parte das perturbações de linguagem, caracterizada por um défice no processamento verbal dos sons”.

Morgan foi o primeiro a analisar a cegueira verbal, enquanto perturbação do desenvolvimento. Esta perturbação já tinha sido estudada há muitos séculos atrás. Em 1872, Broadbent, narrou um caso de alexia adquirida, isto é, pessoas que liam normalmente e que deixaram de o fazer quando sofreram um acidente cerebral, alertando para o caso de algumas pessoas não conseguirem identificar objetos familiares e, em 1877 Kussmaul, concluiu que, por vezes, pode haver uma cegueira total em relação à palavra escrita, apesar da visão, a inteligência e a capacidade de falar estarem ilesas, o que para a época era uma situação considerada uma pouco estranha. Deste modo, em 1896, Morgan escreveu um artigo sobre cegueira verbal cuja causa eram fatores congénitos, o que foi algo de extrema importância, dado que foi marcado pela mudança da compreensão das inesperadas dificuldades de leitura patentes em algumas crianças.

Alguns anos mais tarde, por volta de 1925, Samuel Orton, neuropsiquiatra americano, deparou-se com o caso de uma criança que não conseguia ler e que apresentava sintomas parecidos com os de vítimas de traumatismo. Orton (1925) defendia que a dificuldade da leitura não estava relacionada com dificuldades visuais, mas com uma falha na lateralização do cérebro, isto é, a dificuldade em ler devia-se a uma disfunção cerebral de origem congénita. Para Orton, esta função cerebral produz-se quando a criança não possui uma ajustada dominância hemisférica, o que é uma característica importante para a aprendizagem da leitura uma vez que, quando a criança aprende a ler vai registando e armazenando a informação nos dois hemisférios. Deste modo, para que se possa proceder ao ato da leitura, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante e, se isto não se realiza, devido a uma ausência de dominância hemisférica, serão produzidos vários erros na leitura, erros esses como: omissões, substituições de sons, inversões, leitura em espelho, entre outros. O mesmo neuropsiquiatra sugeriu que essa aparente disfunção na perceção e memória visual caracterizada era a causa da dislexia, o que também podia explicar a escrita em espelho.

Outros e variados investigadores defenderam que a causa da dislexia se devia a défices visuais ou motores, a défices do movimento do olho, o que afetava a coordenação binocular, a perceção ocular e o visionamento direcional.

Myklebust & Johnson (1987), tendo em conta os objetivos educacionais, dividiram a dislexia em dislexia visual e dislexia auditiva. Assim sendo, na dislexia visual as crianças manifestam dificuldades em seguir e reter as sequências visuais, confundindo palavras e letras; na dislexia auditiva as crianças demonstram dificuldades na identificação e memorização de sons de letras, palavras compostas e histórias.

Todas estas descobertas despoletaram diversas investigações científicas que tinham como único objetivo a procura de respostas para esta perturbação.

Em 1968, o termo “Dislexia de Desenvolvimento” foi usado pela primeira vez pela Federação Mundial de Neurologia, que definiu a dislexia como *“um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas”* (Federação Mundial de Neurologia, 1968: 54).

É importante também referir alguns autores, como Launay e Cahn, citados por Baroja (1989), que fazem referência aos problemas afetivos como condicionantes das aprendizagens da leitura, defendem a hipótese de que a má relação afetiva entre o filho e a mãe pode dificultar a urgência da linguagem e, conseqüentemente a aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, também está provado que a afetividade alterada não é a causa da dislexia, mas sim um fator secundário. Sabater (1989) declara que num aluno disléxico, por vezes, ao ser incompreendido pela escola e, muitas vezes pela própria família, o insucesso escolar vai desencadear distúrbios do tipo afetivo.

Em 1994, o Manual de Diagnostico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas Perturbações de Aprendizagem, sendo a terminologia utilizada a de “Perturbações da Leitura e da Escrita” e onde são estabelecidos vários critérios de diagnóstico.

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia, surge com uma nova definição, que é atualmente aceite por toda a comunidade científica, isto é, a dislexia é,

“uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.”

(Associação Internacional de Dislexia, 2003: 34)

1.2. Definição de dislexia

“Dislexia: é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de linguagem, de origem constitucional, caracterizada pela dificuldade em codificar palavras simples, não esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, inteligência adequada, oportunidade sociocultural e sem distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem.”

(IV Simpósio Internacional – Cérebro, Dislexia, Cognição e Aprendizagem, 2000
in Durce e Noya, 2001: 10)

Para descrever as crianças com dislexia, começou por se falar em lesão cerebral. Contudo não foi aceite porque implicava uma condição permanente e também porque era pouco útil na classificação e intervenção. Então, foi substituída a ênfase dos fatores médicos pelos fatores psicológicos e educativos, passando a surgir o termo “Dificuldades de Aprendizagem”.

Assim sendo, o DSM-IV (2004) divide as Dificuldades de Aprendizagem em quatro categorias: perturbações da leitura, perturbações do cálculo, perturbações da escrita, perturbações sem outra especificação. Não se devem confundir, as Dificuldades de Aprendizagem, com as dificuldades por falta de oportunidades, com as variações normais de rendimento escolar, com o ensino desadequado, com os fatores culturais, ou défices de visão, audição, deficiência mental, perturbação global do desenvolvimento ou perturbações de comunicação.

No que se refere à categoria que engloba as dificuldades específicas de leitura, estas localizam-se ao nível cognitivo e neurológico e, segundo Heulton e Winterson (1996, cit. Cruz, 1999) designam-nas de “*desvantagens escondidas*”, ou seja, dislexia. Assim sendo, o termo dislexia refere-se a um subgrupo de desordens dentro das Dificuldades Específicas de Aprendizagem, embora não se considerem neste grupo todos os indivíduos com problemas de leitura.

De acordo com (Cruz, 1999: 34), “a dislexia é considerada como uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita”, ou seja, dificuldade na distinção ou memorização de letras ou grupo de letras e de problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases.

Do ponto de vista etimológico, o termo dislexia deriva do grego e significa “dificuldade com as palavras.”

A dislexia é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem que envolvem a linguagem escrita e falada. Segundo Ribeiro (2008) a dislexia é caracterizada por uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras,

pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras.

Para Almeida (2010), a dislexia é um distúrbio de leitura, onde a criança demonstra sérias dificuldades com a identificação dos símbolos gráficos no início da sua alfabetização, o que acarreta fracasso noutras áreas que dependem da leitura e da escrita.

São várias as definições de dislexia, contudo, a maior parte dos autores consideram-na como uma dificuldade para a leitura, estando afetada a aptidão para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando deste modo debilitada a habilidade para integrar o significado do material escrito.

Ainda para Almeida (2010), a dislexia não surge sempre da mesma forma, por isso, em relação ao seu aparecimento há que distinguir dislexia adquirida de dislexia evolutiva ou de desenvolvimento. A dislexia evolutiva ou de desenvolvimento refere-se à dislexia sentida pelos indivíduos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura. Por sua vez, a dislexia adquirida é a que se refere aos indivíduos que, embora tenham sido leitores competentes, devido a uma lesão cerebral, perderam essa faculdade.

Neste ponto de vista, na dislexia de desenvolvimento deve-se considerar como sendo

“uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação preceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal e compreensão verbal) normal/elevado, e provêm de um meio sociocultural não determinado.”

(Fernández & Torres, 2001: 22)

Para os autores Fernández & Torres (2001: 46), os atrasos de maturação verificam-se a um nível neurológico ou das funções psicológicas. Os atrasos de maturação neurológicos que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita são:

- ✗ a) “Atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, que produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos;
- ✗ b) Atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, originados por anomalias neuroanatômicas, como as malformações do tecido neuronal.

Os diversos tipos de atrasos na maturação das funções psicológicas que também produzem dificuldades específicas na aprendizagem da leitura são:

- × a) Atrasos do desenvolvimento perceptivo-visual;
- × b) Atrasos na aquisição do esquema corporal;
- × c) Atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica;
- × d) Atrasos no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.”

1.3. *Causas da dislexia*

A Associação Internacional de Dislexia, no seu portal da internet, refere que as causas exatas da dislexia ainda não são completamente claras, mas os estudos anatómicos e de imagens do cérebro mostram diferenças na forma como o cérebro de uma pessoa disléxica funciona. Além disso, na maioria das pessoas com dislexia têm sido encontrados problemas em separar os sons dentro de uma palavra e / ou aprender as letras que representam os sons, um fator chave para as suas dificuldades de leitura.

No entanto, o debate à volta das causas e fatores da dislexia é vasto e aponta para várias origens. Rosa Torres & Pilar Fernández (2001) delimitam os fatores da dislexia em fatores de origem neurológica, dificuldades instrumentais, cognitivas e linguísticas e fatores pedagógicos.

1.3.1. *Origem neurológica*

O estudo no sentido de determinar as relações entre as funções linguísticas (seleção de conceitos, elaboração de mensagens verbais, expressão, etc.) e estruturas cerebrais tem revelado avanço. Estas estruturas cerebrais - regiões frontais do cérebro, zonas secundárias da região temporal esquerda, regiões temporo occipitais do hemisfério esquerdo – participam em conjunto na codificação e compreensão da linguagem. Assim, a leitura é um processo cognitivo que utiliza essas estruturas cerebrais de uma forma interligada. Nos leitores fluentes o percurso entre as estruturas cerebrais está normalizado e o ler é automático, enquanto que nos disléxicos existe uma disrupção e o ler é analítico.

Segundo a neurologia, o disléxico demonstra dificuldades na leitura e na escrita porque não consegue automatizar a linguagem, ou seja, para ler utilizamos um percurso rápido e automático, pois temos a consciência de que a linguagem é formada, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e para o disléxico é difícil corresponder o som com a escrita (correspondência grafo-fonética). Esta correspondência deficitária leva

o aluno a ter dificuldades na decodificação da linguagem e por isso utiliza um percurso lento e analítico para ler as palavras.

A explicação neurológica diz que, os alunos com dislexia têm dificuldades em organizar textos, em estruturar frases, em colocar as sílabas e as letras da palavra na posição certa na palavra.

Miguel Matos (2006) utiliza uma linguagem informática para referir que os disléxicos quando leem encaram-se com uma verdadeira batalha com o cérebro, pois este simplesmente não está formatado para a leitura. Pode-se acrescentar que falta configurar na pessoa disléxica as definições que dizem respeito à correspondência grafo-fonéticas.

Nuno Lobo Antunes (2009: 51) diz-nos que, na linguagem dos disléxicos não é ativada as áreas do cérebro responsáveis pela linguagem, ou seja, “as pessoas com dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras”.

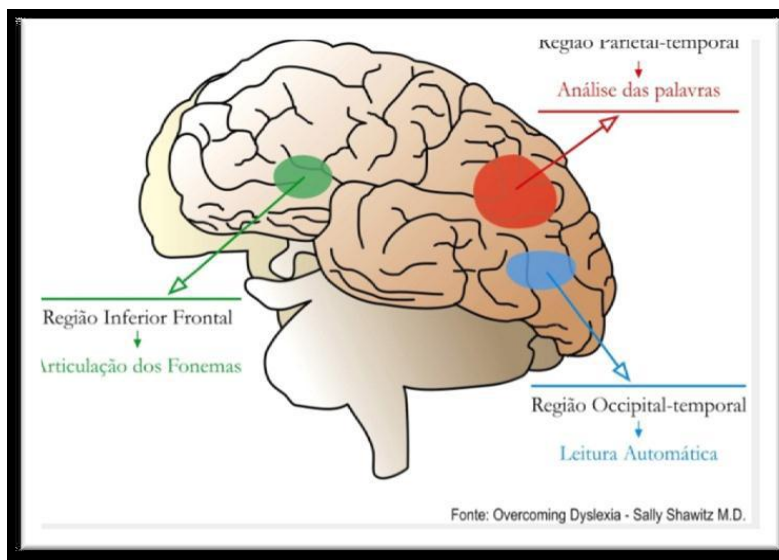


Figura 1 – Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem

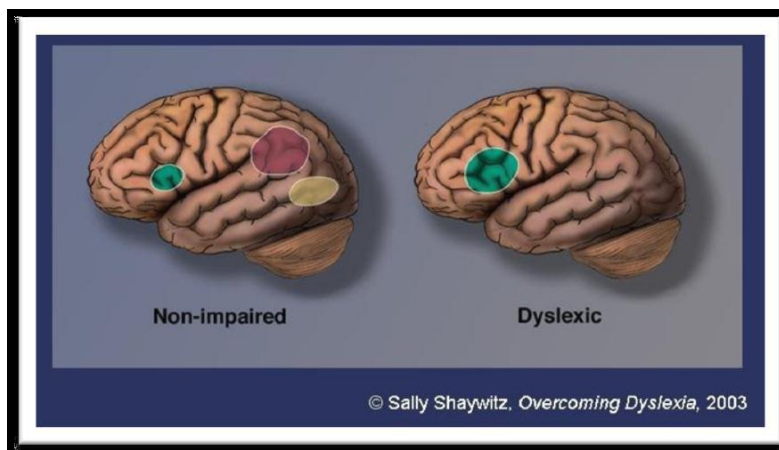


Figura 2 - Sistemas neurais da dislexia

1.3.2. Dificuldades instrumentais, cognitivas e linguísticas

Ler é um processo cognitivo que utilizando a memória permite ao leitor codificar ou elaborar a informação linguística e descodificar ou analisar a forma das letras, sons, palavras, frases e textos. Neste aspeto é importante estudar as formas e modos de processamento da linguagem.

A psicologia cognitiva ao debruçar-se sobre a linguagem, e mais precisamente sobre as estratégias de processamento que tornam possível a leitura normal, têm revelado grande utilidade no conhecimento dos processos, que levam os disléxicos a terem as seguintes dificuldades:

- Fragilidade da componente percetivo visual;
- Imaturidade psicomotora (integração da lateralidade, esquema corporal, coordenação espaço-temporal e das praxias);
- Fragilidade das competências cognitivas associadas ao processamento da informação simbólica e linguística;
- Atraso na aquisição da linguagem, menor competência na produção, percepção, compreensão e segmentação da linguagem, fraca consciência fonológica e dificuldades de articulação.

A psicologia cognitiva explica a dislexia pelo facto dos indivíduos apresentarem dificuldades em se abstrair e generalizarem a informação verbal, em transferirem informação e quando têm de realizar integrações viso verbais. Assim o aluno com dislexia apresenta dificuldades na descodificação das letras e das palavras para depois as transformar em sons. Quando lê, recorda-se essencialmente das cadeias de palavras, letra-letra, mas não consegue lembrar-se dos termos exatos nem dos seus significados.

1.3.3. Pedagógicas

Independentemente da neuro pedagogia apontar a causa da dislexia para o não reconhecimento dos sons das letras, devido a uma disrupção neurológica, e a psicologia cognitiva afirmar que a causa é o não reconhecer significados, importa que o agravamento das dificuldades dos disléxicos pode advir de métodos pedagógicos inadequados. Com o objetivo de evitar este agravamento, Almeida (2005: 67) aponta para várias questões de relevância no ensino da Leitura:

- “Métodos de ensino adequados ao nível de leitura e que respeite as potencialidades dos alunos.

- Respeito pelas etapas da leitura.”

Na literatura, encontra-se a temática da dislexia como um problema escolar, onde a entrada da criança na escola é demasiadamente precoce. Pois, para compreender algumas matérias é necessário determinados tipos de raciocínio para os quais as crianças não estão preparadas quer a nível mental, quer a nível emocional.

Depois da entrada na escola, os problemas dos alunos disléxicos agravam-se com uma má qualidade do ensino: elevado número de alunos por sala, um método de ensino global e tradicional em detrimento de um ensino adequado, diversificado e cooperativo.

1.3.4. Genéticas

Segundo Ângela Pinheiro (2002), a dislexia pode ter como causa as influências internas genéticas, a descoberta de um aumento de incidência de dislexia na mesma família. Existe uma hipótese de que uma anomalia genética influencie adversamente o desenvolvimento de áreas do cérebro.

Paula Teles (2004) informa que, nas mais recentes pesquisas sobre genética e dislexia, existem, presentemente, cinco localizações de fatores de risco, com influência na dislexia. As cinco localizações foram encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p.

1.3.5. Prevenção

Antes de falarmos de intervenção precoce há autores que apontam para a prevenção da dislexia. Helena Serra (2004) defende que, muitas dificuldades da leitura e da escrita devem-se ao fraco desenvolvimento das pré competências da leitura e da escrita.

Celeste Lopes (2008) descreve as competências cognitivas para as quais os alunos devem de adquirir antes da escrita e da leitura: maturidade perceptiva, auditiva, visual, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, ritmo, linguagem, atenção, memória, motivação e autoconceito. Estas competências devem estar desenvolvidas antes do primeiro ciclo.

Vítor da Fonseca (1999) fala-nos de uma série de aquisições perceptivas, linguísticas e cognitivas, como pré aptidões da leitura, da escrita e do cálculo que deverão estar consolidados aquando do início da leitura pela criança.

Para a prevenção de muitas dificuldades de aprendizagem, Celso Antunes (2004) descreve várias estratégias e atividades a desenvolver de modo a consolidar e a potenciar aptidões nas crianças, desde o nascimento até à idades adulta. O quadro que apresentamos, apenas exemplifica atividades de estimulação das inteligências que podem ser feitas em casa desde a nascença até aos oito meses.

Inteligência	Atividade/estímulo a desenvolver no lar do nascimento aos 8 meses.
Linguística	Contar histórias e cantar.
Espacial	Imitar os sons dos animais.
Musical	Cantar para o bebé em voz baixa e suave.
Corporal	Fornecer brinquedos que treinem o apertar, sacudir, lançar.
Pictórica	Mostrar figuras de livros, mostrando as formas, as cores... .

O ambiente familiar e todo o envolvimento entre pais e filhos, desde a nascença com a leitura de histórias, com jogos de palavras no início da fala poderão ser marcos importantes para o desenvolvimento da criança e no tema em estudo poderá ser um fator de minimização das dificuldades da leitura e da escrita.

1.4. Tipos de dislexia

Segundo os autores Paula Teles (2004), Cruz (2007) Rebelo (1993), Rosa Torres & Pilar Fernández (2001) descrevem várias teorias explicativas que terão influência sobre a tipologia ou subgrupos da dislexia. Desta forma existem diferentes versões de classificação da dislexia, dependendo das teorias explicativas sobre a etiologia, sobre a gravidade e segundo o ponto de vista neurológico, psicológico e pedagógico.

A dislexia classifica-se em dois tipos distintos: **dislexias adquiridas** e **dislexias evolutivas ou desenvolvimentais** (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

Bautista (1997) explica que dislexia adquirida atribui-se aos indivíduos que já tinham adquirido a capacidade de leitura e vieram a perdê-la em consequência de uma lesão cerebral; a dislexia evolutiva atribui-se quando essa aquisição se faz mais lentamente ou é incompleta.

O autor refere, ainda, que têm sido dadas duas definições para a dislexia evolutiva. Há os que definem pessoa disléxica por «exclusão» de critérios, ou seja, seriam disléxicas as crianças que manifestam problemas no processo de leitura sem

apresentarem outras causas possíveis para esse déficit: baixo QI, défices sensoriais, escolaridade pobre, etc.

Por outro lado há os que definem os disléxicos como aqueles que têm uma leitura abaixo do nível esperado independentemente das causas. A dislexia definia-se como um atraso na leitura inesperado em relação ao QI, mas o QI pouco contribui para a explicação do problema. Há outro grupo que defende que o atraso na leitura se deve a um déficit linguístico.

Para Hennigh (2003), os fatores ambientais podem ter grande influência sendo necessário uma observação individual de cada criança e do meio que a envolve (Hennigh, 2003).

Existem vários tipos de **dislexia adquirida** mas iremos focar apenas três, a fonológica, a superficial e a profunda. Começa a haver provas que elas também existem nas dislexias desenvolvimentais e apresentam características semelhantes (Citoler, 1996 cit. por Cruz, 1999) (**figura 3**).

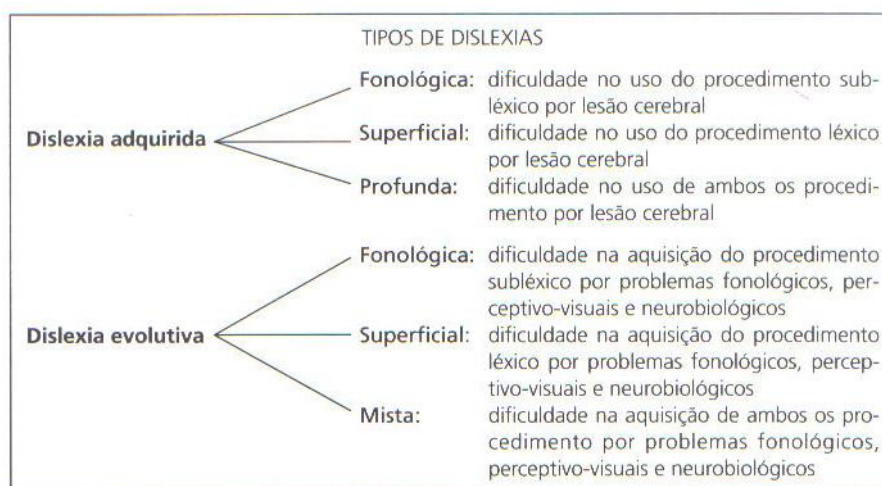


Figura 3 – Tipos de dislexias

Os indivíduos com **dislexia fonológica** leem através da via léxica ou direta, já que a fonológica (subléxica ou indireta) está alterada. Assim, conseguem ler bem as palavras regulares e irregulares desde que frequentes e familiares, mas não conseguem ler as pseudopalavras pois a sua via subléxica está alterada (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

Os indivíduos que apresentam **dislexia superficial** podem ler através do procedimento fonológico mas não o conseguem fazer por intermédio da via léxica, ou seja, reconhecem as palavras através do som. É frequente, neste tipo de dislexia, que não consigam perceber as palavras como um todo e conseqüentemente apresentam graves dificuldades com as palavras irregulares, usam processos de tentativa e erro para

ver se acertam com a pronúncia da palavra, confundem palavras homófonas e cometem erros de omissão, adição ou substituição de letras (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

No caso da **dislexia profunda** os indivíduos apresentam, em ambos os procedimentos de leitura, alterações sendo esta caracterizada por uma leitura mediada pelo significado, revelando uma grande presença de erros de tipo semântico e com paralexias.

Os indivíduos com este tipo de dislexia não leem pseudopalavras, revelam dificuldades para aceder ao significado das palavras, cometem erros visuais e manifestam dificuldades na leitura de palavras abstratas, verbos e palavras função (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

As **dislexias evolutivas ou desenvolvimentais** manifestam-se por uma deficiência grave na aquisição da leitura, apesar de não haver uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), estarmos perante uma inteligência normal, e estão excluídos problemas como alterações emocionais, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas ou de um desenvolvimento pobre da linguagem oral (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

A questão de haver subtipos na dislexia evolutiva tem gerado contrariedades no que se refere à adequação dos modelos explicativos das dislexias adquiridas, uma vez que, um indivíduo que adquiriu o sistema de leitura e depois o perdeu não pode ser comparado com uma criança que nunca adquiriu essa competência (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

No entanto, em última análise, dominar a leitura requer que o indivíduo adquira os dois procedimentos (léxico e subléxico) havendo assim, a possibilidade da dislexia evolutiva ser o reflexo de uma dificuldade particular num desses dois procedimentos, o que dá lugar a, pelo menos, dois tipos de problemas – dislexia fonológica e dislexia superficial (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

Há ainda quem defenda uma terceira problemática, dislexia de tipo misto, que compreende os indivíduos com dificuldades no procedimento léxico e subléxico (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999) (**figura 3**).

Atualmente admite-se que os indivíduos com dislexia evolutiva não são homogéneos e que o seu fracasso se deve à impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos do sistema de leitura de palavras (via léxica e via subléxica) e em casos mais graves, em ambos os procedimentos (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

1.5. Consequências

Em termos comportamentais, os disléxicos apresentam ansiedade mesmo sabendo do seu problema, manifestando, assim, um baixo autoconceito e aparecendo por vezes perturbações psicossomáticas (problemas no sono, problemas digestivos e alergias).

Segundo Torres & Fernández (2001) a ansiedade, pelo facto destas crianças tentarem resolver o seu problema, leva-as para comportamentos agressivos para com os colegas. Estes comportamentos provocam no aluno o desinteresse pelo estudo e à indisciplina.

Como consequência das dificuldades de aprendizagem, os alunos disléxicos podem apresentar os seguintes comportamentos, na sala de aula:

- “Recusa de situações e atividades que exigem a leitura e a escrita, devido ao receio de ter uma nova situação de fracasso;
- Sentimento de tristeza e de auto culpabilização, podendo apresentar uma atitude depressiva diante das suas dificuldades;
- Um sentimento de insegurança e de vergonha como resultado do seu sucessivo fracasso;
- Um sentimento de incapacidade, de inferioridade e de frustração por não conseguir superar as suas dificuldades e por ser sucessivamente comparado com os demais;
- Comportamentos de oposição e de desobediência perante as figuras de autoridade;
- Ansiedade perante situações de avaliação ou perante atividades que impliquem a utilização da leitura e da escrita;
- Fadiga devido ao empenho na superação das dificuldades e a fadiga provoca instabilidade na atenção/concentração” (Torres & Fernández, 2001: 76).

As crianças que sofrem de dislexia sem os apoios pedagógicos específicos podem manifestar lacunas na aprendizagem, a nível de atenção/concentração, dos hábitos e métodos de estudo e de motivação. A autoestima destas crianças é muito fragilizada e o seu comportamento sofre alterações drásticas.

Quer na dislexia como em qualquer área das dificuldades de aprendizagem, o não acompanhamento adequado e atempado, faz disparar uma série de consequências, efeito dominó, que vai desde a falta de interesse pelo estudo, passado pelo insucesso escolar e poderá ir até ao abandono escolar. O efeito dominó, ainda, não para aqui, as

consequências na escola irão implicar outras problemáticas no seio da sociedade, como a exclusão. Consequências estas largamente debatidas pela sociedade: insucesso escolar, abandono escolar, delinquência juvenil e outros problemas sociais.

1.6. Alunos disléxicos

1.6.1. Características dos alunos disléxicos

A dislexia manifesta diferentes características conforme a idade da criança. Segundo Baroja (1989, cit. Ribeiro, 2008), essas características podem ser agrupadas em três níveis (dentro de amplos limites).

Quadro 1 – Desempenho das crianças dos 4 aos 6 anos (Baroja, 1989 cit. Ribeiro, 2008).

QUADRO I DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS – 4 a 6 ANOS	
Ao nível da linguagem	<ul style="list-style-type: none">• Dislalias• Omissões de fonemas, principalmente em sílabas compostas ou inversas e também supressão do último fonema.• Confusão de fonemas, que podem ser acompanhadas por linguagem confusa.• Inversões que podem ser fonemas dentro de uma sílaba, ou de sílabas dentro de uma palavra.• Pobreza de vocabulário e de expressão, ligada a uma compreensão verbal baixa.• Atraso na estruturação e conhecimento do esquema corporal.• Dificuldade na realização de exercícios sensório perceptivos: distinção de cores, formas, tamanhos e posições.• Descoordenação motora, com pouca habilidade para exercícios manuais e de grafia.• Movimentos gráficos de bases invertidos. Em vez de realizar os círculos para a direita, realiza-os para a esquerda.• No final deste período, aparece a escrita em espelho de letras e números. Também por vezes, realizam os exercícios gráficos da direita para a esquerda, ainda que não necessariamente em espelho.

Não é correto ainda falar aqui em dislexia uma vez que as crianças desta idade ainda não começaram a adquirir a leitura. Assim, pensamos ser correto dizer que as crianças com estas características ao nível da linguagem possuem já uma predisposição para se tornarem disléxicas numa fase seguinte (cf. Ribeiro, 2008).

Quadro 2 – Desempenho das crianças dos 6 aos 9 anos (Baroja, 1989 cit. Ribeiro, 2008).

QUADRO II DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS – 6 a 9 ANOS	
Ao nível da linguagem	<ul style="list-style-type: none">• As dislalias e as omissões do período anterior (4-6 anos) encontram-se em fase de superação (menos as inversões e a troca de fonemas). Observa-se, igualmente, uma expressão verbal pobre e dificuldade para aprender vocábulos novos, especialmente se são polissilábicos ou foneticamente complicados.• O seu rendimento nas áreas linguísticas apresenta-se relativamente baixo.
Ao nível da leitura	<p>Na apresentação da leitura, observam-se as seguintes alterações:</p> <p>Nas letras:</p> <ul style="list-style-type: none">• Confusões – produzem-se especialmente nas letras que têm uma certa semelhança morfológica ou fonética (por exemplo, a e o nas vogais manuscritas, a e e nas de impressão). Dentro destas confusões, há a salientar as das letras cuja forma é semelhante, diferenciando-se na sua posição em relação a um eixo de simetria (d/b; p/q; b/g; u/n; d/p).• Omissões ou supressão de letras, principalmente no final da palavra e em sílabas compostas. <p>Em sílabas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Inversões que podem ser: mudança da ordem das letras dentro de uma sílaba (amam por mamã; ravore por árvore), mudança da ordem das sílabas dentro de uma palavra (drala por ladra).• Repetições (bolalacha).• Omissões de sílabas, ainda que em grau menor que as omissões de letras. <p>Em palavras:</p> <ul style="list-style-type: none">• Omissões.• Repetições

	<ul style="list-style-type: none">• Substituição de uma palavra por outra que começa pela mesma sílaba ou com som parecido. <p>Outras situações Para além das alterações citadas dentro da leitura, ainda se observam as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">• Falta de ritmo na leitura.• Lentidão.• Respiração sincrónica.• Não respeito pelos sinais de pontuação.• Saltos de linha ou repetição da mesma linha.• Leitura mecânica não compreensiva.
--	---

Quadro 3 – Desempenho das crianças dos 9 aos 10 anos (Baroja, 1989 cit. Ribeiro, 2008).

QUADRO III DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS - 9 a 10 ANOS	
Ao nível da linguagem	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades em elaborar e estruturar corretamente frases, expressar-se com termos precisos e no emprego adequado dos tempos verbais.• De um modo geral, persiste uma linguagem com pobreza expressiva, assim como uma compreensão verbal desajustada à sua capacidade mental.
Ao nível da leitura	<ul style="list-style-type: none">• É usual que continuem a apresentar uma leitura vacilante e muito mecânica, a qual os faz, por um lado, não encontrar gosto na leitura e, por outro, lhes dificulta as aprendizagens escolares das restantes áreas académicas. <p>Esta situação é o resultado de todo o esforço que a criança faz ao centrar-se exclusivamente na decifração das palavras, não conseguindo, por isso, abstrair-se do significado dos mesmos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Dificuldades na utilização do dicionário, pelo facto de lhes custar a aprender a ordem alfabética das letras e pela sua dificuldade geral para organização das letras dentro de uma palavra.

1.6.2. Frustrações dos alunos disléxicos

Almeida (2010) refere que, em geral, a criança disléxica é considerada relapsa, desatenta, preguiçosa, sem vontade de aprender, o que cria uma situação emocional que tende a agravar-se, especialmente em função da injustiça que possa vir a sofrer.

Ao serem vítimas de discriminações em relação aos seus colegas, sentem-se inferiores e perdem a confiança em si próprios, gerando uma baixa autoestima. Os

sentimentos de incapacidade podem chegar ao ponto de desenvolver fobias específicas. Podem ainda surgir outras problemáticas como seja a enurese noturna e a perturbação do sono.

Estas crianças são bastante carentes em termos afetivos, de compreensão e de cuidados, tendo dificuldades em expressar os seus pensamentos e para entender o pensamento do outro.

Nestes alunos “o medo de falhar” pode torná-los tímidos e fazê-los retroceder para evitar situações que lhes são assustadoras. Mas, podem ter a reação contrária, sendo “atrevidos e ousados”, na tentativa de esconder dos colegas as suas dificuldades. Se forem constantemente expostos e forçados e embaraçados, podem tornar-se agressivos e/ou resistentes. Todos estes comportamentos são “normais” tentativas de ocultar as suas dificuldades e disfarçar a sua baixa autoestima.

Segundo Almeida (2010), com todas estas dificuldades em ler e as frustrações acumuladas, estes alunos podem ter comportamentos antissociais, que vão desde a agressividade até à marginalização progressiva.

Por tudo isto, cabe, então, ao professor estar sempre atento às etapas de desenvolvimento das crianças com dislexia, de modo a facilitar as aprendizagens, o respeito, a confiança e o afeto.

1.7. Avaliação

Bautista (1997) declara que, a avaliação deve fazer-se ao nível do desenvolvimento das capacidades de leitura para se fazer a deteção correta dos erros. Não podemos conformar-nos com um diagnóstico geral, devemos aprofundar e localizar com precisão todos os aspetos em que se verificam (Bautista, 1997).

É raro existirem crianças com o mesmo tipo de perturbações, assim como também não existem programas de tratamento igualmente válidos para várias crianças (cf. Bautista, 1997).

O mesmo autor refere ainda que é importante estar atento e intervir logo nos primeiros anos, ao nível do 1.º Ciclo, quando se começa a verificar pequenas dificuldades, para a intervenção ser oportuna e não se tornar uma situação irreversível.

O papel do professor é muito importante na deteção da dislexia nos alunos, uma vez que é muitas vezes o primeiro a detetar dificuldades de aprendizagem ou problemas na leitura. No entanto, o professor não diagnostica dislexia ou qualquer outro tipo de

dificuldade de aprendizagem. Essas são diagnosticadas por especialistas (cf. Hennigh, 2003).

Na opinião de Hennigh (2003) cabe ao professor, logo que detetado o problema, realizar testes de leitura informais e encaminhar o aluno para uma avaliação especializada.

No processo de avaliação devem ser envolvidos todos os agentes educativos e diversos técnicos especialistas, como Psicólogo e Professor especializado em Educação Especial. Um diagnóstico adequado exige ainda, a cooperação do Professor do Ensino Regular e/ou do Diretor de Turma.¹

Segundo Torres e Fernández (2001) para se fazer uma correta avaliação da dislexia e dos fatores que estão na sua origem devemos avaliar as áreas neuro psicológica e linguística que nos vão permitir avaliar o comportamento (os défices na leitura) e os problemas associados a este.²

A avaliação neuro psicológica vai permitir conhecer a natureza do fracasso na leitura, recolhendo informação acerca das capacidades da criança. Essa informação irá permitir despistar uma possível origem comportamental ou uma disfunção neurológica.³

A avaliação psicolinguística incide sobre os processos implicados na leitura.³

Avaliação Neuropsicológica	À Percepção Visual e Auditiva À Motricidade À Funcionamento Cognitivo À Psicomotricidade À Funcionamento psicolinguístico À Linguagem À Desenvolvimento emocional
Avaliação Psicolinguística	À Tarefas de vocalização À Tarefas de decisão lexical À Tarefas de decisão semântica À Tarefas de processamento visual

Figura 4 – Áreas de avaliação da Dislexia.³

¹ Retirado de: <http://apafidislexia.blogspot.pt/> em 27-12-2012.

² Retirado de: <http://dislex.co.pt/index.php/avaliadiagnostica> em 27-12-2012.

Além desta avaliação, a recolha prévia de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social permite um melhor enquadramento da situação de cada criança.³

Assim, o diagnóstico correto da dislexia implica que se tenha conhecimento se na história familiar da criança existem casos de dislexia ou de dificuldades de aprendizagem, se na história de desenvolvimento da criança (história pré perinatal, desenvolvimento linguístico, desenvolvimento emocional) ocorreu alguma problemática não normativa e, se na história escolar existiram reprovações, faltas sucessivas, frequência de escolas diferentes, etc.³

1.7.1 Testes para avaliação da dislexia

Ao longo do processo de avaliação, os diferentes técnicos envolvidos, recorrem a diferentes ferramentas e/ou testes de avaliação para realizarem o diagnóstico de dislexia. No quadro seguinte serão apresentados alguns desses testes.

Quadro 4 – Testes de avaliação da dislexia⁴

Áreas a avaliar	Tipos de Testes
Avaliação cognitiva	<ul style="list-style-type: none">- Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC III)- Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Edição Revista (WPPSI-R)- Matrizes Progressivas Coloridas de Raven- Aptidões Mentais Primárias (APM)- Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE)
Avaliação da Percepção e Memória Visual	<ul style="list-style-type: none">- Figura Complexa de Rey- Reversal Test- Teste de Percepção de Diferenças (TPD)- Teste de Retenção Visual de Benton (TRVB)
Avaliação da Percepção e Memória Auditiva	<ul style="list-style-type: none">- Diagnóstico das Aquisições Perceptivo-Auditivas (DAPA)- Lindamood Auditory Conceptualisation Test (LAC)

³ Retirado de: <http://apafidislexia.blogspot.pt> em 27-12-2012.

	- Teste de Ritmo de Myra Stambach
Avaliação da Psicomotricidade e Dominância Lateral	- Teste de dominância lateral A. J. Harris - Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca (BPM)
Avaliação dos Processos Fonológicos	- Bateria de Provas Fonológicas Ana Silva - Bateria de Avaliação da Linguagem Oral de Inês Sim-Sim (ALO) - Teste de Competências linguísticas de Fernanda Viana (TICL) - Provas de Avaliação da Linguagem e Afasia em Português (PALPA-P) - Prova de Consciência Fonológica de Maria José Ribeiro
Provas Específicas de Dislexia	- Prova de Análise e Despiste da Dislexia (PADD) - Teste Exploratório de Dislexia Específica (TEDE)

⁴Retirado de: <http://dislexia.com.sapo.pt/intervencao.htm> em 27-12-2012

1.8. Diagnóstico

A identificação do sujeito com dislexia passa por um processo complexo devido à quantidade de fatores que é preciso controlar para assegurar o rigor e a precisão. Então, urge saber quem, como, e quanto tempo. Um aluno que apresente alguns sinais de dislexia deve ser encaminhado para os profissionais experientes, para o professor do Ensino Especial, para o psicólogo e para o médico que trabalharão em equipa.

De salientar que segundo a legislação portuguesa e o sistema da Educação Especial da Região Autónoma da Madeira, a identificação é feita através de um Modelo de Referenciação que após dar entrada nos serviços dos Centros de Apoio Psicopedagógicos, a equipa encarregada do caso tem 60 dias para avaliar o aluno. Desta forma, surge a importância de trabalhar de modo coordenado.

A identificação terá implicações na intervenção, ou seja, a intervenção adequada e eficaz depende do diagnóstico rigoroso e preciso.

Nielsen (1997) afirma que o diagnóstico da dislexia assume extrema importância para que se possa determinar as dificuldades específicas apresentadas por um disléxico. O mesmo autor defende que o diagnóstico deverá ser feito em primeiro lugar por um médico.

Outros autores Torres & Fernández (2001) falam-nos de uma avaliação estruturada, recomendando uma dupla avaliação neuro psicológica e linguística, onde os testes de avaliação incorporem vários fatores: lateralidade, percepção viso auditiva, a psicomotricidade, fonologia, a sintaxe e a semântica.

Então, como diagnosticar a dislexia?

Inicialmente pode ser feito de modo informal a identificação pelo professor de língua materna, do educador e mesmo pelos pais, que identificam os sinais de alerta no que diz respeito à fala, leitura e escrita da criança. Identificado o problema de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em casa, deve-se procurar ajuda especializada. Posto isto, a identificação dos sinais de alerta da dislexia é o primeiro passo para o diagnóstico.

Para Torres & Fernández (2001) uma equipa multidisciplinar, formada pelo Docente da Educação Especial, por psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricista, neurologista etc., deve iniciar uma minuciosa investigação. Essa mesma equipa deve ainda garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, verificando a necessidade do parecer de outros profissionais, como neurologista, oftalmologista e outros, conforme o caso.

A equipa de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia, isto é, Avaliação Multidisciplinar e de exclusão. Outros fatores deverão ser descartados, como deficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congénitas ou adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com os constantes fracassos escolares o disléxico irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são consequência, não causa da dislexia), e outros distúrbios de aprendizagem, como: o deficit de atenção, a hiperatividade (ambos podem ocorrer juntas, é o DAAH – Deficit de Atenção e Aprendizagem com Hiperatividade).

Neste processo, ainda, é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente. Essa avaliação não só identifica as causas das dificuldades apresentadas, assim como permite um encaminhamento adequado a cada caso, através de um relatório por escrito. É de extrema importância haver uma boa troca de informações, experiências e até sintonia dos procedimentos executados, entre profissional, escola e família.

Por último, um diagnóstico mais preciso e rigoroso deve ser feito e confirmado por um Neurologista. Pois, a dislexia é um transtorno de origem neurológica que dificulta a aquisição da leitura, e conseqüentemente da escrita, trazendo prejuízos para o desempenho escolar, social, profissional e afetivo do sujeito disléxico

No caso da dislexia, o encaminhamento deve ser consoante as particularidades de cada caso o que permite que seja mais eficaz e mais proveitoso nos resultados, bem como terá ainda acesso a pareceres importantes para o caso. Conhecendo as causas das dificuldades e os potenciais do indivíduo, o profissional pode utilizar a linha que achar mais convergente. Os resultados irão aparecer de forma consistente e progressiva.

1.8.1. Problemas associados à dislexia

Diversos estudos documentam, que a dislexia está algumas vezes associada a outras perturbações comórbidas (presença de 2 ou mais diagnósticos diferentes), de entre as mais frequentes destaca-se a disgrafia, discalculia, disortografia, hiperatividade com déficit de atenção (PHDA), problemas de linguagem, entre outros.

1.8.2. Disgrafia

Segundo Almeida (2005), a disgrafia define-se por dificuldades para a escrita, ou seja, uma perturbação de tipo funcional, na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita, caracterizando-se por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras e palavras, surgindo de forma irregular, disforme e rasurada. As crianças que apresentam este problema, mudam frequentemente a forma das letras, apresentam movimentos parasitas e traçados angulosos e irregulares; não respeitam as margens e desrespeitam as linhas; a pressão que aplicam no lápis ou caneta, tanto é excessiva como deficitária; têm dificuldades na direccionalidade dos giros das letras; apresentam ligamentos defeituosos entre letras, caracteres indecifráveis, anarquia nos trabalhos e conseqüente apresentação deficiente.

1.8.3. Discalculia

Ainda de acordo com Almeida (2005), a discalculia refere-se a uma perturbação semelhante à dislexia, mas no campo da matemática. É uma perturbação estrutural da capacidade matemática e da simbolização dos números, é de carácter desenvolvimental

(não resulta de uma lesão cerebral ou de défices intelectuais) e caracteriza-se por dificuldades específicas da aprendizagem que afetam a normal aquisição das competências aritméticas, apesar de uma inteligência normal, estabilidade emocional, oportunidades académicas e motivação. Provoca no aluno uma dificuldade em compreender o mecanismo da numeração, reter o vocabulário matemático, desenvolver raciocínios lógicos, utilizar corretamente símbolos numéricos e realizar, com eficácia, as operações, sobretudo as inversas. Manifestam-se, usualmente, nas dificuldades de ordenação, nas quatro operações básicas e nos cálculos elementares, nos erros na disposição dos algarismos e na organização das parcelas, na confusão de sinais e perda de elementos, na incompreensão das relações espaciais e de quantidade, bem como dos enunciados.

1.8.4. Disortografia

A disortografia, segundo Almeida (2005), refere-se a uma dificuldade para a escrita ortograficamente correta, isto é perturbação na produção escrita, através da presença de muitos erros ortográficos, caracterizada por uma dificuldade em escrever corretamente as palavras e o que, por conseguinte traduz dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos.

São as dificuldades de aprendizagem relacionadas com a ortografia e sintaxe e centram-se na organização, estruturação (frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos) e composição de textos escritos, em que a construção frásica é pobre e geralmente curta (em estilo telegráfico e articulação incorreta das ideias), má qualidade gráfica.

Ao nível da sílaba e da palavra verifica-se a inversão da ordem das letras, repetição, omissão, adição ou substituição de letras, finais fracos ou falta da 1ª letra da palavra. A nível gramatical, há dificuldades em categorizar, identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar, corretamente, os tempos verbais.

É possível haver uma disortografia (erros ao nível da escrita) sem que esteja presente uma dislexia. No entanto, quando há um diagnóstico de dislexia, existe sempre, como consequência, uma disortografia mais ou menos evidente.

1.8.5. Hiperatividade (PHDA)

De acordo com a opinião dos autores, anteriormente, supra citados, a hiperatividade (PHDA), é uma perturbação do comportamento de base genética, em que estão implicados diversos fatores neurológicos e neuro psicológicos, que provocam na criança alterações de atenção, impulsividade e uma grande atividade motora, ocorrendo mais frequentemente e de um modo mais severo do que o tipicamente observado noutras pessoas.

Além destas perturbações mais correntes, raramente surgem outras perturbações associadas à dislexia, como são os casos da:

- Disfasia, ou seja, uma perturbação de linguagem que resulta de lesão cerebral;
- Dislalia, isto é, quando há uma dificuldade em articular, havendo uma confusão entre fonemas, omissões em sílabas compostas e inversa, inversões;
- Dismapia que se refere a uma dificuldade em ler mapas, tabelas, escalas;
- Dispraxia que se refere a dificuldades de coordenação, como por exemplo, dificuldade em realizar as seguintes atividades: equilibrar-se, caminhar sobre uma linha reta, encestar, apertar os sapatos, entre outros;
- Disartria que se refere a perturbações nas articulações devido a lesões nas partes do sistema nervoso que controlam os músculos dos órgãos fonadores.

Em suma, estas dificuldades de aprendizagem encontram-se relacionadas com perturbações nas áreas básicas de linguagem (compreensão e expressão); psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal); perceção (auditiva, visual, tátil quinestésica, gustativa e olfativa); desenvolvimento motor (motricidade ampla e fina); desenvolvimento social (interação e aceitação de regras) e autonomia.

1.9. Intervenção ao nível da dislexia

A aprendizagem ou o fracasso na aquisição da leitura não podem ser atribuídos unicamente ao método de ensino. Cabe ao professor avaliar qual o melhor método e criar estratégias e atividades que se adequem aos problemas específicos de cada aluno (cf. Bautista, 1997).

Muito importante nestes casos é a intervenção de um especialista, do professor e dos pais. Para Bautista (1997) o professor não pode intervir sozinho.

O tratamento da dislexia, no âmbito escolar, é baseado em atividades de percepção visual, orientação e organização espacial, esquema corporal, lateralidade, etc.

O professor desempenha um papel muito importante na “reeducação” dos alunos disléxicos, pois, na maioria das vezes, é o primeiro a detetar esse problemas de aprendizagem.⁴

A atitude do professor e a sua relação com o aluno disléxico é preponderante para o sucesso da reeducação. De acordo com Hennigh (2003) para auxiliar um aluno com dislexia, o professor deve considerar cinco "*princípios de aprendizagem*":

- o desenvolvimento de métodos de ensino/aprendizagem multissensoriais;
 - “a promoção de uma visão positiva da leitura;
 - a minimização do efeito "*rotulador*" do aluno disléxico;
 - o recurso a modelos corretos de leitura;
 - o reforço das competências fundamentais da leitura (a letra, o som e o reconhecimento de palavras).”⁵

Neste sentido, a autora aponta algumas estratégias a adotar pelo professor na sala de aula:

- “- criar um ambiente de trabalho estimulante e centrado no aluno;
- ajustar a instrução ao aluno usando métodos de instrução alternativos (quando persiste o erro);
- estabelecer objetivos (pessoais, académicos e para casa);
- promover a iniciativa e a autoaprendizagem;
- desenvolver a sua autonomia;
- ajustar, modelar e avaliar as atividades;
- valorizar o sucesso e não o fracasso do aluno;
- recorrer a estratégias diversificadas;
- fracionar as atividades;
- avaliar as qualidades e competências de cada criança;
- criar padrões corretos de leitura (através da leitura em voz alta);
- recorrer a imagens para apoiar a compreensão da leitura;
- criar um banco de questões relacionadas com cada parte do texto;
- recorrer a textos diversificados, com ritmo e repetições;
- promover a leitura orientada;
- ensinar recorrendo a pares;
- solicitar a ilustração dos textos;

⁵ Retirado de: <http://dislexia.com.sapo.pt/intervencao.htm> em 27-12-2012.

- promover o trabalho em grupos heterogéneos”.⁵

Segundo Nielsen (1999) o professor nunca deve dizer, a alunos com dificuldades na leitura, para se esforçarem mais, nunca deve atribuir essas dificuldades a preguiça por parte do aluno, não deve forçar o aluno a ler em público, não deve comparar os seus trabalhos com os dos restantes elementos da turma, deve sim elogiar constantemente o esforço do aluno.

Em Portugal já se usam diferentes métodos e recursos para a reeducação destas crianças disléxicas. Destacaremos alguns deles:

- os Cadernos de Reeducação Pedagógica, composto por seis livros (destinados a crianças e jovens entre os 5 e os 16 anos) com exercício para desenvolver os domínios percetivo, psicolinguístico e psicomotor;
- o Método Distema, que consiste num método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomínico, Estruturado e Cumulativo que tem como objetivo treinar e automatizar as fusões silábicas sequenciais a fim de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva (cf. Ribeiro 2008).

Se a avaliação for bem-feita, e o mais precocemente possível diagnosticada, a criança com dislexia pode ser capaz de realizar aprendizagens com sucesso. Mais uma vez se saliente o papel importante do professor neste processo, que em conjunto com a equipa interdisciplinar, deve construir um Programa Educativo Individual para o aluno, baseado nas suas características e necessidades. Desse programa deverão constar estratégias e materiais específicos para que o aluno possa adquirir diversas competências académicas, com destaque para a leitura e escrita.

1.9.1. Intervenção precoce

O desenvolvimento das capacidades universais para aprender a ler e a escrever, sobretudo áreas básicas da aprendizagem (Maturidade percetiva, auditiva, visual, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, ritmo, linguagem, atenção, memória, motivação e autoconceito) devem estar habilitadas na criança para se iniciar o processo complexo que é ler. Desta forma, Helena Serra (2004), Celeste Lopes, (2008) e Vitor da Fonseca (1999) são unânimes nos seguintes aspetos:

- “Desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do vocabulário – contar e relatar, dramatizar, escutar e repetir;

- Desenvolvimento da percepção, discriminação e memória auditiva – reproduzir ritmos padronizados – tambores, apitos, palmas;
- Desenvolvimento da percepção, discriminação e memória visual – reconhecimento de forma geométricas, procurar diferenças entre duas figuras;
- Desenvolvimento psicomotor;
- Consolidação do esquema corporal: conhecimento do próprio corpo e do corpo dos outros;
- Consolidação da lateralidade: exercícios de precisão e força da mão, pé e olho predominante;
- Orientação espaço-temporal: realizar labirintos, construir simetrias, dizer os dias da semana;
- Consolidação do controlo viso perceptivo: Controlo da mão/olho através do picotar e cortar, treinando a preensão precisa e regulado com mais ou menos força;
- Treino da atenção e da memória visual através do desenho.”

A intervenção precoce deverá ser feita em Equipa: os pais, educadores de infância, docentes, psicomotricista, terapêuticas e outros.

A identificação das crianças que estejam em situação de risco para a aquisição da leitura deve ser realizada precocemente, para haver uma intervenção adequada. O melhor é que a intervenção seja feita nos anos pré-escolares, pois os problemas de dificuldade na sintaxe expressiva e recetiva, quando solucionados até os 5 ou 6 anos, permitem melhores resultados na alfabetização.

A consciência fonológica segundo Snowling & Stackhouse (2004), treinada com o conhecimento da correspondência letra e som acarreta resultados benéficos para o domínio da leitura e ortografia no caso de crianças disléxicas. É esta consciência fonológica que fará com que a criança, ao escrever palavras com letras simétricas (p, b, p, q), pense e repense sobre o processo da escrita alfabética.

Uma das consequências da falta de consciência fonológica é, na escrita formal, os alunos, “saltarem” grafemas. Quando trocas, omissões e substituições de fonemas/grafemas ocorrem no processo de formação letada escrita, não temos dúvida de que a escola foi omissa ou negligenciou um ensino fonológico eficaz da língua materna. A fala, porém, deveria ser, para a escola, a habilidade inicial, básica, ponto de partida, para um trabalho mais aprimorado na formação linguística das crianças.

A linguagem oral, a fala é dos meios de comunicação mais utilizados pelas crianças, desde as suas primeiras palavras. Na escola, a fala é subvalorizada como

elemento de avaliação de aquisição de conhecimentos e como elemento de desenvolvimento pessoal e social do aluno.

1.9.2. Sinais de alerta

A literatura refere que muitos sinais que não são detetados, antes da entrada para a escola, podem ser responsáveis pelo insucesso escolar e, concomitantemente, pelo desajuste social, pelo comprometimento do percurso escolar de uma criança. É, por isso, fundamental aprender a distinguir os indicadores das dificuldades de aprendizagem (DA) e, dentro destes, os da dislexia. A sua identificação não constitui um diagnóstico mas esse conhecimento pode ser crucial para uma correta avaliação diagnóstica. A formação, neste domínio, permite mais facilmente distinguir os sinais de vulnerabilidade da criança e atribuir-lhes valor e significação. Se, precocemente, não identificamos sinais, estamos a deixar escapar a resolução de problemas simples que se irão agravar e que se tornarão de difícil resolução.

Segundo Fonseca (1999), a identificação precoce deveria de ser feita ao nível da psicomotricidade, das perceções e do comportamento emocional, alertando assim para estruturas do desenvolvimento da criança importantes para a aquisição da leitura e da escrita. O mesmo autor afirma que, “as crianças não podem continuar a ser vistas como «automóveis», onde não se vê se há ou não gasolina, ou se a bateria está ou não em condições, mas se começa logo por desmontar o motor e as suas peças componentes” (Fonseca, 1999: 324).

Paula Teles (2004) refere que intervenção precoce é provavelmente o fator mais importante na recuperação dos leitores disléxicos. Quanto mais cedo se identificar a dislexia melhor será a intervenção.

A detenção precoce da dislexia é altamente benéfica para a redução do seu impacto. Paula Teles (2004) aponta para indicadores primários que se podem manifestar na faixa etária situada entre os 4 e os 6 anos. Estes indicadores podem aparecer ao nível da fala ou da linguagem: défice na compreensão verbal, falta de expressão, vocabulário pobre e dislalias ou problemas articulatórios. Ao nível da psicomotricidade, os indicadores surgem quando a criança mostrar dificuldades senso perceptivas (confusões entre cores, formas, tamanhos e posições), apresentar atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal, manifestar problemas nos exercícios manuais e de grafismo e exibir a tendência para a escrita em espelho.

Sem alarmismos, as crianças apresentam sinais de alerta para os quais os pais, os educadores e os professores deverão prestar atenção. O atraso na aquisição da linguagem oral, tal como as primeiras palavras e as primeiras frases podem ser um sinal de dificuldade. Assim, pela importância em identificar e diagnosticar o mais cedo possível, Paula Teles (2004) apresenta os seguintes sinais potenciais da dislexia.

Na infância, a criança pode apresentar os seguintes sinais ou sintomas: falar tardiamente; dificuldade para pronunciar alguns fonemas; demorar a incorporar palavras novas ao seu vocabulário; dificuldade para rimas; dificuldade para aprender cores, formas, números e escrita do nome; dificuldade para seguir ordens e seguir rotinas; dificuldade na habilidade motora fina; dificuldade de contar ou recontar uma história na sequência certa; dificuldade para lembrar nomes e símbolos.

Na alfabetização, alguns sinais podem oferecer pistas que a criança é disléxica, como: dificuldade em aprender o alfabeto; dificuldade na sequencialização de letras e números; dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: g - a - t - o); dificuldade com rimas; dificuldade em discriminar fonemas (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z); dificuldade na sequência e memória de palavras; dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar; dificuldade na orientação temporal (ontem hoje – amanhã, dias da semana, meses do ano); dificuldade na orientação espacial (direita – esquerda, em baixo – em cima...); dificuldade na execução da letra cursiva; dificuldade na preensão do lápis e dificuldade em copiar do quadro.

Antes da entrada na escola, Torres & Fernández (2001) descrevem atrasos que poderão ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, uma família que faça um acompanhamento médico regular ao seu filho e que esteja atenta aos níveis de desempenho apresentados pela criança, terá como indícios os seguintes atrasos:

- a. “Atrasos do desenvolvimento perceptivo visual;
- b. Atrasos na aquisição do esquema corporal;
- c. Atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica;
- d. Atrasos no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.” (Torres &

Fernández, 2001: 6)

Os diversos autores acima referidos partilham da opinião da importância da precocidade na sinalização da dislexia e referem as vantagens da identificação dos chamados *indicadores primários* da futura dislexia.

2. Jogo

“A criança precisa ser alguém que joga para que, mais tarde, saiba ser alguém que age, convivendo sadiamente com as regras do jogo da vida. Saber ganhar e perder deveria acompanhar todos, sempre.”

Orso (1999: 58)

2.1. A importância do lúdico no desenvolvimento da criança

Atualmente a importância do brincar para o desenvolvimento infantil já é bastante reconhecida. Estudiosos do desenvolvimento humano, como Piaget (1978) e Vygotsky (1989), relacionam o brincar com o desenvolvimento cognitivo infantil.

Para Piaget, o brincar serve a necessidade da criança de perceber e manipular o objeto, observando as relações causais entre a sua ação e o objeto, consolidar o seu conhecimento e extrair prazer por dominar a situação. Para Vygotsky, a evolução do brincar é um processo influenciado pelo meio e pela motivação e consiste numa importante fonte de avanços no desenvolvimento cognitivo (cf. Emmel, 2004).

O jogo proporciona relações sociais completas, onde a pequena comunidade age sob o domínio de regras, possui um sistema de julgamento próprio inclusive baseado em jurisprudência (cf. Piaget, 1994).

Ainda que seja espaço de conflitos, embates e contradições, aspetos que enriquecem e se transformam em meios que permitem a discussão de valores hegemónicos, a ressignificação, a reelaboração e a incorporação de novos valores, o jogo permite prevalecer atitudes de ajuda mútua, de divisão de trabalho, de solicitude, de troca de pontos de vista e atenção de uns para com os outros. O jogo pode ser concebido, segundo Sena & Lima (2007), como algo que promove situações interativas onde conhecimentos, habilidades, valores e atitudes devem ser socializados e desenvolvidos, numa perspetiva global.

Entre as concepções sobre o brincar, destaca-se as de Froebel, o primeiro filósofo a justificar o seu uso para educar crianças no pré-escolar. Froebel foi considerado por Blow & Valentim (cit. Silva, Oliveira & Sás, 2008) psicólogo da infância, ao introduzir o brincar para educar e desenvolver a criança. A sua Teoria Metafísica pressupõe que o brinquedo permite o estabelecimento de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificados pelo mundo espiritual.

Antunes (2000) elaborou um trabalho baseado nas áreas da inteligência que podem ser estimuladas através da utilização de um jogo, de natureza material ou até mesmo

verbal; incluem as dimensões linguística, lógico matemática, espacial, musical, cinestésico corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Na área de inteligência linguística temos como exemplos o jogo da forca, bingo gramatical e telefone sem fio. Na inteligência lógico-matemática o dominó, jogo das tampinhas, jogo das formas e baralho de contas. Na inteligência espacial temos o jogo da sucessão, jogo da memória e damas.

Bruner (cit. Silva, Oliveira & Sás, 1986) acredita que o ato de brincar permite ao ser humano condições ótimas para explorar e desenvolver habilidades mais complexas e aponta cinco funções fundamentais da brincadeira, que são a redução das consequências relativas aos erros e fracassos; a permissão da exploração, da intervenção e da fantasia; a imitação idealizada da vida; a transformação do mundo, segundo os nossos desejos e a diversão.

A respeito das dificuldades de definição e das controvérsias suscitadas pelos diferentes teóricos sobre o papel da brincadeira na educação da criança pequena, os quais enfatizam ora a importância dos comportamentos imitados, ora os aspectos de enriquecimento cognitivo, ora a possibilidade de socialização e de solução de conflitos emocionais, o brincar constitui-se em fonte instigante de preocupações científicas e, felizmente, ao premiar as ações humanas, está presente em todas as culturas conhecidas.

Contudo, é necessário considerar que alguns fatores influenciam o desempenho da criança no brincar, como o ambiente no qual ela se encontra, as suas características individuais e o vínculo com a pessoa que aplica as atividades. Para além disso, os brinquedos devem ser adequados ao interesse, necessidades e capacidades da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, considerando que a época e a forma como o desenvolvimento se processa podem variar bastante de criança a criança (cf. Emmel, 2004.).

De acordo com Borba (2006: 42), a escola assume um papel essencial, no brincar na Educação:

“...a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos as nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade.”

As orientações e diretrizes oficiais da educação infantil enfatizam a necessidade de assegurar flexibilidade ao currículo, atribuindo importância às atividades lúdicas e ao brincar. Mas existe ambiguidade nos documentos norteadores e constata-se

desvalorização e falta de espaço concedido ao brincar nessa etapa educacional (cf. Pinto & Góes, 2006).

A Maria Montessori associam-se os jogos sensoriais. Tendo por base os “Jogos Educativos” pensados por Froebel, jogos que auxiliam a formação do futuro adulto, Montessori, segundo Leif e Brunelle (1978), elaborou os “jogos sensoriais” destinados a estimular cada um dos sentidos.

Para atingir esse objetivo, Montessori necessitou de pesquisar uma série de recursos e projetou diversos materiais didáticos para possibilitar a aplicação do método. Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir” e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor era um transmissor. A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou por transformar o sentido do que se entende por material pedagógico. O seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, as suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor transformou-se num gerador de situações estimuladoras e eficazes. É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que proporciona estímulo ao interesse do aluno.

Atualmente, observa Kishimoto (1998), o brincar está presente na escola ora com um significado extremamente diretivo, eliminando a liberdade que faz parte do processo lúdico, ora de uma forma aleatória, improvisada, sem a preocupação dos educadores, no sentido de compreender que nesse brincar há necessidade de objetos, de parcerias e de conteúdos, o que leva a uma atividade descomprometida do desenvolvimento da criança e, portanto, da sua aprendizagem.

Por outro lado, ao entender-se o brincar como um processo facilitador tanto do desenvolvimento infantil como da construção do conhecimento da criança, a escola deve preparar-se para criar espaços de brincadeira, onde os objetos, os brinquedos, os materiais, as informações e as regras do brincar devem fazer parte da formação do profissional, de forma a capacitá-lo na utilização de tal recurso como instrumento de desenvolvimento da criança.

Borba (2006) questiona-se porque é que, à medida que avança a escolaridade, os espaços e tempos do brincar são reduzidos e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos. Afirma ainda que a brincadeira,

“nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no quotidiano familiar. Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a

uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança.”

(Borba, 2006: 34)

Vygotsky (1989) foi um dos precursores ao assinalar a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento mental da criança, enfatizando que o mesmo comporta dois níveis de desenvolvimento, ou seja, o nível de desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução independente de problemas e a zona de desenvolvimento proximal, onde a solução do problema é alcançada sob a ação de um mediador.

Segundo Sena & Lima (2007: 6)

“Conceber o jogo com finalidade educacional significa colocar o indivíduo em contacto com os sentidos que circulam na sua cultura para que ele os possa assimilar e viver no contexto social onde está inserido. Isso não quer dizer que estará a incorporar todas as informações, de maneira passiva; ao contrário, para que se tenha uma boa aprendizagem, é importante uma atividade que seja consciente, participativa e transformadora de realidade interna e externa do indivíduo.”

Estes autores (Sena & Lima, 2007: 13-15) perceberam: “o jogo como um justificável e rico recurso de socialização e de desenvolvimento, essencial a uma formação global e holística das crianças”, apesar de ser uma atividade que reflete opções políticas e filosóficas. Eles concluíram que “o jogo, no contexto educacional, enquanto elemento e produto da cultura pode, se respaldado por um ambiente onde prevaleçam atitudes de respeito mútuo, de cooperação, de solidariedade e de perseverança, tornar-se um potencial recurso precursor de socialização e de desenvolvimento da criança”.

Por isso, o educador deve entender o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento implícitos nas situações e atitudes lúdicas que o jogo promove (cf. Sena & Lima, 2007). Assim, é desejável que o adulto que está presente no momento da brincadeira assuma a figura de um bom mediador, participando dela e ajudando as crianças a brincarem, porém, sempre tendo como referencial que a fantasia que deve ser respeitada é a da criança. É frequente o adulto assumir posturas autoritárias ou rígidas como, por exemplo, reprimindo brincadeiras onde estão presentes o ladrão ou a arma, etc., sem entender devidamente que, naquele momento, o que está em jogo não é o real, mas sim a sua representação através do brinquedo, ou seja, trata-se apenas de uma das linguagens, entre tantas outras, que a criança pode utilizar para representar esse real.

Para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, ou será compreendida apenas como mais um exercício.

Na opinião de Borba (2006: 43):

“no processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua dos pés e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo.”

Teles (1999) acrescenta, ainda, que a criança que não brinca, não tem reunidas as mesmas condições de se desenvolver de forma saudável e equilibrada e que posteriormente essa lacuna irá, de alguma forma, manifestar-se na sua personalidade, enquanto adulta. Terá dificuldade em desinibir-se, ser feliz com as pequenas coisas e, sentir um prazer genuíno e sincero.

A criança quando entra na fase escolar já brincou em média 17 mil horas, sendo esta atividade, um dos motores do seu desenvolvimento. Brincar é uma atividade característica da infância. É, através dela, que a criança constrói a sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, da cultura, do meio em que está inserida. Os jogos são uma pequena parte desta atividade de construção, que se transfere para a adolescência e mesmo para a fase adulta.

Em suma, o jogo não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos, por parte da criança, como também serve de instrumento para conhecer o mundo físico e, finalmente, entender os diferentes modos do comportamento humano: os papéis que desempenha, como se relaciona, os hábitos culturais.

2.2. O jogo

A palavra “jogo” etimologicamente, é proveniente do latim: *iocus*, que significa brincadeira, divertimento ou passatempo sujeito a regras. De facto, o jogo surge na vida da criança de forma natural e constitui um elemento imprescindível na aquisição de diversas competências. O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem; na verdade, o jogo faz parte da essência do ser humano. De uma forma geral, os jogos fazem parte da nossa vida desde os tempos mais antigos, estando presentes não só na infância, como em outros momentos.

Numa tentativa de definirmos o conceito de jogo, encontramos uma diversidade de definições. Froebel afirma que, o jogo é como o espelho da vida e o suporte da aprendizagem. Já Piaget compara o jogo a uma assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo e Eriksson acredita que, o jogo é a forma infantil da capacidade humana, para manusear a experiência criando situações modelo e, para dominar a realidade, através da experiência e da planificação

(cf. Gomes, 2011).

Apesar de variadas, estas definições têm em comum o facto de considerarem o jogo como um instrumento imprescindível ao desenvolvimento humano, na medida em que permite a assimilação de várias competências, nomeadamente, sociais, cognitivas e emocionais.

Piaget (1978), na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, classifica o jogo em três grandes categorias que correspondem às três fases do desenvolvimento.

2.2.1. Jogo de exercício sensorio motor

De acordo com Piaget (1978), na fase sensorio motora (0 aos 2 anos), a criança brinca sozinha, sem atender às regras e representa a primeira forma de obter prazer através do funcionamento do eu. Assim sendo, nesta fase, a atividade lúdica surge no exercício motor simples, isto é, na realização repetida de gestos e movimentos, como correr, gatinhar, pegar em objetos e atirá-los ao chão, mas também, na emissão de sons. Estas brincadeiras vão permitir à criança a aquisição de novas competências e o seu aperfeiçoamento.

É de realçar que esta forma simples de atividade lúdica, apesar de se complexificar a partir dos 2 anos de idade, não desaparece. Esta mantém-se ao longo da adolescência e mesmo da fase adulta. Um exemplo desta característica é o prazer obtido, a partir de um passeio de bicicleta, da prática de desporto, entre outras atividades.

2.2.2. Jogo simbólico

Para Piaget (1978), na fase pré-operatória (2 aos 6 anos), a criança brinca em interação com os outros e já tem consciência da existência de regras. Surge, assim, o jogo simbólico em que a criança brinca “ao faz de conta.” Nestas brincadeiras, a criança expressa as primeiras emoções que observa no seu quotidiano, representa-as e assimila-as. Para além disso, através do jogo simbólico a criança está a desenvolver competências sociais, emocionais, comunicativas, bem como a imaginação, a criatividade e expressão corporal.

2.2.3 Jogo de regras

Segundo Piaget (1978), na fase das operações concretas (7 aos 11 anos), a

criança adquire uma maior noção das regras e da sua importância. É, assim, neste estágio, que a criança se inicia nos jogos cooperativos. A partir destes jogos, a criança desenvolve competências sociais e afetivas, na medida em que a cooperação está intimamente relacionada com a ajuda, a solidariedade e no estabelecimento de relações humanas.

O jogo permite, desta forma, em todas as fases do desenvolvimento humano a aquisição de múltiplas competências, de uma forma lúdica e, muitas vezes, realizada de modo inconsciente, por parte do sujeito que brinca.

2.3. O jogo educativo

O jogo pode ter variados objetivos, desde uma vertente lúdica até às atividades mais complexas com o intuito de adquirir novos conhecimentos, aprendizagens mais complexas e direcionadas, com objetivos específicos.

Huizinga (1938) definiu o jogo como uma atividade voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias.

Para Kishimoto (1998) jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem a aprendizagem das crianças, através de um processo de socialização que contribui para a formação da sua personalidade. Eles visam estimular o impulso natural da criança a aprender. Para isso, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, ao mesmo tempo em que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva.

Segundo Leal (2005), o jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaços determinados, como características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”.

Neste seguimento, os jogos educativos podem ser divididos em dois grandes grupos: os jogos de enredos e os jogos de regras. Assim, o jogo de enredo também pode ser designado de jogo imaginativo, de faz de conta, de papéis, simbólico ou sócio dramático. Este tipo de jogo visa promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, e social da criança. Através deste tipo de jogo, as crianças vivenciam os papéis dos adultos, representando a realidade que vivem, ou que gostariam de vivenciar.

No que respeita ao jogo de regras, pode dizer-se que a situação imaginária está subentendida e as normas orientam o jogo fazendo com que, deste modo, as crianças fiquem atentas à finalidade do jogo.

Desta forma, os jogos educativos têm como finalidade estimular e favorecer a aprendizagem da criança, através de um processo de socialização que contribui para a formação da personalidade. Este tipo de jogos influenciam o desenvolvimento da agilidade, da concentração e do raciocínio contribuindo para o desenvolvimento intelectual.

2.3.1. Objetivos do jogo educativo

De acordo com Fernandes (1995), os jogos podem ser utilizados em diferentes situações dentro do contexto de aprendizagem. Uma das possibilidades é a promoção da autoconfiança e a outra é o aumento da motivação. Até o jogo mais simples pode ser um recurso para facultar informações e praticar habilidades que conferem destreza e competência.

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, espírito crítico, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes.

Na atividade lúdica, o educador deve ter objetivos bem definidos. De acordo com os seus objetivos, o educador deve:

- “propor regras em vez de as impor, permitindo que o aluno as elabore e tome decisões;
- promover a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras;
- permitir julgar qual a regra que deve ser aplicada a cada situação;
- motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança;
- contribuir para o desenvolvimento da autonomia” (cf. Fernandes, 1995: 56).

Um jogo, para ser útil no processo educacional, deve promover situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos discentes uma autoavaliação quanto aos seus desempenhos, além de fazer com que todos os jogadores participem ativamente em todas as etapas.

A aplicação deste primeiro critério exige do educador uma avaliação do grau de interesse de cada criança. O segundo item está intrinsecamente ligado ao primeiro, pois implica uma análise das possibilidades deles avaliarem sozinhos o resultado das suas ações e o terceiro critério implica saber a capacidade de envolvimento dos alunos no jogo; esta participação de cada jogador deve ser contínua, seja no agir, no observar ou no pensar.

Rizzo (2001: 88) considera que trabalhar com jogos, na sala de aula, desenvolve diversos objetivos, destacando-se os seguintes:

- “desenvolver a criatividade, a sociabilidade e as inteligências múltiplas;
- enriquecer o relacionamento entre as crianças;
- reforçar os conteúdos já aprendidos;
- adquirir novas habilidades;
- aceitar regras;
- respeitar as regras;
- fazer as suas próprias descobertas através do brincar;
- aumentar a interação entre os participantes;
- desenvolver e enriquecer a sua personalidade tornando-se mais participativo e espontâneo perante os colegas;
- desenvolver a memória (visual, auditiva, etc.);
- estimular a orientação temporal e espacial (em duas ou três dimensões);
- promover a coordenação motora (ampla e fina);
- estimular a percepção auditiva;
- estimular a percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade);
- promover o raciocínio lógico-matemático;
- fomentar a expressão linguística (oral e escrita);
- ampliar o planejamento e a organização.”

Ainda segundo Rizzo (2001), a atividade lúdica pode ser um recurso eficiente e eficaz e um aliado do educador que está interessado no desenvolvimento da inteligência dos seus alunos.

O jogo faz parte do instinto natural de cada criança funcionando como um fator de motivação. Com o jogo obtém prazer e, através da realização de um esforço espontâneo e voluntário, consegue atingir os objetivos pedagógicos. Proporciona à criança motivação, desenvolvendo hábitos de persistência, no decurso de desafios e tarefas. Além disso, vem facilitar e melhorar a flexibilidade cognitiva ao aumentar a rede de conexões neurais, alterando o fluxo sanguíneo no cérebro, quando este se encontra em estado de concentração.

O jogo é o vínculo que une a vontade ao prazer durante a realização de uma atividade. A aprendizagem torna-se assim mais gratificante e atraente, constituindo um estímulo para o desenvolvimento da criança, numa perspetiva holística.

Neste contexto, os jogos educativos são, na sua globalidade ferramentas de apoio fundamentais ao educador, na sua tarefa, de ensinar a “aprender”.

2.3.2. Potencialidades do jogo educativo em contexto escolar

Os jogos educativos computadorizados, quando utilizados em contexto escolar devem “possuir objetivos pedagógicos e a sua utilização deve estar inserida num contexto e numa situação de ensino baseados numa metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo” (Prieto et al. cit. Savi & Ulbricht, 2005: 10).

Neste sentido, apresentaremos de seguida alguns benefícios dos jogos educativos no contexto escolar:

a) Estratégia motivacional

- Os jogos têm a capacidade de entreter e divertir, através dos meios interativos e dinâmicos que possuem. Para além disso, captam o interesse dos utilizadores através da curiosidade que suscitam e dos desafios que colocam.
- As características digitais dos jogos, nomeadamente a estética visual e espacial, atraem os seus utilizadores para um mundo de fantasia;

b) Auxiliar das aprendizagens

- Os jogos são facilitadores da aprendizagem, na medida em que permitem que o aluno visualize e manipule determinados conceitos, que de outra forma apenas poderia imaginar, como por exemplo, nas Ciências, o Corpo Humano. Neste sentido, facilitam a compreensão de conteúdos e permitem uma aprendizagem por tentativa/erro. O aluno apercebe-se que errou e tenta outras estratégias para resolver o desafio que o jogo lhe coloca, estimulando o desenvolvimento de competências como o raciocínio, a resolução de problemas, a memorização, o pensamento estratégico, competências psicomotoras, analíticas e computacionais, bem como competências do trabalho cooperativo, no caso dos jogos que pressupõem formação de equipas;

c) Promotor do desenvolvimento de competências cognitivas

- Os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, uma vez que desafiam constantemente o jogador a resolver problemas, a tomar decisões, a reconhecer padrões, a elaborar estratégias, a processar informação e a ser criativo e crítico;

d) Promotor do desenvolvimento da coordenação motora

- O simples ato de o aluno ter que recorrer ao “rato” e arrastá-lo promove o

desenvolvimento da coordenação motora, nomeadamente da motricidade fina. São exercícios simples, mas que, por exemplo, em crianças com determinadas necessidades educativas especiais ou mesmo com atraso ao nível da motricidade, se revelam extremamente complexos, mas essenciais;

e) Capacidade adaptativa

- Os jogos educativos computadorizados têm uma grande vantagem, que consiste na capacidade de se adaptarem a diferentes características e necessidades dos alunos.

2.3.3. Classificação de jogos educativos

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, de acordo com o critério adotado pelos autores. Muitos foram os que se dedicaram ao estudo do jogo, nomeadamente Piaget que elaborou uma classificação genética baseada na evolução das estruturas.

Na opinião de Faria (1995) e segundo a conceção piagetiana, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas, que provoca um sentimento de prazer pela atividade lúdica em si e pelo domínio sobre as ações exercidas.

Os jogos assumem, assim, uma dupla função: consolidar os esquemas já adquiridos e dar prazer e equilíbrio emocional à criança.

Lara (2004: 68) classifica os diferentes jogos educativos e as suas respetivas aplicabilidades, em “quatro tipos: jogos de construção, jogos de treino, jogos de aprofundamento e jogos estratégicos, que podem ser perfeitamente aplicados também na classificação dos jogos educativos tecnológicos.”

Os jogos de construção são aqueles que dão a conhecer aos alunos um assunto desconhecido, fazendo com que através da sua prática, o aluno sinta necessidade de procurar novos conhecimentos, para resolver os desafios propostos pelo jogo. Estes jogos proporcionam o despertar da curiosidade e estimulam no aluno a procura de novos conhecimentos, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento. (cf. Lara, 2004).

Neste sentido, para Lara (2004), os jogos de treino também são muito úteis, pois após o aluno ter construído o seu conhecimento, ele necessita de exercitá-lo para o conseguir operacionalizar, ampliá-lo, aumentar a sua autoconfiança e familiarizar-se, com o mesmo. Os jogos de treino podem auxiliar no desenvolvimento de um pensamento

dedutivo ou lógico, de uma forma mais célere (cf. Lara, 2004).

Lara (2004: 25) acrescenta que:

“muitas vezes, é através de exercícios repetitivos que o/a aluno/a percebe a existência de outro caminho de resolução, que poderia ser seguido, aumentando assim, as suas possibilidades de ação e intervenção. [...] pode ser utilizado para verificar se o/a aluno/a construiu ou não determinado conhecimento, servindo como um “termómetro” que medirá o real entendimento que o/a aluno/a obteve.”

Os jogos de aprofundamento, segundo Lara (2004), podem ser explorados, depois de se ter construído ou trabalhado determinados assuntos, para que os alunos tenham a oportunidade de os aplicar, em situações propostas, através do jogo.

Os jogos estratégicos tais como Damas, Xadrez, Batalha Naval, Jogo do Galo e muitos outros, “são jogos que fazem com que o/a aluno/a crie estratégias de ação para uma melhor atuação enquanto jogador/a, onde ele/a tenha que criar hipóteses e desenvolver um pensamento sistémico, podendo pensar múltiplas alternativas para resolver um determinado problema” (Lara, 2004: 27), permitindo que ganhe aquele que descobrir as melhores estratégias.

Por outro lado, há alguns autores, como por exemplo, Valente (1993), que classificam os diferentes tipos de jogos, de acordo com os seus objetivos, tais como: jogos de ação, jogos de aventura, jogos lógicos, jogos estratégicos, role-playing games (RPGs), jogos desportivos, entre outros. Alguns desses tipos de jogos podem ser utilizados com propósitos educativos, conforme destacamos:

Os jogos de ação podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, desenvolvendo reflexos, movimentos de coordenação e auxiliando na concentração e no processamento do pensamento, face a uma situação inesperada. Na perspetiva da aprendizagem, o ideal é que o jogo alterne momentos de atividade cognitiva mais intensa, com períodos de utilização de competências motoras.

Os jogos de aventura caracterizam - se pelo controle, por parte da criança, do ambiente a ser descoberto. Quando bem modelado pedagogicamente, pode auxiliar na simulação de atividades, impossíveis de serem vivenciadas em contexto de sala de aula.

De acordo com Valente (1993), os jogos lógicos, por definição, desafiam muito mais o desenvolvimento das competências cognitivas, do que as competências ao nível dos reflexos. Contudo, muitos jogos lógicos são temporizados, oferecendo um limite de tempo, dentro do qual a criança deve finalizar a tarefa. Aqui podem ser incluídos, clássicos como o xadrez e as damas, bem como simples caça palavras e jogos que exigem raciocínio matemático.

Ainda para Valente (1993), os jogos estratégicos focam - se no desenvolvimento de

competências, nomeadamente ao nível da gestão de negócios, principalmente no que se refere à construção ou administração de algo. Este tipo de jogos pode proporcionar uma simulação, em que a criança aplica conhecimentos adquiridos na sala de aula, podendo de forma prática, operacionalizá-los.

Um RPG é um jogo em que a criança controla um personagem, num determinado ambiente. Nesse ambiente, o seu personagem encontra outros personagens e com eles interage. Dependendo das ações e escolhas da criança, os atributos dos personagens podem - se ir alterando, construindo dinamicamente uma história. Este tipo de jogo é complexo e difícil de desenvolver. Porém, se for desenvolvido e aplicado ao contexto educativo, poderá oferecer um ambiente cativante e motivador.

Os jogos desportivos são baseados em jogos reais, tais como o futebol, ténis, basquetebol, etc., tendo como objetivo principal o desenvolvimento de competências motoras, nomeadamente ao nível da coordenação.

Tal como já referimos, independentemente do tipo de jogos, eles podem ser utilizados de diferentes maneiras, conforme destaca Botelho (2004), nomeadamente, para treino de competências operacionais, consciencialização e reforço motivacional, desenvolvimento do insight e perceção, treino da comunicação e cooperação, integração e aplicação prática de conceitos aprendidos e mesmo na avaliação da aprendizagem.

Com o acesso à internet, torna-se possível a utilização de novas estratégias e ferramentas, para apoiar o processo de aprendizagem, nomeadamente através da utilização dos jogos educativos anteriormente referidos, via Web, que possibilitam a aprendizagem assíncrona; a agregação e processamento dos dados; a interação em tempo real, num cenário dinâmico, com uma população geograficamente dispersa.

Os jogos interativos na Web, não são utilizados apenas para diversão e entretenimento. Com a grande aceitação da Internet e com a chegada de Plug-Ins de Multimédia para Browsers, atualmente muitos professores, estão a utilizar os jogos baseados na Web, como forma de empregar, simular, educar e assessorar.

A utilização destes novos recursos modifica a dinâmica do ensino aprendizagem, as estratégias e o compromisso dos alunos e educadores/professores. A educação pode, assim, contribuir para uma aprendizagem significativa, proporcionando à criança um desenvolvimento dinâmico e motivador.

3. Benefícios do jogo em crianças com dislexia

3.1. A Importância dos jogos em crianças com dislexia

O jogo é necessário ao nosso processo de desenvolvimento e assume uma função vital para o indivíduo, principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade, como a expressão de ideais. Jogar é participar no mundo do faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios em busca de entretenimento e aprendizagem.

A utilização do jogo na intervenção pedagógica é uma atividade que favorece a aprendizagem para a leitura e escrita de crianças com dislexia e com outras patologias.

Os jogos, quando motivadores do processo de ensino - aprendizagem, eles podem ser definidos como jogos educativos. Contudo, há ainda muita discussão sobre o que se entende por jogos educativos. Dempsey, Rasmussem e Luccassen (1996: 59), “definem jogos educativos qualquer atividade de formato instrutivo ou de aprendizagem que envolva competição e que seja regulada por regras e restrições.”

Os jogos educativos tecnológicos, ou simplesmente jogos educativos, são todas aquelas aplicações que puderem ser utilizadas com algum objetivo educativo, ou estiverem pedagogicamente enquadradas, no contexto escolar.

Para Lara (2004), a aprendizagem através de jogos, permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para extinguir as lacunas, que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido, verificamos que há três aspetos que por si só justificam a implementação do jogo, na sala de aula. São estes: “o carácter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e cognitivas e a formação de relações sociais” Lara (2004: 23).

Na opinião de Lara (2004), os jogos bem elaborados e trabalhados, podem ser considerados como uma estratégia de ensino, alcançando diferentes objetivos e áreas da aprendizagem, que variam desde o simples treino, até a construção de um determinado conhecimento.

Já Oliveira (2001) aponta para que os jogos educativos tenham como objetivo possibilitar entretenimento para o utilizador, podendo inclusivamente influenciar o seu desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo. Uma situação de jogo oferece aos alunos uma intensa interatividade, permitindo ampliar as relações sociais, no ambiente de ensino.

De acordo com Oliveira (2001: 81), “os jogos educativos podem apresentar situações que contenham simulações tutoriais ou sistemas inteligentes, mas o que

evidencia este tipo de software é o seu carácter de divertimento e de prazer. A essência do jogo educativo é a aprendizagem com prazer e a criatividade com diversão.”

Segundo Valente (1993), a pedagogia por detrás dos jogos educativos é a da exploração autodirigida, ao invés da instrução explícita e direta. Esta filosofia de ensino defende a ideia de que a criança apreende de forma mais adequada, quando é livre para poder descobrir relações, por si própria, ao contrário de ser explicitamente ensinada.

Valente (1993) acrescenta que existe uma grande variedade de jogos educativos, para ensinar conceitos que podem ser difíceis de serem interiorizados, pelo facto de não existirem aplicações práticas mais imediatas, captando o interesse dos alunos em relação a temáticas muitas vezes difíceis de ser apresentados, por outros meios.

Para Lara (2004), os jogos, ultimamente, têm vindo a ganhar espaço dentro das escolas, numa tentativa de trazer a componente lúdica, para dentro da sala de aula. Acrescenta, que a pretensão da maioria dos educadores/professores com a sua utilização é a de tornar as aulas mais agradáveis, com o intuito de fazer com que a aprendizagem se torne mais fascinante; além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o aluno a enfrentar situações conflituosas, assim como tem a possibilidade de simular e experimentar situações do seu quotidiano.

Os jogos podem ser ferramentas de instrução eficientes, pois eles facilitam a aprendizagem e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do aluno. Além disso, também permitem a identificação e compreensão de regras, reconhecimento dos contextos em que estas estão a ser utilizadas e, ainda, a invenção de novos contextos para a modificação das mesmas.

Os jogos educativos (tecnológicos ou não), aplicados em contexto de sala de aula, assumem-se assim, como um importante recurso de aprendizagem, explorado de forma diferenciada de acordo com as situações e os objetivos delineados, favorecendo os processos de ensino aprendizagem, através da construção e reconstrução do conhecimento, assim como do desenvolvimento de diversas competências.

Todavia, é importante evidenciar a ideia de que o uso de recursos tecnológicos, dentre eles o jogo educativo, não pode verificar-se sem um conhecimento prévio do mesmo e, esse conhecimento é necessariamente indissociável dos princípios teórico metodológicos, claros e bem fundamentados.

3.2 Estratégias utilizadas para disléxicos com recurso a jogos

A criação de jogos é um magnífico instrumento para fomentar a aprendizagem de crianças, nomeadamente crianças com dislexia, mas também muito importante para crianças com outra dificuldade de aprendizagem.

Contudo, segundo Oliveira (2001: 49), os jogos a serem criados e para que facilitem e promovam aprendizagens para crianças disléxicas deverão ter em conta os seguintes aspetos:

- ✓ “deve-se ter conhecimentos sobre dislexia, aprendendo sobre os sinais e os pontos fracos e fortes acerca da mesma;
- ✓ deverão ser criadas letras em vários formatos e texturas e deverá brincar-se com a construção de palavras;
- ✓ deverão ser reproduzidos jogos que se encontrem em catálogos educacionais, uma vez que alguns são muito caros mas fáceis de reproduzir;
- ✓ os jogos existentes deverão ser alterados e modificados para irem ao encontro das necessidades do disléxico;
- ✓ dever-se-á partir de um tipo de jogo que a criança disléxica goste e aprecie;
- ✓ dever-se-á partilhar ideias com outros pais, professores, e técnicos para que os jogos possam sempre ser melhorados e aperfeiçoados;
- ✓ um aspeto muito importante passa pela elaboração do jogo, juntamente com a criança disléxica.”

Tal como já foi referido, a maioria das crianças disléxicas não gosta de atividades de leitura, mecânicas e repetitivas e evidencia dificuldades em aceitar este tipo de atividades; assim, para que a criança consiga entrar mais facilmente num texto, é importante que haja a repetição de pequenas palavras e sons, bem como a memorização dos mesmos.

De acordo com Lara (2004), é portanto, essencial encontrar formas de levar a criança a manter o interesse, através de pequenos jogos, que apresentamos de seguida:

Acabar a palavra: este jogo consiste em escrever a palavra do texto, letra a letra fazendo com que a criança tente adivinhar a palavra antes da mesma ser terminada de escrever.

A memória das palavras: este jogo consiste em escrever a mesma palavra em duas cartas diferentes, formando um baralho de cartas. Depois das cartas estarem escritas, são viradas para baixo e, a criança tem de virar a carta e tentar encontrar o seu par. Caso

a criança consiga encontrar o par da carta, joga novamente, caso contrário deverá voltar a pousá-las.

Encontrar palavras: este jogo parece ser muito simples, mas nem sempre o é. Consiste em pedir à criança que encontre, por exemplo, no seu texto de trabalho algumas palavras com o som [e] ou [i], por exemplo.

O jogo das etiquetas: consiste em escrever palavras em etiquetas e pedir ao aluno para identificar a palavra escrita no texto.

O dominó das palavras: após se ter construído um dominó, num dos lados escreve-se a palavra e no outro faz-se um desenho. O jogo consiste em colocar junto do desenho a palavra correspondente.

Jogo do Eu: para se poder realizar este jogo é necessário uma sala vazia (por exemplo, sala de aula) papel, folhas de cartolina e canetas coloridas e, além da criança com dislexia, de outros colegas. Inicialmente, o professor entrega a cada participante uma caneta colorida e uma folha de cartolina, para que cada um escreva o seu nome e depois uma lista de informações acerca de si próprio (interesses, desejos, desporto favorito, refeição favorita, etc.). Depois de terem escrito a lista, cada participante afixa a sua e lê as dos outros. No final da leitura, o professor convida o grupo a comentar cada retrato, fazendo destaque para os aspetos positivos de cada participante.

Jogo dos sons: com a ajuda de letras feitas em cartão, a criança deve formar sons ou sílabas, partindo dos mais simples para os mais complexos.

Jogo das rimas: consiste em criar pequenas histórias que rimem ou também se pode inventar nomes de personagens em que haja rima.

Jogo dos anagramas: consiste em, após a construção de letras de madeira ou de cartão, a criança ter de modificar a sua ordem e criar novas palavras.

Jogo da autonomia: pretende ajudar a criança no seu processo de crescer e aumentar as suas responsabilidades, uma vez que a criança está habituada a que lhe façam todas as tarefas. Numa determinada altura, estas tarefas têm de se tornar responsabilidade pessoal, desenvolvendo a sua autonomia como ser independente assim como a sua autoestima e autossatisfação. Para tal pode ser criado um relógio de tarefas/responsabilidades com a criança e deve-se conversar com ela sobre as tarefas que já é capaz de fazer sozinha ou as que ainda precisa de ajuda. Deste modo, o jogo consiste no seguinte, por cada tarefa realizada, deve-se rodar o ponteiro preto do relógio e por cada uma que não tenha sido cumprida deve-se colocar um ponteiro vermelho. No final do dia deve-se falar sobre as tarefas que não foram realizadas e o que se deverá fazer para melhorar e cumprir. O objetivo é que com o tempo, os comportamentos se

tornem mais autónomos sem necessidade de constante controlo. O relógio deverá estar num local acessível para que a criança possa facilmente consultá-lo e saber quais as responsabilidades que tem de realizar.

Jogo dos elogios: tal como no jogo do “eu”, para a realização do jogo dos elogios são necessários alguns participantes. A realização deste jogo pretende que os participantes observem e tomem consciência dos aspetos positivos e negativos da sua personalidade e da dos outros e necessita de lápis e folhas de papel, assim como uma sala ampla. As crianças sentam-se em círculo e é-lhes entregue uma folha de papel e um lápis. A cada criança é-lhe atribuído um número e, em cada folha, é escrita uma sequência de números, no total de participantes. As crianças, no espaço a seguir ao número representativo de cada membro, devem escrever uma apreciação sintética, por exemplo um adjetivo ou uma característica verdadeira, sendo todo este processo anónimo, para que a criança se sinta mais à vontade e segura. De seguida, o professor recolhe as folhas e lê em voz alta tudo o que foi escrito pelo grupo a respeito de um determinado aluno (cf. Lara, 2004).

Além destes jogos mais parados, também poderão ser realizados e desenvolvidos jogos em que haja mais movimento e habilidades motoras. Assim sendo, destacamos os seguintes:

Habilidades com a bola: para a realização deste jogo dever-se-ão utilizar bolas de diferentes tamanhos para praticar atirar e apanhar. O jogo inicia com pouca distância entre ambos os jogadores e esta vai aumentando gradualmente. Deve-se incentivar a criança a observar o percurso da bola, para que tenha uma maior noção da distância e da velocidade da mesma, devendo a velocidade e a direção da bola ser alteradas, no decorrer do jogo, avisando sempre a criança para que lado a bola irá ser lançada.

Balançar: este jogo consiste em a criança ficar de pé só numa perna, que inicialmente deverá ser a dominante e só depois passar para a outra. Enquanto a criança se encontra de pé, mantendo os olhos abertos, deve-se contar quanto tempo consegue aguentar nessa posição. De seguida dever-se-á fazer o mesmo exercício, mas de olhos fechados. Nesta vertente de olhos fechados, a criança poderá sentir alguma dificuldade.

Futebol: deve-se pontapear a bola em direção à criança e motivá-la a fazer o mesmo. Este exercício deverá ser feito inicialmente com a perna dominante e depois com a outra, para a direita e para a esquerda.

Jogo da almofada: este jogo permite trabalhar a capacidade de afirmação e o conceito de autorrealização. Necessita de uma almofada, uma folha de papel em branco, cadeiras e uma sala ampla. Inicialmente os alunos sentam-se nas cadeiras formando um

círculo e no centro do círculo o professor coloca uma almofada, explicando que esse também é um lugar a ser ocupado. Quando o professor referir “partida” cada elemento do grupo tentará ficar na almofada, sentado ou de pé e, mal o professor diga “stop” todos param e permanecem na posição em que se encontram. No final, o professor convida os alunos a partilhar os seus sentimentos relativamente à posição em que se encontravam, por exemplo, se era a posição que pretendiam, se acharam difícil alcançar a almofada, como se sentiram perante o elemento do grupo que conseguiu ficar na almofada. É importante o professor observar as dificuldades que os alunos experimentaram, bem como a forma como cada elemento do grupo lidou com a competição.

Jogo dos cubos e das garrafas: são entregues algumas garrafas de plástico de tamanhos bem diferentes e alguns cubos de madeira coloridos e é pedido à criança para que vá colocando em fila os objetos sem ter em conta qualquer tipo de regras. De seguida, pedimos à criança que separe as garrafas maiores das menores, comparando os tamanhos e verbalizando os conceitos de “grande” e “pequeno”. Faz-se o mesmo com os cubos. Esta atividade tem como principal objetivo verificar as noções de tamanho (grande/pequeno) e a capacidade de perceção espacial e a atenção da criança.

Jogo das garrafas coloridas: para a realização deste jogo são seleccionadas oito garrafas de plástico com diferentes medidas: a 1ª com 15 cm de altura, as outras com 12,5 cm, 10 cm, 7 cm, 5,25 cm, 4,0 cm e 3,5 cm. As garrafas deverão ter fitas adesivas nas beiras. O objetivo do jogo é, a criança ordenar as garrafas em tamanho, agrupando as de tamanhos quase iguais ou diferentes, ordenando-as em filas, da menor para a maior e vice-versa. Esta atividade, tal como a anterior, também tem como objetivo verificar as noções de tamanho (maior/menor), bem como estimular a coordenação motora e a contagem.

Botões matemáticos: para a realização desta atividade são separados botões de várias cores e tamanhos e seleccionados da mesma forma, por exemplo: 15 botões brancos, outros tantos azuis e assim sucessivamente. Inicialmente, pede-se à criança para separar os botões por tamanhos, na quantidade solicitada, utilizando fio e folha de papel. Esta atividade permite identificar, se a criança domina as noções de “meia dúzia”, “uma dúzia”, “uma dezena”, bem como levar a criança à descoberta de que duas “meias dúzias” formam uma “dúzia”. Tem também como objetivo desenvolver a habilidade de compreensão de sistemas de numeração, a coordenação motora e a orientação espacial (cf. Lara, 2004).

Finalizamos com a apresentação do software educativo Lexicon. (Produto premiado no X Concurso de Software Educacional do Ministério da Educação). Este software é o mais trabalhado, ao nível da dislexia.

Oliveira (2001) considera que o Lexicon é um programa que se destina a alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura, nomeadamente na discriminação visual e conversão fonológica de letras graficamente semelhantes. Neste sentido, visa o desenvolvimento de competências cognitivas envolvidas no processo da leitura, tais como a discriminação visual, a atenção, a memória, a constância perceptiva e a consciência fonológica.

Este programa é constituído por seis exercícios, em forma de jogo educativo, cada um com objetivos diferentes.

O programa apresentado “Lexicon” tem assim uma vertente de jogo implícita, como é possível verificar, por exemplo, nos diferentes níveis de dificuldade, de alguns exercícios, as pontuações, os desafios colocados, os efeitos sonoros e visuais como indicadores de sucesso ou insucesso. São exercícios que prendem o utilizador e o motivam à sua execução. É esta vertente do jogo que muitas vezes é esquecida nas aulas tradicionais, sem o recurso ao computador ou às Novas Tecnologias.

Ao analisarmos este software, não poderíamos deixar de falar sobre a sua acessibilidade. É um programa que pressupõe a utilização do rato, nomeadamente o clique, para selecionar letras, imagens... e o seu arrastamento. São, assim, movimentos que podem representar barreiras à utilização do programa, por parte de crianças com dificuldades ao nível da motricidade fina.

Pela natureza dos exercícios, este programa vai ao encontro de algumas necessidades educativas especiais de crianças com dislexia, hiperatividade, défice de atenção, atraso do desenvolvimento cognitivo, dificuldades psicomotoras e de perceção visual e perturbações de lateralidade (cf. Oliveira 2001).

Capítulo II – Enquadramento empírico

1. Metodologia

A realização deste estudo foi desenvolvida com base numa metodologia de investigação.

Um estudo de investigação é um documento elaborado no início da investigação, para apresentar o que se pretende fazer e para orientar no desenvolvimento de todo o seu processo.

Em todo o processo educativo, independentemente, das suas etapas, está o conceito de investigação.

Segundo Tuckman (2002) a investigação visa em geral resolver um problema social, identificando um problema de investigação e construindo hipóteses de investigação que tratará de confirmar ou infirmar através dos estudos. Deste modo, a investigação pode clarificar o problema de partida ou então explicar uma hipótese de trabalho. A investigação deve ser um processo rigoroso, independentemente da problemática. O objetivo da investigação deve ser claramente indicado, pois através dele é expresso a severidade da mesma. A severidade da investigação também deve ter em conta o grau de complexidade da situação em estudo.

Na opinião de Tuckman (2002), o investigador quando realiza um processo de investigação deve ter sempre uma atitude ativa com vista à aquisição do conhecimento.

Um projeto de investigação deve contemplar várias etapas, entre elas:

- Construção da problemática;
- Formulação das hipóteses;
- Definição dos objetivos;
- Definição da grelha de análise teórico metodológica;
- Definição do corpus documental;
- Estabelecimento do modo como o material empírico vai ser produzido e tratado;
- Trabalho de campo;
- Sistematização da informação;
- Apresentação e análise dos dados.

Em geral, estas etapas, problema social, problema de investigação e hipóteses de investigação, têm de ser realizadas logo no início da investigação. No entanto devem possuir conhecimento prévio da situação a estudar, quer empírica quer teoricamente.

Perante estas etapas é, inicialmente, fundamental sabermos qual o tema do estudo que será desenvolvido, para assim compreendermos o que se vai investigar e construir um esboço, que deste modo oriente o investigador.

Esta investigação tem como tema principal perceber se a utilização do jogo promove o desenvolvimento da criança com dislexia.

Para a recolha de informação, de forma a obter as respostas e compreensão da temática em estudo, tornou-se imprescindível a realização de um inquérito. O objetivo primordial com a realização deste inquérito foi perceber se o jogo influencia o desenvolvimento de crianças com dislexia. Em seguida, com a análise dos resultados obtidos, através do inquérito por questionário, procuraremos responder à problemática em estudo. A metodologia, desenvolvida ao longo deste trabalho, possibilita a utilização de instrumentos estruturados para uma melhor análise da informação objetiva.

A utilização da metodologia quantitativa permite anunciar os resultados do estudo, através de procedimentos estatísticos.

Contudo, temos consciência que os resultados do estudo, não podem ser generalizados, pois o estudo inseriu-se apenas numa amostra da população, caso contrário estaríamos perante a realização de um senso. No entanto, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

2. Objetivos

O objetivo geral do questionário é aferir junto dos docentes o nível de conhecimento que eles possuem sobre dislexia e se aplicam e consideram o jogo como promotor da aprendizagem.

Como objetivos específicos, definimos:

- a) Aferir se a posse ou não de formação especializada em EE influencia o conhecimento que os docentes têm relativamente às características das crianças com dislexia;
- b) Aferir se os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos disléxicos;
- c) Perceber se os docentes consideram o jogo um instrumento facilitador de aprendizagem;
- d) Perceber se os docentes aplicam o jogo como estratégia de aquisição de competências, em alunos disléxicos.

- e) Aferir a importância da articulação entre as equipas interdisciplinares para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.

3. Formulação do problema

Qualquer trabalho de investigação visa, inicialmente, a formulação de um problema. Este deve ser sob a forma de uma pergunta.

A pergunta de partida ou questão de investigação é a primeira etapa aquando da elaboração de um trabalho de investigação. Daí que, os investigadores consideram que esta fase da formulação do problema de investigação é a mais importante de todo o trabalho que será desenvolvido. Ela é o ponto de partida para a elaboração de um trabalho de investigação.

A elaboração da pergunta tem como finalidade estudá-la e posteriormente analisá-la.

Na pergunta, o investigador vai exprimir com o máximo de clareza o que procura saber e compreender, para isso é necessário que a pergunta esteja corretamente formulada, ou seja, não deve suscitar qualquer tipo de dúvida. Para Eco (2005) é importante que o investigador tenha em atenção quatro regras importantes, aquando da elaboração do problema:

- 1) Que o tema corresponda aos interesses do candidato (quer esteja relacionado com o tipo de exames feito, com as suas leituras, com o seu mundo político, cultural ou religioso);
- 2) Que as fontes a que recorre sejam acessíveis, o que quer dizer que estejam ao alcance material do candidato;
- 3) Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis, o que quer dizer que estejam ao alcance cultural do candidato;
- 4) Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato.

Para Quivy (1992) a pergunta deve ser expressa claramente, para isso, deve seguir um conjunto de qualidades, tais como as qualidades de exequibilidade, a qualidade de pertinência e as qualidades de clareza.

A qualidade de exequibilidade da pergunta implica que, quando o investigador está a formular a pergunta, deverá certificar-se que tanto os seus saberes como os seus recursos lhes permitirão alcançar dados com vista a obter conclusões vigorosas.

A qualidade de pertinência tem em conta a demarcação da pergunta, ou seja, ao lermos a pergunta, tomamos conhecimento do tema em estudo.

A qualidade de clareza da pergunta implica que esta não levante qualquer tipo de incerteza, ou seja, deve ser precisa e inequívoca. Para isso, a pergunta de partida não deve ser longa nem confusa.

Para a realização deste projeto formulamos a pergunta de partida para o problema que se pretende estudar e depois analisar:

Problema: O jogo promove o desenvolvimento da criança com dislexia?

4. Definição das hipóteses

Após a formulação do problema, é inevitável a formulação das hipóteses, uma vez que, as hipóteses derivam forçosamente da problemática em questão.

Uma hipótese é uma aposta que o investigador faz sobre os resultados da pesquisa. Assim sendo, as nossas hipóteses guiaram-nos na busca e na procura compreensiva da temática eleita. As hipóteses são afirmações acerca das relações entre as variáveis em estudo.

Consoante a fase da investigação, estas relações podem estar mais ou menos definidas. Um aspeto que é importante considerar é que a existência de hipóteses e o seu teste é algo que é específico.

Deste modo, as hipóteses conduzem-nos na busca e na procura compreensiva da problemática em estudo.

Hipótese 1: Os docentes que possuem formação especializada em EE apresentam um melhor conhecimento das características da dislexia do que os que não possuem essa formação.

Hipótese 2: Os docentes com mais tempo de serviço são mais da opinião de que a sua classe possui competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia, utilizando jogos na sala de aula, do que os que têm menos tempo de serviço.

Hipótese 3: Os docentes com mais tempo de serviço encaram mais os jogos como uma ferramenta educativa promotora da inclusão de alunos com dislexia do que os docentes com menos tempo de serviço.

Hipótese 4: As docentes são mais de opinião que a utilização de jogos educativos influencia o desenvolvimento das competências do aluno disléxico do que os docentes.

Hipótese 5: As docentes são mais da opinião que a articulação entre as equipas interdisciplinares é importante para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos do que os docentes.

4.1. Definição das variáveis

O conceito de variável é oriundo da matemática.

As variáveis podem apresentar duas especificidades: podem ser aspetos enxergáveis de um facto e devem manifestar modificações em relação ao mesmo ou/e outros factos.

As variáveis podem ser qualificadas tendo em conta o carácter escalar dos fatores em estudo e segundo a posição que ocupam na relação entre as variáveis. As variáveis de um projeto de investigação são classificadas em variáveis dependentes e variáveis independentes.

A *variável independente* influencia a variável dependente, no entanto, não necessitam de estar relacionadas.

A *variável dependente* varia de acordo de acordo com a mudança da variável independente. Numa metodologia de investigação a variável independente é o precedente e a variável dependente é o procedente.

Segundo o acima referido, as variáveis que formulamos para a realização deste estudo são as seguintes:

- *Variável Independente* (hipótese 1): docentes com ou sem formação especializada.
- *Variável Dependente* (hipótese 1): identificação correta das características dos alunos disléxicos.
- *Variável Independente* (hipótese 2): o tempo de serviço.
- *Variável Dependente* (hipótese 2): competência para orientar e auxiliar alunos com dislexia.
- *Variável Independente* (hipótese 3): tempo de serviço.
- *Variável Dependente* (hipótese 3): contributo dos jogos para a inclusão.
- *Variável Independente* (hipótese 4): género.
- *Variável Dependente* (hipótese 4): influência no desenvolvimento de competências.
- *Variável Independente* (hipótese 5): género

- *Variável Dependente* (hipótese 5): influência da articulação entre as equipas interdisciplinares no desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.

5. Caracterização da amostra

Para a realização de um estudo, é indispensável uma determinada amostra ou população, pois segundo Quivy (1992) a população é classificada como um conjunto de elementos constituintes de um todo.

Segundo Fortin (1996), a população é uma compilação de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns determinadas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade base da amostra, junto da qual a informação é recolhida.

Neste estudo, a amostra foi recolhida em Portugal Continental. O estudo dirigiu-se à população docente dos diferentes níveis de ensino e de ambos os sexos. Para a recolha da informação escolhemos como instrumento o inquérito por questionário que foi elaborado no Google Docs e enviado por correio eletrónico aos inquiridos. Trata-se portanto, de uma amostra não probabilística de conveniência ou intencional da população, pelo que os resultados não serão representativos.

Ao questionário responderam 148 docentes.

6. Instrumentos de investigação

Segundo Fortin (2009), a metodologia de investigação tem por base dois métodos: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos de investigação. Nestes últimos métodos, regista-se uma predominância de categorizações, de análises mais dissertativas, um maior recurso ao raciocínio indutivo e um menor recurso a cálculos e estatísticos. Entre os diversos tipos de métodos qualitativos utilizados, nas várias disciplinas, encontra-se o estudo fenomenológico, ou seja, procurar descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem. A teoria fundamentada é, sobretudo, um método de investigação indutiva que tem por objetivo gerar uma teoria, a partir dos dados recolhidos, mais do que analisar esses mesmos dados em função de uma teoria já existente.

Nos métodos quantitativos de investigação, verifica-se a predominância do recurso aos modelos matemáticos e estatísticos, onde as variáveis de estudo são perfeitamente definidas e dominam os cálculos matemáticos e estatísticos.

São vários os instrumentos que podem ser utilizados numa metodologia de investigação. Entre eles o questionário (resposta presencial ou on-line, a preencher pelo questionado ou entrevistador), guião de entrevista (estruturado ou semiestruturado), checklist de ações ou procedimentos, gravações vídeo/áudio, monitorizações de reações físicas/fisiológicas.

Segundo Tuckman (2002), o investigador deve selecionar um instrumento que aborde o objeto de estudo e o tema em investigação. É fundamental que o investigador saiba manipular o instrumento que utiliza na sua investigação, para poder retirar as maiores vantagens possíveis da sua utilização.

Neste sentido, o instrumento selecionado deve estar adaptado ao objetivo e ao seu utilizador.

Para a recolha de informação, neste trabalho de investigação, recorreremos ao inquérito por questionário, que seguirá em apêndice a este trabalho, por nos parecer o mais adequado e prático para a obtenção das informações pretendidas.

A validação do questionário foi realizada a um número mínimo de 25 pessoas, através do envio do questionário por correio eletrónico, os inquiridos não propuseram qualquer alteração. Assim, o questionário foi passado aos restantes inquiridos.

O questionário contém uma nota introdutória onde se explica aos inquiridos qual o objetivo do preenchimento e para que efeitos se destina. As perguntas foram redigidas de forma clara e objetiva de forma a facilitar a resposta das mesmas. Optou-se pela realização de questões fechadas para facilitar a análise das mesmas, fazendo um tratamento quantitativo permitindo que estas respostas se tornassem mais restritas e objetivas.

O anonimato dos inquéritos permite uma resposta mais imediata e sincera, por parte dos inquiridos, o que nos permite uma valoração quantitativa e qualitativa das respostas dadas.

Com o questionário (apêndice A) é nossa intenção aferir o conhecimento que os docentes têm sobre a temática: “O jogo no desenvolvimento da criança disléxica.”

Assim sendo, foram elaboradas perguntas com o objetivo de saber um pouco da situação pessoal e profissional dos inquiridos.

Seguidamente foram elaboradas afirmações (retiradas da revisão da literatura) acerca da temática “Dislexia” e “Jogo” às quais os docentes inquiridos deveriam assinalar uma das cinco opções, de acordo com o seu grau de concordância com a afirmação. O grau de concordância varia entre discordo totalmente; discordo; nem concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

Depois da receção dos questionários, através dos dados recolhidos, poderemos ou não confirmar/validar as hipóteses de investigação apresentadas anteriormente.

De forma a potenciar os dados recolhidos pela aplicação do inquérito por questionário, o seu tratamento estatístico foi realizado com o apoio do programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A estratégia analítica a adotar no tratamento dos dados ordinais retirados da aplicação do questionário da caracterização da amostra e da escala de Likert passará pelo uso das estatísticas descritivas, utilizando como medida a moda ou a resposta mais frequente.

Posteriormente, serão apresentados tabelas cruzadas e gráficos criados com o auxílio do programa SPSS.

7. Apresentação e análise dos resultados

O questionário está dividido em duas partes: a primeira diz respeito aos dados pessoais e profissionais da amostra, com 8 questões e a segunda diz respeito às concepções dos docentes sobre a dislexia, o jogo e os benefícios do jogo no desenvolvimento da criança disléxica, com 24 afirmações.

Responderam ao questionário 148 docentes.

Serão apresentados tabelas cruzadas e gráficos criados com o auxílio do programa estatístico SPSS.

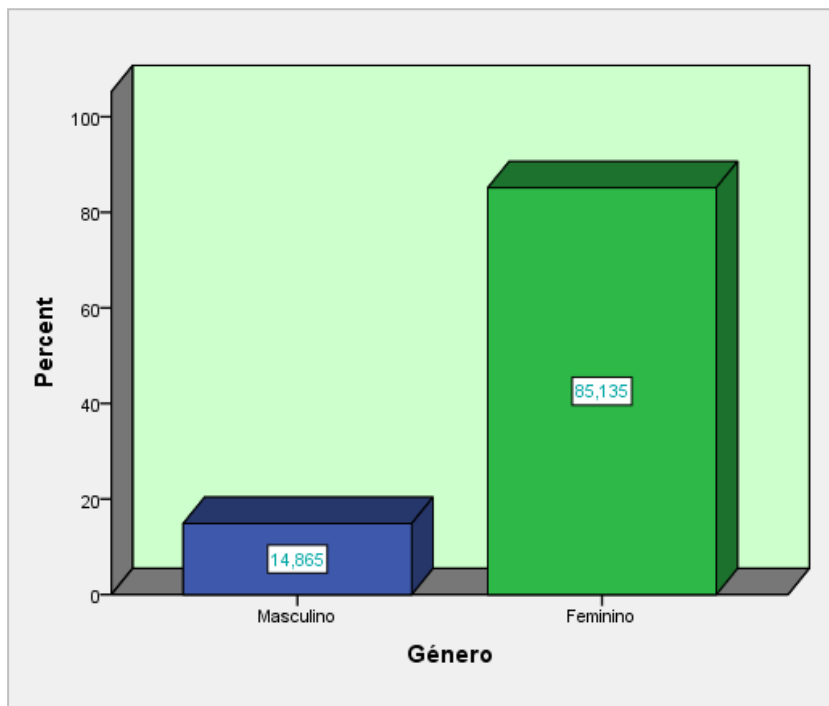
I Parte – Dados pessoais e profissionais

Tabela 1

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	22	14,9	14,9	14,9
Valid Feminino	126	85,1	85,1	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 1



A amostra é constituída por 148 docentes, dos quais 126 (85,1%) são do sexo feminino e apenas 22 (14,9%) são do sexo masculino. Perante estes resultados, podemos afirmar que a grande maioria dos docentes inquiridos é do sexo feminino.

Análise descritiva da variável “Idade”

Descriptive Statistics

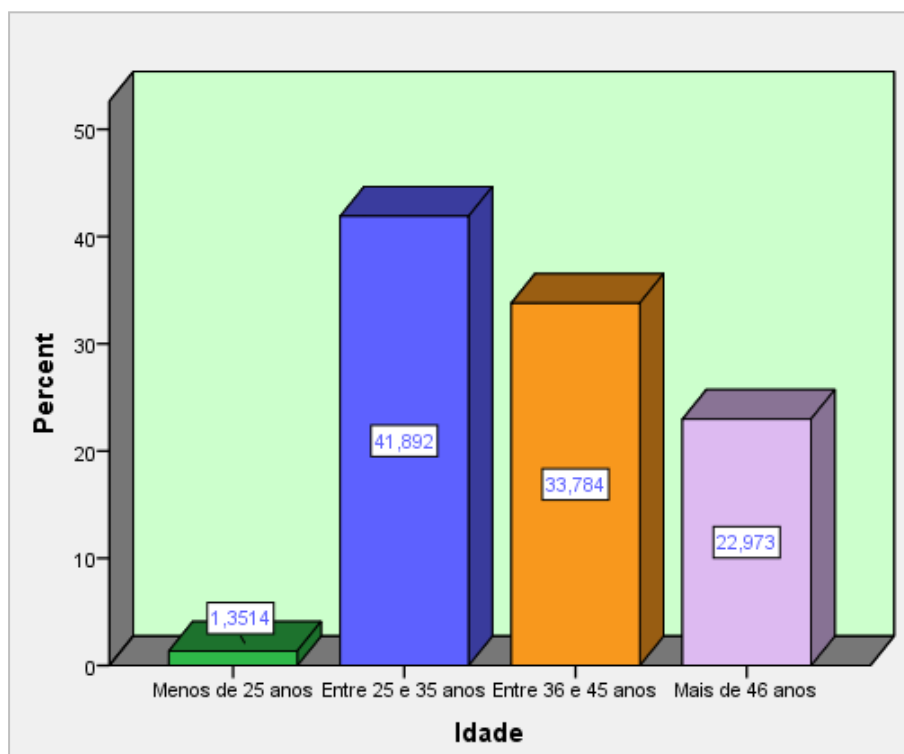
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	148	1	4	2,78	,813
Valid N (listwise)	148				

Tabela 2

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de 25 anos	2	1,4	1,4	1,4
Entre 25 e 35 anos	62	41,9	41,9	43,2
Valid Entre 36 e 45 anos	50	33,8	33,8	77,0
Mais de 46 anos	34	23,0	23,0	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 2



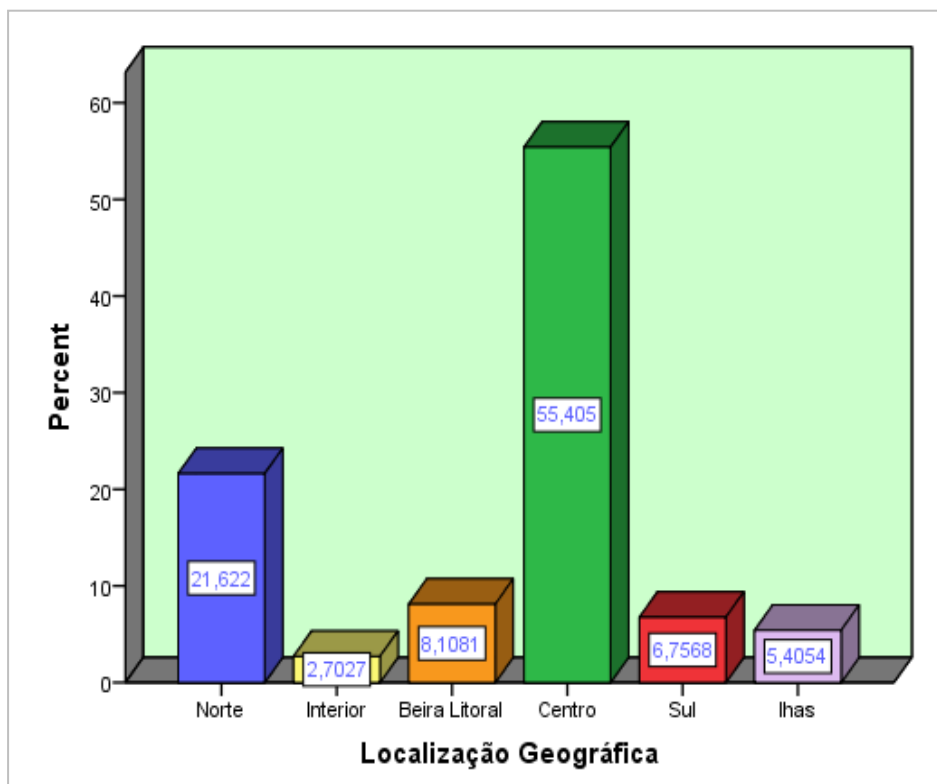
Em relação à idade dos inquiridos constatou-se que apenas 2, o que corresponde a (1,4%) dos docentes inquiridos têm menos 25 anos. A maioria dos docentes inquiridos, mais propriamente, 62 ou seja (41,9%) têm entre 25 e 35 anos. Também é de salientar que 50 que corresponde a (33,8%) docentes têm entre 36 e 45 anos e finalmente 34 ou seja (23%) dos docentes inquiridos têm mais de 46 anos. Concluimos, então, que estamos perante uma amostra de inquiridos relativamente jovem.

Tabela 3

Localização geográfica

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Norte	32	21,6	21,6	21,6
Interior	4	2,7	2,7	24,3
Beira Litoral	12	8,1	8,1	32,4
Valid Centro	82	55,4	55,4	87,8
Sul	10	6,8	6,8	94,6
Ihas	8	5,4	5,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 3



Como se pode observar a maioria dos docentes inquiridos 82, o que corresponde a (55,4%) pertencem à zona centro. A norte registaram-se 32 docentes inquiridos, o que corresponde a (21,6%). Na beira litoral responderam 12 docentes, o que corresponde a (8,1%). A sul registaram-se 10 docentes, o que corresponde a (6,8%). Nas ilhas, apenas 8 docentes responderam ao questionário correspondendo assim a (5,4%). Por fim, o interior registou, apenas, 4 docentes inquiridos, o que corresponde a (2,7%).

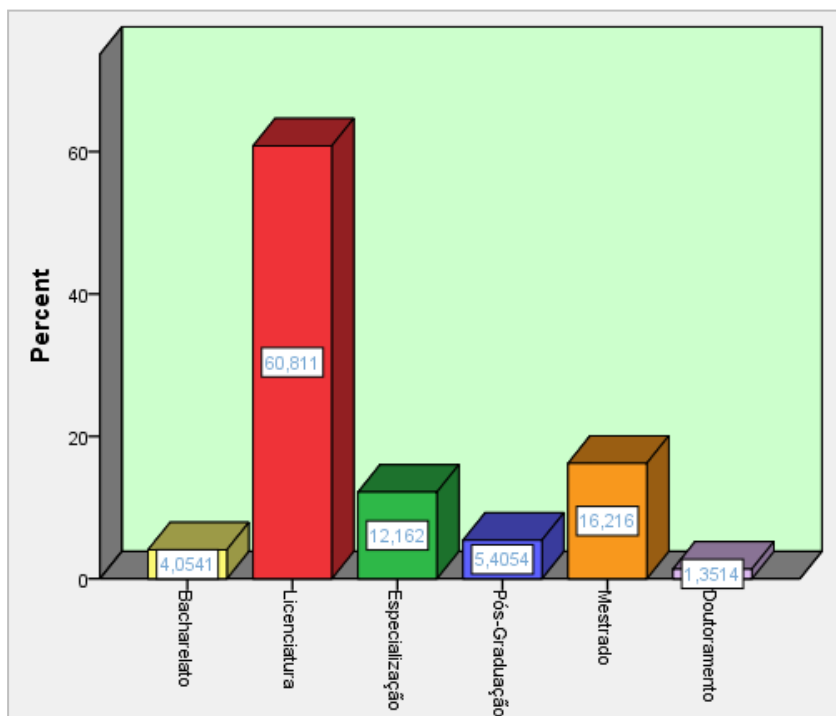
Tabela 4

Habilitações literárias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	6	4,1	4,1	4,1
Licenciatura	90	60,8	60,8	64,9
Especialização	18	12,2	12,2	77,0
Valid Pós-Graduação	8	5,4	5,4	82,4
Mestrado	24	16,2	16,2	98,6
Doutoramento	2	1,4	1,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 4

Habilitações literárias



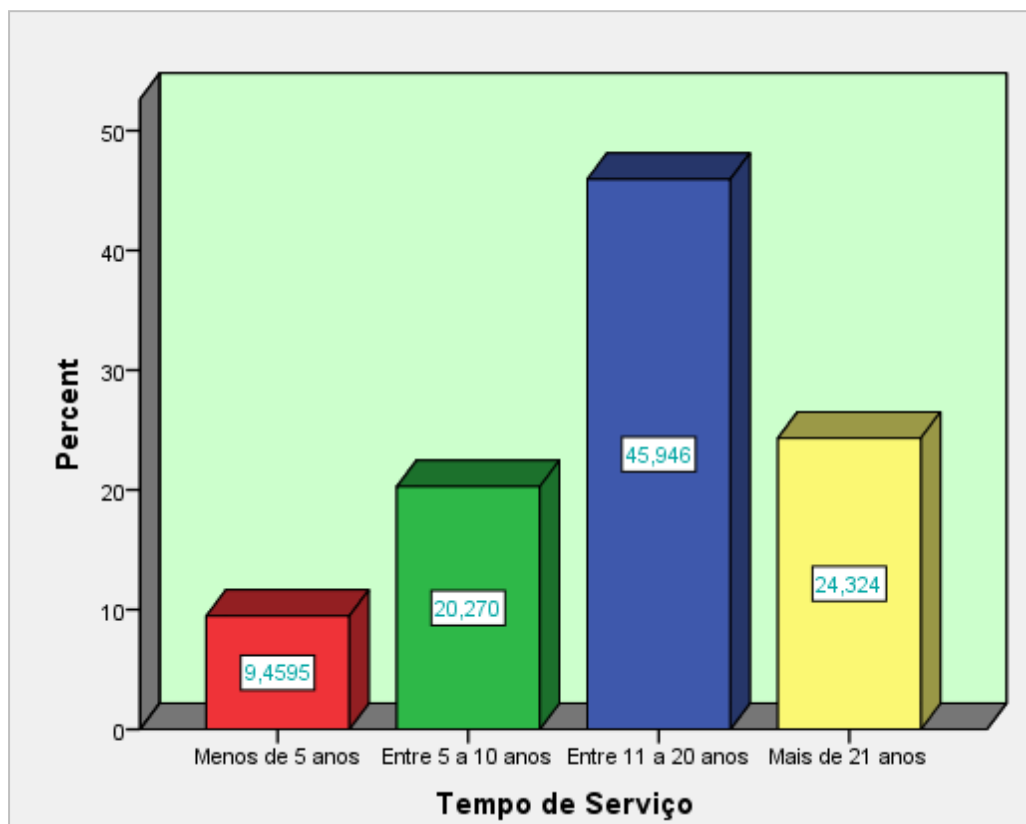
Ao nível das habilitações literárias dos inquiridos, como se pode observar, a maioria 90 (60,8%) dos docentes é Licenciado, 24 (16,2%) possuem Mestrado, 18 (12,2%), possuem Especialização, 8 (5,4%) usufruem de Pós-graduação, 6 (4,1%) dos inquiridos são detentores de Bacharelato e, apenas, 2 (1,4%) possui Doutorado.

Tabela 5

Tempo de serviço

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de 5 anos	14	9,5	9,5	9,5
Entre 5 a 10 anos	30	20,3	20,3	29,7
Valid Entre 11 a 20 anos	68	45,9	45,9	75,7
Mais de 21 anos	36	24,3	24,3	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 5



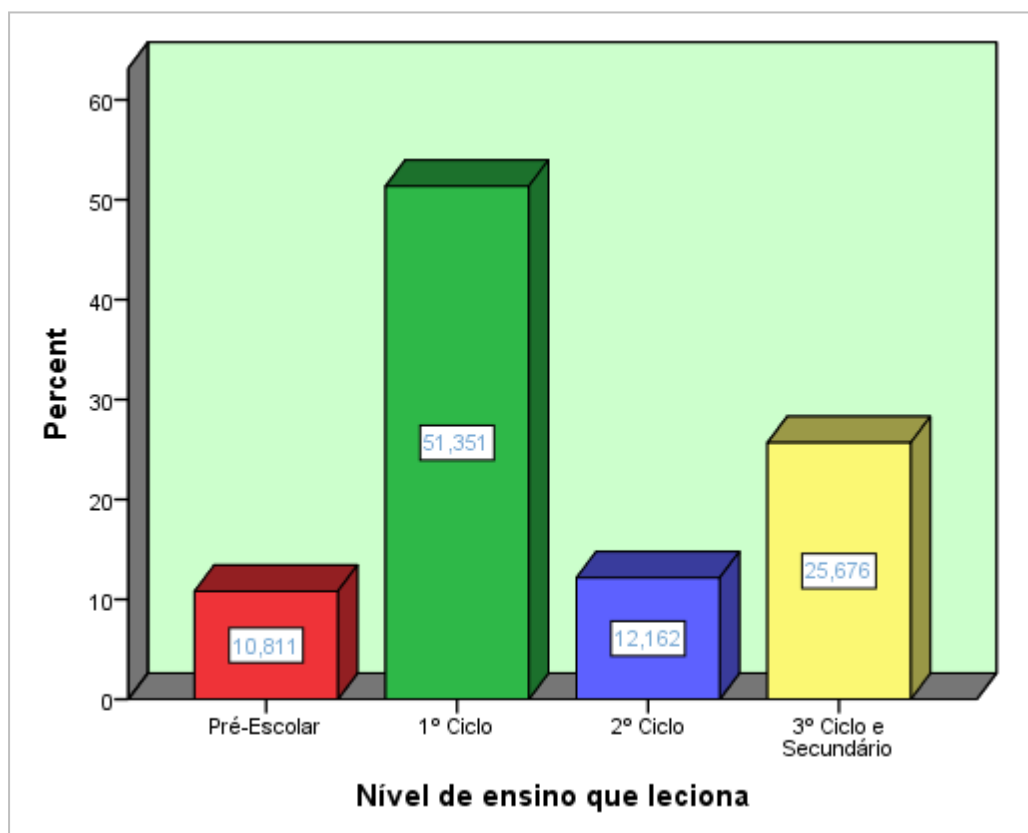
No que respeita ao tempo de serviço, verifica-se que 68 (45,9%) dos docentes inquiridos possui entre 11 a 20 anos de docência, 30 (20,3%) possuem 5 a 10 anos de serviço, 36 (24,3%) possuem mais de 21 anos de docência e é, também, de realçar o número de docentes com menos de 5 anos de tempo de serviço, pois são 14 (9,5%) dos inquiridos.

Tabela 6

Nível de ensino que leciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	16	10,8	10,8	10,8
1º Ciclo	76	51,4	51,4	62,2
Valid 2º Ciclo	18	12,2	12,2	74,3
3º Ciclo e Secundário	38	25,7	25,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 6



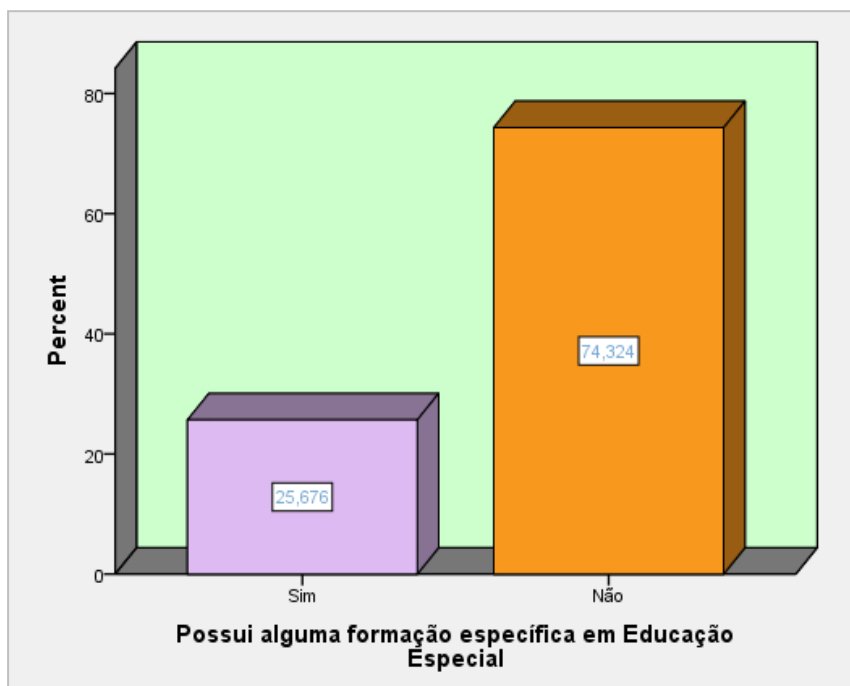
No que respeita ao nível de ensino que lecionam podemos observar que a maioria dos docentes inquiridos, 76 (51,4%), são do 1º Ciclo, 38 (25,7%) pertencem ao 3º Ciclo e Secundário, 18 (12,2%) pertencem ao 2º Ciclo e 16 (10,8%) dos docentes inquiridos pertencem ao Pré-Escolar.

Tabela 7

Possui alguma formação específica em Educação Especial

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	38	25,7	25,7	25,7
Valid Não	110	74,3	74,3	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 7



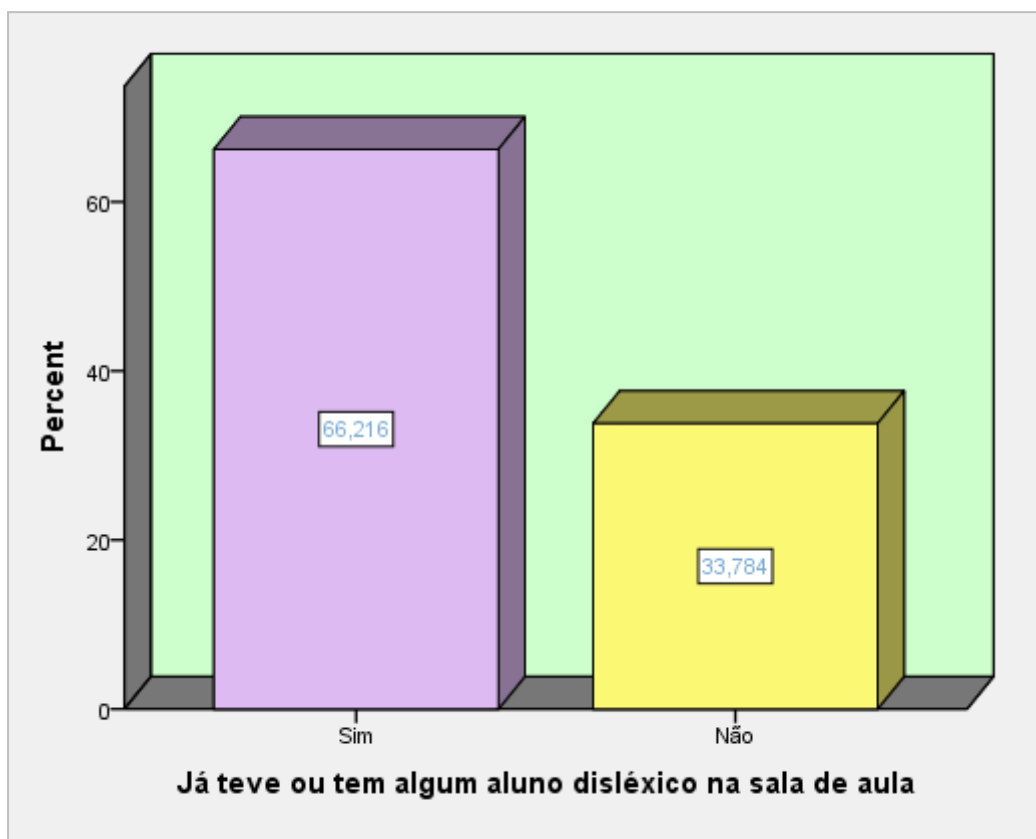
No que respeita à formação específica em Educação Especial, a grande parte dos docentes inquiridos, 110 (74,3%), não usufrui de qualquer tipo de formação na área das Necessidades Educativas Especiais. Apenas 38 (25,7%) dos docentes têm algum tipo de formação nesta área.

Tabela 8

Já teve ou tem algum aluno disléxico na sala de aula

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	98	66,2	66,2	66,2
Não	50	33,8	33,8	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 8



Dos docentes inquiridos, 98 (66,2%) responderam que já tiveram ou têm alunos disléxicos na sala de aula e 50 (33,8%) responderam não terem tido alunos disléxicos. A maioria já teve alunos disléxicos na sala de aula.

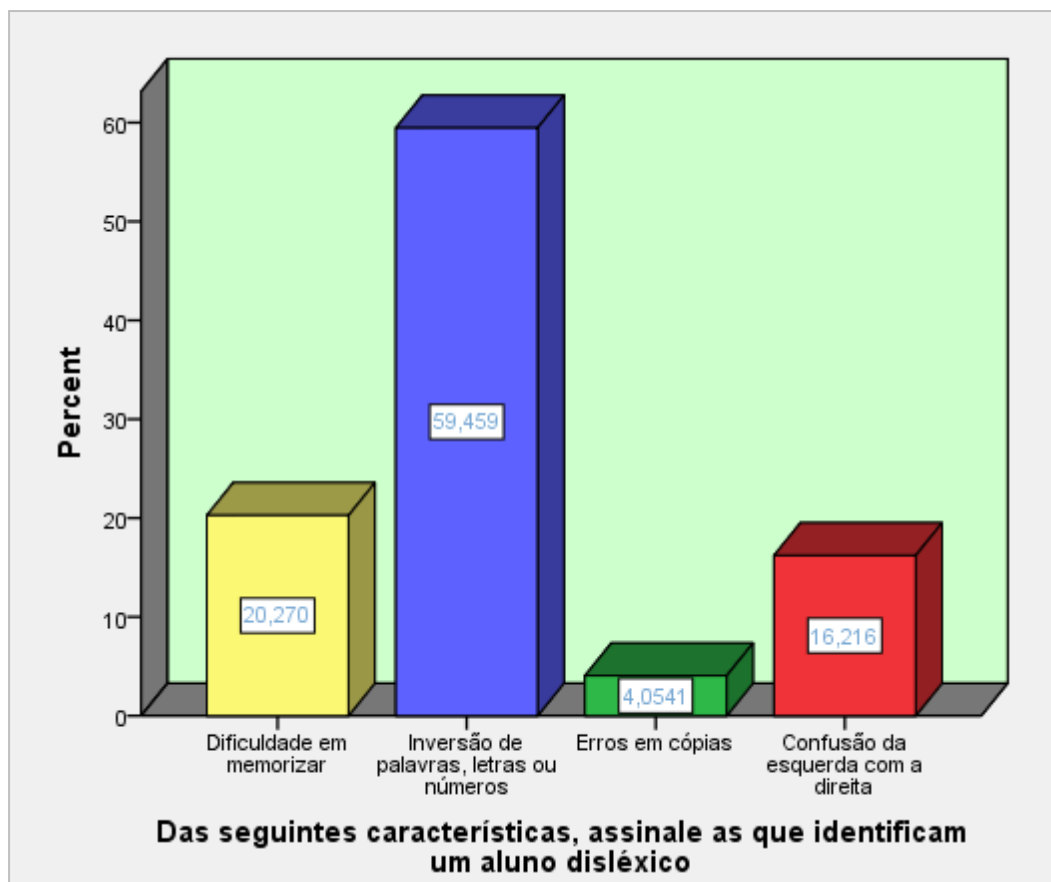
II Parte – O jogo no desenvolvimento da criança disléxica

Tabela 1

Características que identificam os disléxicos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Dificuldade em memorizar	30	20,3	20,3	20,3
Inversão de palavras, letras ou números	88	59,5	59,5	79,7
Valid Erros em cópias	6	4,1	4,1	83,8
Confusão da esquerda com a direita	24	16,2	16,2	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 1



No que diz respeito às características dos disléxicos, os docentes inquiridos indicam que as principais características que identificam um aluno disléxico são: a inversão de palavras, letras ou números 88 (59,5%); dificuldades em memorizar 30 (20,3%) e confusão da esquerda com a direita 24 (16,2%). Em menor percentagem estão os erros em cópias 6 (4,1%). O atraso mental e a falta de inteligência registaram 0 respostas (0%) .

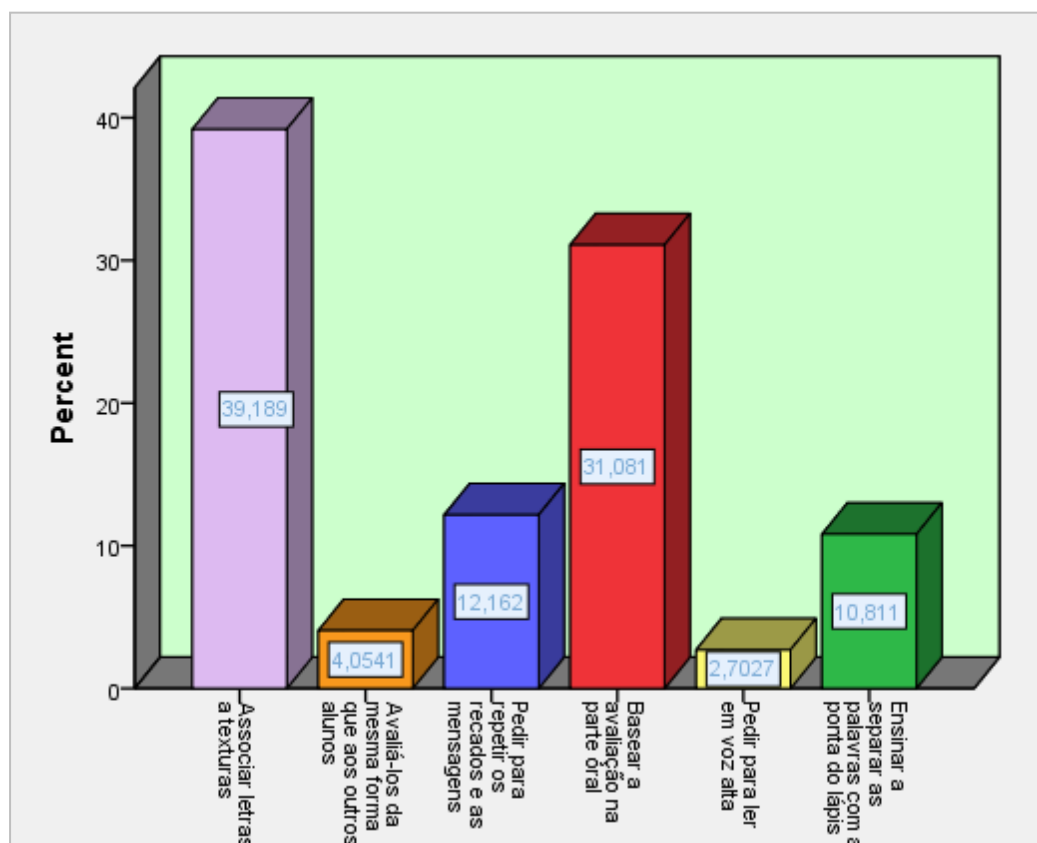
Os docentes inquiridos mostram não concordar que a falta de inteligência e o atraso mental são características dos alunos disléxicos corroborando com o autor Bautista (1997) que diz que o QI na dislexia se definia como um atraso na leitura, inesperado em relação ao QI, mas o QI pouco contribui para a explicação do problema.

Tabela 2

Estratégias para disléxicos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Associar letras a texturas	58	39,2	39,2	39,2
Avaliá-los da mesma forma que aos outros alunos	6	4,1	4,1	43,2
Pedir para repetir os recados e as mensagens	18	12,2	12,2	55,4
Basear a avaliação na parte oral	46	31,1	31,1	86,5
Pedir para ler em voz alta	4	2,7	2,7	89,2
Ensinar a separar as palavras com a ponta do lápis	16	10,8	10,8	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 2



No que às estratégias diz respeito, as principais assinaladas foram: associar letras a texturas 58 (39,2%); basear a avaliação na parte oral 46 (31,1%); pedir para repetir os recados e as mensagens 18 (12,2%) e ensinar a separar as palavras com a ponta do lápis 16 (10,8%). Em menor percentagem estão pedir para ler em voz alta 4 (2,7%) e avaliá-los da mesma forma que aos outros alunos 6 (4,1%).

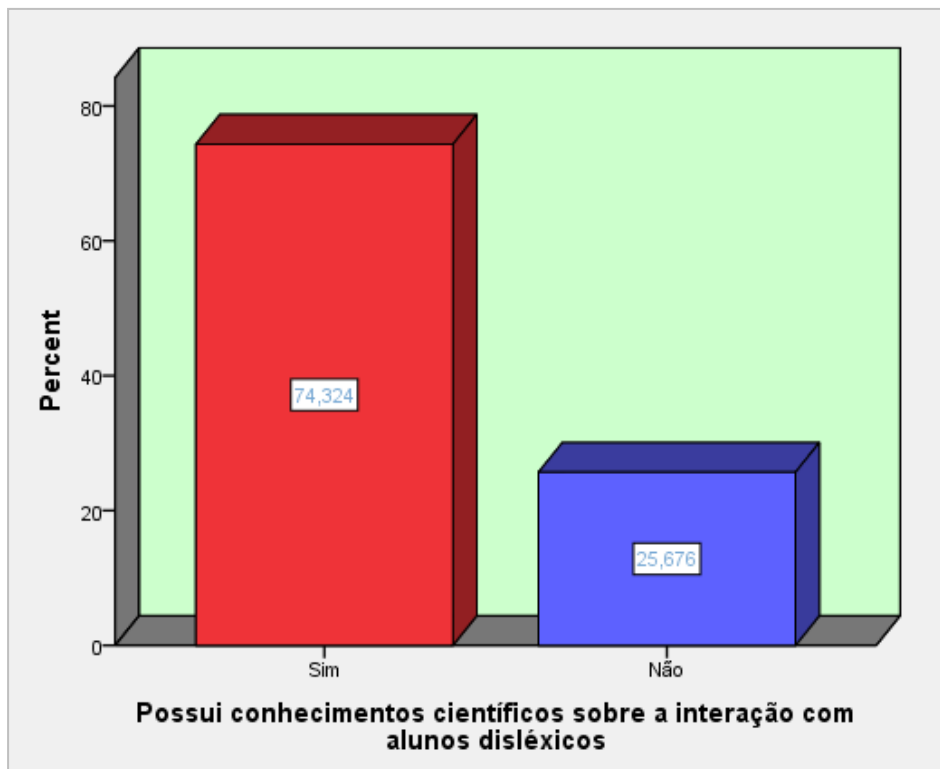
Os docentes inquiridos apontam a avaliação na parte oral como uma das principais estratégia a utilizar com disléxicos indo de acordo com o autor Nielsen (1999) que defende que o trabalho de um aluno disléxico nunca deve ser comparado com os trabalhos dos restantes elementos da turma. O mesmo autor defende que o professor não deve forçar o aluno a ler em público (pedir para ler em voz alta).

Tabela 3

Possui conhecimentos científicos sobre a interação com alunos disléxicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	110	74,3	74,3	74,3
Não	38	25,7	25,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 3



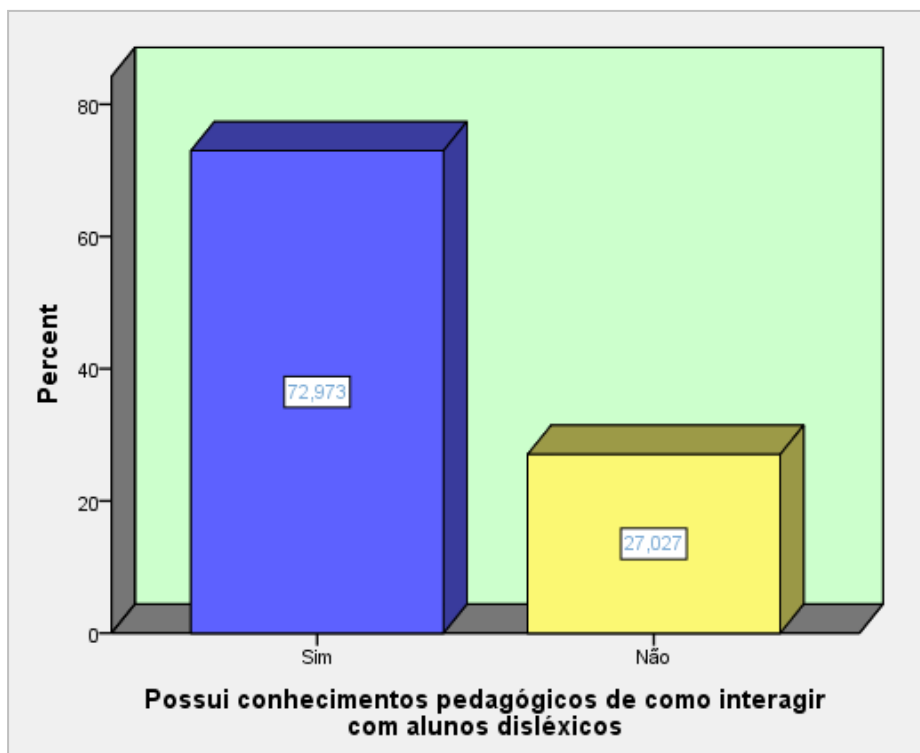
Os docentes inquiridos 110 (74,3%) dizem possuir conhecimentos científicos e 38 (25,7%) responderam não possuir conhecimentos científicos de como interagir com alunos disléxicos. Posso, então, concluir com este gráfico que, apesar de os docentes possuírem formação na área da educação, reconhecem que ainda há matérias em que necessitam de aprofundar os seus conhecimentos, de maneira a interagir corretamente com alunos disléxicos.

Tabela 4

Possui conhecimentos pedagógicos de como interagir com alunos disléxicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	108	73,0	73,0	73,0
Não	40	27,0	27,0	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 4



Os docentes inquiridos 108 (73%) dizem possuir conhecimentos pedagógicos e 40 (27%) responderam que não possuem conhecimentos pedagógicos de como interagir com alunos disléxicos.

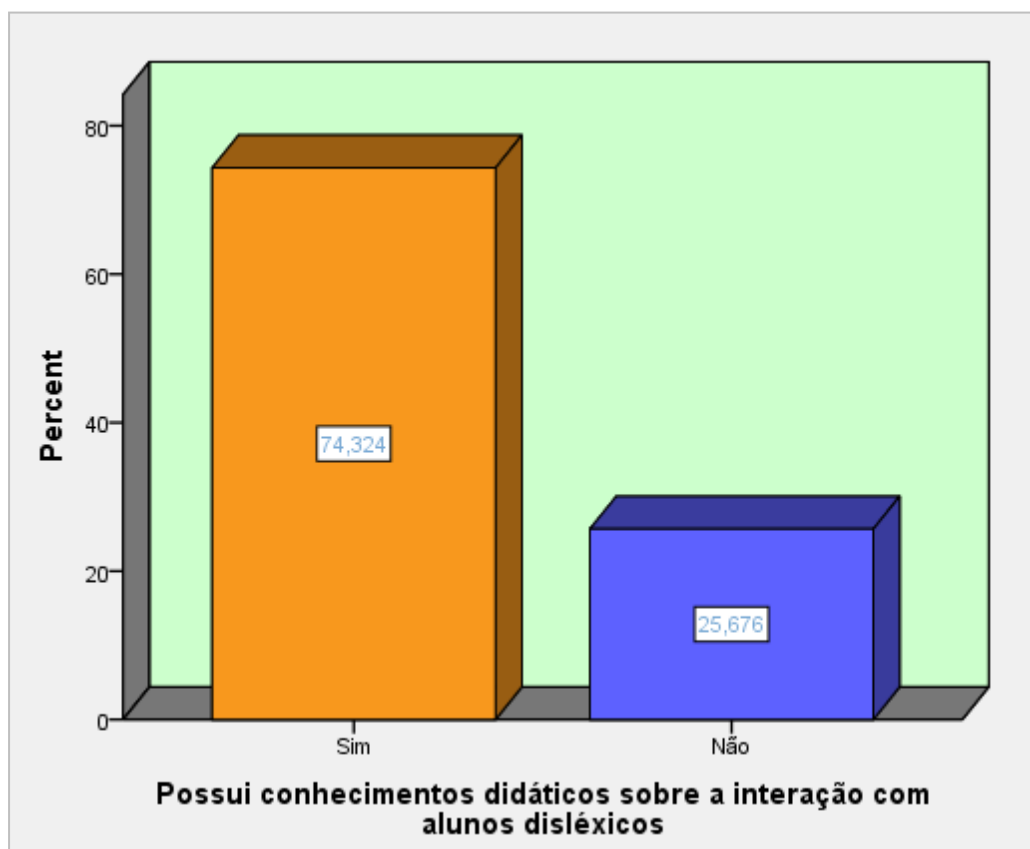
Para a autora Hennigh (2003) é muito claro que, por possuir poucos conhecimentos sobre a dislexia, é difícil ao professor diagnosticar a dislexia ou outro tipo de dificuldades de aprendizagem e, sendo assim, tem alguma dificuldade em interagir com alunos disléxicos.

Tabela 5

Possui conhecimentos didáticos sobre a interação com alunos disléxicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	110	74,3	74,3	74,3
Valid Não	38	25,7	25,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 5



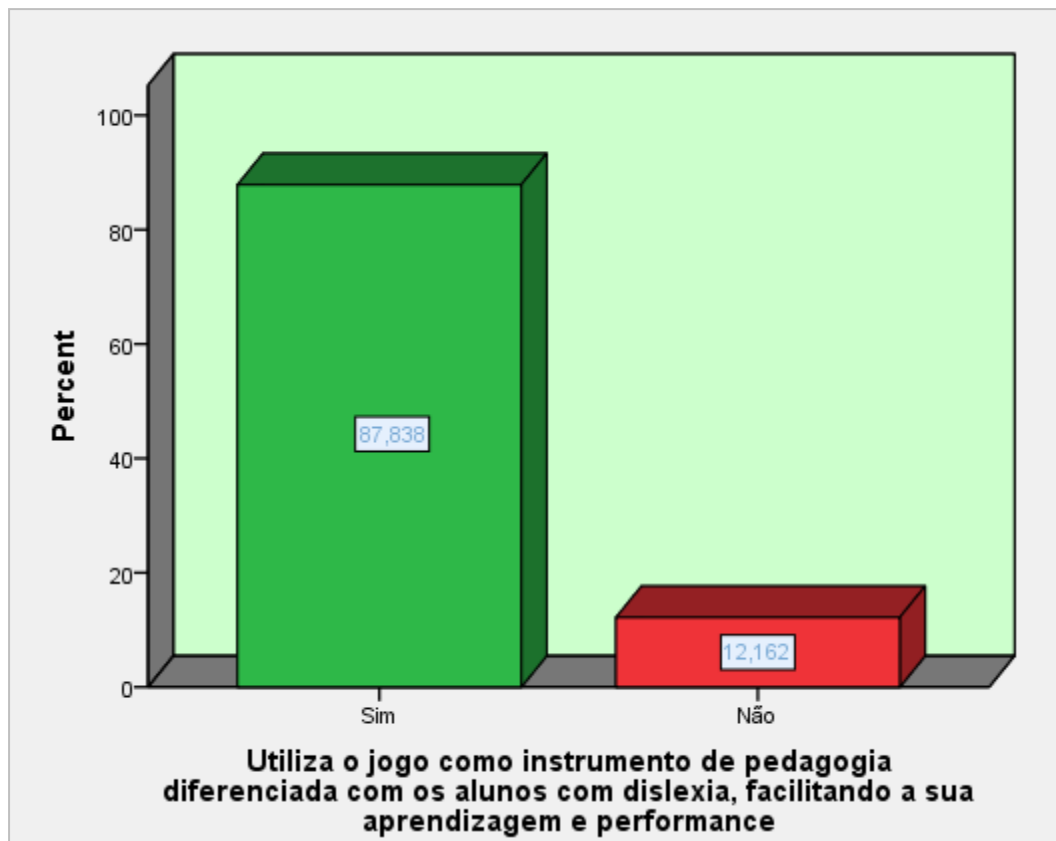
Os docentes inquiridos 110 (74,3%) dizem possuir conhecimentos didáticos e 38 (25,7%) responderam não possuir conhecimentos didáticos de como interagir com alunos disléxicos. Posso, então, concluir com este gráfico que, apesar de os docentes possuírem formação na área da educação, reconhecem que ainda há matérias em que necessitam de aprofundar os seus conhecimentos, de maneira a interagir corretamente com alunos disléxicos.

Tabela 6

Utiliza o jogo como instrumento de pedagogia diferenciada com os alunos com dislexia, facilitando a sua aprendizagem e performance.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	130	87,8	87,8	87,8
Valid Não	18	12,2	12,2	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 6



A esmagadora maioria dos docentes inquiridos 130 (87,8%) utiliza o jogo como instrumento de pedagogia diferenciada com alunos com dislexia, facilitando, assim, a sua aprendizagem e performance. Uma minoria 18 (12,2%) dos inquiridos não utiliza o jogo.

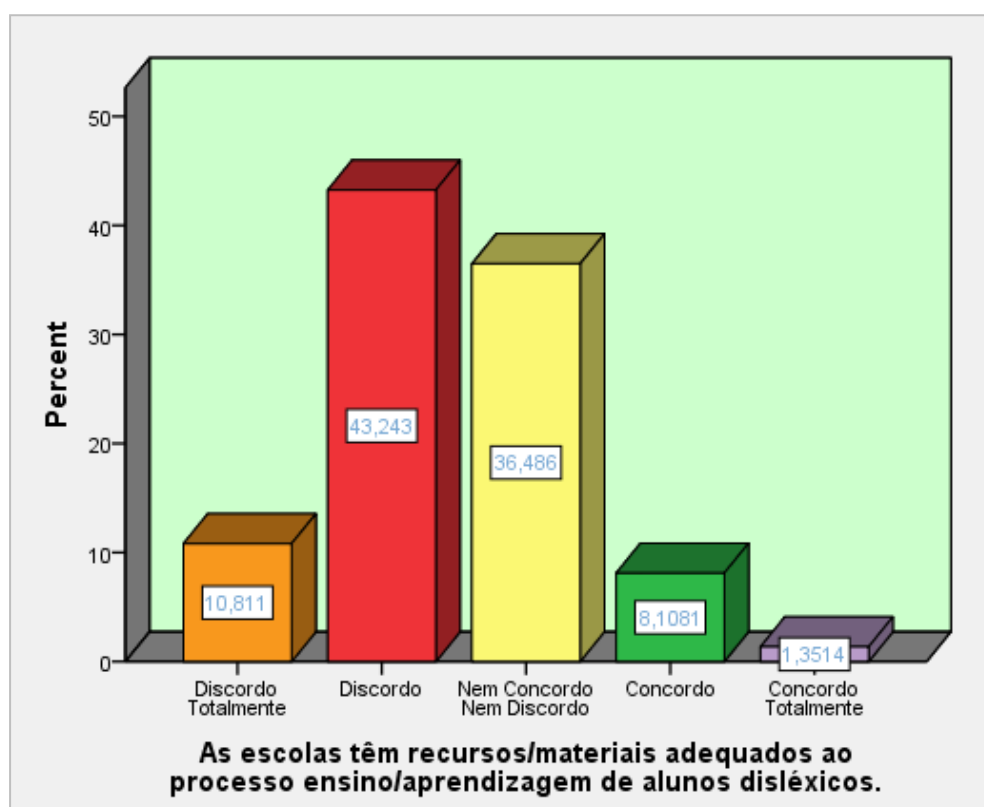
Segundo Lara (2004), os jogos podem ser ferramentas de instrução eficientes, pois facilitam a aprendizagem e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do aluno.

Tabela 7

As escolas têm recursos/materiais adequados ao processo ensino/aprendizagem de alunos disléxicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	16	10,8	10,8	10,8
Discordo	64	43,2	43,2	54,1
Nem Concordo Nem	54	36,5	36,5	90,5
Valid Discordo				
Concordo	12	8,1	8,1	98,6
Concordo Totalmente	2	1,4	1,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 7



O grau de concordância dos docentes inquiridos com esta afirmação é de apenas 9,5%, dos inquiridos 36,5% nem concordam nem discordam e a percentagem de discordância é de 54% (43,2% discorda e 10,8% discorda totalmente).

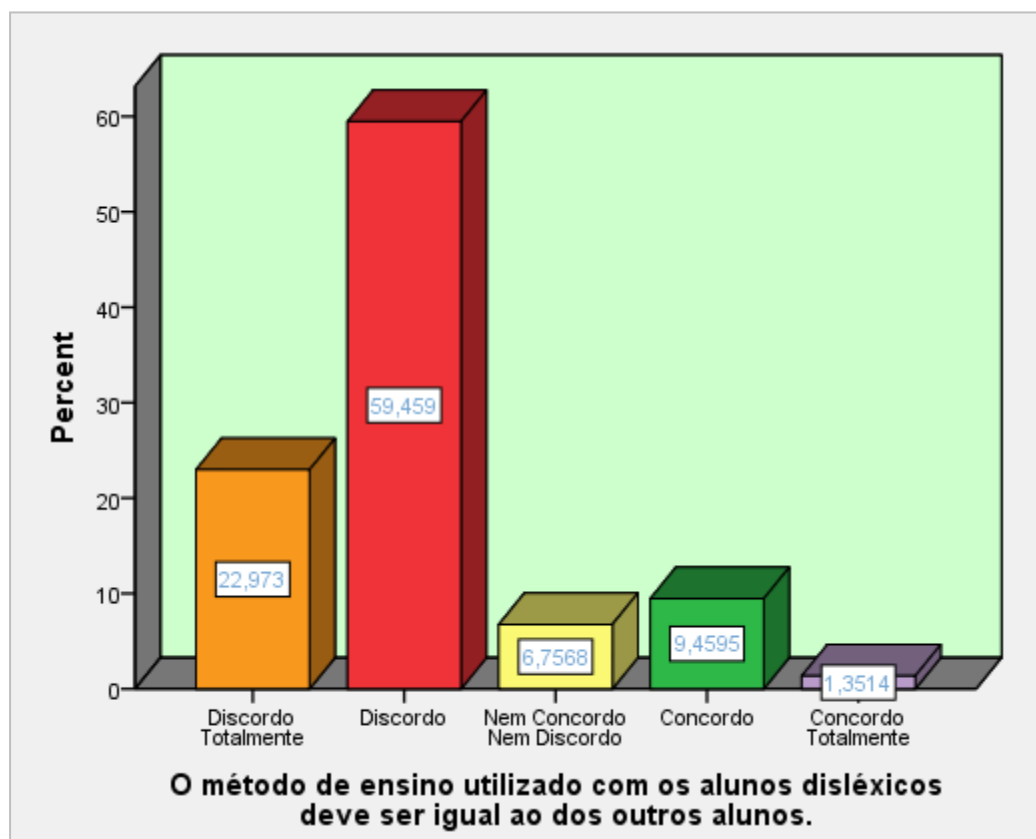
A discordância dos inquiridos demonstra a realidade das escolas do nosso país.

Tabela 8

O método de ensino utilizado com os alunos disléxicos deve ser igual ao dos outros alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	34	23,0	23,0	23,0
Discordo	88	59,5	59,5	82,4
Nem Concordo Nem	10	6,8	6,8	89,2
Valid Discordo				
Concordo	14	9,5	9,5	98,6
Concordo Totalmente	2	1,4	1,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 8



O grau de concordância dos docentes inquiridos com esta afirmação é de apenas 10,9%, 6,8% dos inquiridos revela não ter opinião formada e a percentagem de discordância é de 82,5%, (59,5% discorda e 23% discorda totalmente).

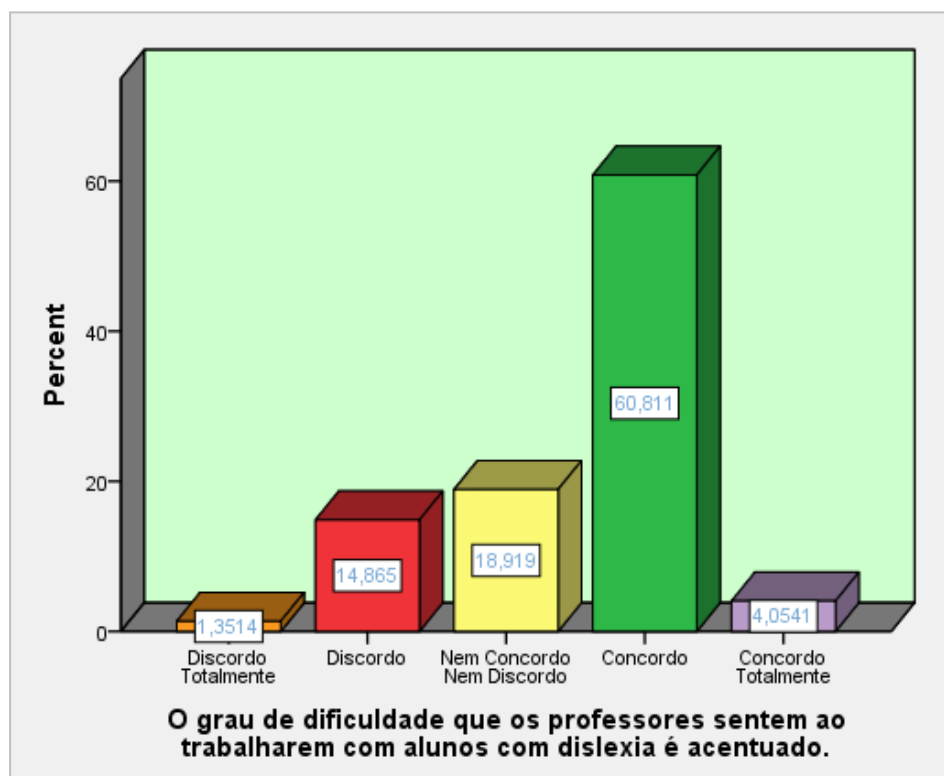
Para o autor Bautista (1997) a aprendizagem ou o fracasso para a aquisição da leitura não podem ser atribuídos unicamente ao método de ensino. Os inquiridos vão ao encontro da opinião do autor, ao não concordarem com a afirmação: “O método de ensino utilizado com os alunos disléxicos deve ser igual ao dos outros alunos.”

Tabela 9

O grau de dificuldade que os professores sentem ao trabalharem com alunos com dislexia é acentuado.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	22	14,9	14,9	16,2
Nem Concordo Nem	28	18,9	18,9	35,1
Valid Discordo				
Concordo	90	60,8	60,8	95,9
Concordo Totalmente	6	4,1	4,1	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 9



Nesta afirmação o grau de concordância é significativo, 64,9% (60,8% concorda e 4,1% concorda totalmente), 18,9% nem concorda nem discorda e 16,3% discorda da afirmação.

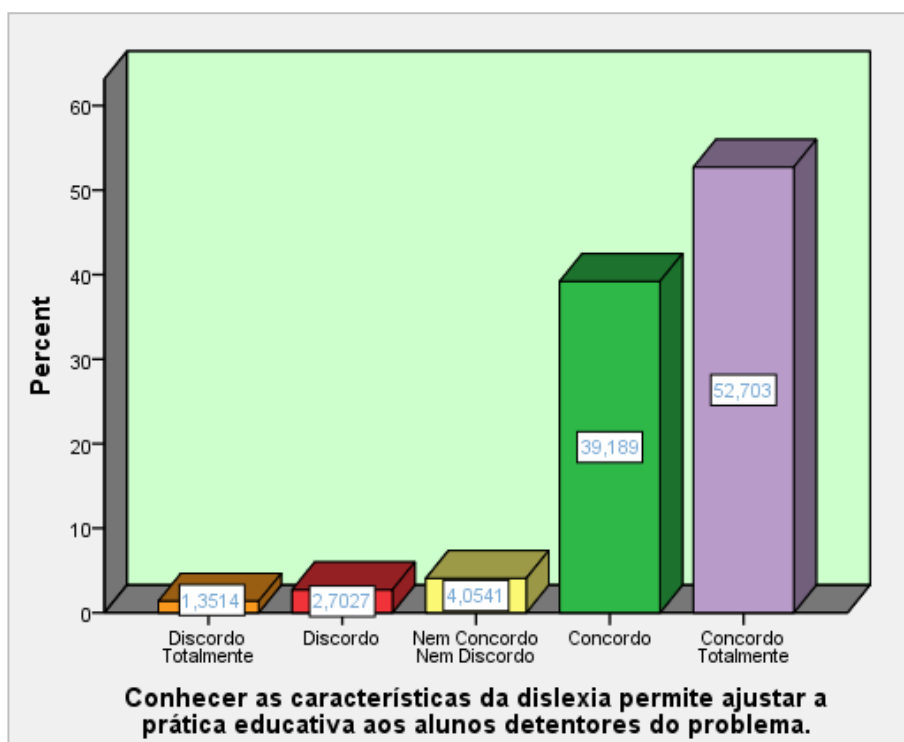
Esta afirmação era de caráter pessoal e concluímos que os docentes inquiridos sentem dificuldade ao trabalharem com alunos com dislexia.

Tabela 10

Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	4	2,7	2,7	4,1
Nem Concordo Nem	6	4,1	4,1	8,1
Valid Discordo	58	39,2	39,2	47,3
Concordo	78	52,7	52,7	100,0
Concordo Totalmente				
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 10



Nesta afirmação o grau de concordância é muito significativo, 91,9% (52,7% concorda totalmente e 39,2% concorda), 4,1% dos inquiridos nem concorda nem discorda e, também 4,1% discorda da afirmação.

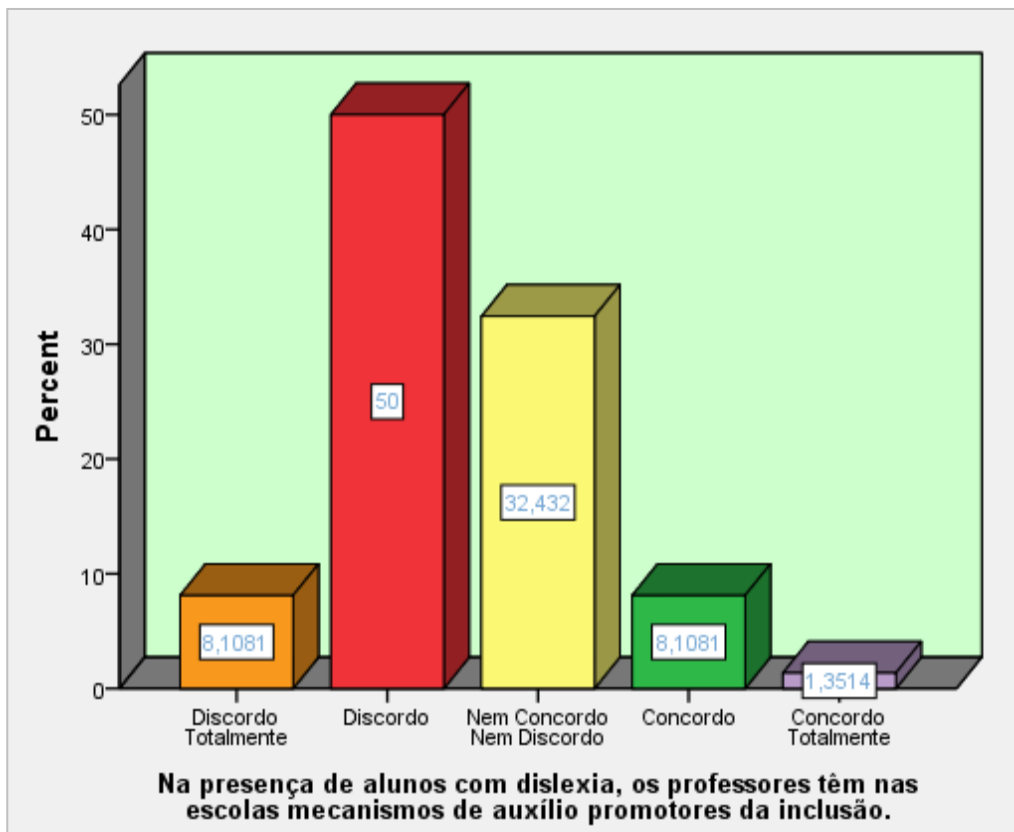
O grau de concordância é muito significativo na afirmação “Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema” o que vai de encontro à linha de pensamento de Hennigh (2003). A autora considera que se o docente conhecer as características da dislexia poderá aplicar-lhe testes de leitura informais e, quando existem suspeitas de dislexia, o docente deve sinalizar o aluno para ser observado por um “especialista.”

Tabela 11

Na presença de alunos com dislexia, os professores têm nas escolas mecanismos de auxílio promotores da inclusão.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	12	8,1	8,1	8,1
Discordo	74	50,0	50,0	58,1
Nem Concordo Nem	48	32,4	32,4	90,5
Valid Discordo	12	8,1	8,1	98,6
Concordo	2	1,4	1,4	100,0
Concordo Totalmente	2	1,4	1,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 11



O grau de concordância dos docentes inquiridos com esta afirmação é de apenas 9,5% (8,1% concordam e 1,4% concordam totalmente), há uma percentagem significativa de inquiridos, 32,4% sem opinião formada e a percentagem de discordância é de 58,1% (50% discorda e 8,1% discorda totalmente).

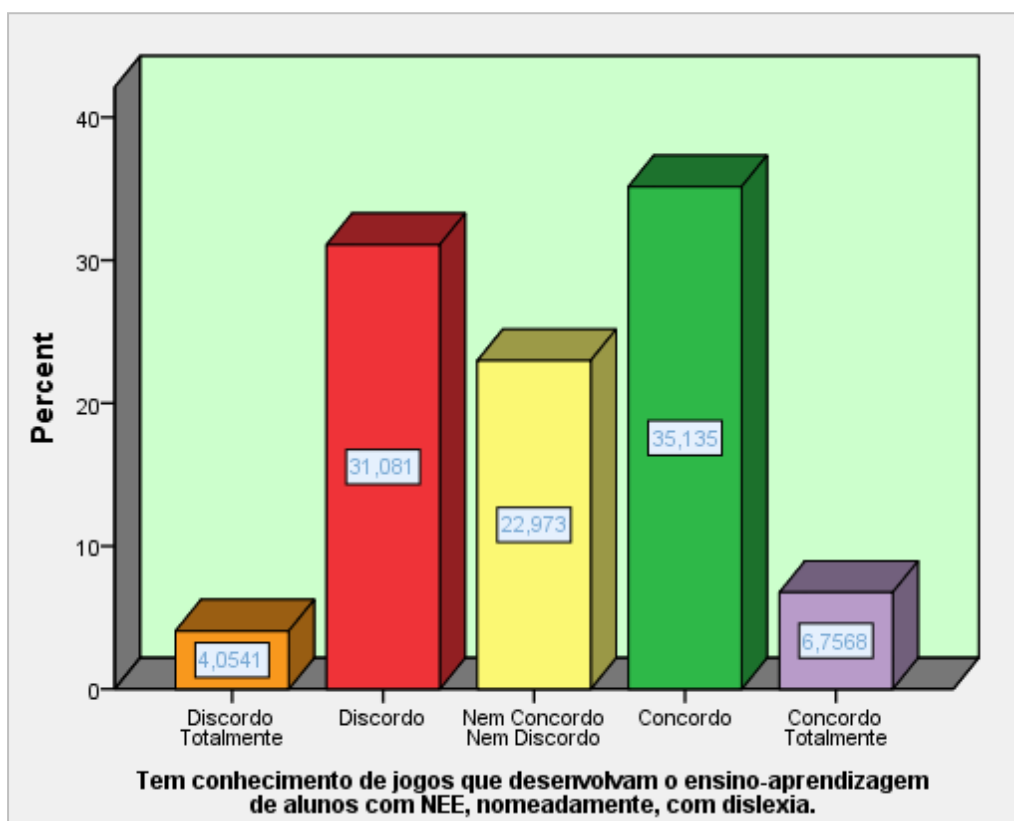
Mais uma vez, os inquiridos não têm, nas escolas, mecanismos de auxílio promotores da inclusão.

Tabela 12

Tem conhecimento de jogos que desenvolvam o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, nomeadamente, com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	6	4,1	4,1	4,1
Discordo	46	31,1	31,1	35,1
Nem Concordo Nem	34	23,0	23,0	58,1
Valid Discordo				
Concordo	52	35,1	35,1	93,2
Concordo Totalmente	10	6,8	6,8	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 12



Para esta afirmação o grau de concordância dos inquiridos é de 41,9% (35,1% concorda e 6,8% concorda totalmente), 23% dos inquiridos revela não ter opinião formada e 35,2 % discorda (31,1% discorda e 4,1% discorda totalmente).

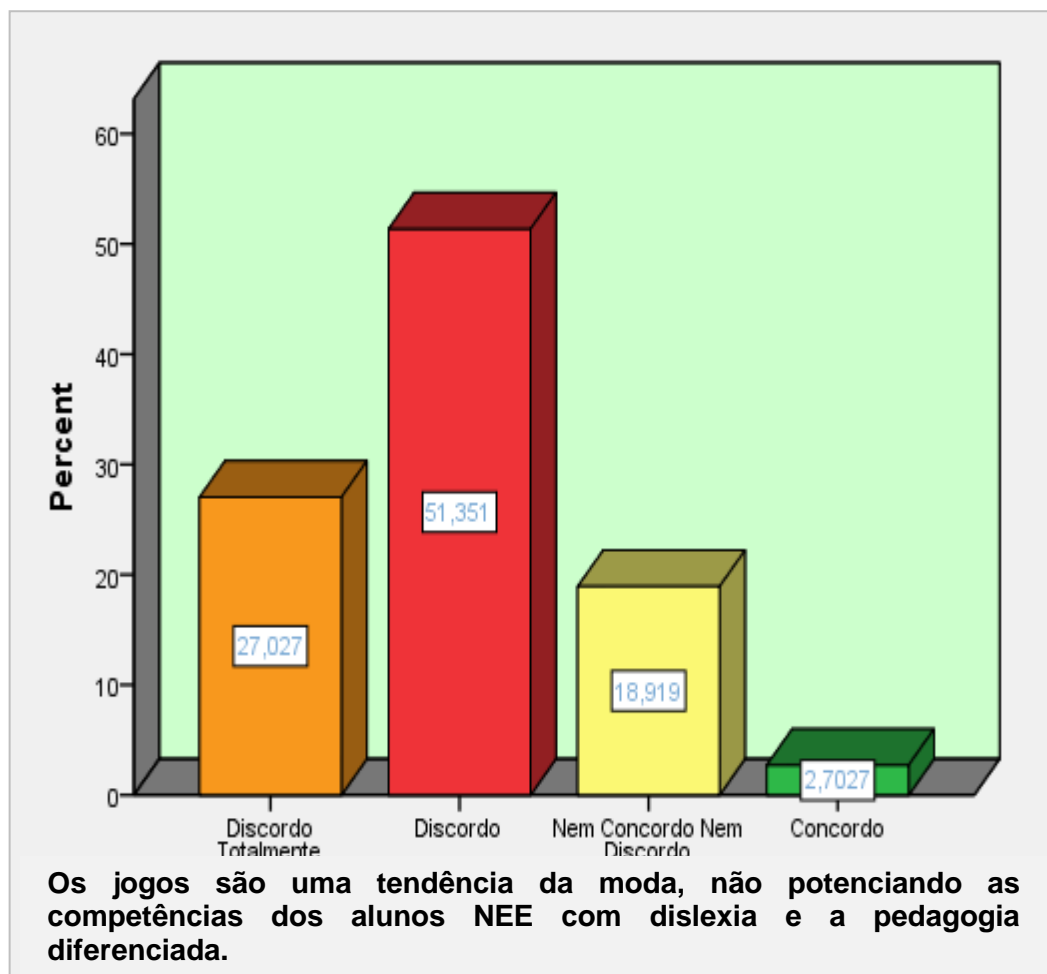
A percentagem de inquiridos que não concorda com esta afirmação é bastante significativa, o que demonstra que os docentes têm pouco conhecimento de jogos que desenvolvem o ensino-aprendizagem de alunos com dislexia. Na realidade há diversos jogos educativos a trabalhar com os alunos disléxicos como nos referencia Lara (2004) os jogos de construção, jogos de treino, jogos de aprofundamento, jogos estratégicos, entre outros. Os jogos educativos (tecnológicos ou não), aplicados em contexto de sala de aula, assumem-se, assim, como um importante recurso de aprendizagem, explorando de forma diferenciada, de acordo com as situações e os objetivos delineados, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem, através da construção e reconstrução do conhecimento, assim como do desenvolvimento de diversas competências.

Tabela 13

Os jogos são uma tendência da moda, não potenciando as competências dos alunos NEE com dislexia e a pedagogia diferenciada.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	40	27,0	27,0	27,0
Discordo	76	51,4	51,4	78,4
Valid Nem Concordo Nem	28	18,9	18,9	97,3
Discordo				
Concordo	4	2,7	2,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 13



Nesta afirmação o grau de concordância é muito pequena, apenas 2,7% concorda, 18,9% nem concorda nem discorda e há uma grande percentagem de discordância, 78,4% (51,4% discorda e 27% discorda totalmente).

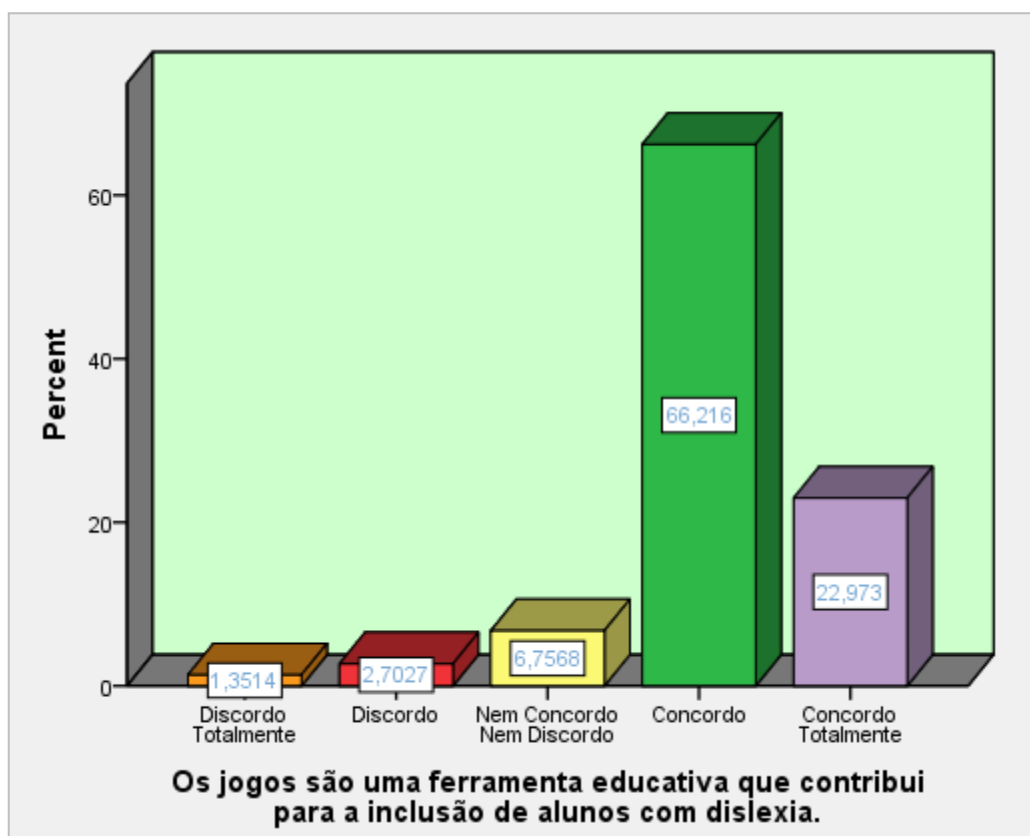
Nesta afirmação, a maior parte dos inquiridos discorda dela e vão ao encontro do que defende o autor Kishimoto. Segundo Kishimoto (1998), os jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem a aprendizagem das crianças, através de um processo de socialização que contribui para a formação da sua personalidade. Eles visam estimular o impulso natural da criança a aprender. Para isso, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, ao mesmo tempo que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva.

Tabela 14

Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	4	2,7	2,7	4,1
Nem Concordo Nem	10	6,8	6,8	10,8
Valid Discordo				
Concordo	98	66,2	66,2	77,0
Concordo Totalmente	34	23,0	23,0	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 14



Para esta afirmação o grau de concordância dos inquiridos é de 89,2% (66,2% concorda e 23% concorda totalmente), 6,8% dos inquiridos revela não ter opinião formada e apenas 4,1% discorda (2,7% discorda e 1,4% discorda totalmente).

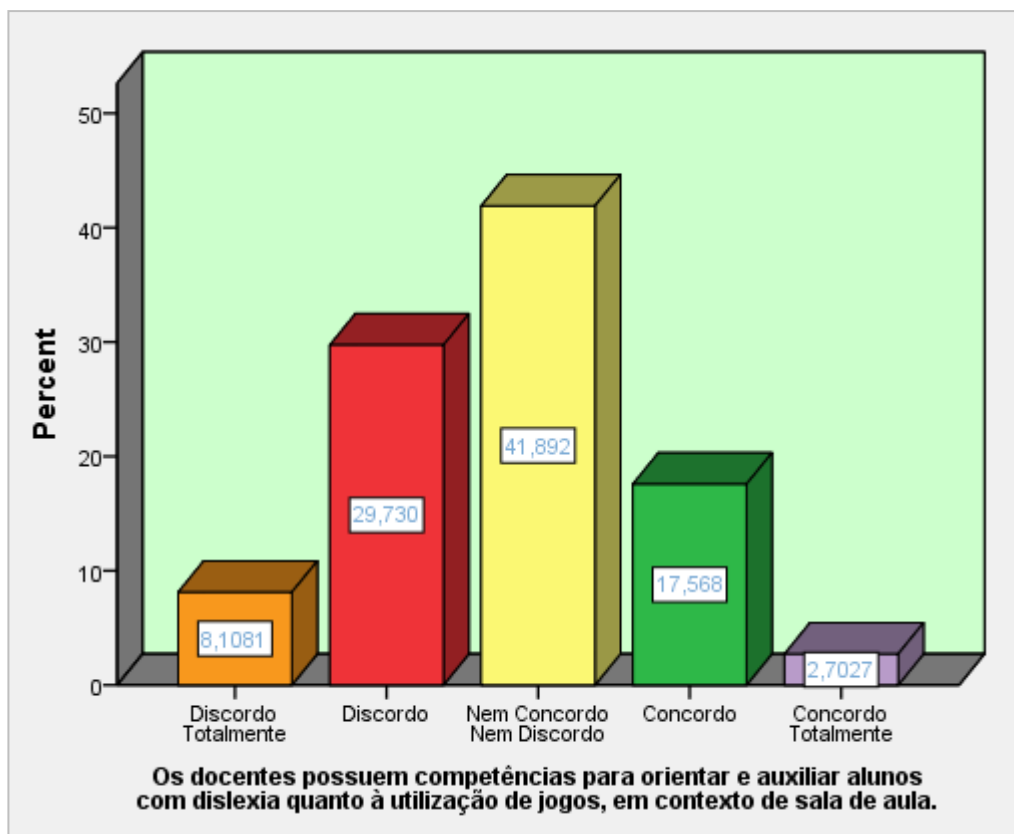
Nesta afirmação os inquiridos concordam com o que defendem os autores Sena & Lima (2007). De acordo com os mesmos, o jogo, no contexto educacional, é uma ferramenta educativa pois, enquanto elemento e produto de cultura, pode se respaldado por um ambiente onde prevaleçam atitudes de respeito mútuo, de cooperação, de solidariedade e de perseverança, tornar-se um potencial precursor de socialização, inclusão e de desenvolvimento da criança disléxica.

Tabela 15

Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	12	8,1	8,1	8,1
Discordo	44	29,7	29,7	37,8
Nem Concordo Nem	62	41,9	41,9	79,7
Valid Discordo	26	17,6	17,6	97,3
Concordo	4	2,7	2,7	100,0
Concordo Totalmente	4	2,7	2,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 15



Em relação a esta afirmação 20,3% concordam (17,6% concorda e 2,7% concorda totalmente), há uma percentagem significativa de inquiridos 41,9%, não concorda nem discorda e 37,8% dos inquiridos discorda da afirmação (29,7% discorda e 8,1% discorda totalmente).

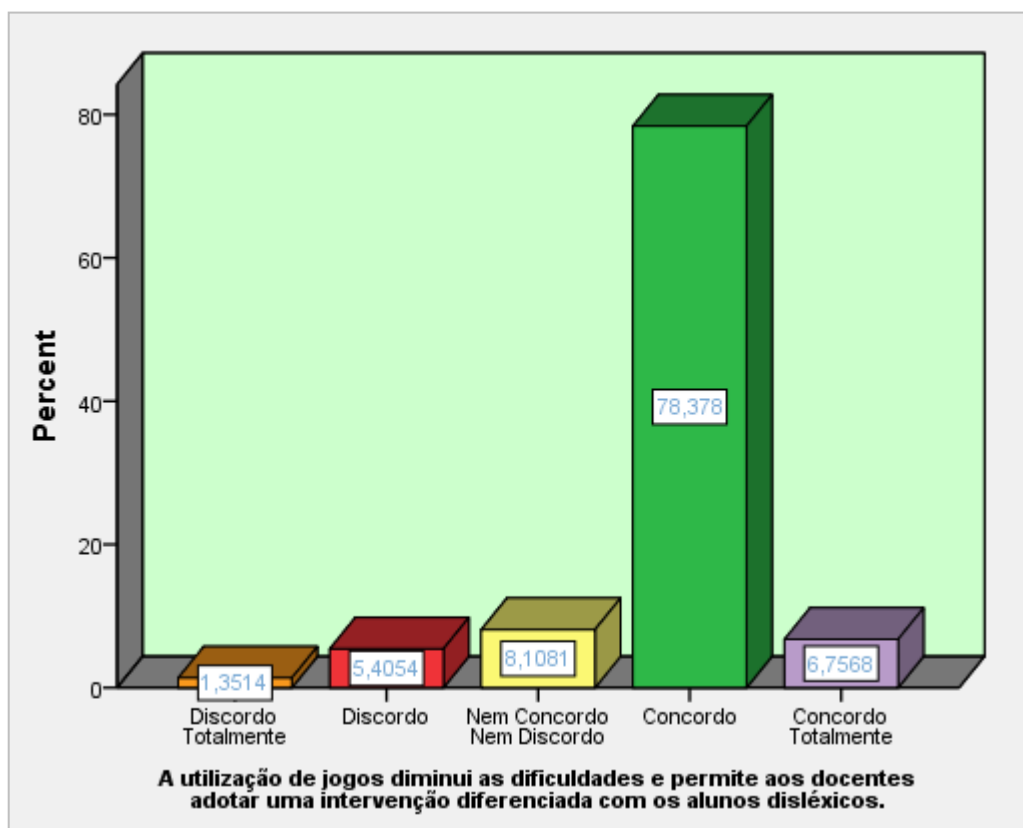
Nesta afirmação há uma percentagem significativa de inquiridos que não concorda nem discorda, demonstrando insegurança. A atitude do docente e a sua relação com o aluno disléxico é preponderante para o sucesso da reeducação. De acordo com Hennigh (2003), para auxiliar e orientar um aluno com dislexia, o professor deve considerar alguns princípios de aprendizagem, possuir conhecimentos sobre dislexia, utilizando o jogo, definindo as suas regras.

Tabela 16

A utilização de jogos diminui as dificuldades e permite aos docentes adotar uma intervenção diferenciada com os alunos disléxicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	8	5,4	5,4	6,8
Nem Concordo Nem	12	8,1	8,1	14,9
Valid Discordo				
Concordo	116	78,4	78,4	93,2
Concordo Totalmente	10	6,8	6,8	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 16



Dos inquiridos 85,2% concordam com a afirmação (78,4% concorda e 6,8% concorda totalmente), 8,1% revelam não ter opinião formada e apenas 6,8% (5,4% discorda e 1,4% discorda totalmente).

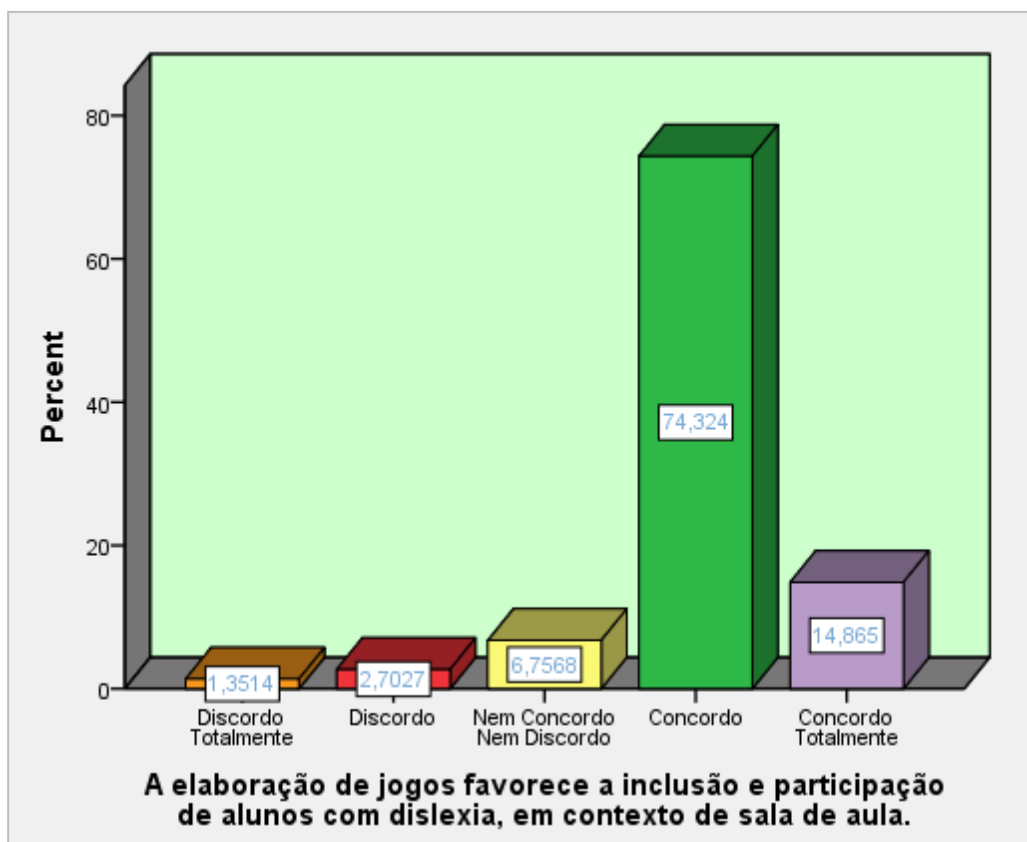
A maioria dos inquiridos concorda com esta afirmação, o que vai ao encontro do que defende Lara (2004), os jogos, ultimamente, têm vindo a ganhar espaço dentro das escolas, numa tentativa de trazer a componente lúdica, para dentro da sala de aula. Acrescenta que, a pretensão da maioria dos docentes com a sua utilização é a de tornar as aulas mais agradáveis, com o intuito de fazer com que a aprendizagem se torne fascinante. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia, levando o aluno a enfrentar diversas situações.

Tabela 17

A elaboração de jogos favorece a inclusão e participação de alunos com dislexia, em contexto de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	4	2,7	2,7	4,1
Nem Concordo Nem	10	6,8	6,8	10,8
Valid Discordo				
Concordo	110	74,3	74,3	85,1
Concordo Totalmente	22	14,9	14,9	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 17



Nesta afirmação o grau de concordância é muito significativo, 89,2% (74,3% concorda e 14,9% concorda totalmente), apenas 6,8% não tem opinião formada e 4,1% discorda da afirmação (2,7% discorda e 1,4% discorda totalmente).

A quase totalidade dos inquiridos concorda com esta afirmação, logo vão ao encontro do que Oliveira (2001) defende. Segundo o autor, atrás referenciado, uma situação de jogo oferece aos alunos uma intensa interatividade, promovendo a participação e permitindo ampliar as suas relações sociais, no ambiente de ensino.

A maioria dos inquiridos elabora jogos para facilitar a aprendizagem dos alunos com dislexia. Os docentes vão ao encontro do que defende a autora Lara (2004) que jogos bem elaborados e explorados, podem ser considerados como estratégia de ensino, podendo alcançar diferentes objetivos e áreas da aprendizagem, que variam desde o simples treino, até à construção de um determinado conhecimento.

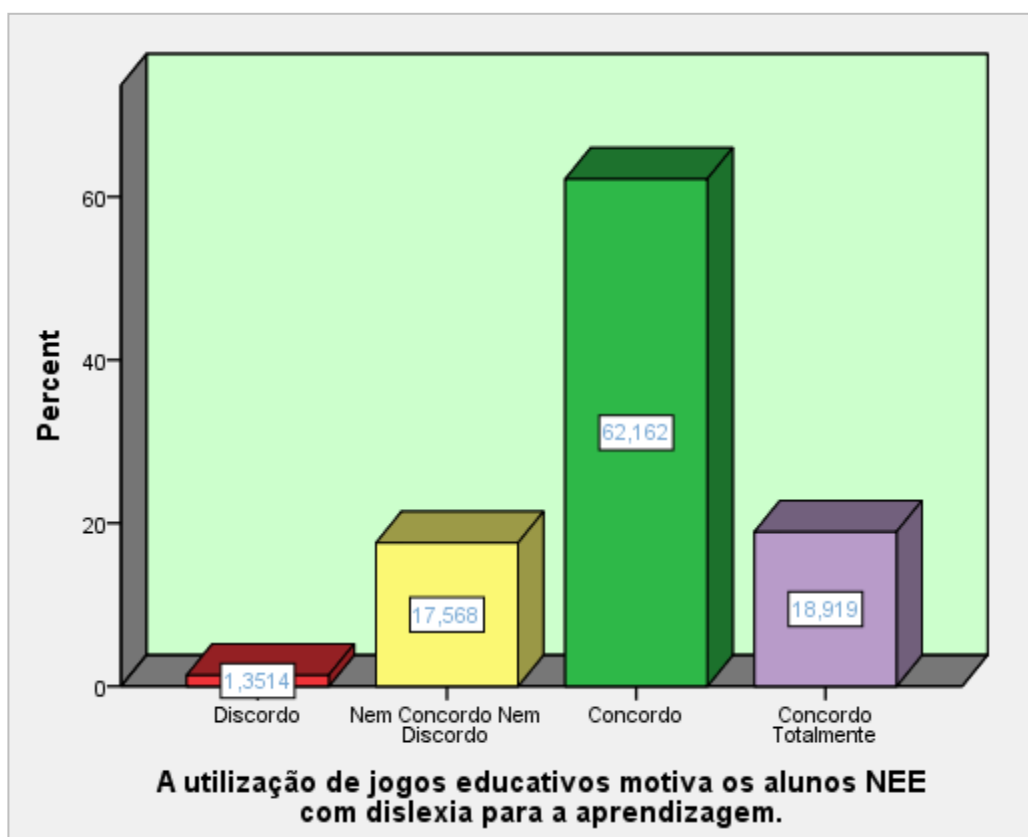
Ainda, segundo Lara (2004), os jogos podem ser ferramentas de instrução eficientes, pois facilitam a aprendizagem e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do aluno.

Tabela 18

A utilização de jogos educativos motiva os alunos NEE com dislexia para a aprendizagem.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	2	1,4	1,4	1,4
Nem Concordo Nem Discordo	26	17,6	17,6	18,9
Valid Concordo	92	62,2	62,2	81,1
Concordo Totalmente	28	18,9	18,9	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 18



O grau de concordância para esta afirmação é de 81,1% (62,2% concorda e 18,9% concorda totalmente), 17,6% não concorda nem discorda e apenas 1,4% discorda da afirmação.

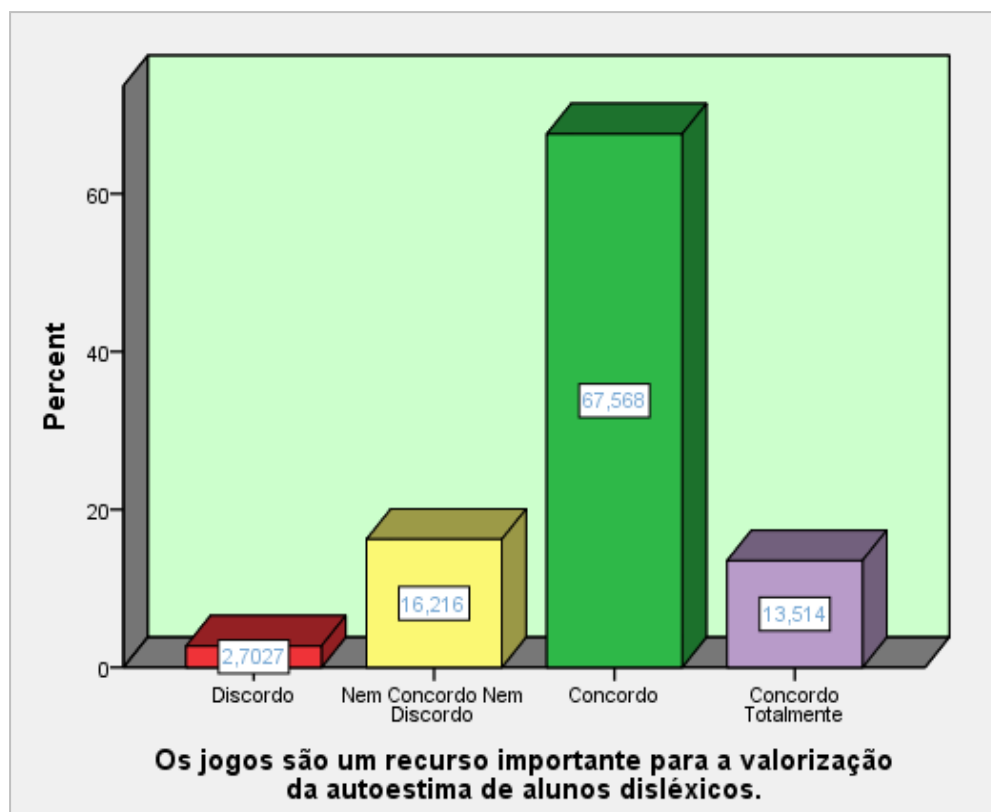
Grande parte dos inquiridos concorda com esta afirmação. Segundo Savi & Ulbricht (2005), os jogos educativos computadorizados, quando utilizados em contexto escolar, devem possuir objetivos pedagógicos e uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo, por parte do aluno.

Tabela 19

Os jogos são um recurso importante para a valorização da autoestima de alunos disléxicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	4	2,7	2,7	2,7
Nem Concordo Nem	24	16,2	16,2	18,9
Discordo				
Valid Concordo	100	67,6	67,6	86,5
Concordo Totalmente	20	13,5	13,5	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 19



A maioria dos inquiridos manifestou concordância com a afirmação com uma percentagem de 81,1% (67,7% concorda e 13,5% concorda totalmente), 16,2% nem concorda nem discorda e apenas 2,7% discorda da afirmação.

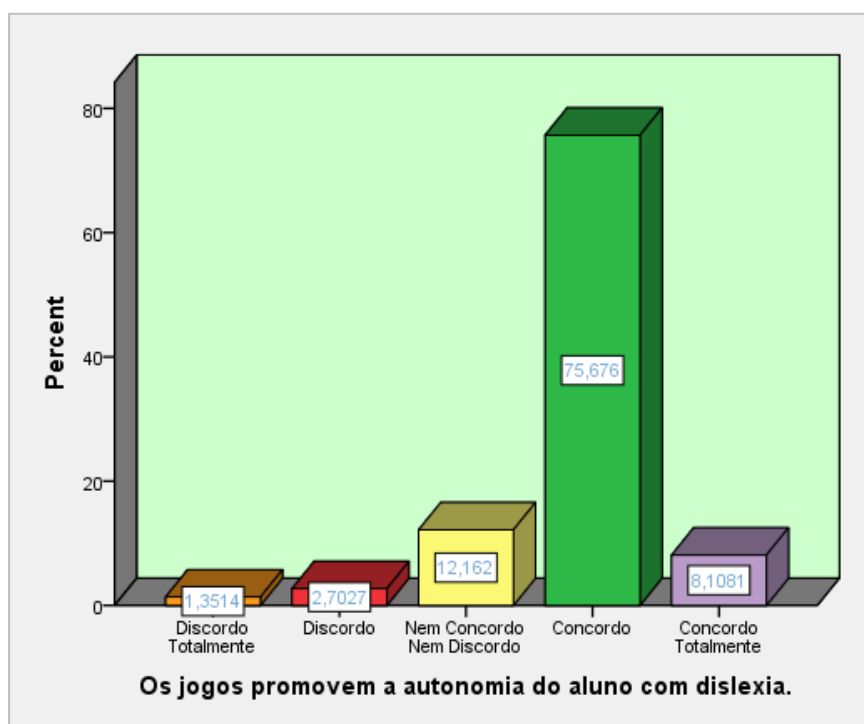
Grande parte dos inquiridos concordou com a afirmação indo ao encontro da teoria de Leif e Brunelle (1978) que referem Montessori como defensora de que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que proporciona estímulo ao interesse do aluno, valorizando a sua autoestima.

Tabela 20

Os jogos promovem a autonomia do aluno com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	4	2,7	2,7	4,1
Nem Concordo Nem	18	12,2	12,2	16,2
Discordo				
Concordo	112	75,7	75,7	91,9
Concordo Totalmente	12	8,1	8,1	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 20



Em relação a esta afirmação o grau de concordância dos inquiridos é de 83,8% (75,7% concorda e 8,1% concorda totalmente), 12,2% nem concorda nem discorda e 4,1% dos inquiridos discorda da afirmação (2,7% discorda e 1,4% discorda totalmente).

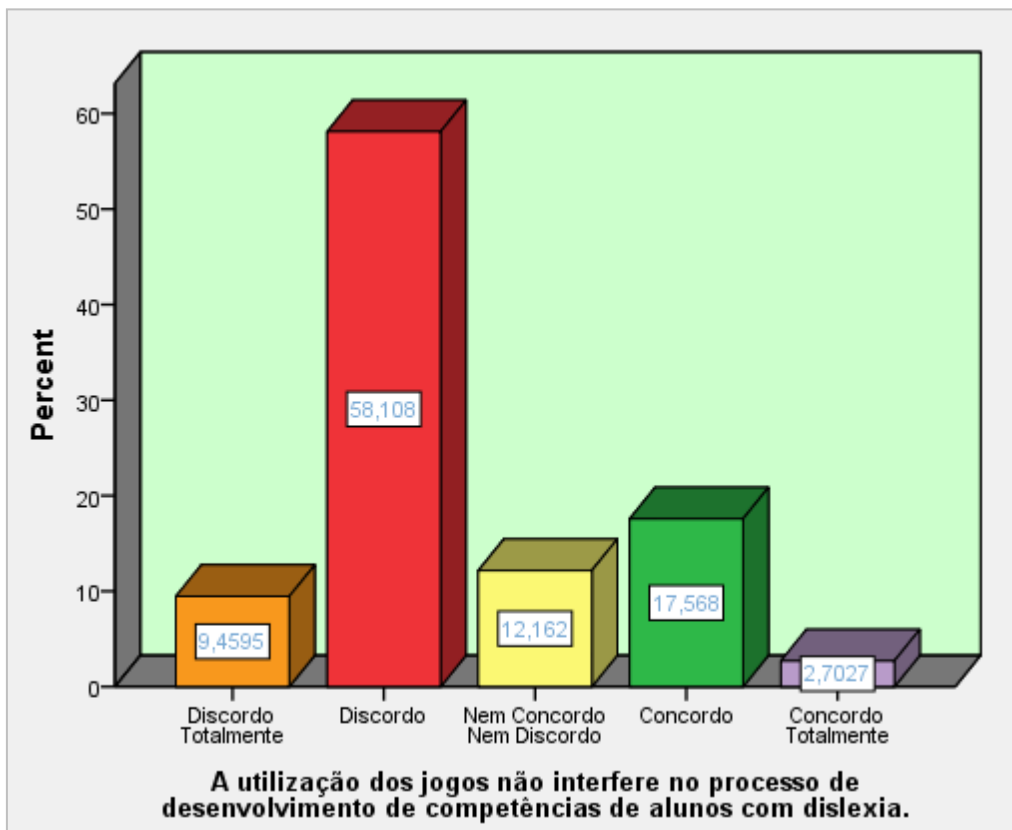
A grande maioria dos inquiridos concorda com esta afirmação e vão ao encontro do entender de Fernandes (1995) que refere que o jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, além de contribuir para a construção da autonomia, espírito crítico, criatividade, cooperação e responsabilidade das crianças.

Tabela 21

A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	14	9,5	9,5	9,5
Discordo	86	58,1	58,1	67,6
Nem Concordo Nem	18	12,2	12,2	79,7
Valid Discordo	26	17,6	17,6	97,3
Concordo	4	2,7	2,7	100,0
Concordo Totalmente	4	2,7	2,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 21



Com esta afirmação, apenas 20,3% dos inquiridos mostraram concordar, 12,2% nem concorda nem discorda e a maioria dos inquiridos 67,6% discorda da afirmação (58,1% discorda e 9,5% discorda totalmente).

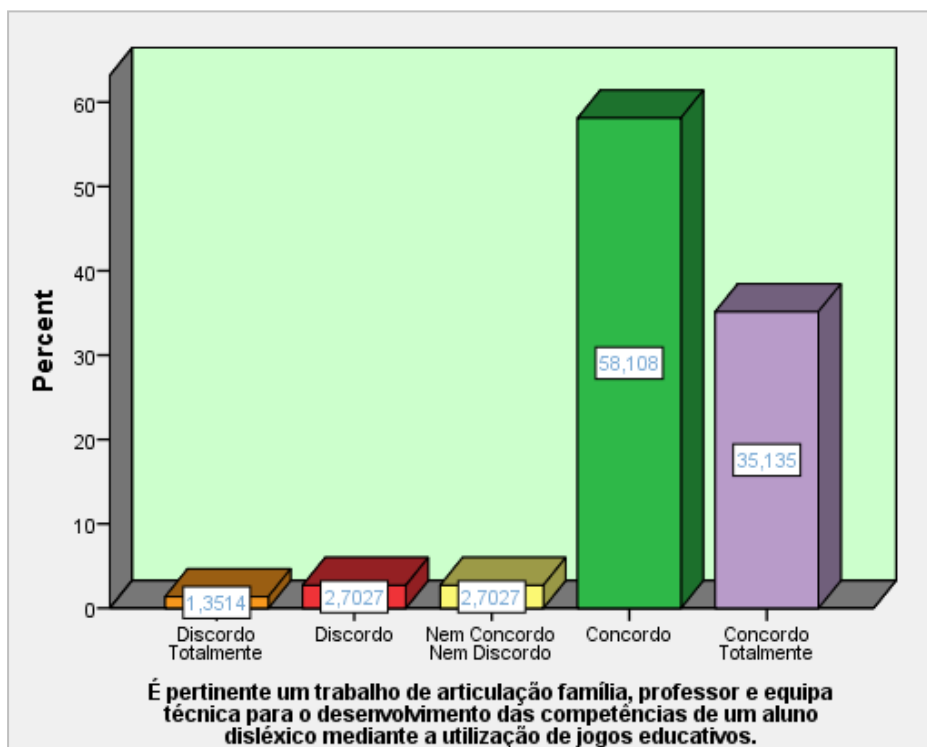
Grande parte dos inquiridos não concorda com esta afirmação. Savi & Ulbricht (2005) defendem que o jogo é promotor do desenvolvimento de competências, uma vez que desafiam o jogador a resolver problemas, a tomar decisões, a reconhecer padrões, a elaborar estratégias, a processar informação e a ser criativo e crítico.

Tabela 22

É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	2	1,4	1,4	1,4
Discordo	4	2,7	2,7	4,1
Nem Concordo Nem	4	2,7	2,7	6,8
Valid Discordo				
Concordo	86	58,1	58,1	64,9
Concordo Totalmente	52	35,1	35,1	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 22



A esmagadora maioria dos inquiridos concorda com esta afirmação indo ao encontro do que diversos autores defendem na revisão da literatura feita ao longo deste estudo. A articulação entre a família, professor e equipa técnica ajuda a estruturar e a

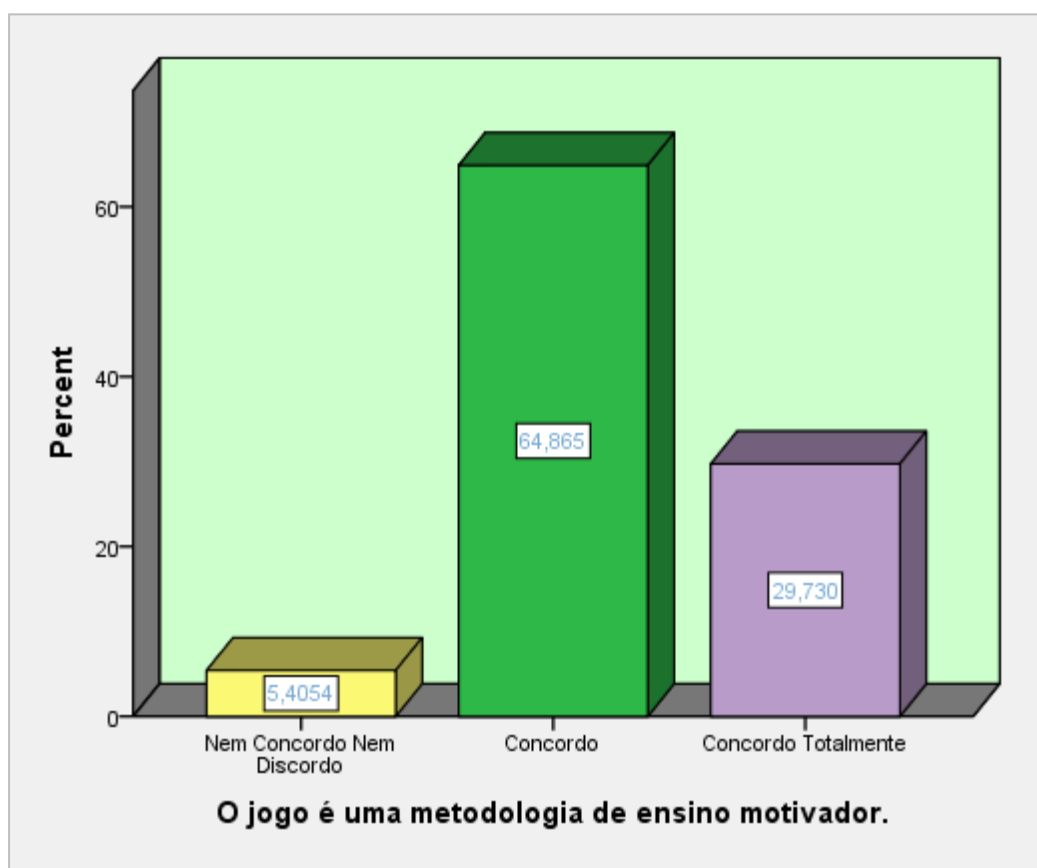
desenvolver as competências necessárias de que um aluno disléxico necessita, recorrendo à utilização de jogos educativos.

Tabela 23

O jogo é uma metodologia de ensino motivador.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nem Concordo Nem Discordo	8	5,4	5,4	5,4
Valid Concordo	96	64,9	64,9	70,3
Concordo Totalmente	44	29,7	29,7	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 23



Os inquiridos concordam, quase na totalidade, com esta afirmação e vão ao encontro do que defende o autor Fernandes (1995). Este autor defende que os jogos

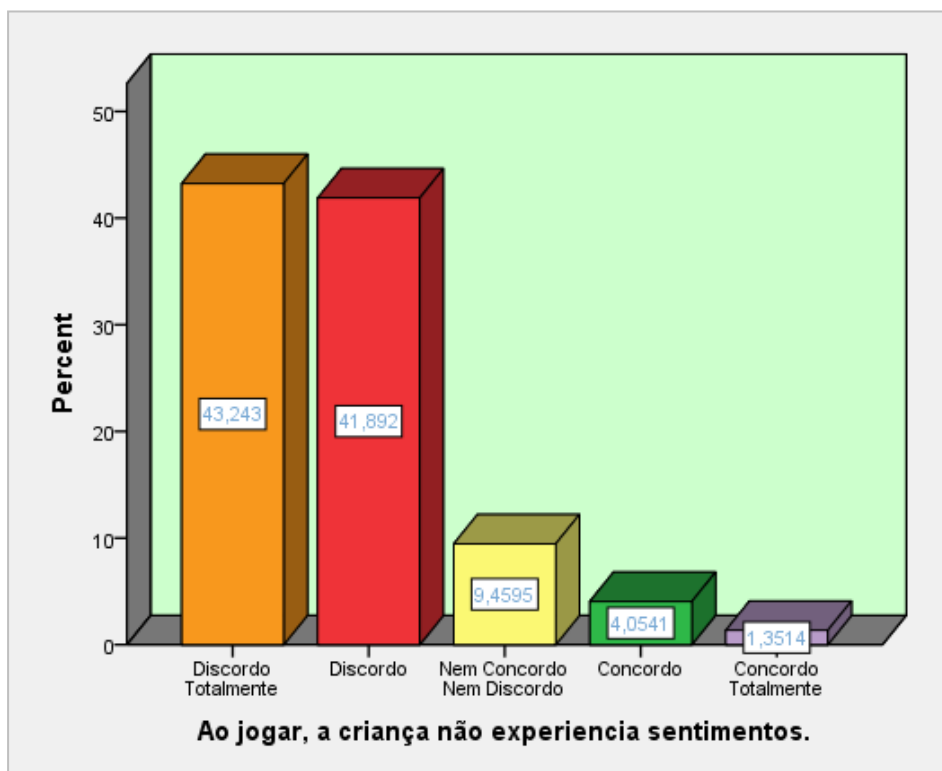
podem ser empregues numa variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizagem. Um dos usos básicos muito importante é a possibilidade de construir a autoconfiança. Outro é o aumento da motivação por parte dos alunos, um método eficaz que possibilita uma prática significativa do que está a ser aprendido.

Tabela 24

Ao jogar, a criança não experiencia sentimentos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	64	43,2	43,2	43,2
Discordo	62	41,9	41,9	85,1
Nem Concordo Nem	14	9,5	9,5	94,6
Valid Discordo	6	4,1	4,1	98,6
Concordo	2	1,4	1,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

Gráfico 24



Nesta afirmação o grau de concordância é muito pequeno, apenas 5,5% (4,1% concorda e 1,4% concorda totalmente), 9,5% nem concorda nem discorda e há uma grande percentagem de discordância, 85,1% (41,9% discorda e 43,2% discorda totalmente).

Maior parte dos inquiridos discorda desta afirmação indo ao encontro do que defende Sena & Lima (2007) que dizem que o jogo pode ser concebido como uma unidade propiciadora de situações interativas, na qual, conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e sentimentos devem ser socializados e desenvolvidos, numa perspetiva globalizante.

8. Cruzamentos de dados

Com o intuito de enriquecer este estudo, procede-se seguidamente ao cruzamento de diversas afirmações constantes do questionário com três variáveis, particularmente o género, a idade e o tempo de serviço.

Tabela 25

Género – “A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.”

Género		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	Valid	Discordo	8	36,4	36,4
		Nem Concordo Nem	8	36,4	72,7
		Discordo	4	18,2	90,9
		Concordo	2	9,1	100,0
		Concordo Totalmente	2	9,1	100,0
		Total	22	100,0	100,0
Feminino	Valid	Discordo Totalmente	14	11,1	11,1
		Discordo	78	61,9	73,0
		Nem Concordo Nem	10	7,9	81,0
		Discordo	10	7,9	81,0
		Concordo	22	17,5	98,4
		Concordo Totalmente	2	1,6	100,0
Total		126	100,0	100,0	

Relativamente à afirmação “A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia” verifica-se que, as docentes são mais assertivas no que diz respeito ao grau de discordância face à afirmação em causa na medida em que 73% das mesmas discordam (78; 61,1%) ou discordam totalmente (14; 11,1%). Por outro lado, os docentes do género masculino apresentam uma percentagem igual de respostas discordando (8; 36,4%) ou não tendo qualquer parecer (8; 36,4%) em relação à dita afirmação. Este facto é revelador de que os docentes são mais céticos em relação ao potencial dos jogos na promoção e desenvolvimento de competências dos alunos com dislexia do que as docentes.

Tabela 26

Género – “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”

Género		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Masculino	Valid	Discordo Totalmente	2	9,1	9,1	
		Nem Concordo Nem	2	9,1	9,1	18,2
		Discordo	18	81,8	81,8	100,0
		Concordo	22	100,0	100,0	
		Total	22	100,0	100,0	
Feminino	Valid	Discordo	4	3,2	3,2	
		Nem Concordo Nem	2	1,6	1,6	4,8
		Discordo	68	54,0	54,0	58,7
		Concordo	52	41,3	41,3	100,0
		Concordo Totalmente	126	100,0	100,0	
Total		126	100,0	100,0		

Relativamente à afirmação “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos” verifica-se que a grande maioria dos docentes e das docentes encontra mais-valias na articulação feita entre as várias equipas supra citadas em prol do desenvolvimento das competências dos alunos disléxicos quando, para tal, se recorre a jogos educativos. Salienta-se de qualquer modo uma

percentagem superior nas respostas das docentes uma vez que 95,3% das mesmas concorda (68; 54%) ou concorda totalmente (52; 41,3) e apenas 81,8% dos docentes concorda.

Tabela 27

Idade – “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.”

Idade	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Menos de 25 anos	Valid	Concordo	2	100,0	100,0
		Discordo Totalmente	4	6,5	6,5
		Discordo	22	35,5	41,9
Entre 25 e 35 anos	Valid	Nem Concordo Nem	28	45,2	87,1
		Discordo	8	12,9	100,0
		Concordo	62	100,0	100,0
		Total	62	100,0	100,0
Entre 36 e 45 anos	Valid	Discordo Totalmente	4	8,0	8,0
		Discordo	14	28,0	36,0
		Nem Concordo Nem	22	44,0	80,0
		Discordo	10	20,0	100,0
		Concordo	50	100,0	100,0
Mais de 46 anos	Valid	Total	50	100,0	100,0
		Discordo Totalmente	4	11,8	11,8
		Discordo	8	23,5	35,3
		Nem Concordo Nem	12	35,3	70,6
		Discordo	6	17,6	88,2
	Concordo	4	11,8	100,0	
	Concordo Totalmente	4	11,8	100,0	
	Total	34	100,0	100,0	

Nesta afirmação “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula”, independentemente do intervalo de idade realça-se que uma percentagem significativa de inquiridos nem concorda nem discorda com a afirmação, demonstrando insegurança acerca da temática. Verifica-se também, e sem suscitar grande surpresa, que 100% dos docentes com menos de 25 anos concordam com a afirmação. Esta opinião pode resultar

do facto destes se sentirem mais dispostos a recorrerem à utilização das novas tecnologias e de instrumentos mais diversificados em contexto de sala de aula. Não se verifica uma discrepância significativa entre os docentes com mais de 46 anos que concordaram/concordaram totalmente (10; 29,4%) e os que discordaram/ discordaram totalmente (12; 35,3%) da afirmação em causa. As respostas dadas pelos docentes cujas idades estão compreendidas entre os 36 e 45 anos apresentam uma maior discrepância relativamente ao seu parecer (36% dos docentes discorda/ discorda totalmente e 20% concorda). Finalmente, relativamente aos docentes cujas idades se encontram entre os 25 e 35 anos, a discrepância apontada para a faixa etária analisada anteriormente ainda sai reforçada uma vez que 42% dos mesmos discorda (22; 35,5%) ou discorda totalmente (4; 6,5%), havendo apenas 12,9% dos inquiridos desta faixa etária a concordarem com a afirmação.

Tabela 28

Idade – “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”

Idade	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Menos de 25 anos	Valid	Discordo Totalmente	2	100,0	100,0
		Discordo	2	3,2	3,2
		Nem Concordo Nem	2	3,2	6,5
Entre 25 e 35 anos	Valid	Discordo	38	61,3	67,7
		Concordo	20	32,3	100,0
		Concordo Totalmente	62	100,0	100,0
		Total	32	64,0	64,0
Entre 36 e 45 anos	Valid	Concordo Totalmente	18	36,0	100,0
		Total	50	100,0	100,0
		Discordo	2	5,9	5,9
		Nem Concordo Nem	2	5,9	11,8
Mais de 46 anos	Valid	Discordo	16	47,1	58,8
		Concordo	14	41,2	100,0
		Concordo Totalmente	34	100,0	100,0

Relativamente à afirmação “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos”, verifica-se globalmente que a grande maioria dos inquiridos, independentemente da faixa etária em que se encontre inserido, concorda com a afirmação supra citada, à exceção dos docentes com menos de 25 anos que discordam totalmente (100%) com a mesma. Assim, 93,6% dos docentes com idades compreendidas entre os 25 e 35 anos concorda (38; 61,3%) ou concorda totalmente (20; 32,3%). Cem por cento dos docentes que se integram na faixa etária entre 36 e 45 anos concorda (32; 64%) ou concorda totalmente (18; 36%). Finalmente, 88,3% dos docentes com mais de 46 anos concorda (16; 47,1%) ou concorda totalmente 14; 41,2%). Curiosamente, os docentes com menos de vinte e cinco anos que revelaram ser aqueles com mais abertura para recorrer a estratégias e recursos mais diversificados, perante esta afirmação demonstram ser completamente indisponíveis para colaborar com diferentes equipas que, em conjunto, deverão tentar promover o desenvolvimento das competências do aluno disléxico.

Tabela 29

Tempo de Serviço – “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.”

Tempo de Serviço		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Menos de 5 anos	Valid	Discordo	7	50,0	50,0	
		Nem Concordo Nem	5	35,7	35,7	85,7
		Discordo	2	14,3	14,3	100,0
		Concordo	2	14,3	14,3	100,0
Entre 5 a 10 anos	Valid	Total	14	100,0	100,0	
		Discordo Totalmente	2	6,7	6,7	6,7
		Discordo	9	30,0	30,0	36,7
		Nem Concordo Nem	17	56,7	56,7	93,3
Entre 11 a 20 anos	Valid	Discordo	2	6,7	6,7	100,0
		Concordo	2	6,7	6,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	
		Discordo Totalmente	4	5,9	5,9	5,9
Mais de 21 anos	Valid	Discordo	20	29,4	29,4	35,3
		Nem Concordo Nem	28	41,2	41,2	76,5
		Discordo	16	23,5	23,5	100,0
		Concordo	16	23,5	23,5	100,0
Total	Valid	Total	68	100,0	100,0	
		Discordo Totalmente	6	16,7	16,7	16,7
		Discordo	8	22,2	22,2	38,9
		Nem Concordo Nem	12	33,3	33,3	72,2
Total	Valid	Discordo	6	16,7	16,7	88,9
		Concordo	6	16,7	16,7	88,9
		Concordo Totalmente	4	11,1	11,1	100,0
Total	Valid	Total	36	100,0	100,0	

No que diz respeito à afirmação “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula”, verifica-se que uma percentagem significativa dos inquiridos das diversas faixas etárias não concorda nem discorda (35,7%; 56,7%; 41,2% e 33,3%) com a mesma. Dos inquiridos que emitiram opinião salienta-se o facto dos docentes, independentemente da idade, apontarem essencialmente que discordam ou discordam totalmente da afirmação.

Tabela 30

Tempo de serviço – “Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia.”

Tempo de Serviço		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Menos de 5 anos	Valid	Nem Concordo Nem Discordo	1	7,1	7,1	7,1
		Concordo	10	71,4	71,4	78,6
		Concordo Totalmente	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Entre 5 a 10 anos	Valid	Discordo	1	3,3	3,3	3,3
		Nem Concordo Nem Discordo	3	10,0	10,0	13,3
		Concordo	20	66,7	66,7	80,0
		Concordo Totalmente	6	20,0	20,0	100,0
Entre 11 a 20 anos	Valid	Total	30	100,0	100,0	
		Discordo	3	4,4	4,4	4,4
		Nem Concordo Nem Discordo	4	5,9	5,9	10,3
		Discordo	4	5,9	5,9	10,3
Mais de 21 anos	Valid	Concordo	46	67,6	67,6	77,9
		Concordo Totalmente	15	22,1	22,1	100,0
		Total	68	100,0	100,0	
		Discordo Totalmente	2	5,6	5,6	5,6
Mais de 21 anos	Valid	Nem Concordo Nem Discordo	2	5,6	5,6	11,1
		Discordo	2	5,6	5,6	11,1
		Concordo	22	61,1	61,1	72,2
		Concordo Totalmente	10	27,8	27,8	100,0
Total		36	100,0	100,0		

Relativamente à afirmação “Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia” conclui-se que, independentemente do tempo de serviço dos inquiridos, a grande maioria dos mesmos considera que os jogos têm um grande potencial para promover a inclusão de alunos com dislexia. Observa-se que 92,8% dos docentes com menos de 5 anos de serviço concorda (10; 71,4%) e concorda totalmente (3; 21,4%) com a afirmação. Os inquiridos que têm entre 5 e 10 anos de serviço concordam (20; 66,7%) ou concordam totalmente (6; 20%). Considerando os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço, verifica-se que 67,6% concorda e 22,1%

concorda totalmente. Finalmente, os docentes com mais de 21 anos concordam (61,1%) ou concordam totalmente (27,8%).

Tabela 31

Tempo de serviço – “Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema.”

Tempo de Serviço		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de 5 anos	Valid	Concordo	6	42,9	42,9
		Concordo Totalmente	8	57,1	57,1
		Total	14	100,0	100,0
Entre 5 a 10 anos	Valid	Discordo Totalmente	1	3,3	3,3
		Nem Concordo Nem Discordo	2	6,7	6,7
		Concordo	11	36,7	36,7
Entre 11 a 20 anos	Valid	Concordo Totalmente	16	53,3	53,3
		Total	30	100,0	100,0
		Discordo Totalmente	1	1,5	1,5
Mais de 21 anos	Valid	Nem Concordo Nem Discordo	2	2,9	4,4
		Discordo	29	42,6	42,6
		Concordo	36	52,9	52,9
		Concordo Totalmente	68	100,0	100,0
		Discordo	4	11,1	11,1
		Nem Concordo Nem Discordo	2	5,6	5,6
		Concordo	12	33,3	33,3
		Concordo Totalmente	18	50,0	50,0
		Total	36	100,0	100,0

Verifica-se nesta afirmação (“Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema”), que existe um grau de concordância considerável entre os docentes, independentemente do tempo de serviço que possuem, apresentando todos os intervalos de tempo de serviço sob análise percentagens de concordância superiores a 83%. Conclui-se, portanto, que a grande maioria dos docentes considera que um conhecimento da patologia em causa lhes

permite adequar a sua prática letiva aos interesses e necessidades reais dos alunos portadores da mesma.

Tabela 32

Tempo de serviço – “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”

Tempo de Serviço		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de 5 anos	Valid	Discordo	1	7,1	7,1
		Concordo	8	57,1	57,1
		Concordo Totalmente	5	35,7	35,7
		Total	14	100,0	100,0
Entre 5 a 10 anos	Valid	Discordo Totalmente	1	3,3	3,3
		Nem Concordo Nem	2	6,7	6,7
		Discordo	19	63,3	63,3
		Concordo	8	26,7	26,7
Entre 11 a 20 anos	Valid	Concordo Totalmente	8	26,7	26,7
		Total	30	100,0	100,0
		Discordo Totalmente	1	1,5	1,5
		Discordo	1	1,5	1,5
Mais de 21 anos	Valid	Concordo	41	60,3	60,3
		Concordo Totalmente	25	36,8	36,8
		Total	68	100,0	100,0
		Discordo	2	5,6	5,6
		Nem Concordo Nem	2	5,6	5,6
		Discordo	2	5,6	5,6
		Concordo	18	50,0	50,0
		Concordo Totalmente	14	38,9	38,9
Total		36	100,0	100,0	100,0

Verifica-se nesta afirmação (“É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos”), que existe um grau de concordância considerável entre os docentes, independentemente do tempo de serviço que possuem, apresentando todos os intervalos de tempo de serviço sob análise percentagens de concordância superiores a 88%. Existe, portanto, globalmente, a opinião

de que os docentes encontram mais-valias na articulação feita entre as várias equipas supra citadas em prol do desenvolvimento das competências dos alunos disléxicos quando, para tal, se recorre a jogos educativos.

Tabela 33

Posse de formação especializada em EE - Conhecimento das características da dislexia

Possui alguma formação específica em Educação Especial		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Sim	Valid	Dificuldade em memorizar	2	5,3	5,3	5,3
		Inversão de palavras, letras ou números	24	63,2	63,2	68,4
		Erros em cópias	4	10,5	10,5	78,9
		Confusão da esquerda com a direita	8	21,1	21,1	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Não	Valid	Dificuldade em memorizar	28	25,5	25,5	25,5
		Inversão de palavras, letras ou números	64	58,2	58,2	83,6
		Erros em cópias	2	1,8	1,8	85,5
		Confusão da esquerda com a direita	16	14,5	14,5	100,0
		Total	110	100,0	100,0	

Cruzando a posse de formação especializada com o conhecimento que os docentes têm acerca da patologia em causa conclui-se que, embora existam diferenças percentuais relativamente às várias características selecionadas pelos que possuem e pelos que não possuem essa formação, nenhum inquirido escolheu características que não pertencessem às que se associam à dislexia.

8.1. Análise global do cruzamento de dados

Da análise do cruzamento de duas afirmações (“A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.”; “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”) com a variável género, conclui-se que as docentes são mais assertivas em relação ao potencial dos jogos na promoção e desenvolvimento de competências dos alunos com dislexia do que os docentes e que a grande maioria dos docentes e das docentes encontra mais valias na articulação feita entre as várias equipas supra citadas em prol do desenvolvimento das competências dos alunos disléxicos quando, para tal, se recorre a jogos educativos.

Relativamente às conclusões obtidas pelo cruzamento de diversas afirmações (“Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula.”; “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”) com a variável “idade”, verifica-se que são os docentes mais jovens e com mais idade que emitem um parecer mais aproximado, apesar da diferença, mesmo assim, significativa das percentagens apresentadas. Refere-se que é curioso em virtude de ser expectável que existisse um decréscimo progressivo no grau de concordância em relação à afirmação sob análise dos docentes mais jovens para os que possuem mais idade. Concluindo, o que se verifica é que à exceção dos docentes com menos de 25 anos, à medida que a idade avança, os docentes vão tendo uma opinião mais favorável relativamente ao facto dos seus pares estarem preparados para apoiarem os alunos com dislexia, recorrendo ao jogo na sala de aula. Verifica-se também que globalmente a grande maioria dos inquiridos, independentemente da faixa etária em que se encontre inserido, concorda com a afirmação supra citada, à exceção dos docentes com menos de 25 anos.

Curiosamente, os docentes com menos de vinte e cinco anos que revelaram ser aqueles com mais abertura para recorrer a estratégias e recursos mais diversificados, perante esta afirmação demonstram ser completamente indisponíveis para colaborar com diferentes equipas que, em conjunto, deverão tentar promover o desenvolvimento das competências do aluno disléxico.

Da análise do cruzamento de quatro afirmações (“Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula”, “Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui

para a inclusão de alunos com dislexia.”, “Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema.”, “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.”) com o tempo de serviço, conclui-se que, dos inquiridos que emitiram opinião relativamente à primeira afirmação, os docentes, independentemente do tempo de serviço, ainda se sentem inseguros relativamente à utilização dos jogos e por isso não apresentam convicção na resposta que dão ou então, por norma, consideram que a sua classe ainda não se encontra apta para fazer o uso devido deste recurso valioso que são os jogos educativos. Relativamente à segunda afirmação verifica-se que, independentemente do tempo de serviço dos inquiridos, a grande maioria dos mesmos considera que os jogos têm um grande potencial para promover a inclusão de alunos com dislexia.

Estabelecendo uma relação entre estes dados e os recolhidos através dos cruzamentos anteriores conclui-se que apesar da grande maioria dos inquiridos considerar que os jogos são muito importantes na promoção da inclusão dos alunos em estudo, não se sentem aptos para dispor dessa ferramenta, na sua prática letiva diária como seria de esperar. Existe um verdadeiro contrassenso. Por um lado realça-se o potencial do jogo e, por outro lado, não se busca informação e formação para adquirir as competências necessárias para tirar partido desse mesmo potencial.

No que concerne a terceira afirmação salienta-se que, independentemente do tempo de serviço que possuem, a grande maioria dos docentes considera que um conhecimento da patologia em causa lhes permite adequar a sua prática letiva aos interesses e necessidades reais dos alunos portadores da mesma.

Finalmente, em relação à quarta afirmação, verifica-se que, independentemente do tempo de serviço que possuem, existe, portanto, globalmente, a opinião de que os docentes encontram mais-valias na articulação feita entre as várias equipas supra citadas em prol do desenvolvimento das competências dos alunos disléxicos quando, para tal, se recorre a jogos educativos.

Os docentes que não possuem formação especializada em EE, curiosamente, não revelam um menor conhecimento das características inerentes à patologia em comparação com os docentes que possuem formação.

9. Discussão dos resultados

Pela análise feita aos questionários recolhidos, de acordo com as opiniões manifestadas pelos inquiridos verificamos que a hipótese um (“Os docentes que possuem formação especializada em EE apresentam um melhor conhecimento das características da dislexia do que os que não possuem essa formação.”) não se confirma visto que através do cruzamento das informações relacionadas com a posse de formação especializada e as relativas ao conhecimento que os docentes têm acerca da patologia em causa verificou-se que quer as várias características selecionadas pelos docentes que possuem formação em EE, quer as que foram escolhidas pelos que não possuem essa formação, podem ser associadas a crianças com dislexia.

No que diz respeito à segunda hipótese (“Os docentes com mais tempo de serviço são mais da opinião de que a sua classe possui competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia, utilizando jogos na sala de aula, do que os que têm menos tempo de serviço.”) verificou-se a validação da mesma uma vez que, através do cruzamento da variável tempo de serviço com a afirmação “Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula”, os resultados apontaram para que os docentes com mais de vinte e um anos de serviço demonstraram ter uma maior convicção no que diz respeito às competências dos seus pares para implementar estratégias na sala de aula recorrendo aos jogos do que os docentes com menos tempo de serviço.

Relativamente à terceira hipótese (“Os docentes com mais tempo de serviço encaram mais os jogos como uma ferramenta educativa promotora da inclusão de alunos com dislexia do que os docentes com menos tempo de serviço.”) verifica-se que esta se confirma uma vez que através do cruzamento da variável “tempo de serviço” com a afirmação “Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia.” os dados recolhidos apontam para um ténue diferença percentual entre os docentes que possuem mais (92,8%) ou menos (88,9%) experiência percentual.

A hipótese quatro (“As docentes são mais de opinião que a utilização de jogos educativos influencia o desenvolvimento das competências do aluno disléxico do que os docentes”) encontra-se também validada na medida em que quando cruzamos a variável “género” com a afirmação “A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia.”, os dados revelam que as docentes são bastante mais assertivas do que os docentes, considerando, portanto que

o recurso aos jogos educativos influencia positivamente o desenvolvimento das competências dos alunos disléxicos.

No que diz respeito à hipótese número cinco (“As docentes são mais da opinião que a articulação entre as equipas interdisciplinares é importante para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos do que os docentes.”) considera-se que se encontra validada uma vez que através do cruzamento dos dados relativos ao “género” e à afirmação “É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos.” se verificou que a quase totalidade das docentes encontra mais valias na articulação feita entre as várias equipas supra citadas em prol do desenvolvimento das competências dos alunos disléxicos quando, para tal, se recorre a jogos educativos, enquanto que os docentes apresentam a mesma perspetiva, mas numa percentagem menor.

A opinião apresentada anteriormente também se verifica independentemente da variável (por exemplo idade ou tempo de serviço) com que se cruze a afirmação supra citada.

Seria agora oportuno discutir se os objetivos que visámos com este estudo foram alcançados.

Os objetivos delineados para esta investigação (aferir se a posse ou não de formação especializada em EE influencia o conhecimento que os docentes têm relativamente às características das crianças com dislexia; aferir se os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos disléxicos; perceber se os docentes consideram o jogo um instrumento facilitador de aprendizagem; perceber se os docentes aplicam o jogo como estratégia de aquisição de competências, em alunos disléxicos e aferir a importância da articulação entre as equipas interdisciplinares para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos) foram atingidos.

Concluimos, analisando os dados recolhidos através do questionário e do cruzamento feito entre algumas variáveis relacionadas com a caracterização da amostra e determinadas afirmações, que ainda há alguma falta de conhecimento, por parte dos docentes inquiridos, acerca da temática trabalhada. Contudo, face aos resultados apresentados, chegamos à conclusão que a hipótese um não foi validada e as quatro restantes hipóteses foram validadas, nesta investigação.

Conclusão

Ao longo de toda a Investigação foi nossa intenção abordar de uma forma geral a dificuldade de aprendizagem específica dislexia, abrangendo os aspetos que, na nossa opinião, foram os mais relevantes para o nosso estudo.

O docente, principalmente o do pré-escolar, vê cada vez mais ser-lhe atribuídas funções a nível de identificação das dificuldades específicas de aprendizagem, do planeamento da intervenção propriamente dita e na avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos, tendo um papel fulcral para estes alunos.

Quanto mais precocemente forem detetadas as dificuldades, mais fácil poderá ser, quer lidar com a dislexia, quer trabalhar com alunos disléxicos. Isto, porque quanto mais cedo começar a intervenção, nestas crianças, menor será o historial de frustração e de sentimentos de fracasso que podem afetar negativamente a motivação e recetividade do aluno. A implementação pode ser mais fácil com crianças mais novas e pode ter efeitos mais acentuados na iniciação e manutenção da cooperação e da motivação da criança com dislexia.

Atendendo aos nossos objetivos da investigação, pensamos poder responder que os docentes revelam algum conhecimento sobre a dislexia, reconhecendo que as crianças disléxicas têm características e especificidades muito particulares e que a dislexia é uma perturbação passível de uma intervenção.

Revelam algum conhecimento de como intervir, quando detetam algumas características associadas a esta problemática, nas crianças, manifestando ainda que recorrem ao jogo, visto ser um potenciador no desenvolvimento da criança disléxica. O jogo promove o desenvolvimento da criança disléxica, em todas as áreas.

A formação, a nosso ver, deve ser revista quer quando falamos de formação inicial quer quando se fala de formação especializada. É preciso que, no primeiro caso, se reformule o plano de estudos, para que se possa contemplar vários módulos de formação que digam respeito a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Em virtude dos resultados, conclui-se que existe a necessidade de um investimento formativo por parte dos docentes para atuar com este tipo de alunos e que há necessidade de novos estudos sobre este tema.

Linhas futuras de investigação

Com este estudo, não se pretende obter e apresentar resultados definitivos, mas antes obter a perceção do muito que pode ser feito pelos docentes, de acordo com a vontade de cada um para trabalhar com alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Após a conclusão deste trabalho, fica-se com a noção clara que diversas linhas de investigação ficam em aberto. Assim, em estudos futuros, poder-se-á alargar este estudo a diferentes contextos e perceber até que ponto as respostas poderão variar ou não.

No entanto, a linha que me parece mais adequada seria dar continuidade a esta investigação, dando seguimento ao mesmo, partindo, possivelmente, para um estudo de caso.

Bibliografia

Almeida, D. (2010). *Como lidar com a Dislexia na Escola*. Retirado em 5 de dezembro de 2012 de <http://www.webartigos.com/artigos/como-licar-com-a-dislexia-na-escola/37938/>.

Almeida, F. e Vaz, J. (2005). *Disortografia/Dislexia/Disgrafia – Alunos com Necessidades Especiais. Que Respostas?* Mangualde: Edições Pedagogo.

Antunes, A. L. (2009). *Mal-entendidos, Verso da Kapa*. Lisboa: Associação Portuguesa de Dislexia, acessado a 11 de janeiro de 2013 em, <http://www.dislex.net/DISLEX/Bem-vindo.html>.

Antunes, Celso (2004). *As inteligências Múltiplas e os Seus Estímulos*. Porto: Edições Asa.

Antunes, C. (2000). "O jogo e o brinquedo na escola." In S.M.P. Santos (Org.), *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, (pp.37- 42).

Baroja, F. F. (1989). *La Dislexia – Oríem, Diagnóstico y Recuperacion*. Ciências de la Educación y Especial: Madrid.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Borba, A. M. (2006). "O brincar como um modo de ser e estar no mundo." In Brasil, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: DF: FNDE, Estação Gráfica.

Botelho, L. (2004). Jogos Educacionais aplicados ao e-learning. Obtido em 20 de Janeiro de 2012, de http://www.elearningbrasil.com.br/news/artigos/artigo_48.asp.

Carochinho, J. A. (2012). Consultado em

http://www2.formare.pt/iscia/lms/formare/nl/curso/sala/cont/listaCont/conteudos.aspx?_q=DUGsm338Ijggn2kPjd+kYSlt0DAYcPQwjHlkfEHgEnxjnm/GIIM2FqnBn4+RLt7UVKRUum/TMr1FUQgVDB9APRWZrz62a2FtCe7HJdShDXdtsB2t9B6A1g acessado em 5 de julho de 2013

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Eco, Humberto, (2005). *Como se faz uma tese de Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Emmel, M. L. G. (2004). "Proposições sobre o significado do brincar no desenvolvimento infantil". In E.G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes*. São Carlos, SP: Edufscar, (pp. 85-89).

Faria, A. (1995). *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. Editora. Ática.

Fernandes, L. D. et al. (1995). Jogos no Computador e a Formação de Recursos Humanos na Indústria, *VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Anais. Florianópolis: SBC-UFSC.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Âncora Editora.

Fortin, Marie-Fabienne, (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusociência.

Fortin, Marie-Fabienne, (1996). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, Coop.

Froebel (s/d). *A conceção de jogo infantil – USP*. Consultado em www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33600/36338.

Gomes, C. & Monteiro, C. (n/d). A importância do jogo no desenvolvimento da criança. Universidade dos Açores. Recuperado em 5 de dezembro de 2012, website: <http://wwwcgoes.uac.pt/TE/Estagio/03-04/Brincar/jogo.htm>.

Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.

Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.

Lara, I. C. (2004). *Jogando com a matemática de 5ª a 8ª série*. São Paulo: Editora Rêspel.

Laureano, R. M. S. (2011). *Teste de hipóteses com o SPSS – O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabas, Lda.

Leal, T. F. (2005). “Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando ou alfabetizar brincando?” In *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leif, J. & Brunelle, L. (1978). *O jogo pelo jogo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lopes, Celeste, (2008). *Didáctica do Ensino da Leitura e da Escrita: Os métodos de Iniciação*. Funchal: SDPM.

Maroco, J. (2011). *Análise Estatística – Com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro, Report Number, 5ª Edição.

Medeiros, E. B. (1988). Brincadeiras e o brinquedo como manifestação cultural. In Anais do I Congresso Brasileiro: *O Brinquedo na Educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Nielsen, L. (1999). *Necessidade Educativas Especiais na sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Orso, D. (1999). *Brincando, Brincando se aprende*. Feevale.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 5ª Edição.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 4ª Edição Revista e Aumentada.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral da Criança*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1978). *A formação do Símbolo na Criança*. RJ: Zahar.
- Pinto, G. U. & Góes, M. G. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (12), 11-28.
- Pinto, G. U. & Góes, M. G. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (12), 11-28.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Ribeiro, F. L. (2008). *A criança disléxica e a escola*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal acedido a 30 de novembro de 2012 em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/111/PG-EE-2008FlorabelaRibeiro.pdf?sequence=1>.
- Rizzo, G. (1988). O Método Natural de Alfabetização. In F. Alves, *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro, (pp. 33-129).
- Savi, R. & Ulbricht V. (2008). *Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios*. Recuperado em 2 de dezembro, 2012, website: <http://www.slideshare.net/XZYMA/4b-rafael>.
- Sena, S. & Lima, J.M. (2007). *O jogo como precursor de socialização nas séries iniciais do ensino fundamental*. CD-ROM de Artigos do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região.
- Serra, H. (2004). Desenvolvimento das Pré-competências da Leitura e da Escrita (Prevenção no Caso da Dislexia).
- Silva, N., Oliveira, A. & Sás, R. (2008). *Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental*. Educare - Revista Científica, 1, 3, 1-169. Montes Claros - MG.
- Snowling, M. & Stackhouses, J. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como Identificar? Como intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral, vol. 20. Nº5, 2004.

Teles, M. (1999). *Socorro! É proibido brincar!* Rio de Janeiro: Vozes.

Torres, R. & Fernández P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: Editora Mc Graw Hill.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, J. (1993). *Diferentes Usos do computador na educação*. Obtido em 21 de janeiro de 2013, de www.cinted.ufrgs.br.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

<http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm> acedido em 21 de dezembro de 2012

<http://apafidislexia.blogspot.pt/> acedido em 2 de novembro de 2012

<http://dislex.co.pt/index.php/avaliadiagnostica> acedido em 12 de janeiro de 2013

<http://dislexia.com.sapo.pt/intervencao.htm> acedido em 14 novembro de 2012

<http://www.psicologia.pt/> acedido em 8 de julho de 2013

<http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm> acedido em 12 de janeiro de 2013

<http://apafidislexia.blogspot.pt/> acedido em 21 de dezembro de 2012

<http://dislex.co.pt/index.php/avaliadiagnostica> acedido em 5 de fevereiro de 2013

<http://dislexia.com.sapo.pt/intervencao.htm> acedido em 14 novembro de 2012

<http://www.psicologia.pt/> acedido em 2 de novembro de 2012

<http://educacao.umcomo.com.br/articulo/como-utilizar-a-escala-de-likert-em-analise-estatistica-402.html> acedido em 8 de julho de 2013

Apêndices

Apêndice A

Questionário a Docentes

"O jogo no desenvolvimento da criança disléxica"

Exmo. (a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega,

O meu nome é Daniela Marques, e sou aluna do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação João de Deus.

No âmbito da minha investigação, "O jogo no desenvolvimento da criança disléxica", venho por este meio solicitar a sua prestimosa colaboração. Para o efeito, basta aceder ao inquérito que se encontra abaixo e preencher com uma cruz (x) a opção que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido, submeta-o, por favor.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Todos os dados e respostas são absolutamente confidenciais e serão utilizados exclusivamente para o fim supracitado. Obrigada pela sua colaboração.

Daniela Marques

I Parte - Dados pessoais e profissionais

* Obrigatório

1. Género *

- Masculino
- Feminino

2. Idade *

- Menos 25 anos
- Entre 25 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Mais de 46 anos

3. Localização Geográfica *

- Norte
- Centro
- Sul
- Interior
- Litoral
- Ilhas

4. Habilitações Literárias *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Especialização
- Pós Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

5. Tempo de Serviço *

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 a 20 anos
- Mais de 21 anos

6. Nível de ensino que leciona *

- Pré-Escolar
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo e Secundário

7. Possui alguma formação específica em Educação Especial? *

- Sim
- Não

8. Já teve ou tem algum aluno Disléxico na sala de aula? *

- Sim
- Não

II Parte - O jogo no desenvolvimento da criança disléxica

* Obrigatório

1. Das seguintes características, assinale as que identificam um aluno disléxico. *

- Dificuldade em memorizar
- Falta de inteligência
- Inversão de palavras, letras ou números
- Erros em cópias
- Atraso mental
- Confusão da esquerda com a direita

2. Das seguintes estratégias, assinale as que considera mais adequadas para um aluno disléxico. *

- Associar letras a texturas
- Avaliá-los da mesma forma que aos outros alunos
- Pedir para repetir os recados e as mensagens
- Basear a avaliação na parte oral
- Pedir para ler em voz alta
- Ensinar a separar as palavras com a ponta do lápis

3. Possui conhecimentos científicos sobre a interação com alunos disléxicos. *

- Sim
- Não

4. Possui conhecimentos pedagógicos de como interagir com alunos disléxicos. *

- Sim
- Não

5. Possui conhecimentos didáticos sobre a interação com alunos disléxicos. *

- Sim
- Não

6. Utiliza o jogo como instrumento de pedagogia diferenciada com os alunos com dislexia, facilitando a sua aprendizagem e performance. *

- Sim
- Não

O jogo no desenvolvimento da criança disléxica: Assinale indicando o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações.

7. As escolas têm recursos/materiais adequados ao processo ensino/aprendizagem de alunos disléxicos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8. O método de ensino utilizado com os alunos disléxicos deve ser igual ao dos outros alunos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

9. O grau de dificuldade que os professores sentem ao trabalharem com alunos com dislexia é acentuado. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10. Conhecer as características da dislexia permite ajustar a prática educativa aos alunos detentores do problema. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

11. Na presença de alunos com dislexia, os professores têm nas escolas mecanismos de auxílio promotores da inclusão. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

12. Tem conhecimento de jogos que desenvolvam o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, nomeadamente, com dislexia. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

13. Os jogos são uma tendência da moda, não potenciando as competências dos alunos NEE com dislexia e a pedagogia diferenciada. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

14. Os jogos são uma ferramenta educativa que contribui para a inclusão de alunos com dislexia. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

15. Os docentes possuem competências para orientar e auxiliar alunos com dislexia quanto à utilização de jogos, em contexto de sala de aula. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

16. A utilização de jogos diminui as dificuldades e permite aos docentes adotar uma intervenção diferenciada com os alunos disléxicos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

17. A elaboração de jogos favorece a inclusão e participação de alunos com dislexia, em contexto de sala de aula. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18. A utilização de jogos educativos motiva os alunos NEE com dislexia para a aprendizagem. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

19. Os jogos são um recurso importante para a valorização da autoestima de alunos disléxicos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

20. Os jogos promovem a autonomia do aluno com dislexia. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

21. A utilização dos jogos não interfere no processo de desenvolvimento de competências de alunos com dislexia. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

22. É pertinente um trabalho de articulação família, professor e equipa técnica para o desenvolvimento das competências de um aluno disléxico mediante a utilização de jogos educativos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23. O jogo é uma metodologia de ensino motivador. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

24. Ao jogar, a criança não experiencia sentimentos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Obrigada pela sua colaboração!