



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia

Carla Judite Tavares Rodrigues

Lisboa, fevereiro de 2015



Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ciências da Educação na
Especialidade em Educação Especial: Domínio
Cognitivo-Motor

A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia

Carla Judite Tavares Rodrigues

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, fevereiro de 2015

*“A função da educação é criar cidadãos integrados e, por conseguinte, inteligentes,
capazes de entrar em relação com a vida como um todo.
Educação não significa, apenas, adquirir conhecimentos, reunir e correlacionar fatos,
é compreender o significado da vida”*

J. Krishnamurti

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.

Este estudo mostra os jogos, brinquedos e brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Brincar fomenta o funcionamento do pensamento e consegue níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem ao estimular o aspeto cognitivo e motor da criança. A criança que brinca desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e as regras determinadas pelo grupo. Ao brincar a criança prepara-se para o futuro, experimentando o mundo à sua volta dentro dos limites da sua condição atual e dando um sentido para a sua vida.

Pretende-se com este estudo investigar a influência e importância que o jogo lúdico tem no processo educativo de crianças com dislexia. Desta forma, o que se apresenta é uma tentativa de demonstrar como os jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento de crianças portadoras de dislexia. O capítulo “Jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da criança disléxica” tenta ilustrar e dar ênfase à necessidade dos jogos e brincadeiras que fazem parte da espontaneidade natural da criança, e também do contexto escolar determinado para o seu desenvolvimento físico, psicossocial e motor.

A escola, sendo um espaço privilegiado de vida e aprendizagem, deve criar condições para o aluno realizar atividades lúdicas e, simultaneamente, poder usá-las como estratégia de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Jogos - Brincadeiras - Brinquedos - Dislexia - Desenvolvimento Infantil

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.

This paper presents the games, toys and playful activities as being essential to the cognitive, social and emotional child's development. Playing fosters the functioning of thought and achieves levels of performance that only actions by the intrinsic motivation can achieve by stimulating the cognitive and motor aspect of a child. A child while playing develops sociability, makes friends and learns to live together, respecting the rights of others and the rules determined by the group. While playing the child prepares him or herself for the future, experiencing the world around them within the limits of its current condition and giving a meaning to his or her life.

The aim of this study is to investigate the influence and importance that the game has in the educational process of children with dyslexia. Thus, what is presented is an attempt to demonstrate how games, toys and fun activities contribute to the development of children with dyslexia. The chapter "Games, toys and playful activities in the development of the dyslexic child" tries to illustrate and emphasize the need for games and playful activities that are part of the natural spontaneity of the child, and also the school context given to their physical, psychosocial and motor development.

School, being a privileged space for life and learning, should create conditions for students to perform recreational activities and, at the same time, be able to use them as a teaching and learning strategy.

KEY WORDS: Games – playful activities - Toys – Dyslexia – Child Development

Agradecimentos

Agradeço ao meu marido, pela ajuda preciosa, pelo seu apoio e dedicação.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela disponibilidade e pelas orientações dadas.

Abreviaturas

ABD - Associação Brasileira de Dislexia

DSM IV - Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais

IDE - A Associação Internacional de Dislexia (The International Dyslexia Association)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RPG – Role-Playing Games

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Índice Geral

Resumo	v
Abstract	vi
Agradecimentos	vii
Abreviaturas	viii
Índice Geral	9
Índice de Figuras	11
Índice de Gráficos	12
Introdução.....	14
PARTE I – Revisão da literatura	17
Capítulo I - Dislexia.....	18
1. Síntese histórica do conceito de Dislexia.....	18
2. Definição de Dislexia	22
3. Prevalência da Dislexia	26
4. Causas da Dislexia.....	27
4.1. Fatores neurológicos	27
4.2. Fatores cognitivos e linguísticos	29
5. Prevenção	30
6. Tipos e subtipos de Dislexia	31
7. Alunos disléxicos.....	33
7.1. Características dos alunos disléxicos	33
7.2. Frustrações dos alunos disléxicos	36
8. Avaliação: como detetar e intervir na Dislexia	37
9. Co-morbilidade da Dislexia.....	40
9.1. Disortografia	40
9.2. Disgrafia	41
9.3. Discalculia	42
9.4. Hiperatividade (PHDA).....	43
10. Sinais de alerta.....	44
Capítulo 2 – O histórico do brincar.....	46
1. O jogo.....	47
1.1. Jogo de exercício sensório-motor	48
1.2. O jogo simbólico	48
1.3. O jogo de regras	48

Capítulo 3 – Os jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento dos alunos com Dislexia.....	50
1. Distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira.....	50
2. O jogo educativo	51
3. O jogo como recurso pedagógico.....	53
4. Classificação de jogos educativos.....	55
5. O jogo na prática pedagógica com crianças com Dislexia	57
PARTE II – Enquadramento Prático.....	62
1. Introdução	63
2. Metodologia.....	63
3. Definição da questão - problema.....	64
4. Objetivos do estudo.....	65
4.1. Objetivos Específicos da Investigação	65
5. Hipóteses e variáveis	65
6. Dimensão e critérios da Amostra.....	67
7. Métodos e Técnicas a utilizar	68
8. Recolha e tratamento de dados.....	68
9. Análise e discussão dos resultados.....	94
Conclusão.....	107
Linhas futuras de investigação.....	109
Bibliografia.....	110
Apêndice.....	115

Índice de Figuras

Figura 1 - Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem.....	28
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género	70
Gráfico 2 - Idade	70
Gráfico 3 – Habilitações Literárias	71
Gráfico 4 – Nível de ensino que leciona.....	72
Gráfico 5 – Tem algum tipo de formação em Educação Especial?	73
Gráfico 6 – Já trabalhou com crianças com dislexia?.....	73
Gráfico 7 – Como classifica o seu conhecimento sobre dislexia?	74
Gráfico 8 – Usa frequentemente o jogo como metodologia de trabalho?	75
Gráfico 9 – Acredita que o uso dos jogos pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com dislexia?	75
Gráfico 10 – A idade de início da intervenção não é relevante relativamente ao êxito da recuperação da criança com dislexia.	76
Gráfico 11 – A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita, sem que implique erros na leitura.	77
Gráfico 12 – A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita, mesmo que não haja erros ortográficos.	78
Gráfico 13 – A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.	78
Gráfico 14 – O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.	79
Gráfico 15 – Em contexto escolar, a dislexia apenas afeta o desempenho dos alunos na leitura (não na matemática ou outras áreas).	80
Gráfico 16 – A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.	81
Gráfico 17 – O aparecimento da dislexia não está associado ao nível sócio-económico e cultural da criança.	81
Gráfico 18 – O jogo lúdico implica ausência de regras.	82
Gráfico 19 – O jogo lúdico exerce um papel fundamental na construção do “saber fazer.”	83
Gráfico 20 – O desenvolvimento da criança acontece através do jogo lúdico.	84
Gráfico 21 – O jogo lúdico é apenas uma ferramenta lúdica de distração, não tendo como finalidade instruir.	84
Gráfico 22 – O jogo lúdico não fomenta o desenvolvimento da imaginação.	85
Gráfico 23 – O jogo lúdico não fomenta a criatividade na criança.	86

Gráfico 24 – O jogo lúdico fomenta o desenvolvimento da autonomia.	86
Gráfico 25 – O jogo lúdico não é um elemento natural na criança.	87
Gráfico 26 – O jogo lúdico favorece o relacionamento interpessoal entre pares.	88
Gráfico 27 – O jogo lúdico não contribui para o aumento da autoestima da criança com dislexia.	88
Gráfico 28 – A criança com dislexia não adquire conhecimento quando se usa o jogo como método de ensino.	89
Gráfico 29 – O jogo lúdico não é uma estratégia importante no ensino/aprendizagem das crianças com dislexia.	90
Gráfico 30 – Há mais sucesso escolar nas crianças com dislexia que aprendem através do jogo lúdico.	91
Gráfico 31 – A criança com dislexia pode superar algumas dificuldades através do jogo lúdico.	91
Gráfico 32 – O jogo lúdico não favorece a autonomia nas crianças com dislexia.	92
Gráfico 33 – O professor pode escolher o jogo sem ter em atenção as características da criança/jovem com dislexia.	93
Gráfico 34 – O jogo lúdico favorece mais o desenvolvimento cognitivo dos alunos com dislexia no 1º ciclo, do que nos ciclos seguintes.	94

“Todos, sem exceção,
têm direito à organização do seu potencial cognitivo
e a sociedade, no seu todo, tem o dever de a promover”.
Victor da Fonseca (1999). In *Aprender a Aprender*.

Introdução

O presente estudo pretende servir de base para dar a conhecer o que é a dislexia, em que consiste, como se manifesta, quais são as suas tipologias, causas e consequências e formas de atenuar o seu impacto junto daqueles que por uma razão ou outra sofrem da mesma e ao mesmo tempo aprofundar o conhecimento da realidade em que se quer intervir.

É sabido que embora se fale de dislexia, ao certo sabe-se ainda muito pouco, as respostas são escassas e as crianças, as famílias e as escolas, vivem esta problemática desamparadas. Na maioria das vezes, a falta de informação sobre esta problemática, pode estar na origem do insucesso escolar bem como noutras áreas da vida, podendo levar os professores e os pais a confundirem a dislexia com falta de atenção ou mesmo preguiça.

Atualmente, é cada vez mais frequente ouvirmos falar de dislexia e classificar de disléxicas um número cada vez maior de crianças/jovens, especialmente as que se encontram em idade escolar.

A palavra dislexia é cada vez mais usual no nosso vocabulário, visto que a comunidade se encontra mais recetiva a compreender todos os processos inerentes a este conceito. No entanto, é muitas vezes utilizada de uma forma incorreta, sem um significado específico, abrangendo um sem-fim de conceitos na maioria das vezes errados.

A dislexia foi definida como incapacidade de processar os símbolos da linguagem ou ainda como uma dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devido a causas congénitas, neurológicas ou, na maioria dos casos, devido à imaturidade cerebral. Para iniciar e desenvolver com sucesso o processo de leitura e escrita é necessário atingir uma certa maturidade nos domínios linguístico, motor, psicomotor e perceptivo, bem como uma dada capacidade de concentração da atenção, de memorização auditiva e visual e de coordenação visuomotora.

É fundamental compreender os indivíduos que apresentam dificuldades próprias abrangendo a área da linguagem escrita e que tradicionalmente foram designados disléxicos – com problemas de leitura – disgráficos – com problemas na escrita – ou de modo geral, com défices na leitura e na escrita.

Os problemas de aprendizagem na área da linguagem escrita podem ocorrer isolados nos primeiros anos de escolaridade, mas à medida que se vai avançando academicamente, têm consequências noutras áreas. Este problema é de toda a importância, quer a nível individual, quer social, e requer toda a atenção e preocupação quer pelos profissionais que trabalham na área da educação quer pelas famílias. A leitura e a escrita são uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores já que, na escola, a fase inicial do *“aprender a ler e escrever deve transformar-se rapidamente no ler e escrever para aprender”* (Bautista, 1997). Deste modo, os problemas específicos na sua aquisição são um obstáculo para o progresso escolar das crianças e tem efeitos negativos a longo prazo, não só no desenvolvimento das capacidades cognitivas mas também nas sociais, afetivas e motivacionais.

Os docentes das crianças/jovens com Dificuldades de Aprendizagem são aqueles que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, deverão ter a consciência de que mais importante que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia. A família e a escola têm um papel decisivo no processo de reeducação de uma criança disléxica.

Para se compreender melhor esta problemática, o estudo de investigação organiza-se em dois grandes níveis: revisão da literatura e enquadramento empírico de forma 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 diferentes autores, pelas causas, pelos tipos, pelas consequências, pelas características e frustrações das crianças disléxicas, pela avaliação, pelos critérios de diagnóstico e por fim pela intervenção. Ainda neste capítulo faz-se referência ao jogo, desde a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, o conceito, os diferentes tipos de jogos, os seus objetivos, potencialidades e a sua classificação. Finalmente, são referenciados os benefícios do jogo na criança disléxica.

No segundo capítulo, é feito o enquadramento empírico, no que concerne à metodologia de investigação utilizada. Para a concretização deste estudo formulamos o problema, a definição das hipóteses e das variáveis, a apresentação e caracterização da amostra e do instrumento de análise. Por fim, 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 realizada a professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este questionário é composto por um total de 34 questões/afirmações.

São apresentadas tabelas e gráficos com as respetivas percentagens e análise das mesmas, confrontando com a opinião dos diversos autores, para de seguida, ser feita a sua análise global. Seguidamente, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, confrontando-os com as hipóteses do trabalho de investigação.

Finalmente, é apresentada uma conclusão com algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido traçando algumas linhas futuras de investigação.

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

PARTE I – Revisão da literatura

Capítulo I - Dislexia

*“Dislexia é uma desordem que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, sem que tal esteja relacionado com instrução convencional, adequação intelectual e oportunidades socioculturais»
(Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Humano, 1996).*

1. Síntese histórica do conceito de Dislexia

Ao longo dos tempos o conceito de dislexia aponta para diversas opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos. Inicialmente, as dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita eram denominadas por “afasia”, ou seja, a afasia referia-se a uma perda ou a uma diminuição da capacidade para usar ou apreender palavras, devido a uma lesão cerebral.

O conceito “dislexia” foi, identificado, pela primeira vez, em 1881, por Berklan, e era visto como algo adquirido e desenvolvido após o nascimento. Porém, só em 1887, Rudolf Berlin, um oftalmologista de Stuttgart, (Alemanha) empregou 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.

A dislexia começou a ser estudada nos finais do século XIX, entre 1890 e 1900 por Hinshelwood e Pringle Morgan, oftalmologistas ingleses, que estudaram casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem de leitura, classificando este problema como *cegueira verbal*. Explicavam esta dificuldade segundo a teoria na qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar, teríamos uma memória visual de tipo geral e uma memória visual de letras; em segundo, uma memória visual de palavras. A causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afetaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança aquilo que a que chamaram cegueira verbal congénita.

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, ou seja, possuía uma inaptidão em relação à leitura, atribuindo o termo de “cegueira verbal”. Com o decorrer do tempo foram atribuídas várias designações, tais como: “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.

Alguns anos mais tarde, (1915-1940), 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 em ler devia-se a uma disfunção cerebral de origem congénita, não estava relacionada com dificuldades visuais, mas sim, com uma falha na lateralização do cérebro. De acordo com Orton, esta disfunção cerebral acontece quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica, sendo uma característica importante para a aprendizagem da leitura, pois quando a criança aprende a ler vai memorizando e armazenando a informação nos dois hemisférios. Para que se possa proceder ao ato da leitura, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante e, se tal não acontecer, devido à falta de dominância hemisférica, serão provocados diversos erros na leitura, como por exemplo: substituições de sons, omissões, inversões, leitura em espelho, entre outros.

Na opinião de L. Bender, os problemas de leitura devem-se a uma maturação lenta, especialmente visuo-motora. Segundo a citada investigadora, a facilidade para a leitura estabelecer uma relação com a capacidade de distinguir formas, padrões figura-fundo e orientar-se no espaço. Por isso, defendia que “a criança disléxica tinha dificuldade na distinção entre pontos e círculos, entre ângulos e curvas e uma tendência para inverter as figuras e as letras” (Baroja, 1989; Sabater, 1989).

Noutra linha de pensamento, mas não deixando de ser uma das teorias mais difundidas e praticadas num passado recente, Borel-Maissony explicava o fenómeno da dislexia como «uma dificuldade particular para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos, que apresentava como consequência uma alteração profunda da aprendizagem da leitura entre os 5 e os 8 anos, na ortografia, na compreensão de textos e, portanto, nas aquisições escolares» (Baroja, 1989; Rueda, 1995; Sabater, 1989).

De acordo com Myklebust & Johnson (1987), atendendo aos objetivos educacionais, estes dividiram a dislexia em dislexia visual e dislexia auditiva. Nesta perspectiva, na dislexia visual as crianças apresentam dificuldades em seguir e reter as sequências visuais, confundindo palavras e letras; na dislexia auditiva as crianças revelam dificuldades na identificação e memorização de sons de letras, palavras compostas e histórias.

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).

Dentro das várias teorias sobre a dislexia, é importante referir as que fazem referência aos problemas afetivos como condicionantes das aprendizagens da leitura. Launay e Cahn, citados por Baroja (1989), defendem a hipótese de que a má relação afetiva do filho com a mãe pode embarçar a necessidade da linguagem, e mais tarde a aprendizagem da leitura e escrita. Porém, está demonstrado que a afetividade alterada é um fator secundário ao problema da dislexia e não a sua causa. A este propósito, Sabater (1989) afirma que o insucesso escolar, provocado num aluno disléxico, que ao ser incompreendido pela escola, e muitas vezes pela própria família, pode desencadear distúrbios de tipo afetivo.

Após esta breve revisão, é importante observar um certo paralelismo com a evolução histórica das dificuldades de aprendizagem. A esse propósito, Rueda (1995) propõe a definição de três períodos históricos:

A - Período de **fundamentação**, correspondente aos estudos do final do século XIX, ligados à medicina e em especial à neuropatologia, onde se destacaram, em relação ao estudo da dislexia, Hinshelwood e Orton.

B - Período de **transição**, entre os anos 40 e 50, em que os estudos deixaram de ser maioritariamente de origem médico-neurológica, e passaram a ser protagonizados por psicólogos e educadores. Segundo Sabater, surge nesta altura a proliferação de testes e programas de recuperação. Neste período, fala-se fundamentalmente de disfunções percetivas contrapondo-se às lesões cerebrais do período anterior.

C- Período de **integração**, situado entre os anos 60 e 70, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram desvalorizados os aspectos biológicos da dislexia, conferindo as dificuldades da leitura a problemas emocionais, afetivos e de alguma maturidade. Em 1968 a Federação Mundial de Neurologia, empregou pela primeira vez o termo “dislexia do desenvolvimento,” definindo-a como um transtorno que se manifesta na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.

Em 1994, O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utiliza a denominação de “Perturbação da Leitura e da Escrita” e estabelece os seguintes critérios de diagnóstico:

1 - O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;

2 - A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem competências de leitura/escrita;

3 - Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

A Associação Internacional de Dislexia adoptou no ano de 2003, a seguinte definição:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção 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”.

Esta é a definição de dislexia adotada até aos nossos dias pela grande maioria da comunidade científica.

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)

A procura de uma definição específica e de uma causa única para a dislexia continua, pois, os investigadores têm tido algumas dificuldades em definir a dislexia. Etimologicamente a palavra *dislexia* é composta pelo prefixo grego “dis” que significa dificuldade, e o elemento grego “lexia” que remete para ler, dado que significa palavra. Deste modo, dislexia significa dificuldade em ler, dificuldade na aprendizagem da palavra (Montenegro, 1974).

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”, isto é, dificuldade na distinção ou memorização de letras ou grupo de letras e de problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases.

Na perspetiva de Helena Serra (2008) dislexia significa “dificuldade da fala ou dicção” porém muitos autores associam ainda a dificuldade na aprendizagem da leitura.

Vários autores consideram o neuropsiquiatra americano Orton, como o investigador mais importante no campo da dislexia. Orton “não via a dislexia como resultante de uma lesão ou de uma insuficiência cerebral”. Considerava a dislexia “uma desordem essencialmente psicológica e via-a como um problema de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito. A dislexia pode abranger tanto as tendências hereditárias como as influências ambientais que são exercidas sobre o indivíduo”.

Dislexia é “uma desordem, que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, apesar da escolarização convencional, do funcionamento intelectual adequado e das oportunidades socioculturais. Depende de deficiências cognitivas fundamentais, frequentemente de origem física” (Associação Mundial de Neurologia, 1968) [cit. por Hennigh, 2003].

De acordo com 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 graves dificuldades com a identificação dos símbolos gráficos no início da sua alfabetização, o que conduz ao fracasso noutras áreas que dependem da leitura e da escrita.

São diversas as definições de dislexia, porém, a maior parte dos autores consideram-na como uma dificuldade para a leitura, estando afetada a aptidão para compreender as letras e as palavras como símbolos, ficando deste modo fragilizada a capacidade para integrar o significado do material escrito.

Ainda para Almeida (2010), a dislexia não surge sempre da mesma forma, por esse motivo, em relação ao seu aparecimento é importante distinguir dislexia adquirida de dislexia evolutiva ou de desenvolvimento. A dislexia evolutiva ou de desenvolvimento refere-se à dislexia sentida pelos indivíduos que manifestam dificuldades na aquisição inicial da leitura. Por sua vez, a dislexia adquirida é a que se refere aos indivíduos que, apesar de terem sido leitores capazes, em virtude de uma lesão cerebral, perderam essa faculdade.

Seguindo esta linha de pensamento, Torres e Fernández (2001), consideram a dislexia de desenvolvimento 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 perceptivo-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)

Deste modo, etiologicamente pode apresentar fatores genéticos, neurológicos, psicolinguísticos, cognitivos, entre outros, e traduz-se em problemas comportamentais, sociais e escolares (Torres e Fernández, 2001).

A dislexia refere-se às dificuldades para o desenvolvimento da linguagem falada e escrita. Este problema surge em crianças com quociente de inteligência normal, sem qualquer problema físico ou mental. É um transtorno específico nas operações envolvidas no reconhecimento das palavras que compromete, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura. Podemos afirmar que os disléxicos estão atrasados na leitura e na escrita no mínimo dois anos em relação aos seus colegas.

A dislexia é definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Cerca de 10% a 15% da população mundial é disléxica. Afeta tanto crianças do sexo feminino como do masculino. No entanto, estudos recentes referem que as crianças do sexo masculino são as que têm maior tendência para a dislexia (Silva, 2004).

Webster (1987) [cit. por Hennigh, 2003], define dislexia como um distúrbio no domínio da capacidade de ler. Caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico. O fonema é cada uma das unidades mínimas distintivas e sucessivas de articulação da linguagem. O processamento da informação fonológica reporta-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua.

Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é resultado da má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socio-económica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

M. Thomson (cit. por Hennigh, 2003) afirma que dislexia “é uma grave dificuldade com a forma escrita da linguagem, independente de qualquer causa intelectual, cultural e económica”.

A dificuldade em ler tem sido muitas vezes interpretada erradamente, como um sinal de baixa capacidade intelectual. Uma observação mais atenta mostra que muitos disléxicos conseguem em certas áreas e em certos momentos da sua atividade, uma *performance* superior à média do seu grupo etário, e isso, deixa confusos todos aqueles que apostavam na baixa capacidade intelectual para explicar a dificuldade na leitura. Os resultados auferidos nos testes de inteligência vêm, num plano mais científico, demonstrar que não existe uma interdependência admissível entre o grau de inteligência do disléxico e a sua baixa *performance* na leitura. Os disléxicos podem possuir outras

capacidades muito desenvolvidas, como por exemplo, privilegiar o pensamento com imagens ao contrário das palavras e serem muito criativos.

Outro erro comum consiste na noção de que o disléxico tem que ser disléxico toda a vida. A intervenção precoce neste domínio é fortemente incentivada, de forma a evitar danos na autoestima da criança, uma vez que o seu sofrimento aumenta proporcionalmente ao tempo em que se encontra exposta ao insucesso. O rápido diagnóstico nas crianças disléxicas é importante porque dele depende a possibilidade da sua recuperação. Jordan [cit. por Rodrigues, s.d.] indica números onde revela que quanto mais cedo se fizer o diagnóstico mais cedo se pode resolver este problema. E refere que se o tratamento começar antes da criança entrar no 3º ano de escolaridade, existe 80% de possibilidades de superar o problema. Se o tratamento começar no 5º ano, existe 40% de possibilidades de superação. Se começar no 7º ano, existe apenas 5% de possibilidade de superação da situação. Nos adultos é praticamente nula a possibilidade de recuperação.

A Associação Internacional de Dislexia (The International Dyslexia Association) define dislexia como sendo:

“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 défice 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”. (Pereira, 2009: 9)

Esta é a definição de dislexia adotada até aos nossos dias pela grande maioria da comunidade científica.

Em suma, grande parte dos autores é unânime ao declarar que o termo dislexia, engloba uma dificuldade na leitura e por conseguinte, dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases, afetando a leitura e a escrita. Esta perturbação aparece em indivíduos que foram devidamente escolarizados e que não apresentam problemas emocionais ou sociais e que não provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos. Mas é evidente que o entendimento ao nível da definição de dislexia ainda não é total. Verificámos que os critérios de especificidade, de exclusão e de discrepância têm contornos diversificados consoante o autor da definição.

3. Prevalência da Dislexia

A dislexia é definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Cerca de 10% a 15% da população mundial é disléxica. Segundo pesquisas realizadas em diversos países, cerca de 17% da população mundial sofre de dislexia. Em cada 10 alunos, 2 são disléxicos, segundo a Associação Brasileira de Dislexia - ABD. Afeta tanto crianças do sexo feminino como do masculino. No entanto, estudos recentes referem que as crianças do sexo masculino são as que têm maior tendência para a dislexia (Silva, 2004).

A este respeito, Critchley afirma que a dislexia é uma desordem que persiste até à idade adulta com maior incidência no sexo masculino.

Definida como transtorno ou distúrbio de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é considerada o distúrbio de maior incidência em salas de aula. Nos EUA, e segundo o DSM-IV, é de 4% a estimativa da prevalência da perturbação da leitura nas crianças com idade escolar. No entanto, conforme os vários autores, percentagens de 5% a 10% têm sido apresentadas. Isto significa que, em cada dez estudantes pouco menos de um estudante inteligente, apresenta uma dislexia-disortografia mais ou menos significativa.

Ocorre em sujeitos com um QI normal, sem qualquer tipo de dano cerebral, mas que manifestam um sucessivo insucesso na leitura. Este fracasso leva a reações psico-afetivas diversas como um reflexo dos seus problemas de rendimento escolar.

Como aferido, a dislexia atinge uma percentagem considerável de pessoas, não sendo contudo, sinónimo de fracasso existencial. A história tem-nos dado exemplos de várias pessoas que padeceram e/ou padecem desta síndrome, cujo talento em diversas áreas tem contribuído para o progresso da humanidade. Entre elas mencionamos: Agatha Christie, Albert Einstein, Beethoven, Galileu, Bill Gates, John Lennon, Tom Cruise entre outros.

4. Causas da Dislexia

Apesar de se considerar que os fatores neurológicos e cognitivos, bem como a inter-relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia.

Vários pesquisadores investigaram uma causa única, mas chegaram à conclusão de que a dislexia resulta de múltiplos fatores. “As perspectivas mais consensuais no estudo da origem deste problema apontam fatores neurológicos e cognitivos como os principais responsáveis desta perturbação” (Helena Serra, 2008).

4.1. Fatores neurológicos

Nesta perspetiva está subjacente a questão da não dominância cerebral, ou seja, a não prevalência de um dos hemisférios sobre o outro, sendo a lateralidade associada à problemática da dislexia (Torres e Fernández, 2001, p.8). Por conseguinte, as crianças que não possuem um predomínio lateral definido terão transtornos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente a esta questão, algumas teorias referem que devido à ausência de dominância cerebral, podem ocorrer problemas na leitura e na escrita; que a existência de um “*défice no hemisfério esquerdo*”, responsável pela linguagem, explicaria a problemática da dislexia; que a ocorrência de interferências no funcionamento dos dois hemisférios seria a desencadeadora de tais problemas e, ainda, que as “*dificuldades na leitura*” se devem a “*problemas perceptivo-motores*”, sendo estes associados às “*dificuldades auditivo-linguísticas*” (Torres e Fernández, 2001).

As regiões frontais do cérebro, zonas secundárias da região temporal esquerda, regiões tempero occipitais do hemisfério esquerdo – trabalham juntas na codificação e compreensão da linguagem. Deste modo, a leitura é um processo cognitivo que usa essas estruturas cerebrais de uma forma interligada. Nos leitores fluentes o percurso entre as estruturas cerebrais está normalizado e o ler é automático, ao passo que nos disléxicos existe uma disrupção e o ler é analítico.

Como se sabe, as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas. A área esquerda do cérebro, por exemplo, é responsável pela linguagem; nesta zona,

foram identificadas três subáreas distintas: uma delas processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra analisa palavras – correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal) – Figura 1.

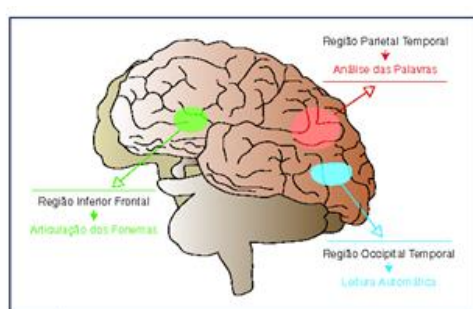


Figura 1 – Áreas do Cérebro responsáveis pela linguagem

In: Shaywitz (2003, cit. por Pinheiro, 2009

Os disléxicos parecem ter dificuldade em aceder às áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais.

De acordo com a neurologia, o disléxico apresenta dificuldades na leitura e na escrita porque não consegue automatizar a linguagem, isto é, para ler utilizamos um percurso rápido e automático, porque temos a consciência de que a linguagem é formada, ou seja, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e para o disléxico é difícil fazer corresponder o som com a escrita (correspondência grafo-fonética). Esta correspondência com falhas leva o aluno a ter dificuldades na decodificação da linguagem e por este motivo usa um percurso lento e analítico para ler as palavras.

Os estudos na área neurológica dizem 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.

Nuno Lobo Antunes (2009: 51) diz-nos que, na linguagem dos disléxicos não são ativadas 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”.

4.2. Fatores cognitivos e linguísticos

Ler é um processo cognitivo que utilizando a memória possibilita 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 aplicação dos conhecimentos da psicologia cognitiva ao estudo da linguagem tem permitido descrever as estratégias de processamento que tornam possível a leitura normal. Estas estratégias, de acordo com Torres e Fernández (2001), incluem as formas de codificar ou elaborar a informação linguística e os modos de a descodificar ou analisar, utilizando a memória, a análise de formas das letras e sons e outros. A grande vantagem de identificar estas estratégias é a possibilidade de realização de prognóstico acerca dos diferentes problemas que podem surgir na evolução de letras ou palavras.

A inclusão desta perspetiva no estudo da dislexia tem revelado grande vantagem no conhecimento dos processos concretos que se encontram afetados, no caso das dislexias adquiridas, e na identificação de perturbações específicas de leitura, soletração e ortografia, no caso das dislexias de desenvolvimento.

No âmbito da perspetiva cognitivista, que deve ser aplicada, essencialmente, à dislexia de desenvolvimento, verificaram-se problemas perceptivos e de memória relativamente a estímulos verbais, défices no processamento verbal, sobretudo quando é necessária abstração e generalização da informação verbal ou integrações visuoverbais, pois os disléxicos têm dificuldades na compreensão leitora, na análise sonora das letras, assim como noutros domínios. Assim sendo, pode-se afirmar que existem défices cognitivos nos disléxicos, embora não tenham dificuldades no processamento verbal geral (utilizam e compreendem a linguagem), mas na codificação fonológica, visto que revelam dificuldades na soletração, na leitura e na escrita.

Sabendo-se que o funcionamento cognitivo abrange várias capacidades (tais como perceção, atenção, memória, entre outras.) e que os problemas cognitivos estão na base da dislexia, podem-se agrupar as características da dislexia em dois blocos: comportamentais e escolares.

No que respeita ao nível comportamental, Thomson (1992) destaca, como traço comum, a ansiedade que se pode traduzir em baixo auto-conceito e daí resultarem perturbações psicossomáticas (problemas digestivos, de sono), tentativas de ser popular ou mostrar-se agressivo para com os colegas. Estes jovens são também extremamente inseguros e evidenciam falta de motivação, fruto do baixo rendimento escolar.

A nível escolar, verificam-se dificuldades na leitura, na escrita e na matemática que, segundo Thomson (1992), devem-se a disfunções neurológicas leves que resultam em problemas de coordenação e de maturação (o que provocaria o atraso na maturação cerebral, seria uma demora, um atraso na aquisição de certas competências e não um défice). A dislexia não deve ser motivo de vergonha para crianças que sofrem dela ou para os seus pais. Dislexia não significa falta de inteligência e não é um indicativo de futuras dificuldades académicas e profissionais. A dislexia, sobretudo quando tratada, não implica insucesso no futuro. Alguns exemplos de pessoas com dislexia que obtiveram grande sucesso profissional como o inventor Thomas Edison, o actor Tom Cruise, o desenhador Walt Disney e a autora Agatha Christie são referenciados por Davis, (1994).

5. Prevenção

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

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 adquirir antes da escrita e da leitura: maturidade percetiva, 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.

Na perspetiva de Celso Antunes (2004), a prevenção de muitas dificuldades de aprendizagem, passa por várias estratégias e atividades a desenvolver, com vista a consolidar e a potenciar aptidões nas crianças, desde o nascimento até à idade adulta.

De seguida, apresentamos algumas 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.
- 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.
- Espacial - Imitar os sons dos animais,...

Um fator essencial para a minimização das dificuldades da leitura e da escrita é 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, pois poderão ser marcos importantes para o desenvolvimento da criança.

6. Tipos e subtipos de Dislexia

Segundo (Critchley, 1970), podemos classificar a dislexia em dois tipos: a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento. A dislexia adquirida é provocada por um traumatismo ou lesão cerebral, neste caso o sujeito que, anteriormente tinha aprendido a ler e a escrever corretamente após a lesão ou o trauma, não consegue continuar a ler e a escrever sem erros.

Na **dislexia de desenvolvimento**, o sujeito manifesta desde o início da aprendizagem problemas na aquisição da leitura e/ou escrita. Segundo Critchley (1970) citado por (Torres e Fernández, 2001, p.5) trata-se de “uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar do ensino ser convencional, a inteligência ser adequada, e as oportunidades socioculturais suficientes”.

Os mesmos autores focam os atrasos de maturação e afirmaram que estes se verificaram a nível neurológico ou das funções psicológicas e que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita, especificando que os atrasos evolutivos – funcionais do hemisfério esquerdo, produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos, que poderão ser originados por anomalias neuroanatômicas, como as malformações do tecido neural.

No que se refere ao atraso da maturação das funções psicológicas, e que interferem também na aquisição da leitura e da escrita, manifesta-se ao nível do atraso do desenvolvimento perceptivo - visual; atraso na aquisição do esquema corporal; atraso no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atraso no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

Em investigações mais recentes e após uma análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia, em 1996, Citoler divide as dislexias adquiridas em três subtipos:

- A **dislexias fonológica** - os indivíduos lêem através da via léxica ou direta porque a fonológica (via subléxica ou indireta) está alterada. O leitor é capaz de ler as palavras que lhe são familiares mas não consegue ler palavras inconstantes nem pseudo-palavras, porque não utiliza o mecanismo de transformação de grafemas em fonemas.
- A **dislexia superficial** – os indivíduos conseguem ler apenas através do procedimento fonológico (via subléxica), ou seja, reconhecem as palavras através do som. Estes indivíduos não são capazes de identificar a palavra como um todo evidenciando assim, maiores dificuldades na leitura de 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).
- A **dislexia profunda**, distingue-se por uma leitura apoiada no significado (exemplo: ler “burro” e vez de “asno”), a leitura é caracterizada por uma leitura mediada pelo significado, revelando uma grande presença de erros de tipo semântico e com paralexias. Estes indivíduos não lêem pseudo-palavras e têm dificuldade em perceber ou conferir significado às palavras. Cometem erros visuais e manifestam dificuldades na leitura de palavras abstratas, verbos e palavras função (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

Relativamente às **dislexias evolutivas ou desenvolvimentais**, diversos autores, nomeadamente, (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999), considera que não se pode relacionar um sujeito com dislexia que perdeu a capacidade de ler com um que nunca a adquiriu, sendo a classificação da mesma feita de forma distinta.

As **dislexias evolutivas ou desenvolvimentais** revelam-se através de uma deficiência grave na aquisição da leitura, apesar de não haver uma lesão cerebral, estarmos perante uma inteligência normal e estarem eliminados problemas tais como: alterações emocionais, contexto sociocultural desfavorecido, necessidade de oportunidades educativas adequadas ou de um desenvolvimento pobre da linguagem oral (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999).

Ainda na perspectiva de (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999), dominar a leitura requer que o indivíduo adquira os dois procedimentos (léxico e subléxico) havendo deste modo, a possibilidade da dislexia evolutiva ser o reflexo de uma dificuldade particular num desses dois procedimentos, originando, pelo menos, dois tipos de problemas – dislexia fonológica e dislexia superficial. A estas acrescenta-se a dislexia mista que entende indivíduos que apresentam dificuldades ao nível léxico e sub-léxico.

Pollatseck (1983) e Johnson & Myklebust (1991) mencionaram que é necessário caracterizar dislexia de tipo visual de dislexia de tipo auditivo. Na dislexia visual os indivíduos conseguem ver mas não conseguem distinguir ou recordar palavras devido a uma disfunção do sistema nervoso. Já na dislexia de tipo auditivo o problema centra-se na capacidade de distinguir diferenças e semelhanças de sons, perceber um som no meio da palavra, dividir a palavra em sílabas e sintetizar os sons em palavras.

Boder refere um terceiro tipo, designado alexia, com características mais graves por associar a dislexia visual e a dislexia auditiva, provocando dificuldades na leitura de palavras quer globalmente, quer na aplicação de regras de correspondência grafema-fonema (Citoler, 1996).

7. Alunos disléxicos

7.1. Características dos alunos disléxicos

A dislexia manifesta diferentes características consoante a idade da criança. De acordo com Baroja (1989, cit. Ribeiro, 2008), essas características podem ser agrupadas em três níveis:

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

➤ Ao nível da linguagem

- Dislalias
- Inversões que podem ser fonemas dentro de uma sílaba, ou de sílabas dentro de uma palavra.
- Omissões de fonemas, maioritariamente em sílabas compostas ou inversas e também supressão do último fonema.
- Vocabulário e expressão deficitária, relacionada com a compreensão verbal baixa.
- Confusão de fonemas, que podem ser acompanhadas por linguagem pouco clara.
- Atraso na estruturação e conhecimento do esquema corporal.
- Dificuldade na execução de exercícios sensorio perceptivos: distinção de cores, formas, tamanhos e posições.
- Descoordenação motora, com pouca destreza para exercícios manuais e de grafia.
- Movimentos gráficos de bases invertidos. Realizar os círculos para a esquerda, em vez de os realizar para a direita.
- No final deste período, aparece a escrita em espelho de letras e números. Por vezes também, efetuam os exercícios gráficos da direita para a esquerda, ainda que não necessariamente em espelho.

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

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

➤ Ao nível da linguagem

- 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). Verifica-se, também, uma expressão verbal pouco desenvolvida e dificuldade para aprender palavras novas, sobretudo se são polissilábicos ou foneticamente complicados.
- O seu rendimento nas áreas linguísticas é de alguma forma baixo.

➤ **Ao nível da leitura**

Na área da leitura, observam-se as seguintes alterações:

Nas letras:

- Confusões – produzem-se particularmente 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 realçar 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, especialmente no final da palavra e em sílabas compostas.

Em sílabas:

- 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 missões de letras.

Em palavras:

- Repetições.
- Omissões.
- Substituição de uma palavra por outra que começa pela mesma sílaba ou com som parecido.

Para além das alterações referidas na área da leitura, ainda se analisam as seguintes características:

- Lentidão.
- Falta de ritmo na leitura.
- Saltos de linha ou repetição da mesma linha.
- Não respeitar os sinais de pontuação.
- Leitura mecânica não compreensiva.
- Respiração sincrónica.

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

➤ **Ao nível da linguagem**

- Dificuldades em produzir e estruturar frases corretamente, expressar-se com termos certos e no uso correto dos tempos verbais.

- Geralmente, persiste uma linguagem com pouca expressividade, bem como uma compreensão verbal desajustada à sua capacidade mental.

➤ **Ao nível da leitura**

- É comum que continuem a mostrar uma leitura oscilante e muito mecânica, o que vai originar a falta de gosto na leitura e dificultar as aprendizagens escolares das restantes áreas académicas.

Esta situação resulta do esforço que a criança faz ao concentrar-se apenas na compreensão das palavras, não conseguindo, desta forma, abstrair-se do significado das mesmas.

- Dificuldades na utilização do dicionário, pelo facto de lhes custar a aprender a ordem alfabética das letras e pela sua dificuldade geral para a organização das letras dentro de uma palavra.

7.2. Frustrações dos alunos disléxicos

Na perspetiva de Almeida (2010) a criança disléxica é considerada preguiçosa, desatenta, sem vontade de aprender, o que provoca uma situação emocional que tende a agravar-se, sobretudo em função da injustiça que possa vir a sofrer.

O aluno disléxico é geralmente triste, deprimido, angustiado, devido ao fracasso, apesar dos esforços para superar as suas dificuldades. Esta frustração, provocada por anos de esforço sem êxito, e da comparação com os demais alunos, pode dar origem a sentimentos de inferioridade e de baixa autoestima.

Segundo Graciete Serrano (s/ data) “estas crianças são tão ou mais inteligentes do que as outras”. Um disléxico de evolução, quando chega à idade de escolaridade, é sempre um indivíduo com um potencial intelectual bom. Para além disso são crianças extremamente sensíveis. Duas capacidades que vão aumentar o sofrimento da criança, que é rápida a compreender, muitas vezes percebe mais depressa que os outros colegas na sala de aula, mas depois falha na concretização. Este facto vai provocar uma desorganização emocional da criança, que não consegue perceber porque é que esta situação acontece. Uma perturbação emocional pode tornar o aluno a ser agressivo, rejeitando os colegas, os professores e a escola. Neste ponto e como refere a autora,

podem surgir algumas somatizações, tais como: as crianças queixarem-se de dores de cabeça, de dores de barriga e chegarem a vomitar para não irem à escola. É também frequente, o isolamento cada vez maior da criança que deliberadamente, se fecha e se afasta do grupo.

Por tudo isto, cabe, então, ao professor estar sempre atento às etapas de desenvolvimento das crianças com dislexia, encorajando estas crianças e dando-lhes o reforço dos aspectos positivos, evitando a valorização dos seus erros, de modo a facilitar as aprendizagens, o respeito, a confiança e o afeto.

8. Avaliação: como detetar e intervir na Dislexia

“O acto de diagnosticar significa ao mesmo tempo o acto de buscar soluções” (Ciasca e Moura-Ribeiro, 2006)

O rápido diagnóstico nas crianças disléxicas é importante porque dele depende a possibilidade da sua recuperação. Jordan [cit. por Rodrigues, s.d.] indica números onde revela que quanto mais cedo se fizer o diagnóstico mais cedo se pode resolver este problema. Segundo Nuno Lobo Antunes (2009), “a identificação e a intervenção precoce são essenciais, e quanto mais cedo a criança tiver o apoio que necessita melhor é o resultado final”. A realização de uma avaliação organizada, abrangendo a avaliação neuropsicológica, a percepção, a motricidade, o funcionamento cognitivo, a psicomotricidade, o funcionamento psicolinguístico, a linguagem e o desenvolvimento emocional, feita por técnicos especializados, para além de permitir reconhecer os problemas que estão na origem da perturbação, facilita o sucesso de todo o processo.

De acordo com Debray (1979), não se pode falar de dislexia, isto é, realizar um diagnóstico definitivo antes dos 6 anos, atendendo a que a criança deve ter um ano de escolaridade, pois antes desta idade há confusões que a criança comete, características da sua idade.

Bautista (1997), refere 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 detecção da dislexia nos alunos, uma vez que é muitas vezes o primeiro a detetar dificuldades de aprendizagem ou problemas na leitura.

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

No entanto há outras opiniões diferentes. Teles (2004), afirma que a avaliação pode ser feita em qualquer idade, seleccionando os testes de acordo com o nível etário da criança/jovem. Não existe um único teste para avaliar a dislexia. Devem ser realizados testes que avaliem as competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva (a nível oral e escrito), o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares.

Esta avaliação deverá ser feita por uma equipa multidisciplinar, formada por Professor da turma, Professor da Educação Especial Especial, Psicóloga, Pedopsiquiatra, entre outros, que devem iniciar uma pormenorizada investigação sobre a criança a ser avaliada. Essa mesma equipa deve ainda garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, aferindo a necessidade do parecer de outros profissionais, tais como, Neurologista, Oftalmologista, entre outros. A equipa de profissionais deve conferir todas as possibilidades antes de confirmar o diagnóstico de dislexia.

De acordo com 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.

No que concerne a avaliação neuropsicológica, esta 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. No que diz respeito à percepção, à apreensão da realidade através dos sentidos e conseqüente representação das formas, desempenha um papel importante, pois permite aferir a existência de algum défice neuropsicológico ligado às capacidades visuais e auditivas. Através do teste de Bender (1982) a partir dos 4 anos, pode-se testar, e de modo qualitativo, a percepção visual e a percepção auditiva através de vários testes.

Em relação à motricidade, aquando da sua avaliação, engloba-se o funcionamento cerebral e a dominância lateral.

Quanto ao funcionamento cerebral, é importante observar se a criança revela dificuldade ou problemas de equilíbrio ao caminhar, em apoiar-se num único pé, descoordenação nos movimentos e hipotonia. No caso de a avaliação revelar algum destes disfuncionamentos, a criança deve ser encaminhada para um neurologista.

O segundo aspeto a ter em consideração é a dominância lateral que facilita identificar uma eventual lateralidade mal definida, cruzada que poderá refletir-se na leitura e na escrita. Através de testes de inteligência (por exemplo, o de Welchler (1993), é costume ser testado o funcionamento cognitivo. Estes testes permitem compreender, o grau de inteligência do aluno, comparar o nível intelectual com a idade cronológica e as aquisições do mesmo e, concludentemente, identificar as áreas fortes, as emergentes e as fracas.

Apesar de nem todas as crianças disléxicas apresentarem falhas a nível da psicomotricidade, este é outro dos parâmetros a avaliar, pois problemas, nesta área, dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita que está profundamente ligada ao esquema corporal, bem como à orientação espaço-temporal.

Para a análise do esquema corporal podem-se realizar as provas de Piaget-Head e a de De La Cruz e Mazaira (1990) que avaliam, o conhecimento do esquema corporal quanto à orientação espacial e a perceção do esquema corporal em si e nos outros, nunca desvalorizando a idade do avaliado.

Quanto ao funcionamento psicolinguístico, a avaliação consiste no relacionamento das capacidades de fala e linguagem com o comportamento adequado para a idade.

A avaliação deve recair sobre as competências fonológicas, linguagem compreensiva e expressiva a nível oral e escrito, o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares.

Aferidas as causas das dificuldades, o potencial e as individualidades do indivíduo, o profissional pode organizar o plano de recuperação que achar mais apropriado.

Outro aspeto importante é definir um programa em etapas e passar para a seguinte apenas quando se comprovar que a anterior foi devidamente adquirida, retomando

sempre as etapas anteriores. É o que chamamos de sistema Multissensorial e Cumulativo.

Neste âmbito é muito importante haver uma boa comunicação, troca de informações, experiências e até reciprocidade dos procedimentos efetuado, entre profissional, escola e família.

9. Co-morbilidade da Dislexia

Variados estudos afirmam, de forma consistente, que a dislexia está diversas vezes associada a outras perturbações comórbidas (presença de dois ou mais diagnósticos diferentes), tais como a Disortografia (perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade de produzir textos escritos), a Disgrafia (disfuncionalidade da escrita na componente motora do ato de escrever), a Discalculia (perturbação estrutural da capacidade matemática e da simbolização dos números, afetando a normal aquisição das competências aritméticas), entre outras.

9.1. Disortografia

De acordo com Almeida (2005), a disortografia, é uma perturbação que afeta as aptidão da escrita ortograficamente correta, ou seja, existe uma perturbação na produção escrita, através da presença de muitos erros ortográficos, caracterizada por uma dificuldade em escrever corretamente as palavras e que se expressa por dificuldades permanentes e recorrentes na capacidade da criança em produzir textos escritos.

A disortografia são as dificuldades de aprendizagem relacionadas com a ortografia e sintaxe e centram-se na organização, estruturação, ou seja, frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos, e produção de textos escritos, em que a construção frásica é pobre e curta, isto é, em estilo telegráfico e articulação incorreta das ideias, e por vezes com má qualidade gráfica.

A característica mais marcante de um disortográfico é a constante confusão de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas (erros) em palavras do seu campo lexical e que foram já trabalhadas pelo professor. 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 identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar os tempos verbais, de forma correta.

É possível haver uma disortografia (erros ao nível da escrita) sem que esteja presente uma dislexia. Contudo, quando há um diagnóstico de dislexia, existe sempre, como consequência, uma disortografia mais ou menos patente.

9.2. Disgrafia

De acordo com Almeida (2005), “Disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do acto de escrever, que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme e rasurada”.

A disgrafia é uma inabilidade ou atraso no desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente da escrita cursiva. A disgrafia deve ser entendida como uma perturbação de origem motora que pode ter uma origem maturativa. As crianças que apresentam esta problemática, quando escrevem, as letras e os números surgem mal desenhados, incompletos ou repassados, mudam frequentemente a forma das letras, apresentam movimentos e traçados angulosos e irregulares ou ainda desproporcionados quanto ao tamanho e forma, ao espaçamento e ligações, à orientação e inclinação da escrita, sendo muitas vezes dificilmente perceptível ao próprio recetor. Para além disso, não respeitam as margens e desrespeitam as linhas, a pressão que aplicam no lápis ou caneta, tanto é excessiva como deficitária, têm dificuldades na direcionalidade dos giros das letras, apresentam ligamentos defeituosos entre letras, caracteres indecifráveis, anarquia nos trabalhos e consequentemente uma apresentação deficiente.

A postura característica dos disgráficos é a de quem está a fazer um grande esforço, pondo muita força no ato da escrita, com a cabeça inclinada para tentar regular a distorção para o seu campo ocular fixo. Este esforço tem a ver com o facto de o disgráfico não conseguir controlar a mão durante a escrita. Este esforço e insucesso faz com que estas pessoas se sintam dececionadas, inseguras, manifestem atrasos no desenvolvimento da marcha, dificuldade na aprendizagem de andar de bicicleta, no

manuseamento de tesouras, no atar os cordões dos sapatos, isto é, revelem dificuldades em todas as atividades que envolvam domínio de coordenação de movimentos e de destreza manual da motricidade fina.

9.3. Discalculia

Etiologicamente discalculia significa dificuldade no cálculo. No entanto, as abordagens à discalculia referem dificuldades em matemática e/ou aritmética.

Seguindo a linha de pensamento de Almeida (2005), a discalculia refere-se a uma perturbação semelhante à dislexia, mas na área da matemática. É uma perturbação estrutural da capacidade matemática e da simbolização dos números, é de carácter desenvolvimental, isto é, 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. O aluno revela dificuldades para aprender conceitos matemáticos e relações apresentadas oralmente e para nomear quantidades, números, termos, símbolos e as relações matemáticas; dificuldades na enumeração, comparação e manipulação de objetos matemáticos reais ou imagens; dificuldade para ler números ou símbolos matemáticos; dificuldade em escrever símbolos matemáticos, ou seja, a criança não é capaz de copiar ou de escrever ditados numéricos; dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos e das suas relações bem como para fazer cálculos numéricos, e realizar, com eficácia, as operações, principalmente as inversas. Normalmente, manifesta dificuldades de ordenação, nas quatro operações básicas e nos cálculos elementares, nos erros na disposição dos algarismos e na organização das parcelas, na tendência a transcrever números e sinais erradamente, na incompreensão das relações espaciais e de quantidade, bem como dos enunciados.

Alguns problemas associados com a discalculia provêm das dificuldades com o processamento da linguagem e sequências, característico da dislexia. A criança com discalculia pode ser capaz de entender conceitos matemáticos de um modo bem concreto, uma vez que o pensamento lógico está intacto, porém tem extrema dificuldade em trabalhar com números e símbolos matemáticos, fórmulas e enunciados. Caso não seja detetado a tempo, o distúrbio pode comprometer o desenvolvimento escolar de maneira mais ampla.

9.4. Hiperatividade (PHDA)

Encontra-se perfeitamente estabelecida na investigação científica e na prática clínica a existência de uma relação co-mórbida entre dislexia e Perturbação e Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA). Diversos estudos empíricos que 15% a 40% das crianças com dislexia apresentam critérios de co-morbilidade com a PHDA. Deste modo, torna-se importante efetuar uma avaliação de diagnóstico referencial aquando de uma avaliação clínica no âmbito da dislexia e/ou (PHDA).

A hiperatividade (PHDA), é uma perturbação do comportamento de base genética, em que estão comprometidos vários fatores neurológicos e neuro psicológicos, que provocam na criança alterações de atenção, impulsividade e uma enorme atividade motora, sucedendo muitas vezes e de forma mais grave do que o particularmente observado noutras pessoas.

Além destas perturbações mais habituais, não é frequente aparecerem outras perturbações associadas à dislexia, como são os casos da:

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

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

10. Sinais de alerta

No desenvolvimento da criança vários fatores indicam que esta sofre de dislexia. No dia-a-dia a fraca capacidade de atenção, o desinteresse por livros e pela leitura em geral, mas acima de tudo o atraso na linguagem, a débil estruturação das frases e a desorganização espaço-temporal da escrita, são indicadores de que a criança pode sofrer de dislexia.

De acordo com Fonseca (1999), a identificação precoce da dislexia deveria de ser feita ao nível da psicomotricidade, das perceções e do comportamento emocional, alertando, deste modo, para estruturas do desenvolvimento da criança importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

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

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

O atraso na aquisição da linguagem oral, assim como as primeiras palavras e as primeiras frases podem ser um sinal de dificuldade, pelo que os pais, os educadores e os professores deverão prestar atenção. Deste modo, pela importância em identificar e diagnosticar o mais cedo possível, Paula Teles (2004) apresenta alguns sinais indicadores da dislexia.

Na infância, a criança pode apresentar sinais ou sintomas, tais como: falar tardiamente, dificuldade para pronunciar alguns fonemas, demorar a incluir 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 área da alfabetização, alguns sinais podem indicar pistas que a criança é disléxica, como por exemplo: dificuldade em aprender o alfabeto, dificuldade com rimas, dificuldade na sequencialização de letras e números, dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: g - a - t - o), 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 em segurar o lápis e dificuldade em copiar do quadro.

Antes da entrada da criança na escola, Torres & Fernández (2001) traçam atrasos que poderão indicar dificuldades reais na aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, uma família que faça um acompanhamento médico regular ao seu filho e que esteja atenta aos níveis de desempenho apresentados pela criança, terá como sinais os seguintes atrasos: “Atrasos do desenvolvimento perceptivo visual; atrasos na aquisição do esquema corporal; atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atrasos no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.” (Torres & Fernández, 2001: 6).

Os vários autores supracitados partilham da opinião da importância da precocidade na sinalização da dislexia e referem as vantagens e benefícios da identificação dos chamados indicadores primários da futura dislexia.

Capítulo 2 – O histórico do brincar

*“Brincando a criança faz sua iniciação ao comportamento adulto,
ao papel que virá mais tarde a desempenhar;
Desenvolve suas habilidades físicas, verbais e intelectuais e a aptidão a comunicar-
se”.*
Juliette Raabe

Fazendo uma retrospectiva do tempo e analisando o ato de brincar, podemos verificar que o “brincar” está presente em todas as épocas, desde os tempos mais distantes até à atualidade.

Desde os grandes períodos da civilização ocidental - antiga Roma e Grécia - utilizava-se o brinquedo na educação assente nas ideias de Platão e Aristóteles. Platão apontava a importância do aprender brincando e Aristóteles sugeria o uso de jogos e brincadeiras como sendo a preparação para a vida adulta. Nessa fase, o jogo era utilizado na aprendizagem das letras, segundo Kishimoto (1997).

O cristianismo impôs uma educação “disciplinadora”, na qual os mestres ditavam as lições e liam textos para os alunos que não tinham tempo para brincar, apenas para memorizar e obedecer. O jogo nesse período é visto como delituoso.

Durante o Renascimento, séc. XVII, as brincadeiras e os jogos deixam de ser objetos de reprovação e passam a ser compreendidos como tendência natural do ser humano, confirmando os ideais dos humanistas, sendo utilizados por alguns docentes. Com a rutura do pensamento romântico, a brincadeira é valorizada na educação das crianças, visto que, antes dessa época, a espontaneidade não tinha valor nenhum e o jogo era visto como inútil, como “coisa não séria”. O jogo aqui ganha significado de diversão.

Agora no século XXI, observa-se o trabalho com a brincadeira e jogos como fins em si mesmos, descontextualizados dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças, visto que a maioria das escolas tem dinamizado a atividade lúdica, restringindo-a a exercícios repetitivos, utilizando o interesse da criança pela brincadeira para despertá-la em prol de um objetivo escolar (Wajskop, 2001).

Quando a criança brinca, prepara-se para aprender novos conceitos e novas informações. Por isso, as escolas, hoje, devem ter uma proposta pedagógica que de alguma forma incorpore o lúdico como essência a ser trabalhado na educação infantil e ensino, ligado à motivação, à interação social, com características pessoais, e aos contextos nos quais as tarefas escolares se desenvolvem.

1. O jogo

A palavra “jogo” deriva do latim “jocu”, que significa “desenvolvimento”. De facto, o jogo surge na vida da criança de forma natural e constitui um elemento necessário na aquisição de diversas competências. Froebel afirmava que “o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (Froebel cit. Gomes). Já Piaget referia que “o jogo é uma pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo” (Piaget cit. Gomes). Eriksson “acreditava que o jogo da criança é a forma infantil da capacidade humana para manejar a experiência criando situações - modelo e para dominar a realidade por meio da experimentação e do planejamento.” (Eriksson cit. Gomes). Estas definições, apesar de serem diferentes têm em comum o facto de considerarem o jogo como um instrumento indispensável ao desenvolvimento humano, na medida em que permite a assimilação de várias competências, nomeadamente, cognitivas sociais, e emocionais.

Piaget (1975), valoriza a prática lúdica para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tal atividade propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento.

Para o autor, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (Kishimoto,2008, p.32).

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

1.1. Jogo de exercício sensório-motor

Fase sensório-motora (0 aos 2 anos) – segundo Piaget (1978), nesta fase a criança brinca sozinha, sem obedecer às regras e representa a primeira forma de conseguir prazer através do funcionamento do eu. Nesta fase da vida, a atividade lúdica ocorre no exercício motor simples, ou seja, a realização constante de gestos e movimentos, tais como correr, gatinhar, pegar em objetos e atirá-los ao chão, assim como, na produção de sons. Estas brincadeiras vão permitir à criança não só a aquisição de novas competências mas também o seu aperfeiçoamento.

É de destacar que esta forma simples de atividade lúdica, apesar de se tornar mais complexa a partir dos 2 anos de idade, não desaparece. Esta mantém-se ao longo da adolescência e na fase adulta. Um exemplo desta característica é o prazer que se tem a partir da prática desportiva, de um passeio de bicicleta, entre outras atividades.

1.2. O jogo simbólico

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

1.3. O jogo de regras

Fase das operações concretas – (7 aos 11 anos) – de acordo com Piaget (1978), nesta fase a criança adquire uma maior noção das regras e da sua importância, iniciando-se assim, nos jogos cooperativos. A partir destes jogos, a criança desenvolve competências sociais e afetivas, na medida em que a cooperação está estritamente relacionada com a ajuda, a solidariedade e no estabelecimento de relações humanas.

O jogo permite, ainda, em todas as fases do desenvolvimento humano a aquisição de variadas competências, de uma forma lúdica e, em diversas ocasiões, realizada de modo inconsciente, por parte do sujeito que brinca.

De acordo com Piaget, o jogo oferece, contribui para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil. O jogo infantil proporciona a prática do intelecto, uma vez que utiliza a análise, a observação, a atenção, a imaginação, o vocabulário, a linguagem e outras dimensões próprias do ser humano. Piaget demonstrou que as atividades lúdicas sensibilizam, socializam e conscientizam, enfatizando a importância de aplicá-las nas diferentes fases da aprendizagem escolar.

Vygotsky (1998) identifica dois níveis de desenvolvimento nas crianças:

- Nível de desenvolvimento real, que é o desenvolvimento já adquirido, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer por si própria, sem ajuda do outro.
- Nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ela realiza com o auxílio de um adulto. Esta zona de desenvolvimento proximal é a potencialidade para aprender, e que não é a mesma para todas as pessoas.

O autor afirma que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, e que ambos estão inter-relacionados. A aprendizagem origina o desenvolvimento, assim como, o desenvolvimento mental só se pode realizar por intermédio da aprendizagem.

Capítulo 3 – Os jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento dos alunos com Dislexia

“Jogos tradicionais, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Tizuco Kishimoto

1. Distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O termo “brinquedo” não pode ser reduzido à diversidade de sentidos do jogo, pois subestima a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo que é qualquer competição ou desafio, para qual as regras são feitas ou criadas num ambiente restrito ou de imediato (Kishimoto, 1997).

A palavra jogo refere-se, geralmente, àquele tipo de brinquedo ou brincadeira que termina em perdas e ganhos, isto é, ao jogo de regras. Quanto à palavra brinquedo, refere-se não só à atividade de brincar como a qualquer objeto que for utilizado pela criança ao brincar, seja ele industrializado, artesanal, feito pelas pessoas que convivem com a criança ou pela própria criança.

Para Freire (1994), há uma grande confusão a respeito desses termos, pois as palavras “brinquedo”, “brincadeira” e “jogo” na nossa língua diferenciam pouco: “Brincadeira, brinquedo e jogo significam a mesma coisa, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando desenvolve-se a prática”.

Devido à influência que exerce no desenvolvimento infantil, o jogo é utilizado pela escola como um recurso muito eficaz para a realização de atividades com fins educativos. A

esse respeito, Kishimoto (1998), acrescenta que o jogo foi incluído no sistema educativo como um suporte da atividade didática, visando à aquisição de espaço definitivo na educação infantil.

De acordo com Vigotski (1987, p.35), brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Segundo Wajskop (2007, p.26), “a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo” a partir dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo e das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores.

De acordo com Almeida (2005, p. 5), a brincadeira caracteriza-se por uma certa estruturação e utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser coletiva ou individual. Na brincadeira a existência das regras não delimita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, existindo assim, uma maior liberdade de ação para as crianças.

2. O jogo educativo

“O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento”. Kishimoto (2008)

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 despertam o impulso natural da criança a aprender. Assim, 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.

De acordo com Leal (2005), o jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de empenho social num tempo e espaços definidos, como características próprias demarcadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”.

Nesta linha de pensamento, os jogos educativos podem ser divididos em dois grupos: os jogos de enredos e os jogos de regras. Assim, o jogo de enredo também pode ser designado de jogo imaginativo, jogo de faz de conta, de papéis, simbólico ou sócio dramático. Este tipo de jogo tem como objetivo fomentar 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.

Relativamente ao jogo de regras, poder-se-á dizer que a situação imaginária está subentendida e as normas orientam o jogo fazendo com que as crianças fiquem atentas à finalidade do jogo.

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.

Segundo Vygotsky, enquanto a criança brinca reproduz regras, vivencia princípios que apreende na realidade, portanto as interações desejadas pelo brinquedo facilitam a internalização do real, fomentando o desenvolvimento cognitivo.

“É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado dos objectos e a acção surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um factor muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança.”

Vygotsky (1998)

Desta forma, os jogos educativos têm como objetivo 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.

3. O jogo como recurso pedagógico

Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades curriculares.

“O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento”. Kishimoto (2008)

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois favorece 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 professor deve definir, antecipadamente, os seus objetivos e o espaço de tempo que o jogo irá ocupar nas suas atividades. Os objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados devem também ser determinados antecipadamente. Esses são requisitos práticos necessários para começar o trabalho lúdico.

Ao utilizar o lúdico no processo ensino-aprendizagem, quando o educador tem o objetivo de desenvolver no aluno o raciocínio, a formação de conceitos sobre os conteúdos, assim como o desenvolvimento da linguagem, deve ter o cuidado de utilizar jogos adequados e que consigam atingir os objetivos propostos.

Para isso, os professores devem ter conhecimento dos diferentes tipos de jogos que podem ser utilizados em sala de aula, e principalmente, dos objetivos que com eles poderão ser alcançados.

O jogo pode ser considerado um recurso pedagógico imprescindível, uma vez que é a forma essencial de construção dos conhecimentos pela criança. Cabe aos professores conhecer esses recursos e utilizá-los de forma adequada, proporcionando jogos criativos ou com regras já estabelecidas.

De acordo com Rizzo (2001: 88), trabalhar com jogos, na sala de aula, desenvolve vários objetivos, designadamente:

- “desenvolver a criatividade, a sociabilidade e as inteligências múltiplas;
- enriquecer o relacionamento entre as crianças;

- adquirir novas habilidades;
- aceitar e respeitar 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, entre outras);
- estimular a orientação temporal e espacial (em duas ou três dimensões);
- promover a coordenação motora (ampla e fina);
- estimular a percepção auditiva e visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade);
- promover o raciocínio lógico-matemático;
- fomentar a expressão linguística (oral e escrita);
- ampliar o planeamento e a organização;
- reforçar os conteúdos já aprendidos.”

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

O jogo é a ligação entre a vontade e o prazer durante a concretização de uma atividade. A aprendizagem torna-se deste modo, mais compensadora e cativante, sendo um estímulo para o desenvolvimento da criança, numa perspetiva holística.

Em suma, os jogos educativos são, na sua generalidade instrumentos de apoio essenciais ao professor/educador, na sua missão, de ensinar a “aprender”.

4. Classificação de jogos educativos

Muitos foram os autores que se dedicaram ao estudo do jogo, classificando-os de diferentes formas, de acordo com o critério adotado. Piaget que elaborou uma classificação genética baseada na evolução das estruturas.

Seguindo a ideia de Piaget e de acordo com Faria (1995), os jogos baseiam-se numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas, provocando um sentimento de satisfação pela atividade lúdica e pelo domínio sobre as ações exercidas, assumindo uma dupla função: consolidar os esquemas já adquiridos e dar prazer e equilíbrio emocional à criança.

Segundo Lara (2004: 68), os diversos jogos educativos e as suas respetivas aplicações, podem ser categorizados 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 os que dão a conhecer aos alunos um tema desconhecido, e que através da sua prática, o aluno sinta necessidade de procurar novos conhecimentos, por forma a solucionar os desafios propostos pelo jogo. Estes jogos fomentam a curiosidade e estimulam no aluno a procura de novos saberes, possibilitando assim a construção do seu próprio conhecimento.

Os jogos de treino são importantes, uma vez que, após o aluno ter construído o seu conhecimento, precisa de pô-lo em prática para conseguir operacionalizá-lo, aumentar a sua autoconfiança e habituar-se com o mesmo. Os jogos de treino podem ajudar no desenvolvimento de um pensamento dedutivo ou lógico, de uma forma mais rápida.

Os jogos de aprofundamento, podem ser analisados, após se ter construído ou trabalhado determinados temas, com a finalidade dos alunos terem a oportunidade de os aplicar, em situações sugeridas, através do jogo.

De acordo com Lara (2004: 27), os jogos estratégicos “são jogos que fazem com que o/a aluno/a crie estratégias de acção para uma melhor actuação enquanto jogador/a, onde ele/a tenha que criar hipóteses e desenvolver um pensamento sistémico, podendo pensar múltiplas alternativas para resolver um determinado problema”, possibilitado deste modo,

que ganhe aquele que descobrir as melhores estratégias. Podemos referir como jogos estratégicos o Jogo do Galo, Xadrez, Batalha Naval, Damas, entre outros.

Os jogos e brincadeiras têm de ser adequados à faixa etária, disciplina, conteúdo, com definição de objetivos. Valente (1993), classifica os diferentes tipos de jogos, de acordo com os seus objetivos, como por exemplo: jogos de ação, jogos de aventura, jogos lógicos, jogos estratégicos, role-playing gamem (RPGs), jogos desportivos, entre outros, podendo estes serem utilizados com fins educativos.

Seguindo esta linha de pensamento de Valente, os jogos de ação podem ajudar o desenvolvimento psicomotor da criança, desenvolvendo reflexos, movimentos de coordenação e auxiliando na concentração e no processamento do pensamento, perante uma situação imprevista. Com vista à aprendizagem, é fundamental que o jogo alterne momentos de atividade cognitiva mais ativa, com momentos de aplicação de aptidões motoras.

Os jogos de aventura distinguem-se pelo controle, do ambiente a ser descoberto pela criança. Quando pedagogicamente bem elaborados, podem ajudar na simulação de atividades, pouco possíveis de serem realizadas em contexto de sala de aula.

Segundo Valente (1993), os jogos lógicos, tais como o xadrez e as damas, bem como simples caça palavras e jogos que exigem raciocínio matemático, estimulam mais o desenvolvimento das competências cognitivas, do que as competências ao nível dos reflexos. Porém, muitos jogos lógicos são temporizados, dando um limite de tempo, para a criança concluir a atividade.

Os jogos estratégicos centram-se no desenvolvimento de competências, sobretudo na área da gestão de negócios, especialmente no que se refere à construção ou administração de algo. Este tipo de jogos pode sugerir uma simulação, em que a criança operacionaliza de forma prática, conhecimentos adquiridos na aula. No jogo Role – Playing Games a criança controla um personagem, num determinado ambiente onde encontra outros personagens e interage com eles. Consoante as ações e escolhas da criança, as qualidades dos personagens podem-se ir alterando, organizando de forma dinâmica uma história. Este tipo de jogo é mais complicado e difícil de desenvolver, no entanto, se for incrementado ao contexto educativo, poderá proporcionar um ambiente cativante e motivador.

Os jogos desportivos são baseados em jogos reais, como por exemplo: o futebol, basquetebol, ténis, voleibol, entre outros, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências motoras, particularmente ao nível da coordenação.

Através do acesso à internet é possível a utilização de novas estratégias e instrumentos para apoiar o processo de ensino/aprendizagem através de jogos via Web. Atualmente, muitos professores usam os jogos na web, como forma de educar, simular e auxiliar, modificando a dinâmica e as estratégias no processo de ensino/aprendizagem tornando-o assim, mais interessante e motivador.

5. O jogo na prática pedagógica com crianças com Dislexia

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, podem ser definidos como jogos educativos. Toda a criança necessita de brincar, pois brincar é um momento indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. O brinquedo e os jogos infantis ocupam uma função importante no desenvolvimento, uma vez que são as principais atividades da criança durante a infância.

Ao implementar as atividades lúdicas, é notória a riqueza de conteúdos, que podem ser desenvolvidos de forma agradável, quando o brincar passa a ter significado para os educandos e educadores, pois servem de ponto de partida para estes criarem outras atividades.

De acordo com Vygotsky (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma.

Através dos jogos e brincadeiras a criança com dislexia pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação. Os jogos e brincadeiras proporcionam o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade. Considera-se o jogo como exercício e preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando e assim desenvolve suas potencialidades,

pois é um ser em desenvolvimento, e cada ato seu, transforma-se em conquistas e motivação.

Educar através do lúdico contribui e influencia na formação da criança e do adolescente com dislexia, favorecendo um crescimento sadio, pois possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento, promovendo ainda, a integração e a inclusão social. Desse modo, a criança deficiente intelectual, com a ajuda do brinquedo, terá a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual ela convive, já que o brinquedo proporciona o desenvolvimento cognitivo e oportunidades de crescimento e amadurecimento. Também através do jogo comprova-se a importância dos intercâmbios afetivos e interpessoais das crianças entre elas mesmas ou com os adultos (pais e professores). A utilização do jogo como recurso didático pode contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois através desse recurso, ela poderá vivenciar corporalmente as situações de ensino/aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercendo a cooperação e aprendendo em grupo. O professor poderá possibilitar à criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento através da vivência, da troca, da experiência, propiciando uma educação mais lúdica e significativa. Aprender pode e deve ser extremamente agradável e motivante para a criança.

A importância do jogo no universo infantil e na vida escolar, tem sido evidenciada por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, como um fato indiscutível, pois o jogo constitui um dos recursos mais eficientes de ensino para que a criança adquira conhecimentos sobre a realidade.

Durante o jogo a criança estimula o pensamento através da ordenação do tempo, espaço e movimento, como também o respeito pelas regras. Trabalha com o cognitivo, o emocional e o motor, construindo através dessa interação o seu conhecimento.

De acordo com 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 casualmente para colmatar as lacunas, que se produzem na atividade escolar diária. A mesma autora refere que há três aspetos que por si só fundamentam 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).

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

Os estudos de Piaget (1975), proporcionam a concepção de que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual.

Os jogos e brincadeiras são instrumentos metodológicos através dos quais os educadores de crianças com necessidades educativas especiais podem estimular o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor, como também propiciar aprendizagens curriculares específicas.

De acordo com a IDE (2008):

“Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas”.

Porém, as atividades lúdicas devem ser orientadas de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Podendo ser o desenvolvimento das habilidades motoras, habilidades perceptivas ou a noção de tempo e espaço. Noutro momento, pode dar destaque na formação de noções lógicas, como seriação, conservação e classificação. O objetivo também pode ser o trabalho em grupo, como forma de desenvolver a cooperação e a socialização.

O lúdico possibilita que a criança se torne cada vez mais autónoma, melhorando a autoestima e a consciência corporal. Pelo jogo, a criança aprende, verbaliza, comunica com as pessoas, assimila novos comportamentos e, conseqüentemente, desenvolve-se. Ao brincar, a criança desenvolve o seu senso de companheirismo. Jogando com os amigos, aprende a conviver, a criar e a respeitar as regras.

O educador assume uma postura metodológica baseada no lúdico e deverá organizar o seu trabalho de forma a estimular ao máximo o desenvolvimento das habilidades do seu aluno, estando sempre ao seu lado, participando e orientando-o nas atividades lúdicas. Desta forma proporcionará aos alunos momentos de rica aprendizagem e não apenas um passatempo, pois como afirma Antunes (1998, p.37):

“...uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente, acompanhem o progresso dos alunos.”

Segundo Winnicott (1975), o brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove o desenvolvimento. Uma criança que não brinca não se constitui de maneira saudável, tem perdas no desenvolvimento motor e sócio/afetivo. Possivelmente, tornar-se-á apática diante de situações que proporcionam o raciocínio lógico, a interação, a atenção.

De acordo com Wallon, percebe-se que os jogos para a criança são progressão funcional, já para o adulto é regressão, "porque o que existe é a desintegração global da sua atividade face ao real" Wallon (1981, p. 79). Ou seja, para o adulto acontece o contrário, pois ao longo da vida o homem aborrece-se por ser criança e quer, o mais rápido possível, desligar-se completamente das atividades lúdicas, aproximando-se de atividades como o trabalho. Posteriormente, deseja ser criança outra vez, então relaxa quando está ao lado de uma criança, permitindo realizar atividades sem compromisso. Seguindo a sua ideia, o lúdico e infância não podem ser dissociados, toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de se tornar subordinada a projetos de ações mais extensas e transformadas. Portanto, o jogo é uma ação voluntária, caso contrário, não é jogo, mas sim trabalho ou ensino.

Como reforça Kishimoto (2008, p.36) ao afirmar que:

“Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil.”

O brincar também promove a constituição do próprio indivíduo. Incluir o jogo e a brincadeira na escola tem como pressuposto, o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo e à construção do conhecimento, processos estes intimamente interligados.

De acordo com Kishimoto (1997) essas atividades estimulam diversas áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente: percepção sensorial, percepção visual, percepção auditiva, esquema corporal, estruturação do tempo – espacial, memória, atenção, imaginação, criatividade, linguagem e sociabilidade. Estes aspectos são de máxima

importância a desenvolver no disléxico, uma vez que são nos mesmos que se encontram as suas principais dificuldades.

Para a autora, qualquer jogo ou brincadeira pode ser utilizado na escola, desde que se respeitem a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança, pois se essas condições forem garantidas, a função pedagógica contribuirá para o “desenvolvimento integral da criança“, e o jogo poderá ser denominado como jogo educativo, indispensável ao desenvolvimento infantil (Kishimoto,1998).

Os jogos a realizar na sala de aula poderão ser de grande valia tanto com os alunos de modo geral, como com os disléxicos, pois é um recurso democrático e enriquecedor, ou seja, são atividades que atendem ao grupo de alunos sem discriminações e desenvolvem habilidades essenciais no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao brincar a criança disléxica sentir-se-á incluída no grupo e desenvolverá as suas habilidades de forma saudável e sem constrangimentos.

Através do jogo, os alunos disléxicos poderão sentir-se integrados ao grupo, resgatar a autoestima, e ainda, desenvolver habilidades que realmente lhes são fundamentais como: percepção auditiva, visual, oralidade, atenção, sequenciação, orientação espacial, ritmo, lateralidade, domínio linguístico além de poder exercitar o humor, a descontração, o respeito pelas regras, a tolerância, a solidariedade, a competição sadia, entre outros aspetos que fazem parte do desenvolvimento integral do ser humano.

PARTE II – Enquadramento Prático

1. Introdução

Este trabalho teve como objetivo conhecer a percepção dos professores do 1º, 2º e 3º Ciclos relativamente ao contributo do jogo lúdico no desenvolvimento de crianças com dislexia.

É sabido que cada vez mais os professores encontram alunos NEE na sua sala de aula e têm de arranjar estratégias para conseguir motivá-los, estimulá-los relativamente aos conteúdos lecionados.

Nos nossos dias, uma das maiores preocupações da escola, consiste em criar condições para que todos os alunos consigam alcançar o sucesso nas aprendizagens e na sua vida futura, independentemente da sua condição física, cognitiva social, familiar ou cultural.

Após a revisão da literatura, foi iniciado o estudo empírico onde foi possível desenvolver e aprofundar temáticas como as características inerentes à dislexia, as finalidades e competências do jogo lúdico na formação da personalidade e no desenvolvimento global da criança/jovem.

Este estudo pretende servir de base a uma atitude reflexiva por parte dos professores do Ensino Básico, bem como sobre o conhecimento que possuem respetivamente às características das crianças/jovens com dislexia.

2. Metodologia

De acordo com Reis (2010), a investigação tem como finalidade responder a questões, problemas ou interrogações nas mais variadas temáticas, utilizando para tais conceitos, técnicas e instrumentos.

O vocábulo metodologia, tem origem grega e surge a partir da conjugação de duas palavras *méthodos*, que significa organização, e *lógos*, que significa palavra, estudo ou razão. Portanto, metodologia é um método de aquisição de conhecimentos, de uma forma ordenada e sistemática.

Para que um trabalho científico possa ser conduzido e analisado de uma forma crítica é essencial que o investigador recorra à metodologia, fazendo uso das suas técnicas e procedimentos necessários à realização do estudo que está a realizar.

Conforme Reis salienta (2010), "...a metodologia será a organização crítica de uma investigação que se desenrola, desde a conceptualização, e que vai permitir chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os propósitos iniciais que o mestrando se propõe encetar."

Este estudo assenta no paradigma quantitativo, que pondera que todos os dados podem ser quantificáveis e se caracteriza por ser particularista, objetivo e orientado para os resultados.

Segundo Reis (2010), a abordagem quantitativa facilita a realização de um estudo utilizando amostras representativas, onde os dados são obtidos através de um questionário. Os dados recolhidos são posteriormente tratados estatisticamente. O mesmo autor refere ainda, que a metodologia quantitativa apresenta como vantagem o conhecimento estruturado, a validade interna, a generalização, a previsibilidade e o baixo custo. No entanto, tem como desvantagem os modelos limitados e estatísticos, a simplicidade e o afastamento da realidade.

3. Definição da questão - problema

"A formulação correcta de um problema é mais importante que a sua resolução."

Albert Einstein

De acordo com Quivy & Campenhoudt, 1998, "A problemática consiste no ponto de partida da pesquisa, determina e elege problemas de investigação, para os quais se buscam respostas. Um problema de investigação de constituir uma questão formulada claramente e sem ambiguidade (...). Uma boa pergunta de partida deve ser clara, precisa, concisa e unívoca para que possa ser facilmente compreendida".

Neste contexto, a primeira questão que se coloca prende-se com a definição de uma questão – problema, como sendo o fio condutor de toda a investigação. Assim, foi formulada a pergunta de partida: **Qual a percepção dos professores do Ensino Básico face ao contributo do jogo do desenvolvimento de crianças com dislexia?**

4. Objetivos do estudo

O objetivo desta investigação/estudo é averiguar a importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia e qual a visão dos docentes face a esta terapia como um instrumento facilitador desse processo.

4.1. Objetivos Específicos da Investigação

- Aferir se os jogos são utilizados nas nossas escolas em crianças com dislexia.
- Perceber a frequência com que os professores do Ensino Básico trabalham com crianças com dislexia;
- Perceber se os jogos promovem o desenvolvimento cognitivo das crianças com dislexia;
- Conhecer a perceção dos professores relativamente ao jogo, quer no desenvolvimento, quer na formação da personalidade de crianças com dislexia.

5. Hipóteses e variáveis

Depois da formulação da questão de partida, o primeiro passo da pesquisa científica, é a colocação de uma ou mais hipóteses. Ao longo deste estudo, subsiste o cuidado em torná-las mais claras e melhor definidas. Deste modo, para a pergunta de partida formulou-se o seguinte conjunto de hipóteses e variáveis em estudo.

A hipótese é uma resposta provável ao problema inicialmente colocado, será confirmada ou refutada depois de testada convenientemente (verificação empírica). A elaboração das hipóteses representa um papel basilar no processo de investigação, uma vez que as mesmas se apresentam como proposições de resposta à questão de partida. Deste modo, para a pergunta de partida formulou-se o seguinte conjunto de hipóteses:

Hipótese 1 - Os professores do Ensino Básico consideram o jogo como uma área determinante no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com dislexia.

Hipótese 2 - Os professores do Ensino Básico com formação em Educação Especial têm maior conhecimento das potencialidades do jogo no desenvolvimento das crianças com dislexia do que os professores sem formação em Educação Especial.

Hipótese 3 – O jogo lúdico ajuda as crianças com dislexia a superar dificuldades ao nível da escrita.

Hipótese 4 - O jogo favorece a autoestima nas crianças com dislexia.

Hipótese 5 - O jogo favorece a autonomia nas crianças com dislexia.

Na última parte do estudo empírico, através dos dados obtidos, verificar-se-á se estas hipóteses formuladas serão ou não confirmadas.

Depois de apresentadas as hipóteses, é necessário verificar em cada uma delas as respetivas variáveis; as dependentes e as independentes. A variável independente define-se como sendo a que afeta a outra variável, podendo não existir relação entre ambas. A variável dependente define-se como sendo aquela que é afetada ou esclarecida pela variável independente, ou seja, terá alterações de acordo com as mudanças da variável independente. A variável independente, numa pesquisa antecede a variável dependente.

Analisando as hipóteses colocadas durante esta investigação, as variáveis das hipóteses são:

Hipótese 1 - Os professores do Ensino Básico consideram o jogo como uma área determinante no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com dislexia.

Variável Independente - o jogo

Variável Dependente - desenvolvimento da aprendizagem de crianças com dislexia.

Hipótese 2 - Os professores do Ensino Básico com formação em Educação Especial têm maior conhecimento das potencialidades do jogo no desenvolvimento das crianças com dislexia do que os professores sem formação em Educação Especial.

Variável Independente - formação em Educação Especial

Variável Dependente - consciência das potencialidades do jogo

Hipótese 3 – O jogo lúdico ajuda as crianças com dislexia a superar dificuldades ao nível da escrita.

Variável Independente - o jogo

Variável Dependente - superação das dificuldades ao nível da escrita.

Hipótese 4 – O jogo favorece a autoestima nas crianças com dislexia.

Variável Independente - o jogo

Variável Dependente - a autoestima

Hipótese 5 – O jogo favorece a autonomia nas crianças com dislexia.

Variável Independente - o jogo

Variável Dependente - a autonomia

No final do estudo empírico, através dos dados obtidos, verificar-se-á se estas hipóteses formuladas serão ou não confirmadas.

6. Dimensão e critérios da Amostra

O desenvolvimento do trabalho de investigação proposto tem como instrumento de trabalho a aplicação de questionários a professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos, amostra obtida em diversos Agrupamentos de Escolas, Escolas e via e-mail, todos eles pertencentes ao distrito de Aveiro. A escolha deste público alvo prende-se com a intenção em fazer uma análise da problemática envolvendo professores e educadores de diferentes níveis de ensino, através de uma análise comparativa. Deste modo, a recolha de informação passará pela distribuição de questionários ao público-alvo deste estudo - professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de alguns Agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro, nomeadamente: Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga; Agrupamento de Escolas do Búzio, Vale de Cambra; Agrupamento de Escolas da Arrifana, Santa Maria da Feira e Agrupamento de Escolas de Águeda. A distribuição será realizada de forma direta e por via e-mail.

Tendo em conta o universo educativo português uma amostra de 152 inquéritos de dimensão não nos parece muito representativa. Porém, se considerarmos apenas alguns Agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro, nomeadamente Agrupamento de Escolas

de Sever do Vouga; Agrupamento de Escolas do Búzio, Vale de Cambra; Agrupamento de Escolas da Arrifana, Santa Maria da Feira e Agrupamento de Escolas de Águeda, a mesma, poderá alcançar níveis de satisfação consideráveis e/ ou aceitáveis.

7. Métodos e Técnicas a utilizar

Atendendo à exequibilidade deste estudo, o método pelo qual se procura fazer uma análise mais abrangente no que respeita à visão dos docentes em relação à problemática e à terapia é o método quantitativo com o recurso a um questionário, tendo sido selecionada uma amostra a cerca de 152 docentes do Ensino Básico. O questionário será distribuído via e-mail e presencialmente a docentes de diferentes faixas etárias de diversos Agrupamentos de Escolas do distrito de Aveiro.

A preferência por este método de investigação prende-se com a limitação no tempo para a realização do projeto e pelo facto de que, através da aplicação de um questionário é possível inquirir um grande número de pessoas e recolher as informações essenciais num curto espaço de tempo. O instrumento de recolha de informação incidirá em respostas fechadas, já que permite maior rapidez e facilidade na resposta, uma maior uniformidade, rapidez e simplificação no estudo das mesmas, facilidade na categorização destas para posterior análise, e contextualização da questão.

A aplicação deste instrumento e a respetiva recolha de dados tem como objetivo validar ou refutar as hipóteses colocadas, bem como analisar as percentagens obtidas nas questões colocadas e deduzir necessidades e pontos de reflexão.

8. Recolha e tratamento de dados

O conjunto de dados recolhidos será conseguido através de um questionário submetido a um tratamento quantitativo.

Primeiramente, pretende-se reconhecer a amostra tendo em atenção alguns elementos como o género, a idade, a formação académica, nível de ensino, anos de serviço, se já contactou com crianças com dislexia e como considerou essa experiência.

O tratamento da informação será realizado através dos programas EXCEL e SPSS versão 21.0. O mesmo possibilita a elaboração de gráficos possibilitando a visualização das percentagens resultantes do processo de tratamento de dados. A análise estatística será basicamente de carácter descritivo, tendo em consideração a obtenção de informações representativas a partir dos resultados adquiridos.

O questionário está dividido em dois grupos (anexo 1). O primeiro grupo, reporta-nos para os dados demográficos da amostra, o segundo grupo, para um conjunto de itens cujas respostas do sujeito são avaliadas segundo a escala de Likert, perfazendo um total de trinta e quatro itens de tipo questão fechada. O sujeito que está a ser avaliado pode mostrar o seu grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5).

Como em qualquer investigação, procurámos ter um conjunto de cuidados éticos e deontológicos relativos às metodologias utilizadas e à forma de relação com os participantes. Para garantir o carácter sigiloso das respostas obtidas, o questionário é anónimo, com linguagem acessível, direccionada e clara a todos os inquiridos e que os mesmos foram aplicados nos meses de março, abril e maio de 2014.

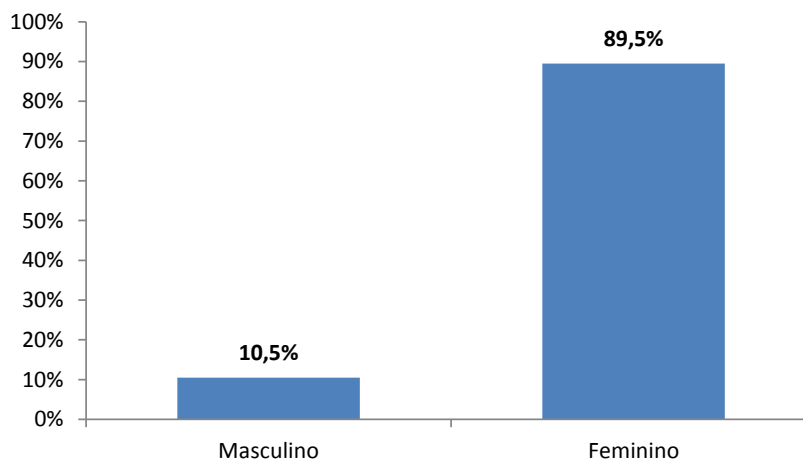
Foi ainda realizado um pré teste a um pequeno grupo de professores, que permitiu o ajuste de algumas das afirmações apresentadas no inquérito.

I Parte – Dados pessoais e profissionais

Tabela 1 - Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	16	10,5	10,5	10,5
Valid Feminino	136	89,5	89,5	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 1 - Género

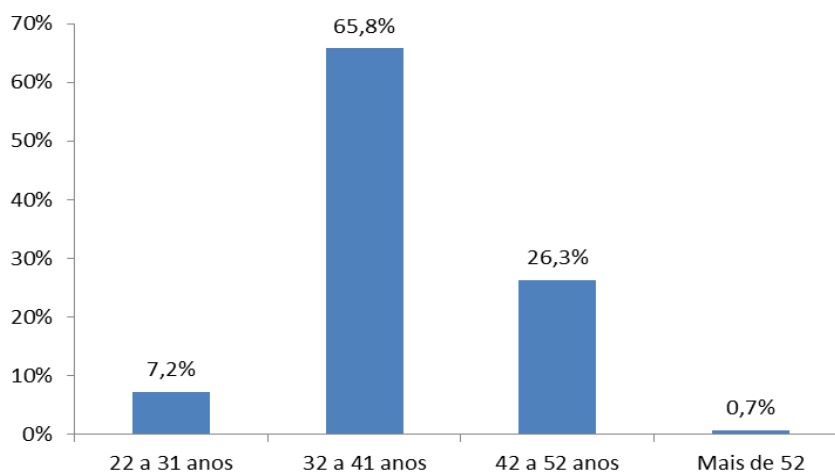


A amostra é constituída por 152 docentes, dos quais 136 (89,5%) são do sexo feminino e apenas 16 (10,5%) são do sexo masculino. Perante estes resultados, podemos afirmar que a grande maioria dos docentes inquiridos é do sexo feminino.

Tabela 2 - Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
22 a 31 anos	11	7,2	7,2	7,2
32 a 41 anos	100	65,8	65,8	73,0
Valid 42 a 52 anos	40	26,3	26,3	99,3
Mais de 52	1	0,7	0,7	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 2 - Idade

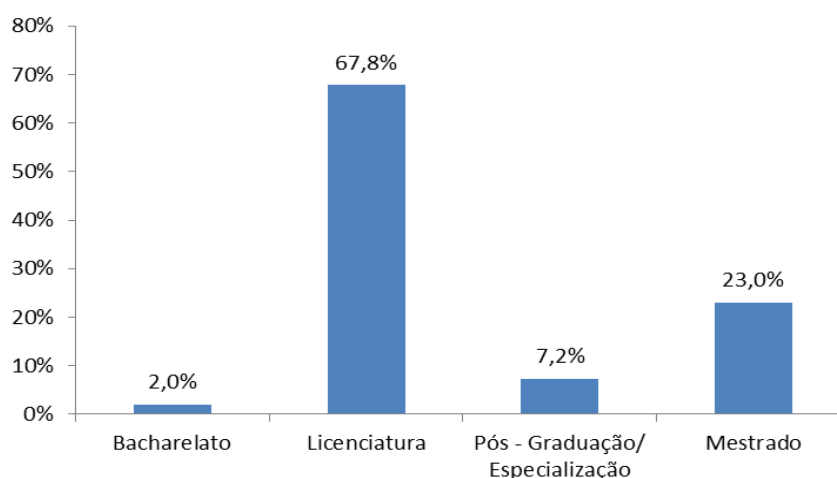


Em relação à idade dos inquiridos constatou-se que a maioria dos docentes, 100, ou seja, (65,8%) tem entre 32 e 41 anos. Também é de salientar que 40 inquiridos, o que corresponde a (26,3%) docentes têm entre 42 e 52 anos e finalmente 11, ou seja, (23%) dos docentes inquiridos têm entre 22 e 31 anos. Apenas 1, o que corresponde a (0,7%) dos docentes inquiridos tem mais 52 anos. Concluimos, portanto, que estamos perante uma amostra de inquiridos relativamente jovem na carreira profissional.

Tabela 3 - Habilitações Literárias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	3	2,0	2,0	2,0
Licenciatura	103	67,8	67,8	69,7
Valid Pós - Graduação/ Especialização	11	7,2	7,2	77,0
Mestrado	35	23,0	23,0	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 3 – Habilitações Literárias

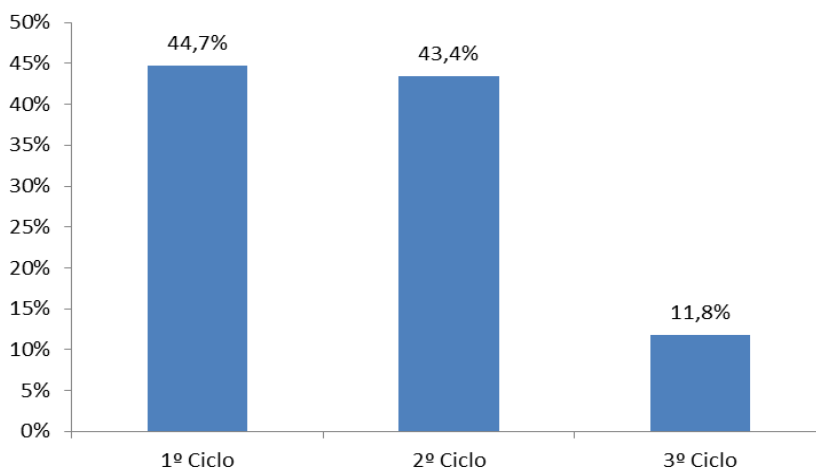


Ao nível das habilitações literárias dos inquiridos, como se pode observar, a maioria, 103 (67,8%) dos docentes é Licenciado, 35 (23,0%) possuem Mestrado, 11 (7,2%), possuem Pós-graduação/Especialização, e apenas 3 (2,0%) possui Bacharelato.

Tabela 4 - Nível de ensino que leciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1º Ciclo	68	44,7	44,7	44,7
2º Ciclo	66	43,4	43,4	88,2
3º Ciclo	18	11,8	11,8	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 4 – Nível de ensino que leciona

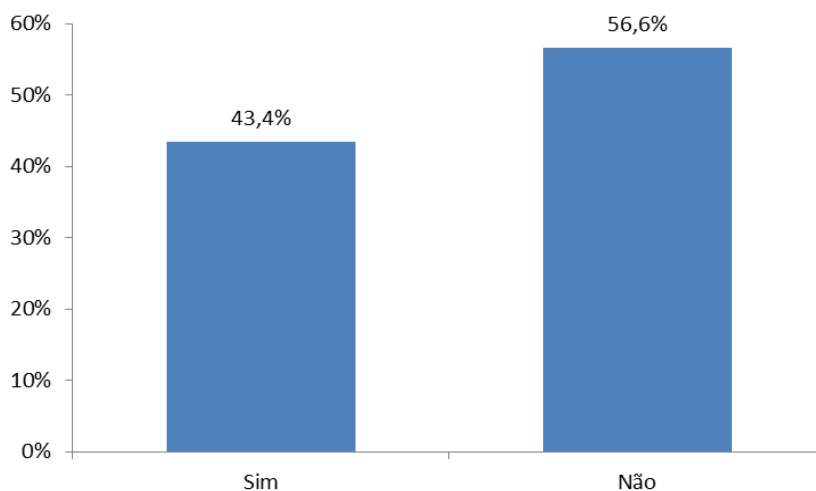


No que respeita ao nível de ensino que lecionam, podemos observar que a maioria dos docentes inquiridos, 68 (44,7%) e 66 (43,4%) são do 1º Ciclo e do 2º ciclo, respetivamente, e apenas 18 (11,8%) pertencem ao 3º Ciclo.

Tabela 5 - Tem algum tipo de formação em Educação Especial?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	66	43,4	43,4	43,4
Não	86	56,6	56,6	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 5 – Tem algum tipo de formação em Educação Especial?

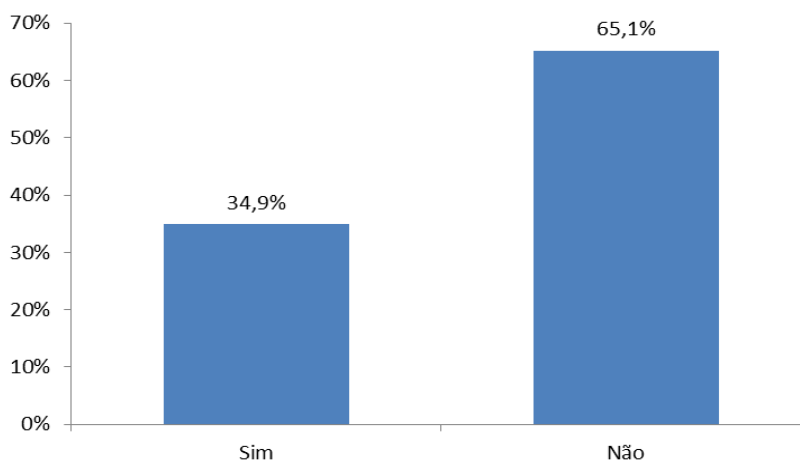


No que respeita à formação específica em Educação Especial, dos docentes inquiridos, 66 (43,4%) têm algum tipo de formação nesta área. No entanto, 86 (56,6%), não usufruí de qualquer tipo de formação na área das Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 6 - Já trabalhou com crianças com dislexia?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	53	34,9	34,9	34,9
Valid Não	99	65,1	65,1	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 6 – Já trabalhou com crianças com dislexia?

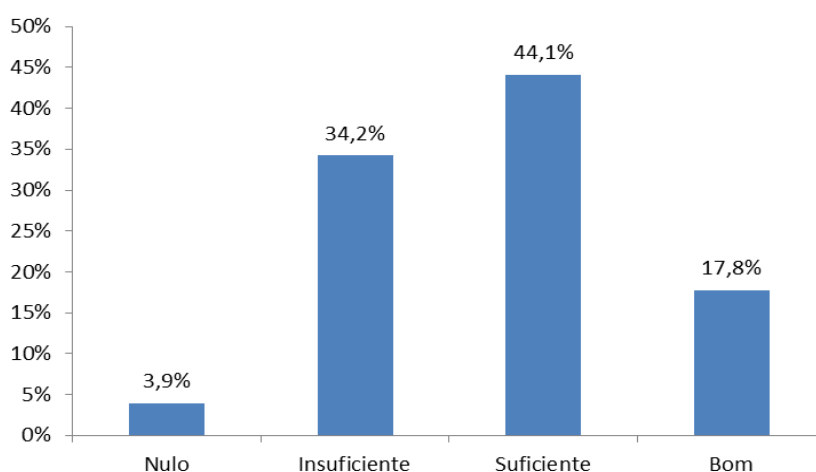


Dos docentes inquiridos, 53 (34,9%) responderam que já trabalharam com crianças com dislexia e 99 (65,1%) responderam não terem trabalhado com crianças com dislexia. Verifica-se que a maioria nunca trabalhou com alunos disléxicos.

Tabela 7 - Como classifica o seu conhecimento sobre dislexia?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nulo	6	3,9	3,9	3,9
Insuficiente	52	34,2	34,2	38,2
Valid Suficiente	67	44,1	44,1	82,2
Bom	27	17,8	17,8	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 7 – Como classifica o seu conhecimento sobre dislexia?

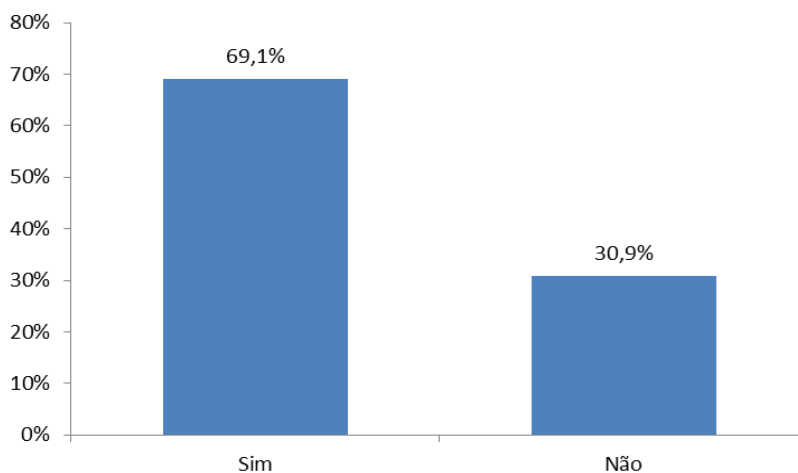


Pelo gráfico e pela tabela apresentados podemos verificar que 44,1%, o que corresponde a 67 professores possui um grau de informação suficiente sobre a dislexia, 52 dos indivíduos, ou seja, 34,2%, possuem um grau de informação insuficiente. É de salientar que 27 (17,8%) dos professores considera o seu grau de informação bom e 6 (3,9%) nulo.

Tabela 8 - Usa frequentemente o jogo como metodologia de trabalho?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	105	69,1	69,1	69,1
Valid Não	47	30,9	30,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 8 – Usa frequentemente o jogo como metodologia de trabalho?

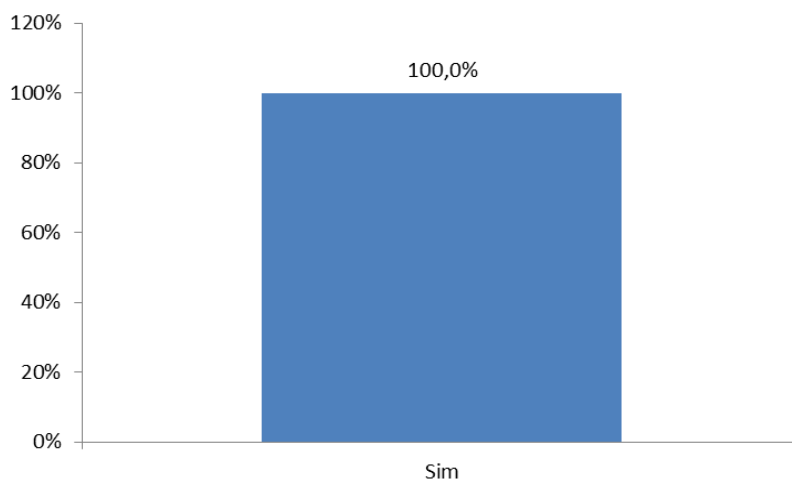


Dos docentes inquiridos, cerca de 105 (69,1%) usa o jogo como metodologia de trabalho, sendo que 49 (30,9%) dos docentes não desenvolve esta atividade.

Tabela 9 - Acredita que o uso de jogos pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com dislexia?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	152	1,0	100,0	100

Gráfico 9 – Acredita que o uso dos jogos pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com dislexia?

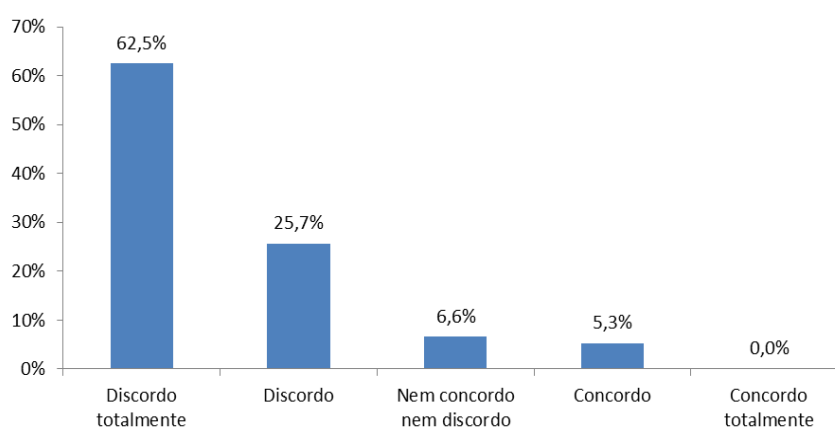


Todos os inquiridos, 152 (100%), concordam que o jogo contribui para o desenvolvimento das crianças com dislexia.

Tabela 10 - P1_A idade de início da intervenção não é relevante relativamente ao êxito da recuperação da criança com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	95	62,5	62,5	62,5
Discordo	39	25,7	25,7	88,2
Nem concordo nem discordo	10	6,6	6,6	94,7
Concordo	8	5,3	5,3	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 10 – A idade de início da intervenção não é relevante relativamente ao êxito da recuperação da criança com dislexia.

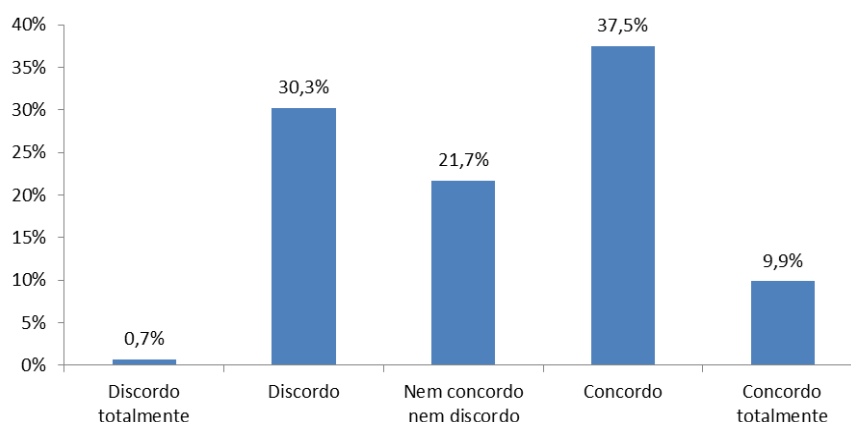


Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 62,5% dos inquiridos, o que corresponde a 95 indivíduos, discorda totalmente da afirmação “A idade de início da intervenção não é relevante relativamente ao êxito da recuperação da criança com dislexia”, e, 25,7% dos inquiridos, o que corresponde a 39 indivíduos, discorda. 6,6% dos inquiridos o que corresponde a 10 professores, não concorda nem discorda com a afirmação apresentada e 5,3% o que corresponde a 8 indivíduos concorda.

Tabela 11 - P2_A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita, sem que implique erros na leitura.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	0,7	0,7	0,7
Discordo	46	30,3	30,3	30,9
Nem concordo nem discordo	33	21,7	21,7	52,6
Concordo	57	37,5	37,5	90,1
Concordo totalmente	15	9,9	9,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 11 – A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita, sem que implique erros na leitura.

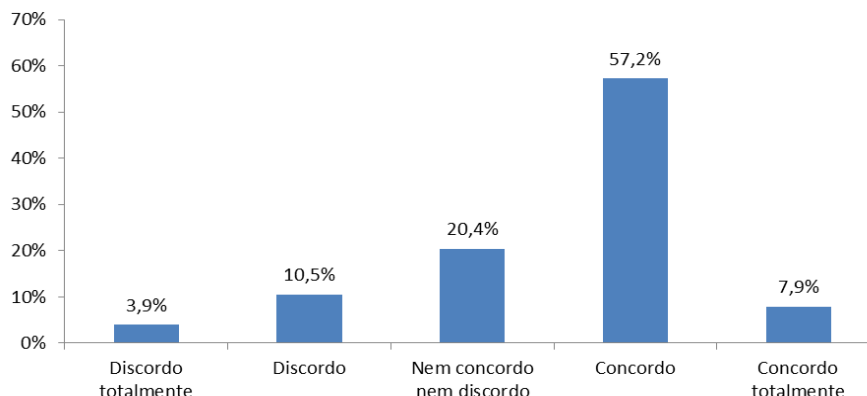


Confrontados com a questão “A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita sem que implique erros na leitura”, 57 (37,5%) dos inquiridos concorda, 46 (30,3%) discorda, 33 (21,7%) nem concorda nem discorda, 15 (9,9%) concorda totalmente e 1 (0,7%) discorda totalmente. Perante os números apresentados podemos afirmar que há algum desconhecimento sobre o assunto.

Tabela 12 - P3_A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita, mesmo que não haja erros ortográficos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	6	3,9	3,9	3,9
Discordo	16	10,5	10,5	14,5
Nem concordo nem discordo	31	20,4	20,4	34,9
Concordo	87	57,2	57,2	92,1
Concordo totalmente	12	7,9	7,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 12 – A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita, mesmo que não haja erros ortográficos.

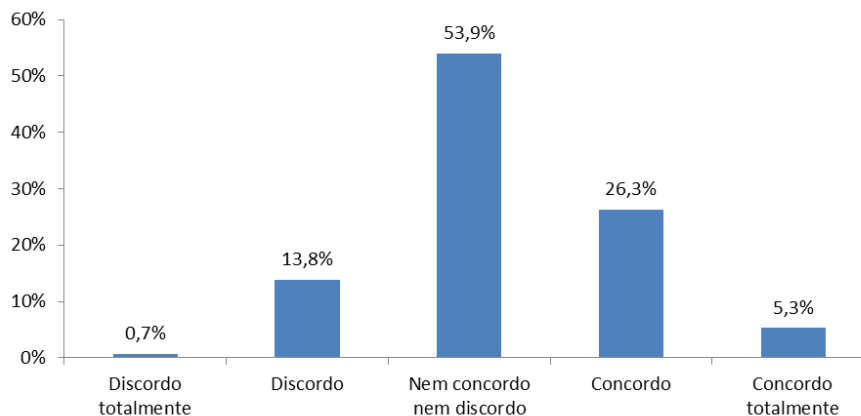


Nesta afirmação o grau de concordância é significativo, 87 (57,2%) concorda e 12 (7,9%) concorda totalmente, apenas 6 (3,9%) discorda totalmente da afirmação. 31 dos inquiridos (20,4%) não tem opinião formada.

Tabela 13 - P4_A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	0,7	0,7	0,7
Discordo	21	13,8	13,8	14,5
Nem concordo nem discordo	82	53,9	53,9	68,4
Concordo	40	26,3	26,3	94,7
Concordo totalmente	8	5,3	5,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 13 – A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.

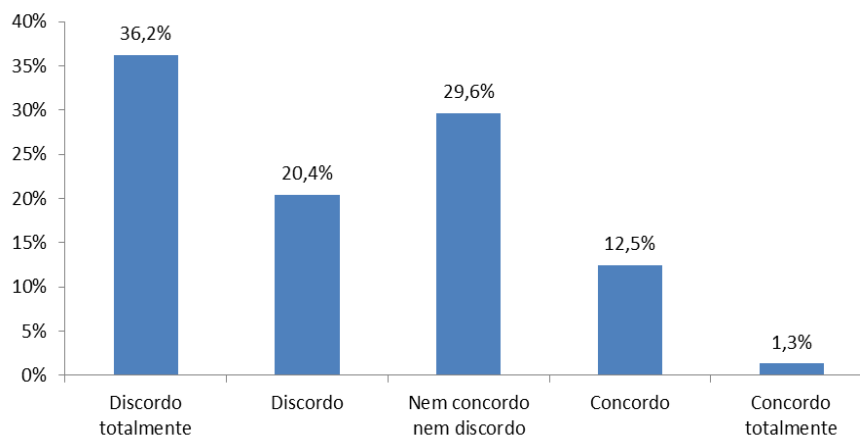


Colocados perante a questão “A criança com dislexia pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade”, grande parte dos inquiridos 82 (53,9%) não concorda nem discorda, levando-nos a resultados que mostram não apresentarem opinião própria. Dos inquiridos 40 (26,3%) concorda e 8 (5,3%) concorda totalmente. Apenas 1 (0,7%) discorda totalmente da afirmação colocada.

Tabela 14 - P5_O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	55	36,2	36,2	36,2
Discordo	31	20,4	20,4	56,6
Nem concordo nem discordo	45	29,6	29,6	86,2
Concordo	19	12,5	12,5	98,7
Concordo totalmente	2	1,3	1,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 14 – O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.

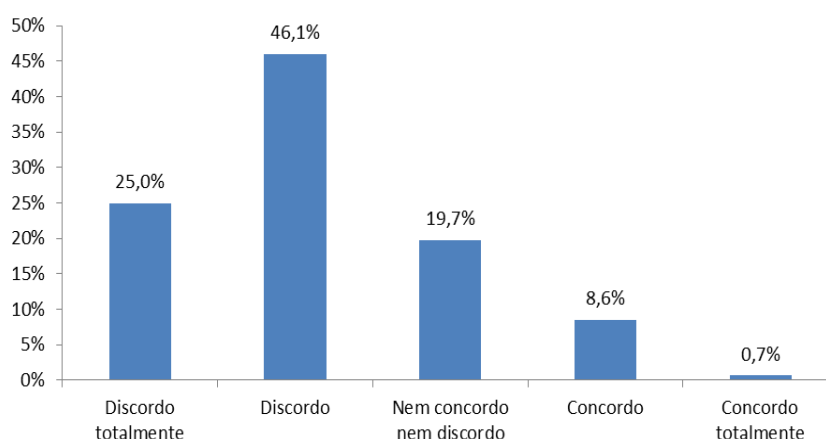


Face à questão “O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças com dislexia”, 55 (36,2%) dos inquiridos discorda totalmente e 31 (20,4%) discorda. 45 (29,6%) dos inquiridos não concorda nem discorda, revelando desconhecimento sobre o assunto, 19 (12,5%) concorda e apenas 2 (1,3%) concorda totalmente.

Tabela 15 - P6_ Em contexto escolar, a dislexia apenas afeta o desempenho dos alunos na leitura, (não na matemática ou outras áreas).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	38	25,0	25,0	25,0
Discordo	70	46,1	46,1	71,1
Nem concordo nem discordo	30	19,7	19,7	90,8
Concordo	13	8,6	8,6	99,3
Concordo totalmente	1	0,7	0,7	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 15 – Em contexto escolar, a dislexia apenas afeta o desempenho dos alunos na leitura (não na matemática ou outras áreas).

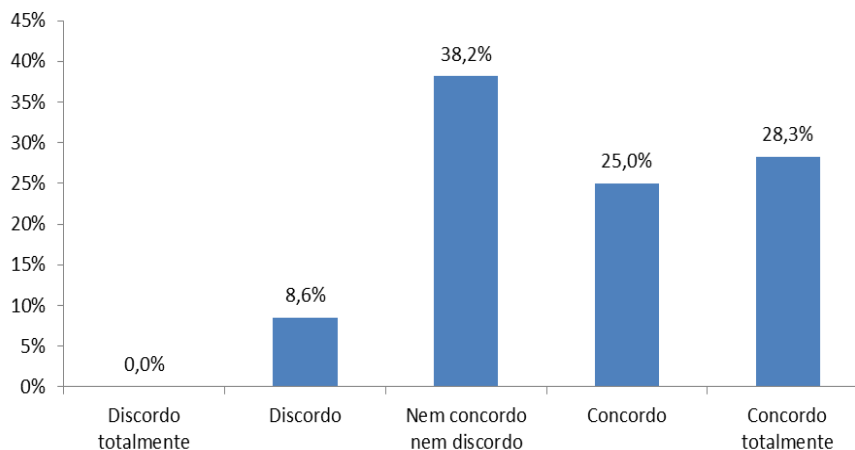


Nesta questão a maioria dos inquiridos, 70 (46,1%) respondeu discordo, seguindo-se 30 inquiridos (25%) que discorda totalmente, mostrando algum conhecimento sobre a temática. 30 dos inquiridos (19,7%) nem concorda nem discorda, 13 (8,6%) concorda e apenas 1 (0,7%) concorda totalmente.

Tabela 16 - P7_ A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	0	0,0	0,0	0,0
Discordo	13	8,6	8,6	8,6
Nem concordo nem discordo	58	38,2	38,2	46,7
Concordo	38	25,0	25,0	71,7
Concordo totalmente	43	28,3	28,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 16 – A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.

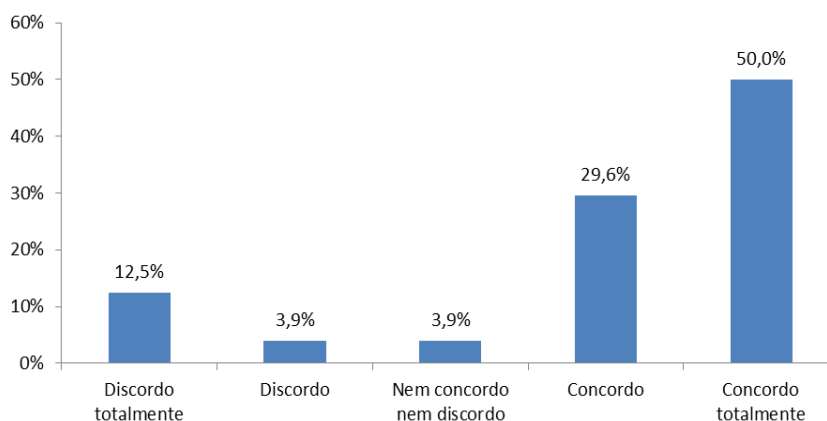


Perante a questão “A criança com dislexia esforça-se mais para ler do que as outras crianças”, 38,2% dos inquiridos o que corresponde a 58 inquiridos não concorda nem discorda da afirmação apresentada. No entanto, 43 (28,3%) dos inquiridos concorda totalmente e 38 (25%) concorda. Apenas 13 (8,6%) dos inquiridos discorda da afirmação apresentada.

Tabela 17 - P8_O aparecimento da dislexia não está associado ao nível sócio-económico e cultural da criança.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	19	12,5	12,5	12,5
Discordo	6	3,9	3,9	16,4
Nem concordo nem discordo	6	3,9	3,9	20,4
Concordo	45	29,6	29,6	50,0
Concordo totalmente	76	50,0	50,0	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 17 – O aparecimento da dislexia não está associado ao nível sócio-económico e cultural da criança.

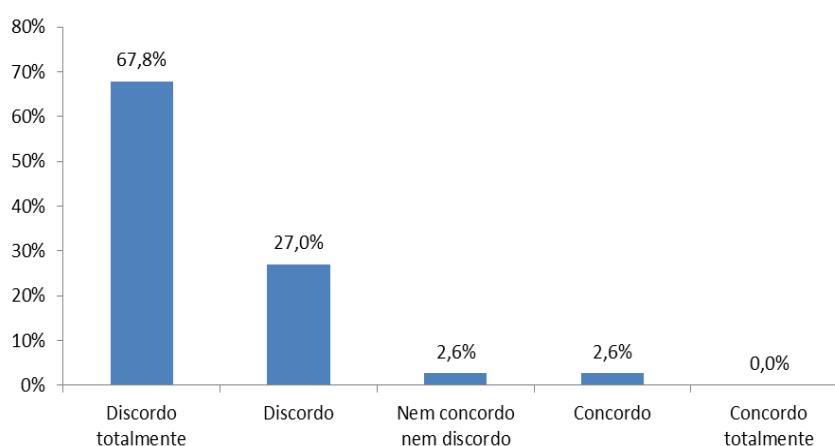


Confrontados com a questão “O aparecimento da dislexia não está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança”, 50% o que corresponde a 76 inquiridos concorda totalmente e 29,6%, ou seja, 45 inquiridos concorda. 19 (12,5%) dos inquiridos discorda totalmente, apenas 6 (3,9%) discorda e 6 (3,9%) nem concorda nem discorda.

Tabela 18 - P9_O jogo lúdico implica ausência de regras.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	103	67,8	67,8	67,8
Discordo	41	27,0	27,0	94,7
Nem concordo nem discordo	4	2,6	2,6	97,4
Concordo	4	2,6	2,6	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 18 – O jogo lúdico implica ausência de regras.



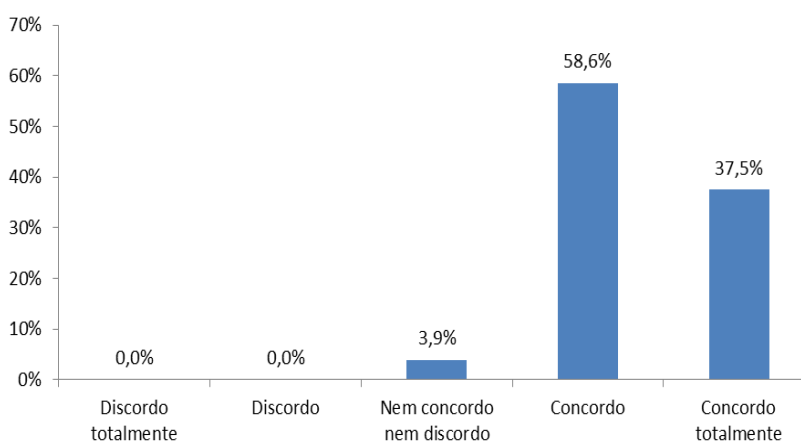
Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 67,8% dos inquiridos, o que corresponde a 103 indivíduos discorda totalmente da afirmação “O jogo lúdico implica ausência de regras”, e 27,0%, ou seja, 41 inquiridos, respondeu que discorda.

Com igual percentagem, 2,6%, correspondente a 4 inquiridos respetivamente, concorda e não concorda nem discorda.

Tabela 19 - P10_O jogo lúdico exerce um papel fundamental na construção do “saber fazer”.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	0			
Discordo	0			
Nem concordo nem discordo	6	3,9	3,9	3,9
Concordo	89	58,6	58,6	62,5
Concordo totalmente	57	37,5	37,5	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 19 – O jogo lúdico exerce um papel fundamental na construção do “saber fazer.”

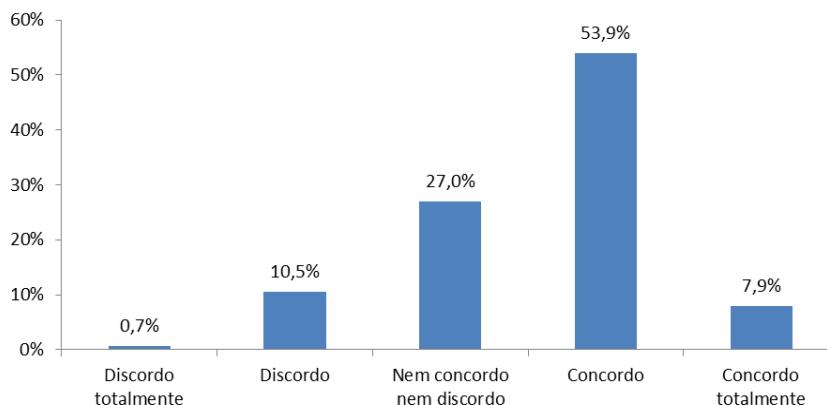


Perante esta questão, cerca de 58,6%, o que corresponde a 89 inquiridos concorda, e 37,5%, ou seja, 57 indivíduos concorda totalmente com a questão apresentada. Apenas 3,9% correspondente a 6 inquiridos nem concorda nem discorda.

Tabela 20 - P11_O desenvolvimento da criança acontece através do jogo lúdico.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	0,7	0,7	0,7
Discordo	16	10,5	10,5	11,2
Nem concordo nem discordo	41	27,0	27,0	38,2
Concordo	82	53,9	53,9	92,1
Concordo totalmente	12	7,9	7,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 20 – O desenvolvimento da criança acontece através do jogo lúdico.

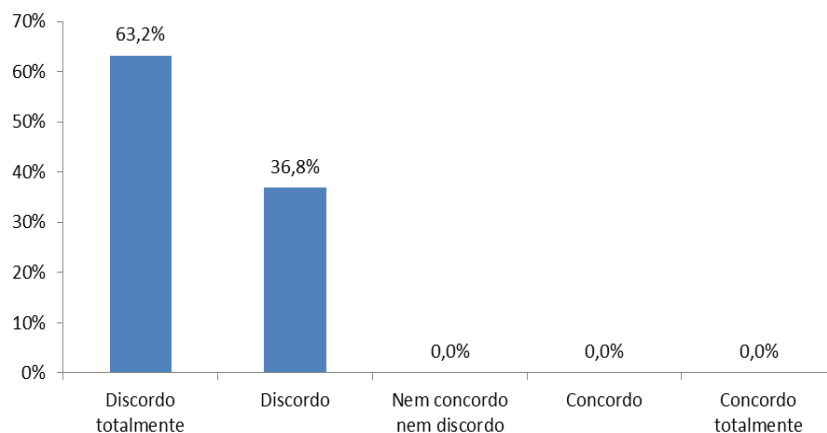


Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 53,9% o que corresponde a 82 dos inquiridos concorda com a questão apresentada e 7,9%, ou seja, 12 inquiridos concorda totalmente. 27,0%, isto é, 41 dos inquiridos não concorda nem discorda, 10,5% correspondente a 16 indivíduos discorda e 0,7% o que corresponde apenas a 1 indivíduo discorda totalmente da afirmação.

Tabela 21 - P12_ O jogo lúdico é apenas uma ferramenta lúdica de distração, não tendo como finalidade instruir.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	96	63,2	63,2	63,2
Valid Discordo	56	36,8	36,8	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 21 – O jogo lúdico é apenas uma ferramenta lúdica de distração, não tendo como finalidade instruir.

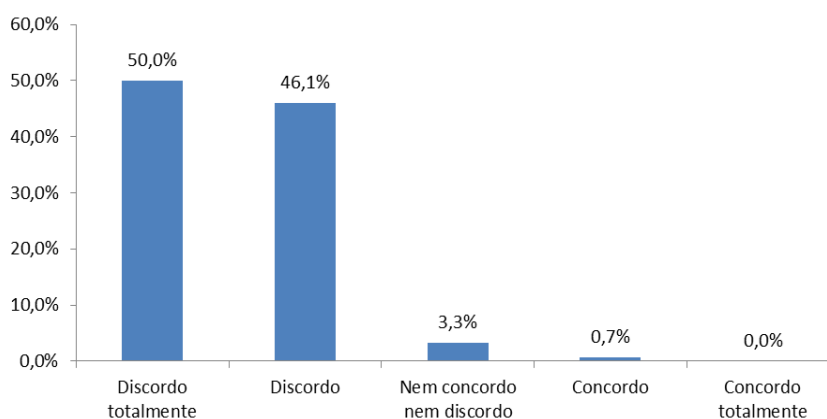


Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 63,2% o que corresponde a 96 dos inquiridos discorda totalmente e 36,8% o que corresponde a 56 dos inquiridos discorda com a questão apresentada.

Tabela 22 - P13_O jogo lúdico não fomenta o desenvolvimento da imaginação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	76	50,0	50,0	50,0
Discordo	70	46,1	46,1	96,1
Nem concordo nem discordo	5	3,3	3,3	99,3
Concordo	1	0,7	0,7	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 22 – O jogo lúdico não fomenta o desenvolvimento da imaginação.

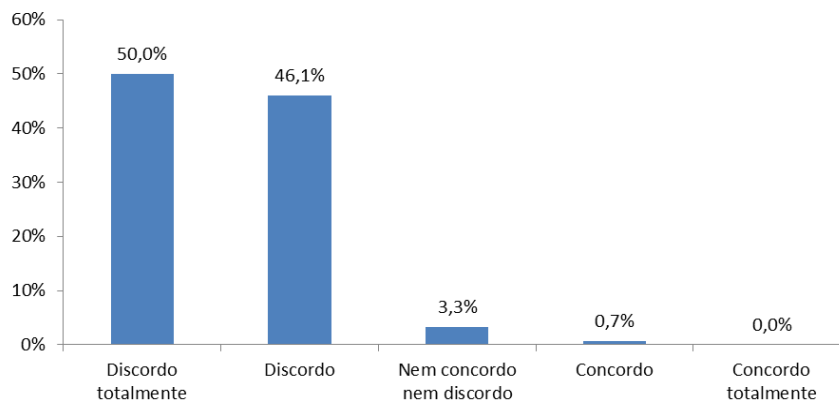


Os docentes inquiridos 76 (50,0%) discorda totalmente com a questão apresentada e 70 (46,1%) discorda. Apenas 5 (3,3%) nem concorda nem discorda e 1 (0,7%) concorda respetivamente.

Tabela 23 - P14_O jogo lúdico não fomenta a criatividade na criança.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	76	50,0	50,0	50,0
Discordo	70	46,1	46,1	96,1
Nem concordo nem discordo	5	3,3	3,3	99,3
Concordo	1	0,7	0,7	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 23 – O jogo lúdico não fomenta a criatividade na criança.

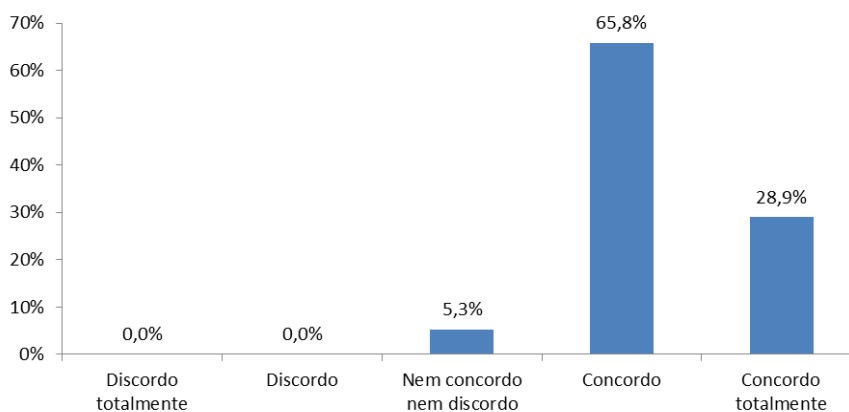


Os docentes inquiridos 76 (50,0%) discorda totalmente com a questão apresentada e 70 (46,1%) discorda. Apenas 5 (3,3%) nem concorda nem discorda e 1 (0,7%) concorda respetivamente.

Tabela 24 - P15_O jogo lúdico fomenta o desenvolvimento da autonomia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nem concordo nem discordo	8	5,3	5,3	5,3
Concordo	100	65,8	65,8	71,1
Concordo totalmente	44	28,9	28,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 24 – O jogo lúdico fomenta o desenvolvimento da autonomia.



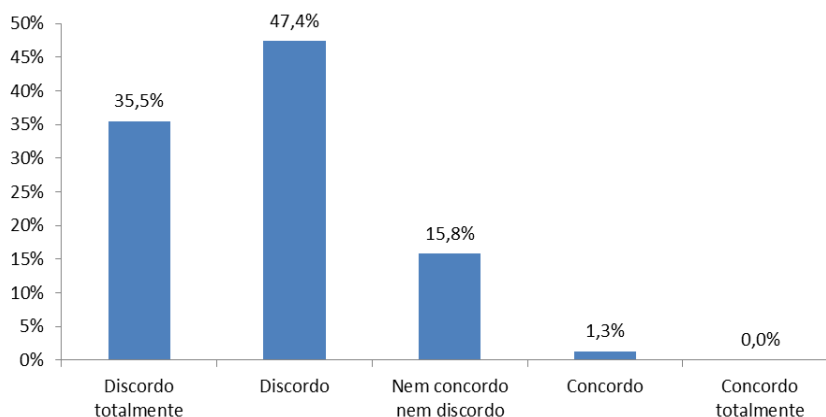
Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 65,8% o que corresponde a 100 dos inquiridos concorda com a questão apresentada e 28,9%, ou seja, 44 inquiridos

concorda totalmente. Apenas 5,3%, isto é, 8 dos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação.

Tabela 25 - P16_ O jogo lúdico não é um elemento natural na criança.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	54	35,5	35,5	35,5
Discordo	72	47,4	47,4	82,9
Nem concordo nem discordo	24	15,8	15,8	98,7
Concordo	2	1,3	1,3	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 25 – O jogo lúdico não é um elemento natural na criança.

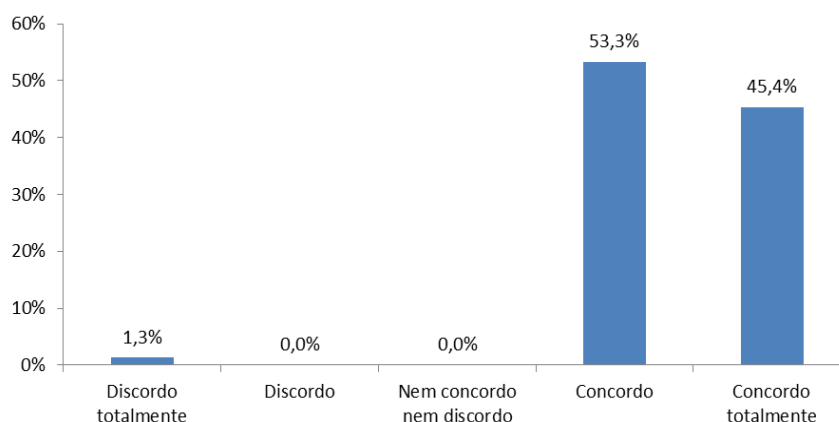


Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 47,4% o que corresponde a 72 dos inquiridos discorda com a questão apresentada e 35,5%, ou seja, 54 inquiridos discorda totalmente. 15,8%, isto é, 24 dos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação e apenas 1,3%, correspondente a 2 inquiridos concorda com a questão apresentada.

Tabela 26 - P17_ O jogo lúdico favorece o relacionamento interpessoal entre pares.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	0			
Nem concordo nem discordo	0			
Concordo	81	53,3	53,3	54,6
Concordo totalmente	69	45,4	45,4	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 26 – O jogo lúdico favorece o relacionamento interpessoal entre pares.

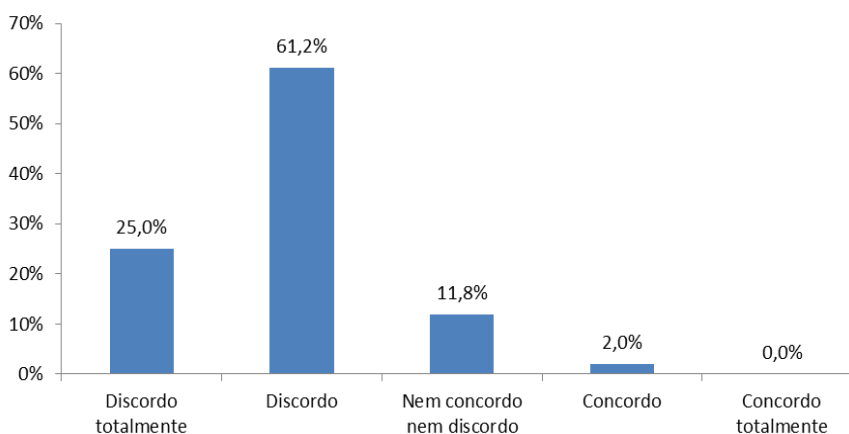


Nesta afirmação o grau de concordância é bastante significativo, sendo a percentagem de 98,7%, (53,3% correspondente a 81 inquiridos concorda e 45,4% correspondente a 69 inquiridos concorda totalmente). Apenas 1,3% que corresponde a 2 inquiridos discorda totalmente da afirmação.

Tabela 27 - P18_O jogo lúdico não contribui para o aumento da autoestima da criança com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	38	25,0	25,0	25,0
Discordo	93	61,2	61,2	86,2
Nem concordo nem discordo	18	11,8	11,8	98,0
Concordo	3	2,0	2,0	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 27 – O jogo lúdico não contribui para o aumento da autoestima da criança com dislexia.



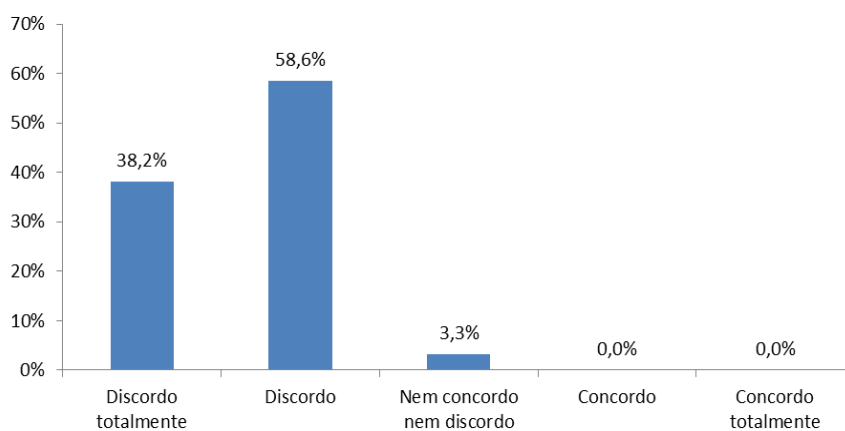
Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 61,2% o que corresponde a 93 dos inquiridos discorda com a questão apresentada e 25,0%, ou seja, 38 inquiridos discorda totalmente.

Dos docentes inquiridos 18 (11,8%), nem concorda nem discorda da afirmação e apenas 3 (2,0%) concorda.

Tabela 28 - P19_A criança com dislexia não adquire conhecimento quando se usa o jogo como método de ensino.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	58	38,2	38,2	38,2
Discordo	89	58,6	58,6	96,7
Nem concordo nem discordo	5	3,3	3,3	100,0
Concordo	0			
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 28 – A criança com dislexia não adquire conhecimento quando se usa o jogo como método de ensino.

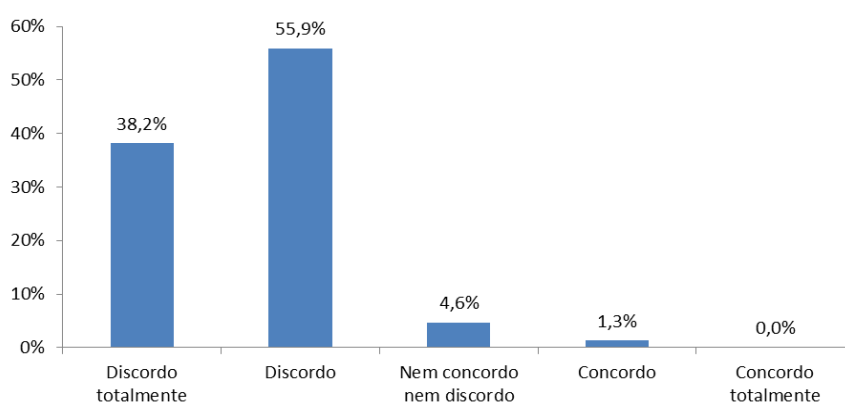


Perante esta questão, cerca de 58,6%, o que corresponde a 89 inquiridos discorda, e 38,2%, ou seja, 58 indivíduos discorda totalmente com a questão apresentada. Apenas 3,3% correspondente a 5 inquiridos nem concorda nem discorda da afirmação.

Tabela 29 - P20_ O jogo lúdico não é uma estratégia importante no ensino/aprendizagem das crianças com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	58	38,2	38,2	38,2
Discordo	85	55,9	55,9	94,1
Nem concordo nem discordo	7	4,6	4,6	98,7
Concordo	2	1,3	1,3	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 29 – O jogo lúdico não é uma estratégia importante no ensino/aprendizagem das crianças com dislexia.

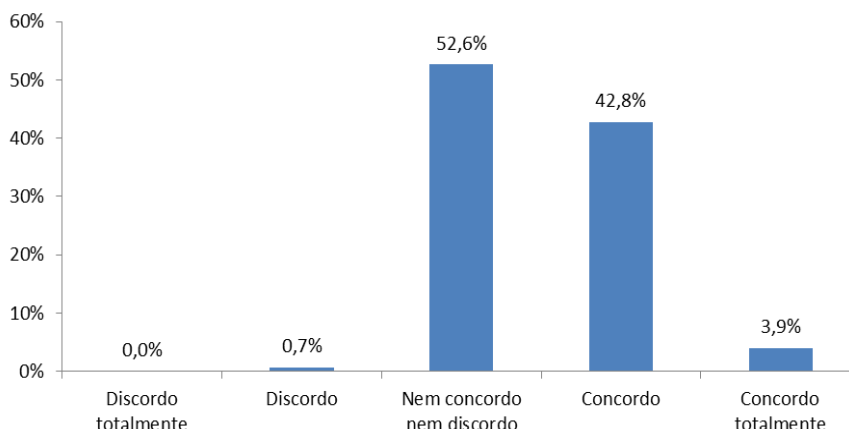


Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 55,9% o que corresponde a 85 dos inquiridos discorda com a questão apresentada e 38,2%, ou seja, 58 inquiridos discorda totalmente. Apenas 7 (4,6%) inquiridos não concorda nem discorda de afirmação e 2 (1,3%) concorda.

Tabela 30 - P21_ Há mais sucesso escolar nas crianças com dislexia que aprendem através do jogo lúdico.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	0	0,0	0,0	0,0
Discordo	1	0,7	0,7	0,7
Nem concordo nem discordo	80	52,6	52,6	53,3
Concordo	65	42,8	42,8	96,1
Concordo totalmente	6	3,9	3,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 30 – Há mais sucesso escolar nas crianças com dislexia que aprendem através do jogo lúdico.

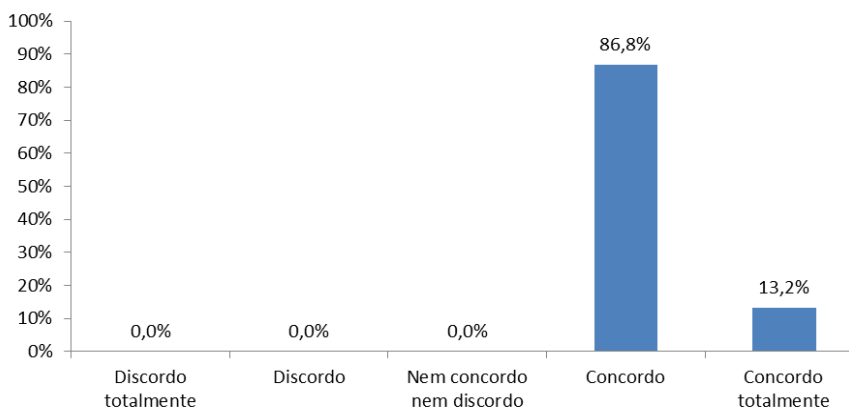


Perante a questão apresentada, 52,6%, o que corresponde a 80 dos inquiridos nem concorda nem discorda, mostrando alguma falta de conhecimento sobre o assunto. 42,8%, ou seja, 65 inquiridos concorda e 3,9%, 6 inquiridos concorda totalmente. Apenas 1 inquirido discorda da afirmação.

Tabela 31 - P22_ A criança com dislexia pode superar algumas dificuldades através do jogo lúdico.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	132	86,8	86,8	86,8
Valid Concordo totalmente	20	13,2	13,2	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 31 – A criança com dislexia pode superar algumas dificuldades através do jogo lúdico.

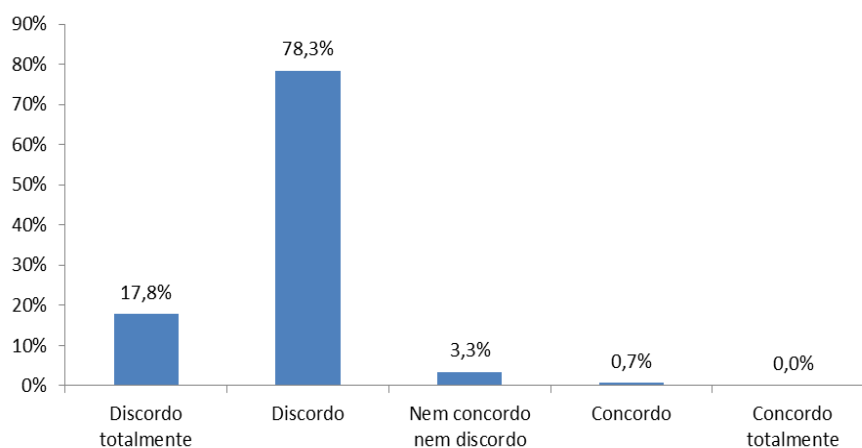


Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 86,8% o que corresponde a 132 dos inquiridos concorda com a questão apresentada e 13,2%, ou seja, 20 inquiridos concorda totalmente.

Tabela 32 - P23_O jogo lúdico não favorece a autonomia nas crianças com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	27	17,8	17,8	17,8
Discordo	119	78,3	78,3	96,1
Nem concordo nem discordo	5	3,3	3,3	99,3
Concordo	1	0,7	0,7	100,0
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 32 – O jogo lúdico não favorece a autonomia nas crianças com dislexia.

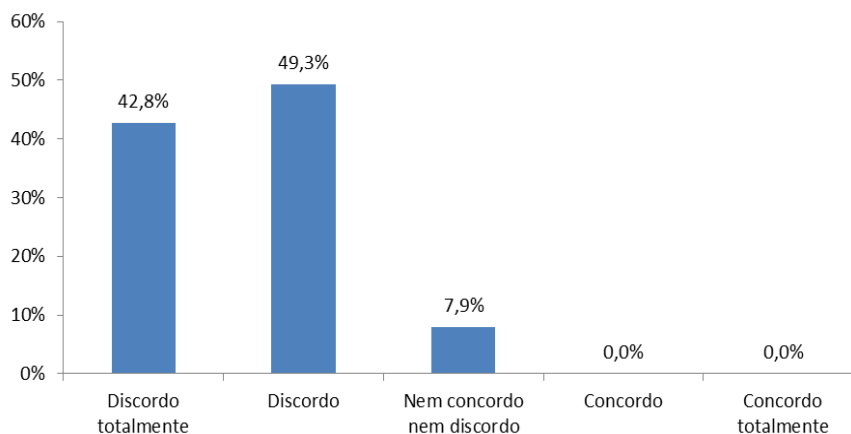


Perante a questão apresentada, 78,3%, o que corresponde a 119 dos inquiridos discorda, da questão apresentada e 17,8% correspondente a 27 inquiridos discorda totalmente. Apenas 3,3% nem concorda nem discorda.

Tabela 33 - P24_ O professor pode escolher o jogo sem ter em atenção as características da criança/jovem com dislexia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	65	42,8	42,8	42,8
Discordo	75	49,3	49,3	92,1
Nem concordo nem discordo	12	7,9	7,9	100,0
Concordo	0			
Concordo totalmente	0			
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 33 – O professor pode escolher o jogo sem ter em atenção as características da criança/jovem com dislexia.

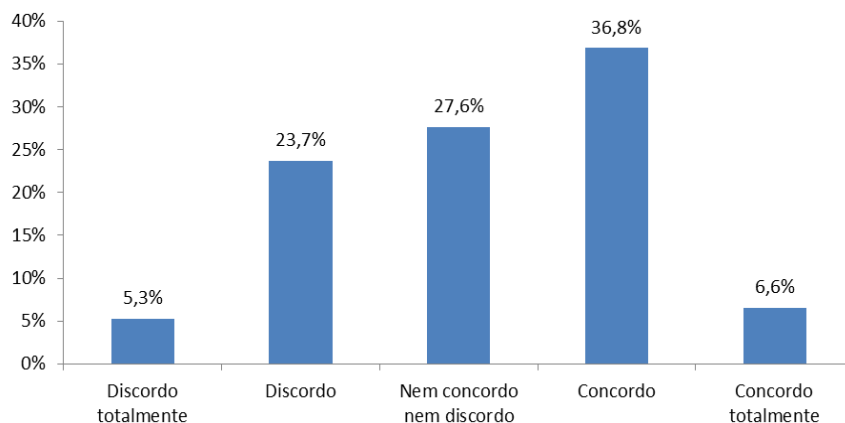


Nesta afirmação o grau de discordância é significativo, 75 (49,3%) discorda e 65 (42,8%) discorda totalmente, apenas 12 (7,9%) não tem opinião formada, ou seja, nem concordam nem discordam.

Tabela 34 - P25_ O jogo lúdico favorece mais o desenvolvimento cognitivo dos alunos com dislexia no 1º ciclo, do que nos ciclos seguintes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	8	5,3	5,3	5,3
Discordo	36	23,7	23,7	28,9
Nem concordo nem discordo	42	27,6	27,6	56,6
Concordo	56	36,8	36,8	93,4
Concordo totalmente	10	6,6	6,6	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Gráfico 34 – O jogo lúdico favorece mais o desenvolvimento cognitivo dos alunos com dislexia no 1º ciclo, do que nos ciclos seguintes.



Pelo gráfico e tabela apresentados podemos verificar que 36,8% o que corresponde a 56 dos inquiridos concordam com a questão apresentada e 6,6%, ou seja, 10 inquiridos concordam totalmente. 27,6% o que corresponde a 42 inquiridos nem concordam nem discordam, 23,7%, ou seja, 36 inquiridos discordam e 5,3% discordam totalmente.

9. Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo pretende-se fazer uma análise crítica e uma discussão, acompanhada de reflexão, dos resultados obtidos. Este trabalho será realizado recorrendo, sempre que possível e/ou pertinente, às considerações anteriormente elaboradas aquando da revisão da literatura.

Serão, ainda, tecidas considerações de âmbito exploratório que tentam justificar ou compreender os resultados numa perspetiva construtiva.

No que diz respeito à questão 1, “ A idade de início da intervenção não é relevante relativamente ao êxito da recuperação da criança com dislexia”, 62,5% dos inquiridos, discorda totalmente da afirmação e, 25,7% discorda. Esta percentagem é bastante significativa, mostra conhecimento por parte dos docentes que quanto mais cedo for identificada a dislexia, mais rapidamente o aluno poderá ser acompanhado e ter um plano de reeducação adequado, de forma a obter êxito pessoal e académico, corroborando com o autor Lobo Antunes que refere que a intervenção precoce é essencial. O rápido

diagnóstico nas crianças disléxicas é importante porque dele depende a possibilidade da sua recuperação. Assim, Jordan [cit. por Rodrigues, s.d.] refere que quanto mais cedo se fizer o diagnóstico mais cedo se pode resolver este problema. Salienta ainda que, se o tratamento começar antes da criança entrar no 3º ano de escolaridade, existe 80% de possibilidades de superar o problema. Se o tratamento começar no 5º ano, existe 40% de possibilidades de superação. Se começar no 7º ano, existe apenas 5% de possibilidade de superação da situação. Nos adultos é praticamente nula a possibilidade de recuperação. A intervenção precoce neste domínio é fortemente incentivada, de forma a evitar danos na autoestima da criança, uma vez que o seu sofrimento aumenta proporcionalmente ao tempo em que se encontra exposta ao insucesso.

Relativamente à questão 2, “A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita sem que implique erros na leitura”, 37,5% dos inquiridos concorda, 30,3% discorda, 21,7% nem concorda nem discorda e 20% nem concorda nem discorda, 9,9% concorda totalmente. Perante os números apresentados podemos afirmar que há algum desconhecimento sobre o assunto.

Segundo (Vidal, 1989) a disortografia pode definir-se como o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia. Para (Moura, 2000) a disortografia é uma perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos.

As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e por vezes uma má qualidade gráfica. Esta má qualidade gráfica resulta da confusão ortográfica quando relacionada a grafia da palavra com os sons das mesmas. A característica mais importante de um disortográfico é a constante confusão de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas (erros) em palavras do seu campo lexical e que foram já trabalhadas pelo professor.

Relativamente à questão 3, “A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos”, o grau de concordância é significativo, 57,2% concorda e 7,9% concorda totalmente.

Grande parte dos inquiridos concorda com esta afirmação, logo vão ao encontro dos autores Torres & Fernández (2001, p. 127), que defendem que disgrafia é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere

ao seu traçado ou à grafia.” Para Cruz (2009, p. 180), prende-se com a “codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras”. De acordo com Moura (2000) a disgrafia é “ uma perturbação de tipo funcional na componente motora do acto de escrever, que afecta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme e rasurada.”

Colocados perante a questão “A criança com dislexia pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade”, grande parte dos inquiridos 53,9% não concorda nem discorda, levando-nos a resultados que mostram não apresentarem opinião própria. Dos inquiridos 26,3% concorda e 5,3% concorda totalmente. Poderemos reforçar, de acordo com Ribeiro e Batista (2006), que “As crianças disléxicas são, por natureza, mais criativas que o sujeito médio, o que lhe permite compensar a sua dificuldade”.

Face à questão “O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças com dislexia”, 36,2% dos inquiridos discorda totalmente e 20,4% discorda, corroborando Antunes (2009), que refere que a dislexia resulta de uma disfunção cerebral. 29,6% dos inquiridos não concorda nem discorda, revelando desconhecimento sobre o assunto. Segundo Debrey-Ritzen e Mélékian "A dislexia é uma dificuldade específica e durável da aprendizagem da leitura e de escrita, em que não houve a aquisição do seu automatismo, é experimentada por crianças normalmente inteligentes, normalmente escolarizadas e indenes de perturbações sensoriais."

Na questão 6, “Em contexto escolar, a dislexia apenas afeta o desempenho dos alunos na leitura, (não na matemática ou outras áreas)”, a maioria dos inquiridos, 46,1% respondeu discordo, seguindo-se 25% que discorda totalmente, mostrando algum conhecimento sobre a temática. Dos inquiridos 19,7% nem concorda nem discorda. Na opinião de Antunes (2009), é comum as crianças com dislexia terem também défice de atenção, perturbações motoras, distúrbios da linguagem e outras dificuldades de aprendizagem específicas da escrita e cálculo. Segundo L. Bender, a facilidade para a leitura correlacionava-se com a capacidade de discriminar formas, distinguir padrões figura-fundo e orientar-se no espaço. Por isso, defendia que “a criança disléxica tinha dificuldade na distinção entre pontos e círculos, entre ângulos e curvas e uma tendência para inverter as figuras e as letras” (Baroja, 1989; Sabater, 1989).

Perante a questão “A criança com dislexia esforça-se mais para ler do que as outras crianças”, uma parte dos inquiridos 38,2%, não concordam nem discordam da afirmação apresentada. No entanto, 28,3% dos inquiridos concordam totalmente e 25% concordam, corroborando com o autor Lobo Antunes (2009), que refere que há um esforço maior de treino e envolvimento da criança na leitura.

Confrontados com a questão “O aparecimento da dislexia não está associado ao nível socio-económico e cultural da criança”, 50% dos inquiridos concorda totalmente e 29,6%, concorda. Este resultado permite inferir que os professores sabem que a dislexia não está associada às condições sócio-económicas e culturais destes indivíduos corroborando com o autor Lobo Antunes que refere que a dislexia resulta de uma disfunção cerebral de natureza neurológica, é uma dificuldade na aprendizagem da leitura e não pode ser explicada por razões socioculturais. De acordo com M. Thomson [cit. por Hennigh, 2003] dislexia “é uma grave dificuldade com a forma escrita da linguagem, independente de qualquer causa intelectual, cultural e económica”.

Perante a afirmação “O jogo lúdico implica ausência de regras”, podemos verificar que 67,8% dos inquiridos discorda totalmente e 27,0%, respondeu que discorda. Portanto, juntando as percentagens, os inquiridos acreditam que o jogo para surtir efeito tem de obedecer a regras corroborando com Huizinga (1938) que definiu o jogo como uma atividade voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias.

Relativamente às questões que envolvem o jogo lúdico e a dislexia, tais como: “O jogo lúdico exerce um papel fundamental na construção do “saber fazer”; “ O desenvolvimento da criança acontece através do jogo lúdico.”; “O jogo lúdico é apenas uma ferramenta lúdica de distração, não tendo como finalidade instruir”; “O jogo lúdico fomenta o desenvolvimento da imaginação”; “O jogo lúdico não fomenta o desenvolvimento da criatividade na criança”; “O jogo lúdico não contribui para o aumento da autoestima da criança com dislexia”; “ A criança com dislexia não adquire conhecimento quando se usa o jogo como método de ensino” e “O jogo lúdico não favorece a autonomia nas crianças com dislexia”, a maioria dos inquiridos vai ao encontro das opiniões de vários autores. Assim sendo, os inquiridos acreditam que o jogo lúdico tem um papel fundamental na construção do “saber fazer” indo ao encontro da linha de pensamento de Vygotsky (1998), que considera que os jogos e brincadeiras proporcionam o aprender fazendo, o

desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade, considerando o jogo como exercício e preparação para a vida adulta.

Grande parte dos inquiridos corroboram os estudos de Piaget (1975), mostrando que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual. Os jogos e brincadeiras são instrumentos metodológicos através dos quais os educadores de crianças com necessidades educativas especiais podem estimular o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor, como também propiciar aprendizagens curriculares específicas.

Os inquiridos acreditam que o jogo não é uma ferramenta lúdica de distração e que tem como finalidade instruir corroborando Lara (2004), que refere que 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.

Piaget (1975), valoriza a prática lúdica para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tal atividade propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma. Através dos jogos e brincadeiras a criança com dislexia pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação.

A maioria dos inquiridos vai ao encontro da opinião da autora, Kishimoto que refere que os jogos estimulam não só a imaginação, como desenvolvem a autonomia. Para a autora, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (Kishimoto, 2008, p.32). A mesma autora considera que 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.

No mesmo sentido de Kishimoto, também Cunha (1998) acredita que o brinquedo estimula a inteligência, fazendo com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade.

De acordo com a IDE (2008) os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado, como por exemplo calcular, ler e escrever.

Perante a questão “O jogo lúdico não é um elemento natural da criança”, podemos verificar que 47,4% dos inquiridos discordam com a questão apresentada e 35,5%, discordam totalmente. Segundo Kishimoto, “A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade, e que ajuda no desenvolvimento e na socialização”.

Na afirmação “O jogo lúdico favorece o relacionamento interpessoal entre pares” o grau de concordância é bastante significativo, 98,7% dos inquiridos concorda e 45,4% concorda totalmente). De acordo com Queiroz e Martins (2002) os jogos e brincadeiras poderão ser utilizados pelo educador como estratégia de ensino e aprendizagem, com toda a turma de alunos, construído nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo.

Perante a questão “O jogo lúdico não é uma estratégia importante no ensino/aprendizagem das crianças com dislexia”, podemos verificar que 55,9% dos inquiridos discordam com a questão apresentada e 38,2%, discordam totalmente. Segundo Kishimoto, (1998) qualquer jogo ou brincadeira pode ser utilizado na escola, desde que se respeitem a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança, pois se essas condições forem garantidas, a função pedagógica contribuirá para o “desenvolvimento integral da criança“, e o jogo poderá ser denominado como jogo educativo, indispensável ao desenvolvimento infantil.

Perante a questão apresentada, “Há mais sucesso escolar nas crianças com dislexia que aprendem através do jogo lúdico” 52,6%, dos inquiridos nem concorda nem discorda, mostrando alguma falta de conhecimento sobre o assunto. 42,8%, inquiridos concorda e 3,9%, 6 inquiridos concorda totalmente. De acordo com Kishimoto, (1997) as atividades lúdicas estimulam diversas áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente: percepção sensorial, percepção visual, percepção auditiva, esquema corporal, estruturação do tempo –

espacial, memória, atenção, imaginação, criatividade, linguagem e sociabilidade. Estes aspetos são de máxima importância a desenvolver no disléxico, uma vez que são nesses aspetos que se encontram as suas principais dificuldades.

Perante a afirmação “A criança com dislexia pode superar algumas dificuldades através do jogo lúdico” podemos verificar que 86,8% dos inquiridos concordam com a questão apresentada e 13,2% inquiridos concordam totalmente.

Segundo Kishimoto, (1998) os jogos a realizar na sala de aula poderão ser de grande valia tanto com os alunos de modo geral, como com os disléxicos, pois é um recurso democrático e enriquecedor, ou seja, são atividades que atendem ao grupo de alunos sem discriminações e desenvolvem habilidades essenciais no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Perante a questão “O professor pode escolher o jogo sem ter em atenção as características da criança/jovem com dislexia” o grau de discordância é significativo, 75 discorda e 65 discorda totalmente. Conclui-se que os professores estão conscientes que a escolha dos jogos face às características da criança é muito importante para o sucesso das aprendizagens das mesmas.

De acordo com Antunes (1998, p.37), jamais se pode pensar em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planeamento, marcado por fases muito nítidas e que efetivamente, acompanham o progresso dos alunos.

A afirmação “O jogo lúdico favorece mais o desenvolvimento cognitivo dos alunos com dislexia no 1º Ciclo do que nos ciclos seguintes” podemos verificar que 36,8% dos inquiridos concordam com a questão apresentada e 6,6% concordam totalmente. 27,6% nem concorda nem discorda, 23,7% dos inquiridos discordam e 5,3% discordam totalmente.

Na opinião de Wittgenstein (1953), todo o processo que envolve o uso de palavras pode ser considerado jogos através dos quais a criança aprende a língua materna, que designa de jogos de linguagem. Deste modo, os jogos de linguagem envolvem a linguagem e todas as ações que ela implica e, do mesmo modo que existem inúmeras atividades nas quais a linguagem é utilizada, também existe uma grandíssima variedade de jogos de linguagem. Algumas categorias destes jogos consistem em nomear, descrever, relatar, narrar, argumentar, entre outros.

Desde muito cedo que a criança inicia um processo de crescimento e de aprendizagem através do jogo, que pode assumir diferentes formas, desde jogos didáticos até jogos tradicionais. Através da utilização de uma dinâmica lúdica, os jogos didáticos permitem a consolidação e o alargamento da compreensão e expressões orais e escritas, de uma forma participativa e criativa (Gomes *et al*, 1991a).

No que se refere às hipóteses formuladas concluímos o seguinte:

H1 - Os professores do Ensino Básico consideram o jogo como uma área determinante no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com dislexia.

Relativamente à primeira hipótese, a mesma poderá considerar-se como pertinente, uma vez que se enquadra plenamente nas afirmações de alguns autores, em relação à importância do jogo no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com dislexia.

De acordo com Kishimoto (1997) essas atividades estimulam diversas áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente: percepção sensorial, percepção visual, percepção auditiva, esquema corporal, estruturação do tempo – espacial, memória, atenção, imaginação, criatividade, linguagem e sociabilidade. Estes aspetos são de máxima importância a desenvolver no disléxico, uma vez que são nesses aspetos que se encontram as suas principais dificuldades.

Para a autora, qualquer jogo ou brincadeira pode ser utilizado na escola, desde que se respeitem a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança, pois se essas condições forem garantidas, a função pedagógica contribuirá para o “desenvolvimento integral da criança“, e o jogo poderá ser denominado como jogo educativo, indispensável ao desenvolvimento infantil (Kishimoto,1998).

Antunes (2003), complementa, dizendo que é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial.

Froebel afirmava que “o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem.” (Froebel cit. Gomes). Já Piaget referia que “o jogo é uma pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo” (Piaget cit. Gomes). Eriksson “acreditava que o jogo da criança é a forma infantil da capacidade humana para manipular a experiência criando situações - modelo e para dominar a realidade por meio da experimentação e do planeamento.” Estas definições, apesar de

serem diferentes têm em comum o facto de considerarem o jogo como um instrumento indispensável ao desenvolvimento humano, na medida em que permite a assimilação de várias competências, nomeadamente, cognitivas sociais e emocionais.

Na pergunta 4 da parte 2, foi feita a questão de uma forma direta, em que é pedido que os professores classifiquem o grau de importância do uso do jogo para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com dislexia. As respostas foram conclusivas, pois 100% dos inquiridos consideram que o jogo contribui bastante no desenvolvimento de crianças com dislexia, indo assim, ao encontro das opiniões de diversos autores. Poderemos afirmar que a hipótese é válida.

H2 - Os professores do Ensino Básico com formação em Educação Especial têm maior conhecimento das potencialidades do jogo no desenvolvimento das crianças com dislexia do que os professores sem formação em Educação Especial.

Relativamente à H2, será possível verificar se a formação em Educação Especial influencia a consciência dos professores no desenvolvimento de crianças com dislexia.

É necessário definir quem são os professores com formação em Educação Especial, assim sendo, considerou-se apenas quem é detentor de uma pós – graduação, especialização ou os que indicaram ter um mestrado em Educação Especial.

O grupo de questões compreendido entre a pergunta 9 e a 25 refere-se à avaliação da consciência da potencialidade do jogo no desenvolvimento das crianças com dislexia. Na elaboração desta hipótese a ideia é de comparar os dois conjuntos de professores e avaliar se há diferenças entre os dois grupos.

	P9		P10		P11		P12	
	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form
Concordo Totalmente	0,0%	0,0%	36,1%	40,9%	2,3%	15,2%	0,0%	0,0%
Concordo	4,7%	0,0%	60,2%	59,1%	51,2%	57,6%	0,0%	0,0%
Nem concordo nem discordo	4,7%	0,0%	3,6%	0,0%	27,9%	25,8%	0,0%	0,0%
Discordo	30,2%	22,7%	0,0%	0,0%	18,6%	0,0%	30,2%	45,5%
Discordo totalmente	60,5%	77,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	69,8%	54,5%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	P13		P14		P15		P16	
	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form
Concordo Totalmente	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,3%	45,5%	0,0%	0,0%
Concordo	1,2%	0,0%	1,2%	0,0%	74,4%	54,5%	0,0%	3,0%
Nem concordo nem discordo	5,8%	0,0%	5,8%	0,0%	9,3%	0,0%	11,6%	21,2%
Discordo	47,7%	43,9%	47,7%	43,9%	0,0%	0,0%	53,5%	39,4%
Discordo totalmente	45,3%	56,1%	45,3%	56,1%	0,0%	0,0%	34,9%	36,4%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	P17		P18		P19		P20	
	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form
Concordo Totalmente	48,8%	40,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Concordo	48,8%	59,1%	2,3%	1,5%	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%
Nem concordo nem discordo	0,0%	0,0%	14,0%	9,1%	4,7%	1,5%	8,1%	0,0%
Discordo	0,0%	0,0%	65,1%	56,1%	67,4%	47,0%	55,8%	56,1%
Discordo totalmente	2,3%	0,0%	18,6%	33,3%	27,9%	51,5%	33,7%	43,9%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	P21		P22		P23		P24		P25	
	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form	c/ form	s/ form
Concordo Totalmente	7,0%	0,0%	11,6%	15,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,6%	0,0%
Concordo	27,9%	62,1%	88,4%	84,8%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	23,3%	54,5%
Nem concordo nem discordo	65,1%	36,4%	0,0%	0,0%	4,7%	1,5%	11,6%	3,0%	44,2%	6,1%
Discordo	0,0%	1,5%	0,0%	0,0%	84,9%	69,7%	52,3%	45,5%	20,9%	27,3%
Discordo totalmente	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,3%	28,8%	36,0%	51,5%	0,0%	12,1%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Após a observação de valores é clara a homogeneidade de opiniões entre os professores com formação específica em Educação Especial e os que não a têm.

Caso se tenha em conta os conjuntos de respostas “Concordo Totalmente” e “Concordo”, e o conjunto de respostas “Discordo” e “Discordo Totalmente”, as diferenças entre os dois grupos não é muito significativa, embora os docentes com formação em Educação Especial se aproximem mais da resposta correta.

É possível referir que independentemente de possuírem formação em Educação Especial, os professores do Ensino Básico estão conscientes da importância que o jogo

possui no crescimento e desenvolvimento de qualquer criança e muito particularmente em crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Desta forma, podemos concluir que a maioria dos professores, tendo ou não formação em Educação Especial, está consciente que o uso do jogo lúdico é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o para o futuro, indo ao encontro das opiniões de vários autores. Os docentes estão conscientes que a formação é indispensável nos dias de hoje, seja em que temática for, por isso, é necessário que os docentes tomem consciência do facto de possuírem formação abre-lhes horizontes e ajuda-os a compreender melhor os alunos que têm na sala de aula.

Segundo Vygotsky (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar com os que a cercam e consigo mesma. Os jogos e brincadeiras proporcionam o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade. Considera-se o jogo como exercício e preparação para a vida adulta.

De acordo Correia (2003), “os professores do ensino regular, em muitas circunstâncias, não se percebem como preparados (e não estão) para gerir adequadamente as dificuldades colocadas pela diversidade de alunos”.

H3 – O jogo lúdico ajuda as crianças com dislexia a superar dificuldades ao nível da escrita.

Para Piaget (1982) a inteligência é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, envolve a construção sucessiva a novas estruturas.

Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda a adaptação biológica. Assim, os indivíduos desenvolvem-se intelectualmente a partir de exercícios e estímulos existentes no meio que os circundam. Poder-se-á dizer que a inteligência humana pode ser desenvolvida, procurando uma melhoria de potencialidades que progride desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas, até o nível das trocas simbólicas.

Com os disléxicos não é diferente, apenas é necessário respeitar o tempo de desenvolvimento, dando-lhes condições favoráveis de aprendizagem de modo a suprir as suas limitações. Vygotsky (1987) acredita que as características individuais e até mesmo as atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, isto é, mesmo o que

adotamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de uma relação com o outro indivíduo. Portanto, podemos deduzir que jogos, brinquedos e brincadeiras promovem tais trocas.

De acordo com Kishimoto (1997), essas atividades estimulam diversas áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente: percepção sensorial, percepção visual, percepção auditiva, esquema corporal, estruturação do tempo – espacial, memória, atenção, imaginação, criatividade, linguagem e sociabilidade. Estes aspetos são de máxima importância a desenvolver no disléxico, uma vez que são nesses aspetos que se encontram as suas principais dificuldades.

Para a autora, qualquer jogo ou brincadeira pode ser utilizado na escola, desde que se respeitem a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança, pois se essas condições forem garantidas, a função pedagógica contribuirá para o “desenvolvimento integral da criança“, e o jogo poderá ser denominado como jogo educativo, indispensável ao desenvolvimento infantil (Kishimoto,1998).

De acordo com Vigotski (1987), brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como, de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

A prática da brincadeira na escola promove aspetos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento biopsicossocial, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa. Poderemos afirmar que a hipótese é válida.

H4 – O jogo favorece a autoestima nas crianças com dislexia.

Após a observação dos valores, 65,8% o que corresponde a 100 dos inquiridos concorda com a questão apresentada e 28,9%, ou seja, 44 inquiridos concordam totalmente, revelando conhecimento nesta temática, indo ao encontro da opinião de alguns autores.

De acordo com Vygotsky (1998), através dos jogos e brincadeiras a criança com dislexia pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação. Os jogos e brincadeiras proporcionam o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade.

Considera-se o jogo como exercício e preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando e assim desenvolve as suas potencialidades, pois é um ser em

desenvolvimento, e cada ato seu, transforma-se em conquistas e motivação. Poderemos afirmar que a hipótese é válida.

H5 - O jogo favorece a autonomia nas crianças com dislexia.

Após a observação dos valores, praticamente todos os inquiridos são da opinião que o jogo favorece a autonomia nas crianças com dislexia, revelando algum conhecimento nesta temática, indo ao encontro da opinião de alguns autores. O lúdico possibilita que a criança se torne cada vez mais autônoma, melhorando a autoestima e a consciência corporal. Pelo jogo, a criança aprende, verbaliza, comunica com as pessoas, interioriza novos comportamentos e, conseqüentemente desenvolve-se. Poderemos afirmar que a hipótese é válida.

Conclusão

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudo ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Decreto-Lei 3/2008: 1,2).

O tema deste projeto “A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia” é, sem dúvida, extremamente interessante e atual. Com a realização do mesmo alarguei o meu conhecimento sobre o que é a dislexia, como diagnosticar e intervir junto das crianças disléxicas.

Como é sabido, a dislexia constitui uma das principais causas de insucesso escolar afetando as crianças tanto a nível social como individual e deveria, por isso, ser alvo de uma despistagem em todas as crianças o mais cedo possível. Verificamos que na análise dos dados atrás mencionados, é unânime a opinião dos professores, que quanto mais cedo for diagnosticada a dislexia, mais rapidamente podemos melhorar o desempenho da criança nas áreas afetadas.

Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são aquisições fundamentais que estão na base de aprendizagens posteriores, uma vez que, na escola a fase inicial de aprender a ler e a escrever se deve transformar rapidamente no ler e escrever para aprender.

As capacidades de leitura e escrita devem ser tidas como um meio de aprendizagem e não como um fim em si mesmas. É preciso encarar as dificuldades na sua aquisição com seriedade, pois constituem um obstáculo para o progresso escolar das crianças e têm efeitos marcantes a longo prazo, não só no que diz respeito ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, como também das sociais, afetivas e emocionais.

Através deste trabalho podemos realçar que as atividades lúdicas são uma mais-valia para a aplicação de uma educação que vise o desenvolvimento pessoal em todos os aspetos da criança. O jogo, o brincar e o brinquedo, desempenham um papel essencial na aprendizagem, e negar o seu papel na escola é talvez repelir a nossa própria história de aprendizagem. O brincar faz parte da vida dos indivíduos, desenvolvendo cidadãos plenos, autoconfiantes, éticos e construtivos.

O jogo implica para a criança mais que o simples ato de jogar, é através dos jogos que ela se expressa e naturalmente comunica com o mundo, pois ao jogar a criança aprende e investiga o mundo que a cerca.

A função do professor durante o processo didático-pedagógico é fomentar a participação coletiva e desafiar o aluno a procurar soluções. Através do jogo pode-se despertar na criança um espírito de companheirismo, cooperação e autonomia. A criança precisa de interagir de forma coletiva, isto é, precisa de mostrar seu ponto de vista, de discordar, de apresentar as suas soluções, de criar um ambiente propício e incentivar as crianças a terem pensamento crítico e participativo, fazendo assim, parte das decisões do grupo.

Os jogos, de acordo com Piaget, tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da manipulação espontânea de diversos materiais, ela passa a reconstruir objetos e reinventar as coisas, o que exige uma adaptação mais completa. As crianças conseguem expressar-se, criar, fantasiar e os professores também proporcionam esses momentos, sendo colaboradoras do processo. Com um simples jogo o professor poderá proporcionar apreensão de conteúdos de uma forma agradável e o aluno nem perceberá que está a aprender.

Não posso terminar sem referir que este projeto de investigação contribuiu positivamente para o meu crescimento pessoal e profissional, já que se fiquei a conhecer mais e melhor esta temática. Nomeadamente, influenciou a minha maneira de pensar, de ser e de agir, podendo no futuro, dar respostas mais válidas, contribuindo, assim, para um melhor enriquecimento de saberes, uma melhor ajuda e contributo na resolução de problemas que possam surgir. Desta forma, estou mais atenta e mobilizada para a importância de uma participação ativa e constante no processo de ensino/aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Linhas futuras de investigação

Ao terminar este estudo considero que muito haveria ainda para aprofundar, quer acerca de crianças/jovens com dislexia, quer sobre a importância do jogo no desenvolvimento das mesmas. Esta não é de forma alguma uma investigação fechada ou finalizada.

Tecidas as considerações finais, uma possível linha futura de investigação seria um estudo de caso. Com base nos conhecimentos adquiridos e aprofundados através da revisão da literatura, desenvolveria um estudo de caso com crianças com dislexia (retratar a realidade, em contexto escolar de uma criança com dislexia).

Uma outra linha de investigação, consistiria em alargar a amostra da investigação, uma vez que uma amostra maior poderia permitir uma análise mais aprofundada e uma maior generalização dos resultados obtidos.

Bibliografia

Almeida, D. (2010). *Como lidar com a Dislexia na Escola*. Retirado em 14 de março de 2014 de <http://www.webartigos.com/artigos/como-lidar-com-a-dislexia-na-escola/37938/>.

Almeida, M.T.P. (2004). *Jogos divertidos e brinquedos criativos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes

American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, 4ª edição (DSM-IV-TR), Climepsi Editores, Lisboa.

Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes.

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

Antunes, C. (2003). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Vozes.

Antunes, N. L. (2009) *Mal – Entendidos. Da Hiperatividade ao Síndrome de Aspergen. Da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Lisboa, Verso da Kapa.

Associação Brasileira de Dislexia - ABD. *Dislexia: Definição, Sinais e Avaliação*. Disponível em <http://associaçãobrasileiradedislexia.org.br>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

Baroja, F. F. et all (1989). *La Dislexia – Origen, Diagnóstico y Recuperacion*. Ciências de la Educacion y Especial.

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

Bender, W. N. (1982). *Differentiating instructions for students with Learning Disabilities*. USA: Corwin Press.

Blanco, A. (1984). *Interpretación de la normativa APA acerca de las referencias bibliográficas*, Departamento de Psicologia Experimental. Universidad de Barcelona. (paper).

Boder E. *Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns*. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 1973; 15: 663- 87.

Casas, A.M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lecture*, Escrita y Cálculo.

Ciasca, S. M. & Moura-Ribeiro, M. V. L. (2006). Avaliação e manejo neuropsicológico da dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler e R. S. Riesgo (Autores), *Transtornos da*

Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar (pp. 181-192). Porto Alegre: Artmed Editora.

Citoler, S. & Sanz, R. (1993). *A Leitura: avaliação e intervenção educativa. in Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora

Citoler, S. & Sanz, R. (1997). *A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, (p111 - 134). Lisboa: Dinalivro.

Critchley, M. (1970). *The dyslexic Child*. London: Springfield Thomas

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos*. Porto. Porto Editora

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.

Debray, P. (1979). *Dicionário de psicologia da criança*. Lisboa: Verbo.

Debray-Ritzen, P. & Mélékian B. (1970). *La Dyslexie de l'Enfant*. Belgique. Casterman.

DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico Estatística das Perturbações Mentais – Texto Revisto* (American Psychiatric Association), (4.ª Ed). Lisboa : Climepsi Editora.

Fonseca, Victor. (1999). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Notícias Editorial.

Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação. Da Concepção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

Freire, P. (1994). *Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.

Gomes, A., CAVACAS, F., MARTINS, M., RIBEIRO, M., FERREIRA, M. &

Grilo, M. (1991a). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. Vol. I, (1º Nível). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Hill, M.M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo Lda.

Hinshelwood, J. (1896). *A case of dyslexia: A peculiar form of word-blindness*. The Lancet,2: 1451-54.

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

Ide, S.M. *O jogo e o fracasso escolar*. In: Kischimoto, Tisuk M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (2008). São Paulo: Cortez Editora.

Johnson DJ, Myklebust HR. (1967). *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Statton.

Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos tradicionais infantil: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Kishimoto, T.M. (1994). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez

Kishimoto, T. (1997). *Jogos Brinquedos e Brincadeiras na Educação*. São Paulo: Editora Cortez.

Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira

Kishimoto, T. M. (1999) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Kosc, L. *Developmental dyscalculia*. Journal of Learning Disabilities, v. 7, p. 164- 177, 1974.

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

Lennenberg, E. H. & Lennenberg, I. (1975). *Foundations of Language Development, 1 e 2*. Paris: Unesco Press.

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

Luria, A. R. (1980). *La organización Funcional del Cerebro*. Barcelona: Blume.

Luria, A. (1987). *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Lúria*: Porto Alegre: Artes Médicas.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa. Edições Sílabo.

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.

Montessori, M. *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, s/d.

Morgan, W. P. (1896). *A case of congenital word-blindness*. In *Brain Medicine Journal*, n.º 2, p. 1378.

- Orton, S. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. Nova Iorque. Norton.
- Pereira, R. S. (2008). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação Volume I e Volume II*. Humanity's Friends Books, Lda. Montijo.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. [tradução Álvaro Cabral, 1975]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Queiroz, T. D. & Martins, J. L. (2002). *Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z*. São Paulo: Rideel.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Reis, L.P. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado*. Lisboa. Lidel.
- Ribeiro, A. B. & Baptista, A. I. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*, Coimbra. Editora Quarteto.
- Ribeiro, M. L. S. *O jogo na organização curricular para deficientes mentais*. In: Kishimoto.
- Rodrigues, Norberto. (1999). *Neurolingüística dos distúrbios da fala*. São Paulo: Cortez: EDUC (Fala viva; v.1)
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. 1ª Edição. Texto Editores.
- Serra, H. (2004). *Desenvolvimento das Pré-competências da Leitura e da Escrita (Prevenção no Caso da Dislexia)*.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo*, Coleção Biblioteca do Professor, 1ª Edição, Porto, Editora Gailivro.
- Silva, F. (2004). *Lado a lado – experiências com a dislexia*. Lisboa: Texto Editores Lda.
- Sim-Sim I. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA. 2006.
- Teles, P. (2004). *Dossier – Perturbações do Desenvolvimento* in Revista Port. Clínica Geral. pp. 20: 713-30.
- Teles, P. (2008). *Dislexia: como identificar? Como intervir?*. Consultado em 03/04/2014 de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1050>
- Tisuko M. (2008) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Torres, R. M., Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO). Lisboa.

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

Velasco, Cacilda Gonçalves. *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. vol.1. Problems of General Psychology, N.Y.: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. (2007). *Brincar na pré-escola*. 7. Ed. São Paulo Cortez.

Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Ana Maria Bessa, Lisboa: Ed. 70.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell

.

Referências Webgráficas:

<http://www.dislexia.org.br/> - consultado em 12/11/2013

<http://www.scribd.com/doc/44445/A-dislexia> - consultado em 12/11/2012

<http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=38852&op=all> - consultado em 12/11/2012

<http://emedix.uol.com.br/not/not2005/05mai29neu-nn-ss0-dislexia.php> - consultado em 12/11/2012

<http://www.dislexia.portalpsi.com/definição.htm> - consultado em 12/02/2013

<http://www.dislexia.portalpsi.com/diagnostico.htm> - consultado em 12/02/2014

<http://eduquenet.net/dislexiacsmedia.htm> - consultado em 12/02/2014

<http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/> - consultado em 12/03/2014

Apêndice



Sou aluna Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa e este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da unidade curricular de Projeto Final de Curso de Mestrado em Educação Especial, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Saraiva.

*Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática **“A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia”**.*

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

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

Carla Rodrigues

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em educação especial

I - Dados Pessoais e Profissionais

Selecione a opção que melhor corresponda à sua situação:

Género*

2. Idade* _Indique a que grupo etário pertence

- 22 a 31 anos
- 32 a 41 anos
- 42 a 52 anos
- Mais de 52

3. Habilitações Literárias* _

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

4. Nível de ensino que leciona* _

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

5. Tem algum tipo de formação em Educação Especial?* _

- Sim
- Não

6. Já trabalhou com crianças com dislexia?* _

- Sim
- Não

7. Como classifica o seu conhecimento sobre dislexia?* _

- Nulo
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom

8. Usa frequentemente o jogo como metodologia de trabalho?*_

- Sim
 Não

9. Acredita que o uso de jogos pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com dislexia?*_

- Sim
 Não

II - Dados em Estudo

Baseando-se na sua experiência e conhecimentos indique a sua concordância ou discordância em cada uma das seguintes afirmações: *Obrigatório

1. A idade de início da intervenção não é relevante relativamente ao êxito da recuperação da criança com dislexia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita, sem que implique erros na leitura.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita, mesmo que não haja erros ortográficos.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Em contexto escolar, a dislexia apenas afeta o desempenho dos alunos na leitura, (não na matemática ou outras áreas).

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. O aparecimento da dislexia não está associado ao nível sócio-económico e cultural da criança.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. O jogo lúdico implica ausência de regras.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. O jogo lúdico exerce um papel fundamental na construção do "saber fazer".

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. O desenvolvimento da criança acontece através do jogo lúdico.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. O jogo lúdico é apenas uma ferramenta lúdica de distração, não tendo como finalidade instruir.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. O jogo lúdico não fomenta o desenvolvimento da imaginação.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. O jogo lúdico não fomenta a criatividade na criança.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. O jogo lúdico fomenta o desenvolvimento da autonomia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. O jogo lúdico não é um elemento natural na criança.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. O jogo lúdico favorece o relacionamento interpessoal entre pares.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. O jogo lúdico não contribui para o aumento da autoestima da criança com dislexia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. A criança com dislexia não adquire conhecimento quando se usa o jogo como método de ensino.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. O jogo lúdico não é uma estratégia importante no ensino/aprendizagem das crianças com dislexia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Há mais sucesso escolar nas crianças com dislexia que aprendem através do jogo lúdico.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. A criança com dislexia pode superar algumas dificuldades através do jogo lúdico.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. O jogo lúdico não favorece a autonomia nas crianças com dislexia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. O professor pode escolher o jogo sem ter em atenção as características da criança/jovem com dislexia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. O jogo lúdico favorece mais o desenvolvimento cognitivo dos alunos com dislexia no 1º ciclo, do que nos ciclos seguintes.

Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>