



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

SHIRLEY DOS SANTOS SILVA

**OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO:
CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS COM
DISLEXIA**

BELÉM - PARÁ

2019

SHIRLEY DOS SANTOS SILVA

**OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO:
CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS COM
DISLEXIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. **Área de Concentração:** Metodologias de Ensino-Aprendizagem. **Linha de Pesquisa:** Inovações Metodológicas no Ensino Superior.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

BELÉM - PARÁ

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586o Silva, Shirley dos Santos.

OFICINA pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia / Shirley dos Santos Silva, . — 2019.
xii,166 f. : il. color.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Oficina pedagógica. 2. Dislexia. 3. Jogos educativos. I. Título.

CDD 371.1

SHIRLEY DOS SANTOS SILVA

**OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO:
CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS COM
DISLEXIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado Profissional em Ensino, para a Defesa de Dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

RESULTADO: () APROVADO () REPROVADO

Data:

Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz – PPGCIMES/UFPA

Prof.(a) Dr.(a) Netília Silva dos Anjos Seixas – PPGCIMES/UFPA

Prof.(a) Dr.(a) Simone do Socorro Freitas do Nascimento – SEED/AP

BELÉM - PARÁ

2019

AGRADECIMENTOS

Eu acredito em Deus, como a energia do amor, da fé, da vida e de tudo que nos move. Por isso, primeiramente é a ELE que devo agradecer. Da mesma forma agradeço a minha mãe e aos meus filhos Cauê e Gabriel pela compreensão e apoio.

Tive um apoio essencial, de uma pessoa incrível, que me incentivou, compreendeu e ajudou em todos os instantes, me refiro ao Dr. Fernando Ribeiro, meu COMPANHEIRO, mais que marido, a quem agradeço especialmente.

Muito obrigada as minhas amigas Sullaine e Leide, que sempre me ajudaram e ensinaram. Ao Edmar que também fez patê dessa história.

Halana, Lea, Isa, Lucy, Cleo, Marinha e Marilda, tenho gratidão pela compreensão de vocês, que me apoiaram e estimularam a seguir em frente. Não posso deixar de agradecer da mesma maneira o Reginaldo, Josefa, Edna Távora e Eunice, que também torceram por mim.

Meu muito obrigado aos professores do mestrado e ao meu orientador, pois aprendi muito com essa equipe.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, que partiu da questão-foco: Como a sistematização de uma oficina pedagógica pode contribuir na formação inicial de docentes, motivando-os à elaboração de jogos educativos para facilitar a aprendizagem de alunos disléxicos? Assim, esta pesquisa propôs como objetivo geral sistematizar uma oficina pedagógica como metodologia de ensino-aprendizagem que aproxima teoria, prática e criatividade, na formação inicial de docentes. Para a coleta de dados foram realizados os procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental sendo analisados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia, questionário para os professores do ensino fundamental e formulário destinado aos participantes da Oficina para validação do produto. Dessa maneira, foi estruturado e avaliado o produto educacional intitulado “Oficina Pedagógica para docentes em formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia”, tendo como objetivos, desenvolver a metodologia de oficina pedagógica, a fim de possibilitar uma ação educativa que articula teoria e prática, proporcionando a testagem e validação da oficina, bem como promover aprendizagem significativa e a confecção de jogos educativos para uso com alunos disléxicos. O campo de aplicação do produto foi a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal do Pará. A Oficina teve como público-alvo, acadêmicos dos cursos de licenciatura em história da UNIFAP e do curso de Pedagogia da UFPA. O produto foi submetido ao processo de validação visando o seu aperfeiçoamento, e para tanto utilizou-se a técnica Painel de Especialistas. Foi relevante levar ao público acadêmico a proposta de uma oficina, pois demonstraram interesse sobre as temáticas jogos e dislexia, bem como compreenderam o sentido da oficina para a formação docente e revelaram que irão replicar a prática como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem.

Palavras Chave: Oficina Pedagógica. Dislexia. Confecção de Jogos.

ABSTRACT

This is a qualitative research of an applied nature, starting from the question-focus: How can the systematization of a pedagogical workshop contribute to the initial formation of teachers, motivating them to elaborate educational games to facilitate the learning of dyslexic students? Thus, this research proposed as general objective to systematize a pedagogical workshop as teaching-learning methodology that approaches theory, practice and creativity, in the initial formation of teachers. For data collection, the procedures of bibliographical research, documentary research were carried out, and the pedagogical projects of the undergraduate courses in History and Pedagogy were analyzed, a questionnaire for primary school teachers and a form for the participants of the Workshop for validation of the product. In this way, the educational product titled "Pedagogical Workshop for Teachers in Training: Designing Educational Games for Students with Dyslexia" was structured and evaluated, with the objective of developing the pedagogical workshop methodology, in order to enable an educational action that articulates theory and practice, providing workshop testing and validation, as well as promoting meaningful learning and the making of educational games for use with dyslexic students. The field of application of the product was the Federal University of Amapá and the Federal University of Pará. The workshop was aimed at academics of undergraduate courses in history, UNIFAP and the UFPA Pedagogy course. The product was submitted to the validation process aiming at its improvement, and for that purpose the panel technique was used. It was important to bring to the academic public the proposal of a workshop, as they demonstrated an interest in the themes of games and dyslexia, as well as understood the meaning of the workshop for teacher training and revealed that they will replicate the practice as a methodological teaching-learning strategy.

Keywords: Pedagogical Workshop. Dyslexia. Game Making.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferença entre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens.....	24
Quadro 2 - Caracterização dos Professores da Educação Básica que foram entrevistados.....	54
Quadro 3 - Quantitativo de Participantes na Oficina.....	55
Quadro 4 - Valores e Descrições Correspondentes para Análise dos Atributos do Produto.....	56
Quadro 5 - Coleta de Dados sobre Dislexia.....	58
Quadro 6 - Coleta de Dados sobre Identificação das Características da Dislexia.....	60
Quadro 7 - Coleta de Dados sobre a Presença de Alunos na Escola com o Diagnóstico de Dislexia.....	61
Quadro 8 - Coleta de Dados sobre o uso de Jogos Educativos.....	62
Quadro 9 - Coleta de Dados sobre Oficina Pedagógica.....	64
Quadro 10 - Resultados da Validação feita pelos Acadêmicos e Professores.....	66
Quadro 11 - Achados com a Análise dos PPCs dos Cursos de História - UNIFAP e Pedagogia – UFPA.....	69
Quadro 12 - Relação de Materiais selecionados para uso na Oficina.....	78
Quadro 13 - Jogos Confeccionados nas Oficinas.....	92
Quadro 14 - Classificação dos Jogos Confeccionados nas Oficinas.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do Processo de Investigação.....	52
Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo.....	57
Figura 3 - Elementos que compõem a Oficina Pedagógica.....	82
Figura 4 - Etapas da Concepção do Produto/Oficina.....	83
Figura 5 - Roteiro de Execução da Oficina.....	86
Figura 6 - Cartaz de Divulgação da Oficina na UFPA e na UNIFAP.....	86
Figura 7 - Exemplo da Escrita do Aluno de 12 anos - 6º ano com Diagnóstico de Dislexia.....	89
Figura 8 - Exemplo de Texto do Aluno de 14 anos - 6º ano com Diagnóstico de Dislexia.....	89
Figura 9 - Capa do Manual para Estruturação de Oficina Pedagógica.....	95

LISTA DE SIGLAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia

DA - Dificuldade de Aprendizagem

IES - Instituição de Ensino Superior

TA - Transtorno de Aprendizagem

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DISLEXIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE	19
1.1 Percurso Histórico do Conceito de Dislexia	19
1.2 Transtorno ou Dificuldade de Aprendizagem.....	22
1.3 Diagnóstico, Características e Incidência da Dislexia	26
1.4 Autoestima do Aluno com Dislexia	28
1.5 Formação Docente e Dislexia.....	31
2 JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	35
2.1 Reflexões sobre a Concepção do Jogo e sua Relação com a Aprendizagem	35
2.2 Características e Contribuições do Jogo no Contexto Educacional.....	38
2.3 Classificação dos Jogos.....	40
2.4 O Jogo Educativo como Auxiliar no Ensino de Alunos com Dislexia.....	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1 Público-alvo.....	49
3.2 Sujeitos Envolvidos na Investigação	51
3.3 Planejamento do Produto - Oficina Pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia.....	51
3.4 Procedimentos, Instrumentos e Método de Investigação.....	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
4.1 Dados Obtidos a partir dos Questionários enviados aos doze Professores, a respeito de Dislexia, Jogos Educativos e Oficina Pedagógica	58
4.2 Resultados Obtidos através da Validação do Produto Educacional “Oficina Pedagógica para docentes em Formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia”	65
4.3 Análise dos Projetos Pedagógicos.....	69
5 O PRODUTO - OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO: CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS COM DISLEXIA.....	76
5.1 Estruturação do Produto	76
5.1.1 Quanto aos Objetivos do Produto.....	76
5.1.2 Locus de Aplicação do Produto.....	77

5.1.3 Público-alvo.....	77
5.1.4 Carga Horária	77
5.1.5 Materiais utilizados na Oficina.....	77
5.1.6 Conteúdos	79
5.1.7 Validação.....	79
5.1.8 Cronograma para Testagem do Produto	79
5.2 Oficina Pedagógica: Contextualização Teórica	79
5.3 Metodologia e desenvolvimento do Produto	83
5.4 Testagem do Produto – Execução da Oficina	85
5.5 Manual com Sugestões para Organização de Oficinas Pedagógicas	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	109
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	113
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO	114
APÊNDICE D – PLANO DE ESTRUTURAÇÃO DA OFICINA	116
APÊNDICE E – ROTEIRO DE EXECUÇÃO DA OFICINA	121
APÊNDICE F – DINÂMICA DE GRUPO.....	123
APÊNDICE G – MANUAL PARA ESTRUTURAÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS	125

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciaturas têm o desafio de promover mudanças no contexto educacional no que se refere principalmente ao campo metodológico. Entretanto, Smith e Strick (2012), afirmam que são as Instituições de formação docente que devem desenvolver estudos, pesquisas e aplicação de técnicas que possam atender a diversidade e a complexidade do cenário escolar. As autoras colocam que ainda existem dificuldades por parte dos professores quanto ao trabalho docente com o aluno que possui dificuldade de aprendizagem, e esta lacuna é percebida no ensino fundamental e médio.

Portanto, os cursos de formação docente, não podem trabalhar de forma isolada, sem considerar as características e necessidades do contexto educacional. Os profissionais da educação devem adquirir, cada vez mais, competências e habilidades para contribuir de maneira efetiva as urgentes e necessárias mudanças que a educação requer (SMITH; STRICK, 2012).

Nesse contexto, essa pesquisa traz uma reflexão sobre a formação docente voltada ao trabalho escolar com alunos disléxicos, propondo a metodologia de oficina pedagógica para abordar o tema jogos educativos para estes alunos. Considera-se importante abordar a temática dislexia por ser este transtorno o mais comum entre os alunos nas escolas brasileiras e requer do docente habilidades para planejar, avaliar e intervir pedagogicamente de maneira adequada, visto que dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza principalmente, pela dificuldade na aquisição da leitura e escrita ABD (2016).

Distorções quanto ao entendimento da dislexia por parte de docentes foi um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento desse estudo. Não é de competência dos professores diagnosticarem a dislexia, porém podem ajudar no sentido do reconhecimento dos sintomas sugestivos desse transtorno.

Marques (2014), Rodrigues e Ciasca (2016), dizem que é importante que os educadores tenham formação adequada sobre dislexia, para que possam precocemente identificar sinais desse transtorno, ajudando a evitar o diagnóstico tardio, que prejudica ainda mais, o desenvolvimento escolar e emocional dos alunos disléxicos.

Domingues (2017), destaca a necessidade de formar docentes com saberes e habilidades para atenderem as necessidades educacionais dos alunos com dislexia. Diz ainda, que a formação docente para dislexia se apresenta como um desafio que deve ser superado por estes cursos.

A abordagem sobre jogo educativo para disléxicos decorre por serem considerados como recursos didáticos que podem ajudar na aprendizagem. Para Grillo e Prodócimo (2016), é importante que estudos sobre jogos educativos estejam inseridos na formação inicial de docentes, pois se apresentam como recursos pedagógicos capazes de proporcionarem significativos momentos de aprendizagens.

Portanto, o potencial dos jogos educativos só poderá ser aproveitado se houver conhecimento e planejamento sobre este recurso, assim se faz necessário que os professores tenham uma formação adequada, que favoreça estudos, confecção e utilização do jogo, para que possam compreender a importância desse recurso no desenvolvimento de habilidades cognitivo-sensorial, formação moral e aprendizagem (GRILLO; PRODÓCIMO, 2016).

Os jogos educativos proporcionam o desenvolvimento da autoconfiança e criatividade, despertam a curiosidade, promovem liberdade de expressão e inclusão. Desse modo, para o aluno com dislexia é importante que sejam disponibilizados recursos lúdicos, como os jogos, que possam servir de apoio para a aprendizagem (MARQUES, 2014).

Segundo Fitó (2012), os docentes apresentam dificuldades em conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos disléxicos principalmente pelas lacunas deixadas no momento da formação inicial. Aponta para a necessidade da intensificação dos cursos de formação inicial de professores sobre os métodos de ensino para alunos com dislexia.

Diante do exposto, esse estudo se desenvolveu a partir de duas inquietações, a primeira é quanto à prática realizada no processo de ensino-aprendizagem de alunos com dislexia, e a segunda é quanto à formação inicial dos professores, no sentido de prepará-los para o trabalho docente com esse grupo de alunos.

Segundo Santos, Santos, Silva e Alves (2014), o professor necessita ter uma formação compatível com a realidade do campo de atuação, e ser capaz de se preparar para a diversidade, bem como intervir pedagogicamente nos casos de dislexia.

Sendo assim, essa pesquisa teve como direcionamento para a investigação a seguinte questão-foco: Como a sistematização de uma oficina pedagógica pode contribuir na formação inicial de docentes, motivando-os a elaboração de jogos educativos para facilitar a aprendizagem de alunos disléxicos?

Embora sejam inúmeras as tentativas de adequar a formação inicial às necessidades da educação escolar, muitas ideias e ações precisam ser colocadas em prática. Esta pesquisa propõe a experimentação da oficina pedagógica na formação inicial de docentes, para o

aprofundamento de estudos na área de jogos para alunos com dislexia, e mediante a esse cenário apresenta os seguintes objetivos:

- **Objetivo Geral**

Sistematizar uma oficina pedagógica, como metodologia de ensino-aprendizagem que aproxima teoria, prática e criatividade, nos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá e de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

- **Objetivos Específicos**

Testar e validar a oficina pedagógica, visando a produção de jogos educativos que possam servir de auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de alunos com dislexia;

Estimular nos futuros docentes a prática de oficinas como estratégia metodológica de ensino para resolução de problemas identificados em um contexto real;

Apresentar um manual de orientações como recurso para que o produto seja replicado como dispositivo metodológico proativo, que dinamiza o processo de construção do conhecimento.

Entre vários instrumentos didáticos, a opção em desenvolver uma oficina pedagógica, ocorreu por considerá-la como um momento de aprender-fazendo, que parte de situações-problemas do cotidiano, com a finalidade de (re) construir novos conhecimentos e contribuir na solução do problema. Em uma oficina todos colaboram, refletem, constroem e aprendem, sendo que as construções decorrem dos saberes prévios, julgamentos e interesse dos envolvidos (PAVIAN; FONTANA, 2009).

Segundo Vieira (2010), oficina pedagógica propõe aos participantes, oportunidades de serem protagonistas de seu próprio conhecimento de maneira coletiva e produtiva. Sendo assim, a realização deste estudo é válida e necessária, pois através da metodologia de oficina, as temáticas jogos e dislexia, são estudadas através de uma abordagem dinâmica, prática e colaborativa que poderá contribuir com a formação dos futuros professores, bem como poderão replicar a prática de oficina pedagógica quando inseridos no mercado de trabalho.

Por essas razões, esse estudo desenvolveu como produto educacional a Oficina Pedagógica para docentes em formação: Concepções de Jogos educativos para alunos com dislexia, com a finalidade de testar a metodologia de oficina no ensino superior e para promover estudos teórico-práticos a respeito de jogos educativos para alunos com dislexia.

Por fim, o referido produto subsidiou a elaboração de um manual com orientações para estruturação de oficinas pedagógicas.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em cinco fases: a primeira foi o momento de estudos teóricos, na segunda houve o levantamento de dados, na terceira o produto foi estruturado, na quarta aconteceu a testagem e validação do produto, e na quinta foi elaborado o manual de orientações para estruturação de oficinas pedagógicas.

Assim, essa pesquisa se caracterizou como um estudo qualitativo que investiga fenômenos que envolvem os sujeitos e suas relações sociais em ambientes diversificados (BASTOS, 2017). Em relação ao método, esta pesquisa se classifica como sendo de natureza aplicada por fazer uso do conhecimento teórico a favor da elaboração de novos conteúdos ou métodos. A pesquisa aplicada dedica-se a identificação de problemas presentes na realidade e na busca por soluções (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os lócus de aplicação do produto foram as Universidades Federais do Pará-UFPA e do Amapá - UNIFAP, tendo como público-alvo acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em História respectivamente.

Para coleta de dados foram realizados os seguintes procedimentos: pesquisa documental, onde se utilizou os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e história da UNIFAP e do curso de Pedagogia da UFPA; pesquisa bibliográfica que sustentou o aporte teórico desse estudo, foram feitas buscas através de livros, dissertações, artigos e teses, em torno de questões como oficina pedagógica, dislexia e jogos educativos; questionários foram utilizados com finalidade de se traçar o perfil dos professores da educação básica – sujeitos envolvidos na investigação a fim de se conhecer o que compreendem sobre dislexia, se possuem a prática de confeccionar e utilizar jogos educativos e o que acham de oficinas pedagógicas; o formulário para validação da oficina foi utilizado com os participantes da Oficina Pedagógica para docentes em formação com objetivo de analisar o produto, identificar as potencialidades e pontos a serem melhorados na dimensão didática, metodológica e na utilidade para o ensino superior e outros contextos.

O presente estudo foi organizado em cinco capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, DISLEXIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E FORMAÇÃO DOCENTE, apresenta-se o percurso histórico do conceito de dislexia, a diferença entre transtorno e dificuldade de aprendizagem para melhor compreensão da dislexia. Demonstra também, as características, incidência, a questão da autoestima dos alunos disléxicos e a importância da formação docente para o trabalho com esse transtorno no contexto escolar.

O capítulo II, intitulado JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, tem como subtemas a reflexão sobre a concepção do jogo ao longo da história e sua relação com a aprendizagem, características, classificação e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com dislexia

No capítulo III, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, são apresentados os tópicos que caracterizam esta pesquisa como a definição do método, campo de aplicação, descrição do público-alvo, dos instrumentos de investigação e apresenta as etapas do desenvolvimento do produto.

O capítulo IV apresenta a ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS obtidos com a realização da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História e em Pedagogia, entrevistas com os professores e com o processo de validação do produto.

O V e último capítulo tem como título O PRODUTO - OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO: CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS COM DISLEXIA, apresenta a fundamentação teórica, as etapas de execução, a testagem, validação do produto e os jogos confeccionados na Oficina.

O produto educacional apresentado neste estudo, foi estruturado de maneira que envolveu três importantes aspectos para a inclusão escolar de alunos com dislexia. O primeiro deles é o aspecto conceitual, pois promoveu momentos de estudos individuais e coletivos sobre o conceito e características da dislexia. Nesse sentido, considera-se que é preciso entender para poder trabalhar com essa dificuldade de aprendizagem.

O segundo corresponde ao aspecto atitudinal, o produto aqui apresentado pretendeu contribuir com a mudança de atitudes para que os futuros docentes participantes da oficina, possam ser multiplicadores de atitudes de respeito e pedagogicamente corretas em relação aos disléxicos e passem a se sentirem também responsáveis pelo sucesso escolar destes alunos.

O terceiro aspecto é o procedimental, haja visto que se acredita que as produções/soluções que surgiram no decorrer da oficina serviram de inspirações para pesquisar e criar novos jogos e materiais educativos que poderão contribuir diretamente com a melhoria dos procedimentos de ensino adotados na educação escolar de disléxicos.

Assim, a oficina para discutir jogos e dislexia foi relevante por se observar que tanto a prática de oficina quanto a confecção de jogos educativos para potencializar a aprendizagem de alunos com dislexia, são pouco exploradas nos cursos de formação inicial

de docentes. O produto desenvolvido despertou o interesse dos acadêmicos e de acordo com os dados obtidos na validação o produto contribuiu com a aprendizagem e estimulou os acadêmicos a adotarem a metodologia de oficina em outros contextos.

1 DISLEXIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 Percurso Histórico do Conceito de Dislexia

Atualmente, demandas cada vez mais heterogêneas chegam as escolas, levando ao campo educacional à necessidade de repensar o fazer pedagógico em todos os níveis da educação brasileira. Entre essas demandas, está a dislexia.

Teles (2004, p.2), fez referência a importância dos estudos realizados em torno da dislexia, afirma que “até há poucos anos a origem desta dificuldade era desconhecida, era uma incapacidade invisível, um mistério, que gerou mitos e preconceitos estigmatizando as crianças, os jovens e os adultos que a não conseguiam ultrapassar”.

Não há dúvida que estes estudos vêm contribuindo com o processo de desmistificação da dislexia, porém é certo que ainda há um longo caminho a ser percorrido para evitar os rótulos e incompreensões em relação à capacidade das pessoas disléxicas.

Porém, até chegar a um conceito, a dislexia foi amplamente estudada e levantou inúmeras teorias, no entanto todas se desenrolaram a partir da observação de indivíduos com inteligência normal e grande dificuldade para aprender a ler e escrever (PAIXÃO, 2015).

Os estudos sobre a definição da dislexia já atingem 137 anos, a contar desde sua primeira identificação que ocorreu no ano de 1881, quando o médico alemão Oswald Berkhan, fez o primeiro relato sobre a dificuldade na leitura e escrita. Posteriormente, em 1887 o termo dislexia foi utilizado pela primeira vez pelo oftalmologista alemão Rudolf Berlin, que também descreveu a dificuldade de leitura em pessoas com capacidades intelectuais normais (PAIXÃO, 2015).

Estudos sobre a dislexia foram se expandido, no século XIX, Pringle Morgan¹, em 1896, apresentou o caso de um paciente que tinha dificuldades na leitura e escrita, porém com inteligência normal. De acordo com Carvalhais e Silva (2007), este caso revelou que o paciente mesmo tendo suas capacidades mentais e sensoriais normais, tinha dificuldades significativas na leitura e escrita, chamou a dislexia de “cegueira verbal”.

Entre 1890 e 1900, James Hinshelwood, oftalmologista escocês, publicou vários artigos sobre dislexia, na época descreveu diversos casos clínicos iguais aos relatados por Morgan. Em 1917, Hinshelwood lançou o livro chamado Cegueira da palavra Congenital,

¹Pringle Morgan - neurologista que publicou no *British Medical Journal* em 1896, estudos importantes sobre dislexia, como a não relação desse transtorno com inteligência abaixo da média.

onde afirmou que este problema específico na leitura e escrita, ocorria devido uma deficiência na memória visual de palavras “e descreveu os sintomas, incluindo reversões de letras, e dificuldades com a ortografia e compreensão de leitura” (PAIXÃO, p. 4, 2015). Do mesmo modo, em 1925, Samuel T. Orton,² apresentou um estudo dizendo que a dislexia (Cegueira da palavra Congenital) não era causada por nenhuma alteração no cérebro.

No ano de 1925, o médico americano Samuel T. Orton, se dedicou a estudar a dislexia, pois em seu trabalho percebeu que alguns pacientes apresentavam deficiências de linguagem escrita mesmo tendo funcionamento neurológico normal. Então Orton, publicou trabalhos sobre dislexia, tendo como amostra um grupo de 14 alunos que foram indicados por escolas por terem dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, estes indivíduos tinham QI dentro e acima de média considerada normal (PAIXÃO, 2015).

Os resultados desta avaliação levaram Orton a publicar a teoria da Strephosymboliaé (Estrefossimbolia) que apresenta a dislexia como um problema que distorce os símbolos, ou seja, mostrou que estes indivíduos possuem dificuldades de fazer a relação entre palavras escritas e faladas.

As observações de Orton o levaram a supor que a dislexia se originava no hemisfério esquerdo do cérebro, pois este era dominante sobre o lado direito, na época Orton não disponibilizava de tecnologia adequada para comprovar sua teoria, no entanto, os apontamentos que fez serviram de base para direcionar pesquisas em décadas mais recentes, como em 1979, o Dr. Albert Galaburda³, através de autopsia, comparou os cérebros de adultos disléxicos e não disléxicos, confirmando a teoria de Orton (LOU, 2010).

Diante das várias publicações e avanços conceituais sobre dislexia no século XIX, em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, se posiciona e apresenta a dislexia como um “transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, mesmo que as crianças passem por etapas conduzidas pela aplicação de métodos de ensino convencionais”. A Federação Mundial de Neurologia ainda ressaltou que este transtorno se manifesta em pessoas com inteligência normal e que tenham oportunidades socioculturais adequadas (PAIXÃO, 2015).

Os conceitos atribuídos ao longo dos anos para dislexia, mostram que este distúrbio afeta uma das principais características do ser humano, a comunicação relacionada à escrita

²Samuel T. Orton- médico americano que se dedicou a estudar a dislexia.

³Dr. Albert Galaburda - médico especialista em neurologia cognitiva, de Boston -EAU, que apresentou estudos mais precisos sobre dislexia.

e a leitura, fato que traz prejuízos sociais aos disléxicos, pois a sociedade é grafocêntrica. Desse modo, percebe-se a importância das pesquisas para definir, compreender e criar ações educativas específicas para os casos de dislexia.

Teles (2004), considera o domínio da leitura como uma das mais importantes aprendizagens, pois é o ato de ler que leva o sujeito a ter conhecimento aos diversos saberes. Dessa forma, a dislexia despertou cada vez mais o interesse de pesquisadores, sobre tudo de educadores, pois esse problema afeta diretamente a aquisição da leitura. Diante da preocupação com a identificação de variados casos de dislexia, na década de 90, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais - DSM IV (1994), apresenta a dislexia como uma das perturbações de aprendizagem e a classifica como “Perturbação da Leitura e da Escrita”.

Posteriormente, no início do século XXI, a Associação Internacional de Dislexia, também se preocupou com pesquisas para melhor definir a dislexia, então a descreveu como “uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica”. Centralizou as principais características da dislexia nas dificuldades de fluência ou correção na leitura de palavras e baixa habilidade ortográfica com dificuldades de compreensão da leitura, sendo resultante do déficit fonológico que limitam o desenvolvimento do vocabulário de acordo com o esperado para cada idade.

Dez anos depois após a Associação Internacional de Dislexia ter considerado a dislexia como uma incapacidade “específica” para leitura, foi lançado o DSM-V (2013) que reitera a dislexia como distúrbio, classificando-a como um dos distúrbios específicos no processo de aprendizagem da leitura e caracteriza-se mais especificamente na velocidade de reconhecimento de palavras, soletração e no processo de decodificação fonológica que pode se apresentar isoladamente ou acompanhado da dificuldade na compreensão do texto ou no raciocínio matemático.

Apesar de a maior parcela da literatura produzida sobre a dislexia focalizar as dificuldades de um indivíduo disléxico, estes também podem apresentar e desenvolver talentos, a exemplo de: criatividade, capacidade de fazer conexões inesperadas, acuidade visual e espacial e pensamento fluente em 3D, capacidade de resolver problemas, inclusive de linguagem verbal e boa sociabilidade. (PAIXÃO, p.7, 2015).

Neste sentido, nos casos de dislexia não há ausência de criatividade ou de talentos, mas existe a necessidade de estímulos e oportunidades para o disléxico expressar seu

potencial. Assim sendo, é importante que a educação escolar tenha foco na inclusão dos disléxicos e crie estratégias específicas que proporcionem o desenvolvimento de habilidades desse grupo de alunos.

1.2 Transtorno ou Dificuldade de Aprendizagem

Para Mano e Marchello (2015), o processo de aprendizagem é amplo e as perturbações que surgem sofrem influências de variáveis decorrentes do campo socioeducacional ou neurológico.

No campo socioeducacional estas variáveis se referem ao emocional, ambiente, cultura e metodologias. O contexto neurológico envolve alterações no funcionamento cerebral (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012).

Quando um estudante apresentar um desempenho abaixo do esperado para idade-série, essas variáveis devem ser levadas em consideração, pois qualquer alteração interfere no processo de aprendizagem e indicam uma dificuldade ou um transtorno de aprendizagem.

Transtorno e dificuldade de aprendizagem, geralmente são termos usados para denominar diferentes problemas que se manifestam na educação escolar de crianças ou adolescentes (LUZ, 2010).

Assim, não há um consenso na definição destes termos e existem discordâncias entre essas terminologias, por vezes são utilizadas de maneira aleatória e compreendidas como sinônimos, tanto na literatura como no cotidiano escolar (MANO; MARCHELLO, 2015).

Alguns autores afirmam que apesar de haver certa imprecisão para diferenciação entre o transtorno de aprendizagem - TA e a dificuldade de aprendizagem - DA, são categóricos ao afirmarem a existência de diferenças diagnósticas entre estes termos, pois o primeiro está relacionado às questões neurobiológicas e o segundo está relacionado às situações metodológicas, emocionais e sociais (CIASCA; ROSSINI, 2000 e MORIM et al., 2015).

Diversos autores também compartilham da proposição de que as dificuldades de aprendizagens não estão relacionadas às questões de caráter orgânico, de modo que os distúrbios ou transtornos de aprendizagem relacionam-se à estas questões (LUZ, 2010; SIQUEIRA; GURGEL, 2011).

No entanto, Bermudez (2014) usa o termo dificuldade de aprendizagem para descrever problemas neurobiológicos que afetam a capacidade cerebral e proporcionam prejuízos na compreensão, recordação e comunicação.

Para começo de conversa, o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. (BERMUDEZ, p.5, 2014).

A compreensão de que a DA está relacionada às causas orgânicas é também compreendida por Fonseca (2007, p.138), o qual diz que os alunos com dificuldade de aprendizagem “ilustram um perfil de discrepância entre o potencial de aprendizagem intelectual normal e o rendimento ou o desempenho escolar abaixo do normal”.

O autor ainda justifica que uma lesão cerebral leve, implica em uma dificuldade de aprendizagem como, entre outras, a dislexia. Então, para Fonseca (2007) as dificuldades de aprendizagens são aquelas que apresentam uma disfunção neurológica, ou seja, estão diretamente relacionadas às disfunções cerebrais.

Portanto, para melhor compreensão da dislexia, considera-se importante assumir a diferença conceitual entre dificuldades e transtornos de aprendizagens, pois esta distinção colabora com o fazer pedagógico do professor e por consequência pode mudar o quadro do fracasso escolar, isso não quer dizer que a metodologia adequada possa suprimir a dislexia, mas sim poderá tornar a aprendizagem possível. O desenvolvimento e a qualidade da leitura e escrita do disléxico poderá ser influenciado pelas metodologias utilizadas na escola (MORIM et al., 2015).

Gimenez (2005), defini DA a partir de múltiplos fatores extrínsecos ao aluno, como sociais, emocionais e ou pedagógicos, diz ainda que o quadro de DA pode ser modificadose houver uma mudança no processo de ensino, enquanto que os transtornos de aprendizagens são decorrentes de uma disfunção neurológica persistente. A autora explica que é importante considerar que a dificuldade de aprendizagem do aluno, também representa a dificuldade do ensino, ou seja, a dificuldade de aprendizagem não é unicamente um problema do estudante.

A DA é um problema extrínseco ao aluno e se relaciona aos aspectos pedagógicos, bem como podem ser passageiras e resolvidas no próprio ambiente escolar (CIASCA e ROSSINI; 2000; MORIM et al., 2015; GIMENEZ 2005).

Para Morim et al., (p. 56, 2015), o transtorno de aprendizagem “é como uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação” e as dificuldades de aprendizagens estão vinculadas as questões pedagógicas.

É importante enfatizar que as dificuldades de aprendizagem são também relevantes para a compreensão de problemas que ultrapassam a dimensão meramente escolar, o aluno precisa ser visto como um sujeito social que representa as relações com o meio.

Ciasca e Rossini (2000), apresentam o transtorno de aprendizagem como uma disfunção intrínseca da criança, relacionada aos fatores neurológicos, disfunções no sistema nervoso central, sem alterações sensoriais, físicas ou emocionais e a inteligência encontra-se preservada. Os fatores neurológicos citados pelas autoras se referem à inabilidade significativa nas áreas da leitura, escrita ou nas habilidades matemáticas.

Quadro 1 - Diferença entre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens

DIFERENÇA ENTRE DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS	
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM
Causas Extrínsecas, motivadas por questões sociais, metodológicas ou emocionais	Causas intrínsecas, motivadas por disfunção neurológica
Pontal, pode ser passageiro	É permanente
Pode ser resolvido no contexto escolar	Inabilidade específica para leitura, escrita ou matemática. Precisa de acompanhamento de especialistas
Defasagens sem causas evidentes	Discrepância entre o potencial intelectual e o desempenho

Fonte: elaborado pela autora baseada em (CIASCA e ROSSINI, 2000; MORIM et al., 2015; Gimenez, 2005)

Em todos os casos que houver problemas no processo de aprendizagem, é importante que ocorra um diagnóstico, a fim de evitar rótulos e uso indevido dos termos DA ou TA. Porém, desde que o problema seja evidente, tendo ou não o diagnóstico, é importante que os educadores possam aprimorar a sua formação, pois são os agentes que estão na frente e diretamente envolvidos com os problemas de aprendizagem e capazes de diminuir as dificuldades e facilitar a aprendizagem.

De acordo com Siqueira e Gurgel (2011):

Existe forte correlação entre boas escolas, disponibilidade de recursos e progresso escolar. A má qualidade da educação afeta diretamente as crianças mais vulneráveis provenientes de condições socioeconômico-culturais mais precárias. A escola (educação formal) deveria ter o papel de compensar as diferenças,

diminuindo a desigualdade social, capacitando esses indivíduos. (SIQUEIRA; GURGEL, 2011).

Sendo a dislexia considerada como dificuldade de aprendizagem ou como transtorno de aprendizagem, em qualquer situação o sistema educacional deve assumir a responsabilidade de ajustar as ações educativas para que as características individuais dos alunos sejam respeitadas e auxiliadas para a superação da condição do não aprender, devem ser adotados os métodos adequados para que a maioria dos alunos possam desenvolver suas potencialidades (CIASCA; ROSSINI, 2000; SIQUEIRA; GURGEL, 2011).

As autoras Alves et al., (2011, p.30), definem dislexia como um “transtorno específico de aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade”, ressaltam que a condição de déficit na apropriação da leitura não está associada a inteligência abaixo da média, nem as deficiências sensoriais ou intelectuais.

No Brasil, órgãos oficiais como O Ministério da Saúde (2016) e a Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2016), apresentam a dislexia como transtorno de aprendizagem, a saber:

Ministério da Saúde (Brasil, p.1, 2016):

A dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. Pessoas com dislexia apresentam um funcionamento peculiar do cérebro para os processamentos linguísticos relacionados à leitura. O disléxico tem dificuldade para associar o símbolo gráfico, as letras, com o som que elas representam, e organizá-los, mentalmente, numa sequência temporal.

Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2016):

A dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. Algumas dessas dificuldades são: Fraco desenvolvimento da atenção; Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem; Dificuldade de aprender rimas e canções; Fraco desenvolvimento da coordenação motora; Dificuldade com quebra-cabeças; Falta de interesse por livros impressos.

Diante das considerações sobre as terminologias em torno da dislexia, como dificuldade ou transtorno de aprendizagem, este estudo assume o conceito apresentado pelos autores, os quais definem a dislexia como um transtorno de aprendizagem.

1.3 Diagnóstico, Características e Incidência da Dislexia

a) Diagnóstico

A dislexia é um transtorno que apresenta sintomas praticamente relacionados ao desempenho escolar como dificuldade para ler, escrever, reconhecer símbolos ou calcular, por isso, é chamada de distúrbio específico de aprendizagem e que não afeta a inteligência. Esses sintomas são geralmente percebidos primeiramente na escola logo nas séries iniciais, por volta do segundo ano do ensino fundamental (CATTS et al., 2011).

No entanto, é difícil o diagnóstico precoce da dislexia por parte dos profissionais da área da saúde, visto que, segundo Affonso et al., (2011), aproximadamente 40% dos alunos matriculados nas séries iniciais apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, principalmente nas áreas de leitura e escrita, deste grupo de 3% a 5% apresentam um quadro sugestivo de dislexia, pois manifestam sintomas mais intensos e permanentes em relação a apropriação do código escrito, dando a sensação de que a leitura e escrita parece ser algo impossível para estes alunos.

Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002), ressaltam que diagnosticar a dislexia não é tarefa muito fácil, envolve um conjunto de profissionais como psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e médicos oftalmologista e neurologista, os quais analisam a história de vida do aluno nos aspectos psicológicos, socioculturais, socioeconômicos e no âmbito educacional, pois as situações, comportamentos e ambiente em que o indivíduo vive são importantes fontes de informações que auxiliam no diagnóstico.

Para a Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2016), para chegar ao diagnóstico de dislexia é necessário que haja avaliação clínica com a finalidade de descartar a existência de problemas ou deficiências sensoriais, déficit mental ou de desordens afetivas que ocorreram antes da observação do insucesso escolar, pois estes fatores também acarretam prejuízos no processo de aprendizagem e aquisição da leitura e escrita.

Por outro lado, percebe-se que o diagnóstico de dislexia se torna importante, pois a partir dele “parece que as hipóteses de preguiça, má vontade, falta de esforço, falta de motivação são finalmente alteradas quando recebem esses diagnósticos [...]”, sendo assim

as pessoas disléxicas “ [...] param de serem tratadas como pessoas preguiçosas e com atitudes inadequadas” (MACHADO, p. 26, 2010).

Dessa maneira, a investigação minuciosa e interdisciplinar é importante para evitar equívocos. Pestun, Ciasca e Gonçalves (p.328, 2002), afirmam que “um único profissional não basta para analisar esses vários aspectos e fornecer diagnóstico preciso e seguro”.

Porém, o diagnóstico, não é uma tarefa que cabe ao professor, a escola não pode se responsabilizar em tratar com um olhar clínico. Nesse processo, o professor assume a responsabilidade de identificar os problemas que afetam o curso normal da aprendizagem e reorganizar as ações metodológicas para que este aluno não fique a margem do processo.

Para maior precisão no diagnóstico, o campo psicopedagógico utiliza testes que envolvem habilidades fonológicas, visuais e de interpretações e na área clínica são analisados exames de imagens como ressonância magnética e/ou tomografia com emissão de pósitrons (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012).

Diante das constatações, os educadores só podem identificar as dificuldades que o aluno apresenta. O diagnóstico de dislexia é realizado por equipe multidisciplinar com especialistas e composta preferencialmente por neurologista, psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo.

b) Características

Com base nos estudos apresentados por Muszkat e Rizzutti (2012); ABD (2016) e Ministério da Saúde - Brasil (2016), apresenta-se a seguir os comportamentos que caracterizam a dislexia:

- Dificuldades em relação a leitura e lentidão no processo de aquisição da leitura, troca de palavras no momento da leitura, usa palavras substitutas com fonemas parecidos, as vezes sem sentido para o contexto, dificuldade na fluência, ritmo lento e leitura silabada, recusa e dificuldade nas atividades de leitura, por isso a compreensão do texto fica prejudicada.
- Dificuldades na escrita, troca de letras e fonemas, muitas dificuldades para produzir texto com coerência e clareza, apresenta atraso na competência ortográfica com erros diversificados e acima do esperado para idade/série. Com frequência apresenta escrita espelhada (letras), resistência para não realizar atividades de produção escrita

ou cópias, pois estas atividades, para o disléxico, exigem um esforço além do comum e dificuldade para aprender e perceber rimas e canções.

- Dificuldades na matemática, principalmente para assimilar símbolos e a tabuada.
- Memória de curto prazo prejudicada, fato que provoca dificuldades em conseguir executar sequências de tarefas complexas e com muitas indicações. Dificuldades para aprender a identificar as horas. Confusão na percepção espacial com a lateralidade, principalmente direita e esquerda.
- Dificuldades visuais no sentido de perceber detalhes, é comum a confusão entre palavras como exemplo “luva e lupa, nada e mata”.
- Dificuldade na coordenação motora.
- Dificuldades em aprender uma segunda língua.
- Dispersão constante que interfere na conclusão de tarefas.
- São frequentes problemas como timidez excessiva e depressão.

Salienta-se que estes sinais podem variar em número e intensidade de pessoa para pessoa. Porém, em todos os casos as trocas de letras, confusão entre os fonemas e maior demora para aquisição da leitura são características bem nítidas nas situações de dislexia. Ressalta-se ainda, que os sintomas da dislexia acompanham o indivíduo desde a infância e permanecem na fase adulta, sendo que nesta segunda fase, as características da dislexia aparecem com menor intensidade devido o adulto já estar alfabetizado e acumular experiência com o exercício de leitura e escrita, adultos disléxicos também utilizam mecanismos para superar as dificuldades (FITÓ,2012).

c) Incidência da Dislexia

Fitó (2012), afirma que aproximadamente entre 5% a 10% da população de escolares brasileiros são disléxicos. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia - ABD a dislexia atinge entre 5% e 17% da população mundial e esse é a dificuldade de aprendizagem com maior incidência nas salas de aula.

1.4 Autoestima do Aluno com Dislexia

Mesmo com amplas explicações científicas para esclarecer o conceito e características da dislexia, percebe-se ainda, que muitos alunos com esse transtorno são

considerados como desmotivadas, desinteressados, pouco inteligentes e/ou preguiçosos (ALVES, 2011).

Fitó (2012), demonstra que é comum aparecerem problemas emocionais e comportamentais em disléxicos, não obstante a esses casos, surgem também a depressão como reflexo das dificuldades e pressões da escola e da família que eles enfrentam no cotidiano. A sensação de fracasso é um fato presente em quase todos os indivíduos disléxicos, carregam esse estigma desde a fase infantil até a adulta.

Prevenir é o melhor caminho, a educação começa em casa, e a escola complementa com a inserção do estudo das ciências no campo social, moral e político. Nesse sentido, é de grande valia aos disléxicos, que além de trabalhar conteúdos, os professores possam ter competência para identificar os sinais da dislexia e investir na autoestima do aluno, encorajando-o a enfrentar o problema e criar estratégias que o faça avançar.

Mello (2010, p. 11) ressalta que “coexistem problemas no modo de articulação entre a concepção de aluno, ensino e aprendizagem”. Devido a falta de conhecimentos, rótulos e barreiras são impostos, os quais impedem o acesso ao conhecimento, principalmente daqueles que necessitam de adequações para aprenderem.

Conviver com a dificuldade para aprender a ler e escrever está imerso a um mundo de desafios que exige grandes esforços para superação. O aluno disléxico demonstra não ter interesse pelas atividades, demonstrar não significa o desejo de não querer, é que as dificuldades se apresentam com tamanha força que leva o aluno a acreditar em sua inabilidade para cumprir as tarefas determinadas pela escola, e assim acumulam histórias de fracasso (MUSZKAT; RIZZUTI, 2012).

De acordo como Faria (2015), é importante que os alunos sejam aceitos e reconhecidos exatamente como são, e não como os educadores os idealizam. Os alunos com dislexia, apresentam desafios aos professores no sentido de serem entendidos.

Filho e Araújo (2017), explicam que de maneira geral, as características individuais dos alunos não podem ser julgadas como responsáveis pela repetência e a evasão escolar, deve-se considerar que a maneira como a escola desenvolve as ações educativas é o importante fator que influência no sucesso ou fracasso escolar dos alunos, independentemente de terem ou não dificuldades de aprendizagem.

Além das dificuldades específicas na leitura e escrita, os alunos com dislexia, geralmente, apresentam baixo envolvimento com as tarefas escolares, são tristes e desmotivados. As frustrações causadas pelo mal desempenho, o peso da exigência para

aprender e as comparações feitas entre os alunos, causam impactos emocionais negativos e contribuem com o aparecimento de sentimento de inferioridade (MOURA, 2018).

Na atual literatura sobre dislexia, são escassos os estudos sobre o autoconceito do disléxico. Existe a preocupação com a descrição do problema, formas de condução e tudo mais que abrange a educação escolar dos sujeitos.

Segundo Moura (2018), as repercussões da dislexia, geralmente trazem uma visão negativa da pessoa com esse problema e em consequência a própria pessoa disléxica constrói um autoconceito desfavorável.

Schiavoni e Martinelli (2012), dizem que estudos referentes ao autoconceito de alunos com dificuldades de aprendizagem, demonstram que estes atingem escores mais baixos em comparação aos alunos que não apresentam dificuldades e são mais aceitos pelo grupo, ou seja, alunos com dificuldades de aprendizagem apresentaram autoconceito negativo.

As questões e rótulos que rodeiam a educação escolar dos alunos disléxicos, são elementos que influenciam no autoconceito e na autoestima. Branden (2000, p. 212) “considera que o aluno é um sujeito que merece ser visto em sua totalidade, que vai além de um corpo, razão, mas sim, deve ser visto como um sujeito constituído de emoção e psiquismo”. O autor considera que a construção de si mesmo sofre influência de elementos externos, a vida dos indivíduos como o outro e o meio social.

De acordo com Schiavoni e Martinelli (2012), o autoconceito se constrói a partir de variáveis que envolvem a percepção, avaliação e comparação que o indivíduo faz de si levando em consideração aspectos ou modelos que o cercam. Entre essas variáveis está o modo como as outras pessoas avaliam o indivíduo, nesse caso, a pessoa é levada a se observar como os outros a consideram.

Fitó (2012), relata que imagem de si mesmo também se constrói a partir da percepção que a pessoa guarda do seu desempenho em situações específicas, essa percepção pode ser boa ou ruim, depende de suas experiências com o meio. Outra variável que contribui para a construção do autoconceito é a comparação que a pessoa faz de si com ou outros sujeitos de sua convivência com quem se identifica.

No estudo do autoconceito, segundo os autores, a literatura tem apontado um certo consenso entre os pesquisadores quanto a três aspectos: um deles é o caráter desenvolvimental do autoconceito, já que se entende que este não nasce com o indivíduo, mas é construído desde a infância e ao longo da vida, e é desenvolvido com base na relação com o outro. Assim, o reconhecimento da influência social constitui o segundo aspecto consensual. A ideia de multidimensionalidade,

terceiro aspecto, é sustentada pela crença na existência de vários “eus”, construídos de acordo com o contexto social, sendo, então, possível falar de um autoconceito familiar, baseado e desenvolvido nas relações com os familiares, um autoconceito escolar, estabelecido com base nas interações com os professores e colegas, entre outros. (SCHIAVONI; MARTINELLI, 2012, p. 298).

De acordo com ABCD⁴ (2012), “autoestima é a percepção que temos de nós mesmos e tem relação direta com o modo que desempenhamos as tarefas. A baixa autoestima está associada a uma autoimagem negativa e a sentimentos negativos em relação a si próprio”.

Lima, Salgado e Ciasca (2011), ressaltam que os aspectos emocionais negativos, principalmente de baixa autoestima, se apresentam nos alunos disléxicos como uma consequência do baixo rendimento escolar, pela falta de compreensão por parte da escola em relação às suas características e pela ausência de um diagnóstico. Sem suporte pedagógico adequado, por mais que se esforce, o disléxico não consegue concluir as atividades com sucesso, tal situação provoca o sentimento de inferioridade, desânimo e falta de interesse, levando-o a receber erroneamente a sentença de preguiçoso.

Marques (2014), Rodrigues e Ciasca (2016), dizem que é importante que os educadores tenham formação adequada sobre dislexia, para que possam precocemente identificar e intervir pedagogicamente nestes casos, ajudando a evitar o diagnóstico tardio e prejuízos ao desenvolvimento escolar destes alunos.

1.5 Formação Docente e Dislexia

Quando se trata de dislexia, as queixas referem-se principalmente ao fato de não conseguirem alcançar bons resultados na escola. Os educadores relatam as dificuldades para realização de tarefas que envolvam leitura, escrita e raciocínio matemático. Esses problemas, geralmente são responsáveis pelo fracasso escolar, cuja a culpa recai no próprio aluno por não conseguir aprender (GIMENEZ, 2005).

Esse contexto revela a necessidade de qualificação, a começar pela formação dos futuros professores. Diante desse cenário educacional ainda mais complexo e cheio de responsabilidades, convém indagar, como os professores estão trabalhando com os alunos disléxicos? O que fazem para poder atender as necessidades específicas desses alunos?

⁴ Instituto ABCD - é uma organização da sociedade civil, que promove projetos sociais em busca de ampliar os conhecimentos sobre transtornos de aprendizagem, em especial a dislexia, dentro e fora da escola.

Fito (2012), diz que para atuar cotidianamente em sala de aula, atendendo as especificidades do aluno com dislexia, se faz necessária uma capacitação adequada, visando mediar às relações, se apropriar do conceito e características que sinalizam a dislexia, a fim de gerir “adequações metodológicas”, favorecendo aos alunos disléxicos oportunidades para aprenderem os mesmos conteúdos que os demais alunos da classe.

Nos casos de dislexia é muito comum que sejam destacadas as dificuldades de aprendizagem e comportamentos inadequados. Assim, o aluno passa a ser identificado mais pelas suas limitações do que por suas potencialidades. Desse modo, os professores devem entender as notas baixas e dificuldade para ler e escrever como prováveis sinais de dislexia (PAIXÃO, 2015).

Os indivíduos disléxicos não se resumem a soma de suas dificuldades específicas, eles possuem potencial e inteligência normal que precisam ser descobertas e valorizadas, pois só assim, a autoestima poderá ser trabalhada a favor do processo de aprendizagem.

Cardoso e Domingues (2017), também apontam a necessidade de investimentos na formação docente para o ajuste da educação escolar com as necessidades didáticas para os casos de dislexia. Dessa maneira, as dificuldades de aprendizagem dos disléxicos, são agravadas pela falta de adequação das práticas educativas. Por isso, muitos repetem o ano por várias vezes, mas as dificuldades permanecem, e acabam resultando no abandono escolar.

Compreender os fatores implicados no processo de aprendizagem do aluno com Dislexia e criar formas alternativas para ajudar na promoção da aprendizagem, constitui-se como uma postura indispensável aos professores.

Medeiros (2006), esclarece que existe incoerência entre a literatura e a posição dos professores quanto ao conceito de dislexia, pois em sua pesquisa 98% dos professores disseram que precisam entender o que é dislexia e que precisam de cursos de formação na área.

Percebe-se que as dificuldades de aprendizagem são compreendidas erroneamente, como a falta de interesse para estudar. Por isso, muitos repetem de ano várias vezes, mas as dificuldades na leitura e escrita permanecem, depois de tanto insistirem em aprender e não conseguirem, acabam abandonando a escola (SMITH; STRICK, 2012). Essa situação traz a reflexão: De quem é a culpa pelo fracasso ou abandono escolar?

São inúmeros fatores psicossociais e econômicos que colaboram e levam os alunos a desistirem da escola. Porém, este fenômeno que afasta o aluno da educação formal não deve

ser apenas justificado pelos problemas que o atingem, ou seja, não podem ser vistos como uma problemática pessoal exclusiva do aluno.

De acordo com Filho e Araújo (2017, p. 41):

A evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias. São reflexos da forma como a escola recebe e exerce ação sobre as pessoas dos diferentes segmentos da sociedade. (FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 41).

A situação que gera dificuldades ainda maiores na inclusão e desenvolvimento dos alunos com dislexia é o diagnóstico tardio desse transtorno, que acaba acarretando problemas emocionais aos mesmos (CARDOSO; DOMINGUES, 2017).

Dessa maneira, recai sobre a escola, representada por professores e equipe técnica, cada um dentro de suas atribuições, a responsabilidade de criar situações de aprendizagens que favoreçam os alunos com dislexia o desejo em aprender e se envolverem no processo de ensino-aprendizagem (SILVA; SILVA, 2016).

A falta de informação e práticas pedagógicas inadequadas para a educação de alunos com dislexia, faz com que esses não obtenham êxito na vida escolar, são mal compreendidos e muitas vezes discriminados (GONÇALVES, 2011).

De acordo com Charlot (2013), a escola enfrenta problemas para se adequar as diferentes necessidades apresentadas em seu interior, pois o atual modelo social (globalizado) exige dos educadores posturas pedagógicas que se distanciem do tradicional hábito de ensinar tudo da mesma maneira para todos, o que faz com que a escola não consiga atender as demandas contemporâneas.

Glat (2011), aponta a formação docente, como um dos maiores entraves em relação à implementação da educação inclusiva. A autora ressalta que sem base, e sem conhecimento técnico sobre inclusão em todas as áreas, os professores dificilmente vão garantir o uso de intervenções pedagógicas que respeitem e atendam as diferenças.

A padronização do processo ensino-aprendizagem existe quando a escola idealiza uma aprendizagem uniforme, que todos aprendam com os mesmos métodos e ao mesmo tempo, que compreendam as aulas expositivas, consigam decorar conceitos e fórmulas, escrevam e leiam com a mesma influência e tenham bons resultados nas avaliações. O modelo padronizado de ensino não considera as diferenças individuais de comportamento, preferências, grau de dificuldades e habilidades (MANTOAN, 2013).

Charlot (2013, p.21) identifica a existência do “descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes”. É importante ressaltar que a falta de um método eficaz e de materiais didáticos tem refletido diretamente no insucesso escolar dos alunos (SILVA et al., 2012). Neste contexto, os professores enfrentam dificuldades referentes às práticas pedagógicas, principalmente voltadas àqueles que se distanciam do padrão de aprendizagem.

Charlot (2013) e Freire (2011), apresentam o mesmo ponto de vista em relação a ação educativa, esclarecem que o que se espera que ocorra nas escolas são mudanças referentes as práticas docentes e que os educadores percebam que o valor do processo ensino-aprendizagem não está nos meios ou instrumentos, mas na maneira como estão sendo conduzidas às ações educativas. O professor é quem direciona a prática educacional, é quem faz opção pela prática classificatória, excludente ou desenvolve métodos capazes de construir saberes significativos.

2 JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Nesse capítulo será realizada a revisão da literatura sobre os jogos educativos, objetivando compreender a sua inserção no contexto escolar, bem como sua utilização no processo de ensino aprendizagem, nos casos de alunos com dislexia.

2.1 Reflexões sobre a Concepção do Jogo e sua Relação com a Aprendizagem

O jogo é uma atividade lúdica que vem sendo amplamente estudado e utilizado no contexto educacional, é considerado um importante recurso didático por proporcionar a crianças e adultos o envolvimento em situações sociais e de aprendizagens. Porém, o sentido, a imagem e a representação social do jogo sofre influências do período histórico e da cultura, ou seja, o jogo ganha maior ou menor valor a partir das características e regras de cada sociedade (BROTTO,1999).

O jogo tem origem no termo latino *jocus* que significa gracejo, graça, pilheria, escarnio, zombaria, e em latim essa é a palavra originalmente reservada para as brincadeiras verbais: piadas, enigmas e charadas. No entanto, o jogo não pode ser visto apenas como divertimento, já que o mesmo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral, pois enquadra-se no conjunto das atividades lúdicas (FRIEDMANN, 2006).

Brotto (1999), relata que o jogo é considerado como um “fenômeno antropológico” por ser um recurso que se apresenta em todas as civilizações, representa a cultura e história de um povo, por vezes é considerado, de acordo com a sociedade, um instrumento mágico, sagrado, ou artístico, bem como, possui relevante papel na comunicação entre os povos.

Para Avanço e Lima (2013), as atividades dos sujeitos, entre elas o jogo, sofrem mudanças gradativas e são influenciadas pela produção social e são deixadas como cultura de geração para geração. Nesse sentido, o uso contínuo do jogo ao longo da história, contribuiu com a expansão de seu uso, deixando de ser apenas uma diversão e chega a ser utilizado como um recurso lúdico-educativo.

Os mesmos autores demonstram que desde a Grécia antiga os jogos já tinham visibilidade. Explicam que Platão destacava o jogo como importante recurso para aprendizagem, justificando sua eficácia por despertar o prazer em aprender brincando. Destacam que Platão reconheceu que a brincadeira influencia na formação da personalidade,

sendo assim, é importante o acompanhamento do adulto para que a criança aprenda brincando sem perder a preservação das virtudes e regras sociais.

Avanço e Lima (2013), explicam que na idade média o jogo foi restrito e considerado inapropriado, devido se distanciar da ética e moral defendida pela doutrina cristã, ainda assim, sua prática continuou constante e era aceita entre a maioria, somente a elite dominadora considerava o jogo como uma prática inadequada que feria os dogmas judaico-cristã.

Nesse período os dogmas religiosos foram disseminados e isso repercutiu na construção do conceito negativo do jogo, esse foi associado a um divertimento sem qualquer valor ou importância para aprendizagem, o jogo seria apenas uma atividade sem fins vantajosos para o sujeito, assim, foi associado somente ao prazer corporal sendo negado seu potencial educativo.

Para Avanço e Lima (2013):

Esta noção que compreende o divertimento e o prazer como caracteres essenciais ao jogo ainda hoje é hegemônica. Porém, alguns teóricos, principalmente os da ciência psicológica materialista, vem entendendo que prazer e divertimento são características acidentais ao jogo enquanto atividade humana. É possível, por exemplo, experimentar tristeza e sofrimento no jogo, assim como prazer e divertimento no trabalho, dependendo das circunstâncias em que ambas as atividades se processam. (AVANÇO; LIMA, 2013).

A partir do século XVI, a concepção de que o jogo não agregava valor pedagógico foi sendo modificada, pois os ideais renascentistas levantaram reflexões em torno do contexto educacional, nesse meio as possibilidades do jogo para fins didáticos também sofreram alterações, ou seja, o jogo passou a ser utilizado como recurso pedagógico sendo considerado um instrumento capaz de colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem (KISHIMOTO, 2003).

No século XIX, a utilização do jogo na educação ganha maior visibilidade em decorrência de ter sido lançada a proposta de educação através de brinquedos, ideia sustentada pela prática da recreação e defendida pela concepção montessoriana de educação. No século XX, ocorreu uma expansão significativa dos jogos na área da educação, que trouxe consigo a valorização e o crescimento na utilização do jogo e da brincadeira, bem como a multiplicação de empresas que investem na linha dos chamados “brinquedos educativos” (KISHIMOTO, 2003).

Atualmente a temática do jogo e ludicidade não é mais restrita, ao contrário do que foi apresentado nos tempos remotos. Embora o jogo ter sofrido gradativa mudança em seu conceito e aceitação, hoje é um tema amplamente estudado, seu uso crescente no contexto educacional aponta as vantagens significativas para o processo de aprendizagem.

Marques (2014, p.65), acrescenta que jogos educativos são considerados “todas aquelas aplicações que puderem ser utilizadas com algum objetivo educativo, ou estiverem pedagogicamente enquadradas, no contexto escolar”.

Segundo Gomes e Merquior (2017), os jogos e as brincadeiras, são importantes aliados para o desenvolvimento da criança, sendo assim, com o passar dos anos e por meio de inúmeros estudos que tiveram como fonte da valorização da criança e sua aprendizagem, o jogo passou a ter valor educativo.

Nessa perspectiva o jogo passa a ser compreendido como um recurso atrativo que apresenta um conjunto de atributos como diversão, prazer, respeito, e interação, considerados importantes elementos para o desenvolvimento da aprendizagem (GOMES; MERQUIOR, 2017).

Vasconcelos (2003), a partir da perspectiva piagetiana, considera os jogos como recursos em potencial para proporcionar situações de aprendizagens, de tal forma que contribuem com os mecanismos de assimilação da realidade, criação de estratégias e resolução de problemas.

Portanto, os jogos considerados como recursos didáticos apresentam características como diversão associada a autoconfiança, a motivação para aprender e liberdade de expressão. Colaboram com o exercício da criatividade, análise, percepção e amplia as possibilidades para aquisição do conhecimento (MARQUES, 2014).

Desse modo, o jogo ajuda a construir novos saberes e estimula a capacidade e potencialidade do aluno, por esse motivo deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, visto que auxilia tanto o professor quanto ao aluno no processo de ensino-aprendizagem (GOMES; MERQUIOR, 2017).

A evolução do brincar é um processo influenciado pelo meio e pela motivação e consiste numa importante fonte de avanços no desenvolvimento cognitivo. Entende-se com isso que, o jogo proporciona relações sociais completas, onde age-se sob o domínio de regras possuindo um sistema próprio de julgamento.

Jogos: são atividades que podem ter uma flexibilidade maior nas suas regulamentações, ou seja, as regras podem ser adaptadas em função das condições de espaço, material disponível, número de participantes, etc. Podem ser de várias maneiras, dependendo do objetivo a ser alcançado. Exemplo: competitivos, cooperativos, intelectivos, eletrônicos, tradicionais, entre outros. (ROSA, 2014, p.12).

Independente das significações e conceito que as culturas atribuem ao jogo, não há como negar sua importância como ferramenta pedagógica, pois proporciona desenvolvimento cognitivo-sensorial e formação moral, favorecendo à aprendizagem ativa (GRILLO; PRODOCIMO, 2016).

O jogo associado ao processo pedagógico é um instrumento que contribui significativamente para aprendizagem, pois no decorrer de um jogo o aluno se modifica, sai da condição de receptor e passa a ser transformador, assim o lúdico contribui com o curso do desenvolvimento da inteligência (KISHIMOTO, 2010).

Dessa maneira, se concretiza a utilização e valorização do uso do jogo para fins didáticos, deixando de ser visto apenas como instrumento de lazer. Assim, os jogos, por seu viés pedagógico que proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências motoras, cognitivas e/ou afetivas, passam a ser considerados como importante recurso a ser utilizado no contexto educacional.

2.2 Características e Contribuições do Jogo no Contexto Educacional

Entende-se que o jogo acaba por promover situações interativas que estimulam habilidades, valores e atitudes. Desse modo, eleva as dimensões linguísticas, lógica matemática, espacial, musical, cenestésico corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal, contribuindo com o desenvolvimento integral do indivíduo (KISHIMOTO, 2010).

De acordo com Kishimoto (2010), os jogos educativos estimulam e favorecem a aprendizagem das crianças, por meio do processo de socialização que acabam por contribuir com a formação moral, estimulando naturalmente o impulso da criança para aprender. Compreende-se assim que jogos educativos são aqueles que estimulam o pensamento criativo, a resolução de problemas, o respeito à regras do grupo e colaboram com a aprendizagem.

Vasconcelos (2003), ressalta que o jogo é de extrema importância por promover a sucessão dos aspectos - social, moral, intelectual e cognitivo do indivíduo, sendo assim uma condição necessária para o desenvolvimento da criança.

Logo, o jogo permite o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- a) Linguagem: o jogo permite a informação e comunicação;
- b) Cognitiva: o jogo facilita o acesso informações e estimula o raciocínio;
- c) Afetiva: o jogo permite a expressão das emoções;
- d) Físico-motor: utilização e aperfeiçoamento das ações sensoriais.
- e) Desenvolvimento da confiança e autonomia;
- f) Desenvolvimento moral: compreensão do respeito, regras.

Vygotsky (2010), estabeleceu uma relação de importância entre os jogos e a aprendizagem: o desenvolvimento intelectual, social e moral. Sendo assim, diz que é no mundo ilusório e imaginário da criança que o jogo aparece, pois a criança é um ser ativo, capaz de construir e criar através das suas interações sociais. Consequentemente o jogo contribui com o desenvolvimento do sujeito nos seguintes aspectos:

- Colabora com a aprendizagem de conceitos;
- Proporciona aprendizagem significativa;
- Facilita a interação social;
- Exercita a capacidade da imaginação, possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato;
- Contribui com a compreensão e amadurecimento das regras sociais.

O jogo como recurso pedagógico foi amplamente estudado por Brotto (1999), e apesar de sua tese ter sido apresentada no final do século passado, não perdeu a relevância, visto que suas colocações são importantes para a compreensão de que no jogo está presente uma estrutura que reúne um conjunto de características as quais tornam esse recurso tão significativo no processo de aprendizagem, que o autor denomina de Arquitetura do Jogo.

A Arquitetura do Jogo de acordo com Brotto (1999, p. 29):

Visão: Meta-Concepções e Valores Essenciais que orientam e dão sentido - significado a todo processo do jogo.

Objetivo: Alcançar objetivos e/ou solucionar problemas.

Regras: Como uma referência flexível (implícita ou explícita) para iniciar e sustentar dinamicamente, o processo do jogo.

Contexto: Acontece no aqui-e-agora, como uma síntese do passado-presente-futuro.

Participação: Interação plena e interdependente de todas as dimensões do ser humano: física-emocional-mental-espiritual, tanto ao nível pessoal, interpessoal e grupal.

Comunicação: 30 Diálogo buscando uma compreensão ampliada e comum da situação.

Estratégias: Organização, planejamento e definição de ações, baseada no alinhamento das competências individuais e grupais.

Resultados: Marcas para balizar o processo continuado de aprendizagem.

Celebração: Valorizar cada instante jogado-vivido como uma oportunidade singular de sentir-se um com todos, independentemente do resultado alcançado.

Ludicidade: Sustentar o espírito de Alegria, bom-humor, entusiasmo, descontração e diversão. Ser consciente do Prazer de Jogar.

Essas características presentes na Arquitetura do Jogo proporcionam o exercício das atividades de colaboração, gestão de conflitos, criação de estratégias para resolução de problemas e situações que diferenciam o jogo dos demais recursos pedagógicos.

2.3 Classificação dos Jogos

As classificações dos jogos variam entre autores, nesse estudo é apresentada a classificação proposta por Vasconcelos (2003); Falkembach (2007) e Marques (2014).

Vasconcelos (2003), explica que a ideiapigietiana em relação ao jogo, se refere as atividades lúdicas atreladas aos estágios do desenvolvimento cognitivo, onde cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de jogo. A partir de então, os jogos foram classificados segundo a evolução das estruturas mentais em três categorias:

A primeira se refere ao jogo de exercício, que vai do nascimento até aos 2 anos, nessa fase o prazer é essencial. Se caracteriza pela brincadeira que a própria criança cria para si mesma, brinca sozinha e não utiliza regras. A segunda categoria é o jogo simbólico, que corresponde a Fase pré-operatória, dos 2 anos aos aproximadamente 7 anos, nesta fase junta o prazer ao início da compreensão das regras, conflitos, aparece a compensação com realização do desejo e a presença da linguagem nas brincadeiras. A terceira categoria é o jogo de regras, que aparece durante o período operatório concreto, fazendo com que a criança aprenda as relações sociais ou interindividuais. Um elemento importante nos jogos de regras é que há os jogos de exercícios e também os simbólicos, ou seja, a regra passa a ser um elemento novo para a criança que resulta na relação coletiva.

A variações de jogos a seguir foram baseadas nos relatos de Falkembach (2007):

- **Jogos de estratégia** – emprego de níveis de pensamentos complexos, pois o jogador é levado a analisar situações e a projetar resultados. Fazem uso de habilidades como raciocínio e criatividade para construir estratégias capazes de atingir o objetivo estabelecido (resolver o problema).
- **Jogos de ação** - auxiliar no desenvolvimento psicomotor como equilíbrio, lateralidade, coordenação motora e reflexos. Exige pensamento e reações rápidas de acordo com os comandos do jogo. Uso do movimento corporal.
- **Jogos lógicos** – são desafiadores, colocam o jogador em um estado reflexivo, o leva a pensar nas variadas possibilidades para resolver um problema, geralmente este tipo de jogo tem tempo determinado para o jogador dar resposta ou tomar decisões. Em muitas situações o jogador pode jogar sozinho.
- **Jogos de aventura** – geralmente se apresentam no formato eletrônico, estilo RPG, onde o jogador vai tomando as decisões, determinando por onde quer ir, ou seja, é o jogador que tem o controle do ambiente, na maioria das vezes esse tipo de jogo está associado a descobertas.
- **Jogos interativos** – os jogos interativos, disponíveis na *Web*, tem grande aceitação, são motivadores, precisam ser muito bem acompanhados, muitos educadores já fazem uso desses jogos, pois retratam situações reais e facilitam a compreensão de conceitos.
- **Jogos treino e prática** – são aqueles jogos direcionados a conteúdos determinados e exigem a memorização, atenção, repetição, imitação e compreensão.
- **Jogos de simulação** – esses jogos exigem do educador um planejamento cuidadoso para que o objetivo seja alcançado, ou seja, são jogos que simulam a realidade impossível de ser vivenciada, como desastres ecológicos, são criadas situações fictícias.
- **Jogos de adivinhar** – são jogos que fazem uso de charadas, podem ser utilizados como competição entre grupos. O educador deve mostrar que

no final todos aprenderam com os erros e acertos das charadas, por isso todos são ganhadores. Os jogos de construção são formados por charadas em seus vários níveis.

- **Jogos de passar tempo** – são jogos simples que deixam a pessoa um bom tempo ocupada, como os demais exigem raciocínio, classificação e seguir as regras. Muitos desses jogos dão dicas do que deve ser feito, como a cor que deve pintar determinado objeto ou exige uma sequência lógica.
- **Jogos de aprender** – são jogos que testam os conhecimentos, muito presentes no formato online, o jogador faz uso da indução para tentar acertar e geralmente recebe um score com nível de seu conhecimento sobre o assunto.

O professor deve compreender um trabalho pedagógico com jogos, como um meio que pode auxiliar o aluno a aprender e a superar a condição que se encontra antes do jogo, por isso se torna imprescindível que a escolha do tipo de jogo esteja diretamente associada às necessidades do aluno.

A classificação dos jogos, de acordo com Lara (2004, p.68 apud MARQUES, 2014, p.62) é a seguinte:

Jogos de construção: são os despertam a curiosidade do aluno. É utilizado para introduzir um novo conteúdo. Através desse tipo de jogo o professor aborda conteúdos desconhecidos para os alunos. Assim eles se sentiram motivados a pesquisar sobre o assunto, buscar informações para resolver os enigmas ou criar estratégias para resolver o problema proposto pelo jogo.

Jogos de treino: através desse tipo de jogo, o professor, propõem um exercício sobre os conteúdos estudados anteriormente. Esse tipo de jogo, o aluno se apropria e se familiariza com conteúdo, desperta o pensamento dedutivo e amplia o conhecimento. Exercício da memorização e repetição.

Jogos de aprofundamento: este tipo de jogo requer um conhecimento prévio sobre o conteúdo, pois durante o jogo o aluno terá que aplicar o que aprendeu.

Jogos estratégicos: exige que o jogar pense em hipóteses, permite criar e testar várias estratégias, incentiva o pensamento criativo para alcançar os objetivos propostos pelo jogo. (LARA, 2004, p.68 apud MARQUES, 2014, p. 62).

Além dos tipos de jogos aqui apresentados, Roland et al., (2004) acrescentam os jogos educativos da Web e Jogos educativos de computadores. Esses jogos têm grande aceitação do público de estudantes, são motivadores e possuem um design atraente, se diferenciam nos seguintes aspectos:

Jogos educativos da Web - se caracterizam por uma aprendizagem autônoma e assíncrona, permitem interação em tempo real através de diferentes grupos em que os membros estão separados geograficamente. Não há estudo de um único conceito ou conteúdo, o professor pode observar o que extrair e como explorar o conteúdo que esse tipo de jogo apresenta. Apresenta um cenário dinâmico.

Jogos educativos de computadores - apresentam resolução de desafios e tarefas, exigem concentração, apresentam uma abordagem autogerida onde o aluno tem autonomia para descobrir e aprender sozinho, nesse caso o professor faz parte do processo como mediador. Esses jogos apresentam estudos sobre conteúdos e conceitos bem definidos. (ROLAND et al., 2004).

O aproveitamento do jogo depende da associação de seu objetivo com as necessidades educacionais dos alunos. Os jogos são classificados de acordo com seus objetivos, porém independentemente do tipo de jogo educativo, seja digital ou de tabuleiro, todos podem contribuir de alguma forma com a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (ROLAND et al., 2004).

De modo geral, os jogos educativos, tecnológicos ou não, são motivadores, envolvem alunos e professores e proporcionam aprendizagem significativa, onde a experimentação se sobrepõe a instrução.

Falkembach (2007), alerta que os jogos instrucionais também podem apresentar desvantagens caso ocorra as seguintes situações: se o jogo for utilizado como atividade obrigatória perde as características de diversão e motivação, podendo deixar o aluno contrariado; se houver intermitentes interferências do educador, o jogo pode perder seu caráter lúdico; se o jogo não for bem planejado e explicado perde os objetivos, por isso é importante que o uso do jogo na educação seja uma ação planejada, com acompanhamento (durante o jogo) e se conclua com a avaliação do desempenho do aluno.

2.4 O Jogo Educativo como Auxiliar no Ensino de Alunos com Dislexia

Incluir os jogos educativos no conjunto de ações pedagógicas, significa recriar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva o jogo é uma atividade que colabora com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sensoriais e leva ao exercício de ações individuais que consolidam esquemas favoráveis a aquisição de novos conhecimentos (VASCONCELOS, 2003).

Para Kishimoto (2010), o jogo quando adotado nas escolas, passa a ser importante suporte didática, facilita a participação de todos os alunos em momentos que ocasionam troca e obtenção de saberes.

De acordo com Grillo e Prodócimo (2016), por meio dos jogos educativos há a exploração autodirigida ao invés da instrução explícita e direta. Com isso, o aluno apreende de forma mais adequada, pois o jogo proporciona a sensação de liberdade para decidir, interagir e criar, fatores importantes para o desenvolvimento da compreensão do todo relacionado ao que está sendo trabalhado.

Para Gomes e Merquior (2017), o jogo promove diversas possibilidades de aprendizagens significativas, pois transporta para o campo educacional condições para potencializar a aquisição do conhecimento, juntando ao processo de ensino-aprendizagem aspectos que estimulam naturalmente a aprendizagem através da diversão, liberdade para criar, comparar e testar, fatores que dão sentido ao que está sendo estudado.

A partir do momento que o aluno entende o porquê e para que servem os conteúdos estudados, pode-se dizer que ocorreu a aprendizagem, com isso, são desencadeados processos de autoconfiança e motivação para continuar em busca de novos conhecimentos (GOMES; MERQUIOR, 2017).

A utilização de jogos no processo de aprendizagem de alunos disléxicos é considerada como uma relevante estratégia pedagógica, pois o desenvolvimento desses alunos exige materiais e métodos diversificados para que sejam criadas condições propícias à aquisição de conhecimentos (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

É importante mencionar que a dislexia é caracterizada como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, onde um dos principais traços percebidos é a dificuldade que a pessoa tem para realizar o reconhecimento e decodificação dos vocábulos, e acaba por trocar ou omitir sílabas, tendo problemas para soletrá-las (NEUROSABER, 2017).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a dislexia é um distúrbio de leitura, onde existem sérias dificuldades com a identificação e utilização adequada dos símbolos gráficos, levando a fracassos em outras áreas que dependem da leitura e da escrita.

No entanto, Rodrigues e Ciasca (2016), destacam que geralmente as práticas educativas são inadequadas a educação de estudantes com dislexia. A partir das premissas apresentadas compreende-se que a interação lúdica é favorável ao aprendizado do aluno com dislexia, pois através do jogo é possível trabalhar conhecimentos, valores, desenvolvimento emocional e intelectual.

Em relação aos alunos com dislexia, as habilidades de associação, raciocínio, cooperação, criação e reflexão precisam ser estimuladas constantemente e os jogos

educativos se apresentam como importante recurso capaz de proporcionar o exercício dessas habilidades, assim poderá favorecer a aprendizagem dos alunos disléxicos.

Para Santos (2000), os educadores enquanto mediadores do ensino, através da utilização de jogos educativos, podem criar momentos oportunos em sala de aula para observação da situação de aprendizagem do aluno com dislexia, assim conseguirá identificar quais suas maiores dificuldades e a partir daí elaborar jogos para cada situação que precisa ser resolvida. Assim, é pertinente compreender o jogo como um mecanismo que estimula e encoraja os alunos disléxicos a se envolverem em situações desafiadoras que promovem a aprendizagem.

As atividades lúdicas são consideradas importantes para o crescimento e desenvolvimento do educando com dislexia, com isso, percebe-se como é relevante integrá-las no contexto escolar, pois as mesmas estimulam tanto o desenvolvimento cognitivo e criativo, quanto o social (BARANITA, 2012; RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Conforme Baranita (2012) e Marques (2014), os jogos educativos, por seu caráter lúdico, movem aspectos de fundamental importância para melhorar o desempenho escolar de alunos com dislexia, sem que necessariamente seja feito o uso único e exaustivo da leitura e escrita, que é o principal dilema para o disléxico.

Diante destas considerações, menciona-se que a utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos disléxicos, colaboraram com as seguintes situações: contempla atitudes inclusivas, colabora com a autoestima, possibilita o desenvolvimento de habilidades como a percepção auditiva e visual, amplia o domínio linguístico e melhora a tolerância em lidar com as questões ortográficas e de leitura.

Kishimoto (2010), coloca que o jogo como recurso auxiliar na educação, ajuda na retenção do que é ensinado, visto que exercita as funções mentais e permitem a identificação e compreensão de conceitos e ainda colabora com o exercício da criatividade para levantar hipóteses e reconstruir os saberes prévios. Sendo assim, considera-se que a inserção do jogo educativo, poderá potencializar a aprendizagem dos alunos com dislexia, por exercitar justamente as habilidades mais afetadas por este transtorno.

O jogo como recurso auxiliar na educação escolar de alunos com dislexia, mesmo sendo simples e artesanais, podem promover mudanças na educação, principalmente em relação aqueles que necessitam de auxílio para terem acesso ao conhecimento ou para melhor utilizar seu potencial cognitivo, que por vezes fica limitado por falta de recursos que sirvam como ponte para aprendizagem (SANTOS et al., 2014).

Disponibilizar formas diversificadas de ensino para o público que apresenta peculiaridades para aprender, é uma necessidade de âmbito educacional. Dessa maneira, Galvão Filho (2013), considera a Tecnologia assistiva como um recurso que possa vir resolver um problema específico de uma pessoa com limitações sensoriais, motoras ou cognitivas, como dificuldade de leitura e compreensão.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO, 2013, p.3).

Apesar do texto que define tecnologia assistiva fazer referências ao termo pessoas com deficiência, não se pode deixar de englobar sua utilidade também para os casos de dislexia, que sendo um transtorno de aprendizagem, requer métodos e recursos específicos para ampliar ajudar no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Considera-se que jogos educativos, estão contemplados no conjunto de recursos, meios ou técnicas considerados como tecnologia assistiva.

Marques (2014, p.65), defende que “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”. Para isso, o jogo pode ser pensado como recurso integrante do conjunto das atividades escolares, por ser importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica.

Portanto, este estudo não propõe que o jogo seja o único meio para resolução dos problemas que sondam a educação escolar dos alunos com dislexia. Nem tão pouco, que o jogo possa substituir todas as atividades desenvolvidas em uma sala de aula, mas sim, que este recurso possa ser utilizado como um suporte alternativo para preencher as lacunas que ficam no decorrer dos estudos dos conteúdos, concedendo ao aluno com dislexia, caminhos alternativos para aprender.

O jogo apresenta possibilidades para atenuar as dificuldades no processamento e representação da informação linguística características da dislexia.

Oliveira (2007, p. 49), salienta que “os jogos existentes deverão ser alterados e modificados para irem ao encontro das necessidades do disléxico”, sendo de responsabilidade do professor a tarefa de produzir ou aperfeiçoar os jogos para que sirvam de materiais auxiliares para a aprendizagem.

A questão do aperfeiçoamento dos jogos, transcorre a partir do conhecimento que o docente possui do aluno. É importante conhecer as características do aluno, suas aptidões e seus interesses, para que possa ser elaborado o jogo adequado, nesse caso observar e escutar o aluno são ações imprescindíveis para a atuação docente.

Convém esclarecer que os jogos permitem ao professor observar a limitação e o avanço da criança, levando-o a evitar situações de fracasso e a rotulação, principalmente daqueles que possuem dificuldades de aprendizagem (ROSA, 2014).

Importante se faz ter claro que a metodologia utilizada por um educador pode definir o sucesso ou o fracasso do ensino e aprendizagem, mas para saber o resultado é preciso experimentar, ter coragem para tentar e inovar e acredita-se ser esse o momento oportuno para tal. (ROSA, p. 12, 2014).

Entende-se que, não só os professores precisam inovar em suas aulas, mas as instituições de formação devem investir no conhecimento sobre a ludicidade, bem como estimular a concepção e utilização dos jogos educativos, a fim de contribuir com uma educação mais democrática, visando o sucesso dos alunos com ou sem dislexia e não medir esforços para evitar o fracasso escolar.

É relevante o planejamento de situações que envolvam o jogo como recurso didático, pois o mesmo contribui para a ampliação das possibilidades de interações dos alunos entre si e com o conhecimento, além de permitir que novas condutas sejam utilizadas de forma espontânea (MARQUES, 2014).

Partindo desse pressuposto, o professor torna-se um mediador, capaz de proporcionar condições facilitadoras para que o aluno, por meio da manipulação de materiais, desenvolva a aprendizagem e construa conceitos de forma significativa. Para Brock (2011, p.37), “educadores precisam proporcionar ambientes divertidos e estimulantes que promovam atividades práticas e o uso de recursos interessantes”.

Marques (2014, p. 59) apresenta os aspectos que devem estar presentes na elaboração dos objetivos para a utilização de jogos:

Discutir as regras, “trocar ideias” e não fazer imposições, dessa maneira o aluno se torna responsável por suas decisões; Definir em conjunto “qual a regra que deve ser aplicada a cada situação”; Estimular a iniciativa e autoconfiança; Colaborar com o desenvolvimento da “autonomia”. (MARQUES, 2014, p. 59).

A inserção do jogo no espaço escolar representa a busca do professor por formas alternativas de ensino, vislumbrando recursos e meios que deem sentido aos conteúdos e que

tornem a aprendizagem um processo prazeroso e significativo, que o aluno consiga relacionar o que aprendeu com o cotidiano (DODDS, 2011).

De acordo com Dodds (2011, p.223), “ [...] os educadores em sua sala de aula, deverão promover a aprendizagem que engloba todas as necessidades das crianças”. Desse modo, a formação docente deve contar com diversas experiências que envolvam ações lúdicas e criação de jogos, para que no âmbito escolar o jogo tenha repercussão.

O jogo educativo apresenta inúmeras vantagens para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. No entanto, o valor de um jogo educativo para o aluno com dislexia, pode ser considerado significativamente maior do que para os alunos sem esse transtorno, pois os apelos sensoriais (elementos fonológicos) contidos nos jogos, principalmente naqueles que fazem associações entre letra e sons (fonemas), atendem exatamente as necessidades do aluno, assim facilitam a compreensão de conceitos, de leitura e escrita.

Por essas razões, este estudo prevê a realização de oficinas pedagógicas, na formação inicial de professores, como ricos momentos para discutir e aprender sobre dislexia e criar uma proposta lúdica, onde os jogos educativos, possam ser valorizados, compreendidos e desenvolvidos, para que se possam ensejar uma educação inclusiva, dinâmica e motivadora ao aluno com dislexia.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que segundo Bastos (2017), leva em consideração os dados gerados no ambiente natural, para melhor compreensão do “mundo-vida” dos sujeitos, fazendo uma descrição dos fatos e experiências com o tema a ser investigado. Caracteriza-se ainda por ser um método científico do tipo pesquisa aplicada, que tem como propósito encontrar soluções para problemas da realidade.

Apesar da pesquisa aplicada ter um foco prático, não desconsidera os estudos teóricos, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), tem como objetivo "gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos a solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais".

Desse modo, o referido estudo desenvolveu como produto educacional a Oficina para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia. O campo de aplicação do produto ocorreu em duas Instituições de Ensino Superior – IES, a saber:

- Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Campus Macapá-Polo Marco Zero. A escolha desta IES se deu por ter sido o campo de estágio da autora desse estudo.
- Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Guamá. Essa IES é o local onde a autora do estudo realiza o mestrado profissional. Sendo assim, campo propício para execução da oficina, visto que o Instituto de Educação demonstrou interesse pela realização da oficina no curso de Licenciatura de Pedagogia.

3.1 Público-alvo

O foco desse estudo está na experimentação da oficina pedagógica como metodologia alternativa a ser desenvolvida no ensino superior nos cursos de licenciaturas, como sugestão metodológica para impulsionar a construção de novos saberes a partir da reflexão-ação e aprendizagem colaborativa. Dessa maneira, desenvolveu-se uma oficina pedagógica que teve como propósito fomentar estudos teóricos e o exercício da prática para criar ou recriar jogos com finalidade de uso na educação escolar de alunos com dislexia. O produto foi desenvolvido para o seguinte público:

a) Acadêmicos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá que estavam cursando o segundo semestre do referido curso. Seguem as razões que contribuíram para a escolha desse público:

A primeira razão foi devido a grade curricular do Curso, que oferece no segundo período, a disciplina Oficina Extensionista para inclusão. Assim, a autora desse estudo, decidiu fazer estágio na disciplina objetivando observar como se desenvolve a oficina pedagógica como componente curricular no ensino superior.

A segunda razão que impulsionou a escolha do Curso de História como campo de aplicação do produto, foi a observação do planejamento da disciplina, que apresentou foco nos estudos teóricos sobre legislação da educação inclusiva, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Como prática, a disciplina propôs observações de campo e construção de cartilhas educativas sobre os temas estudados no decorrer da disciplina. Estes estudos teóricos, observações e cartilhas não envolveram a dislexia.

A partir desta observação, foi proposto a docente da disciplina, a realização da oficina pedagógica para que fossem desenvolvidas atividades teóricas e práticas, acerca de jogos para alunos com dislexia voltados para o ensino da história. A proposta foi aceita em comum acordo com os acadêmicos.

A terceira razão que motivou incluir o curso de história neste estudo, foi a constatação de que o ensino da história visa desenvolver a capacidade de leitura, interpretação, análise argumentação e exige que o aluno compreenda o mundo em que vive como reflexo das culturas, políticas e economia de sociedades passadas. Geralmente os estudos da disciplina história, ocorrem a partir dos livros didáticos que seguem uma sequência essencial para a compreensão do todo, esse formato de estudo e os próprios conteúdos, são complexos para o aluno com dislexia.

b) Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará:

A escolha pelo curso de pedagogia, ocorreu por seu caráter interdisciplinar e os futuros profissionais dessa área estão aptos a percorrerem em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, os pedagogos podem atuar como docentes em todas as modalidades do ensino, como também na área de gestão e coordenação pedagógica. Na UFPA, o curso de Pedagogia

oferece uma formação ampla de pedagogos, no que diz respeito a atuação nas áreas de docência e gestão ensino.

Assim, considera-se necessário que o pedagogo tenha uma formação ampla no sentido de se apropriar de saberes diversificados sobre os problemas educacionais. De acordo com Brabo, Cordeiro e Milanez (2012), o pedagogo é o profissional da área da educação com maiores atribuições, sua atuação é fundamental para que não só a inclusão aconteça, mas que seja capaz de induzir o processo de “humanização” no ambiente escolar.

3.2 Sujeitos Envolvidos na Investigação

- 12 Professores de escolas públicas.
- 20 Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFPA.
- 26 Acadêmicos do Curso de Licenciatura em História – UNIFAP.
- 02 Professores Doutores dos Cursos de Licenciaturas.

Os professores que atuam em escolas públicas de ensino fundamental participaram da pesquisa, na condição de informantes, objetivando adquirir conhecimento da concepção dos professores sobre dislexia, jogos educativos e a metodologia de oficina. Estas informações serviram para melhorar a estruturação e destinação do produto apresentado neste estudo. Do processo de validação participaram os acadêmicos dos cursos de licenciatura e os professores doutores dos referidos cursos, esse momento serviu para análise do produto.

3.3 Planejamento do Produto - “Oficina Pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia”

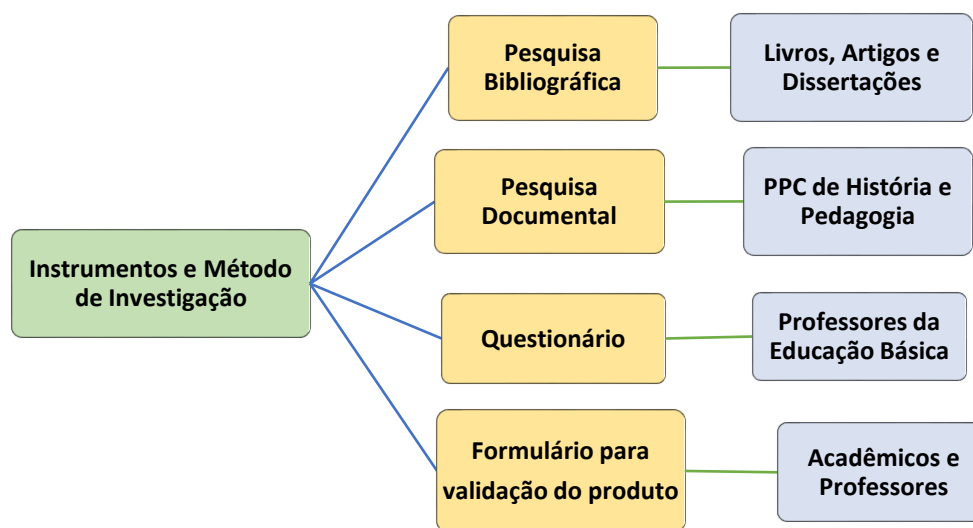
Pavian e Fontana (2009, p.79), ressaltam que “a oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento” para que os seus propósitos sejam alcançados. O planejamento deve ser elaborado cuidadosamente, objetivando que a execução da oficina não seja apenas uma sequência de atividades mecânicas.

Dessa maneira, a oficina foi estruturada a partir dos estudos teóricos e com base nos dados obtidos na investigação. Assim, foi elaborado o plano de estruturação do produto intitulado Oficina Pedagógica para docentes em formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia. Plano de Estruturação da Oficina – Apêndice D.

3.4 Procedimentos, Instrumentos e Método de Investigação

Objetivando descrever e responder a questão-foco descrita anteriormente, esse estudo adotou como procedimentos para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista semiestruturada, o questionário e o processo de validação. A figura 1 apresenta o esquema da investigação.

Figura 1 - Organização do Processo de Investigação



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Na sequência apresenta-se o detalhamento da utilização dos instrumentos de investigação e a quem foram direcionados:

a) Pesquisa Bibliográfica e Documental

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica se refere a primeira etapa desse estudo. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa bibliográfica é o momento da apropriação e ampliação do repertório teórico sobre os temas de interesse da investigação e as fontes investigadas são os livros, teses, dissertações e artigos científicos, visando conhecer o que já foi estudado sobre o tema.

Em relação à pesquisa documental, Gerhardt e Silveira (2009), dizem que os documentos escritos se constituem em rica fonte de informações, principalmente para as pesquisas em ciências sociais. Porém, esse tipo de pesquisa pode utilizar como fonte de obtenção de dados, qualquer documento informativo que apresente dados estatísticos, diretrizes, orientações, cartas, pareceres, atas, relatórios ou obras originais de qualquer

natureza. Essa técnica de pesquisa complementa as informações obtidas através de outras maneiras de investigação.

Como fonte de investigação, utilizou-se o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPA e o de Licenciatura em História - UNIFAP, disponibilizados no site das referidas Universidades. Estes documentos foram consultados, a fim de se constatar a presença de estudos sobre dislexia, jogos educativos e oficina pedagógica como estratégia metodológica nessa modalidade de ensino.

b) Questionário com os Professores do Ensino Fundamental

O questionário foi um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Segundo Andrade (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados que reúne um conjunto de perguntas que são respondidas pelos entrevistados, sem a presença do pesquisador.

Esse instrumento permite a obtenção de respostas precisas, pois, devido à ausência do pesquisador as respostas de um questionário apresentam baixo risco de distorção, ou seja, as respostas ficam livres de interferências que podem ser provocadas pelo pesquisador. Para estas entrevistas foi utilizado um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha (ANDRADE, 2009).

Foram entrevistados doze professores da rede pública de ensino, sendo seis professores que atuam no Estado do Pará e seis no estado do Amapá. O questionário utilizado para esta investigação encontra-se no Apêndice B.

O grupo de professores entrevistados foi formado a partir dos seguintes critérios: ter no mínimo dois anos de atuação na atual escola, trabalhar na educação básica na rede pública e de maneira espontânea ter a intenção de colaborar com a referida pesquisa. Para composição desse grupo, primeiramente foram consultados os setores responsáveis pela acessibilidade e inclusão das Secretarias de Educação do Estado do Pará e do Amapá, que indicaram as escolas que poderiam colaborar com a coleta de dados para este estudo, cada secretaria indicou uma escola.

Nas referidas escolas, a pesquisadora apresentou o objetivo da investigação para a coordenação pedagógica. Assim, os coordenadores pedagógicos conversaram com os professores e solicitaram seus contatos para envio do formulário de pesquisa, bem como, naquele momento, lhes foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice A - que foram lidos e assinados por aqueles que concordaram em colaborar com o referido estudo.

O quadro 2 apresenta a quantidade de professores entrevistados, as disciplinas e ano que atuam, o ano de conclusão da graduação, o Estado que pertencem e tempo de serviço que trabalham na atual escola.

Quadro 2 - Caracterização dos Professores da Educação Básica que foram entrevistados

Disciplina	Quantidade de entrevistados	Ano atuação	Estado		Ano de conclusão da graduação	Tempo de serviço na escola atual
			Pará	Amapá		
Língua Portuguesa	1	6ºAno	X		2000	5 anos
	1	7ºAno		x	1999	4 anos
História	1	6ºAno		x	2013	4 anos
	1	8ºAno		x	2015	3 anos
Pedagogia	1	4ºAno	X		2011	6 anos
	1	5ºAno		x	1999	5 anos
	1	5ºAno	X		2010	4 anos
Ciências	1	6ºAno	X		2009	5 anos
Matemática	1	9ºAno		x	2004	8 anos
	1	7ºAno	X		2012	5 anos
Geografia	1	8ºAno	X		2016	2 anos
Língua Estrangeira	1			x	2011	4 anos
Total de de entrevistados	12	-	6	6	-	-
Observação	A idade dos professores entrevistados variam entre 28 a 52 anos e 42% deles é do sexo masculino					

Fonte: elaborado pela autora (2018)

O uso deste questionário direcionado a professores da educação básica contribuiu com a investigação no sentido de se ter conhecimento em torno da compreensão, atitudes e opiniões que os docentes inseridos no campo de trabalho, possuem sobre dislexia, jogos e oficina pedagógica. Os achados nos questionários contribuíram com a definição, objetivos e elaborações do produto educacional apresentado neste estudo.

c) Validação

A validação do produto educacional “Oficina Pedagógica para docentes em formação” ocorreu como recurso de análise da importância e aplicabilidade da oficina como metodologia de ensino-aprendizagem. Utilizou-se a técnica Painel de Especialistas, que corresponde a avaliação de especialistas sobre determinado produto, a fim de apontar os aspectos relevantes e os que devem ser aprimorados para melhor funcionalidade do produto (STRUCHINER; RICCIARDI; VETROMILLE,1998).

Dessa maneira, para realização da validação do produto foi utilizado o formulário (Apêndice C). O referido formulário para validação do produto, foi direcionado à dois professores doutores que acompanharam a execução da oficina e aos vinte e seis participantes das oficinas. O quadro 3, apresenta o quantitativo e caracterização dos participantes que responderam o formulário utilizado no processo de validação do produto.

Quadro 3 - Quantitativo de Participantes na Oficina

Participantes	IES / N° de Participantes		Formação Acadêmica	Área de Atuação
	UFPA	UNIFAP		
Professores	01	01	Doutora em Psicologia	Psicologia e Educação
			Doutor em Educação	Pedagogia em Organizações Escolares
Acadêmicos	20	26	Acadêmicos do segundo Período de Licenciatura em História e Acadêmicos do 4º ao 6º período de Pedagogia	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os formulários foram estruturados da mesma forma e conteúdo para as duas oficinas, visando que todos analisassem os mesmos aspectos do produto, com isso foi permitido comparar os resultados a partir do ponto de vista dos professores e dos acadêmicos que vivenciaram a prática de oficina.

O formulário para validação do produto, foi dividido em três categorias, a saber: dimensão didática, aplicabilidade e metodologia. Para cada categoria foram listados atributos relacionados ao produto e uma lista de valores dispostos em uma escala de 1 a 4 correspondentes a conceitos, permitindo melhor análise das respostas.

- **Categoria 1 - Dimensão Didática:** foram consideradas oportunidades de relacionar teoria-prática, promover estudos autônomos, debates, aprendizagem colaborativa, oportunidade de construção e criatividade.

- **Categoria 2 - Dimensão Utilidade:** foi analisado a possibilidade de adequação do produto para outras realidades, criação de novos materiais didáticos, o valor agregado a aprendizagem dos conteúdos e contribuição para pratica pedagógica.
- **Categoria 3 - Dimensão Metodologia:** análise da metodologia utilizada para o desenvolvimento do produto, dos métodos, recursos, suportes tecnológicos, adequação para a formação inicial de professores, no que diz respeito a práticas educativas inclusivas.

Quadro 4 - Valores e Descrições Correspondentes para Análise dos Atributos do Produto

VALORES	CONCEITOS
1	De forma nenhuma
2	Parcialmente, de forma insuficiente
3	Parcialmente, de forma suficiente
4	Integralmente

Fonte: elaborado pela autora (2018)

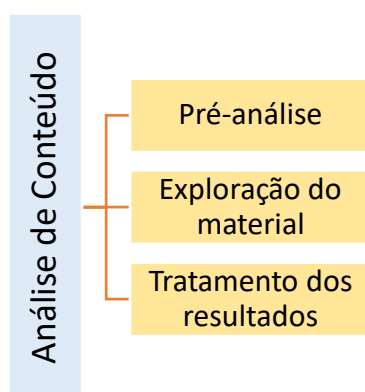
Ressalta-se que a escala de valores numéricos para validação não teve o objetivo de mensurar o produto através de uma nota, mas sim de analisar o aproveitamento, valia e utilidade contidos no produto. As questões foram fechadas e direcionadas para os objetivos da investigação. A identificação do participante no formulário foi opcional, porém ocorreram várias identificações espontâneas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, por ser uma técnica adequada ao tratamento de dados em pesquisa qualitativa (BARDIN, 2011). A autora diz que essa técnica se refere ao estudo e descrição dos conteúdos das mensagens, ou seja, a análise de conteúdo faz uma interpretação do sentido das palavras e das entrelinhas existente na comunicação (hermenêutica).

Bardin (2011), descreve que a realização da técnica de análise de conteúdo perpassa por três fases essenciais. A figura 2 demonstra as fases da técnica em questão:

Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2011)

Na primeira fase de pré-análise, ocorreu a organização do material ou dados a serem analisados. No caso da pesquisa em foco, foram selecionados os projetos pedagógicos dos cursos de História e Pedagogia. Após a organização dos dados obtidos nas entrevistas e na validação, foi realizada uma leitura de todas as informações coletadas. Em seguida, foram listados os temas (respostas) que apareceram com maior frequência.

Ainda na primeira fase de organização dos dados, os questionários e formulários utilizados na pesquisa, foram identificados com letras e números. Tal medida foi tomada para manter o anonimato dos entrevistados e para melhor organização dos dados. Sendo assim, os entrevistados foram identificados da seguinte maneira:

- Os professores entrevistados estão identificados pelas letras de A a M.
- Os acadêmicos que participaram do processo de validação estão identificados com números de dois dígitos.

- Os professores doutores que participaram da validação estão identificados com as letras W e Y.

De acordo com Bardin (2011), a segunda fase tem como objetivo a exploração do material selecionado para análise. Assim, foram enumeradas as categorias e os dados foram agrupados de acordo com o sentido das respostas e de maior frequência. Dessa maneira, foi possível descrever e compreender com mais detalhe as impressões dos entrevistados em relação à concepção de jogos educativos, a dislexia e a utilização da metodologia de oficina no ensino superior.

Tendo como sustentação as orientações de Bardin (2011), a terceira fase da análise de conteúdo se refere ao tratamento dos dados, é o momento da análise e inferência de pesquisar sobre os dados coletados. Nessa fase a pesquisadora tornou os dados significativos e válidos à pesquisa, pois interpretou as informações a partir da fundamentação teórica que sustenta os temas em evidência.

Os dados obtidos através dos questionários, formulários e da validação tiveram como propósito identificar as concepções dos professores da educação básica e acadêmicos de licenciatura, a respeito da metodologia de oficina na formação inicial, jogos educativos e dislexia. Nas subseções que seguem, estão listadas as perguntas, as categorias e as análises referente a Coleta dos Dados.

4.1 Dados Obtidos a partir dos Questionários enviados aos doze Professores, a respeito de Dislexia, Jogos Educativos e Oficina Pedagógica

a) A Respeito do Conceito da Dislexia

Quadro 5 - Coleta de Dados sobre Dislexia

Como você conceitual a Dislexia?			
Categorias	Síntese das Respostas	Nº de respostas	%
Dislexia considerada como Doença	É uma doença	4	33
Dislexia considerada como Deficiência	É uma deficiência	5	42
Dislexia como dificuldade de Aprendizagem passageira	É uma dificuldade do aluno que pode ser resolvida	2	17
Dislexia como transtorno de aprendizagem	É um transtorno que não tem cura	1	8
Total		12	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

A partir das respostas visualizadas no quadro 5, percebe-se que educação escolar de disléxicos se torna mais delicada pelo fato de que muitos profissionais da educação ainda não compreendem o conceito de dislexia. Apenas um professor conceituou dislexia como sendo um transtorno de aprendizagem e 42% apontaram dislexia como deficiência, sendo assim, entende-se que existem lacunas na formação docente em relação a dislexia.

A falta de formação docente adequada para trabalhar com dislexia acarreta lacunas na questão conceitual que refletem negativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno com dislexia, por isso, os professores acabam insistindo em propostas metodológicas inadequadas (CARDOSO; DOMINGUES, 2017).

Na sequência seguem algumas respostas que ilustram a incompreensão sobre a dislexia, que ainda persiste em meio aos docentes:

Entrevistado **C**, disse que: “dislexia é uma doença que deve ser tratada por psicólogos e não somente os professores devem resolver esse problema”.

Entrevistado **E**, disse que: “dislexia é uma doença que atrapalha o desenvolvimento normal da leitura. Porém, o professor não tem formação adequada para trabalhar com isso. É importante um trabalho interdisciplinar entre a área da saúde e da educação para que o aluno disléxico possa aprender”.

Entrevistado **H**, respondeu da seguinte maneira: “dislexia é uma deficiência que dificulta ou impossibilita o aluno de aprender os conteúdos escolares, isso porque afeta principalmente a habilidade de leitura e escrita”.

Entrevistado **J** disse que “dislexia é uma deficiência e muitos pais não acreditam na existência desse problema. Essa deficiência dificulta a aprendizagem em todas as disciplinas, pois os professores precisam de cursos de formação complementar para aprenderem a lidar com as carteiristas do aluno com dislexia”.

Diante dessas incompreensões, é importante esclarecer que dislexia não é uma doença e tampouco uma deficiência, mas sim um transtorno de aprendizagem na qual a capacidade do aluno para ler ou escrever se apresenta abaixo do seu nível cognitivo, ou seja, as dificuldades na leitura e escrita coexistem, porém, o indivíduo possui uma inteligência normal (FITÓ, 2012; PINHEIRO et al., 2015).

b) A Respeito das Características da Dislexia

Considerando que os entrevistados foram professores graduados em diferentes áreas do conhecimento e que estão atuando como docentes em escolas públicas, foi solicitado a eles que registrassem alguns sinais presentes nos casos de dislexia. No quadro 6 estão a pergunta e o quantitativo das respectivas respostas que apareceram com maior frequência.

Quadro 6 - Coleta de Dados sobre Identificação das Características da Dislexia

De acordo com seu conhecimento e experiências docentes, relacione as características que sinalizam a dislexia			
Categorias	Respostas	Nºde respostas	%
Dificuldade na Leitura e Escrita	Dificuldade somente para ler palavras com sílabas complexas.	2	17
	Dificuldade para ler, escrever e para compreender os comandos de questões e conteúdos.	3	25
Dificuldade de aprendizagem centrada na vontade do aluno	Dificuldades apresentadas devido à falta de interesse, a falta de atenção e pouco esforço do aluno para aprender.	7	58

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Percebe-se que a resposta com maior incidência é a que culpa o próprio aluno por suas limitações, ou seja, as dificuldades impostas pela dislexia são apontadas por 58% dos entrevistados como sendo uma situação extrínseca e pessoal do aluno, que depende de sua própria vontade e esforço.

De acordo com Medeiros (2006), Smith e Strick (2012) e Instituto ABCD (2015) essa situação é comum nas escolas, os disléxicos além de enfrentarem suas dificuldades, também enfrentam o preconceito que lhes conferem rótulos inapropriados utilizados para justificar o insucesso escolar como sendo de responsabilidade do próprio aluno.

Sendo assim, Smith e Strick (2012), ressaltam que a falta de apropriação de conceito e técnicas metodológicas acabam erroneamente rotulando esses alunos como preguiçosos, indisciplinados e sem interesse pelos estudos. Os dados coletados retrataram que de fato no cotidiano escolar, para maioria dos educadores, equivocadamente o fracasso escolar do disléxico está vinculado as características pessoais do aluno.

c) Em Relação ao Reconhecimento dos Alunos com Dislexia

A partir da análise do quadro 7, percebe-se que 50% dos entrevistados relataram casos que levantam suspeita de dislexia, porém em nenhum desses casos há um diagnóstico clínico e os demais 50% dizem que nunca tiveram alunos disléxicos. Assim, entende-se que a ausência do diagnóstico gera prejuízos ao aluno disléxico no sentido de não ter suas limitações e necessidades escolares compreendidas.

Quadro 7 - Coleta de Dados sobre a Presença de Alunos na Escola com o Diagnóstico de Dislexia

Você tem alunos com diagnóstico de dislexia ou que apresentam suspeita de serem disléxicos?			
Categorias	Síntese das Respostas	Nº de respostas	%
Ausência do diagnóstico	Professores disseram que possuem diversos alunos que apresentam sinais de dislexia, mas nunca foram avaliados por equipe da área da saúde.	3	25
	Professores que disseram que possuem alunos com Dislexia, mas desconhecem laudos médicos, esse diagnóstico é baseado em relatórios emitidos pelas escolas anteriores que os alunos estudaram.	3	25
Necessidade de estudos sobre dislexia	Professores dizem que nunca tiveram alunos disléxicos e nem possuem alunos com características do referido transtorno.	6	50
Total		12	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Autores Fitó (2012) e ABD (2015), afirmam que a dislexia é o transtorno de aprendizagem com maior incidência nas escolas e que aproximadamente 5% a 10% dos estudantes brasileiros apresentam indicativos desse transtorno. Isso significa que geralmente pode ocorrer um caso de dislexia para cada turma de 25 alunos. Esses dados demonstram divergência com os dados coletados, pois 50% dos entrevistados afirmam que ao longo de suas experiências profissionais como educadores nunca tiveram alunos diagnosticados com dislexia e tampouco com indicativos do referido transtorno. Demonstram que não reconhecem os sintomas de dislexia.

A seguir são citadas as respostas que afirmam estes dados:

Entrevistado **I** declarou que: “no decorrer de meus anos de trabalho nunca recebi e nem percebi alunos com dislexia. Tenho vários alunos que escrevem muito mal e que são repentes”.

Entrevistado **B** afirmou que: “Não possuo alunos com dislexia e ainda não trabalhei com nenhum aluno com esse problema. Tenho alunos que aprendem em ritmo bem mais lento que os demais alunos, mas não possuem diagnóstico de dislexia”.

Entrevistado **A** diz que: “Alunos com dificuldades de aprendizagens recebemos todos os anos, mas até o momento ainda não recebi nenhum aluno com dislexia”.

Entrevistado **L** “Não recorro de ter trabalhado com alunos disléxicos e atualmente tenho quatro turmas e em nenhuma delas tem alunos identificados com dislexia e observando as turmas também não identifico alunos que possam ter dislexia, tem sim aqueles que possuem muita dificuldade para ler e escrever”.

As colocações dos entrevistados, remete-se a real necessidade de conscientizar as famílias a procurarem investigar as causas das dificuldades de aprendizagens que os alunos

apresentam. Sem a avaliação clínica multidisciplinar, os alunos que apresentam indicativos de dislexia, acabam tendo que lidar com recorrentes histórias de fracasso no cotidiano escolar, por outro lado os professores não possuem orientações para condução do trabalho, visto que, sem diagnóstico, parece que o problema fica invisível.

Sendo assim, percebe-se que é preciso diagnosticar a dislexia, não só para classificar o aluno, mas para que suas peculiaridades sejam compreendidas na escola. Tão importante é o diagnóstico para descartar possíveis deficiências, como é para a elaboração do plano de intervenção educativa que oriente o professor em seu fazer pedagógico nos casos de dislexia (LIMA; SALGADO; CIASCA, 2011).

d) Quanto a utilização de Jogos Educativos no Contexto Escolar

No quadro 8, apenas 17% dos entrevistados percebem as vantagens do jogo educativo. Compreendem que os jogos são aliados no processo de ensino aprendizagem por desenvolver habilidades importantes para a concretização da aprendizagem como a concentração. O quadro demonstra a síntese das respostas as quais foram agrupadas por semelhanças:

Quadro 8 - Coleta de Dados sobre o uso de Jogos Educativos

Você se sente motivado para utilizar jogos educativos em suas aulas?			
Categorias	Síntese das Respostas	Nº de respostas	%
Falta de tempo para confeccionar Jogos	Nunca utilizaram jogos por falta de tempo para confeccioná-los.	3	25
Falta de habilidade para confeccionar jogos	Não usam jogos porque não sabem adequá-los aos conteúdos e nem sabem confeccioná-los.	4	33
Carência de jogos na Escola	Não uso porque a escola não disponibiliza.	3	25
Os jogos ajudam na aprendizagem	Utilizam jogos porque os alunos gostam e ajudam na concentração e na aprendizagem dos conteúdos.	2	17
Total		12	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Quanto a não utilização dos jogos educativos, 33% dos professores que responderam o questionário, disseram que não utilizam os jogos devido a falta de habilidades para confeccioná-los ou para adequá-los de acordo com os conteúdos. Esse dado indica que os docentes não realizaram ou não realizam estudos, pesquisas e ações práticas que exercitam a criatividade e o trabalho lúdico. As ações práticas associadas às teorias, estimulam a

criação e recriação de novos saberes, porém, os cursos de graduação apesar do caráter reflexivo e prático, acabem deixando em segundo plano as ações concretas.

Para Grillo e Prodócimo (2016), é de grande valor que se fortaleça uma pedagogia do jogo na escola, que as instituições considerem uma formação pelo jogo e para o jogo, onde os docentes possam ampliar o conhecimento, e conseqüentemente conciliar o uso de jogos com as atividades escolares, mas, principalmente que reconheçam a necessidade de um “tempo lúdico”, ou seja, que educadores vejam (adotem) a importância de dedicar um tempo para ensinar através do jogo.

De acordo com Baranita (2012), o jogo é rica fonte de informação sobre os avanços e as dificuldades que ainda persistem no processo de aprendizagem. Sendo assim, verifica-se com a referida investigação, que há a necessidade de uma formação docente que esclareça e estimule a utilização, confecção e adaptação de jogos educativos, visto que este recurso poderá potencializar os estudos e aprendizagens dos conteúdos.

Diante das respostas dos entrevistados, ficou evidente a necessidade dos professores reunirem uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para que possam realmente desempenhar suas ações educativas atendendo a complexidade existente no processo de ensino-aprendizagem.

e) A Respeito da Utilização da Oficina Pedagógica na Formação Inicial de Docentes

Partindo da premissa que todos os entrevistados são graduados em licenciaturas, entende-se que foi importante saber o que eles pensam a respeito de oficinas pedagógicas, para tanto a pergunta os fez se reportarem à época que foram acadêmicos. No entanto, essas opiniões contribuíram para conhecimento da importância que os professores atribuem a metodologia de oficina pedagógica.

As colocações dos entrevistados demonstram que todos acreditam que o ensino através da teoria e prática favorece a aprendizagem significativa, valoriza e estimula a criatividade para a transformação da realidade (situação-problema). Sendo que 58% (soma da categoria Metodologia de Oficina) disseram que a metodologia de Oficina enriquece a formação docente, e os demais destacaram a eficiência da oficina em proporcionar aprendizagem significativa.

Quadro 9 - Coleta de Dados sobre Oficina Pedagógica

Você concorda que a oficina pedagógica é uma boa estratégia de ensino para ser utilizada nos cursos de formação inicial de docentes? Justifique sua resposta?			
Categorias	Síntese das Respostas	Nº de respostas	%
Metodologia de oficina enriquece a formação docente	Sim, porque realiza atividades práticas em conjunto que enriquecem a formação de professores.	3	25
	Sim, o ideal seria que na graduação fossem realizadas diversas oficinas voltadas para as situações-problemas do contexto escolar. Assim, os professores seriam mais preparados para enfrentarem os desafios nas escolas.	4	33
Aprendizagem significativa	Sim, porque facilita a aprendizagem, pois trabalha mais atividades práticas do que teóricas.	4	33
	Sim, porque nas oficinas são realizadas construções de produtos, com isso a aprendizagem significativa.	1	8

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os dados obtidos sobre a oficina pedagógica na formação inicial de professores, coadunam com as premissas colocadas por (VIEIRA, 2010), que ressalta a metodologia de oficina como meio de dinamizar a formação dos profissionais de ensino, pois propõe um modelo de ensino-aprendizagem com foco principalmente no processo de construção do conhecimento e não somente na aprendizagem final.

Verificou-se que os entrevistados expressaram uma avaliação positiva sobre oficina pedagógica, mesmo que baseados no senso comum, os entrevistados demonstraram valorizar as situações de ensino sustentadas na cooperação e na prática.

Essas colocações dos entrevistados são validadas por Pavian e Fontana (2009), que consideram as oficinas como momentos de aprender-fazendo, que parte de situações-problemas do cotidiano, com a finalidade de (re)construir novos conhecimentos e contribuir com propostas e soluções. Através dessa metodologia, todos colaboram, refletem, constroem e aprendem, sendo que as construções decorrem dos saberes prévios, julgamentos, envolvimento e criatividade dos envolvidos.

4.2 Resultados Obtidos através da Validação do Produto Educacional “Oficina Pedagógica para docentes em Formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia”

O produto foi executado em duas IES -Instituições de Ensino Superior - UNIFAP e UFPA. Apesar da oficina ter sido realizada em tempo, espaço e público diferente, a dinâmica da execução do produto foi a mesma, incluindo o processo de validação.

A validação foi a última etapa da oficina. A ministrante explicou a importância e o objetivo da validação e esclareceu que não era obrigatória a participação nesse processo, porém seria importante para esse estudo que cada um fizesse sua análise, com o propósito de avaliar a viabilidade da metodologia de oficina na formação inicial de docentes. Dessa maneira, todos os participantes das duas IES, entre eles, acadêmicos e professores, se dispuseram a validar a oficina.

Coimbra (2013), explica que validar um produto significa submetê-lo a uma análise crítica, com a finalidade de aperfeiçoamento, de forma que o produto seja adaptado para não perder sua utilidade. O programa supracitado apresenta os objetivos do processo de validação do produto, os quais se destacam: Promover uma análise geral do produto para sua melhoria, identificar a utilidade e função social do produto e perceber as perspectivas ou estratégias para disseminação do produto.

Para esta validação, foi utilizada a técnica do Painel de Especialista. De acordo com Struchiner, Ricciardi e Vetromille (1998, p. 4), o painel de especialistas reúne profissionais para analisarem o produto “que se colocam na posição de usuários, interagindo, analisando e julgando a sua qualidade e validade”. Sendo assim, o processo de validação da oficina foi realizado pelos participantes, pois estes são os sujeitos mais significativos para essa investigação. O procedimento mencionado conferiu melhor grau de autenticidade na análise do produto.

a) Resultados da Validação Realizada pelos Acadêmicos e Professores

O instrumento utilizado para validação contemplou as categorias e respectivas subcategorias para análise. Para o processo de validação foi utilizado um formulário contendo as seguintes categorias para análise: didática, utilidade e metodologia.

É importante salientar o procedimento de organização dos dados, ou seja, as respostas dos acadêmicos das duas IES e dos professores, foram agrupadas no mesmo quadro para evitar uma leitura fragmentada dos dados. O quadro 10 registra as quantidades de respostas para cada atributo das referidas categorias.

Quadro 10 - Resultados da Validação feita pelos Acadêmicos e Professores

Categorias para análise	Quantidade de Respostas dos Professores e Acadêmicos							
	De forma nenhuma		Parcialmente de forma insuficiente		Parcialmente de forma suficiente		Integralmente	
	Profs.	Acad.	Profs.	Acad.	Profs.	Acad.	Profs.	Acad.
1. Didática								
Reflexão entre teoria e prática	--	--	--	1	--	7	2	38
Estimulou estudos prévios/autônomos	--		--	1	--	9	2	36
Incentivou o aprender-fazendo	--		--	--	--	4	2	42
Proporcionou aprendizagem colaborativa			--	1	--	8	2	37
2. Utilidade								
Adequação do produto para diferentes realidades	--	--	--	--	--	2	2	44
A oficina agregou valores para prática docente	--	--	--	1	--	2	2	43
O conteúdo orientou e esclareceu sobre dislexia e jogos didáticos	--	--	--	--	--	2	2	44
A estruturação da oficina inspirou a criação de novos materiais didáticos	--	--	--	--	--	3	2	43
3. Metodologia								
Alcance dos objetivos Propostos	--	--	--	--		2	2	44
Os suportes tecnológicos, materiais e aprendizagem	--	--		1	2	7	---	38
Adequabilidade do produto para a formação inicial de professores	--	--	--	--	-	1	2	45
Total de avaliadores	48							

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Enfatiza-se que a oficina pedagógica tem em seu bojo, entre tantas funções, desenvolver a corresponsabilidade pela aprendizagem, ou seja, as metodologias de oficina propõem que os participantes se engajem no estudo teórico, na pesquisa e na construção, que seja autor de sua aprendizagem e não apenas um observador (PAVIAN; FONTANA, 2009). Por isso, se destaca os dados coletados através do formulário para validação das oficinas em relação a realização de estudos prévios.

Analisando os resultados da validação na categoria didática, a partir do posicionamento dos acadêmicos, observando o quadro e o formulário utilizado para validação do produto, percebe-se que apenas um acadêmico (representa 2% dos 48 especialistas que validaram as oficinas), analisou que a oficina estimulou de forma insuficiente os estudos prévios, relacionou a teoria-prática e desenvolveu um trabalho colaborativo parcialmente. O relato 31 representa a referida avaliação sobre estudos prévios. Relato 31: “foi enviado muito material para estudo, falta de tempo para estudar tudo e sem internet para assistir os vídeos, por isso não achei bom ter que estudar previamente”.

Ainda sobre os estudos prévios, verificou-se que 19% dos especialistas que responderam o formulário de validação das oficinas, disseram que as oficinas contribuíram de maneira parcialmente satisfatória para realização de estudos prévios, e 79% dos especialistas disseram que de maneira integral, a referida metodologia os estimulou a estudarem previamente. Abaixo são apresentados como exemplo, três relatos que expressam essa afirmativa:

Relato 11: “Achei muito interessante estudar o tema antes de vir para oficina, se fosse ver tudo na hora da oficina não daria tempo de construir os jogos”.

Relato 20: “Assistindo o filme em casa, aprendi muito sobre dislexia, quando fui ler os textos ficou bem mais fácil entender a dislexia e a importância dos jogos”.

Relato 28: “A vídeo-aula e o filme foi como se eu tivesse feito um estágio com aluno com dislexia, isso facilitou a minha aprendizagem e fiz a atividade prática com mais conhecimento sobre o assunto”.

A metodologia de oficina pedagógica consiste em um formato de ensinar e aprender proporcionando autonomia, colaboração, corresponsabilidade com a aprendizagem e envolvimento com tarefas práticas (VIEIRA; VALQUIND, 2002). Os dados revelados pelos acadêmicos e professores, demonstram que a oficina, proporcionou aos participantes a oportunidade de criar, inovar, aprender, descobrir, discutir, socializar e propor soluções para a problemática discutida (a tímida utilização de jogos educativos na educação escolar de alunos com dislexia).

Quanto a categoria Aplicabilidade, que indagou se a estruturação da oficina inspirou a criação de novos materiais didáticos, os dados demonstraram que a oficina atingiu seu propósito de desenvolver a criatividade e criar ou recriar jogos educativos, pois 93% dos acadêmicos e os professores, indicaram que a oficina foi estruturada de forma que estimulou a criação de novos materiais didáticos.

Anastasiou e Alves (2004), relatam que as oficinas pedagógicas se caracterizam pela ação educativa sustentada no aprender-fazendo, dessa forma as atividades práticas realizadas em uma oficina são estruturadas na criatividade, produção e análise, é um momento de reflexão sobre os saberes já construídos, tendo como consequência a reconstrução do conhecimento.

O conteúdo abordado na oficina também passou pela análise dos especialistas, os quais apontaram para a importância dos temas de estudo, 96% dos que responderam o formulário para validação das oficinas, compartilham da opinião que os temas estudados esclareceram os conceitos de dislexia e jogos educativos. Porém, 4% disseram que os conteúdos abordados nas oficinas, de maneira parcial e satisfatória, esclareceram e orientaram sobre as temáticas dislexia e jogos.

A análise dos especialistas que validaram a oficina, demonstra que é importante uma abordagem de temáticas atuais e reais extraídas do contexto educacional. Discutir fatos concretos proporciona a produção de sugestões ou produtos possíveis de serem transferidos para data realidade com o objetivo de transformá-la (VIEIRA; VALQUIND, 2002).

Quando os participantes da oficina indicam que o conteúdo abordado foi útil para a construção dos jogos, entende-se que essa utilidade se refere não só para produção, mas também para aplicação na prática. Silva e Silva (2016), explicam que os educadores precisam ter conhecimento, ainda na graduação, sobre dislexia e métodos adequados de ensino para alunos com a referida dificuldade, pois cabe aos professores a responsabilidade de adaptar e criar recursos didáticos para promoção da aprendizagem do aluno disléxico.

Segundo Pavian e Fontana (2009) uma das características mais relevantes de uma oficina pedagógica é a possibilidade de discussão e criação a partir das experiências concretas observadas em determinado contexto. Estudos sobre situações reais estimulam os participantes a se envolverem com o tema. Para que a oficina proporcione aprendizagem significativa, deve ser pensada na perspectiva de um fenômeno real para que se identifique o problema e crie possíveis soluções.

Os dados informados pelos participantes das oficinas, os quais fizeram o papel de especialistas, demonstraram que 98% deles afirmam que a metodologia de oficina pedagógica é adequada para ser desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores. Outro dado importante foi que 96% disseram que é possível adequar o produto para outras realidades de ensino e 4% (dois acadêmicos) disseram que a adequação da metodologia de oficina para outras realidades é possível de maneira parcial.

Para Andrade e Massabni (2011), as aprendizagens proporcionadas pelas oficinas pedagógicas são amplas e flexíveis capazes de se adequarem à diferentes situações para discutir inúmeras temáticas e construir práticas possíveis de resolução de problemas.

Quando os participantes da validação reconhecem que a oficina desenvolvida apresenta caráter acessível, entende-se que compreenderam a metodologia de oficina como meio de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino, de saberes e culturas. Portanto, a acessibilidade da oficina está em sua potencialidade de servir como um recurso metodológico que enriquece a formação de educadores em diferentes contextos (MOITA; ANDRADE, 2005).

4.3 Análise dos Projetos Pedagógicos

Para a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UFPA e de História da UNIFAP, delimitou-se os seguintes tópicos: o objetivo da formação nas áreas de pedagogia e história, os componentes curriculares que abordam dislexia e jogos educativos, ou que nas entrelinhas, apresentem indícios de trabalho com estes conteúdos e a proposta de extensão de cada curso, visando afirmar ou não a realização de oficinas pedagógicas.

A partir das análises dos PPC de Licenciatura de História UNIFAP, Campus Marco Zero e Pedagogia da UFPA-Campus Guamá, apresenta-se as categorias que direcionaram as buscas por informações e os achados a respeito de oficina pedagógica, jogos educativos e dislexia.

Quadro 11 - Achados com a Análise dos PPCs dos Cursos de História - UNIFAP e Pedagogia - UFPA

Categorias	Constatações Curso de Pedagogia	Constatações Curso de História
Oficina Pedagógica	PPC do Curso de Pedagogia não menciona a metodologia de oficina pedagógica de suas disciplinas e nem como política de extensão.	O PPC do curso de história apresenta uma proposta inovadora, pois tem as oficinas pedagógicas como componentes curriculares.
Jogos Educativos	No PPC do curso de pedagogia existe uma disciplina específica para estudos sobre ludicidade.	Não houve constatação de jogos educativos como recurso pedagógico.
Dislexia	Não foi percebido no PPC de pedagogia nenhuma referência a estudos sobre dislexia.	No PPC não se percebeu estudos específicos sobre dislexia, mas a disciplina Oficina Extensionista: educação inclusiva, aborda a temática.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Na sequência apresenta-se o detalhamento da análise dos PPCs.

a) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia –UFPA/Campus Guamá

Em relação ao objetivo da formação de pedagogos, o PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia– Campus Guamá, (UFPA, 2010) diz que tem como objetivo formar pedagogos para atuar como docentes na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na gestão e coordenação educacional de todos os níveis e modalidades do ensino.

Quanto aos estudos sobre educação dislexia e jogos educativos na formação inicial de pedagogos, encontrou-se o desenho curricular de duas disciplinas sobre tais temáticas: Educação Inclusiva e Educação e Ludicidade. Assim, estes componentes curriculares foram analisados, levando-se em consideração a carga horária teórica e prática, a ementa, as habilidades/competências e eixos da política de extensão.

- Disciplina educação inclusiva: ofertada no 3º período, com 51h de atividade teórica e 17h de atividades práticas.

O PPC da UFPA (p.217, 2010), apresenta como competências e habilidades da disciplina educação inclusiva: “Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças”. O mesmo documento apresenta a ementa da referida disciplina:

Ementa:

Disciplina: Educação Inclusiva Ementa: Educação Especial: perspectiva histórica e conceitual. Educação e diversidade: mudanças na escola inclusiva. Educação de alunos com necessidades especiais. Formação docente e inclusão. Processos de ensino adaptados à diversidade. (PPC, UFPA, p. 144, 2010).

A organização da disciplina de educação inclusiva, representada na ementa e no item habilidades/competências, não apresenta indícios que estudos sobre dislexia sejam desenvolvidos neste componente curricular. Essa análise é também confirmada em dados encontrados no formulário de validação, a seguinte afirmação: “No decorrer do curso de pedagogia os alunos não aprofundam estudos sobre dislexia e tampouco jogos para esse público. Assim, a oficina foi importante para ampliar o conhecimento nessa área”.

Em relação a educação inclusiva, observa-se que o PPC de Pedagogia da UFPA, traz em seu bojo, a preocupação com a concretização da educação inclusiva, pois esse projeto pedagógico defende uma formação em que os futuros pedagogos possam contribuir com a

garantia do direito à diferença (UFPA, p. 41, 2010): “a formação do professor precisa acontecer na perspectiva da inclusão. Portanto, as diferenças devem ser densamente trabalhadas no Curso de Pedagogia”. Entende-se com essa afirmação que são abordados na disciplina educação inclusiva, todos os percalços, deficiências, transtornos e dificuldades que provocam limitações no acesso ao conhecimento,

Entretanto, várias observações feitas nos formulários da validação, demonstram que a dislexia está à margem da disciplina Educação Inclusiva, apresenta-se a colocação feita por um participante do processo de validação: participante J: “só estudei dislexia através de um seminário na sala, se eu não tivesse feito essa oficina, depois, eu como professora, teria muita dificuldade de trabalhar com aluno com dislexia”

Cardoso e Domingues (2017, p. 3), dizem que "aqui temos um entrave, pois ao que concerne às responsabilidades escolares, como já sabemos, os professores que lecionam possuem um despreparo e falta de conhecimentos específicos sobre o assunto[...]". Diante das constatações no (PPC, UFPA, 2010) e comparando-as com as colocações dos autores citados e afirmações de alguns participantes da oficina, entende-se que há uma lacuna no curso de pedagogia em relação a estudos teóricos e práticas em torno da dislexia.

- DISCIPLINA EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: ofertada no 6º período, com 51h de atividade teórica e 17h de atividades práticas. De acordo com o UFPA (2010) a referida disciplina tem como Ementa e competências/ habilidades:

Ementa:

A constituição sócio-histórica do lúdico. O papel do lúdico na vida humana. Relação entre educação e ludicidade. O lúdico e o processo de constituição do sujeito. O papel da escola na constituição do sujeito lúdico. Atividades lúdicas e educação. (PPC, UFPA, p. 144, 2010).

Competências/Habilidades:

Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes visuais e Dança) Literatura e da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. (PPC, UFPA p. 171, 2010).

As expressões contidas na ementa e no conjunto de competências/habilidades que norteiam a disciplina ludicidade e educação, sugerem que o jogo educativo está incluído no conjunto de atividades lúdicas. Nas competências/ habilidades que almejam desenvolver no curso de pedagogia, tem um forte indicativo de proporcionar ao acadêmico um estudo do lúdico de maneira interdisciplinar, fator importante para melhor uso do potencial dos jogos

na educação. Porém, não fica claro como são trabalhadas as atividades lúdicas ou se há práticas que estimulam a concepção de jogos.

De acordo com Santos et al., (2014, p 7), “o professor precisa oferecer uma variedade de materiais adequados às necessidades especiais que foram observadas nos alunos com dislexia”. Para tanto, torna-se necessário que os educadores estejam bem preparados e dispostos a usarem variados recursos em suas aulas, pois a educação lúdica proporciona ao ser humano variadas possibilidades de expressão e de aprendizagem. Diante desse cenário, a formação docente pode contribuir com a sistematização de jogos educativos para serem inseridos no processo de aprendizagem.

Além das disciplinas sobre inclusão e ludicidade, este estudo analisou a política de extensão definida para o curso de Pedagogia. Assim, o (PPC, UFPA, 2010) apresenta, entre outras, como proposta de atividade de extensão:

Política de Extensão:

Estimular a realização de cursos, palestras e seminários em linhas estratégicas ao desenvolvimento local e regional, que poderão potencializar, por intermédio dos Projetos Integradores, o princípio da responsabilidade ética com grupos e comunidades socialmente desassistidas;
Articular a realização de cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino. (PPC, UFPA, 2010).

Apesar de se ter identificado no conjunto de habilidades/competências princípios que regem a metodologia de oficinas pedagógicas, como trabalho em grupo, atividades cooperativas e respeito às diferenças não foram identificados. Não ficou claro de que forma estas habilidades e competências são estimuladas ou desenvolvidas.

Vieira e Valquind (2002), citam as principais características das oficinas pedagógicas: o tema deve partir da realidade, estimular o envolvimento com as tarefas, promover a interação entre teoria e prática, levar os participantes a analisarem a situação-problema, estimular a criatividade para encontrar possíveis soluções para o problema em foco e se desenvolver através do trabalho colaborativo. Assim, não ficou evidente um trabalho pedagógico relacionado a prática de oficina pedagógica.

Ainda em relação a formação de pedagogos, se evidencia no documento em análise, que há preocupação com a formação de amplo conhecimento teórico a respeito dos assuntos, problemáticas e estratégias de ensino, para tanto, o acadêmico deste curso inicia sua experiência acadêmica a partir do segundo semestre, já em contato com seu futuro ambiente de trabalho – a escola, com a finalidade de perceber as situações reais do contexto escolar

que precisarão ter domínio técnico para poder planejar e interferir pedagogicamente em prol de manter e promover a aprendizagem (PPC, UFPA,2010). No entanto, não houve percepção de estudos teóricos e prática em relação ao papel do pedagogo diante da dislexia.

No PPC (2010) do curso de Pedagogia, é bem evidente a preocupação com a educação inclusiva como proposta de extensão universitária e demonstra como ponto positivo, que a Universidade tem a intenção de cumprir com um de seus papéis sociais, que é disseminar conhecimento a favor das desigualdades, como também promove aos estudantes a oportunidade de exercitar habilidades como planejamento, pesquisa, docência e variadas formas metodológicas como desenvolvimento de projeto integrador, palestras e cursos para professores da educação básica (PPC, UFPA, 2010). Nesse contexto não se percebeu a utilização da metodologia de oficina pedagógica inserida como atividade de extensão e nem como estratégia inserida nas disciplinas em análise, da mesma maneira que não se percebe práticas voltadas a dislexia.

b) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – UNIFAP (2017) Campus Marco Zero

O curso de licenciatura em história apresenta um PPC inovador, pois considera importante a prática de oficina para formação do professor de história, assim investem em um currículo rico em atividades que relacionam teoria e prática, tanto como componente curricular, como no projeto de extensão.

O PPC de licenciatura em história foi reelaborado em 2017, portanto traz um diferencial no desenho curricular, apresenta cinco disciplinas de oficina pedagógica, a saber:

- 1.Oficina Pedagógica Extensionista: Educação e Diversidade
- 2.Oficina Pedagógica Extensionista: Educação Inclusiva
- 3.Oficina Pedagógica Extensionista: Educação e Direitos Humanos
- 4.Oficina Pedagógica Extensionista: Educação Ambiental
5. Oficina Pedagógica Extensionista: Educação e Relações Etnicorraciais

Todas as disciplinas de Oficina Extensionista, apresentam vinte horas para estudos teóricos, vinte horas para prática e vinte horas para extensão, totalizando carga horária de 60 horas (PPC, UNIFAP, 2017).

Em relação a carga horária reservada para as atividades de extensão, que fazem parte das disciplinas Oficinas Pedagógicas Extensionistas, o objetivo é que os acadêmicos

realizem oficinas pedagógicas no sentido de promoção da interação entre a Universidade e a comunidade (PPC, UNIFAP, 2017).

O PPC analisado apresenta O Regimento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, o capítulo VII, Artigo 41, ressalta que os acadêmicos devem participar das oficinas, no decorrer das disciplinas, a fim de adquirirem conhecimentos que os prepare para desenvolver projetos pedagógicos (PPC, UNIFAP, p. 41, 2017).

Outro dado Interessante que foi observado no (PPC, UNIFAP, 2017) do curso de História, relaciona-se ao regulamento da prática pedagógica do curso, o qual diz que: “avaliações das disciplinas de natureza pedagógica, o processo avaliativo final deverá culminar com a realização de oficinas temáticas no espaço escolar” (PPC, UNIFAP, p. 130, 2017).

O PPC do curso de história esclarece que as oficinas pedagógicas foram definidas como componentes curriculares do curso, com base na articulação entre teoria e prática como sendo necessária para a formação docente, pois associa conhecimentos científicos, pesquisa e extensão. Anastasiou e Alves (2004), afirmam que apesar de a metodologia de oficina pedagógica ser uma ação que há muito tempo vem sendo utilizada como forma de atualização profissional, ainda não perdeu seu caráter inovador, por ser uma metodologia diferenciada que permite a aproximação entre estudos teóricos com atividades práticas voltadas para intervenção em situações reais.

Desse modo, as oficinas pedagógicas Extensionistas e as demais realizadas por outras disciplinas, atendem a duas finalidades básicas: “Articular conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo acadêmico; e vivenciar e executar tarefas em equipe, para assim se apropriar e construir saberes de forma coletiva (PPC, UNIFAP, p.36, 2017).

Vieira (2010) ressalta que a inovação nos cursos de formação de professores se dá em situações onde ocorrem “aprendizagens mútuas” que se destinam a promoção de processos educativos que atendam as carências presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a análise do PPC de História da UNIFAP (2017), apresenta embasamento teórico que vai ao encontro do estudo que esta dissertação apresenta. Acredita que a metodologia de oficina é importante para ser desenvolvida no ensino superior, assim como no curso de História da UNIFAP, com maior frequência, pois as oficinas articulam a reflexão e a ação, com isso mobiliza uma série de habilidades importantes para o fazer

pedagógico dos futuros educadores, dando-lhes a oportunidade de serem multiplicadores dessa metodologia quando estiverem inseridos no campo de trabalho.

5 O PRODUTO - OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO: CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Esse capítulo versa a respeito do produto educacional que é resultante das constatações referentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes em identificar e diversificar as metodologias para o trabalho com alunos com dislexia. O capítulo está dividido em quatro seções: a primeira apresenta o modo como o produto foi estruturado, a segunda traz a contextualização teórica sobre Oficina Pedagógica, a terceira seção diz respeito a testagem do produto e a última sessão apresenta o Manual de orientação para organização de oficinas pedagógicas.

5.1 Estruturação do Produto

Para a estruturação da oficina como produto educacional, foi levado em consideração os vários elementos que compõe o planejamento de uma ação educativa, sem perder o foco na articulação entre esses elementos, os quais devem estar articulados entre si e diretamente associados aos propósitos da oficina. Lopes et al., (2009) orienta que antes de planejar uma oficina é necessário que sejam encontradas respostas para as seguintes perguntas:

- Qual o tema que será trabalhado? Por quê?
- Quais os objetivos que se pretende alcançar?
- Quem serão os participantes?

Como resposta a estes questionamentos a Oficina pedagógica para docentes em Formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia, propôs o estudo das temáticas dislexia e jogos educativos em seus aspectos conceituais e metodológicos, entrelaçando teoria e prática direcionada ao ensino superior nos cursos de licenciatura em história e em Pedagogia. O referido produto foi estruturado a partir da definição de seus objetivos, ações metodológicas, público-alvo, locus de aplicação, carga horária, conteúdos e o formato de validação.

5.1.1 Quanto aos Objetivos do Produto

- Geral

Testar a metodologia de oficina pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, nos cursos de Licenciatura em História da UNIFAP e Licenciatura em Pedagogia da UFPA,

a fim de possibilitar uma ação pedagógica que articula teoria-prática através do diálogo, análise da realidade e da troca de experiências.

- Específicos
 - ✓ Realizar estudos a respeito da dislexia e jogos educativos articulando os conteúdos as práticas.
 - ✓ Proporcionar aos participantes, situações significativas de aprendizagem através de estudos prévios, debates e atividades colaborativas.
 - ✓ Promover momentos para a criação de jogos educativos direcionados para alunos com dislexia.

5.1.2 Lócus de Aplicação do Produto

Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Federal do Amapá– UNIFAP. A oficina foi realizada na UFPA, campus Guamá em Belém-PA, o espaço cedido foi uma sala de aula do bloco de pedagogia. Na UNIFAP, a oficina foi realizada no campus Marco Zero em Macapá-AP, no laboratório de pedagogia.

5.1.3 Público-alvo

Acadêmicos de licenciatura dos cursos de pedagogia da UFPA e de Licenciatura em história da UNIFAP.

5.1.4 Carga Horária

A carga horária da oficina referente ao momento presencial foi de quatro horas. Porém, houve um planejamento para a realização de estudos prévios, foram planejadas cinco horas para pesquisas e estudos do material online enviado aos participantes antes da realização do encontro presencial. É importante ressaltar que o tempo para estudos prévios ficou a critério de cada acadêmico, dependeu do interesse e envolvimento com as tarefas que cada um dedicou para estudos autônomos.

5.1.5 Materiais utilizados na Oficina

Para realização da oficina foram relacionados vários materiais de insumo, como papéis diversificados em cores e texturas, pincéis e lápis coloridos e vários objetos que poderiam contribuir para a confecção dos jogos. Posteriormente foi feita, por dedução, a relação das quantidades de cada material, tomando-se cuidado para que não fossem comprados em excesso para evitar desperdícios e que não faltasse para não prejudicar as

produções. No quadro 12 a seguir foram quantificados materiais para uma oficina com 26 participantes.

Quadro 12 - Relação de Materiais selecionados para uso na Oficina

MATERIAIS	
05 jogos de pincel atômico	10 imagens de diferentes paisagens
05 caixas de lápis de cor	10 imagens de figuras humanas
05 caixas de giz de cera	05 tubos pequenos de cola puff
05 réguas	02 rolos de fita autocolante transparente
01 pacote de papel a4 com 100 folhas	02 rolos de fita dupla face
01 bloco de etiquetas autocolante	02 tubos de cola de isopor
05 borrachas	01 pistola de cola quente
05 apontadores de lápis	05 bastões de cola de silicone
20 folhas de papel cartão	01 grampeador e 01 caixa de grampo
20 folhas de papel colorset	01 caixa de clips médio
05 cartolinas brancas	06 folhas de EVA – uma de cada cor.
05 folhas de papel craft	50 copinhos de café – descartáveis
05 cartelas de alfabeto	01 rolo de barbante
05 cartelas de números	Um computador
05 cartelas de sílabas	Um projetor de imagens
05 jogos de pincel atômico	Uma caixa de som
05 tubos pequenos de cola branca	Uma impressora
20 lápis preto nº 02	Uma extensão
15 Tesouras com ponta arredondada	Cabo de áudio
10 tubos pequenos de cola colorida	Cabo HDMI ou USB
10 imagens de fatos históricos	10 tampinhas de refrigerante
10 imagens de animais	01 pacote de palito de picolé
10 imagens de cenas do cotidiano	10 unidades de pratinhos descartáveis
10 botões coloridos do mesmo tamanho	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

5.1.6 Conteúdos

Os conteúdos trabalhados na Oficina se direcionaram a estudos sobre Oficina pedagógica como recurso metodológico na formação inicial de docentes, conceito e características de dislexia, jogos educativos, importância e caracterização. Estes conteúdos foram selecionados de acordo com o propósito da Oficina.

5.1.7 Validação

Para validação utilizou-se um formulário - Apêndice C. Os participantes desse processo, foram os acadêmicos e professores que acompanharam todo desenvolvimento da oficina por terem vivenciado a metodologia da mesma. Foram considerados aptos para analisar o produto nas dimensões, didática, utilidade e metodologia.

O formulário para validação do produto, foi preenchido individualmente, nas duas testagens da Oficina, todos os participantes espontaneamente participaram da validação. Apesar de ser informado a não obrigatoriedade da identificação, ainda assim, 50% dos participantes se identificaram, porém, foi mantido o sigilo de seus nomes.

5.1.8 Cronograma de execução do Produto

A execução das oficinas seguiu a um roteiro previamente elaborado, no entanto foram realizadas em períodos e locais diferentes, por este motivo criou-se um cronograma:

- **1ª Oficina - Universidade Federal do Amapá** - Inscrição: 10 a 18 outubro de 2018. Período de Estudos a distância: 22/10 a 29/10/2018, realização da Oficina: 30/10/2018.
- **2ª Oficina - Universidade Federal do Pará**, as inscrições ocorreram no período de 20 a 27 de dezembro de 2018. A realização dos a distância ocorreu entre os dias 02 a 10 de dezembro de 2018 e a execução presencial aconteceu no dia 11/12/2018.

A execução das oficinas foi considerada como etapa de testagem do produto, onde através da experimentação, o público-alvo pode analisar com maior precisão a oficina pedagógica sugerida como proposta para os cursos de licenciaturas.

5.2 Oficina Pedagógica: Contextualização Teórica

O desenvolvimento do produto partiu do princípio de que oficina pedagógica é uma ação metodológica cuja intenção é de contribuir com a formação inicial ou contínua de

diversos seguimentos, ou seja, pode ser utilizada no contexto educacional por organizações sociais, instituições públicas ou empresas privadas, se constitui em um espaço onde pessoas possam ter a oportunidade de serem protagonistas de seu próprio conhecimento de maneira coletiva, reflexiva e produtiva (VIEIRA; VALQUIND, 2002).

A metodologia de oficina pedagógica consiste em um formato de ensinar e aprender proporcionando autonomia, colaboração, corresponsabilidade com a aprendizagem e envolvimento com tarefas práticas (VIEIRA; VALQUIND, 2002). Desse modo, foi desenvolvido como produto educacional a Oficina Pedagógica para Docentes em Formação: Concepção de Jogos Educativos para Alunos com Dislexia, que proporcionou aos participantes a oportunidade de criar, inovar, aprender, descobrir, discutir, socializar e propor soluções para a questão-problema que envolve a tímida utilização de jogos educativos na educação escolar de alunos com dislexia, tendo como foco de discussão o importante papel da formação inicial de professores.

É importante compreender a oficina pedagógica como sendo uma estratégia metodológica, que proporciona o desenvolvimento de uma ação didática ordenada pela interação entre teoria e prática, ou seja, a oficina proporciona aos participantes "situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos" (VALLE; ARRIADA, 2012, p. 4).

Diante das constatações em torno do significado das oficinas pedagógicas, se faz uma reflexão do quanto é importante firmar compromisso e assumir a responsabilidade de inovar e testar vários métodos para ajudar os acadêmicos a desenvolverem seu potencial criativo, para a resolução de problemas do contexto escolar.

A oficina pedagógica para docentes em formação, foi apresentada ao contexto acadêmico como uma proposta didática capaz de promover a interligação entre problema-teoria-prática, que podem refletir na postura dos futuros educadores, levando-os a repensarem, pesquisarem ou adotarem atividades de ensino para potencializarem as aprendizagens dos alunos com dislexia. Para que exista uma nova postura docente, é preciso estimular "a inovação e a diversidade no ensino superior, sendo a oficina pedagógica uma proposta metodológica que poderá contribuir com esse dinamismo" (VIEIRA, 2010, p. 73).

Compreende-se que oficina pedagógica está subjacente a questão da busca de caminhos alternativos para complementação da formação inicial e se aproxima da realidade educacional que os futuros educadores irão se deparar ao ingressarem no campo do trabalho. Em referência ao uso da oficina na formação docente, Moita e Andrade (2005, p.1) afirmam

que “as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento[...]”.

Para Freire (2011), o ato de aprender é por si só uma ação criadora, pois para aprender os indivíduos se lançam na aventura de construir, reconstruir e mudar. Então, considera-se que a oficina pedagógica é uma metodologia que pode proporcionar momentos para reconstrução e mudanças, pois se destaca por promover um ambiente de aprendizagem que se distingue dos momentos tradicionais de ensino, visto que na oficina os sujeitos ganham espaço para juntarem suas vozes e ações por um propósito comum, aprender a resolver situações problema relacionadas com a realidade.

Para Anastasiou e Alves (2004), a oficina pedagógica é uma estratégia metodológica que reúne um grupo de características favoráveis à construção de novos conhecimentos como: proporciona a reflexão, o aprender-fazendo de forma horizontal, descoberta, estimula a criação e recriação e articula os saberes prévios aos científicos.

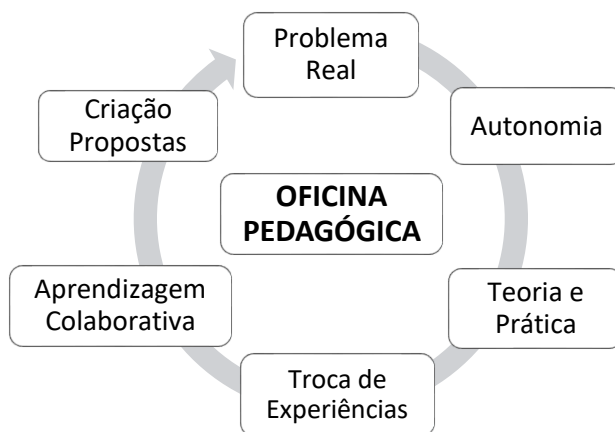
A Oficina Pedagógica para Docentes em Formação: Concepção de Jogos Educativos para Alunos com Dislexia, em sua execução preservou as características citadas por Vieira e Valquind (2002), como cuidado com o tema, estimular o envolvimento com as tarefas, a interação entre participantes, teoria-prática e permitir que os participantes analisem o desenvolvimento da oficina.

- Temas: a educação de alunos com dislexia e a necessidade de concepção de jogos para serem utilizados com este público, é um problema real nas escolas, faz parte da realidade dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, que futuramente vão se deparar com essa situação que exige conhecimento adequado para poder intervir. O tema dislexia é emergente no contexto educacional, por mais que os participantes ainda não tivessem experiências com alunos disléxicos, mas como profissionais, precisam se preparar para futuras intervenções.
- Envolvimento com as Tarefas: foram elaboradas atividades interativas que exigiu dos participantes envolvimento com as ações apresentadas no decorrer da oficina para construção do conhecimento. Os estudos prévios, os debates e os relatos de experiências contribuíram de estímulo para que os participantes deixassem de ser meros expectadores e passassem a ser atores de suas aprendizagens.
- Interação: as atividades desenvolvidas no decorrer da oficina, exigiram que os participantes pudessem fazer uso da teoria, comparando com suas vivências e para a construção da prática.

- **Análise:** a oficina permitiu momento para socialização e avaliação dos resultados em grupo.
- **Criatividade:** os participantes foram estimulados a desconstruir, criar e recriar os jogos para alunos disléxicos. Esse momento foi marcante na oficina, pois foi dessa maneira que a teoria ganhou sentido, os estudos prévios e os debates serviram de base para as produções dos jogos.

Fica evidente que a metodologia de oficina pedagógica é um formato de ensinar e aprender que proporciona autonomia aos participantes no sentido de descobrir, discutir, testar e criar, sem se preocupar com o erro e sim com o fazer, bem como se envolver com tarefas práticas e apresentação de sugestões para resolução de problemas. A figura 3 apresenta as características que definem a oficina pedagógica.

Figura 3 - Elementos que compõem a Oficina Pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2018)

De acordo com Vilaça e Castro (2013), oficina pedagógica tem seu diferencial em relação a uma aula, no que concerne à sua dinâmica, pois na oficina existe o que os autores denominam de **fluxo contínuo de interatividade**, que são as atividades que proporcionam a aprendizagem de forma participativa, ou seja, são técnicas que estimulam a participação nas atividades inseridas na oficina.

Os autores apontam e descrevem essas técnicas da seguinte maneira: Palestra de curta duração - informal e permite intervenções dos participantes; Discussões conduzidas - questionamentos que provocam a reflexão sobre o tema entre os participantes da oficina; Atividades em grupo – atividades sustentadas em desafios, teorias, identificação do problema, levantamento de hipóteses e construções para resolução do problema; Estudos de

caso - é o momento de colocar a realidade em foco, ou seja, de realizar a principal característica da oficina que é a interação da teoria com a prática vivenciada pelos participantes e o método das discussões em duplas que se caracteriza por ser um momento de aprendizagem ativa, onde os participantes, organizados em dupla, discutem mais profundamente o conteúdo da oficina.

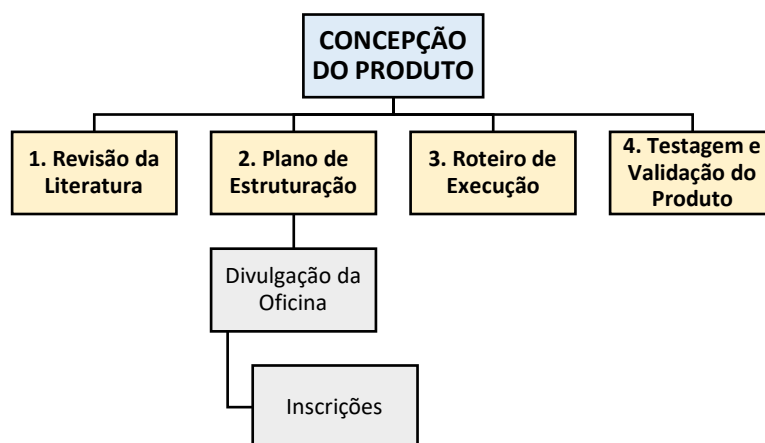
5.3 Metodologia e desenvolvimento do Produto

As atividades da Oficina foram divididas em dois grupos: atividades a distância (estudos prévios) e atividades presenciais (testagem da oficina). Para as atividades a distância, foram solicitados estudos prévios dos temas abordados. Para tanto, foram enviados aos participantes materiais online como filme, vídeo-aula e textos.

Na testagem ocorreram as seguintes atividades: dinâmica de grupo, debates, relato de experiências, atividades em grupo, confecção de Jogos, socialização das produções, feedback e validação da Oficina.

Pavian e Fontana (2009, p.79) ressaltam que “a oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento”, a fim de que seus propósitos sejam alcançados. Dessa maneira, os procedimentos metodológicos propostos para o desenvolvimento da oficina foram organizados em quatro etapas, a saber: Revisão da Literatura; Plano de Estruturação; Roteiro de Execução, Testagem e Validação do Produto.

Figura 4 - Etapas da Concepção do Produto/Oficina



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Na primeira etapa de desenvolvimento do produto foi realizado um estudo teórico sobre oficina pedagógica, onde foi possível conhecer os conceitos e características sobre a referida proposta metodológica para melhor organização do roteiro de execução.

A segunda etapa da concepção do produto foi dedicada à elaboração do Plano de Estruturação da Oficina - Apêndice D. Foi o momento da definição dos objetivos da oficina, público-alvo, local, período de execução, metodologia, carga horária, materiais para estudos teóricos e materiais que foram utilizados no decorrer da oficina. Vale frisar, que o plano de estruturação serviu de base para a elaboração do roteiro de execução.

Na terceira etapa foi elaborado o roteiro de execução, ou seja, se caracterizou pela organização da Oficina Pedagógica. Foram delineadas todas as ações desenvolvidas, como dinâmicas, formas de abordagens dos conteúdos e a carga horária necessária para cada atividade.

A quarta etapa, concepção do produto, foi concretizada pela testagem da oficina, onde ocorreu também o processo de validação do produto, ou seja, o público participante foi convidado a analisar a oficina nos seguintes aspectos: conteúdo, materiais, metodologia e importância para formação docente. Para esta ação utilizou-se o formulário de validação - Apêndice C. Dessa maneira, foi possível ter de forma prática indicadores a respeito do significado da oficina como ação metodológica, proposta como sugestão para as licenciaturas.

O produto educacional apresentado utilizou as bases técnicas de fluxo contínuo apresentados por Vilaça e Castro (2013):

- **Palestra** – foi um momento com tempo previamente estabelecido, onde aconteceu a abordagem do problema e temática da oficina, como conceitos e características de dislexia e a contribuição dos jogos educativos como recursos potenciais para ajudar no processo de aprendizagem do aluno. A mediadora fez uma palestra breve deixando os participantes livres para intervirem no momento que sentissem necessidade de perguntar ou contribuir.
- **Discussões conduzidas** – ocorreu logo após a palestra, foi um exercício de debates a partir de questões direcionadas pela mediadora da oficina. Os questionamentos se basearam nos materiais para estudos prévios e na palestra. Os participantes foram levados a refletir sobre a realidade em questão, comparando e associação com os conhecimentos científicos apresentados. Esse momento foi marcado por grande

participação dos acadêmicos, principalmente no sentido de questionarem a forma de abordagem da dislexia e intervenções que não são estudadas/ensinadas no decorrer dos cursos de formação docente.

- **Estudo de caso** – os participantes das oficinas fizeram relatos de suas convivências com os temas abordados, recordaram de situações de quando eram estudantes na educação básica, identificaram sinais da dislexia através dos exemplos de textos produzidos por alunos dislexicos, relataram situações de seus estágios e observações nas escolas realizadas como atividades acadêmicas, sempre se reportavam ao filme, vídeo-aula ou textos que estudaram para oficina. As vivências relatadas pelos acadêmicos serviram de base para as discussões em grupo e produção dos jogos.
- **Atividades em grupo** – os acadêmicos participantes das oficinas foram divididos em grupos, refletiram sobre os relatos de experiências e sobre a teoria estudada, a partir daí passaram a exercitar a criatividade, produzindo os jogos educativos apresentando-os como sugestões e utilização no processo de ensino-aprendizagem de alunos com dislexia.

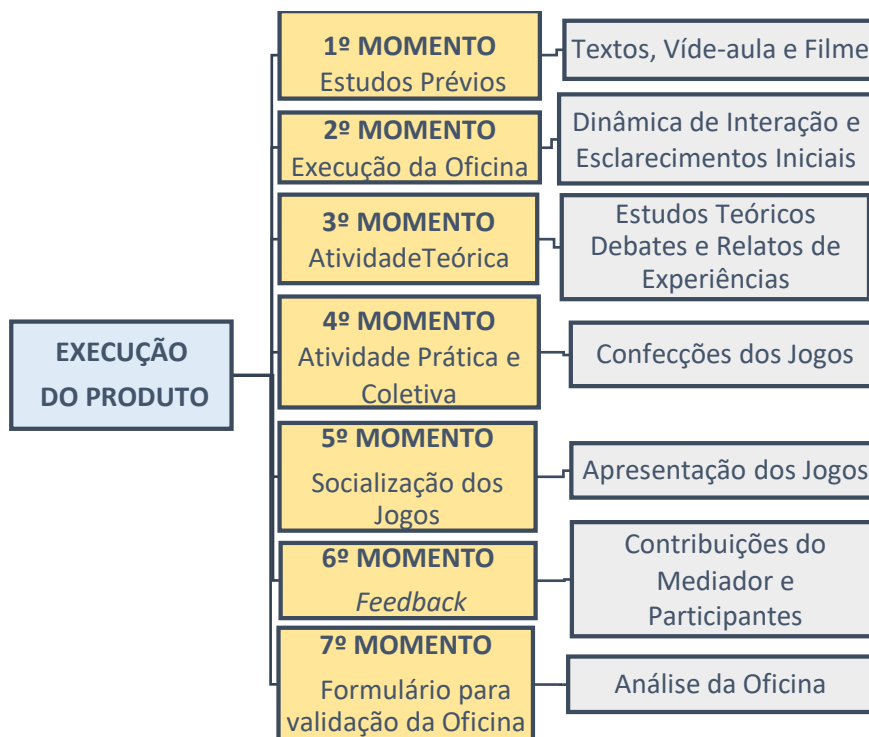
5.4 Testagem do Produto – Execução da Oficina

A oficina foi realizada a partir de um roteiro de execução elaborado com base no plano de estruturação do produto, esse instrumento contribui com a organização e eficiência na testagem da oficina. A realização da oficina ocorreu em sete momentos: no primeiro aconteceram os estudos prévios, para tanto, foram enviados aos inscitos materiais como textos, filmes e vídeo-aula, a fim de despertar o interesse pela temática e para apropriação do conteúdo.

No segundo momento acontece a execução da oficina de maneira presencial. Nessa etapa ocorreram diversas atividades, como dinâmicas de interação e aproximação com os temas, explicação do desenvolvimento do trabalho, palestra sobre os temas, discussões sobre os materiais estudados anteriormente, relatos de experiências, bedates, organização dos grupos, confecção e socialização dos jogos produzidos, distribuição e preenchimento dos formulários para validação da oficina.

No roteiro de execução da oficina, encontra-se descrito o detalhamento das atividades realizadas, bem como o tempo destinado para realização de cada uma delas. A figura 5 apresenta um resumo da execução da oficina.

Figura 5- Roteiro de Execução da Oficina



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Após a elaboração do roteiro para a testagem do produto, iniciou-se a fase de divulgação, para tanto, confeccionou-se um cartaz contendo todas as informações pertinentes, tais como: Tema da Oficina, Modo de inscrição, Critérios para inscrição e Local, Data e horário de Realização.

Figura 6 - Cartaz de Divulgação da Oficina na UFPA e na UNIFAP



Fonte: elaborado pela autora (2018)

A divulgação da Oficina foi realizada através de fixação de cartazes nas salas de aula dos cursos de pedagogia e história, o mesmo cartaz também foi divulgado nas redes sociais. Um aluno de cada curso foi indicado pelos professores e para eles foi enviado o cartaz, sendo que os mesmos se responsabilizaram em divulgá-lo nas redes sociais que envolvem o público-alvo da oficina. Concluí-se que as duas formas de divulgação contribuíram positivamente para efetivação das inscrições esperadas.

Na sequência apresenta-se o detalhamento da execução do produto intitulado Oficina Pedagógica para docentes em Formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia.

1º Momento – Estudos Prévios

A técnica de estudos prévios foi incluída na oficina, a fim de estimular uma ação investigativa, ou seja, a intenção foi que os participantes pudessem, a parti, dos estudos, teóricos se envolver com o tema, formular questionamentos e hipóteses, para fomentar as discussões no coletivo.

De acordo com Hygino et al., (2015), o modelo de estudo investigativo, é uma prática relevante, pois estimula a investigação de temas contextualizados e da atualidade, leva educadores e educandos a exercer um papel ativo na aprendizagem, sendo principalmente, os educandos também responsáveis pela aprendizagem. Esse modelo estimula a pesquisa, a identificação de situações-problema, formulação de hipóteses e ao exercício da criatividade para formulação de respostas ao problema.

Para esse momento não foi determinada uma carga horária, pois cada participante tem seu interesse, ritmo e tempo para organização de seus estudos. Porém, como sugestões para estudos prévios, foram enviados para os e-mails dos inscritos na oficina, os seguintes materiais:

- **Filme:** Como Estrela na Terra. Roteiro de Amole Gupte, lançado em 2007.
- **Vídeo-aula:** O que é dislexia? Publicado em 10/jun/2016, por Neuro Saber.
- **Texto 1:** Como interagir com o disléxico em sala de aula. Autores: Ana Luiza Borba e Mário Ângelo Braggio. Postado por ABD em 28 setembro, 2016.
- **Texto 2:** Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem. Autora: Sabrina Fabiola Hüther, 2016.

- **Texto 3:** Jogos Educativos na Dislexia. Autores:Rafaela Correia dos Santos, Crisóstomo Antônio, Márcia Monteiro da Silva, Wilávia FerreiraAlves. Revista Científica Realize, 2014.

2º Momento – Execução da Oficina

Se caracterizou pelo encontro presencial. A execução da oficina foi planejada objetivando que os saberes e experiências dos participantes pudessem enriquecer a discussão do tema dislexia e jogos. No que se refere a execução da oficina, Fries (p. 36, 2007), esclarece que a oficina pedagógica torna “possível a utilização das aprendizagens compartilhadas no seu contexto” por ser um momento que oportuniza reflexão sobre temas extraídos da realidade.

Esse momento ocorreu da seguinte maneira: primeiro foi realizada uma dinâmica de interação, chamada de dinâmica Professor e Alunos, idealizada pela autora desse estudo. Essa ação foi executada em dez minutos conforme o planejado e teve como objetivo integrar o grupo e iniciar a reflexão sobre a temática da oficina. No Apêndice F encontra-se a descrição da dinâmica.

Após a dinâmica de grupo, foi realizada a apresentação do planejamento da Oficina. Essa ação durou cinco minutos, teve como propósito esclarecer a motivação e os objetivos da Oficina. Foi distribuído aos participantes o plano de execução para informá-los sobre as ações e o horário para cada uma delas.

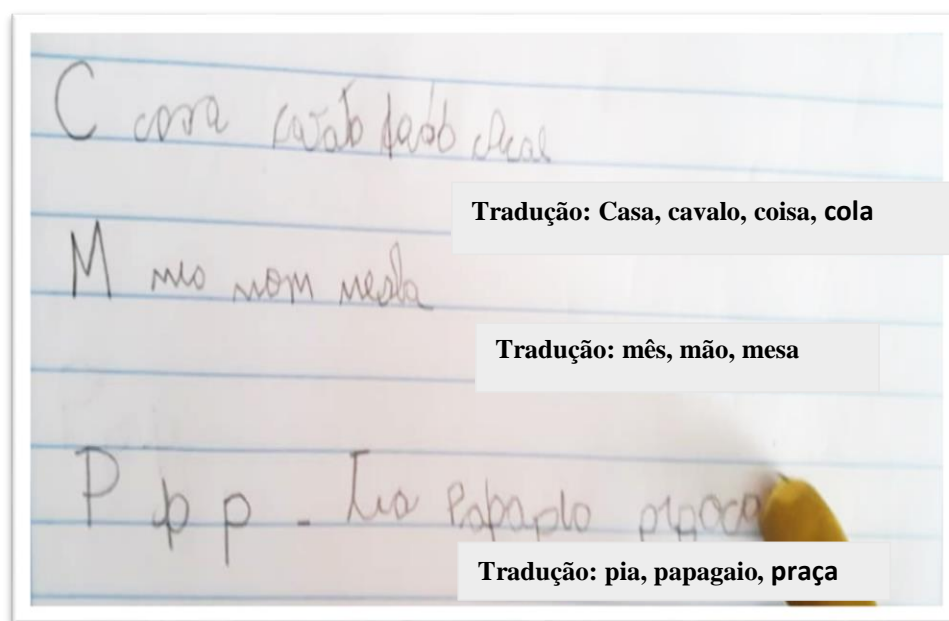
3º Momento – Atividade Teórica

Nesse momento foi realizada a Palestra sobre dislexia e jogos educativos com ênfase nos materiais enviados para estudos prévios. O objetivo desta ação foi de fortalecer os estudos teóricos, visando sustentar cientificamente os saberes prévios sobre os temas abordados. De acordo com Vilaça e Castro (2013), a palestra é uma técnica ativa que serve para teorizar e esclarecer melhor a temática da oficina.

A palestra teve como tema: Dislexia e Jogos educativos como auxiliares na aprendizagem. Nas duas oficinas (na UFPA e na UNIFAP) a palestra teve duração de aproximadamente 45 minutos, durante este tempo, os acadêmicos participaram ativamente, fizeram colocações complementares citando os materiais consultados previamente, como também, alguns fizeram relatos de experiências.

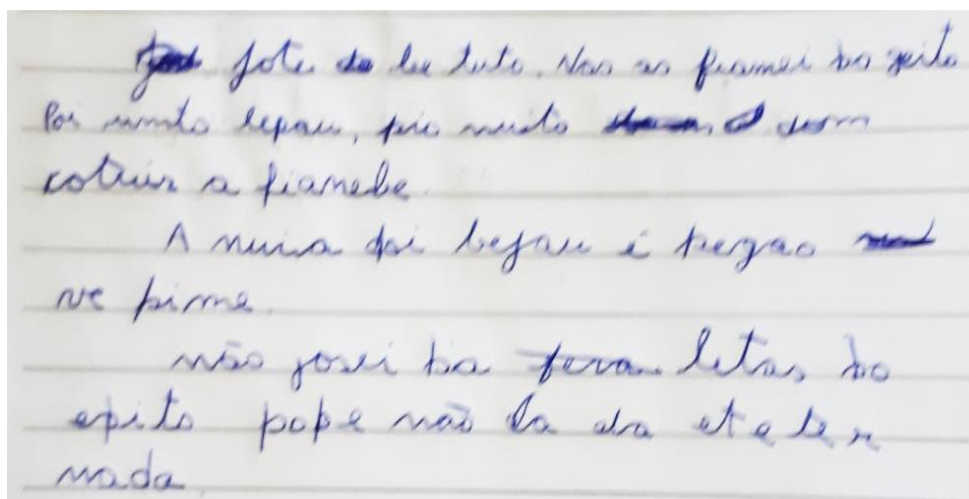
No decorrer da palestra, foram apresentados alguns exemplos reais da produção textual de alunos com dislexia, com a finalidade de que os participantes pudessem verificar na prática o que viram na teoria. As figuras 7 e 8 a seguir, retratam produções dos alunos disléxicos.

Figura 7 - Exemplo da Escrita do Aluno de 12 anos - 6º ano com Diagnóstico de Dislexia



Fonte: produção do aluno cedida por um professor do ensino fundamental (2018)

Figura 8 - Exemplo de Texto do Aluno de 14 anos - 6º ano com Diagnóstico de Dislexia



Fonte: produção do aluno cedida por um professor do ensino fundamental (2018)

Tradução: “Gostei muito de tudo. Mas as pirâmides do Egito foram muito legal, foi muito bom construir as pirâmides. A múmia foi bem legal. É legal ver filme. Não gostei das letras do Egito porque não dá para entender nada” (Traduzido pela professora do aluno).

Estes e outros exemplos apresentados serviram como parâmetros para a confecção dos jogos, e assim os participantes puderam focar nas características reais de um aluno com dislexia.

4º Momento - Atividade Prática e Coletiva

O momento de atividades práticas foi marcado pelas discussões em grupo, onde se potencializou a aprendizagem colaborativa, os participantes tiraram suas dúvidas entre si, discutiram ideias e produziram em conjunto jogos educativos como sugestões para a resolução do problema. Essa ação foi a de maior tempo, levou 1h45 minutos, pois de acordo com Vieira e Valquind (2002), o maior tempo de uma Oficina pedagógica deve ser dedicado a prática/produções.

Conforme Vilaça e Castro (2013), as atividades práticas são ações que fundamentam e justificam a importância das oficinas pedagógicas, por enriquecerem o processo pedagógico, devido favorecer a socialização e discussões críticas de ideias, como consequência são concebidos novos saberes.

Corroborando com Andrade e Massabini, (2011), as atividades práticas a partir de estudos teóricos, traz um diferencial para o ensino, pois a aprendizagem ocorre apoiada no exercício da criatividade, raciocínio e colaboração.

Para a organização dos grupos, foi realizada a dinâmica das cartas coloridas, com o objetivo de formação dos grupos. Apêndice F.

Na UFPA foram formados quatro grupos, cada um com cinco componentes. Na UNIFAP foram organizados quatro grupos. A mediadora orientou cada um dos grupos a respeito do que deveriam realizar e os aspectos que deveriam levar em consideração para construção dos jogos.

Ações realizadas pelos grupos:

- Troca de informações sobre o conteúdo;
- Pesquisas sobre jogos;
- Discussões e definição do jogo a ser confeccionado;

- Elaboração da estrutura do jogo: nome, objetivo, regras, que ano se destina e quais os conteúdos abordados.
- Escolha e divisão dos materiais para confecção dos jogos;
- Exercício da criatividade com a confecção dos jogos;
- Socialização e *feedback* em relação as produções.

Em uma das oficinas alguns participantes, inicialmente, foram resistentes em não compor os grupos de acordo com a dinâmica, alegavam não conhecer os componentes dos demais grupos e disseram que preferiam trabalhar com seus colegas de turma. Para mudar esta atitude, a mediadora conversou sobre a importância de trabalhar com grupos diferentes, as possibilidades de novas aprendizagens e o exercício do respeito às diferenças. Assim, foi possível que todos aceitassem compor os grupos de acordo com as regras da dinâmica.

Após a finalização das atividades em grupo, os participantes que estavam resistentes, relataram que a experiência de trabalhar com pessoas que antes ainda não haviam trabalhado foi “enriquecedora”, outro diz que “valeu muito” e um terceiro disse “adorei meu novo grupo”. Freire (2011), diz que as ações coletivas e dialógicas são capazes de modificar o sujeito e sua história são fontes de criações com valor libertador e transformador. Dessa maneira, a mudança de opinião e comportamento observado na situação, retratada na prática a colocação do autor.

5º Momento – Socialização dos Jogos

Para as socializações foram reservados 30 minutos. O principal objetivo dessa atividade foi socializar os jogos elaborados e avaliar a aplicabilidade de cada um. Todos os participantes ficaram livres para emitir sua opinião sobre a produção apresentada. Essas socializações foram direcionadas pelas seguintes questões: O que e para quem construímos? Qual o objetivo da construção? Quais as regras?

O quadro 13 apresenta os jogos confeccionados nas oficinas, seus respectivos objetivos, conteúdos e a quem se destina.

Quadro 13 - Jogos Confeccionados nas Oficinas

JOGOS PRODUZIDOS NA OFICINA REALIZADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - UNIFAP			
Jogos	Objetivos	Público	Conteúdos
Jogo da Associação	Compreender os processos políticos que gerou a guerra fria.	9º Ano do EF	Guerra Fria.
Jogo da Primeira República	Aprender de forma divertida o período da primeira República.	8º Ano do EF	Primeira República.
Jogo da Força	Estimular a pesquisa sobre a Revolução Bolchevique.	1º Ano do EM	Revolução Bolchevique.
Montando a História	Conhecer os fatos e consequências históricas da chegada dos europeus no Brasil.	7º Ano do EF	Colonização do Brasil pelos Europeus.
Jogo da Memória	Estimular a concentração, memória e produção textual, através do ensino de Ciências.	3º Ano do EF	Animais vertebrados e invertebrados produção textual.
JOGOS PRODUZIDOS NA OFICINA REALIZADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - UFPA			
Trilha do Saber	Estimular os alunos a formarem palavras.	1º e 2º Ano EF	Formação de palavras com sílabas simples.
Bingo das Palavras	Estimular a formação de palavras.	1º ao 4º Ano EF	Formação de palavra.
Jogo do Pezinho	Desenvolvimento da coordenação motora e lateralidade.	1º Ano EF	Lateralidade.
Jogo das Palavras	Formar palavras a partir de Imagens.	2º Ano EF	Formação de palavras.

Fonte: elaborado pela autora, baseado nas produções obtidas na Oficina para docentes em formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia

Os jogos confeccionados foram listados e classificados de acordo com os estudos apresentados por Falkembach (2007).

Quadro 14 - Classificação dos Jogos Confeccionados nas Oficinas

Jogos	Resenha do Jogo	Classificação por Falkembach (2007)
Jogo da Associação	Depois da aula expositiva, o jogador deve fazer associação de imagens com os fatos históricos que foram explicados. Exige memorização, associação e compreensão.	Jogos treino e Prática
Jogo da Primeira República	O jogador segue uma trilha e para vencer o jogo precisa utilizar raciocínio, criar estratégias e descobrir as respostas corretas.	Jogo de Estratégia
Jogo da Força	Estimular a pesquisa sobre a Revolução Bolchevique, tem tempo para o jogador dar respostas, provoca curiosidade, oportunidade de testar as respostas, reflexão, trabalho coletivo ou o jogador pode jogar sozinho.	Jogo Lógico
Montando a História	É um quebra-cabeça, onde o jogador além de montar a imagem corretamente precisa explicá-la. Esse jogo deve ser usado antes do professor abordar o conteúdo, pois assim, estimula o aluno a pensar em respostas e a expor seu conhecimento prévio. Foi indicado para ser jogado em duplas.	Jogo de Aprender

Jogo da Memória	São jogos que demandam a memorização, atenção, o, repetição e imitação sobre formação de sílabas e palavras.	Jogos Treino e Prática
Trilha do Saber		
Bingo das Palavras		
Jogo das Palavras: formar palavras a partir de imagens		
Jogo do Pezinho	É um jogo de trilha, que exige atenção do aluno para seguir os comandos: para frente, para trás, direita e esquerda. Ganha o jogo quem primeiro chegar ao final da trilha. Gera aprendizagem a partir da repetição dos comandos e memorização.	Jogo de Treino e Prática

Fonte: elaborado pela autora, baseada nas informações dos participantes da Oficina (2018)

6º Momento – Feedback

O *Feedback* teve como objetivo destacar os pontos relevantes do trabalho desenvolvido, apresentou sugestões e incentivo para colocar em prática os jogos elaborados e aprofundar os estudos sobre oficina pedagógica como metodologia, dislexia e jogos educativos.

Nesse momento, a mediadora levantou a questão sobre o valor da utilização de oficinas como proposta pedagógica, ressaltou que os jogos apresentados refletiram a aplicação da teoria na prática e que representam a interação entre os participantes e seus respectivos saberes construídos no coletivo e trazidos de suas realidades sociais.

Constatou-se na prática que a oficina como proposta pedagógica representa um momento de construção sustentada pela interação entre teoria e prática. De acordo com Vieira e Valquind (2002), a oficina pedagógica cria situações reais de aprendizagem, de forma que torna possível a verificação dos conteúdos estudados serem colocados em prática, a fim de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

7º Momento – Validação da Oficina

O processo de validação teve como propósito avaliar um produto para que o mesmo possa ser viabilizado de maneira segura ou adequada, dependendo de sua natureza, a validação ajuda a reduzir os erros na aplicação ou utilização do produto, pois é nesse processo que o produto é testado e analisado. É o momento de revelação de algum tipo de não-conformidade para identificar as possíveis falhas e fragilidades. Assim, compreende-se que a validação é importante para que o produto seja reestruturado e consiga alcançar os

objetivos para os quais foi desenvolvido (STRUCHINER; RICCIARDI; VETROMILLE, 1998).

Levando-se em consideração a validação do produto Oficina pedagógica para docentes, esse momento teve como objetivo fazer uma análise geral que se propõe como sugestão de utilidade e aplicação para os cursos de licenciatura, função pedagógica, e se sua metodologia é acessível a diferentes contextos.

Para tanto, foi utilizada a técnica Painel de Especialistas, que consistiu na análise do produto feita por acadêmicos e professores que participaram da Oficina.

Devido à sua importância, a validação do produto utilizou um formulário dividido em três dimensões: didática, utilidade e metodologia, com finalidade de que todos os aspectos de interesse desse estudo fossem analisados. Os formulários foram distribuídos para os participantes da oficina juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo a adesão de todos os participantes - Apêndice A.

Ao se refletir sobre os caminhos da validação, compreende-se que esse processo implica diretamente na qualidade pedagógica do produto aqui analisado. Por trata-se de um produto educacional, foi testado por aqueles para quem o produto foi pensado, com a intenção de ter melhores informações quanto a importância e adequação do produto. É certo de que não se almeja a perfeição, porém o desejado com a validação foi de tornar a Oficina mais adequada possível para atender as expectativas e necessidades dos participantes na formação de futuros docentes.

O processo de validação apontou que os aspectos didáticos da oficina colaboram com a aprendizagem dos temas dislexia e jogos, é um produto útil para o contexto educacional por relacionar teoria e prática. Foi considerada acessível no sentido de seus materiais de estudo serem de fácil acesso, sendo possível também adequá-la a outras realidades. E assim a execução da oficina foi encerrada.

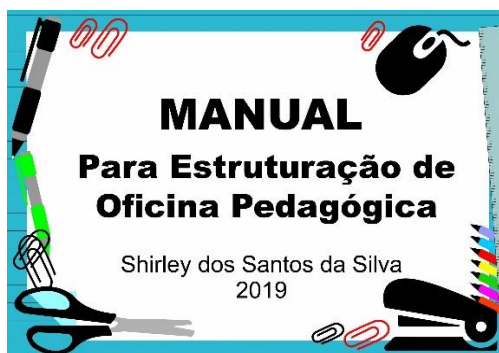
5.5 Manual com Sugestões para Organização de Oficinas Pedagógicas

Após a testagem da Oficina, elaborou-se um manual com sugestões para estruturar uma oficina pedagógica. Disponível no Apêndice G. A ideia de elaboração surgiu a partir da experiência com o desenvolvimento do produto, pois foram muitos detalhes pensados e planejados para que a oficina fosse estruturada de modo que pudesse ser realizada e alcançasse os seus objetivos com excelência.

O manual está organizado em seis unidades a saber: a primeira apresenta a descrição conceitual de oficina pedagógica; na segunda se encontram as características fundamentais de uma oficina; a terceira mostra sugestões para estruturar uma oficina pedagógica, descrevendo cada etapa do planejamento; a quarta traz dicas para organizar a oficina dando ênfase a detalhes importantes que não podem ser esquecidos no momento do planejamento, como materiais, dinâmicas e organização do ambiente; na quinta parte encontra-se o perfil do mediador da oficina, e finalmente a sexta parte apresenta as técnicas ativas para o desenvolvimento da oficina pedagógica.

De acordo com Echer (2005), um manual serve para auxiliar na divulgação das informações de maneira correta e explicar procedimentos. A autora se refere a um manual como recurso favorável para esclarecer, informar e direcionar ações. Sendo assim, o manual se apresenta como um recurso instrutivo construído com embasamento teórico necessário para alcance do caráter educativo.

Figura 9 - Capa do Manual para Estruturação de Oficina Pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Esse material apresenta sugestões de *sites*, livros, artigos e atividades que poderão aprimorar o conhecimento sobre a metodologia de oficina. Sendo assim, o manual poderá ser um auxílio a educadores que intencionam conhecer teoricamente a oficina pedagógica e exercitar uma prática docente alicerçada na reflexão-ação. Esse material está disponibilizado no formato impresso e futuramente terá uma versão online, onde os usuários poderão interagir com sugestões, avaliação e postando experiências com a metodologia de oficinas pedagógicas.

A confecção do material seguiu as instruções de Echer (2005), que orienta a construir o manual com textos objetivos e sempre que for possível utilizar imagens para exemplificar o texto. O manual apresentado neste estudo, foi elaborado de maneira que estimula a leitura

e sua objetividade, ajuda a compreender o que é uma oficina pedagógica e como torná-la eficiente.

Echer (2005), também diz que o manual com fins educativos deve ser avaliado. Desse modo, o manual apresentado nesta pesquisa, foi submetido à avaliação. Dois professores doutores, que atuam no ensino superior em cursos de licenciatura, foram convidados para avaliarem o manual nos seguintes aspectos: organização, conteúdo e funcionalidade.

Pergunta 1: Qual sua opinião quanto a aparência e organização do manual?

De acordo com os avaliadores a apresentação do manual poderá ser melhor com imagens mais criativas e com um formato de texto mais atraente, no sentido de torná-lo divertido. Um dos avaliadores disse “como se trata de um recurso educativo e aborda o tema oficina pedagógica, logo pensamos em algo criativo e divertido, sem o sério formato de texto acadêmico”. No entanto, o mesmo avaliador, disse “ainda que falte um design mais criativo, o manual consegue orientar [...]”.

O segundo avaliador ressaltou “poderia ser mais colorido, utilizar fontes diferentes para sinalizar cada sessão e ter uma imagem para cada título. Mesmo assim, está bem organizado e provoca curiosidade e desperta atenção”.

Pergunta 2: O conteúdo apresentado no manual esclarece e orienta quanto a compreensão e organização de oficinas pedagógicas? Justifique.

Os dois avaliadores indicaram que o manual do jeito que foi apresentado consegue alcançar seus objetivos e estimula a leitura de todas as partes. Um dos avaliadores disse: “[...] o manual foi bem organizado, apresenta com clareza e sutilidade a fundamentação teórica adequada para cada etapa do desenvolvimento de uma oficina, fato que contribui com a construção de futuras oficinas pedagógicas [...]”.

O segundo avaliador colocou: “Sim, o manual alcança seus objetivos. Se apresenta com uma linguagem adequada, tópicos bem definidos, textos curtos e com exemplos, elementos favoráveis a compreensão do tema [...]”.

Percebe-se que o manual foi bem elaborado, o conteúdo e os exemplos contribuem para a compreensão dos conceitos e características, bem como, orientam de maneira adequada para organização de oficinas pedagógicas.

Pergunta 3 – O manual é um recurso relevante no sentido de contribuir com a prática da metodologia de oficina, pode ser considerado útil nos cursos de formação docente? Justifique.

De acordo com as respostas dos avaliadores, compreende-se que o manual de orientações apresentado nesta pesquisa, possui relevante utilidade, não só para os acadêmicos de licenciaturas, mas para os docentes. Um avaliador disse que “o manual tem sua relevância tanto para acadêmicos como para docentes, esse material é um excelente recurso norteador para todos que desejarem fazer uso da metodologia de oficina pedagógica”. O outro avaliador colocou: “quem nunca planejou e ministrou uma oficina, vai querer fazer, pois este manual esclarece muito bem a importância das oficinas e como organizá-las”.

Pergunta 4 - Quais os tópicos que mais lhe chamaram atenção no manual? Justifique.

Os avaliadores relacionaram tópicos diferentes. O primeiro avaliador pontuou como interessante as sugestões de dinâmicas de grupos, a relação de materiais e as sugestões sobre dinâmicas de grupo. Quanto às dinâmicas de grupo o avaliador ressaltou que “Os *links* facilitam as futuras buscas sobre dinâmicas de grupo”. Em relação a lista de materiais, justificou dizendo que “[...] agora temos um parâmetro para definir as quantidades de materiais”. Sobre o referencial teórico que conceitua a oficina pedagógica, o avaliador disse que: “[...] até então realizava oficinas por observar seu dinamismo, flexibilidade a qualquer tema e suas contribuições na aprendizagem, ainda não havia recorrido a fundamentação teórica em torno desta prática”.

O segundo avaliador relacionou como os tópicos de maior relevância do manual o exemplo de planejamento, o roteiro de execução, o tópico perfil do mediador e os métodos ativos que uma oficina deve conter. Este avaliador ressaltou que “esses tópicos esclarecem a importância do detalhamento das ações para o pleno desenvolvimento de uma oficina”.

A partir das indicações dos avaliadores, percebe-se que o manual poderá contribuir e facilitar a organização de oficinas pedagógicas, por contemplar tópicos relevantes que devem ser considerados no momento de planejar. Demonstra que todos os momentos que compõem uma oficina são importantes para que os objetivos sejam alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas sobre a concepção da oficina como produto educacional, requer primeiramente que se destaque a questão-foco a qual impulsionou essa investigação - Como a sistematização de uma oficina pedagógica pode contribuir na formação de pedagogos e professores de história, motivando-os à elaboração de jogos educativos, para facilitar a aprendizagem de alunos disléxicos?

Para responder a referida questão, ao longo dessa investigação foram realizados estudos teóricos, análise de dados, sistematização e testagem da oficina em duas IES, objetivando verificar a funcionalidade dessa metodologia para promover a compreensão e motivar a confecção de jogos para alunos com dislexia, no contexto da formação inicial de docentes.

Nesta perspectiva, ao se contemplar a realização da oficina, embasada na construção de saberes de forma colaborativa associada ao aprender-fazendo, despontou a reflexão sobre o ensino tradicional que coloca em foco o repasse de informações, de modo que a Oficina Pedagógica como produto educacional, se apresentou como momento de construção, reconstrução e troca de saberes, promovendo conexão do conhecimento teórico com o exercício da prática.

Observou-se que na testagem realizada nas duas IES, a Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia, além de proporcionar conhecimentos sobre as temáticas, que até então pareceu serem temas pouco conhecidos pelos acadêmicos, estimulou a pesquisa na área da dislexia e jogos, como atitude necessária ao futuro educador. Considera-se que foi relevante levar ao público acadêmico a proposta de uma oficina, tendo em vista que os participantes se envolveram com as atividades e conteúdos, a maioria demonstrou ter realizado um estudo prévio, pois os debates foram sustentados por aportes teóricos.

Cita-se também como situação ocorrente nas testagens da oficina nas duas universidades, o esforço dos participantes para vencerem a dificuldade de confeccionar os jogos educativos diretamente relacionados ao tema discutido. Avalia-se essa dificuldade como sendo reflexo do modelo de ensino-aprendizagem que se apresenta nos cursos de licenciatura, com foco mais teórico que pouco considera a natureza prática dos conteúdos.

Observando os dados obtidos na validação, o interesse, envolvimento e relatos dos participantes no decorrer das oficinas, ficou evidente que compreenderam o sentido da oficina para a formação docente e demonstraram interesse em replicar a prática como

estratégia metodológica de ensino-aprendizagem, para resolução de problemas identificados no contexto educacional. Dessa maneira, verificou-se que os objetivos da oficina foram alcançados.

Embora a oficina pedagógica seja uma metodologia utilizada há bastante tempo como meio de informar, discutir, ensinar e criar, ainda demonstrou ser uma metodologia atrativa que envolve os participantes na construção do conhecimento. Como prova disso, durante a testagem desse produto nas duas IES, os acadêmicos, espontaneamente, se envolveram nas discussões, realizaram análises, criaram hipóteses, tomaram decisões e confeccionaram os jogos conforme o propósito da oficina, situações que demonstram a eficiência dessa ferramenta pedagógica em promover aprendizagem significativa e colaborativa.

A realização da oficina também foi importante para trabalhar de maneira ativa a compreensão de conceitos sobre dislexia e a importância dos jogos no processo educativo, demonstrando que as atividades colaborativas, reflexivas e práticas facilitam a construção de conhecimentos sobre estes conteúdos.

Outro fato a ser destacado em relação a utilização da oficina como metodologia de ensino-aprendizagem é sua importância para capacitação de profissionais e na formação inicial de docentes, pois esta metodologia possui relevante consistência científica, visto que se estrutura a partir de princípios como aplicação prática de estudos teóricos-científicos, dando sentido às teorias contribuindo com a resolução de problemas.

A utilização da oficina na formação inicial de docentes, demonstrou que essa metodologia pode contribuir de maneira significativa com a formação dos futuros professores, pois se apresenta como uma sugestão metodológica eficaz para a aquisição de conhecimentos específicos da área educacional, por abordar de maneira dinâmica e teórico-prática conteúdos necessários para a profissão docente.

Diante das considerações em torno da testagem do produto, a sistematização da oficina contribuiu, mesmo que de maneira experimental e pontual, ao exercício de uma ação educativa consciente e criativa, fato que motivou a elaboração de um manual de orientações sobre organização e execução de oficinas pedagógicas, direcionado a acadêmicos de licenciaturas e professores que desejam implementar a referida metodologia.

Em relação a elaboração do manual, considera-se como uma ação positiva para divulgar e esclarecer o que é e como realizar uma oficina pedagógica. É evidente que a maioria dos acadêmicos já participaram de oficinas pedagógicas, mas percebeu-se que não

atentaram para estudar teoricamente o significado, características e pontos relevantes que devem ser considerados na hora do planejamento da oficina.

Considera-se que a oficina pedagógica aqui apresentada como produto, foi um momento onde o processo de ensino se sustentou em uma aprendizagem democrática, permeada pelas ideias e conhecimentos prévios dos sujeitos, ressaltando que todos tiveram a oportunidade de colaborar e de manifestarem-se de acordo com as suas habilidades. Os participantes trabalharam juntos de maneira dinâmica, coletiva, partilharam sugestões, exercitaram a criatividade para construir e reconstruir, bem como aprenderam uns com os outros, confeccionando os jogos. Consequentemente, os objetivos propostos pela oficina foram alcançados.

A experiência em realizar a oficina nos cursos de licenciaturas foi um importante passo para que a dislexia, jogos educativos e até mesmo a metodologia de oficina possam ser conteúdos motivadores de contínuos estudos e investigações, a fim de que novos produtos, jogos e processos possam ser apresentados como auxiliares no processo educacional de alunos com dislexia.

Este estudo permitiu o reconhecimento de que existem inúmeros desafios a serem superados frente à educação escolar dos alunos com dislexia. Portanto, traz uma reflexão em torno do cuidado em não patologizar o processo ensino-aprendizagem do disléxico. As necessidades desse grupo vão muito além do diagnóstico, é importante ampliar os debates em torno das políticas educacionais voltadas para a inclusão do aluno com dislexia no Atendimento Educacional Especializado - AEE⁵. Dessa maneira, o processo educacional poderá se tornar mais democrático que favoreça o acesso ao conhecimento e permanência do aluno disléxico na escola.

⁵ Atendimento Educacional Especializado – AEE, é um serviço da educação especial, regulamentado pelo Decreto no. 7611/11 ofertado em todos os níveis e modalidades do ensino para promover a acessibilidade e adaptações de recursos que possibilitem a aprendizagem e permanência do aluno com deficiência na escola regular de ensino.

REFERÊNCIAS

ABD, BORDA, A.L.; BRAGGIO, M.A. **Como interagir com o dislético em sala de aula.** 2016. Disponível em: www.dislexia.org.br; Acesso em: 24 Mar. 2018.

AFFONSO, M. J. C. O. et al. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos e erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, p. 628-635, jul/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/54-10>. Acesso em: 03 Jun. 2018.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CAMPOS, M. C.R. M. MACEDO, L. Desenvolvimento da Função Mediadora do Professor Em Oficinas de Jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional**, p. 211-220. vol. 15, número 2, julho/dezembro de 2011. São Paulo.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de Ensino.** Processos de ensino na universidade pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. v. 3, p. 67-100, 2004.

ANDRADE, M.L.F.; MASSABINI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciência. **CIELO: Ciências Educação** - Bauru, 2011, vol.17, n.4, p.835-854. ISSN 1516. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000400005. Acesso em: 29 Mar. 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

AVANÇO, Leonardo Dias; LIMA, José Milton de. **Jogo e Educação no Contexto da República Platônica: Algumas Reflexões.** X Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, PUC - Paraná, 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/CD2011/pdf. Acesso em: 30 Nov. 2018.

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 31 Mar. 2018.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança.** Monografia, Lisboa, 2012. Disponível em: www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf. Acesso em: 18 Jan. 2019.

BASTOS, C.C.B.C. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.5, n.9, p. 442-451, dez. 2017. Disponível em: <http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/156>. Acesso em: 10 Fev. 2018.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BERMUDEZ, F.C. **Transtorno de Aprendizagem da Leitura e Escrita**. Editora: Instituto Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena Juina – MT, 2014.

BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária, 2012.

BRANDEN, B. **Auto estima e os seus seis pilares**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Dislexia -Biblioteca Virtual em Saúde**. Publicação: 6/jan/2016. Disponível em: bvsm.sau.gov.br/dicas-em-saude/2193-dislexia. Acesso em: 30 Jan. 2018.

BROCK, Avril. **O currículo e a pedagogia da brincadeira**. Porto Alegre: Penso, 2011.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** 3. ed. ren. Santos, SP: Projeto Cooperação, 1999.

CARDOSO, M. DOMINGUES, C. A. **Dislexia: o diagnóstico tardio e sua relação com problemas emocionais**. In: II MOSTRA INTEGRADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2016, Santa Maria, RS. **Ciência, Gestão e Inovação**, 2016. v. 1. p. 208-211. Disponível em: www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Dislexia.-O-diagnostico-tardio-e-sua-relacao-com-problemas-emocionais..pdf. Acesso em: 21 Jul. 2018.

CARVALHAIS, L. SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: Um estudo de caso. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2, p.21-29, 2007.

CATTS, H. W. et al. **Identificação precoce da dislexia**. In: Alves, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. (Org). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.55-70.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. **Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não?** Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**, v.8, n.48, p.11-16, 2000.

COIMBRA, Universidade de Coimbra. **Centro de Estudos Sociais**. Validação de Produtos Inovadores. Lisboa, 2013.

DODDS, Sylva. **Nós queremos brincar:** crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: BROCK, Avril et al. **Brincar:** Aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011.

DOMINGUES, Camila. **Dislexia, o diagnóstico tardio e sua relação com problemas emocionais.** 2017. Disponível em: fismaead.edu.br/mostraintegrada/docs/anais_ii_mostra_resumos.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2018.

DSM, **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5ª Ed. ARTMED, 2013.

ECHER, I.C. Elaboração de manuais de orientação para o cuidado em saúde. **Rev Latino-am Enfermagem** 2005. Setembro-outubro; 13(5):754-7. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a22.pdf. Acesso em: 01 Nov. 2018.

ELIASQUEVICI, M; MALCHER, M; VELOSO, J. M. **Metodologias de Validação de Processos e Produtos Educacionais.** 47 slides. Material apresentado na disciplina Metodologia de Validação de Processos e Produtos Educacionais, do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, 2017.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O Lúdico e os Jogos Educacionais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Mídias na Educação - CINTED – UFRGS, 2007. Disponível em: ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf. Acesso em: 29 Jan. 2019.

FARIA, M. M. P. S. P.; FREITAS, S. F. de; MUZZETI, L. R.; RUIZ, J. E. L; SOUZA, T. B de. Os seis pilares da autoestima e a integração corpo e mente. **Temas em Educ. e Saúde.** Araraquara, SP. Brasil, 2015. <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 30 Dez. 2017.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.jun. 2017. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito>. Acesso em: 06 Dez. 2018.

FITÓ, Anna Sans. **Por que é tão Difícil Aprender?** Editora: Paulinas. 2012.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Rev. Psicopedagogia**, p. 135-148. 2007. Disponível em: ile:///C:/Users/Cauê/Downloads/v24n74a05.pdf. Acesso em: 01 Ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

FRIES, Patrícia Regina. **Oficina pedagógica em uma abordagem transdisciplinar: repercussões na aprendizagem**. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3521>. Acesso em: 11 Jan. 2019.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan/jun./ 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7064/6552>. Acesso em: 05 Jan. 2019.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13_Livro_Metodos_de_Pesquisa.pdf. Acesso em: 26 Fev. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENEZ, E.H.R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem. **Revista de Educação**. n. 8, 2005. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br>. Acesso em: 04 Jul. 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p.162.

GOMES, Ligia Oliveira; MERQUIOR, Douglas Marcelo. O Uso dos Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino Médio em Química. **Revista UNIABEU**, v.10, Número 24, janeiro-abril de 2017. Disponível em: revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/download/2703/pdf. Acesso em: 19 Set. 2018.

GONÇALVES, M.M.C. A Relação da Dislexia, Insucesso Escolar e Educação Especial, 2011, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em: recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1485/A%20relacao%20da%20dislexia.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 Fev. 2018.

GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. **Educar em Revista**, n. 59 Curitiba Jan/mar/ 2016. Resenha do livro *Jogo e Educação* de VIAL, Jean. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100299. Acesso em: 10 Jan. 2019.

HYGINO, C. B.; ROSA, G. F.; CALLEGARIO, L. J.; COSTA, L. P.; ALVES, V. L. O.; LINHARES, M. P. Centro de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual do Norte

Fluminense. **Revista HOLOS**, Ano 31, Vol. 8, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/4815/481547291012/>. Acesso em: 15 Set. 2018.

INSTITUTO ABCD, **Todos Entendem: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem**, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. Editora Cortez, São Paulo, 14ª edição, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

LIMA, R. F. de; SALGADO, C. A.; CIASCA, S.M. Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. **Rev. CEFAC**, v.13, n.4, São Paulo, p. 756-762, jul/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v13n4/88-09.pdf>. Acesso em 08 Jan. 2018.

LOPES, J. M. C.; CURRA, L. C. D.; FERNANDES, C. L. C.; MATTOS, L. F. C. **Manual da oficina para capacitar preceptores em medicina de família e comunidade**. Porto alegre: Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, 2009.

LOU, Oliver de. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

LUZ, M. A. P. C. **Dislexia-dificuldades específicas nos processamentos da linguagem**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/113.pdf>. Acesso em: 02 Set. 2018.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? Cadernos temáticos CRP SP Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas**. vol 8, p. 24 – 29, São Paulo, 2010.

MANO, A.M.P.; MARCHELLO, A.M.S. Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**– ISSN: 1678-300X Ano XIII – Número 25, 2015. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque. Acesso em: 01 Ago. 2018.

MANTOAN, M.T.E. (org.). **Para uma escola do século XXI**. Editora Vozes, 2013.

MARQUES, Daniela de Almeida. **O jogo no desenvolvimento da criança disléxica. Dissertação de Mestrado**. Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Ciências da Educação na Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa – Portugal, 2014. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6190/1/Daniela%20Marques.pdf>. Acessado em: 20 Fev. 2019.

MEDEIROS, M. C. G.; PAULA, M. T. D. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. X Encontro Latino Americano de

Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, p. 2340-2343, Universidade do Vale do Paraíba, 2006.

MELLO, S. L. **Prefácio**. In: M. H. S. PATTO. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia** p. 9-13, Itatiba, SP: Casa do Psicólogo, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Dislexia**. Biblioteca Virtual em Saúde. 2016. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2193-dislexia. Acesso em: 23 Fev. 2018.

MOITA, F. M. G. S.; ANDRADE, F. C. B. **O Saber de Mão Em Mão: A Oficina Pedagógica como Dispositivo para a Formação Docente e a Construção do Conhecimento na Escola Pública**. Educação Popular, n.06, UFPB. Paraíba, 2005.

MORIM, R. R.; MENEZES, A. A. F.; SILVA, F. M.; DOURADO, G. F.; BONFIM, R. M. Diferenças entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem e o papel do professor no desenvolvimento acadêmico e emocional do aluno. **Revista Funec Científica Educação**, Santa Fé do Sul (SP), v.1, n.1, p. 53-61, jan/jun. 2015. Disponível em <https://seer.funecsantafe.edu.br> Acesso em: 20 Ago. 2018.

MOURA, O. Alterações Emocionais na Dislexia. **Portal da Dislexia**. Disponível em: <https://dislexia.pt/alteracao-emocional/> Acesso em: 08 Set. 2018.

MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. **O professor e a Dislexia**. Editora: Cortez. Educação e Saúde. São Paulo, 2012.

NEUROSABER, **Dislexia: como estimular a leitura com jogos**. 2017. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/dislexia-como-estimular-leitura-com-jogos/>. Acesso em: 20 Jan. 2019.

OLIVEIRA, Ana. **A Criança na Sociedade Medieval Portuguesa**. Editora: Teorema, 2007.

PAIXÃO, Waldéia do Socorro Bastos; PAIXÃO, Roberto Carlos Bastos; PAIXÃO Victor Martins. **Dislexia: Construir-desconstruir-reconstruir**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional - **9º Fórum Permanente de Inovação Educacional**. 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br>. Acesso em: 23 Dez. 2018.

PAVIAN, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Caxias do Sul - RS. Disponível em: ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download. Acesso em: 27 Mar. 2018.

PESTUN, M. S.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V. M. G. **A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento**. Arq. Neuropsiquiatr, v. 60, n.2 A, p. 328-332, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v60n2A/a29v60n2.pdf>. Acesso em: 03 Fev. 2019.

PINHEIRO, C.Q.; SOARES, C.B.; REZENDE, G.; FERNANDES, M.; ARROYO, L. H.; FREITAS, L.; ARRUDA, M.A. **Conversando sobre a Dislexia**. Disponível em: www.aprendercrianca.com.br/noticias-do-cerebro. Acesso em: 02 Abr. 2018.

PPC, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Guamá, UFPA, 2010.

PPC, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – Campus Marco Zero, UNIFAP, 2017.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**. vol.33 n.100, São Paulo 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010. Acesso em: 03 Jan. 2018.

ROLAND, Letícia Coelho; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. Jogos educacionais. Renote - **Revista Novas Tecnologias na Educação**, ISSN 1679-1916, v.2 n.1, CINTED/UFRGS, 2004. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13719>. Acesso em: 01 fev. 2019.

ROSA, M. R. T. M. Os jogos e brincadeiras como conteúdo essencial para as aulas de educação física: uma proposta de ação voltada para a conscientização de seu ensino. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor, 2014. **PDE Produções Didático-pedagógicas**. p. 1 a 29. Londrina-Paraná. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2014_uel_edfis_pdp_meire_regina_testa_de_melo Acesso em: 04 Jan. 2019.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Rafaela Correia dos; SANTOS, Crisóstomo Antônio dos; SILVA, Márcia Monteiro da.; ALVES, Wilávia Ferreira. Jogos Educativos na Dislexia. **Revista Científica – Editora Realize**. 2014. Disponível em: editorarealize.com.br/.../ Modalidade_1 datahora_10_11_2014_20_01_30_idinscrito_2780_9eb8f4e3bbaeb459c3629da8346568d2.pdf. Acesso em: 02 Set. 2018.

SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cássia. **O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 297-305, 2012. Disponível em: www.researchgate.net/publication/324635360_O_autoconceito_de_estudantes_aceitos_e_rejeitados_no_contexto_escolar. Acesso em: 02 Jan. 2019.

SILVA, N.S.; SILVA, F. J. A. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, Ano 1, vol 5, pp. 75-87, 2016, ISSN: 2448-0959.

SILVA, P. A. S.; GOMES, R. de J.; LELIS, D. A. **A importância das oficinas pedagógicas na construção do conhecimento cartográfico:** novas proposições metodológicas para o ensino de geografia. Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/56655042/a-importancia-das-oficinas-pedagogicas-na>. Acesso em: 10 Jan. 2018.

SIQUEIRA, M.S.; GURGEL-GIANETTI, J. Mal de desempenho escolar: uma visão atual. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, n.1, v. 57, p. 78-87, 2011.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z:** guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Penso, 2012. 398p.

STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R. M. V.; VETROMILE, V. P. O Painel de Especialistas no Processo de Avaliação Analítica de Sistemas Hiperídia para o Ensino de Graduação. In: IV Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 1998, Brasília. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa, 1998. p. 170-180. Disponível em: www.researchgate.net/publication/242524990_o_painel_de_especialistas_no_processo_de_apreciacao_analitica_de_sistemas_hiperidia. Acesso em: 05 Jan. 2018.

TELES, Paula. Dislexia. Como Identificar? Como Intervir? **Artigo publicado na Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Novembro/Dezembro, 2004, vol. 20, nº 5. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/paula.teles@netcabo.pt> Acesso em: 18 Jan. 2018.

VALLE, H.; ARRIADA, E. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemática**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/download/2514/1623>. Acesso em 25 Mar. 2018.

VASCONCELOS, Paulo A. C. **O Jogo e Piaget**. Editora EDS, Natal RN, 2003.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino:** O quê? Por quê? Como? 4º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da Formação Inicial de Pedagogos:** Indicadores na Visão de Egressos. Tese de Doutorado. 212 p. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em educação, Doutorado em Educação, Porto Alegre: 2010.

VILAÇA, Gilva Delli Vidal.; CASTRO, Mavíael Fonsêca. **Processo de Formação Orientações para Ações de Ater**. Secretaria de Agricultura e Reforma Agrária, Recife 2013. Disponível em: www.ipa.br/novo/arquivos/paginas/2-orientacoes-gerais. Acesso em: 30 Jul. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole et al., Tradução: JOSÉ, C.N.; LUÍS, S. M. B.; SOLANGE, C. A. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Título Provisório do Estudo:**

Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia.

Pesquisador: Shirley dos Santos Silva (discente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

Orientadora: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz (docente PPGCIMES)

Curso/Instituição: Mestrado em Ensino - Universidade Federal do Pará

Telefone para contato: 96 98100 8206

e-mail para contato: 2017.shirleyss@gmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar da Oficina Pedagógica para Docentes em Formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia, cujo objetivo é testar e validar a metodologia de oficina para estudos e concepção de jogos educativos voltados para alunos disléxicos, a fim de validar e propor requisitos que resultem na implementação de um produto educacional com foco na formação inicial de pedagogos e de professores de história.

Vale ressaltar que tal atividade faz parte do projeto de concepção e validação do produto educacional acima citado, resultado do Mestrado Profissional em Ensino do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, tendo como autora a discente Shirley dos Santos Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz.

Como parte fundamental deste processo, solicitamos a sua participação voluntária e autorização para uso dos direitos de imagem, som e textos produzidos nesta sessão de co-criação, ressaltando o seu caráter científico da ação, cujos resultados aparecerão anonimamente na dissertação final do Mestrado, podendo também, fazer parte de publicações de caráter científico.

Local/Data: _____, _____ de _____ de 2018.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMESa dissertação intitulada Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia, cujo objetivo é testar e validar a metodologia de oficina para estudos e concepção de jogos educativos voltados para alunos disléxicos, tendo como autora a discente Shirley dos Santos Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz.

Para alcançar os objetivos do estudo será utilizado um questionário direcionado aos **professores da educação básica**, com perguntas pré-estabelecidas. A identificação nominal no questionário não será necessária, a fim de manter o caráter confidencial das respostas. Para participar da pesquisa é necessário que você esteja de acordo com este termo e tenha suas dúvidas sanadas sobre todos os aspectos pertinentes a pesquisa que lhe interessem.

Como parte fundamental deste processo, solicitamos a sua participação voluntária e autorização para uso dos direitos de uso de suas respostas registradas no questionário, ressaltando o caráter científico da ação, os resultados aparecerão anonimamente na dissertação final do Mestrado, podendo também, fazer parte de publicações de caráter científico.

Ao assinar este documento, DECLARO que recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara, assim concordo em participar do estudo e AUTORIZO a utilização de minhas respostas registradas no questionário. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (02 laudas), ficando outra via com a pesquisadora.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Local/Data: _____, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caro Professor,

Você está recebendo o questionário de investigação a respeito da dissertação intitulada Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia, solicitamos que responda todas as perguntas de acordo com sua realidade. Agradecemos por sua colaboração.

QUESTÕES

1. Sexo () Masculino () Feminino
2. Idade :
3. Estado: () Pará () Amapá
4. Em que ano você concluiu sua Graduação?
5. Quanto tempo você trabalha nesta Escola?
6. Qual a disciplina que você está ministrando?
7. Ano/série que você está atuando?
8. Como você conceitual a Dislexia ?
9. De acordo com seu conhecimento e experiências docentes, relacione as características que sinalizam a dislexia.
10. Você tem alunos com diagnóstico de dislexia ou que apresentam suspeita de serem disléxicos?
11. Você se sente motivado para utilizar jogos educativos em suas aulas? Justifique.
12. Você concorda que a oficina pedagógica é uma boa estratégia de ensino para ser utilizada nos cursos de formação inicial de docentes? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO	
Produto	Oficina pedagógica para docentes em formação: Concepção de Jogos educativos para alunos com dislexia
Programa	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES
Orientador	Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz
Mestranda	Shirley dos Santos Silva

Orientações:

1- Atribua valores de 1 a 4 a cada um dos itens do formulário, os valores correspondem aos critérios relacionados no quadro abaixo:

VALORES	DESCRIÇÕES
1	De forma nenhuma
2	Parcialmente, de forma insuficiente
3	Parcialmente, de forma suficiente
4	Integralmente

2 - O formulário apresenta três dimensões a serem analisadas: **Dimensão Didática**, **Dimensão Utilidade** e **Dimensão Metodológica**. Para cada dimensão existem atributos variados os quais estão relacionados a proposta da Oficina pedagógica.

3 - Com base nos conceitos atribuídos a cada dimensão, fica a critério do avaliador contribuir ou não com sugestões.

4 - Levar sempre em consideração o tipo de produto apresentado, a metodologia para aplicação do produto e os objetivos os quais o produto se propõe.

FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ATRAVÉS DO PAINEL DE ESPECIALISTAS

ESPECIALISTA				
FORMAÇÃO				
ÁREA DE ATUAÇÃO				
PRODUTO Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia.				
AUTORA Shirley dos Santos Silva				
DATA				
ATRIBUTOS PARA ANÁLISE DA PROPOSTA DA OFICINA			O PRODUTO CONTEMPLA	
1. Dimensão didática				
1.1 Aproximou teoria/reflexão e prática/ação.	1	2	3	4
1.2 Estimulou o participante a estudar sobre dislexia, de maneira autônoma.	1	2	3	4
1.3 Incentivou os participantes a aprender-fazendo por meio da construção de jogos direcionados a alunos disléxicos.	1	2	3	4
1.4 Proporcionou o debate e a aprendizagem colaborativa.	1	2	3	4
Contribuições (Opcional)				
2. Dimensão utilidade				
2.1 Adequação do produto - a oficina poderá ser adequada para diferentes realidades e outros cursos de formação docente.	1	2	3	4
2.2 A oficina agregou valores, do ponto de vista do enriquecimento da prática docente em geral.	1	2	3	4
2.3 O conteúdo apresentado durante a oficina orientou e esclareceu a cerca de conceitos relacionados a problemática, tais como dislexia e construção de jogos didáticos.	1	2	3	4
2.4 A estruturação da oficina inspirou a criação de novos materiais didáticos e maneiras de estudo sobre dislexia, jogos e outros componentes que remetem a inclusão educacional.	1	2	3	4
Contribuições (Opcional)				
3. Dimensão Metodológica				
3.1 A metodologia proposta para o desenvolvimento da oficina é adequada e permitiu o alcance dos objetivos propostos.	1	2	3	4
3.2 Os suportes tecnológicos, métodos, recursos audiovisuais e textos propostos pela oficina, promoveram a compreensão/aprendizagem do que foi discutido.	1	2	3	4
3.3 A oficina pedagógica foi realizada de forma adequada para a formação inicial de professores, no que diz respeito a práticas educativas inclusivas.	1	2	3	4
Contribuições (Opcional)				

APÊNDICE D – PLANO DE ESTRUTURAÇÃO DA OFICINA

O planejamento a seguir foi elaborado para a realização da Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia, apresentada como produto educacional integrante da dissertação do Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior – PPGCIMES, ofertado pela Universidade Federal do Pará.

PLANO DE ESTRUTURAÇÃO

Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia

1. Identificação

- Ministrante: Shirley dos Santos Silva
- Carga Horária: Presencial - 4h A distância – mínimo de 10h
- Público-Alvo: Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará - UFPA e acadêmicos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

2. Cronograma

A Oficina será realizada em etapas, períodos e locais diferentes, por este motivo foi criado um cronograma de atividades.

LOCAL	INSCRIÇÕES	PERÍODO DE ESTUDOS A DISTÂNCIA	REALIZAÇÃO DA OFICINA
UNIFAP	10 a 18 out de 2018	22/10 a 29 de out de 2018	30/10/2018
UFPA	20 a 27 dez de 2018	02 a 10 de dez de 2018	11/12/2018

3. Público-Alvo

- Acadêmicos do curso de licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.
- Acadêmicos do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá.

4. Local de realização

- UNIFAP – Laboratório de Pedagogia
- UFPA – Instituto de Educação - ICED Sala de aula do Curso de Pedagogia

5. Objetivos

5.1 Geral

Desenvolver a metodologia de oficina pedagógica com acadêmicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História, a fim de possibilitar uma ação educativa que articula teoria e prática.

5.2 Específicos

- ✓ Testar e validar a oficina pedagógica como sugestão metodológica para cursos de licenciatura;
- ✓ Proporcionar aos participantes da oficina, situações significativas de aprendizagem através de métodos ativos como estudos prévios, debates e atividades práticas colaborativas, análise da realidade e da troca de experiências;
- ✓ Confeccionar jogos educativos voltados para o uso com alunos disléxicos.

6. Metodologia

6.1 Etapas

- a) Divulgação - Redes sociais e cartaz impresso;
- b) Inscrição online - Através de formulário eletrônico;
- c) Estudos prévios - Materiais para estudo serão enviados para os e-mails dos inscritos na oficina;
- d) Testagem e Validação da Oficina - Encontro presencial.

6.2 Ações metodológicas

A oficina será desenvolvida em duas etapas, a primeira se refere a estudos prévios, onde os inscritos receberão materiais de estudo no formato online. A segunda etapa será a

testagem da oficina, encontro presencial onde serão realizadas as atividades de maneira colaborativa.

6.2.1 Atividades a distância

- Estudos prévios dos temas através de materiais online;
- Validação, análise e avaliação da oficina.

6.2.2 Atividades presenciais

- Apresentação do tema jogos e dislexia, a seguir, realização de debate dirigido tendo como base os materiais online enviados aos participantes para estudos prévios e relato de experiências associando teoria e prática;
- Exposição interativa sobre oficina pedagógica como metodologia, dislexia e jogos educativos – os participantes podem fazer colocações a qualquer momento;
- Organização dos grupos;
- Respostas e debates, tendo o material online como referência para elaboração de questionamentos e discussões;
- Identificação e discussão dos problemas que rodeiam a vida escolar dos alunos com dislexia;
- Produção dos Jogos;
- Socialização das produções;
- Feedback - Mediador comenta a importância de cada jogo criado e suas possibilidades de adaptações. Colocações das análises dos participantes.

7. Conteúdos

- Oficina pedagógica como recurso metodológico na formação inicial de docentes;
- Conceito e características de dislexia;
- Jogos educativos, importância e caracterização.

8. Recursos Materiais

8.1 Materiais de Insumo

Tesouras, papéis coloridos, pincéis de diversas cores, cola branca, cola de isopor, gravuras diversas, lápis de cor, régua, papel A4, papel collorset, furador de papel, grampeador, fita adesiva, botões coloridos, EVA coloridos, estilete, cartolinas diversas cores, papel cartão diversas cores, barbante, canudinhos, palitos de picolé, copinhos descartáveis, botões coloridos, tampinhas de garrafas de refrigerante, dados, réguas, alfabeto móvel (de papel) e etiquetas coloridas.

8.2 Recursos Tecnológicos

Computadores, impressora, caixa de som, tabletes e smartphones com internet.

8.3 Materiais para estudos prévios

- a) Filme: Como Estrela na Terra, Roteiro de Amole Gupte, lançado em 2007.
- b) Vídeo-aula: O que é dislexia? Publicado em Publicado em 10 /Jun/2016, por Neuro Saber.
- c) Textos para estudos prévios:
 - **Texto 1:** Como interagir com o dislético em sala de aula. Autores do Texto: Ana Luiza Borba e Mário Ângelo Braggio. Postado em 28 setembro, 2016 por ABD.
 - **Texto 2:** Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem. Autora: Sabrina Fabiola Hüther, 2016.

9. Resultados Esperados

De acordo com o propósito da Oficina e após a conclusão de todas as etapas de execução, espera-se contribuir com a formação dos participantes da seguinte maneira:

- Compreendam que oficina pedagógica é uma estratégia metodológica que proporciona o desenvolvimento de uma ação didática ordenada pela interação entre teoria e prática, capaz de proporcionar aos participantes situações significativas de aprendizagem baseada no sentir, pensar e agir;

- Aprendam o conceito de dislexia para que tenham condições de identificar as (ou algumas) características que indicam que o aluno possa ser dislético e assim adequar suas práticas pedagógicas;
- Se sintam estimulados a pesquisarem sobre experiências pedagógicas que consideram os jogos didáticos como um importante recurso para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com dislexia;
- Utilizem o seu potencial criativo para criar jogos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com dislexia, nas diversas áreas da ciência.

10. Validação

A execução da oficina faz parte do processo de validação. Para esse processo foi definido o uso da técnica Painel de Especialistas. Os participantes da oficina farão o papel de especialistas, por terem vivenciado cada etapa do desenvolvimento, sendo assim, estarão aptos para analisarem o produto nas dimensões: didática, de acessibilidade e aplicabilidade.

O formulário está dividido em três partes que fazem referência às dimensões citadas, as quais deverão ser analisadas. Para cada dimensão são listados os atributos que devem ser avaliados, com valor de 1 a 4 para cada atributo.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE EXECUÇÃO DA OFICINA

OFICINA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO: CONCEPÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA ALUNOS DISLÉXICOS				
Mediador: Shirley dos Santos Silva				
Local: Universidade Federal do Amapá e Universidade Federal do Pará				
Período/ Estudos Prévios:			Oficina/Presencial:	
UNIFAP: de 22/10 a 29/10/2018			UNIFAP - 30/10/2018	
UFPA: de 02/12 a 10/12/2018			UFPA - 11/12/2018	
Horário: UNIFAP: 14h às 18h e UFPA: 14h às 18h				
Carga Horária Presencial: 4h				
AÇÕES	Sugestões de tempo por atividade			Estratégias Metodológicas
	INÍCIO	TÉRMINO	TOTAL	
1º MOMENTO – ESTUDOS PRÉVIOS				
Estudos a distância	Tempo determinado por cada participante			Estudo individual, tendo como base teórica os textos, vídeo-aula e filme. Material enviado para o e-mail dos inscritos na oficina.
2º MOMENTO – EXECUÇÃO DA OFICINA				
Acolhimento: Dinâmica de interação	14h00	14h10	10 min	Realização da dinâmica: Professor e Aluno.
Esclarecimentos sobre a motivação e os objetivos da Oficina; Apresentar a dinâmica de trabalho.	14h10	14h15	05 min	Distribuição de texto com o objetivo da oficina, orientações sobre o desenvolvimento do trabalho e o cronograma. Leitura espontânea e explicação do mediador.
3º MOMENTO – ATIVIDADE TEÓRICA				
Estudo teórico sobre a temática	14h15	15h00	45min	Técnica: Palestra com ênfase na questão-foco. Perguntas baseadas nos materiais enviadas para estudo. Troca de experiências – relatos da vivência dos participantes com jogos e dislexia.
Organização dos Grupos	15h00	15h05	05min	Dinâmica das cartas coloridas.
INTERVALO – 15h05 às 15h10				

AÇÕES	HORÁRIO / TEMPO			Estratégias Metodológicas
	INÍCIO	TÉRMINO	TOTAL	
4º MOMENTO - ATIVIDADE PRÁTICA E COLETIVA				
Orientações sobre a atividade prática.	15h10	15h15	05min	Explicação sobre o que deve ser realizado nos grupos.
Discussões de ideias Produção de recursos adequados para resolução do problema	15h15	17h00	01h45	Discussões para decidir qual o jogo que iria produzir. Elaboração da Estrutura do Jogo: Nome, objetivo, regras. Construção do jogo. Mediador orienta cada grupo sobre a construção para intervir no problema; Mediador deve atender os grupos, sempre que for chamado.
5º MOMENTO – SOCIALIZAÇÃO DOS JOGOS				
Socialização das produções	17h00	17h30	30min	As apresentações deverão responder as seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none"> • O que construímos? • Qual o objetivo da construção? Cada grupo terá no máximo 5min. para apresentação.
6º MOMENTO – FEEDBACK				
<i>Feedback</i> do Mediador	17h30	17h40	10min	Mediador destaca os pontos relevantes do trabalho desenvolvido; Sugestões e elogios para cada grupo. Incentivo para colocar em prática
<i>Feedback</i> dos participantes	17h40	17h50	10min	Avaliação do grupo: O que este momento significou? Cada participante responde, em uma etiqueta, com uma palavra ou desenho e cola no quadro.
7º MOMENTO – VALIDAÇÃO DA OFICINA				
Preenchimento do Formulário de validação da Oficina.	17h50	18h00	10min	Preenchimento do Formulário de validação.

APÊNDICE F – DINÂMICA DE GRUPO

a) Nome: Professor e Aluno

b) Materiais: Colar feito de barbante e papel cartão. 15 colares escrito ALUNO e 15 escrito PROFESSOR. Caixa de som e microfone, se o espaço for pequeno com poucos participantes não há necessidade do microfone.

c) Desenvolvimento

1- O mediador coloca um colar em cada participante. Uns vão receber o colar ALUNO e outros o colar de PROFESSOR.

2 - São distribuídos panfletos com a letra da música SER DIFERENTE É NORMAL de Gilberto e Preta Gil.

3 - Os participantes são convidados a circularem, dançando pela sala.

4 - Mediador informa que os participantes que tem o colar ALUNO, devem segurar na mão daquele que tem o colar PROFESSOR que estiver mais próximo.

5 - Assim, se formam os pares.

6 - O mediador vai dando os seguintes comandos:

- Professor olhe para o seu aluno e lhe diga como você está feliz de tê-lo como aluno. Dê um abraço de boas-vindas em seu aluno.
- Aluno, diga seu nome para seu professor e pergunte o nome dele. Pergunte ao professor o que ele espera de você.
- Professor, convide seu aluno para passear na sala, cante junto com ele, diga que tipo de professor você pretende ser.
- Aluno, diga para seu professor que você tem dislexia. Explique para ele suas dificuldades.
- Professor: pergunte ao seu aluno como você vai trabalhar com ele. Diga que você pretende criar jogos para ajudá-lo.
- Aluno: agradeça seu professor e procure outro professor para você. Neste momento se formam novas duplas.
- Aluno, pergunte ao seu professor se ele sabe o que é dislexia.
- Professor diga para seu aluno o que você pretende fazer hoje para ajudá-lo futuramente.
- Professor e Aluno se despeçam e digam uma mensagem de incentivo um para o outro.

- Mediador encerra a dinâmica pedindo que todos cantem juntos a música Ser diferente é normal, de Gilberto Gil e Preta Gil.

7- Mediador pergunta o que os participantes acharam da dinâmica. Na sequência inicia a apresentação do tema, com as perguntas da dinâmica.

DINÂMICA PARA FORMAÇÃO DE GRUPOS

a) Materiais: 20 cartas de papel cartão: 5 cartas de cada cor.

b) Desenvolvimento

- As cartas são colocadas em uma caixa e cada participante tira uma.
- Os grupos serão formados seguindo a sequência abaixo:



- A sequência para formação do grupo só foi revelada após os participantes terem tirado as fichas da caixa.
- Não poderá ter no grupo, participantes com fichas da mesma cor.

**APÊNDICE G – MANUAL PARA ESTRUTURAÇÃO DE OFICINAS
PEDAGÓGICAS**

