INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

***Campus* Porto Velho Zona Norte**
Coordenação do Curso Licenciatura em Pedagogia

FRANCINEIS COUTINHO MAGALHÃES

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DISORTOGRÁFICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA (AUTO) NARRATIVA

PORTO VELHO
2026

FRANCINEIS COUTINHO MAGALHÃES

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DISORTOGRÁFICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA (AUTO) NARRATIVA

Capítulo de livro entregue como Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Zona Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, junto ao Curso Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do professora Doutora Rosa Martins Costa Pereira.

PORTO VELHO
2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Magalhães, Francineis Coutinho.
Memórias de uma professora disortográfica: formação continuada e pesquisa (auto) narrativa / Francineis Coutinho Magalhães. - Porto Velho, 2026.
22 f.

Orientador(a): Profª Drª Rosa Martins Costa Pereira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia EAD) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2026.

1. formação continuada. 2. processos de aprendizagem. 3. disortografia . 4. transtornos da escrita. 5. pesquisa auto - narrativa . I. Pereira, Rosa Martins Costa (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Gizele de Melo Viana, CRB-11/914

FRANCINEIS COUTINHO MAGALHÃES

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DISORTOGRÁFICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA (AUTO) NARRATIVA

Capítulo de livro entregue como Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Zona Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, junto ao Curso Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do professora Doutora Rosa Martins Costa Pereira.

Aprovado em: 03/11/2026 pela banca avaliação de dispensa.

gov.br Documento assinado digitalmente
SAMUEL DOS SANTOS JUNIO
Data: 04/11/2026 17:03:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Coordenador do curso – Samuel dos Santos Junio

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSA MARTINS COSTA PEREIRA
Data: 04/11/2026 16:54:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Orientador – Rosa Martins Costa Pereira

CAPÍTULO 4

Memórias de uma Professora Disortográfica: Formação Continuada e Pesquisa (Auto) Narrativa

Francineis Coutinho Magalhães
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-3

INTRODUÇÃO

Aprender é um processo complexo, multifatorial e biográfico, influenciado por fatores como a mediação do professor, a parceria dos colegas e as ciências na família e em outros grupos sociais.

As discussões sobre o processo de aprendizagem têm evidenciado a importância de diferenciar dificuldades e transtornos: dificuldades de aprendizagem costumam surgir de fatores externos, como falta de estímulos, métodos pedagógicos inadequados ou contextos familiares desfavoráveis, e tendem a ser superadas quando as condições são ajustadas, já os transtornos de aprendizagem têm origem neurobiológica e acompanham o indivíduo ao longo da vida, exigindo intervenções especializadas, compreender essas diferenças é essencial para adotar práticas mais eficazes que respeitem as necessidades e potencialidades de cada estudante, destaca-se entre os transtornos a disortografia, caracterizada pela dificuldade persistente em aplicar corretamente as regras ortográficas.

Segundo Machado (2020, p. 84), "a disgrafia é um transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares, caracterizado pela presença de problemas na linguagem escrita [...] em razão da grafia das palavras" e " a disortografia constitui um transtorno na escrita que consiste no uso incorreto do símbolo gráfico para representar a linguagem falada"(p. 95). Destaca ainda que "o educando com esse transtorno apresenta inúmeros erros que se manifestam ao longo de sua trajetória acadêmica,

podendo chegar à vida adulta sem ter sido diagnosticado" (Machado, 2020, p. 96). A disgrafia não tem relação com a falta de esforço ou capacidade intelectual, se trata de uma diferença em como o cérebro controla a escrita, mas com exercícios específicos e acompanhamento é possível melhorar a legibilidade e o conforto ao escrever.

Os transtornos da escrita se diferem em suas origens e causas, segundo Rodrigues (2023), a disgrafia (p. 4) está relacionada a dificuldades motoras no ato de escrever ,origem motora e base biológica e neurofuncional, associada ao Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação(TDC), sendo resultado de dificuldades na coordenação motora fina e viso motora, enquanto a disortografia (p. 5), origem biológica e classificada como um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) com prejuízo na expressão escrita envolve dificuldades linguísticas na aplicação das regras ortográficas e gramaticais.

O DSM-5 na Seção II - Transtornos do Neurodesenvolvimento: Transtorno Específico de Aprendizagem (F81.f81) apresenta a disortografia com o especificador "com prejuízo na expressão escrita". A disortografia corresponde ao prejuízo na precisão ortográfica. (American Psychiatric Association, 2014, p. 67), essa condição compromete a escrita correta das palavras e o uso das regras da língua, porém no CID 10, os transtornos são separados através das habilidades, o documento descreve: "F81.1 transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares" (Brasil, 2021; CID10, F81.1) .

A pesquisa analisa o percurso escolar de uma das pesquisadoras em formação para dar visibilidade aos transtornos da escrita, sobretudo na primeira infância e ao longo da vida.

O objetivo geral é favorecer a promoção de formação continuada para professores em relação à disortografia, buscando compreender suas características, identificando manifestações, impactos na alfabetização e estratégias adequadas de apoio aos estudantes.

Esse estudo justifica-se por sua relevância científica, ao ampliar os estudos sobre a disortografia e também por sua importância pedagógica

ao fomentar práticas docentes adequadas e social ao permitir o reconhecimento e a ressignificação da própria trajetória escolar.

No que se refere à organização do trabalho, utilizou-se ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de elaboração do manuscrito, sendo a ferramenta adotada, o Copilot na etapa de resumo do texto nesta seção de introdução, com a finalidade de organização de ideias.

Na linguagem desse texto será utilizada na primeira pessoa do singular, quando se referir às experiências pessoais de uma das autoras, em outros momentos se observará uma linguagem menos pessoal, momento de partilha de pensamentos, reflexões e diálogos entre as pesquisadoras.

METODOLOGIA

O trabalho adota a pesquisa auto- narrativa que se compreende como uma abordagem que utiliza a história de vida do próprio pesquisador ou participante como fonte de dados, permitindo acessar sentidos, valores, identidades e contextos que métodos tradicionais não alcançam.

"Trata-se de uma abordagem flexível e sensível, que permite aos pesquisadores explorarem uma ampla gama de temas e questões - desde processos de identidade e construção de significado até experiências relacionadas ao trauma e à resiliência"(Silva; Carvalho, 2025, p. 3).

A narrativa apresenta vivências pessoais da pesquisadora, a reflexão expõe essas experiências, revela sentidos e verifica seus impactos em seu percurso formativo; "Trata-se, inclusive, de impedir que o mundo atrapalhe o caminhante na empreitada de chegar a um destino"(Martins, 2025, p. 117).

A revisão bibliográfica foi utilizada nesta pesquisa, para dialogar com autores que ampliam e fundamentam as interpretações construídas, integrando experiências, análise e teorias, mantendo a natureza pessoal e sensível do tema, reconhecendo que os elementos citados são construções humanas inseparáveis da própria realidade que de acordo com Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica baseia - se em materiais já publica-

dos como livros, artigos, documentos e outras fontes para reunir informações sobre um tema, que possibilita acessar dados amplos e dispersos, mas exige atenção na seleção das fontes, para não haver erros que tendem a ser reproduzidos.

Diante do contexto é oportuno: “O enfrentamento das ideias hegemônicas não poderá ocorrer sem uma formação crítica dos profissionais da educação e uma rigorosa formação intelectual, ética e política que não se limite ao domínio e à reprodução de teorias e técnicas da pedagogia e da psicologia” (Patto, 2022, p. 32).

A metodologia adotada integra teoria e prática, articulando a vivência pessoal a uma base teórica consistente, a relação expõe os saberes construídos ao longo da formação e contribui para uma ação consciente acadêmica mais significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem narrativa adotada na pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a escrita autobiográfica possui forte potencial formativo.

Silva e Carvalho (2025) afirmam que a pesquisa narrativa é flexível e sensível, permitindo explorar temas como identidade, significado, trauma e resiliência. Essa perspectiva abre espaço para que a pesquisadora revisite suas vivências e atribua sentido às experiências que marcaram seu percurso escolar.

Martins (2025) dialoga com essa visão ao defender que a escrita autobiográfica possibilita interpretar a própria trajetória e transformar vivências pessoais em reflexão crítica, constituindo-se como instrumento de formação. Ao revisitar sua história escolar, marcada por práticas pedagógicas inadequadas e desconhecimento sobre transtornos de aprendizagem, a autora identifica como essas experiências influenciaram sua alfabetização, articulando vivência e teoria.

Para Freire(2014), a prática docente crítica e exige uma relação dinâmica entre a ação e a reflexão sobre o fazer pedagógico, uma atuação

apenas espontânea produz um saber ingênuo e sem rigor metodológico, enquanto o pensar buscar curiosidade epistemológica para superar a intuição e qualificar o ensino.

Essa reflexão pessoal, sustentada pela literatura, evidencia uma lacuna importante: a disortografia permanece pouco estudada entre os cursos de formação de professores e nas pesquisas de mestrado e doutorado.

Para compreender essa lacuna, a pesquisa bibliográfica desempenha papel central, Gil (2002) destaca que esse tipo de pesquisa se baseia em materiais já publicados livros, artigos, documentos e outras fontes permitindo reunir informações amplas e dispersas sobre um tema. A seleção criteriosa das fontes é indispensável para evitar a reprodução de erros, o que reforça a necessidade de rigor na análise das produções existentes sobre disortografia.

Essa falta de produção acadêmica reforça a necessidade de ampliar a formação continuada para identificação, compreensão e intervenção adequada nos transtornos de aprendizagem. A discussão sobre disortografia e disgrafia exige, distinguir dificuldades(fatores externos e podem ser superadas com ajustes pedagógicos) de transtornos(origem neurobiológica) de aprendizagem.

Machado (2020) contribui para essa compreensão ao caracterizar a disortografia como um transtorno que compromete o uso correto dos símbolos gráficos da língua, podendo permanecer sem diagnóstico, a falta de capacitação favorece tal situação.

Rodrigues (2023) complementa essa definição ao diferenciar disgrafia, de base motora, e disortografia, de base linguística, destacando que ambas exigem intervenções específicas e fundamentadas.

As classificações internacionais reforçam esse entendimento: o DSM5 inclui a disortografia no Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na expressão escrita, enquanto o CID10 a insere entre os transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares, confirmando seu caráter persistente e não voluntário.

A falta de preparo docente para reconhecer esses transtornos contribui para práticas inadequadas, muitas vezes marcadas por punições, rótulos e interpretações equivocadas da escrita e do comportamento dos estudantes.

Patto (2022) demonstra que avaliações negativas e preconceitos se constroem cotidianamente quando há desconhecimento, produzindo fracasso escolar e reforçando desigualdades.

Freire (2014) dialoga diretamente com essa crítica ao defender que o ensino exige reflexão crítica da prática e formação contínua, condição indispensável para que o professor compreenda a singularidade de cada aluno e desenvolvam intervenções humanizadas.

A legislação educacional brasileira, como a LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 14.254/2021, reforça esse compromisso ao garantir acompanhamento adequado a estudantes com transtornos de aprendizagem, evidenciando que a formação docente não é apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma exigência legal.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO: MEMÓRIAS DA ESCOLA E O ENCONTRO DA ALUNA COM A FUTURA PROFESSORA

“Quanto mais estudo, mais me descubro e me conheço”

A escola é muito mais do que um simples espaço com salas e corredores é um lugar onde crescemos, aprendemos e descobrimos quem somos. A minha, em especial, guarda lembranças que vão além dos livros e provas, enfrentei desafios que me fizeram amadurecer de forma diferente do que eu poderia ser, houve momentos que marcaram minha história deixando cicatrizes que, se não houvesse um despertar para a busca de uma resposta, não saberia que aquela forma de ensinar era inadequada devido a um conhecimento imaturo, por ser uma criança, e muito menos saber quem sou.

Um desses desafios foi minha alfabetização, parecia impossível aprender, desenhar as letras e formar palavras. Tive poucos colegas, eles não gostavam de brincar, nem conversar comigo, sentava na última cadeira

e só ia para a frente quando via números no quadro, sentava no chão da sala, entre as cadeiras, não gostava de estar junto dos outros, sentia uma sensação incrível, semelhante à de olhar as estrelas, exatamente aquele espaço entre a pessoa e o céu.

A professora não gostava de mim, gritava e se referia a mim como danada, peralta, preguiçosa, cara de bocó, entre outros. No momento citado acima, ela dizia que eu estava no mundo da lua, irônico, porque eu realmente estava, mas era uma criança e não percebia o que fazia, ela era grossa ao me corrigir.

Eu vivia distraída, pulando em cima das cadeiras, mesas e no chão, coisa de criança, gostava de olhar para cima e adorava me pendurar no ventilador de teto, isso afastava os colegas. Mas quando algo me chamava atenção, como bichinhos na parede ou os números no quadro, eu conseguia ficar calma, era aquele momento exclusivo da sensação do espaço entre eu e o céu.

Ela me chamava de bocó, pegava meu braço com grosseria e me mandava sentar, eu ficava hipnotizada com os gráficos no quadro, enquanto ela explicava, eu entendia, mas depois parecia que ela não tinha falado nada, o que me chamava atenção eram os desenhos dos números.

Nas atividades de língua portuguesa, era um caos, na minha mente de criança, as letras e números estavam certos, mas ela vinha com a grosseria de sempre, tomava meu lápis, fazia eu trocar a mão para escrever, virava o caderno bruscamente e dizia: presta atenção, só vive pulando, e quando não é pulando, e com a boca aberta olhando sabe- se lá para onde. Ela dizia: está tudo errado, e me fazia repetir muitas vezes as mesmas letras e números.

Essa não era a única punição, eu ficava em pé, de frente para a parede, no canto da sala, esse castigo eu até gostava, mas me constrangia, também ficava sentada atrás da mesa dela fazendo tarefas de repetição, era tudo muito confuso, as letras ficavam fora da linha, com tamanhos diferentes e inversas, eu tentava ficar calma, sentada, mas não conseguia, ficava agitada, olhando para fora da sala, subia na janela, tudo era legal, menos a grosseria da professora, ela me assustou no início, por causa dos gritos.

Lembro que somente eu e outra colega recebíamos esse tratamento, mas ela só gritava comigo por eu ser mais agitada. Nunca consegui participar de atividades que exigiam ficar sentada, quando não estava agitada demais, estava longe demais, não sei explicar.

Minhas letras eram grandes e outras pequenas, as letras e números que eram para a direita eu fazia para a esquerda, e vice-versa, ficavam fora da linha. Minha mãe ia à escola porque a professora reclamava que eu não fazia nada, não acompanhava a turma e estava atrasada, gerando punições em casa.

Fazia muitos pontilhados e tive vários cadernos de caligrafia. Minha mãe, analfabeta, com o 3º ano do Mobral, mas conhecia as letras e números, me fazia repetir porque a professora dizia ser necessário, tinha paciência comigo, segurava na minha mão e dizia: Olha bem minha filha, você não consegue ver que está fazendo errado? Faça devagar, está ao contrário. Quando pedia ajuda ao meu irmão, ele me chamava de burra cega, perguntava se eu não enxergava direito, mas para mim, estava certo.

Essa professora ficou comigo por dois anos, 1ª e 2ª série. A bagunça que eu fazia era sozinha, quando eu via algo de um colega que me chamava atenção, eu queria, ia lá, pegava e sentava no canto da sala até ir para casa ou até a professora vir gritar comigo.

Na 3ª e 4ª série, troquei de professora e a situação piorou. Além dos nomes, levei tapas nas mãos, a professora só me olhava com expressão de raiva, eu tinha medo dela. Já usava a mão direita para escrever, mas o caderno continuava na horizontal, ela virava meu caderno e batia na minha mão para eu segurar o lápis direito, pois apoiava o polegar por cima do indicador, me chamava de mal educada porque eu entrava nas conversas e explicações.

"As DAE podem, portanto, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo déficits que refletem problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos" (Coimbra, 2013, p. 17), fazia muitas perguntas quando estava agitada, mas não era de propósito,

quando eu percebia, já estava sendo puxada pelo braço e colocada na cadeira aos gritos.

Como eu vivia rindo, sabe Deus de quê, ela me chamava de risadinha, eu não pensava em nada quando ria, só me sentia bem, foi difícil. Assim como a outra, eu não sabia por que ela gritava tanto comigo no meu entender, eu não estava fazendo nada às vezes eu me irritava, mas era porque pegavam no meu cabelo, não sei o que acontecia comigo, mas eu não gostava que tocassem em meu cabelo, me sentia bem sozinha.

Com essa professora, fiz muitas tarefas de repetição. Continuei com os livrinhos de caligrafia, agora com sílabas, as palavras simples eram feitas no caderno para corrigir a falta de letras, eu ainda não conseguia escrever a palavra completa, sempre faltava uma letra ou ficava pela metade, era sofrido, porque para mim estava certo, na minha mente, a palavra estava completa, mas a professora mostrava que faltavam letras e que eu tinha que corrigir as inversas, ela dizia isso sempre com expressão de raiva e voz agressiva, "Apesar dos problemas nas habilidades de leitura, escrita [...], que podem apresentar, em simultâneo ou isoladamente, o grau de inteligência não está comprometido" (Coimbra, 2013, p. 18).

Minha mente corria e meu corpo andava, eu não conseguia acompanhar meus pensamentos. Via minha mãe decepcionada, ela dizia: Essa menina já está na 4ª série e ainda me dar trabalho, usa caderno com palavras para corrigir as letras, não sei mais o que fazer, isso me maltratava porque eu também não sabia explicar, eu simplesmente não sabia, motivos pelos quais minha mãe dizia: você não sabe mentir.

Segundo Coimbra (2013, p.19), além das dificuldades decorrentes do desenvolvimento insuficiente de diferentes áreas e dos prejuízos académicos associados, crianças com DAE também podem apresentar impactos emocionais. Quando são expostas a tarefas que não conseguem realizar, tendem a desenvolver baixa autoestima, insegurança, frustração e tristeza, o que frequentemente resulta em desmotivação e desinteresse pelas aprendizagens.

Nesse mesmo ano, comecei a participar das atividades escolares, jogos interclasses e competições, minha mãe pediu ao professor de

educação física que me colocasse em jogos de concentração, como dama, foi um sofrimento, não gostava de estar junto, então ele me testou em jogos de quadra, foi aí que me encontrei, gostei demais, porque ficava distante, só passando a bola, era divertido e me interessava.

Minha mãe retornou à escola, o professor conversou com ela e disse que eu era muito agitada e que meu lugar era nos esportes de quadra, minha mãe ficou receosa, pois queria que eu me tornasse calma, eu caía demais porque vivia correndo e não olhava para onde ia, devido os olhos estarem fechados.

Quando eu sumia, ela já sabia: eu estava embaixo do assoalho da casa, sozinha, brincando com barro, ela me levou várias vezes a curandeiras que rezavam na cabeça das pessoas, dizia que tinha alguma coisa em mim, que eu não era normal e não sabia como me ajudar, contou isso ao professor, ele disse que ia observar e dar um parecer, que ela precisava se acalmar, sei porque eu estava ao lado, rindo para o tempo e esperando o próximo jogo, queria jogar o tempo todo, o sorriso vago foi o suficiente para ele me chamar de risadinha e ligeirinho, por causa da agitação.

Na 5ª série, se não me falha a memória, eu tinha sete professores, incluindo o de educação física, foi então que conheci o professor de matemática, dizia que eu era inteligente, que seria professora da área, pois aprendia com facilidade e que minha letra não era feia, que as pessoas eram diferentes, assim como as letras, mostrava as dele para eu não ficar triste e que eu ainda estava aprendendo, disse isso à minha mãe.

Mesmo sendo chamada por nomes que não eram meus, continuei nos esportes. Depois percebi que todos estavam me chamando pelo apelido dado pelo professor de educação física, fui me afastando, percebi isso muito tempo depois, quando uma das meninas mais velha perguntou se não me incomodava a forma como me chamavam, eu participava dos jogos das turmas de 7º e 8º ano, eu na 5ª série, mas me destaquei, o professor me colocava nessas turmas, nos esportes de velocidade, handebol, corrida na rua, futsal e em jogos como roubar bandeira, que exigiam correr, essas atividades me ajudaram demais.

Quanto às minhas letras, o tempo me ajudou, todos passaram a dizer: Nossa! Olha como é a letra dela. Eu ficava constrangida, diziam: não fica assim, tua letra só é diferente. Com o tempo, desenvolvi autonomia e me corrigia, foi dolorido, devido ao esforço e à vigilância tentando ser igual.

Entre situações desconfortáveis, houve momentos bons, um deles, que considero engraçado hoje, ainda não tinha tomado refrigerante. Um dia, na escola, estava com tanta fome e me aproximei, sem ser convidada de um grupo de colegas que faziam uma aposta, quem tomasse um copo de Coca - Cola de uma vez ganhava um sanduíche, eu tinha 11 anos. Me ofereci para tomar, sem conhecer o gosto, tomei, me afoguei, mas ganhei o sanduíche. Foi a única vez que tomei esse refrigerante. Segundo minha mãe, eu não quis tomar quando ela me ofereceu aos 3 anos e, desde então, nunca tomei, detestava e detesto o cheiro. Mas naquele dia eu estava com fome.

Outro momento marcante e maravilhoso: a diretora me levava para a sala dela e me dava comida, inesquecível. A escola foi desafio, refúgio e obrigação, devido às dificuldades na alfabetização, o pai violento e às necessidades que eu passava, lembro que eu gostava da escola porque ficava longe do meu pai e tinha comida, mas chorava para não ir por causa das professoras.

O que ainda me acompanha? Hiperfoco e mente dispersa, luta e vigilância total, para não focar demais ou distrair ao extremo, quanto à escrita, a tecnologia (Word) me ajuda, mostra o erro, a falta ou excesso de letras, palavras repetidas lado a lado, com ou sem espaço. Às vezes escrevo uma frase inteira sem espaço entre as palavras, já escrevi parágrafos inteiros repetidamente, isso aconteceu muito no início do curso. Me chateia porque me atrasa, na maior parte do tempo, eu reviso, não faço propositalmente, minha mente salta demais,difícil ser eu. Quando a mente não está parada, está correndo, e o corpo não acompanha, isso é difícil e desafiante.

Mas quando comecei a me descobrir e me conhecer?

Atualmente sou graduanda de Licenciatura em Pedagogia e estou no 8º período. Quando eu estava cursando o 5º período conheci a disciplina de Dificuldades de Aprendizagem, ministrada pela minha atual orientado-

ra de Trabalho de Conclusão de Curso. Já tinha ouvido falar sobre dificuldades para aprender, mas não conhecia as causas e os transtornos que podem estar associados, conheci nessa disciplina e, a partir de então, venho me conhecendo.

As temáticas me despertaram um grande interesse e engajamento, através destes estudos me compreendi e me conheci melhor, houve uma identificação com conteúdos abordados e meus pensamentos em relação a meu aprendizado foram esclarecidos e com tempo, se modificando, passei a ver o quão injusto foram meus anos na escola e como fazem falta os conhecimentos técnicos para um professor.

Estudei definições e diferenças das dificuldades e dos transtornos, hoje entendo que as dificuldades de aprendizagem podem ser trabalhadas e superadas, os transtornos de aprendizagem são inatos e de origem neurobiológica, relacionei com minha história devido às semelhantes características observadas.

As dificuldades e os aprendizados que considero inadequados em minha fase alfabética, me causam sentimento de tristeza e insatisfação, pois somente agora sou ciente dos erros cometidos. “Fatores esse que vem impondo a muitos educandos a privação de um processo de alfabetização de qualidade devido às suas singularidades, quais requerem um atendimento educacional especial” (Silva, 2023, p.74).

Cheguei a pensar em certos momentos que eu realmente era burra, mas atualmente sei que apenas tenho uma forma diferente de aprender, venho construindo meu aprendizado conforme meu ritmo e absorção de informações. “Todavia, os educandos especiais precisam de metodologias e práticas pedagógicas que os possibilitem um processo de alfabetização que seja inclusivo”(Silva, 2023,p. 75). Aprendi que realmente é como meu professor de matemática dizia: que as pessoas também são diferentes e que eu ainda estava aprendendo, assim ele confortou minha mãe, fato acontecido na 5º série.

Algumas características ainda permanecem, porém, agora me compreendo, mas não justifica tal tratamento para comigo. Conforme discu-

tem Penteado e Padiar (2016), embora algumas características relacionadas à disortografia permaneçam ao longo do desenvolvimento devido ser de caráter genético, isso não significa que o aluno deva ser submetido a práticas punitivas ou a tratamentos inadequados por professores que desconhecem e por algum motivo não se esforçam para compreenderem as alterações neurológicas de um educando. A compreensão das próprias dificuldades ajuda a explicar certos comportamentos, mas não legitima intervenções que desconsiderem suas necessidades emocionais e pedagógicas.

As recordações da disciplina, trazem confortos, mas na época, ficava reclusa antes e depois da aula, com vergonha e um desconforto inexplicável, me sinto bem sozinha, mas no dia da aula não ficava, nem visitas eu aceito devido não me sentir bem, expor isso é necessário para mostrar a motivação da pesquisa. Por que isso aconteceu? Me conhecer doeu muito.

Através destes estudos percebo que ter particularidades para aprender não me torna menos valiosa, a relevância se dá com autoconhecimento, estou exigindo menos de mim, me sentindo mais livre. É doloroso me descobrir, mas gratificante ser eu.

Através dessa disciplina, escolhi o tema do trabalho de conclusão de curso, minha orientadora usa clareza e palavras diretas, favorecendo meu entendimento.

Essas vivências pessoais tornaram - se o ponto de partida para investigar transtornos que afetam a alfabetização, como a disortografia, e reforçam a importância de práticas pedagógicas humanizadas e de uma formação docente que respeite as singularidades. A observação contínua evita confusão entre os termos, desfavorecendo a rotulação e conclusões errôneas.

Assim, esta pesquisa autonarrativa buscou dar visibilidade e ampliar o conhecimento sobre a Disortografia, destacando a importância da formação continuada dos professores e da implementação de práticas pedagógicas que promovam igualdade de oportunidades.

RESSIGNIFICANDO A DOR: FORMAÇÃO TÉCNICA CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Aqui serão analisados os desafios identificados na narrativa autobiográfica à luz da estudiosos e pesquisadores sobre o tema transtornos de aprendizagem e inclusão.

Desafio 1: Alfabetização

"Um desses desafios foi minha alfabetização, parecia impossível aprender, desenhar as letras e formar palavras."

"Nas atividades de língua portuguesa, era um caos, na minha mente de criança, as letras e números estavam certos, mas ela vinha com a grosseria de sempre, tomava meu lápis, fazia eu trocar a mão para escrever, virava o caderno bruscamente e dizia: presta atenção, só vive pulando, e quando não é pulando, e com a boca aberta olhando sabe- se lá para onde. Ela dizia: está tudo errado, e me fazia repetir muitas vezes as mesmas letras e números."

A pesquisadora enfrenta a alfabetização como um desafio quase impossível, e a professora ao em vez de apoiar, reforça a grosseria e a repetição mecânica, mostrando a educação bancária em o aluno é um recipiente vazio que deve repetir e obedecer. Freire (2014) afirma que o educador democrático não pode negar - se ao dever de reforçar a curiosidade e a capacidade crítica do educando, a rigorosidade metódica que ele defende não é a repetição autoritária, mas sim o exercício de se aproximar do conhecimento com método, diálogo e reflexão.

Desafio 2: O valor do erro para aprendizagem

"Ela dizia sempre: está tudo errado, e me fazia repetir muitas vezes as mesmas letras e números."

Freire (2014) defende o olhar para o aluno integral que aprende com erros, inseguranças e sentimentos, pois o importante em uma formação não é a repetição e sim os valores emocionais, das inseguranças e o medo, que ao serem educados, geram coragem.

Desafio 3: A repetição é a solução? Estratégias para ajudar estudantes com disortografia

"Fazia muitos pontilhados e tive vários cadernos de caligrafia. Minha mãe, analfabeta, com o 3º ano do Mobral, mas conhecia as letras e números, me fazia repetir porque a professora dizia ser necessário, tinha paciência comigo, segurava na minha mão e dizia: Olha bem minha filha, você não consegue ver que está fazendo errado? Faça devagar, está ao contrário."

A repetição exaustiva de pontilhados e cadernos de caligrafia para correção de erros e traçados, descreve a predominância mecânica e corretiva manual do ensino rígido frente às dificuldades que podem ter sido insuficientes para enfrentar a disortografia.

O relato descreve semelhanças relacionados a disortografia que segundo Machado (2020) caracteriza-se por dificuldades persistentes da escrita que se manifestam por erros sistemáticos na ortografia, trocas e omissões de letras, inversões e problemas na correspondência entre sons e grafemas. A mediação intencional do professor com atividades em pares ou pequenos grupos permitiriam auxílio dos colegas favorecendo atividades conjuntas e cooperativas.

Desafio 4: O que é ser um bom professor? Valorizando os talentos

"Na 5ª série, se não me falha a memória, eu tinha sete professores, incluindo o de educação física, foi então que conheci o professor de matemática, dizia que eu era inteligente, que seria professora da área, pois aprendia com facilidade e que minha letra não era feia, que as pessoas eram diferentes, assim como as letras, mostrava as dele para eu não ficar triste e dizia que eu ainda estava aprendendo, disse isso à minha mãe."

Baseado nas experiências da pesquisadora, ser um bom professor é reconhecer as diferenças de cada aluno e valorizar suas capacidades, transmite confiança, mostra que aprender é um processo e que cada aluno tem seu tempo. Freire(2014) diz que "O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo", isto é ser um bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi motivada pela experiência de uma das pesquisadoras como estudante, a qual durante sua alfabetização, enfrentou dificuldades decorrentes do desconhecimento sobre a disortografia por parte de seus professores.

O problema investigado consistiu em verificar se a formação continuada de professores contempla o tema nas produções acadêmicas, demonstrando que ele permanece negligenciado, o que aponta lacunas na preparação docente.

Os objetivos gerais e específicos foram plenamente atendidos ao demonstrar que o tema permanece negligenciado por algum motivo, o que aponta lacunas na preparação docente. A análise reforça que o tratamento do erro como fracasso e a repetição mecânica impedem o aprendizado, e correções punitivas fragilizam a autoestima do aluno.

Diante do exposto é urgente que novas pesquisas sejam desenvolvidas, sobre o reconhecimento de Transtornos Específicos de Aprendizagem para qualificar práticas pedagógicas e garantir que dificuldades específicas de aprendizagem deixem de ser ignoradas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5 [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014. 1 recurso online (992 p.). Disponível em: https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf. Acesso em: 30 de abr. de 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com suspeita ou diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou do desenvolvimento. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 25 de abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. *CID10 – Categoria*: Estatísticas Mensais. Brasília, DF: Ministério da Previdência Social, 2021. Disponível em: https://www.gov.br › assuntos › previdencia-social. Acesso em: 03 de maio de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 24 de maio de 2026.

COIMBRA, Benedita. *Disortografia: um modelo de intervenção*. 2013. 138 p. Tese (Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11796/1272. Acesso em: 28 jun. 2026.

COPILOT. *Ferramenta de inteligência artificial.* Versão atual. Microsoft, 2026. Disponível em: microsoft.com. Acesso em: 12 out. 2026.

CRUZ, Leidimar**.** *Inclusão:* manual de apoio para transtorno de aprendizagem TEA, TPAC e TOD**.** Rio de Janeiro: Autografia, 2025. EPUB. ISBN 9788551876916. Disponível em: https://biblion.odilo.us/info/inclusao-manual-de-apoio-para-transtorno-de-aprendizagem-tea-tpac-e-tod-01291292. Acesso em: 29 de abr. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p. ISBN 9788577532261. Disponível em: https://biblion.odilo.us/info/pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa-00908585. Acesso em 03 de maio de 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/. Acesso em: 12 maio 2026.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 134 p. (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-541-8. Diponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-115761/henri-wallon#google_vignette. Acesso em: 13 set.2026

MACHADO, Járci Maria. *Transtornos funcionais específicos da aprendizagem:* identificação e intervenção. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Série Pressupostos da Educação Especial). ISBN 978-65-5517-695-7.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *Percursos docentes: educação, experiência e pesquisa autobiográfica.* Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 107133, jul. 2025. ISSN 25258222. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1050. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1050/524. Acesso em: 05 de jun.2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: https://pdfcoffee.com/qdownload/o-desafio-do-conhecimento-minayo-pdf-free.html. Acesso em: 12 de mai. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Livro eletrônico. ISBN 978-65-87596-33-4. DOI: 10.11606/9786587596334.

PENTEADO, Jovana de Oliveira Amorim; PADIAR, Gláucia Roberta. *A disortografia como dificuldade de aprendizagem específica*. In: 16º CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. CONICSEMESP, 2016. Disponível em: https://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022288.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

SILVA, Aleanir Mariano da. Disortografia: dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos. *Revista Científica Excellence*, v. 24, p. 111, 2023. ISSN 25958704. DOI: 10.29327/2323543.24.111. Disponível em: https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_v_24_dezembro_2023_artigo_11.pdf. Acesso em: 28 jun. 2026.