

JAILA DO CARMO NEVES PONÇADILHA

**Disortografia: das concepções de professores e gestores
às práticas pedagógicas e medidas educativas**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2016

JAILA DO CARMO NEVES PONÇADILHA

**Disortografia: das concepções de professores e gestores
às práticas pedagógicas e medidas educativas**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2016

JAILA DO CARMO NEVES PONÇADILHA

**Disortografia: das concepções de professores e gestores
às práticas pedagógicas e medidas educativas**

Trabalho de Projeto apresentado à
Universidade Fernando Pessoa como
parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Docência e Gestão da
Educação, ramo Administração Escolar e
Administração Educacional.

RESUMO

É significativo o número de alunos brasileiros que apresentam, em maior ou menor grau, problemas relacionados com a escrita, independentemente do seu ano de escolaridade ou formação. Dentro das salas de aulas essa é uma realidade que todos nós conhecemos. E por conhecer essa realidade é que reconhecemos que isto influencia de uma forma negativa a formação de nossos estudantes. Na verdade, se estas dificuldades não forem detetadas atempadamente, os custos serão enormes, quer em termos pessoais quer em termos sociais, já que essas dificuldades tendem a se manter na vida adulta. O papel do professor assume-se, deste modo, fundamental na identificação precoce destes casos e na adequação do processo de ensino-aprendizagem na senda do sucesso escolar. No entanto, não raras vezes o seu trabalho é dificultado ou pelo desconhecimento da problemática em questão ou pela falta de uma política educativa que, a nível dos gestores escolares, permita potenciar a sua atividade de docente. É neste contexto que surge o presente trabalho que tem por objetivo analisar as concepções e as práticas pedagógicas na área da disortografia. Para tanto, abordaremos o conceito de disortografia e suas implicações na leitura e escrita, com ênfase no último aspecto, já que a dificuldade se dá justamente na grafia. No sentido de melhor compreender a realidade de algumas escolas do ensino fundamental e médio do Brasil, foi conduzido um estudo exploratório, com recurso à técnica do questionário, tendo sido inquiridos 31 professores e 11 gestores de escolas públicas e privadas. Os resultados evidenciaram, entre outros aspetos, algum desconhecimento sobre disortografia bem como algumas divergências entre estes dois agentes educativos quanto às características desta perturbação e quanto às melhores estratégias e medidas educativas para crianças com este diagnóstico. Com base nestes resultados é proposto um esboço de um programa de intervenção junto da comunidade educativa.

Palavras chave: Disortografia, Medidas Educativas, Professor, Gestor Escolar.

ABSTRACT

A significant number of Brazilian students who have a greater or lesser extent, problems related to writing, regardless of their years of schooling or training. Inside the classrooms this is a reality that we all know. And know this reality is that we recognize that this influence in a negative way, the formation of our students. In fact, if these problems are not detected in advance, the costs will be enormous, both in personal terms and in social terms, since these difficulties tend to remain in adulthood. The teacher's role is assumed, therefore, important in the early identification of these cases and the appropriateness of the teaching-learning process on the path to school success. However, often, their work is hindered or the ignorance of the problem in question or the lack of an educational policy at the level of school managers, allow enhance their teaching activity. It is in this context that comes the present work aims to analyse the conceptions and pedagogical practices in the area of dysorthography. Therefore, we discuss the concept of dysorthography and its implications for reading and writing, with emphasis on the latter, since the difficulty is precisely in spelling. In order to better understand the reality of some schools of elementary and secondary education in Brazil, an exploratory study was conducted with questionnaire technique to use, having been interviewed 31 teachers and 11 managers from public and private schools. The results showed, among other things, a lack of knowledge about dysorthography as well as some differences between these two educational agents about the characteristics of this disorder and on the best strategies and educational measures for children with this diagnosis. Based on these results we propose an outline of an intervention program within the educational community.

Key-words: Dysorthography, Educative Measures, Teacher, School Manager.

“Quando eu tentar te esquecer e
confiar no meu querer me faz
lembrar de onde eu vim e que o
Senhor me trouxe até aqui”

(Sergio Lopes)

Dedicatória

Aos meus pais,

primeira metade de minha vida, por tudo que fizeram e fazem por mim. Por darem forma e sentido em minha vida, me fazendo entender o que é Amar incondicionalmente

Meu Esposo,

Que desde o início acreditou em mim, que me incentiva, que me acha capaz de fazer algo novo todos os dias, que muito tem me ensinado, que sonhou este sonho junto comigo, Te amo!

A Lina,

Minha inspiração nos estudos, que me levava à universidade quando eu era criança, me dizendo palavras de incentivo que até os dias de hoje trago comigo. Deu certo

Agradecimentos

Assim resplandeça a vossa luz diante dos homens, para que vejam as vossas boas obras e glorifiquem a vosso Pai, que está nos céus.

Mateus 5:16

Quando temos um coração agradecido não precisamos de circunstâncias para agradecer, por isso, louvo e agradeço a Deus todos os dias da minha vida, meu coração transborda e meus olhos se enchem de lágrimas quando penso em ti, no teu amor Senhor, quando penso em todas as coisas que tens me proporcionado. Eu te amo meu Deus porque tu me escolheste desde o ventre da minha mãe. És o ar que eu respiro.

Obrigada mãe por ter me apresentado à palavra humildade e me fazer entender o que ela realmente significa. Obrigada por me ensinar que as pessoas valem mais pelas suas ações e não pelos seus títulos. E vivo de acordo com isso, busco ser fiel aos meus princípios. És a melhor mãe que alguém pode ter

Meu pai é um homem de poucas de poucas palavras, mas sempre me disse muito. Me ensinou a nunca colocar obstáculos no meu caminho, ensinou-me também a importância do trabalho. Obrigada meu pai.

Pelo companheirismo, pela amizade, pela parceria por me deixar voar e me trazer sempre de volta a terra. Riba, meu amor você é muito importante pra mim.

A minha irmã Jaina que sempre esteve ao meu lado, minha companheira de todos os momentos sejam eles bons ou ruins.

A minha e amiga de curso Marianne Carvalho, não poderia deixar de externar meu carinho por ti. Por tudo que passamos juntas nestas idas e vindas às terras portuguesas. Você faz parte desta história. “ amiguinha da onça”

A Minha querida professora orientadora Dr^a Inês Gomes, Por ser tão paciente comigo, obrigada pelos “puxões de orelha”, obrigada pelos momentos tão agradáveis e de grande aprendizagem que passei a seu lado. És dona de um conhecimento incrível. Lhe guardarei pra sempre na memória.

ÍNDICE

Resumo	v
Abstract	vi
1. Introdução	1
2. Disortografia	4
2.1. Das Dificuldades de Aprendizagem à Disortografia	4
2.2. Tipos e Características da Disortografia	6
3. Disortografia e Ensino	10
3.1. Alunos com Necessidades Educativas Especiais	11
3.2. Estratégias de Ensino na Disortografia	13
4. Estudo Empírico	15
4.1. Método	16
4.1.1 Participantes	16
4.1.2 Material	17
4.1.3 Procedimento	18
4.2. Resultados	19
4.2.1 Conceções sobre Disortografia	19
4.2.2 Prática Pedagógica	23
4.3. Discussão	27
5. Conclusões	31
6. Bibliografia	36
Anexo	39

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Causas dos transtornos de aprendizagem segundo Jardim (2001)	5
Quadro 1. Caracterização dos participantes quanto à idade, por grupo	16
Quadro 2. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Como define Disortografia?”	20
Quadro 3. Frequência e percentagem das respostas à questão sobre os “Indicadores mais importantes na identificação de um aluno com disortografia”	21
Quadro 4. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Quais os procedimentos a adotar para confirmação do diagnóstico de disortografia?”	22
Quadro 5. Frequência das respostas quanto ao grau de concordância com afirmações sobre disortografia	23
Quadro 6. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Qual o grau de preparação para trabalhar pedagogicamente com um aluno com disortografia?”	24
Quadro 7. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “O que considera mais importante para o ajudar na sua prática pedagógica com crianças com disortografia?”	24
Quadro 8. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Quais as medidas educativas que considera mais importantes para ensinar aluno com disortografia?” ...	25
Quadro 9. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Quais as estratégias pedagógicas que considera mais eficazes para um aluno com disortografia?”	26

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Trabalho de Projeto, do 2º ciclo de estudos em Docência e Gestão da Educação, foi realizado o presente estudo subordinado ao tema da disortografia e que procurou dar ênfase à visão de professores e gestores do ensino fundamental e médio sobre este fenômeno. O mesmo teve como principal finalidade contribuir para uma maior compreensão dos conhecimentos que estes agentes educativos detêm sobre esta perturbação escrita e de quais práticas e medidas educativas mais valorizadas por estes na promoção do sucesso escolar destes alunos.

Concretamente, pretende-se com o presente trabalho avaliar as **concepções** destes agentes educativos sobre esta perturbação específica da escrita, bem como aflorar as principais **estratégias de ensino-aprendizagem** que consideram importante implementar na sala de aula e as **medidas e políticas educativas** adotadas pela escola, na senda de se obter elementos que permitam a elaboração de uma proposta de intervenção nesse domínio.

O interesse pelo estudo desta temática resulta da experiência da investigadora na área da educação tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, que tem permitido ao longo dos anos constatar que se trata de um fenômeno que vem sendo estudado há décadas mas que apesar disso permanece, por vezes, pouco conhecido. Muitos educadores parecem desconhecer este distúrbio, suas causas, características, interferências na aprendizagem escolar, necessidades de encaminhamento a profissionais especializados, possibilidades de acompanhamento e os recursos didáticos necessários que podem ser utilizados para facilitar o ensino aprendizagem da escrita.

Acresce a esta motivação pessoal o facto de ser grande o número de alunos que têm dificuldade em aprender a ler e escrever (e.g., Hawke, Olson, Willcutt, Wadsworth & DeFries, 2009; Katusic, Colligan, Weavers & Barbaresi, 2009; Shaywitz & Shaywitz, 2001) e que, anos mais tarde, se vão transformar em adultos analfabetos.

Na verdade, muitas crianças que apresentam disortografia chegam à idade adulta sem ter tido diagnóstico e tratamento adequado. Por conseguinte, continuam com essa questão e acabam por se esquivar até de escrever pequenos bilhetes, o que acaba por

condicionar o seu dia-a-dia. De forma equivocada muitos professores entendem que os erros de ortografia ocorrem por a pessoa não ter tido um ensino de base de qualidade.

Efetivamente, em uma era tão avançada como a que atravessamos é possível nos defrontarmos com profissionais inseridos na vertente educacional que sequer detêm o mínimo de conhecimento teórico ou muito menos ouviram falar de estudos de fonoaudiólogos, psicólogos e outros cientistas e profissionais da educação.

Assim, a disortografia acaba, muitas vezes, não sendo diagnosticada, porque muitos professores ao perceberem as dificuldades na escrita da criança associam à dislexia. Contudo, ao verem em alguns casos que a criança lê sem dificuldade, descartam dislexia sem pensar em disortografia, privando-a de obter um tratamento adequado. Passam a pensar que, com o passar do tempo, a criança terá maior familiaridade com a escrita e deixará de cometer os erros ortográficos.

Porém, diz a prática que nem sempre é assim. A disortografia, em sua definição etimológica pautada nos gregos, significa desvio ou dificuldade (“dis”) de escrita (“grafia”) correta ou direita (“orto”). Trata-se, pois, de uma escrita difícil, acometida por erros (Coelho, apud Casal, 2013), e que poderá constituir-se num obstáculo à aprendizagem contribuindo para o aparecimento de dificuldades ou distúrbios de aprendizagem mais gerais.

Entende-se com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem o indivíduo que se desvia física, social, emocional ou mentalmente da faixa considerada como normal, a ponto de necessitar de instrução ou cuidados especiais, seja de forma temporária, seja de forma permanente. Pode-se então definir um distúrbio de aprendizagem como uma queda do rendimento da aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psicointelectual do indivíduo. (Machado & Almeida, 2007, apud Sales, 2011, ¶1)

Ora é direito de todas as crianças, garantido por lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), o acesso a uma educação de qualidade. Esta educação de qualidade exige eficiência dos métodos de ensino-aprendizagem e uma boa formação

dos professores e profissionais da educação, em geral. Tal facto contribui igualmente para reforçar a justificação para a condução desta pesquisa, pelo seu valor educativo que encerra para as crianças, adultos e pais e para a melhoria da qualidade de profissionais da área de educação.

É neste contexto que foi realizado a presente pesquisa, que pretende contribuir, ainda que indireta e modestamente, para uma identificação cada vez mais precoce das crianças com disortografia e para a adoção de políticas educativas, traduzidas em medidas e estratégias e práticas pedagógicas, que permitam ultrapassar as dificuldades destes alunos e que potenciem as suas aprendizagens escolares.

Este Trabalho de Projeto encontra-se organizado em duas partes principais: a primeira parte, de índole mais teórica, visa uma elucidação sobre a disortografia e sobre as práticas pedagógicas; na segunda parte apresenta-se a investigação realizada, em jeito de caracterização da realidade em escolas brasileiras e levantamento de necessidades, de modo a permitir esboçar uma proposta de intervenção.

2. DISORTOGRAFIA

A educação escolar nem sempre se caracteriza pelo sucesso acadêmico. Muitas crianças, não raras vezes, ficam presas num determinado ponto do processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se incapazes de prosseguir, com mestria, o seu percurso escolar, que deveria ser de motivação e de prazer. Importa, nestes casos, e como nos diz Silveira (2013), “que todos estejam envolvidos, assim esta longa caminhada, tornar-se-á mais curta e proveitosa e menos dolorosa” (3¶).

Quando estes casos acontecem podemos estar perante transtornos de aprendizagem, que podem ser gerais, se afetarem todas as áreas, ou específicos, se se circunscreverem a áreas específicas (e.g., cálculo, leitura, escrita).

2.1 Das Dificuldades de Aprendizagem à Disortografia

Conforme sublinha Scoz (1994, apud Silveira, 2013), os problemas relativos à aprendizagem não se restringem unicamente a causas físicas, psicológicas ou, até, conjunturais, sendo necessário abordá-los a partir de um enfoque multidimensional que articule fatores cognitivos, orgânicos, afetivos, sociais e pedagógicos num contexto de interação social.

Na verdade, os transtornos de aprendizagem são determinados, segundo Paín (1992), por uma multiplicidade de fatores, que vão desde fatores orgânicos (e.g., funcionamento anatômico) a fatores psicológicos (relacionados com as características intelectuais e emocionais da criança) e ambientais (relacionados com as condições ambientais em que o contexto de aprendizagem ocorre), e que, no seu conjunto, podem favorecer, ou não, o sucesso escolar.

Esta interferência multifatorial deixa antever a existência de diferentes etiologias e, conseqüentemente, de tipos diferenciados de transtornos de aprendizagem. De acordo

com Jardim (2001), é possível distinguir 6 tipos principais de causas de transtornos de aprendizagem: a disfunção cerebral, as afeções biológicas, os problemas perceptivos, os problemas psicomotores, os problemas de comportamento e os fatores ecológicos e socioeconômicos (cf. Figura 1).

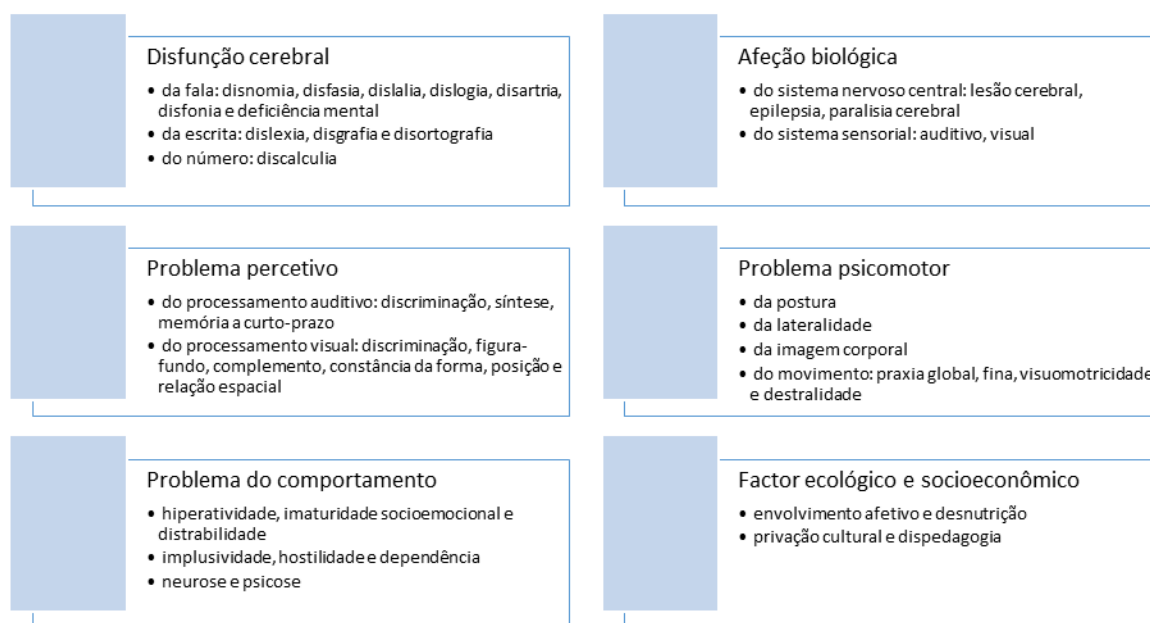


Figura 1. Causas dos transtornos de aprendizagem segundo Jardim (2001).

A disortografia é um transtorno de aprendizagem específico que, conforme nos dizem Döhla e Heim (2015), se caracteriza por dificuldades acentuadas na aquisição das competências de escrita e por um desempenho abaixo do esperado para a sua idade e escolaridade.

Ao buscarmos o entendimento sobre a definição de disortografia acreditamos ser necessário compreender a etimologia da palavra. Etimologicamente, e conforme referido anteriormente, disortografia remete-nos para a tríade *desvio – correto – grafia* (dis+orto+grafia, respetivamente), representando uma dificuldade que se manifesta por

um conjunto de erros na escrita que afetam as palavras na sua forma ortográfica e não no seu traçado (Vidal, 1989, apud Torres & Fernandes, 2001, p. 76).

Segundo Citoler (1996, apud Cruz, 2009), as dificuldades que se observam na disortografia sugerem uma não automatização dos processos cognitivos subjacentes ao ato de escrever, o que por sua vez origina uma produção escrita deficitária. Para além disso, envolvem problemas de memorização e de evocação dos processos e subprocessos da escrita, observando-se uma carência a nível das capacidades metacognitivas de regulação e de auto-controlo. Estas dificuldades podem ser ampliadas na presença de estratégias de ensino imaturas ou ineficazes.

De sublinhar que o diagnóstico de disortografia de tipo desenvolvimental se faz por critérios de exclusão. Na verdade, a criança com disortografia não tem deficiência intelectual. Pelo contrário, apresentam uma capacidade intelectual dentro de valores médios. De acordo com Sesink (2007, apud Casal, 2013), a disortografia parece ter uma base hereditária ou genética (2013, p.39).

A prevalência dos transtornos específicos de escrita permanece ainda bastante elevada, podendo atingir entre 7 a 15% das crianças em idade escolar, sendo muito mais frequente no sexo masculino do que no sexo feminino (Hawke et al., 2009; Katusic et al., 2009). Conforme sublinha Casal (2013), trata-se de um distúrbio cuja ocorrência é ainda significativa, atingindo uma proporção de 3 rapazes para 1 rapariga.

2.2 Tipos e Características da Disortografia

Para Torres e Fernández (2001), a disortografia é um síndrome heterogéneo que se divide em 7 tipos:

- ❖ **Disortografia temporal:** problemas de percepção, ordenação e separação dos fones;

- ❖ **Disortografia percetivo-cinestética:** problemas cinestésicos (percepção corporal) que interferem na articulação dos fonemas;
- ❖ **Disortografia cinética:** problemas de sequenciação fonológica;
- ❖ **Disortografia visuo-espacial:** problemas na análise dos grafemas por causa da posição no espaço, originando trocas entre letras visualmente parecidas (e.g., entre ‘p’ e ‘d’) e confusão no caso das correspondências múltiplas entre fonemas e grafemas (e.g., entre ‘x’ e ‘ch’);
- ❖ **Disortografia dinâmica/ disgramatismo:** problemas de expressão escrita e de estruturação sintática;
- ❖ **Disortografia semântica:** problemas de análise conceptual, dos elementos diacríticos ou de recurso a sinais ortográficos;
- ❖ **Disortografia cultural:** problemas na aprendizagem da ortografia convencional e suas regras.

Independentemente do tipo de disortografia, há características que são recorrentes e que se materializam em erros ortográficos. Há várias tipologias de erros ortográficos. De acordo com Castro e Gomes (2000), os erros ortográficos podem ser de conversão (inadmissível, de contexto ou irregular), de adição, de omissão, de inversão, de junção/segmentação, de maiúsculas, de acentuação, morfológicos ou globais.

Os erros de conversão são erros em que um grafema é incorretamente substituído por outro. Estes erros subdividem-se em três tipos: os erros de conversão inadmissível, em que o grafema escrito não representa o som (por exemplo, escrever ‘tonte’ em vez de ‘ponte’), os erros de conversão de contexto, em que o grafema escrito representa o som mas viola uma regra de contexto (por exemplo, escrever ‘pomte’ em vez de ‘ponte’) e os erros de conversão irregular, em que o grafema escrito representa o som mas simplesmente não é a correspondência correta (por exemplo, escrever ‘chaile’ em vez de ‘xaile’).

Os erros de adição são erros em que um grafema que não existe na palavra é adicionado (por exemplo, escrever ‘felor’ em vez de ‘flor’) enquanto que nos de omissão, um determinado grafema-alvo não é registado (por exemplo, escrever ‘boboleta’ em vez de ‘borboleta’). Os erros de inversão são erros em que todos os grafemas estão presentes mas numa ordem diferente da correta (por exemplo, escrever ‘lirvo’ em vez de ‘livro’).

Por sua vez, os erros de junção/segmentação correspondem a escritas em que as palavras são incorretamente aglutinadas (por exemplo, escrever ‘derrepente’ em vez de ‘de repente’) ou separadas (por exemplo, escrever ‘em bora’ em vez de ‘embora’). Os erros de maiúsculas representam um uso incorreto das maiúsculas/minúsculas (por exemplo, escrever ‘A jarra Tinha uma rosa vermelha’). Já os erros de acentuação dizem respeito a trocas entre acentos, ou à sua omissão ou ao seu acrescento (por exemplo, escrever ‘àguia’ em vez de ‘águia’, ‘coraçao’ em vez de ‘coração’ e ‘papél’ em vez de ‘papel’, respetivamente).

Por fim, os erros morfológicos são erros que se prendem com regras de concordância e regras gramaticais (por exemplo, escrever ‘muitos_s bolo’ em vez de ‘muitos bolos’) e os erros globais, também designados por erros complexos, são erros de difícil classificação em que se verificam várias violações da ortografia correta.

De acordo com Casal (2013), os erros ortográficos mais frequentes incidem em trocas entre as letras visualmente parecidas, como p/b e f/v, ou entre letras com sons semelhantes, como p/b na medida em que ambos os fonemas são oclusivas bilabiais. Decorre daqui que na disortografia há uma forte influência da oralidade, principalmente nos anos iniciais da escolaridade.

Em síntese, a disortografia pode se caracterizar pela dificuldade que o sujeito tem em fixar as formas ortográficas das palavras, tendo como característica típica a troca de grafemas, e pela dificuldade em assimilar as regras e os padrões da ortografia, tendo como consequência a dificuldade na produção de texto. De facto, como nos diz Coimbra (2013), os transtornos da escrita observam-se na produção de palavras e de textos.

Entre as características que mais se evidenciam na disortografia destacam-se as frases mal estruturadas, inacabadas que apresentam falta de elementos, repetição de

palavras, um vocabulário muito simples e pouco diversificado, erros de pontuação e morfo-sintáticos, expressão de ideias muito sucinta (“estilo telegráfico”), incoerência de ideias, divisão de orações de forma incorreta, utilização incorreta de tempos verbais na frase e dificuldades em identificar categorias gramaticais (Casal, 2013, p.42).

Ora, tais características da disortografia dificultam a detecção do transtorno o mais precocemente possível, no decurso do processo de alfabetização. Isto porque os erros que apresenta são erros desenvolvimentais, isto é, fazem parte do próprio processo de apropriação do código escrito. Por conseguinte, torna-se fundamental que o professor tenha um conhecimento aprofundado destas dificuldades e das características destas crianças, de modo a ter um papel ativo na identificação e encaminhamento destes casos para um tratamento especializado.

3. DISORTOGRAFIA E ENSINO

A escola inclusiva, voltada para todos os alunos independentemente das suas características ou *handicaps*, apesar de se encontrar na agenda das sociedades contemporâneas, tem encontrado barreiras várias à sua plena concretização. Uma dessas barreiras prende-se, na perspectiva de Santos (2000), com a própria cultura assistencialista da educação especial que ainda predomina em contexto escolar. Acresce a esta barreira uma outra: o facto de as escolas estarem formatadas apenas para receber o aluno idealizado. Consequentemente, observam-se quadros de exclusão que têm injustamente prejudicado a trajetória educacional de muitos alunos (Silva, 2000).

Ora, o dever de oferecer uma escola comum a todos os alunos, independentemente da sua raça, etnia, ou deficiência, por exemplo, deve ser uma prioridade das políticas educativas. Efetivamente, torna-se necessário garantir um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência (LDBEN 9.394/96).

No que diz respeito ao aluno com deficiência, a escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino académico. Pelo contrário, este deve ser complementar à sua formação e deve procurar compensar as limitações que a deficiência lhes trazem quando estudam em turmas do ensino regular.

Ora, o desafio da inclusão ao ensino comum obriga à mobilização do professor impelindo-o a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola de todos e para todos (Santos, 2000). Só assim será possível reconduzir “os alunos “diferentes”, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela” (Mantoan, 2008, p. 39).

Apesar do longo caminho que ainda falta percorrer, a verdade é que muito tem sido feito na senda da inclusão escolar. No que diz respeito ao contexto brasileiro, a “Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) representa, de modo inequívoco, um avanço nesta matéria. Trata-se de

um diploma legal que, no quadro da inclusão da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, estabelece:

- *Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até à educação superior;*
- *Atendimento educacional especializado;*
- *Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;*
- *Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;*
- *Participação da família e da comunidade;*
- *Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).*

3.1 Alunos com Necessidades Educativas Especiais

A educação especial foi considerada, durante muito tempo, como a forma mais adequada ao ensino de crianças com deficiência, ocorrendo de modo paralelo à educação regular. Esta visão da educação especial fora da sala de aula tradicional teve como consequência o desenvolvimento de práticas focadas na deficiência e não tanto na dimensão pedagógica do ensino.

Mais recentemente, e em particular devido aos avanços da investigação nos domínios das ciências da educação e dos direitos humanos, esta visão deu progressivamente lugar a uma fusão entre o ensino regular e o ensino especial, observando-se, para o efeito, a mudanças conceptuais, legislativas, de gestão e de práticas educacionais.

A Declaração de Salamanca, de 1994, constitui um marco fundamental neste sentido, ao defender que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os

meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular. Sobressai daqui o princípio orientador de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

É a partir desta declaração que o conceito de Necessidades Educativas Especiais passa a ser amplamente disseminado e perspectivado como parte integrante da educação inclusiva. Todavia, apesar da tónica passar a ser colocada à necessária integração da criança com deficiência na escola regular, a verdade é que as políticas educativas até à data implementadas não permitiram, ainda, o acesso por todos à escola nem a disponibilização de todos os apoios necessários à sua plena participação e aprendizagem.

No que diz respeito à educação especial propriamente dita, esta representa uma modalidade de ensino dirigida a todos os níveis, etapas e modalidades, que se caracteriza, de acordo com Brasil (2008) por:

- ❖ Prestar um atendimento educacional especializado;
- ❖ Disponibilizar recursos e serviços específicos; e
- ❖ Orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado diferencia-se do ensino prestado na sala de aula regular, não pretendendo substituir, mas antes complementar e suplementar, a escolarização. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado destacam-se os programas de enriquecimento curricular e o ensino sistemas de comunicação alternativa (BRASIL,1996).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

3.2 Estratégias de Ensino na Disortografia

Ao buscarmos estratégias para intervir no sujeito portador de disortografia verifica-se que vários estudos apontam para uma organização da intervenção que contemple as dificuldades de escrita dos alunos considerando a sua faixa etária e a sua escolaridade (Coimbra, 2013).

O transtorno da disortografia pode ser percebido de forma plena pelo professor a partir do momento em que os erros ortográficos, comuns na alfabetização, permaneçam para além do ano de escolaridade em que tipicamente se observam. Assim que não seja da sua competência estabelecer diagnóstico de disortografia, o professor poderá estratégias com vista a um melhor reconhecimento destes casos. Estas estratégias incluem, entre outras, a observação dos cadernos da classe que contenham registos de ditados e/ou de textos espontâneos e direcionados. Tais estratégias permitem detectar as incidências dos erros ocorridos na escrita, sua recorrência e respetiva tipologia.

De acordo com Coimbra (2013), a intervenção do professor em matéria de disortografia inclui etapas fundamentais das quais se destacam as seguintes: avaliação dos trabalhos realizados em sala complementada por uma observação direcionada e silenciosa ao aluno; e análise sócio-biológica enfatizando o aspecto relativo ao comportamento, às atitudes e às dificuldades por referência ao seu histórico escolar.

Para que o docente possa favorecer a aprendizagem dos alunos com disortografia, poderá ser adequado, em termos de estratégias pedagógicas, incentivar a sua memória visual através da utilização de recursos como cartazes de letras espalhadas pela sala. Trabalhar a auto-estima do aluno, a partir de elogios da sua produção principalmente quando este escreve corretamente, assume-se igualmente de extrema importância.

Em relação aos erros ortográficos propriamente ditos, é importante que o professor atente nas trocas que o aluno faz com mais frequência, para que possa planejar e realizar as atividades mais diretamente relacionadas com as dificuldades observadas.

O professor deve ainda procurar estabelecer relações entre o conteúdo já aprendido pelo discente com o que está em aprendizado, fazendo da sala um ambiente harmonioso e favorável para as aquisições escolares. A valorização das habilidades e

das atitudes e conhecimentos que o discente tem é igualmente uma boa estratégia que poderá favorecer quer o ato de ensinar, no caso do professor, quer o ato de aprender, no caso do aluno.

Na verdade, o professor na qualidade de orientador da processo de ensino-aprendizagem deve ter sensibilidade para observar as dificuldades de aprendizagens do aluno, a fim de desenvolver estratégias que possam promover qualidade na aprendizagem. O professor não deve entender a dificuldade do aluno como algo que não possa ter solução; pelo contrário, deve perspectivá-lo como um desafio constante.

4. ESTUDO EMPÍRICO

No sentido de contribuir para uma maior compreensão das concepções que gestores educativos e professores detêm sobre a disortografia e das principais práticas pedagógicas que implementam no exercício da sua atividade profissional, foi conduzido o presente estudo.

Cientes da complexidade da realidade educativa e, conseqüentemente, como sublinha Santos (2002), da dificuldade em investigar neste contexto, desenvolvemos uma investigação de natureza exploratória, que procurou articular as abordagens quantitativa e qualitativa. A opção por combinar ambas as abordagens decorre, desde logo, do contínuo que existe entre ambas (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005), e da riqueza dos dados que se obtêm e que permitirão, como nos diz Flick (2004), compreender melhor o fenómeno em estudo.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a do inquérito. Sousa (2005) confirma que a “metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevista, questionários e testes” (p. 153).

Em termos da técnica de recolha de dados, optou-se pelo questionário, constituído por questões fechadas e abertas de modo a permitir obter dados quer de natureza quantitativa quer de natureza qualitativa, respetivamente. Ainda de acordo com Sousa (2005), a aplicação do inquérito por questionário é feita “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (p. 153). Ora, no caso concreto da presente investigação, o questionário destinado aos professores e gestores foi concebido e estruturado de modo a permitir recolher dados relativos a conhecimentos e práticas de tais sujeitos sobre a disortografia.

Concretamente, a presente investigação teve como principais objetivos:

- ❖ Conhecer o entendimento de professores do ensino fundamental e médio e de gestores educativos sobre o fenómeno da disortografia;

- ❖ Perceber quais as principais estratégias e medidas educativas que estes consideram pertinentes no trabalho com crianças com esse diagnóstico.

4.1. Método

4.1.1 Participantes

A amostragem dos participantes foi de conveniência e recolhida em quatro escolas privadas e uma escola pública na cidade de Belém do Pará, Brasil. Duas delas estão localizadas nas regiões periféricas de Belém, duas estão localizadas no centro da cidade e uma no centro de Niterói no estado do Rio de Janeiro, região sudeste do Brasil. Todas essas escolas possuem amplos espaços para alunos e professores.

No total, participaram 42 sujeitos, dos quais 31 eram professores do ensino fundamental e médio e 11 eram gestores. No quadro 1 pode ver-se uma caracterização dos participantes quanto à idade por grupo.

Quadro 1. Caracterização dos participantes quanto à idade, por grupo

Grupo	n	Idade	
		20 a 40 anos	41 a 51 anos
Gestores	11	5	6
Professores	31	24	7

Para a caracterização dos participantes foram consideradas as seguintes variáveis: gênero, idade, tempo total de serviço, tempo de serviço docente na atual escola, situação profissional, formação específica, e nível de ensino que leciona.

Dos 11 gestores entrevistados, a maior parte possui a idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Todos têm formação específica em pedagogia. Relativamente ao

tempo de serviço que os gestores possuem na coordenação dos cursos, este varia entre 10 a 20 anos.

Dos 31 professores que participaram deste estudo, a maior parte são do sexo feminino ($n = 21$ vs. $n = 10$ do sexo masculino). Quanto às idades, trata-se de um grupo maioritariamente jovem: 24 professores possuem idade entre 21 e 40 e apenas 7 têm idades compreendidas entre os 41 e os 51 anos. Em relação ao nível de formação todos possuem, como é de esperar, ensino superior completo. Em termos da sua área de formação, a maior parte são professores de língua portuguesa ($n = 9$), seguidos de professores de matemática e de história ($n = 7$ para cada um), dos professores de geografia ($n = 6$) e, por último, dos professores graduados no ensino de língua estrangeira (espanhol; $n = 2$).

4.1.2 Material

O instrumento escolhido e utilizado para esta investigação foi o questionário aplicado aos gestores e professores do ensino fundamental e médio. O questionário foi construído especificamente para o efeito (cf. Anexo).

Em termos gerais, o questionário contém quatro grupos de questões: os dois primeiros grupos são destinados a obter informações que permitam uma melhor caracterização dos participantes em estudo e os dois últimos são relativos aos conhecimentos e às práticas educativas em situação de disortografia.

Mais especificamente, no primeiro grupo, recolhem-se informações relativas aos dados pessoais do inquirido (idade, sexo, profissão, habilitação académica e detenção ou não de formação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais).

O segundo grupo de questões é dedicado aos dados profissionais do inquirido, designadamente, quanto ao tempo de serviço docente (total e na escola atual), quanto à atividade exercida (docência ou gestão), quanto à experiência de ensino de alunos com o diagnóstico de disortografia e quanto à existência de técnicos especializados na escola e na sala de aula.

O terceiro grupo pretende recolher informações sobre as conceções dos gestores e dos professores quanto ao que é a disortografia, quanto aos principais indicadores que permitem a identificação de crianças com esta perturbação e quanto aos procedimentos considerados importantes para confirmação do diagnóstico. Este grupo de questões inclui, ainda, um conjunto de afirmações (algumas das quais correspondendo a mitos) para as quais se pede ao inquirido que refira o grau de concordância com as mesmas.

Por fim, no quarto e último grupo, são efetuadas quatro questões sobre práticas pedagógicas, que pretende aferir o grau de preparação do professor ou do gestor para se trabalhar com alunos com disortografia, de que modo a sua prática pode ser ajudada e quais as medidas educativas e estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes para o sucesso escolar destas crianças e jovens.

4.1.3 Procedimento

Numa primeira fase, o projeto foi submetido à apreciação pela comissão de ética da Universidade Fernando Pessoa, tendo o mesmo merecido parecer favorável. Após este parecer procedeu-se ao contacto com as instituições de ensino (escolas) de modo a se obter autorização para a respetiva recolha de dados.

Na sequência das autorizações por parte das instituições, procedeu-se ao contacto com os professores e gestores. Concretamente, foram promovidas sessões de esclarecimento, com o objetivo de se fornecerem informações sobre o estudo em curso (designadamente, quanto aos objetivos e ao método de recolha de dados, e quanto ao carácter anónimo e confidencial das respostas), bem como sobre o carácter voluntário da sua participação e a cessação da mesma em qualquer altura. Este contato prévio serviu igualmente para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre o estudo.

Após o procedimento acima descrito, foi dado início à administração dos questionários junto de professores e gestores das escolas que se mostraram disponíveis para colaborar. Os questionários foram administrados individualmente, durante períodos letivos e em função das disponibilidades dos mesmos. Concretamente, após a obtenção do consentimento informado, os participantes foram convidados a preencher o

questionário, numa sala reservada e destinada para o efeito. Quando da entrega do questionário aos participantes, foram fornecidas indicações sobre o respetivo preenchimento e retiradas dúvidas que surjiram. O preenchimento propriamente dito foi realizado pelo próprio e sem a presença do investigador. No final do preenchimento, o professor depositou o questionário num envelope reservado para o efeito (disponível na sala) não sendo entregue diretamente ao investigador.

4.2. Resultados

Após a administração dos questionários aos gestores e professores, procedeu-se à organização e tratamento dos dados relativos à segunda parte (grupos 3 e 4 de questões) com vista à sua análise e interpretação. A apresentação dos dados que se segue é efetuada de acordo com a ordem de apresentação das perguntas no questionário, começando-se primeiro pelas concepções dos inquiridos sobre a disortografia e posteriormente pelas práticas pedagógicas.

4.2.1 Conceções sobre Disortografia

❖ Sobre a definição de Disortografia

Quando se questiona ao inquirido o que entende por disortografia verifica-se que, apesar do formato de pergunta aberta adotado, as respostas, quando existem, são unânimes e tendem a ser genéricas. Conforme se pode ver no Quadro 2, a maioria dos gestores (72,7%) responde que se trata de uma perturbação da escrita. Já quando se consideram os professores, apenas uma minoria (22,6%) dão esta definição. Os restantes inquiridos (quer gestores quer professores) não responderam à questão.

Quadro 2. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Como define Disortografia?”

Definição de Disortografia	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Perturbação de escrita	8 72,7%	7 22,6%
[Sem resposta]	3 27,3%	24 77,4%

❖ *Sobre os principais indicadores da Disortografia*

Relativamente à pergunta “**Quais os indicadores que considera mais importante na identificação de um aluno com disortografia?**” e conforme se pode ver no Quadro 3, a maior parte dos gestores põe a tónica nas dificuldades de escrita: o indicador considerado como o mais importante prende-se com a existências de erros morfossintáticos a nível da escrita (90,9%), logo seguido de uma escrita desorganizada (72,7%) e de erros ortográficos (54,5%). De sublinhar, ainda, que nenhum dos gestores considera as dificuldades sensorias e articulatórias, a indisciplina ou a desmotivação para escrita como indicadores da disortografia.

Quando se considera o grupo dos professores, os resultados a esta questão assumem contornos ligeiramente diferentes. De facto, a maior parte dos inquiridos considera que os dois principais indicadores da disortografia são a escrita com erros ortográficos e a escrita desorganizada (58,1% para ambos). Para além destes indicadores foram ainda considerados relevantes a escrita com erros morfossintáticos, os problemas de orientação espaço-temporal, os défices de atenção/concentração e as dificuldades de memorização (51,6% para cada um dos indicadores). Os restantes indicadores constantes no questionário apesar de assinalados por alguns dos professores, tiveram uma frequência de ocorrência menos expressiva.

Quadro 3. Frequência e percentagem das respostas à questão sobre os “Indicadores mais importantes na identificação de um aluno com disortografia”

Indicadores de Disortografia	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Funcionamento intelectual abaixo da média	1 9.1%	14 45.2%
Problemas de orientação espaço-temporal	2 18.2%	16 51.6%
Défice de atenção/concentração	2 18.2%	16 51.6%
Dificuldades de memorização	2 18.2%	16 51.6%
Reduzida velocidade de processamento	1 9.1%	12 38.7%
Lentidão na execução das tarefas	1 9.1%	6 19.4%
Criatividade reduzida	1 9.1%	6 19.4%
Inexistência de hábitos de leitura	1 9.1%	4 12.1%
Dificuldades de compreensão	1 9.1%	14 45.2%
Reduzida fluência de leitura	2 18.2%	9 29.1%
Dificuldades em ler (descodificar)	2 18.2%	10 32.3%
Caligrafia irregular	3 27.3%	14 45.2%
Escrita com erros ortográficos	6 54.5%	18 58.1%
Escrita com erros morfosintáticos	10 90.9%	16 51.6%
Escrita desorganizada	8 72.7%	18 58.1%
Inexistência de hábitos de escrita	3 27.3%	7 22.5%
Dificuldades sensoriais	-----	3 9.6%
Dificuldades motoras	1 9.1%	7 22.5%
Dificuldades articulatórias	-----	2 6.4%
Lateralização mal definida	1 9.1%	4 12.1%
Indisciplina	-----	3 9.6%
Baixa auto-estima	1 9.1%	2 6.4%
Desmotivação para a escrita	-----	6 19.4%
Outro	-----	-----

❖ *Sobre os procedimentos de confirmação do diagnóstico de Disortografia*

Dando continuidade ao grupo III do questionário, sobre concepções sobre disortografia, os entrevistados responderam à seguinte pergunta: “Na presença de

alunos com esses indicadores, quais os procedimentos que considera importantes para confirmação do diagnóstico?”. No que diz respeito aos gestores, verificou-se que mais de três quartos (80%) consideram que o encaminhamento para o especialista é fundamental; já quando se consideram os professores, apenas 30% consideram que a escola deve encaminhar estes alunos para exames específicos a realizar pelos especialistas (cf. Quadro 4). Para a maior parte dos professores (70%), o incentivo da escrita seria um procedimento válido para a confirmação do referido diagnóstico, na medida em que nestes casos não haveria resposta favorável por parte das crianças (i.e., apesar do incentivo, os alunos com disortografia não seriam capazes de melhorar o seu desempenho).

Quadro 4. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Quais os procedimentos a adotar para confirmação do diagnóstico de disortografia?”

Procedimentos para diagnóstico de Disortografia	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Encaminhamento para especialista	9 80%	9 30%
Uso da criatividade para lidar com as dificuldades	2 20%	-----
Incentivo da escrita	-----	22 70%

❖ *Sobre o grau de concordância com afirmações a propósito da Disortografia*

Por fim, foi questionado aos participantes o grau de concordância com seis afirmações a propósito da disortografia, devendo os mesmos indicar, para cada uma delas, se concordam com a mesma, se discordam ou se nem concordam nem discordam. Os resultados encontrados encontram-se descritos no Quadro 5.

No que diz respeito aos gestores, a maior parte concorda com a totalidade das afirmações apresentadas. Os professores também concordam maioritariamente com as afirmações exceto relativamente à que refere que “A disortografia é muito frequente em alunos esquerdinos” (neste caso, a maior parte dos inquiridos discorda com a mesma).

Quadro 5. Frequência das respostas quanto ao grau de concordância com afirmações sobre disortografia

Afirmação sobre Disortografia	Grupo					
	Gestores (<i>n</i> = 11)			Professores (<i>n</i> = 31)		
	C	NCND	D	C	NCND	D
Os problemas associados à disortografia persistem na idade adulta	6	1	4	26	03	02
Um aluno com disortografia tem também dislexia	9	1	1	16	05	10
Um aluno com disortografia tem dificuldades no processamento fonológico	10	0	1	14	13	4
A disortografia observa-se em crianças com um QI abaixo da média	9	2	0	14	12	5
Os erros ortográficos mais frequentes são confusões entre letras visualmente parecidas	8	2	1	16	05	10
A disortografia é muito frequente em alunos esquerdistas	8	1	2	07	05	15

Nota. C = Concordo; NCND = Não concordo nem discordo; D = Discordo.

4.2.2 Prática Pedagógica

❖ *Sobre o grau de preparação para se trabalhar com a disortografia*

Em relação à prática pedagógica dos inquiridos envolvidos neste estudo, constatou-se uma ligeira diferença nas respostas dos gestores em relação às respostas dos professores à pergunta “**Qual o grau de preparação que tem para trabalhar pedagogicamente com o aluno com disortografia?**”. Conforme se pode ver no Quadro 6, mais de metade dos gestores considera estar preparada (63,6%) para lidar com casos de disortografia enquanto que no caso dos professores apenas 35,5% considera estar preparada havendo igual percentagem de indivíduos que se considera pouco preparada.

Quadro 6. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Qual o grau de preparação para trabalhar pedagogicamente com um aluno com disortografia?”

Grau de preparação para trabalhar com disortografia	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Muito preparado	7 63,6%	11 35,5%
Preparado	2 18,2%	5 16,1%
Pouco preparado	1 9,1 %	11 35,5%
Nada preparado	1 9,1 %	4 12,9

❖ *Sobre as ajudas para se trabalhar com a disortografia*

No que concerne à pergunta “**O que considera mais importante para o ajudar na sua prática pedagógica com crianças com disortografia?**”, a maior parte dos inquiridos, quer no grupo dos gestores quer no grupo dos professores, sublinha o papel das ações de formação sobre esta temática (cf. Quadro 7). Os materiais de apoio foram apontados por alguns gestores e professores como podendo igualmente constituir-se num ajuda para co-adjuvar o trabalho pedagógico em situação de disortografia. Nenhum dos inquiridos apontou qualquer outro aspeto.

Quadro 7. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “O que considera mais importante para o ajudar na sua prática pedagógica com crianças com disortografia?”

Ajuda para trabalhar com Disortografia	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Ações de formação	7 63,6%	19 61,3%
Materiais de apoio	2 18,1%	12 38,7%
Outro	-----	-----

Nota. Dois gestores não responderam a esta pergunta.

❖ *Sobre as medidas educativas para se ensinar na disortografia*

No que diz respeito à pergunta “**Quais as medidas educativas que considera mais importantes para ensinar um aluno com disortografia?**”, e conforme se pode ver no Quadro 8, verificou-se que, para os gestores, são muito importantes os itens Apoio Pedagógico Individualizado e Adequação do Processo de Avaliação (36,3% e 27,2%, respetivamente), enquanto que para os professores o prioritário são as Adequações do Processo de Avaliação e as Tecnologias de Apoio (61,3% para cada uma delas). De sublinhar, ainda, que neste item que alguns professores alegaram que em salas com lotação máxima não há chance para se ajudar o aluno.

Quadro 8. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Quais as medidas educativas que considera mais importantes para ensinar aluno com disortografia?”

Medidas Educativas	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Apoio pedagógico individualizado	4 36,3%	17 54,8%
Adequação curricular	2 18,1%	15 48,3%
Adequação do processo de avaliação	3 27,2%	19 61,3%
Tecnologias de apoio	2 18,1%	19 61,3%
Outro	-----	-----

❖ *Sobre as estratégias pedagógicas na disortografia*

As respostas à pergunta “**Quais as estratégias pedagógicas que considera mais eficazes para um aluno com disortografia?**” encontram-se sistematizadas no Quadro 9. Também aqui foi evidente uma ligeira divergência entre gestores e professores. Enquanto os primeiros privilegiam a resolução de problemas (54,5%) como a estratégia pedagógica mais favorável em situação de disortografia, os professores, apesar de valorizarem esta estratégia (58,6%) põem a tónica na ilustração e demonstração (61,9%). Um outra diferença entre os grupos consistiu no facto de os gestores não

considerarem relevante o trabalho em grupo (quer de natureza colaborativa quer de natureza dirigida) em situação de perturbação da escrita.

Quadro 9. Frequência e percentagem das respostas à pergunta “Quais as estratégias pedagógicas que considera mais eficazes para um aluno com disortografia?”

Estratégias Pedagógicas	Grupo	
	Gestores (n = 11)	Professores (n = 31)
Exposição dos conteúdos	2 18,1%	16 51,1%
Resolução de problemas	6 54,5%	18 58,6%
Ilustração e demonstração	1 9%	19 61,9%
Trabalho de grupo colaborativo	-----	17 54,8%
Trabalho de grupo dirigido	-----	6 19,3%
Trabalho individual	2 18,1%	5 16,1%
Outro	-----	-----

❖ *Sobre as principais dificuldades no ensino de crianças com disortografia*

No que diz respeito às suas experiências profissionais foi solicitado aos gestores e professores que indicassem **três principais dificuldades no ensino de alunos com disortografia**. No caso dos gestores, 6 (54,5%) deles indicaram que a escrita errada, o fazer trocadilho das palavras e a desorganização da escrita são as três dificuldades no ensino do aluno com disortografia. Já os restantes 5 (45,5%) participantes gestores referem que os problemas de leitura e de compreensão são as maiores dificuldades no ensino destas crianças.

No que diz respeito ao grupo dos professores, a maioria (n = 16, 51,6%) considera o ler, o escrever e o interpretar como as principais dificuldades desses alunos. Já para os restantes 15 professores (48,4%) as dificuldades na escrita e de memorização e a troca de letras são fatores preponderantes nesta situação.

❖ *Sobre o indispensável da parte do professor para ajudar crianças com disortografia*

Ainda relativamente ao questionário utilizado foi perguntado aos inquiridos: **“O que é indispensável do ponto de vista do professor para ajudar um aluno com disortografia?”**. De acordo com as respostas dos gestores a estratégia de ensino e a capacitação de bons profissionais são fundamentais para ajudar estes alunos. Para os professores respondentes o dar-se atenção e a parceria familiar são indispensáveis para um bom desempenho do aluno em seu processo de aprendizagem.

❖ *Sobre o indispensável da parte do professor para ajudar crianças com disortografia*

Por fim, quando questionados sobre **“O que é indispensável do ponto de vista da escola para ajudar um aluno com disortografia?”**, a maior parte dos gestores (18,1%) afirmaram que a adaptação das salas de aula e as atividades extra-curriculares eram de extrema importância. Outros (9,%) afirmam ainda que a parceria entre os profissionais envolvidos com a família dos alunos é primordial.

A nível dos professores, mais de metade afirmaram que o suporte por parte de psicólogos e fonoaudiólogos é um fator imprescindível (58,6%), assim como dispor de material didático adequado e do total apoio dos gestores (51,6%).

4.3. Discussão

Este estudo teve como finalidade contribuir para uma maior compreensão dos conhecimentos que gestores e professores do ensino fundamental e médio detêm sobre a disortografia, assim como das práticas educativas que consideram fundamentais para se ensinar crianças com esta perturbação. Assim apresenta-se a seguir uma breve discussão sobre os resultados desta investigação.

Num primeiro momento pedimos para definir a disortografia: Os resultados obtidos através deste estudo indicam que a maioria dos gestores conhecem ou já ouviram falar sobre o assunto, pois definem corretamente esta perturbação como uma perturbação da escrita. No entanto, trata-se de uma definição genérica, que não dá conta das especificidades que a mesma encerra e que, por exemplo, Garcia Vidal sublinha quando refere tratar-se de um “conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não seu traçado ou grafia” (1989, p. 22). Já os professores parecem não possuir o conhecimento necessário sobre o assunto já que apenas menos de um quarto dos inquiridos a define.

Todavia, quando se questiona sobre os indicadores considerados mais significativos na identificação de um aluno com disortografia (e que pressupõem um maior conhecimento sobre os contornos desta perturbação), sobressaem algumas imprecisões. No grupo dos gestores, o indicador mais relevante são os erros morfossintáticos e não tanto os erros ortográficos (que apesar de frequentes não são a categoria mais saliente). Ora, tal assunção contraria autores como Coelho (2014) que considera os erros ortográficos como a característica cardinal da disortografia. Já para a maioria dos professores os dois indicadores mais expressivos são a escrita com erros ortográficos e a escrita desorganizada, o que vai ao encontro do referido por Casal (2013).

Através dos resultados verificou-se ainda que a maioria dos gestores consideram que o acompanhamento por especialistas é fundamental enquanto procedimento adequado para o diagnóstico de disortografia. Já os professores privilegiam o incentivo à escrita enquanto ferramenta fundamental para a efetivação do respetivo diagnóstico. Ora, tal convicção – que deixa antever uma menor valorização desta perturbação – poderá, a nosso ver, advir de um baixo conhecimento que estes agentes educativos têm sobre o problema da disortografia. A inexistência de encaminhamentos para os técnicos especializados (por exemplo, psicólogos e fonoaudiólogos) poderá comprometer seriamente o desenvolvimento e a aprendizagem destas crianças e, inevitavelmente, o seu sucesso escolar.

Ainda relativamente aos conhecimentos sobre a disortografia, a maioria dos gestores e dos professores concorda com as afirmativas que os problemas com a disortografia persistem na idade adulta e que co-ocorrem com a dislexia e com

dificuldades no processamento fonológico. Concordam ainda que os erros ortográficos mais frequentes na disortografia são confusões entre letras visualmente parecidas. Estas concepções encontram-se em concordância com o descrito na literatura (e.g. Coelho, 2014; Torres & Fernández, 2001).

Todavia, verificam-se, uma vez mais, algumas imprecisões sobre o fenómeno da disortografia. De facto, a maior parte dos inquiridos de ambos os grupos em estudo concordam com a afirmação de que se trata de uma perturbação que se observa em crianças com um QI abaixo da média, o que contraria o descrito na literatura. Na verdade, tal como a dislexia de tipo desenvolvimental, também a disortografia corresponde a uma perturbação que se observa em situação de habilidades cognitivas adequadas para a idade e escolaridade (Döhla & Heim, 2015).

Uma outra crença errada, em particular no caso dos gestores, diz respeito a se considerar a disortografia como uma perturbação mais frequente em alunos esquerdinos. Num estudo realizado por Dhanda e Jagawat (2013), por exemplo, os autores verificaram que a prevalência de dificuldades de aprendizagem (incluindo disgrafia) era maior nas crianças dexas do que nas esquerdinas.

Em síntese, no que concerne às concepções sobre disortografia, apesar de se observarem alguns conhecimentos sobre este fenómeno por parte destes dois agentes educativos, a verdade é que permanecem ainda algumas imprecisões e confusões, que urge sanar, já que as mesmas poderão contribuir para a adoção de práticas pedagógicas menos adequadas.

Efetivamente, das questões referentes à prática pedagógica os gestores responderam que se consideram muito preparados para trabalhar com um aluno com disortografia, enquanto os professores dividiram sua opinião entre muito preparado e pouco preparado. Apesar desta divergência, ambos os grupos de respondentes consideram importante a frequência de ações de formação na área das perturbações da linguagem escrita, de modo a introduzirem melhoramentos nas suas práticas pedagógicas com crianças com disortografia. Sobressai destas respostas a importância que é atribuída à formação contínua de professores (Formosinho, 2009) e ao desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009).

No que diz respeito às medidas educativas mais relevantes no ensino de crianças com disortografia, enquanto os gestores põem a tónica no apoio pedagógico individualizado como forma de superar as dificuldades destas, os professores sublinham a necessidade de adequação do processo de avaliação e a necessidade de recurso a tecnologias de apoio. As estratégias pedagógicas a adotar diferem igualmente entre os dois grupos: para os gestores a resolução de problemas apresenta-se como a estratégia mais eficaz enquanto que para os professores os ganhos poderão ser mais evidentes com o recurso à ilustração e demonstração.

A dificuldade na escrita, a troca de palavras e a desorganização na escrita constituem as principais dificuldades no ensino da criança com disortografia, segundo os gestores. As dificuldades de leitura, escrita, interpretação, memorização e troca de letras são os principais obstáculos citados pelos professores no ensino da criança com disortografia. Contornar estas dificuldades poderá ser possível, na perspectiva dos gestores, através de estratégias de ensino adequadas e da capacitação de bons profissionais. Já os professores destacam a atenção e a parceria com a família para este auxílio.

Por fim, na opinião dos gestores a escola pode ajudar um aluno com disortografia através da adaptação das salas de aula, da promoção de atividades extracurriculares e de um maior envolvimento entre profissionais e família. Já os professores assinalam o suporte por psicólogos e fonoaudiólogos e a existência de material didático apropriado como ações indispensáveis no auxílio ao aluno com disortografia.

5. CONCLUSÕES

O presente Trabalho de Projeto, integrado no mestrado em Docência e Gestão da Educação, teve um duplo objetivo: conhecer as percepções de professores do ensino fundamental e médio e de gestores educativos sobre o fenómeno da disortografia e identificar quais as principais estratégias e medidas educativas que estes consideram pertinentes no trabalho com crianças com esse diagnóstico.

Para o efeito foi realizado um estudo teórico sobre o tema em análise – disortografia – que entendemos ser beneficiado com a condução de um pequeno estudo empírico, de natureza exploratória, capaz de responder a algumas das nossas inquietações. De facto, tendo vivenciado a área da educação tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, percebemos que muitos profissionais que estão inseridos neste contexto não possuem grande conhecimento teórico sobre a disortografia. Isso se deve ao fato de que muitas vezes a escola não leva em consideração o desempenho e o desenvolvimento dos seus alunos, avaliando-os da mesma forma, sem que se leve em consideração suas diferenças individuais. O professor é um dos agentes mais importantes no processo de identificação e descoberta desse problema, pois cabe a ele observar e auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Considerando que as suas ações se moldam no quadro das políticas educativas nacionais e da própria escola, a figura do gestor escolar emerge igualmente como fundamental na adoção e fixação de medidas que visem o bem-estar das crianças, o seu desenvolvimento harmonioso e as necessárias aprendizagens e sucesso escolar.

A partir da técnica do questionário, foram inquiridos 42 participantes, dos quais 31 eram professores do ensino fundamental e médio e 11 eram gestores. Atendendo aos objetivos desta pesquisa, as perguntas colocadas centraram-se em torno de dois eixos fundamentais: as concepções sobre o fenómeno da disortografia e as práticas pedagógicas. Os resultados encontrados, e que se encontram detalhados na secção anterior, deixam antever ainda algum desconhecimento sobre as características desta perturbação por parte destes dois agentes educativos. Ora, tais resultados alertam para a necessidade premente de se adotarem medidas que permitam colmatar estas

insuficiências e imprecisões e que permitam dotar os professores de ferramentas de ensino mais eficazes no lidar com alunos com estas dificuldades.

Neste quadro, em que os resultados encontrados são encarados como um primeiro levantamento de necessidades, propõe-se, em jeito de conclusão e de modo sintético, um esboço de um projeto de intervenção onde se destacam algumas linhas de atuação a implementar junto de professores e gestores que participaram no presente estudo. Tal projeto visa contribuir para o esclarecimento do que é a disortografia, de maneira significativa e clara, a todos os profissionais da área da educação. Apesar de, como nos diz Serrano (2010), os projetos de intervenção deverem contribuir para melhorar uma dada realidade, o que aqui se apresenta, pelo seu caráter genérico, é um projeto modesto que carece de validação.

Objetivos específicos

- ✓ Provocar reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem
- ✓ Aprimorar as competências para trabalhar com alunos que têm disortografia
- ✓ Promover o sucesso escolar, reduzindo as dificuldades de escrita e eventuais retenções ou abandono escolar
- ✓ Adequar o processo de ensino e de avaliação para estes alunos
- ✓ Elaborar materiais didáticos específicos para estes alunos
- ✓ Oferecer sugestão e subsídio para que se desenvolva um trabalho de apoio aos alunos que apresentarem problemas como a disortografia ou outra dificuldade de aprendizagem

Ações a desenvolver

- ✓ Promoção de reuniões para expor o projeto com gestores e professores
- ✓ Realização de palestras e de seminários com especialistas da área dirigidos aos professores e gestores, assim como aos familiares (encarregados de educação)
- ✓ Colaboração estreita entre os professores e os órgãos de gestão da escola e entre os professores e a família
- ✓ Elaboração de documentos estratégicos e orientadores da ação no âmbito da disortografia, em particular, e das necessidades educativas especiais, em geral
- ✓ Criação de um Gabinete do Professor para acompanhamento das suas ações quanto às metodologias utilizadas, aos planos de melhoria e aos apoios educativos prestados
- ✓ Criação de um Observatório das Dificuldades de Aprendizagem, de modo a se obterem dados quanto às características das crianças por problemática específica, bem como quanto à taxa de eficácia das intervenções pedagógicas e psicoeducativas implementadas, entre outros elementos
- ✓ Promoção de apoios individuais e em grupo, centros de aprendizagem e clubes para alunos com disortografia
- ✓ Criação de um Clube de Escrita Criativa e das Olimpíadas da Escrita

Intervenientes

O projeto será direcionado a gestores, professores, toda a equipe técnica que trabalha no ensino fundamental e médio em uma escola privada em Belém do Pará, Brasil, assim como aos seus alunos e suas famílias.

As ações propostas devem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo.

Avaliação

A avaliação do grau de sucesso do projeto proposto poderá assumir diferentes modalidades. Uma dessas modalidades corresponde à elaboração de questionários a aplicar aos diferentes intervenientes no projeto para que possamos monitorizar se os objetivos são ou não atingidos.

Outra modalidade consistirá na contabilização do número de atividades realizadas (por exemplo, seminários e palestras), do material produzido (por exemplo, material didático) ou do número de pessoas que aderem às atividades propostas (por exemplo, número de alunos inscritos no Clube da Escrita Criativa), entre outros.

Esta avaliação deverá ainda ter em consideração os seguintes aspectos: interesse, participação, engajamento e colaboração por parte de todos os elementos da comunidade escolar e que se encontrem envolvidos nos processo.

Em síntese e para concluir, considerando os resultados obtidos e as diferentes estratégias utilizadas aliadas aos diversos recursos disponíveis, pode-se concluir que as estratégias de intervenção consideradas como mais eficazes primam pela ilustração e demonstração, pela resolução de problemas e também pelos trabalhos colaborativos. No entanto, nenhum programa vem com receita pronta, desta forma, deve-se avaliar muito bem as habilidades e necessidades de cada aluno com disortografia, para que assim possam fazer uso do programa que melhor se adapte às suas hipóteses e ao seu nível de desenvolvimento/dificuldade.

Cabe ao professor a tarefa de identificar, precocemente, o aluno com transtornos de leitura e de escrita nas escolas, a fim de que o encaminhe para o profissional da área. Cabe ainda a este profissional educativo potencializar seu aprendizado, com técnicas,

programas, estratégias, tecnologias e materiais adequados. De sublinhar que no caso das tecnologias atuais, as mesmas têm conduzido a novas práticas, no entanto só surtirão efeito se integradas favorável e coerentemente com os objetivos a que se propõem. Dessa forma, sua utilização deve ser integrada e articulada às estratégias pedagógicas que contribuam positivamente para sua eficiência e eficácia.

Atendendo ao exposto afigura-se-nos, por conseguinte, fundamental que o professor conheça com exatidão as características destas perturbações e as técnicas de intervenção que melhor se adequam aos alunos que as exibem, conciliando, deste modo, o *saber* com o *saber-fazer*.

6. BIBLIOGRAFIA

- BARBEIRO, L. *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Asa, 2007.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1988.
- BRASIL, Decreto 3.956/ de 08 /10/2001 promulga a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Organização dos Estados Americanos: Assembleia Geral: Guatemala, 28 de maio de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC/2008.
- CASAL, Carlos Jorge Ferreira. *Disortografia: a escrita criativa na reeducação da escrita*. Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2013.
- CASTRO, S. L. & GOMES, I. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- COIMBRA, B. C. M. *Disortografia, um modelo de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação de Frassinetti Paula, 2013.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. *A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem*. Campinas: Papyrus, 1992.
- DHANDA, A. & JAGAWAT, T. Prevalence and pattern of learning disabilities in school children. *Delhy Psychiatry Journal*, 16, 2: 386-390. 2013.

- DÖHLA, D. & HEIM, S. Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in Psychology*, 6: 2045. 2015.
- DROUET, Ruth C. R. *Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo. Ed. Ática, 1990.
- FERNANDEZ, A. Y; et al. *Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: Revisão da literatura*. Net. Bauru- SP. Fev. 2010. Seção Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n3/196-09.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2004.
- FORMOSINHO, J. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2009.
- HAWKE, J. L., OLSON, R. K., WILLCUTT, E. G., WADSWORTH, S. J., & DEFRIES, J. C. Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia*, 15: 239–242. 2009.
- JARDIM, Wagner Rogério de Souza. *Dificuldades da aprendizagem no ensino fundamental. Manual de identificação e intervenção*. Edições Loyola, 2001.
- KATUSIC, S. K., COLLIGAN, R. C., WEAVERS, A. L., & BARBARESI W. J. Forgotten learning disability – epidemiology of written language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123: 1306–1313. 2009.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Tradução de Reis, M. J. 2ª ed., 2005.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In M. T. E. Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas* (pp. 29 – 42), Petrópolis, Editora Vozes, 2008.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação*, 8: 7-22. 2009.

- MORAIS, António Manuel Pamplona. *Distúrbios da Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica*. 12ª ed, São Paulo. Ed. EDICON, 2006.
- PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SALES, G. M. *A disortografia como dificuldade ou distúrbio de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-disortografia-como-dificuldade-ou-disturbio-de-aprendizagem-4801522.html>. 2011
- SAMPAIO, Simia. *Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*; símia Sampaio Rio de Janeiro Ed. 2009.
- SANTOS, M. C. *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- SHAYWITZ, S. E. & SHAYWITZ, B. A. The neurobiology of reading and dyslexia. *Focus on Basics, Connecting Research & Practice*, 5 (A): 11-15. 2001.
- SILVEIRA, T. *Psicopedagogia: Um novo olhar frente à disortografia*. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos-academicos/13101-psicopedagogia-um-novo-olhar-frente-a-disortografia>. 2013
- TORRES, R e FERNANDES, *Dislexia, Disortografia e disgrafia*, Portugal 2002.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, B. de S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, janeiro de 1999.
- SERRANO, G. *Elaboração de Projectos Sociais - Casos práticos*. Porto Editora, 7: Porto, 2010.
- SILVA, T.T da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO

Questionário

No âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, da Universidade Fernando Pessoa, encontra-se em curso uma investigação que pretende contribuir para uma maior compreensão das práticas pedagógicas e das medidas educativas adotadas no ensino de crianças e jovens com disortografia. Neste quadro, gostaríamos de solicitar a sua colaboração no preenchimento do presente inquérito.

Caso aceite colaborar neste estudo, leia com atenção todas as questões e responda o mais sinceramente possível, sem deixar nenhuma questão por responder. Não existem respostas certas ou erradas e pode desistir a qualquer momento, se assim desejar. Salientamos que as respostas são anónimas e confidenciais e destinam-se apenas a fins estatísticos.

Muito obrigada pela sua colaboração!

I. Dados Pessoais

Idade: _____ **Sexo:** **Feminino** **Masculino**

Profissão: _____

Habilitação académica: **Bacharelato** **Licenciatura** **Mestrado** **Doutoramento**

Formação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais: **Sim** **Não**

II. Dados Profissionais

Tempo total de serviço docente: _____ anos **Tempo de serviço docente na atual escola:** _____ anos

Atualmente, exerce funções de: **Docência** **Gestão.** Qual: _____

Nível de ensino que leciona/: **Fundamental** **Médio**

Disciplina(s) que leciona: _____

Experiência no ensino de alunos com disortografia: Sim, de _____ anos
 Este é o 1º ano que leciona a alunos com disortografia
 Nunca teve nem tem experiência

Técnico(s) disponível(is) na sala de aula: Fonoaudiólogo
 Professor de Ensino Especial
 Outro. Qual? _____

Técnico(s) disponível(is) na escola: Fonoaudiólogo
 Professor de Ensino Especial
 Outro. Qual? _____

III. Concepções sobre disortografia

Como define Disortografia:

Quais os indicadores que considera mais importantes na identificação de um aluno com disortografia:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Funcionamento intelectual abaixo da média | <input type="checkbox"/> Dificuldades de compreensão | <input type="checkbox"/> Dificuldades sensoriais |
| <input type="checkbox"/> Problemas de orientação espaço-temporal | <input type="checkbox"/> Reduzida fluência de leitura | <input type="checkbox"/> Dificuldades motoras |
| <input type="checkbox"/> Défice de atenção/concentração | <input type="checkbox"/> Dificuldades em ler (descodificar) | <input type="checkbox"/> Dificuldades articulatórias |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de memorização | <input type="checkbox"/> Caligrafia irregular | <input type="checkbox"/> Lateralização mal definida |
| <input type="checkbox"/> Reduzida velocidade de processamento | <input type="checkbox"/> Escrita com erros ortográficos | <input type="checkbox"/> Indisciplina |
| <input type="checkbox"/> Lentidão na execução das tarefas | <input type="checkbox"/> Escrita com erros morfosintáticos | <input type="checkbox"/> Baixa auto-estima |
| <input type="checkbox"/> Criatividade reduzida | <input type="checkbox"/> Escrita desorganizada | <input type="checkbox"/> Desmotivação para a escrita |
| <input type="checkbox"/> Inexistência de hábitos de leitura | <input type="checkbox"/> Inexistência de hábitos de escrita | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? |

Na presença de alunos com estes indicadores, quais os procedimentos que considera importantes para confirmação do diagnóstico?

Para cada uma das afirmações que se segue, assinale o grau de concordância:

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
1. Os problemas associados à disortografia persistem na idade adulta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Um aluno com disortografia tem também dislexia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Um aluno com disortografia tem dificuldades no processamento fonológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A disortografia observa-se em crianças com um QI abaixo da média	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os erros ortográficos mais frequentes na disortografia são confusões entre letras visualmente parecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A disortografia é muito frequente em alunos esquerdinos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Prática Pedagógica

Qual o grau de preparação que tem para trabalhar pedagogicamente com um aluno com disortografia:

- Muito preparado Preparado Pouco preparado Nada preparado
-

O que considera mais importante para o ajudar na sua prática pedagógica com crianças com disortografia:

- Ações de formação Materiais de apoio Outro. O quê?
-

Quais as medidas educativas que considera mais importantes para ensinar um aluno com disortografia:

- Apoio pedagógico individualizado Adequação curricular Adequação do processo de avaliação
 Tecnologias de apoio Outro. Qual?
-

Quais as estratégias pedagógicas que considera mais eficazes para um aluno com disortografia:

- Exposição dos conteúdos Resolução de problemas Ilustração e demonstração
 Trabalho de grupo colaborativo Trabalho de grupo dirigido Trabalho individual
 Outro. Qual?
-

Tendo em consideração a sua experiência profissional, indique três principais dificuldades no ensino de alunos com disortografia:

Em sua opinião, o que é indispensável do ponto de vista do professor para ajudar um aluno com disortografia?

Em sua opinião, o que é indispensável do ponto de vista da escola para ajudar um aluno com disortografia?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!