

ELIANE DO ROCIO PEREIRA VALLEJO

**COMPREENDER O ALUNO DISGRÁFICO EM
SALA DE AULA REGULAR**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista pelo curso de Inclusão/Educação Especial da Universidade Federal do Paraná/DEPSI em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/CEAD.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Márcia Ramos de Sá Guimarães

PONTAL DO PARANÁ

2005

Neste trabalho procura-se enfocar de maneira geral sobre os problemas do aprendizado da escrita, a disgrafia. Buscando, através desta pesquisa, entender que aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidade para pensar, mas a capacidade global de focalizar a atenção sobre várias coisas. A disgrafia é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de idéias e de conhecimentos através desse específico canal de comunicação. A disgrafia pode ser uma desordem resultante de um distúrbio de integração visomotora. A criança não tem defeito visual nem motor que justifique o problema, mas não consegue transpor o estímulo visual pelo sistema motor. O presente estudo tem por objetivo avaliar a dificuldade de aprendizagem do aluno disgráfico, para poder orientar professores do ensino regular quanto às técnicas aplicadas a portadores de disgrafia, sugerindo exercícios grafomotores e atividades complementares para a correção de disgrafia. Justifica-se que, durante os vários anos de atividade pedagógica, sentiu-se que há pouco interesse, por parte dos docentes, assim como de pesquisadores, com relação à disgrafia; é mais fácil "rotular" a criança como portadora de deficiência mental, sendo que uma vasta atividade, através de exercícios específicos, consegue-se corrigir a disgrafia.

SUMÁRIO

02

RESUMO	iv
1 INTRODUÇÃO	01
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	03
2.1 O MECANISMO DA ESCRITA	03
2.2 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA ESCRITA	04
2.3 O GRAFISMO DA ESCRITA	08
3 DISGRAFIA	12
3.1 DEFINIÇÃO	12
3.1.1 Quais são as causas?	12
3.2 CARACTERÍSTICAS	13
3.2.1 A disgrafia se divide em	13
3.2.2 Indicadores de disgrafia	14
3.3 O PAPEL DO PROFESSOR	18
4 CONCLUSÃO	22
4.1 SUGESTÕES DE EXERCÍCIOS	24
5 BIBLIOGRAFIA	29

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da escrita, um fenômeno complexo e ainda não totalmente compreendido, tem sido, nos últimos anos objeto de muitas publicações das diversas áreas a ele relacionadas. A escrita envolve a integração de informações das modalidades visual, tátil e proprioceptiva. Certas crianças com disgrafia são incapazes de assimilar simultaneamente essas sensações e experiências.

A criança, desde pequena, aprende a fazer associação visomotora ao rabiscar um papel, verificar que pode produzir um determinado padrão visual, movendo o braço de certo modo ou mudando a direção de seus movimentos. Por sua vez, a disgrafia é um distúrbio de aprendizagem de linguagem escrita que ocorre quando a criança não consegue transpor as informações visuais para o plano motor, não associando a seqüência de movimentos para copiar, desenhar figuras, letras ou números.

Tanto a coordenação visomotora como o desenvolvimento motor amplo referem-se ao controle que a criança tem sobre o próprio corpo, a harmonia das partes que compõe o sistema muscular, enfim, as funções que permite à criança executar ações ou gestos precisos. Mais particularmente, o desenvolvimento motor amplo diz respeito ao treinamento dos membros ou do corpo inteiro para tornar a criança ágil e harmoniosa em sua movimentação e em seu equilíbrio (FONSECA, 1999).

O esquema corporal é importante porque é a consciência do próprio corpo, de suas partes, dos movimentos corporais, das posturas e das atitudes. Se a criança não conseguir sentir claramente o próprio corpo e o modo como ele se situa no espaço, ou não puder perceber as distâncias e a situação dos objetos que estão de um lado e do outro em relação a si mesma, ela não controlará nem dominará seus movimentos. Assim, segundo FONSECA (1999, p. 72) "é inegável que a disgrafia está respaldada no desenvolvimento psicomotor, e a correção daquele distúrbio depende da maior ou menor quantidade de exercícios e atividades psicomotoras".

Para corrigir a disgrafia, a criança necessita ser treinada por meio de técnicas apropriadas ou de atividades que a ajudem na correção da disgrafia, através de seqüências de movimentos e exercícios grafomotores.

Justifica-se que, durante os vários anos de atividade pedagógica, sentiu-se que há pouco interesse, por parte dos docentes, assim como de pesquisadores, com relação à disgrafia; é mais fácil “rotular” a criança como portadora de deficiência mental, sendo que uma vasta atividade, através de exercícios específicos, consegue-se corrigir a disgrafia.

O objetivo da presente pesquisa é avaliar a dificuldade de aprendizagem do aluno disgráfico, para poder orientar professores do ensino regular quanto às técnicas aplicadas a portadores de disgrafia, sugerindo exercícios grafomotores e atividades complementares para a correção de disgrafia.

Pesquisando a respeito da natureza do problema dos distúrbios de aprendizagem, pode-se desenvolver uma conscientização, cada vez maior, de que precisam ser desenvolvidos métodos especializados, a fim de que as crianças tenham o máximo de oportunidade de auto-realização. Embora sejam necessárias mais pesquisas e experiências antes que se possa chegar a conclusões precisas, quanto aos procedimentos educacionais mais eficazes, é possível sugerir princípios e procedimentos pedagógicos que têm sido muito bem sucedidos.

O presente estudo está dividido em Fundamentação Teórica, abordando o mecanismo e os elementos fundamentais da escrita e o grafismo. No próximo item descreve a disgrafia, as suas causas e características, apontando indicadores de disgrafia. Logo a seguir explana-se sobre o papel do professor, diante do aluno disgráfico.

Por último, a conclusão, além da opinião pessoal de todo o trabalho, traz sugestões de como trabalhar com o aluno disgráfico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O MECANISMO DA ESCRITA

O processo da escrita começa muito antes das crianças freqüentarem a escola. Já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. Explicando esta concepção, diz VYGOTSKY (1999, p. 117) “A linguagem objetiva, completa e informa do mesmo modo que o pensamento cria a linguagem e gera seu significado”.

As aquisições da escrita, estabelecidas cientificamente, são aqui relatadas, resumidamente, baseando-se no livro **La grafomotricidad** de Alfred TAJAN (1994).

A escrita é um movimento que fixa sinais sobre um suporte com a ajuda de um instrumento próprio. A descrição de seu mecanismo permite conhecer a soma de aquisições necessárias para sua prática e conseqüentemente para seu ensino e reeducação.

A disposição da escrita requer por parte de quem escreve a possibilidade de dispor de espaço gráfico segundo as regras de uso, ou seja, de exercer sobre seus movimentos um controle visual permanente de modo que as letras estejam bem ajustadas nas palavras e estas sobre as linhas. Tal controle deve chegar a ser automático.

A fixação dos sinais se faz da esquerda para a direita em nossa escrita latina, graças a dois movimentos: de inscrição e cursivo.

O movimento de inscrição desenha a letra e se torna possível pela extensão, flexão e rotação dos três dedos que sustentam o instrumento de escrita. E movimento cursivo faz com que sucedam letras e palavras para a direita e é função do movimento de translação do punho e antebraço.

São movimentos que se opõe. A inscrição “freia” a translação e essa atrapalha a inscrição. Cada escritor deve, pois, realizar um equilíbrio permanente entre esses dois movimentos que devem converter-se em automáticos.

Ambos são facilitados por uma posição correta do tronco que libera o braço e por apoio do braço sobre a mesa que sustenta a mão sem atrapalhar sua progressão, pois a dimensão das letras deve ser constante e a horizontalidade da linha, contínua. Isso supõe boa coordenação dos movimentos de rotação do braço ao redor do ombro, do antebraço ao redor do cotovelo e da mão ao redor do punho. Este equilíbrio de movimento é inseparável do equilíbrio do corpo.

A dificuldade da criança de encontrar bom apoio provém freqüentemente de sua falta de controle tônico na posição sentada. Isto ocasiona apoio do tronco contra a mesa e fadiga rápida além do apoio do antebraço sobre a mesma para manter a posição sentada, o que impede a execução correta dos movimentos da escrita.

A organização dos movimentos gráficos não é inata. “A possibilidade de escrever que possui uma criança de seis anos que processa a aprendizagem da escrita é o resultado de essenciais e lentas aquisições nos planos: motor, perceptivo e simbólico”. (TAJAN, 1994, p. 26)

2.2 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA ESCRITA

Baseando-se na obra de TAJAN (1994) acima mencionada explana-se o desenvolvimento gráfico da criança.

O plano motor: os primeiros traçados gráficos (desde os 15 meses) são traçados retos de saída axial, há projeção do eixo de simetria do corpo sobre o espaço gráfico trabalhando cada braço em seu campo espacial. O espaço gráfico não está limitado, o gesto da criança vai além da folha sobre a qual se desenvolve a atividade gráfica. O traçado se produz por movimentos de rotação do braço ao redor do ombro. A rotação ao redor do eixo vertical permite traçados horizontais e em direção esquerda ou direita, conforme a mão utilizada, em direção direta para a mão direita e esquerda para a mão esquerda. A rotação ao redor do eixo horizontal do ombro permite os traçados dirigidos para cima e para baixo do plano de trabalho.

Estes primeiros traços são a projeção dos movimentos, são descargas motoras produzidas pela separação do braço com relação ao

corpo e pelo movimento de retorno do braço até o corpo, com pontos de retrocesso em cada extremidade.

À medida que se coordenam melhor esses movimentos, os traços se curvam produzindo sucessivos fusos, curvas duplas e, quando os pontos de retrocesso desaparecem elipses horizontais e verticais, enfim traçados circulares.

Aos 18 meses aparece o gesto cruzado. A mão apresenta capacidade de trabalhar em campo espacial oposto ao seu. Este gesto provoca um movimento de flexão que favorece o retorno da mão até o hemicampo corporal correspondente ao braço que concerne. É o primeiro movimento de rotação de punho, renova o movimento do braço sobre o eixo horizontal do ombro e é ajudado pela intervenção do flexor do polegar. Assim se pode realizar o primeiro “bucle” que a criança traça isoladamente ou faz raminhos com ele, ou o utiliza como elemento de fantasia sobre um traçado retilíneo.

Aproximadamente aos 2 anos e 3 meses aparece a ciclóide alargada.

Seu traçado só é possível pela coordenação dos movimentos de translação do braço ao redor do eixo vertical que dá a direção direita/esquerda e a rotação do punho que dá o sentido para cima/para baixo. Com este movimento observa-se a migração do movimento da parte proximal para o distal do braço.

Aos 3 anos a criança é capaz de produzir um conjunto de círculos agrupados em rosário que necessitam de duplo movimento circular: mão ao redor do punho e braço ao redor do ombro. Além disso a mão deve poder frear o traçado enquanto que o movimento do braço é contínuo.

As ciclóides permitem observar os sentidos dominantes da curvatura da criança, que aparecem desde os primeiros traçados curvos. O sentido positivo, anti-horário e o sentido negativo, o sentido horário.

Aos quatro anos aparecem os traçados híbridos, como os arabescos. Ela é capaz de realizar progressivamente o sentido da curvatura, de inverter seu movimento, de passar do sentido positivo para o negativo e vice-versa. Assim desenvolve das condições motrizes da escrita, podendo abandonar cada vez mais o seu sentido dominante.

O alfabeto comporta 12 letras de sentido positivo: a, b, c, d, e, f, i, l, o, p, t, u; 5 letras de sentido negativo: j, m, n, s, z; 9 letras híbridas: g, h, p, r, v, w, k, x, y.

O plano perceptivo: o papel primordial da psicomotricidade diminui quando o controle visual se introduz no ato gráfico. Progressivamente o olho, guiando a mão vai controlando o traçado.

O controle visual acontece em três etapas: de 2 anos a 2 anos e 6 meses o controle é simples e permite levar a mão a em traçado produzido anteriormente, as produções habituais são o sol (círculo de onde partem raios), os raiados e o desenho de homenzinho semelhante a um girino.

De 2 anos e 7 meses a 3 anos a mão é guiada pelo olho de um traçado a outro, os dois produzidos anteriormente. A visão controla o movimento, o tempo de união entre os pontos de referência. Há enquadramento de traçados ao contorno da folha, os círculos são tangentes e o homenzinho está esquematizado.

Após os 3 anos aparece o controle global no traçado da cruz ou alinhamento de traços paralelos na borda da folha. Há previsão e antecipação visual, a mão é guiada obrigatoriamente pelo olho, o que se estabelece de modo permanente.

Os gestos incoordenados, curvos e traçados circulares desembocam num segundo tempo em modelos que a criança constrói para si mesma. Formas somadas que repete e que se convertem em verdadeiros estereótipos gráficos, os quais são muito importantes porque servem à criança para colocar em ordem um sistema guia de movimento por controle cinestésico e visual.

O ato gráfico se transforma de uma atividade de preencher o papel para uma atividade de reprodução e a partir deste momento, o papel preponderante da cinestesia é moderado pela intervenção dos fatores visuais.

Esses controles têm sucessivamente seus espaços de ação: o controle cinestésico no espaço gestual e o controle visual no espaço gráfico.

O guiar da mão pelo olho dirige o movimento em função de um programa pré-estabelecido e das informações que a cada instante lhe chegam sobre a execução do movimento. Quando a criança desenha uma casa, por exemplo, a intenção de fazer uma casa constitui o programa pré-estabelecido. As informações facilitadas concernem aos ajustes dos traços entre eles segundo a direção correspondente ao programa pré-estabelecido que é o estereótipo habitual para representar uma casa.

Em resumo, o dispositivo que a criança elabora em seus primeiros atos gráficos se assemelham a um servo-mecanismo, a cinestesia e a visão constituem os dois movimentos reguladores do movimento. Neste sistema de feed-back, o "buclê" cinestésico se elabora com freado voluntário do movimento, o "buclê" visual com o estabelecimento da condução nos demais controles. Ao fazer a aprendizagem da escrita a criança irá associar um modelo visual a um modelo cinestésico.

O modelo visual é a relação de um movimento que se desenvolve no espaço e no tempo e é específico de cada letra. O modelo cinestésico se dá pela condução de sua mão e lhe permite associar a representação da letra à automatização do gesto. A associação da percepção visual da letra ao mecanismo de sua realização, sob o duplo aspecto dinâmico e cinestésico constitui a aprendizagem do movimento na escrita. A criança o consegue tanto melhor quando dispõe de um sistema de uniões entre a visão e a cinestesia já organizado sob o ponto de vista funcional.

Plano simbólico: até os 3 anos a criança podia falar desenhando, mas a denominação que dava a seus desenhos não coincidia com a figuração. Não havia relação entre o desenho e o que a criança dizia que representava.

Entre o terceiro e quarto ano, os níveis perceptivo e simbólico se juntam na imagem do objeto. É onde reside a primeira função do grafismo: a criança começa a desenhar. A linguagem intervém de modo cada vez mais preciso.

Num primeiro tempo a figuração do objeto não está na representação esquemática, o modelo não atua sobre sua figuração. A linguagem serve de

índice apenas para o detalhe. Num segundo tempo, se passa da figuração esquemática do objeto e à enumeração dos detalhes. Os detalhes não estão integrados no conjunto, existem por si mesmo, há um conflito entre o conhecimento verbal do detalhe e a impossibilidade de realizar o conjunto. Observa-se neste estágio hipertrofia nos desenhos.

Para que haja ideograma é necessário que por um processo de esquematização a criança reduza o objeto à sua forma simplificada e que identifique seu traçado como representando o objeto.

O ideograma permite o acesso ao símbolo. É uma redução da expressão gráfica, mas que não atrapalha seu reconhecimento. Aqui, já não há muito conflito entre o verbal e o gráfico, os objetos representados podem aparecer, ou não, sob forma de ideogramas.

Aos quatro anos se opera uma diferenciação entre grafismo de desenho e grafismos de escrita, e se compreende que não poderia operar-se mais cedo, enquanto a imagem e o signo do objeto não se haviam diferenciado. Enquanto não houvesse aparecido com o ideograma a noção de significante e significado. A primeira vez que a criança vê um círculo em uma laranja, fixa o signo.

Até então a imagem do objeto desenhado coincide com a imagem real do objeto, tinha uma significação objetiva, concreta. Com o ideograma e os simulacros da escrita a criança tem acesso a uma significação objetiva abstrata. Vai poder compreender e aceitar a atividade codificada e condicional que é a escrita-imagem e sentido diferenciados do objeto e do signo.

2.3 O GRAFISMO DA ESCRITA

Durante a realização da cópia a imitação do adulto tem um papel importante, porque ao divertir-se escrevendo a criança se exercita em representar a linguagem em vez dos objetos. Com certeza, deverá passar várias etapas antes que a escrita se converta em uma função autônoma.

Entre os 4 e 5 anos ela aprende a reproduzir as letras. Neste momento a atividade gráfica reveste múltiplos aspectos: ou bem a criança

traça letras de memória que apresentam alterações de forma e sentido, ou decalca, ou copia de rótulos e revistas. Estas cópias apresentam numerosas confusões e alterações de forma, sentido, direção, ordem das letras.

Este processo é muito importante porque a criança se habitua a antecipar a vista sobre o movimento. Além disso exercita a criança a executar os movimentos de escrita. O modelo que ela tem em sua forma e em sua trajetória, mas um e outro não estão ligados a uma saída, podendo a criança reproduzir a forma sem respeitar a trajetória.

Cronologicamente é o que faz: começa por produzir traçados sem significações, depois desenha letras diretas ou espelhadas em direção à direita ou à esquerda. Em último lugar é capaz de controlar os aspectos dinâmicos e cinemáticos do ato gráfico. É quando começa a aprendizagem da escrita.

A escrita é a representação da palavra por signos. A grafia substitui a linguagem com a ajuda de um número limitado de sinais, que combinados reproduzem todos os sons da língua.

Aproximadamente aos 4 anos o grafismo é primitivo e contínuo, a criança escreve letras sem relação ao que se dita, geralmente letras de seu nome. Aos 5 anos, os primeiros nexos gráfico-fonéticos, escreve partes de palavras, uma sílaba, um som, que correspondem geralmente ao início da palavra, às vezes, o final. Pode anotar a palavra por uma sílaba ou a sílaba por uma letra. É uma anotação seletiva que favorece uma sílaba ou um som. A utilização do espaço gráfico é desordenada, há aglutinação na borda direita da folha e palavras em coluna à esquerda.

Entre os 6 e 7 anos há a individualização da palavra, palavra como unidade de sentido, se percebe à medida que a criança aprende a ler e a escrever. A aprendizagem da leitura desintegra a cadeia falada, a decompõem em seus elementos, sílabas e palavras.

A criança que ouvia dizer vê o que ouvia e agora o representa escrevendo. A noção de palavra se adquire a princípio quando se adquire a leitura.

Aos 7 anos, a última etapa, quando se fazem possíveis representações e o poder abstração. Escrever é expressar de modo diferente ao falado. A linguagem oral tem uma dinâmica e dimensão emocional que evidenciam o caráter comunicativo, imediato e freqüentemente incontrolado. A escrita por si mesma requer conhecimento léxico, de gramática e ortografia. (JOSÉ; COELHO, 1999, p. 94).

Segundo AJURIAGUERRA (1998, p. 125), “o desenvolvimento da escrita não se deve simplesmente a um acúmulo de exercícios. Se desenvolve, isto é, das origens à maturidade atravessa uma série de transformações que manifestam seu desenvolvimento e marcam suas fases”.

E ainda, segundo a autora, o desenvolvimento do grafismo se exprime por uma modificação, em função da idade, das proporções destes diferentes componentes da escrita, isto é, o grafismo passa por diferentes estágios de evolução: o pré-caligráfico, o caligráfico infantil e o pós-caligráfico.

Estágio	Faixa etária	Características
Pré-caligráfico	De 5/6 a 8/9	A criança não possui perfeito domínio motor para os traços gráficos; Não tem controle na inclinação e dimensão das letras; Não faz margens ou apresenta-se de forma desordenada; Tem postura errada do tronco, cabeça e braços ao escrever; Copia as palavras, letra por letra.
Caligráfico	De 10 a 12	A criança já domina as dificuldades em pegar e manejar os instrumentos gráficos; Apresenta escrita mais rápida e regular; Distribui corretamente as margens; Tem melhor postura da cabeça e do tronco; Sua escrita imita o modelo: é ainda pouco pessoal
Pós-caligráfico	Dos 11 anos	Modifica a escrita, dada a necessidade diante de maior rapidez para o pensamento e as atividades escolares; Tem postura correta.

Fonte: AJURIAGUERRA (1998, p. 127)

Resumindo, tem-se que a escrita é um gesto fino, combinação do movimento do braço e mão; requer, de quem escreve, uma certa execução justa dos signos e uma representação dos sons imediata e exata. A escrita da criança disgráfica é nitidamente diferente da escrita da criança normal. Disgrafia é um transtorno da escrita. É a dificuldade de passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Irá se analisar, no item seguinte, a disgrafia, objetivo desta pesquisa.

3 DISGRAFIA

3.1 DEFINIÇÃO

Pode-se definir a disgrafia como uma deficiência na qualidade do traçado gráfico sendo que, essa deficiência, não deve ter uma causa de “déficit” intelectual e ou neurológico. Está-se portanto, falando de crianças de inteligência média ou acima da média que por vários motivos apresentam uma escrita ilegível ou demasiadamente lenta, o que lhes impede um desenvolvimento normal da escolaridade (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001)

A disgrafia também chamada de “letra feia”, não está necessariamente associada á disortografia. No entanto, a criança que tem dificuldades para escrever corretamente a língua falada, apresenta geralmente uma disgrafia. Na maioria destes casos, a “letra feia” é consequência das dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som ouvido ou elaborado mentalmente. Neste sentido, a criança escreve devagar, retocando cada letra, realizando de forma inadequada as uniões entre as letras ou, amontoando-as com objetivo de esconder os erros ortográficos (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001).

3.1.1 Quais são as causas?

As causas para a disgrafia podem agrupar-se em três grandes pontos; ao nível orgânico, emocional e pedagógico.

Do ponto de vista orgânico, problemas ao nível do desenvolvimento da lateralidade, motricidade e do equilíbrio. Por outro lado, a disgrafia também poderá ter a sua origem em problemas emocionais, da personalidade da própria criança ou do meio que a envolve (familiar ou social). E por último, ao nível pedagógico, determinadas por metodologias de ensino que contribuem para o aparecimento da disgrafia (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001).

3.2 CARACTERÍSTICAS

Segundo AJURIAGUERRA (1998, p. 132), as características do disgráfico são:

- a) Má organização da página: este aspecto está intimamente ligado à orientação espacial. A criança com dificuldades em organizar adequadamente sua escrita numa folha de papel, apresenta um distúrbio de orientação espacial. Sua escrita caracteriza-se pela apresentação desordenada do texto com margens mal feitas ou apresentação desordenada do texto com margens mal feitas ou inexistentes, espaços entre palavras e entre linhas irregulares e, escrita ascendente ou descendente.
- b) Má organização das letras: a característica principal deste aspecto é a incapacidade da criança em submeter-se às regras caligráficas. O traçado apresenta-se de má qualidade, as hastes das letras são deformadas, os anéis empelotados, letras são retocadas, irregulares em suas dimensões e atrofiadas.
- c) Erros de formas e proporções: refere-se ao grau de limpeza do traçado das letras, sua dimensão (demasiado pequena ou demasiado grande), desorganização das formas e, escrita alongadas ou comprida.

A autora acima revela que há distúrbios freqüentemente associados às dificuldades de escrita:

- distúrbios de motricidade, sobretudo, da motricidade fina e da coordenação visomotora;
- distúrbios de organização espacial;
- distúrbios de organização temporal;
- distúrbios de lateralidade;
- distúrbios de esquema corporal;
- distúrbios de linguagem oral e de ortografia;
- distúrbios afetivo – emocionais.

3.2.1 A disgrafia se subdivide em:

Disgrafia específica ou propriamente dita, nesta não se estabelece uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e as frases.

Disgrafia motora, ocorre quando a motricidade está particularmente em jogo, mas o sistema simbólico não, a isto se denomina discaligrafia, que

ocorre não somente como resultados de uma alteração motora, mas também de fatores emocionais. Quando há dificuldades apenas na produção de uma letra proporcional e legível a disfunção ocorre predominantemente no lobo frontal ou no cerebelo. Os indicadores mais comuns da discaligrafia são:

- Micrografia e Macrografia;
- Distorções ou deformações;
- Dificuldades nos enlaces;
- Traçados reforçados, filiformes, tremidos;
- Inclinação inadequada;
- Aglomerações, etc. (AJURIAGUERRA, 1998, p. 134)

A criança consegue falar e ler e as dificuldades ocorrem na execução de padrões motores para escrever letras, números ou palavras.

Os indicadores que se considera para a disgrafia são os mesmos da dislexia, apenas observa-se que na disgrafia ocorrem na escrita, e o segundo, na leitura.

3.2.2 Indicadores de disgrafia

INDICADORES DE DISGRAFIA	EXEMPLOS
Inversão de letras	Ne x en; areonautas x aeronautas
Inversão de sílabas	Penvasa x pensava
Inversão de números	89 x 98; 123 x 213
Substituição de letras	Gogar x jogar; irnãõ x irmão
Substituição de sílabas	Ponta x pomba
Substituição de palavras	Menino x ninho; lindo x grande
Substituição de números	3225 x 325
Omissão de letras	Tabém x também
Omissão de sílabas	Prinpal x principal
Omissão de palavras	Por não voltar... x por favor, não voltar
Omissão de números	32 x 302
Dissociação de palavras	Ci ne x cine
Contaminação de letras	Fortese x fortes
Contaminação de sílabas	Sedeitou x se deitou
Contaminação de palavras	Haviaúma x havia uma
Ignorância de uma grafia (dificuldade para evocar e representar uma grafia)	Resíduo agráfico num sintoma disgráfico

AJURIAGUERRA (1998, p. 141) faz a seguinte observação, "tanto as crianças canhotas como aquelas que ainda não apresentam dominância lateral definida estão sujeitas à disgrafia, se não forem devidamente orientadas sobre a postura do corpo, a posição do papel e a preensão do lápis".

O conhecimento da sintomatologia específica do transtorno disgráfico evidencia as dificuldades e erros da escrita que sobressaem de maneira particular, definindo e caracterizando a escrita dos sujeitos disgráficos, e graça aos quais pode-se reconhecer tal problemática (TORRES; FERNANDEZ, 2001).

De modo geral o sujeito disgráfico apresenta uma série de sinais, ou manifestações secundárias do tipo global, que acompanham seu grafismo defeituoso e às vezes o determinam:

- postura gráfica incorreta;
- preensão e suporte inadequado quando dos materiais de escrita;
- deficiência de preensão e pressão dos instrumentos de escrita;
- ritmo de escrita muito lento ou muito rápido;
- dificuldade na escrita de números;
- dificuldade de imitar o que vê (martelar, amarrar, abrir garrafa);
- fenômenos dolorosos, geralmente por hipertonia de mão e dedos, menos freqüentemente de ombro;
- dificuldades em copiar letras e outros símbolos pois não oferecem pista alguma sobre os padrões de movimento que se deve usar;
- desenhos distorcidos, mal colocados na folha, sem proporção e planejamento, pobres em detalhes.

Considerando o grafismo em si, o disgráfico pode apresentar erros primários nos seguintes aspectos:

- a) tamanho das letras: excessivamente grandes, por movimentos anômalos do braço e preensão alta do lápis; ou letras muito pequenas por movimentos exclusivos dos dedos sustentando o lápis muito embaixo.

- b) forma das letras: pode haver simplificação exagerada da letra ou distorções tais que se tornam irreconhecíveis.
- c) inclinação das letras: observa-se ou falta de inclinação das letras, de alinhamento das palavras e parágrafos. Pode ocorrer também devido à excessiva inclinação da folha ou à falta de inclinação da mesma.
- d) espaçamento das letras ou das palavras: as letras podem aparecer desligadas umas das outras ou, ao contrário apinhadas, ilegíveis o que também pode acontecer com as palavras.
- e) os traços: podem ser exagerados e grosso demasiadamente, ou tão finos e suaves que são quase imperceptíveis.
- f) enlaces entre as letras: às vezes a criança não realiza as uniões entre as letras de forma apropriada distorcendo os enlaces.

Essas uniões indevidas entre as letras podem dever-se ao desconhecimento das mesmas ou à dificuldade de realização dos movimentos necessários para sua execução (giros e rotação da mão).

Segundo CARACIKI (1997, p. 231-2) há cinco habilidades na percepção visual que parecem ter maior significado no desenvolvimento da aprendizagem e que faltam a estas crianças, na totalidade ou em parte.

1. **A posição no espaço:** pode ser definida como a percepção da relação de um objeto com o observador, envolvendo a imagem, o conceito e o esquema corporal. Qualquer transtorno em um desses elementos prejudicará a percepção da posição no espaço, acarretando uma compreensão deficiente dos termos: dentro, fora, direita, esquerda, apresentando a criança dificuldades em perceber letras como **b** e **d**; **p** e **q** e outros grafemas, sendo difícil submetê-la à aprendizagem da leitura e da escrita.
2. **A orientação espacial:** é a capacidade de perceber as propriedades espaciais que um objeto tem em relação a quem o está observando, ou seja, a percepção da posição, da direção, do tamanho real e em perspectiva, da forma em duas ou três dimensões, da distância, da localização, etc. É por meio da orientação espacial que o indivíduo se situa no espaço e percebe as relações entre os vários objetos nesse espaço. Delas dependem o correto movimento dos olhos e da mão (que devem ser da esquerda para a direita e de cima para baixo) e a percepção da direção de cada traço nas letras lidas ou escritas.
3. **A coordenação visomotora:** é a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo todo ou de partes. Influi na realização dos movimentos necessários ao andar, ao correr, ao arremessar, chegando

até aos mais refinados, como cortar, bordar, desenhar e escrever. Para a coordenação visomotora há necessidade de boa harmonia entre a vista, que dirige o movimento, e a mão, que o executa. Todo o treino motor num espaço limitado destina-se a facilitar para a criança o ato de escrever.

4. **A constância de percepção:** corresponde à capacidade de perceber objetos de maneira definida e coerente, embora vistos em formas, tamanhos, cores e brilhos os mais variados. É o que permite à criança reconhecer, por exemplo, a palavra **casa** em diferentes textos de leitura, seja qual for o tipo de impressão.
5. **A discriminação figura a fundo:** é a capacidade de perceber a figura e o fundo; a figura é o centro da atenção do indivíduo, constituindo a parte do campo perceptual que se destaca do fundo, que funciona como segundo plano. Um aluno com falhas nesse aspecto da percepção visual geralmente, tem dificuldade em manter sua atenção numa certa atividade, pois qualquer estímulo o distrai.

Todos estes conceitos básicos aqui exemplificados obedecem a uma seqüência de grande importância; por isso, segundo CARACIKI (1997) é fundamental o bom desenvolvimento deles, que determinam as seguintes características de crianças com problemas de percepção visual:

- dificuldade de compreender palavras que designam posição espacial, como dentro, fora, em cima, embaixo, à direita, à esquerda, em frente, atrás; falha no início da aprendizagem, pois letras, palavras, frases e números parecem-lhes distorcidas e confusos, o que dificulta bastante sua leitura e escrita; comumente trocam o **b** pelo **d**, copiam **325** em vez de **235**, ou escrevem **carvo** no lugar de **cravo**;
- dificuldade em realizar atividade da vida diária que requeiram uma seqüência de atividades, como cuidar de plantas ou arrumar a casa, é desorganizada, seus movimentos são desajustados e hesitantes, deixa cair os objetos, machuca-se constantemente;
- apresentam dificuldade para a pintura, o recorte, a colagem e a moldagem; têm distúrbios de palavra, transtornos de atenção e memória; demonstram sentimento de autodesvalorização e mau relacionamento com crianças e adultos.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR

Cabe ao professor o reconhecimento da criança que apresenta distúrbio de aprendizagem. O professor percebe de imediato, devido ao contato direto com o aluno que apresenta dificuldades para ler, ou trocas ortográficas, ou lentidão para realizar as atividades escolares. Ele deve respeitar as dificuldades da criança; este respeito envolve: a não utilização de comentários depreciativos sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno; respeitar o ritmo da criança e não envolvê-lo em situações de competição com os demais colegas; não colocá-lo em situações geradoras de ansiedade; conversar com o aluno sobre as dificuldades, explicando-lhe por quê ocorrem. Esta conversa acerca das dificuldades que a criança apresenta é de suma importância pois, permite que ela estabeleça uma relação afetuosa com o professor.

A criança que apresenta distúrbios de aprendizagem, geralmente possui uma imagem negativa que é decorrente do constante fracasso escolar. A valorização desta auto-imagem deve ser motivo de preocupação de todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional, pois a forma como a criança se vê, interfere decisivamente no sucesso da aprendizagem.

Algumas sugestões são oferecidas por KEPHART (1999):

1) As crianças pequenas devem trabalhar com lápis de tamanho normal e crayons grandes. Embora não tenham um envolvimento muscular impedindo-as de segurar um lápis fino, elas conseguem manipular melhor os lápis grandes. Os crayons hexagonais são úteis pois são mais fáceis de segurar nos lados planos. Canetas hidrográficas também são úteis.

2) Lápis curtos não devem ser usados. Eles forçam as crianças a segurarem com muita força e sua escrita torna-se desajeitada ou pequena. Os lápis pequenos também fazem com que as crianças exerçam pressão desnecessária, o que por sua vez provoca cansaço e frustração.

3) O lápis deve ser segurado acima da parte apontada, entre os dedos polegar e médio, com o indicador guinado o lápis. Se as crianças tiverem dificuldade para se lembrar da posição correta, poderá ser colocado

um pedaço de fita adesiva, fazer-se um pequeno corte na madeira ou aplicar tinta na área específica em que os dedos devem ficar.

4) Se as crianças tiverem boa facilidade verbal e parecerem aprender usando o canal auditivo, poderão ser das instruções detalhadas do que deve ser feito, como, por exemplo: “Coloque o lápis na sua mão direita; coloque o seu dedo indicador na parte de cima do lápis; coloque o seu polegar no lado esquerdo do lápis; coloque o seu dedo médio no lado direito do lápis; feche ligeiramente os outros dedos e deixe-os repousar sobre a mesa”. Essas instruções proporcionam um padrão que é reorganizado auditivamente, a fim de que se possa automaticamente executar o ato; a criança deve verbalizar cada posição e movimento. KEPHART (1999) afirma que nenhum movimento se torna automático sem um plano. Esse plano precisa ser organizado auditivamente para algumas crianças com disgrafia.

5) Se as crianças não tiverem habilidades auditivas adequadas e se a cinestesia parece ser a melhor modalidade para a aprendizagem, pedir-se-á que feche os olhos, e enquanto os seus dedos são ajeitados no lugar, suas mãos são guiadas. Pode-se apertar o lápis com firmeza, mas recomenda-se relaxamento, sendo inicialmente usados movimentos largos, como os de varrer.

Outro fator que o professor deve observar é o modo pelo qual a criança coloca o papel na carteira. Uma inclinação incorreta fará com que a criança escreva de um modo desajeitado. Praticamente todas as pessoas já puderam observar canhotos escrevendo desajeitadamente, com a mão torta, porque não aprendeu a inclinar o seu papel para a direita ao invés de para a esquerda. Há também pessoas com escrita inferior que colocam o papel com as linhas em posição perpendicular em relação ao corpo, de modo que escrevem com suas mãos movendo-se verticalmente, ao invés de horizontalmente,

O papel para a escrita à mão deve ser colocado paralelamente à borda inferior da mesa. Ensine às crianças como mover o papel para cima e para longe do corpo à medida que trabalham em direção ao final da folha. O papel para a escrita cursiva deve ser inclinado, formando um ângulo de

cerca de sessenta graus à esquerda, para os que escrevem com a mão direita, e à direita, no caso dos canhotos.

Quanto à postura, segundo FONSECA (1999), as crianças com distúrbios de aprendizagem freqüentemente têm má postura para a escrita. Algumas aproximam muito suas cabeças do papel; outras movimentam-se constantemente, em conseqüência mexem o papel ou cobrem o trabalho com os braços, de modo que não conseguem ver o que estão fazendo. Encoraje uma boa postura, em que a criança deve se sentar com as costas retas. Selecione cadeiras, mesas e carteiras adequadas para cada criança e certifique-se de que ambos os pés estão firmemente colocados no chão e que elas podem ver todo o seu trabalho na sua carteira. Os papéis devem ser assentados ou firmados às mesas no caso das crianças hiperativas. Para isso é eficaz o tipo de fita adesiva que pode ser facilmente removida da carteira, bem como do papel. Os quadros-negros devem ser grandes e colocados em uma posição que não force a criança a esticar o braço acima da cabeça e tampouco inclinar-se para escrever.

Se uma criança tem postura incomum, como uma acentuada inclinação da cabeça, é prudente sugerir um exame visual. Pode haver defeitos na área visual além de outros distúrbios.

Construir uma pedagogia da escrita baseada nas possibilidades genéticas das crianças, mas também acompanhada de distensão de uma participação de todo o corpo, da motricidade fina, do ritmo, permitir que a criança viva suas descobertas por intermédio de uma série de solicitações que lhes são dirigidas.

Se, por um lado, o fracasso escolar concernindo a escrita, por vezes, é sintoma de graves problemas afetivos ou de problemas importantes de personalidade, pode ser, por outro lado, ser igualmente resultado da confusão em que se encontra a criança às voltas com uma técnica que foi obrigada a tentar dominar muito cedo e para a qual, apesar de ajuda que lhe deram, não foi possível congregiar todos os elementos necessários para uma boa fixação das bases.

O ato de escrever não é natural, necessita domínio, coordenação, precisão, boa organização, boa percepção. Não pode ser perfeitamente realizado de maneira espontânea e a flexibilidade, a regularidade, a rapidez virão naturalmente, após uma preparação cuidadosa.

4 CONCLUSÃO

Após estudo e interpretação do referencial bibliográfico conclui-se que crianças disgráficas chegam à escola sem as aquisições psicomotoras próprias para a idade e apresentarão dificuldades no processo da aquisição da escrita por não estarem prontas para isso. Elas não têm possibilidade de dominar os instrumentos e movimentos através da interiorização de suas sensações corporais.

Na escola, exige-se que acompanhem o currículo convencional, que aprendam mais depressa do que permitem suas aquisições ou, aprendam num ambiente em que logo se dão conta que os outros são melhores. É difícil para elas evitarem os sentimentos de que não têm muito valor. Sentem que, do ponto de vista da escola e sob seus próprios pontos de vista elas é que falharam, elas é que não conseguem classificar-se.

Sendo assim, se faz necessário uma reflexão e aprofundamento do processo dos problemas de aprendizagem, isto é, as disgrafias. Pretende-se com as questões levantadas não esgotar o assunto, mas despertar cada vez maior interesse aos educadores.

Sabe-se que na concepção sócio-interacionistas, as dificuldades de aprendizagem, envolvendo a escrita, age como instrumento pedagógico real, onde o acompanhamento do educando acontece tanto a nível de aquisição de conhecimento como em termos de formação pessoal.

Segundo FONSECA (1999, p. 308) “ a necessidade de uma observação precoce do problema motor em uma criança com deficiência de aprendizagem pode contribuir para minimizar ou até superar suas dificuldades, e este é certamente um dos seus deveres mais significativos”.

Fundamentalmente, é necessário que o profissional envolvido com a deficiência de aprendizagem tenha uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem. Desempenhe um papel indiscutível de educador, que organiza e estabelece atividades e situações para que sejam realizadas pelos alunos de forma significativa.

Por meio dos exercícios aqui sugeridos, a criança poderá por um treinamento que a ajudará a compreender os conceitos básicos indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças disgráficas precisam ser ensinadas a combinar os movimentos, a associar a seqüência de movimentos para executar tarefas. A maioria das crianças disgráficas consegue progresso satisfatório quando são ensinadas a fazer associações visuais-motoras apropriadas.

O progresso no resultado do treinamento deve-se ao professor de como desenvolver este trabalho e de que meios utiliza-se para consolidar este distúrbio de aprendizagem.

4.1 SUGESTÃO DE EXERCÍCIOS

Baseando-se na obra de TAJAN (1994), seguem algumas sugestões de exercícios que podem ser trabalhados com alunos disgráficos.

1. Realização de exercício de destreza manual:

a) Apertar:

→ elementos moles: novelo de lã; esponja; bola de plástico

→ elementos resistentes: bola de borracha

→ elementos rígidos: pedaço de pau; pedra.

→ elementos quebradiços: biscoito...

b) Amassar papel e outras atividades:

→ pressionar: teclas do um piano; ou máquina de escrever

→ girar: a corda do despertador; a chave na fechadura; a tampa de rosca de um vidro; a maçaneta da porta.

→ perfurar: o contorno de um desenho; enfiar alfinetes de cabeça grande em um alfineteiro; palitos em uma prancha furada; abotoar e desabotoar uma fileira de botões.

→ fazer embrulhos: rasgar papel com as mãos, iniciando com papel resistente

→ recortar com tesoura: inicialmente executar, com a tesoura, o movimento correto de recortar. Recortar livremente; recortar linhas; recortar figuras.

2. Execução de traçados

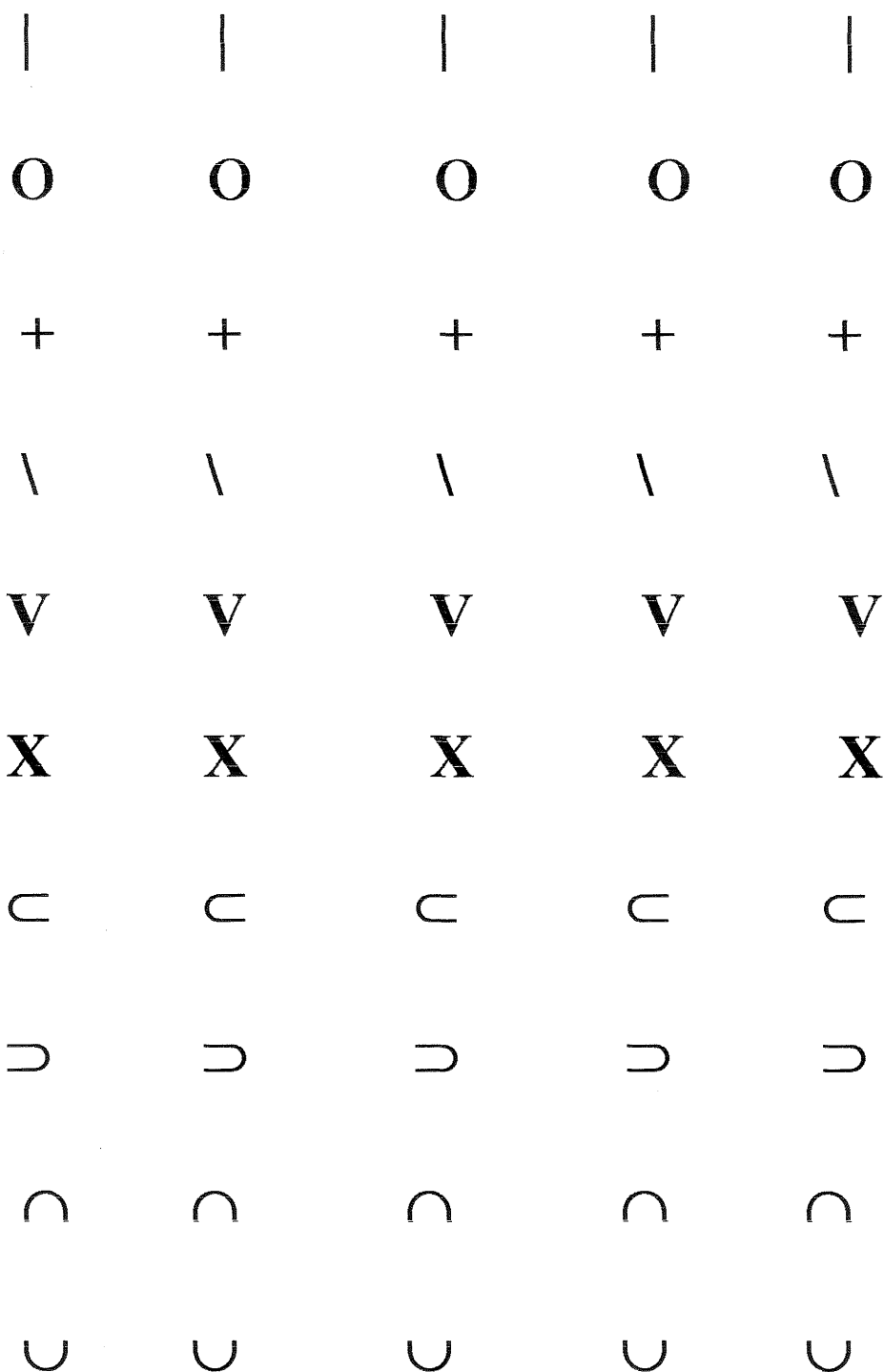
- a) fazer traçados grossos, depois finos, usando giz;
- b) fazer traços paralelos;
- c) traçar pontos dentro de limites
- d) traçar linhas verticais, horizontais ou inclinadas, em espaços limitados.
- e) Unir pontos formando: linhas verticais, horizontais, oblíquas; cruces; triângulos; quadriláteros.

3. Realização de exercícios grafomotores:

Executar diversos movimentos, usando ritmo e seguindo as seguintes etapas:

- no plano vertical: o professor faz o exercício no quadro-de-giz, a criança passa o dedo no traçado feito pelo professor; a criança faz o exercício no ar de olhos fechados, depois de olhos abertos e, por último, no quadro-de-giz.
- no plano inclinado: o professor faz o exercício com giz numa tábua colocada sobre a carteira, na posição inclinada; a criança passa o dedo no traçado feito pelo professor e segue as mesmas etapas do plano vertical.
- no plano horizontal: o professor faz o movimento com pincel e tinta num papel preso à carteira, pedindo à criança que continue, a criança com o lápis reproduz o movimento no papel sem pauta, depois do treino, a criança fará o exercício em papel pautado.

Movimentos a serem realizados:



Fazer o exercício sem ultrapassar as linhas limite; utilizar o ritmo de acordo com a letra, sem levantar o lápis do papel; dosar os exercícios, fazendo um tipo por dia e, se necessário, fazer vários dias o mesmo tipo de traçado; observar as letras com as quais a criança ainda tem dificuldades,

adaptando exercícios específicos para ela; partindo desses exercícios, trabalhar igualmente com letras e palavras.

Os exercícios complementares são atividades desenvolvidas como pintura, modelagem, recorte e colagem, ginástica e todos os exercícios que movimentam bem a mão.

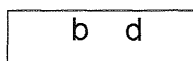
4. Problema de troca de letras e sinais:

Inversão com as letras **b** por **d**; **p** por **q**; **p** por **b**; **u** por **n**, **3** por **E**; **q** por **p**.

→ Colocar as fichas nas latas correspondentes

b d p d p b

→ Recortar os cartões e colar dentro do retângulo, letras iguais ao modelo.



b d q b p d q p q d d p b d

A criança adquire habilidade de constância, de percepção cedo e é somente no processo leitura/escrita que ela observa que há determinadas diferenças. Uma cadeira colocada em posições, continua sendo uma cadeira; agora, por exemplo, o **d** em posições diferentes recebe outros nomes como: **b**, **q** e **p**.

Cobrir com cor azul as palavras que têm a letra **p**; com vermelho as palavras que têm a letra **d**, etc.

Quando a criança evidencia problemas de troca de outras letras visualmente semelhantes, o importante é que o professor a leve à discriminação das formas de letras; é necessário focalizar a atenção do aluno no elemento que torna uma letra diferente da outra.

5. Identificação de semelhanças e diferenças

- ligar cada criança ao seu desenho;
- descobrir onde está o cachorro que corresponde a sua sombra
- pintar da mesma cor as crianças com roupas iguais;
- marcar o desenho igual ao destacado

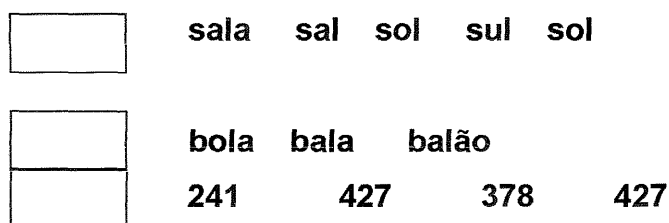
→ envolver cada letra a de acordo com o modelo



→ copiar a série de letras, usando cores diferentes

→ numerar de acordo com o modelo

→ marcar em cada fileira a palavra e o número iguais aos destacados



Por meio dos exercícios aqui sugeridos, a maior parte das crianças com disgrafia alcança progresso razoável quando são ensinadas a fazer as associações visuais-motoras apropriadas; a combinar os movimentos, a associar a seqüência de movimentos para executar tarefas.

Pesquisando a ampliação de conhecimentos a respeito da natureza do problema dos distúrbios de aprendizagem, notou-se ter havido uma conscientização cada vez maior de que precisam ser desenvolvidos métodos especializados, a fim de que as crianças tenham o máximo de oportunidade de auto-realização

A compreensão, ou seja, a conclusão a que se chegou, é que no caso da disgrafia, esta não significa um atraso no desenvolvimento da escrita, mas sim de dificuldades específicas, e que o desenvolvimento motor, a dominância lateral, a organização espacial, o nível da ortografia e a

adaptação emotivo-afetiva são fatores preponderantes para o desenvolvimento harmonioso da escrita.

Sendo assim, se faz necessário que professores estejam cientes das capacidades motoras da criança e, não exijam resultados além daqueles que a criança pode oferecer no momento. Contudo, não se deve apenas respeitar o estágio de desenvolvimento motor e esperar que a criança evolua para níveis superiores, mas estimular esse desenvolvimento através de práticas motoras e viso-motoras, baseadas em gradações que exijam cada vez mais rapidez, precisão e controle do ato motor, não se esquecendo, no entanto que o traçado gráfico é pessoal e, portanto, vai adotando características individuais ao longo do desenvolvimento.

O atendimento a essas crianças é fundamental, dosando as atividades, utilizando os exercícios grafomotores, usando sempre que possível material concreto e de fácil manuseio. Utilizando as técnicas adequadas para a correção da disgrafia o professor obterá sucesso no desenvolvimento do seu trabalho, possibilitando, ao aluno disgráfico, melhores condições para aprendizagem, ajudando-o e preparando-o para a sociedade.

5 BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. de. **A escrita infantil: evolução e dificuldades.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

CARACIKI, A. M. **Distúrbio da palavra: disgrafia.** 4. ed. São Paulo : Pioneira, 1997.

FONSECA, V. da. **Manual da observação psicomotora..** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999

KEPHART, N. C. **O aluno de aprendizagem lenta.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

TAJAN, A. **La grafomotricidad.** 4. ed. Espanha: Marfre, 1994

TORRES, R. M. R.; FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, disortografia e disgrafia,** Lisboa: Mc Graw Hill, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999