

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CEAD – PONTAL DO PARANÁ

DISGRAFIA NO DEFICIENTE MENTAL

PRAIA DE LESTE

2004

CLAUDIA SILVA XAVIER

DISGRAFIA NO DEFICIENTE MENTAL

Monografia apresentada à coordenação do curso de especialização em inclusão para obtenção do certificado de Especialização em Inclusão, sob a orientação da Professora Mestre Márcia Ramos de Sá e co-orientadora Professora Naura Muniz Santos.

PRAIA DE LESTE

2004

RESUMO

A escola ainda não responde, eficazmente, ao desafio de trabalhar com as necessidades educacionais das crianças especiais, especialmente às relacionadas com as dificuldades de linguagem como dislexia, disgrafia e disortografia. A dislexia ocorre quando uma criança não lê bem ou não encontra sentido diante do texto escrito. A disgrafia e a disortografia se manifestam quando há dificuldade no plano da escrita ou do ato de escrever. São os distúrbios de letras e défcits que preocupam os pais porque sabem que o sucesso escolar de seus filhos depende, e muito, da aprendizagem eficiente da leitura, escrita e ortografia. 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 seqüência de movimentos e exercícios grafomotores. O distúrbio de aprendizagem disgráfica, no deficiente mental educável, engloba vários fatores a serem desenvolvidos e trabalhados, o que é focado nesta pesquisa, que apresenta técnicas que visam diminuir problemas de aprendizagem relacionados à disgrafia, auxiliando os educadores, dando-lhes sugestões e estimulando sua criatividade, para que, no dia-a-dia da sala de aula possa ele encontrar outros recursos que enriqueçam seu trabalho, tornando-o significativo para si mesmo e produtivo para seu aluno.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	05
CAPÍTULO II - A DEFICIÊNCIA MENTAL.....	07
CAPÍTULO III - DISGRAFIA EM DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS.....	12
3.1 A CRIANÇA DISGRÁFICA.....	14
3.2 HABILIDADE DE PRÉ-ESCRITA.....	18
3.3 PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS.....	21
CAPÍTULO IV - EXERCÍCIOS GRAFOMOTORES E COMPLEMENTARES PARA DISGRÁFICOS.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
ANEXOS	
I - EXERCÍCIOS DE DESTREZA-MANUAL.....	30
II - OS TRAÇADOS	31
III - EXERCÍCIOS GRAFOMOTORES	33
IV - A TROCA DE LETRAS E SINAIS.....	34
V - EXERCÍCIOS EM PAPEL QUADRICULADO E POSIÇÃO DE FIGURAS.....	35
VI - EXERCÍCIOS PARA DESENVOLVER A CÓPIA DE LETRAS E NÚMEROS ...	36
VII - IDENTIFICAÇÃO DE DIFERENTES LETRAS.....	37
VIII - IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS EM PALAVRAS.....	38
IX - IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DE FIGURAS.....	39
X - IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇA E DIFERENÇA DE PALAVRAS.....	40
XI - IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS EM SEQÜÊNCIA VISUAL	41
XII - IDENTIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS VISUAIS UTILIZANDO OBJETOS.....	42
XIII - MUDANÇA DE LUGAR	43

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas têm sido realizadas na busca de compreender o fracasso escolar na alfabetização tendo em vista os problemas que a leitura e a escrita apresentam à educação. Essas pesquisas indicam a existência de problemas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem nas séries iniciais.

Nesse sentido, é necessário que os educadores tenham conhecimentos que lhes possibilitem compreender sua prática e os meios necessários para promoverem o progresso e o sucesso dos alunos. Através de técnicas adequadas à correção ou à minimização do distúrbio de aprendizagem denominado disgrafia, orientando-o tanto na identificação da criança disgráfica como na aplicação de atividades específicas à correção desse distúrbio, que se manifesta, via de regra, no deficiente mental leve. Este já tem sua potencialidade limitada e, dependendo do seu grau de comprometimento, tem sérias dificuldades de aprendizagem.

A criança, desde pequena, aprende a fazer associações visomotoras 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 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.

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 seqüência de movimentos e exercícios grafomotores. A correção para o distúrbio da disgrafia é apresentado através de exercícios e atividades, para expressar de forma a funcionar, por si, como comportamentos observáveis que possibilitam a avaliação do desempenho de cada aluno.

O distúrbio de aprendizagem disgráfica, no deficiente mental educável, engloba vários fatores a serem desenvolvidos e trabalhados, o que é focado nesta pesquisa.

É preciso que os educadores, especialmente os da educação básica, compreendam o que é a deficiência mental e como se dá, realmente, o processo de

aquisição do conhecimento da linguagem, isto é, como se processa, no cérebro das pessoas, o armazenamento, por longo prazo, das informações lingüísticas, imprescindíveis para a fala, a escrita, a leitura e a escuta. Tal informação servirá não só para o ensino da língua materna como também para as demais disciplinas escolares. Deste assunto trata o Capítulo II da presente monografia.

Já o Capítulo III trata especificamente da disgrafia em deficientes mentais educáveis, apresentando a criança disgráfica; habilidades de pré escrita e procedimentos educacionais.

O Capítulo IV tem como objetivo apresentar técnicas que visem diminuir problemas de aprendizagem relacionados à disgrafia, auxiliando os educadores dando-lhes sugestões e estímulo à criatividade, que, no dia-a-dia da sala de aula, possa ele encontrar outros recursos que enriqueçam seu trabalho, tornando-o significativo para si mesmo e produtivo para seu aluno.

Como finalização da pesquisa bibliográfica aqui apresentada estão as Considerações Finais, as referências Bibliográficas com a sugestão dos títulos efetivamente consultados e os Anexos que registram os exercícios grafomotores.

CAPÍTULO II

2 A DEFICIÊNCIA MENTAL

Não é consensual entre os profissionais uma definição concreta do termo deficiência mental no entanto a definição que reúne maior número de adeptos é aquela, proposta pela American Association on Mental Retardation (AAMR) em 1992, escrita por Luckasson et al, 1992, in Correia, 1997, 54, que define este conceito:

A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo.

Antes de dar enfoque ao estudo, deve-se ter conhecimento sobre Educação Especial.

De acordo com a deliberação 02/03, que determina as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, diz:

Art. 1º A presente deliberação fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais, aqui denominada Educação Especial.

Parágrafo único - Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania.

Art.2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Parágrafo único - A oferta obrigatória da educação especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos.

Art. 3º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular.

Sabe-se que atender alunos com necessidades educacionais em turmas regulares tem sido o maior desafio dos educadores atualmente, principalmente pela falta de preparo pedagógico dos mesmos e turmas muito grandes.

Para o educador que desconhece as necessidades especiais de seu aluno, uma turma muito grande dificulta sua distinção, prejudicando assim o aluno que não recebe o atendimento apropriado.

No que diz respeito às necessidades educacionais especiais a deliberação determina:

Art. 5º As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.

Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;

II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;

III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;

IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 7º O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas.

Art. 8º Os estabelecimentos de ensino poderão firmar convênios e parcerias com o Estado, Municípios ou organizações não-governamentais, visando à melhoria do atendimento educacional especializado ofertado.

Art. 9º O estabelecimento de ensino regular de qualquer nível ou modalidade garantirá em sua proposta pedagógica o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 10 A escola regular, ao construir e implementar sua proposta pedagógica, deverá promover a adequação e organização de classes comuns e implantar os serviços e apoios pedagógicos especializados e classes especiais.

Art. 11 Para assegurar o atendimento educacional especializado os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover:

- I. acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;
- II. professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados;
- III. apoio docente especializado, conforme a oferta regimentada;
- IV. redução de número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos;
- V. atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
- VI. flexibilização e adaptação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola;
- VII. projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados;
- VIII. oferta de educação bilíngüe.

A deliberação proporciona ações benéficas aos alunos com necessidades educacionais, porém, muitas mudanças deverão ser necessárias até o total aperfeiçoamento dos educadores envolvidos com esses alunos. Principalmente no que diz respeito ao aceitamento destes educandos nas escolas regulares.

Com relação aos profissionais da Educação Especial a deliberação determina:

Art. 28 O estabelecimento de ensino que atende alunos com necessidades educacionais especiais deverá integrar na sua equipe técnico- pedagógica no mínimo um profissional habilitado ou especializado na modalidade da educação especial.

Art. 29 Ao professor de sala comum, a mantenedora deverá assegurar formação continuada, para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 30 Os professores dos estabelecimentos de ensino que ofertam serviços e apoios pedagógicos especializados devem apresentar comprovante de habilitação ou especialização na modalidade de educação especial.

Art. 31 A direção, equipe técnico-pedagógica e professores dos estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Básica exclusivamente para alunos com necessidades educacionais especiais devem comprovar habilitação ou especialização na modalidade de educação especial, em nível médio ou superior.

É necessário que os educadores desses alunos com necessidades educacionais, tenham conhecimento do histórico escolar dos mesmos para saber como agir e o que fazer para melhorar o seu aprendizado.

A participação da equipe técnico-pedagógica em conjunto com os professores é essencial. Quanto mais cedo esses alunos tiverem acompanhamento adequado, mais chances de progredir ele terá.

Para AJURIAGUERRA (1986, 32):

Esses casos de deficiência mental, só se tornam perceptíveis quando as crianças entram na escola e fracassam nos estudos, em geral, não apresentam problemas de linguagem e adaptação social, mas não conseguem acompanhar o ritmo normal da turma regular e são, na sua maioria, isoladas do grupo. É neste grupo que o equilíbrio afetivo, a qualidade das relações com as pessoas do meio e o peso dos fatores sócio-econômicos e culturais parecem desempenhar um papel fundamental.

A família e suas relações com a criança tem papel fundamental no ajustamento emocional da mesma, as relações de maus tratos entre pais e filhos e as famílias desfeitas por separações dos pais são algumas das causas de grande parte dos desajustamentos emocionais.

Nas crianças que vivenciam os problemas acima citados, segundo Idem (1986, 44):

...as dificuldades intelectuais são constantes; a maioria das crianças situa-se na zona de debilidade leve ou limítrofe (Q.I. 55, Q.I. 85) ainda que o primeiro desenvolvimento se tenha efetuado normalmente. Os distúrbios do comportamento tornam-se freqüentes com a idade, às vezes misturando-se à inibição e ao retraimento com atitudes de prestância ou condutas anti-sociais. Não será de espantar a constância do fracasso escolar.

As crianças vítimas de maus tratos por parte dos pais, sem falar nas seqüelas físicas como pernas, braços quebrados, hematomas, traumatismos de várias ordens, segundo AJURIAGUERRA (1986, 45), apresentam seqüelas emocionais como:

Dificuldade de desenvolver um sentimento de identidade estável e satisfatória. Sempre duvidam de si próprias, não possuem nenhuma boa auto-estima. Têm tendência a desvalorizar e subestimar aquilo que fazem e, conseqüentemente, não se atêm a resolver a mínima tarefa: a dificuldade e o início do fracasso em suas realizações provoca o imediato abandono e o retraimento.

As separações do casal influem negativamente sobre seus filhos, destacando-se porém que, as discussões e desavenças que antecedem o ato das separações são ainda mais negativas. Essas influências se agravam ainda mais, quando os filhos se tornam motivo de disputa pela guarda dos mesmos.

Estudos estatísticos demonstram que, quanto menores forem as condições sócio-econômicas e culturais do ambiente familiar, maiores são os números dos deficientes mentais leves e limítrofes.

A validade da educação especial se justifica na certeza da importância da educação para todos. Assim, para alguns, ela deve se desenvolver de forma especial, para atender às diferenças individuais dos alunos, através da diversificação dos serviços educacionais.

A educação consiste em um trabalho que visa desenvolver as oportunidades para que cada um venha a ser uma pessoa em toda a sua plenitude, apoiando-se nos recursos da pessoa, mediante a consideração de suas necessidades e fraquezas, suas forças e esperanças.

O deficiente é produzido pelo ambiente de carências afetivas, sociais, econômicas e culturais. Nem um louco, nem um bobo. Um ser humano que requer, talvez, mais que os outros, orientação, apoio e carinho.

CAPÍTULO III

3 DISGRAFIA EM DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS

Nesta parte, abordar-se-á não somente o problema da disgrafia em deficientes mentais educáveis, como também métodos ou técnicas aplicáveis a eles pelo professor. Conforme JONHSON & MYKLEBUST (1993, 235) a *disgrafia é uma desordem de um distúrbio de integração-motora. A criança não tem um defeito visual e tampouco motor, mas não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor.*

Já para AJURIAGUERRA a disgrafia é uma deficiência na qualidade do traçado gráfico que não deve ter uma causa "déficit" intelectual e/ou neurológico. Fala-se portanto, de crianças de inteligência média ou acima da média, que por vários motivos apresentam uma escrita ilegível ou demasiadamente lenta, o que impede um desenvolvimento normal da escolaridade.

Há muitos tipos de distúrbios de aprendizagem, mas uma homogeneidade básica subjacente serve para unificar e caracterizar essa população. Essa homogeneidade decorre do fato de que é a neurologia da aprendizagem que está sendo perturbada, alterando e determinando, conseqüentemente, a psicologia, através da qual as crianças normais aprendem. Ao contrário dos deficientes mentais educáveis, eles têm potencial normal para aprendizagem; portanto, os objetivos educacionais diferem, razão pela qual a educação especial é necessária para aquelas que têm distúrbios de aprendizagem.

Pode haver uma sobreposição entre as psicologias pelas quais a criança com deficiência mental e com distúrbios de aprendizagem está perturbada, da criança com deficiência mental, mas o efeito fundamental é a redução do potencial para a aprendizagem em geral.

Embora algumas crianças deficientes mentais tenham níveis elevados de funcionamento em aspecto, o padrão é de inferioridade generalizada, as crianças com distúrbios de aprendizagem têm níveis baixos de funcionamento somente em aspectos isolados.

Nas escolas é possível observar números altos de alunos com problemas de ordem emocional, social, afetivo e outros, que acabam interferindo no aprendizado.

Problemas esses, que muitas vezes são familiares, e que acaba sendo transferido ao ambiente escolar, já que fica quase impossível administrar uma

separação de problemas nos ambientes casa x escola.

O padrão é de integridade generalizada de capacidade mental, pressupõe-se um potencial normal para a aprendizagem. Portanto, os processos diferem no modo pelo qual esses grupos de crianças aprendem, no sentido de que com a criança deficiente mental não há nenhuma competência intelectual geral através da qual se possa obter percepção e discernimento para o desenvolvimento das áreas deficientes.

Para Luria (1981,66) *a criança com distúrbios de aprendizagem difere, quantitativa e qualitativamente, da criança deficiente mental. Ela tem mais com o que aprender, e os padrões e processos pelos quais ela aprende são distintos.*

As crianças deficientes mentais educáveis freqüentam Classes Especiais, que estão inseridas em escolas comuns. O programa escolar é adaptado às condições necessárias ao desenvolvimento e ao desempenho dos alunos, atendendo à suas diferenças individuais. Isso implica afirmar a necessidade de atendimento pedagógico diferenciado.

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade. Sua tarefa é muito complexa: trabalhar com crianças que apresentam problemas sérios de aprendizagem e tudo tentando para solucionar suas dificuldades, a fim de realizar um trabalho eficiente. Neste caso, é preciso que saiba também identificar os sintomas que caracterizam esse tipo de alunado, quais sejam:

- ✗ distúrbios de orientação espacial - invertem e omitem letras, números e sílabas;
- ✗ transtornos de orientação temporal;
- ✗ dificuldade na organização perceptiva, no esquema corporal e na lateralidade;
- ✗ perturbações do desenvolvimento psicomotor em geral;
- ✗ dificuldade para pegar no lápis (preensão) e escrever;
- ✗ cópia de palavras, desenhos e números dificultada.

Na Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (1981,20):

O atendimento a essas crianças é fundamental, dosando as atividades, utilizando os exercícios grafomotores e complementares, 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 de seu trabalho, possibilitando ao deficiente mental educável melhores condições para aprendizagem, ajudando-o e preparando-o para a sociedade, pois já que essas crianças têm um desenvolvimento limitado, é nosso dever "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

3.1 A CRIANÇA DISGRÁFICA

A disgrafia é a designação dada às dificuldades da aprendizagem relacionadas com a caligrafia. Os fatores que podem estar na base desta perturbação são: alteração espaço-temporal, alterações de lateralidade, transtorno do esquema corporal, alterações da linguagem e déficits auditivos, visuais e ainda problemas na motricidade fina.

De acordo com a divisão tradicional, a disgrafia se subdivide em: disgrafia específica ou propriamente dita e disgrafia motora.

Na primeira delas não se estabelece uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e as frases. A isto denomina-se simplesmente disgrafia. A segunda ocorre quando a motricidade está particularmente em jogo, mas o sistema simbólico não. A isto denomina-se discaligrafia, entendendo-a não somente como o resultado de uma alteração motora, mas também de fatores emocionais (restrição do eu, etc.), o que altera a forma da letra.

Os indicadores que se consideram para a disgrafia recebem os mesmos nomes que os indicadores de dislexia, apenas observa-se que na primeira estes ocorrem na escrita (inversão, substituição, translação, omissão, agregado, etc.) e, na segunda, na leitura.

As crianças que são disgráficas freqüentemente mudam a forma das letras; aumentam ou diminuem o tamanho de alguma letra, não respeitam as margens, ultrapassam a linha para baixo ou para cima, a pressão que aplicam ao lápis ou caneta tanto é excessiva como deficitária, têm dificuldades na direção dos giros das letras e das próprias letras e apresentam ligamentos defeituosos entre letras.

Alguns indicadores da disgrafia são:

- ✘ 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

Casos especiais de agregado:

- ✖ Por reiteração: quando se agrega uma mesma letra, sílaba, palavra ou número (passassada por passada).

- ✖ Por translação: pode ser prospectiva ou retrospectiva.

- Prospectiva: Ej.: "toma tosopa" por "toma sopa".

- Retrospectiva: Ej.: "mea aproximei" por "me aproximei".

- ✖ 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 palavrashaviaúma x havia uma

Em síntese, as manifestações mais comuns são os movimentos parasitas, os traçados angulosos e irregulares, o desrespeito das linhas, a anarquia nos trabalhos e conseqüente apresentação deficiente, os caracteres indecifráveis.

A criança vê o que quer escrever mas não consegue transpor para o plano motor; é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números. É a capacidade para copiar que diferencia a disgrafia dos outros distúrbios de aprendizagem. Para CARACIKI (1987,12) *muitas crianças com disgrafia procuram compensar em excesso a sua deficiência visual-motora desenvolvendo habilidades auditivas superiores e boa linguagem falada e capacidade de leitura.*

Os indicadores mais comuns da disgrafia motora são:

- ✖ micrografia;
- ✖ macrografia;
- ✖ ambas combinadas;

- ✗ distorções ou deformações;
- ✗ dificuldades nos enlaces;
- ✗ traçados reforçados, filiformes, tremidos;
- ✗ inclinação inadequada;
- ✗ aglomerações.

As crianças disgráficas têm dificuldades na compreensão de conceitos relacionados à percepção visual, distância, tempo, esquema corporal, coordenação motora, relação espacial e outros.

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.

a) Posição no espaço:

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.

b) Orientação espacial:

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.

c) Coordenação visomotora:

A coordenação visomotora, por sua vez, 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.

d) Constância de percepção:

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.

e) Discriminação figura-fundo:

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 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.

A criança disgráfica, para copiar algum desenho, não consegue realizar a série de movimentos para transpô-lo no papel.

O objetivo é acumular informações sobre a integração visomotora, e a capacidade de transmissão de uma modalidade para outra no que se refere à escrita. Para JONHSON & MIKLEBUST (1993, 242): *Os problemas correlatos de aprendizagem que ocorrem com a disgrafia estão mais freqüentemente associados à aritmética, a relacionamentos visuais e espaciais e às funções visomotoras não-verbais.*

A criança é incapaz de amarrar os seus sapatos, abrir uma garrafa ou executar uma seqüência de movimentos em um jogo. Os movimentos executados devem ser realizados devagar para que a criança perceba esta seqüência, através da repetição. As crianças com envolvimento mais grave são incapazes de segurar adequadamente um lápis ou traçar uma linha reta, necessitando de exercícios de destreza-manual. Algumas são capazes de fazer desenhos simples, mais não de copiar figuras que exijam uma série de movimentos complexos.

3.2 HABILIDADE DE PRÉ-ESCRITA

Muitas crianças com disgrafia não conseguem segurar o lápis em sua posição correta, têm dificuldade em manipulá-lo adequadamente em seus dedos. Para as crianças com esta dificuldade o professor deve utilizar lápis de tamanho normal, evitando lápis curto que exerçam pressão desnecessária, ou que provoca cansaço. O lápis deve ser segurado acima da parte apontada, entre os dedos polegar e médio, com o indicador guiando o lápis. O professor deverá marcar no lápis a posição correta onde os dedos devem ficar. Se a criança já domina esta fase, o professor dará instruções verbais através de exercícios verbais: "coloque o lápis na mão direita, na esquerda, etc. A criança deve verbalizar cada posição em movimento".

"Nenhum movimento se torna automático sem um plano", afirma COBB (IN: JONHSON & MIKLEBUST (1993, 236). Esse plano precisa ser organizado auditivamente para algumas crianças com disgrafia.

Domínio do gesto, estruturação espacial e temporal são os três fundamentos da escrita, já que a escrita supõe:

- ✘ Direção gráfica: escrevemos na horizontal da esquerda para direita;
- ✘ Noções de cima/embaixo e de esquerda e direita, de oblíquas e curvas;

✘ Noções de antes e depois: que letra colocar na frente, pode compor uma sílaba corretamente, mas não sabe ordenar as letras (ap e pa)

Tais exercícios tem a finalidade de fazer com que a criança atinja o domínio do gesto, instrumento, percepção e compreensão do que irá reproduzir.

Dividem-se em:

✘ Exercícios motores: o ato da escrita demanda equilíbrio entre forças musculares, flexibilidade e agilidade das articulações do membro superior. Por isso é indispensável fixar as bases motoras da escrita antes de fixar-se no domínio do lápis.

Tem por base: mobilização do ombro e pulso e de cada um dos dedos, trabalho com massa de modelar para fortalecer os dedos e desenvolver sua destreza.

✘ Exercícios de grafismo (lousa e papel): por meio deles a criança aprende a segurar corretamente o lápis. Para que a criança escreva precisa aprender a trabalhar com certo ritmo em uma superfície colocada a sua altura

Quando a criança não domina bem o gesto da escrita devemos solicitar a mobilização do ombro e cotovelo, por meio de desenhos bem grandes, por exemplo, pouco a pouco vai-se diminuindo o tamanho dos desenhos e trabalhando mais especificamente punhos e dedos.

Na posição do papel para a escrita, a mão deve ser colocada paralelamente à borda inferior da mesa. Ensinar a criança como mover o seu papel para longe do corpo, à medida em que trabalha em direção ao final da folha. O papel para a escrita cursiva deve ser inclinado, formando um ângulo de cerca de 60° para a esquerda aos que escrevem com a mão direita, e para a direita no caso de canhotos.

As crianças com disgrafia freqüentemente tem má postura para a escrita. Deve-se usar cadeiras, mesas e carteiras adequadas à criança e certificar-se de que ambos os pés estão firmemente colocados no chão e que elas podem ver todo o seu trabalho na própria carteira, ficando o papel a ela fixado.

Para se avaliar a padronização visual motora não-verbal, a criança deverá imitar vários padrões motores não verbais, enquanto o professor observa como ela os aprende. É difícil à criança disgráfica receber um padrão visual e transmitir as informações ao sistema motor. Portanto, começa com movimentos imaginários como o de comer, assoprar, executar um ato e pedir para imitá-lo, passando depois

para instruções verbais: "levante o seu braço!"; "mostre-me como você come!"; e outras.

Numa terceira técnica, pedir à criança que feche os olhos e o professor guiará sua mão num determinado padrão de movimento até que ela consiga executá-lo sozinha. Depois mandar abrir os olhos e observar o que fez.

Se a criança é capaz de imitar uma atividade através de instruções verbais, ela pode ser ensinada através da modalidade auditiva. Se o seu desempenho for melhor quando fecha os olhos, a implicação é a de que ela não consegue tolerar estimulação multisensorial, e deve-se, então, dar ênfase a uma estimulação unisensorial, táctil-cinestésica, quer dizer, de movimentos.

Os circuitos de ensino, neste caso, são para JONHSON & MIKLEBUST (1993, 242) :

- a. do visual para o auditivo e para o visual motor: apresentar um padrão visual nítido, prosseguir com uma descrição verbal auditiva detalhada do plano de movimento e fazer com que a criança observe e o imite;
- b. do cinestésico para o auditivo e para o visual motor: fazer com que a criança feche os olhos; guiar os seus dedos e mãos de acordo com o padrão de movimentos desejados; fazer com que abra os olhos e observe o que faz;
- c. do cinestésico para o auditivo e do auditivo para o visual motor: seguir os procedimentos esquematizados no item "b", mas enquanto a criança tem seus olhos fechados, verbalizar o padrão de movimento com ela, como por exemplo: para baixo, vire para a direita, atravesse, suba, etc.; fazer com que abra os olhos e continue o padrão de movimento.

Os caminhos a serem usados dependem da presença de outros distúrbios da aprendizagem.

Quanto à capacidade, para copiar figuras ou desenhos geométricos e formas de pré-letras (letras manuscritas), a criança em idade escolar copia, incluindo linhas horizontais, verticais, quadrado, círculo, triângulo, deslocados em várias direções. Em relação ao deficiente mental educável a criança desenha, observa os movimentos da mão e a seqüência dos movimentos, se as linhas são desenhadas de cima para baixo, da esquerda para a direita, ou se o padrão é irregular, deve-se observar o tamanho da figura, a colocação dentro de um determinado espaço, e a maneira pela qual o desenho é feito. Se copiado com sucesso ou erros. Após analisar suas deficiências, continuar com os procedimentos educacionais a seguir expostos.

3.3 PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS

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. Para essas os padrões visuais e cinestésicos são enfocados separadamente.

a) aprendizagem visual: traçar uma linha vertical no quadro-de-giz que deixe impressões visuais forte. Pedir à criança que observe a figura, enquanto o professor traça novamente a mesma figura, vagarosamente, a fim de que haja oportunidade para observação dos padrões de movimento. Repetir outra vez os mesmos movimentos, sempre fazendo-os na mesma direção. Uma lanterna portátil pode ser usada para contornar os desenhos e observar os movimentos.

b) aprendizagem cinestésica: a criança fecha os olhos e o professor guia sua mão sobre a figura que tenha sido apresentada visualmente. Traçar o desenho no ar ou no quadro-de-giz com o dedo indicador. Desenhar movimentos longos e continuar a guiar sua mão até que consiga seguir o padrão, sem ajuda. Apresentar as figuras em um só plano, ou vertical ou horizontal. A criança, quando traça uma linha vertical sobre o quadro-de-giz, sente a mão movimentando-se para baixo, da cabeça aos pés, enquanto que ao traçar sobre a carteira, ela sente a sua mão movendo-se em direção ao seu corpo. As palavras usadas para indicar padrões de direção variam de acordo com a posição da criança e sua superfície para o trabalho. Após a criança ter assimilado o padrão visual cinestésico, deve-se ajudá-la a coordená-los, se ela não conseguir acompanhar os movimentos, deve ser guiada até que o execute sozinha. Fazer com que a criança desenhe uma figura no quadro com os olhos fechados, depois mandar abrir os olhos para ver o que desenhou. Em seguida, com os olhos abertos, pedir-lhe que trace outra figura idêntica.

Algumas crianças não conseguem copiar figuras com os olhos abertos. Introduzir cada exercício novo, primeiro apresentando o padrão visualmente, depois cinestésicamente e, em seguida, em conjunto.

Além disso, deve obedecer aos seguintes princípios conforme diz JONHSON & MIKLEBUST (1993, 215):

Trabalhar os padrões de movimentos grosseiros para refinados: figuras grandes e depois pequenas em papel com linhas estreitas; encorajar o desenvolvimento de movimentos ordenados: acrescentar pistas de direção, tais como setas para ensinar os movimentos na direção adequada; reforçar os padrões visuais-

motores por meio de repetição; para a criança com disgrafia, o objetivo é de que o seu ato de escrever torne-se automático, deixando-a livre para se concentrar nas idéias que deseja expressar; padrões visuais e cinestésicos separadamente.

Usar material adequado para desenvolver a integração visual-motora; pintura a dedo e areia molhada são úteis para as crianças que se recusam a trabalhar com os instrumentos de escrita, e eles oferecem estimulação tátil; observar que o trabalho feito com areia precisa ser feito sobre a carteira, em plano horizontal; para fazer pintura a dedo, a criança deve fechar os olhos e o professor guiará sua mão na direção adequada, fazendo com que pinte a figura com o seu dedo indicador.

Ensinar o plano de movimento através de instruções verbais, dizer: "para baixo, para a diagonal, para a esquerda", enquanto desenha; os padrões técnicos auditivos ajudam muito as crianças a estabelecer a integração visuomotora.

O trabalho de treinamento para a criança disgráfica precisa ser iniciado logo que o professor se certifique de que ela apresenta realmente esse tipo de distúrbio.

Com base nas explicações aqui dadas o professor tem condições de realizar um bom atendimento ao disgráfico. Para tanto, é necessário ter presente o seguinte:

- incentivar a criança a observar e a ouvir atentamente quando estiver sendo instruída;
- lembrar-se que a criança aprende melhor quando em rotina diária; é indispensável que o professor planeje um horário regular, com atividades interessantes e bem dosadas;
- ajudar a criança a ser mais independente, deixando que execute sozinha as tarefas que estejam dentro de suas possibilidades;
- levar a criança a ter sucesso nas atividades que realiza, elogiando-a em todas as oportunidades, quer com palavras quer com um gesto carinhoso;
- o professor deve sempre ser paciente e não desanimar quando a criança esquecer habilidades que pareciam já ter sido assimiladas;
- aceitar a criança como realmente é, e não como se gostaria que ela fosse;
- valorizar o pouco que recebe da criança pois isto significa o muito que ela pode dar.

Capítulo IV

4 EXERCÍCIOS GRAFOMOTORES E COMPLEMENTARES PARA DISGRÁFICOS

Neste capítulo são dadas sugestões de exercícios grafomotores e complementares que ajudam o deficiente mental educável com distúrbio de aprendizagem disgráfica, lembrando o professor que deverá aplicá-los conforme a dificuldade encontrada, e usando sempre de sua criatividade para melhor desenvolvimento das atividades, dosando-as e procurando despertar o interesse e a motivação pelos exercícios apresentados. Estes referem-se à atenção, memória, associação de idéias, ritmo, percepção, expressão artística e organização de pensamento.

Uma criança que amadurece intelectualmente, mas fica para trás no aspecto corporal ou afetivo, ou vice-versa, apresenta defasagem que se evidenciam principalmente através de distúrbios psicomotores que dificultam a sua integração como pessoa e com a personalidade. É importante ensiná-la a usar a mão para escrever. É o primeiro requisito para levá-la a manipular com habilidade o lápis e torná-la ciente de suas mãos. Nem todas as crianças quando entram para a escola têm consciência de suas mãos. No Anexo I e Anexo II podem ser encontrados alguns exercícios de destreza manual.

Os exercícios grafomotores são destinados às crianças com problemas psicomotores, a fim de prepará-las graficamente, pois estas crianças apresentam sérios problemas relativos à escrita, com dificuldades na transposição do plano vertical para o horizontal. São exercícios com padrões motores como os do Anexo III.

A abordagem dos exercícios inicia-se com os primeiros passos para o treinamento, procurando suprir as dificuldades iniciais apresentadas nas crianças deficientes mentais disgráficas.

Esses exercícios seguem etapas, que devem ser dosadas pelo professor, e somente quando a criança vencer uma etapa, passará para a seguinte, são exercícios preparatórios ao ensino da escrita.

Para amenizar as dificuldades encontradas pelos educandos, na troca de letras e sinais, podem ser desenvolvidas as atividades do Anexo IV. É importante a criatividade e dinamismo do educador no momento em que desenvolve essas

atividades, deve-se chamar a atenção do aluno motivando-o a participar da atividade.

No Anexo V são apresentadas atividades que exercitam a identificação de um traçado ou figura e sua reprodução. Para desenvolver estas atividades pode-se realizar trabalhos artísticos pensando sempre na motivação e resgate da auto-estima do educando.

Para que ocorra o desenvolvimento da cópia das letras e números foram selecionados os exercícios do Anexo VI, em que o aluno utiliza o corpo ou outro material concreto para representar os movimentos feitos na construção de uma letra.

Na identificação de diferentes letras, de letras em palavras, semelhança e diferença de figuras e palavras foram apresentados os exercícios dos Anexos VII, VIII, IX, X respectivamente. Através destas atividades os alunos conseguem diferenciar as letras como p, q, b, d, que só diferenciam-se por causa das suas posições. Através da exploração de figuras semelhantes, os alunos começam a fazer associações.

Para identificação de elementos em seqüência visual foram sugeridas as atividades dos Anexos XI e XII. Esses exercícios facilitam a memorização.

A troca de lugar entre as letras de uma palavra ou de algarismos nos números pode ser controlada através do desenvolvimento das atividades do anexo III.

Os exercícios grafomotores são essenciais para o desenvolvimento motor das crianças disgráficas. Para que este momento seja proveitoso e prazeroso aos educandos, os educadores devem utilizar sua criatividade para que os exercícios não se tornem mecânicos e sem um significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pretendeu-se orientar o professor de Educação Especial que trabalha com vários níveis de deficiências e distúrbios, dificultando assim seu atendimento à crianças disgráficas.

O obstáculo global é diferente do funcional, no sentido de que afeta a criança como um todo e principalmente no caso da deficiência mental, a criança apresentará dificuldade em todas as áreas.

Os professores não devem se colocar a serviço da seleção social, isto é, voltarem-se apenas aos que aprendem fácil e têm bom ritmo, isto é a parte mais fácil de ensinar. As crianças que dependem deles e cujo futuro se construirá fundamentalmente através da dedicação e competência do professor, são essas, que apresentam alguma interferência na aprendizagem. E na interação com essas crianças que o professor vai corresponder ao ideal do mestre, enfrentará dificuldades e a cada sucesso alcançado, saberá que valeu a pena ter vivido.

Para se obter real aproveitamento, o professor deve usar as técnicas indispensáveis, sabendo dosá-las, pois a criança que apresenta deficiência mental tem sua atenção prejudicada.

Por meio dos exercícios aqui sugeridos, a criança poderá 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 conseguem progresso satisfatório quando são ensinadas a fazer associações visuais-motoras apropriadas.

Este trabalho, ainda que breve, permitiu verificar quão importante pode ser o papel dos exercícios de motricidade manual no desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos em geral e, especificamente, nas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

Verifica-se assim, que ajudando a criança a conseguir uma melhor e mais rápida (respeitando o seu ritmo), maturação da sua psicomotricidade e um maior domínio da motricidade e um melhor conhecimento do seu próprio corpo e do seu meio, favorece a eliminação ou atenuação das suas dificuldades ao nível intelectual. A escrita faz parte da humanização e torna-se difícil, cada vez mais, o convívio

social sem essa linguagem. A escrita é tão familiar que não se percebe o quanto ela é complexa e cheia de regras. A compreensão das funções da escrita começa quando pequenos e ocorre o aprofundamento ao longo da vida. A criança vai tendo contato com a linguagem escrita ao observar os adultos trabalhando, ao identificar um produto pelo seu rótulo, ao ver cartazes, pessoas lendo histórias, recados, etc.

Aparentemente escrever é simples, porém só quando se começa a expressão através desta linguagem é que constata-se o tamanho da sua complexidade. A criança quando começa a escrever, necessita compreender que há várias formas de se grafar a mesma letra: a de forma, a cursiva, a maiúscula, a minúscula e que, ainda existem as diferenças individuais na forma da escrita. Por isso que, no início da alfabetização, é melhor a criança usar a letra de forma, pela menor exigência de domínio motor e maior facilidade para grafá-las.

Apesar da escrita estar profundamente ligada ao contexto social, ela não é natural como a linguagem oral. Como a criança é dotada geneticamente de instrumental para falar, o simples contato com a linguagem oral favorece o desenvolvimento da expressão oral da criança. A criança começa balbuciando e vai experimentando sons, formas de dizer determinada palavra, até conseguir falar adequadamente e ser compreendida. Esse processo leva alguns anos. Na linguagem escrita também se tem um processo de experimentação até que se chegue à escrita correta das letras e finalmente à expressão adequada do que se quer registrar através da escrita.

O objetivo da escrita é permitir uma leitura, é ler, é recriar uma escrita e, conseqüentemente, uma idéia. Ser leitor, nesta perspectiva é desvelar e recriar a idéia do autor.

Geralmente é na escola que a criança aprende a ler e a escrever, é a professora que vai encadeando, em graus de complexidade, essa aprendizagem. Ao longo da vida, percebe-se as regras, as exceções a estas mesmas regras, da necessidade de estrutura do texto para que ele cumpra a sua função de comunicar um ponto de vista.

Nem sempre a construção do leitor e da linguagem escrita é possível sob o ponto de vista pedagógico, apesar de fazer parte do rol de atribuições da escola e de ser duas aprendizagens diferentes. Essa aprendizagem pressupõe alguns aspectos de ordem pessoal e de desenvolvimento, inerentes à história de cada

criança. É importante considerar, e observar, se a metodologia de construção da leitura e da escrita está adequada àquela criança e devidamente trabalhada. Também pode ocorrer da criança estar com nível de maturidade incompatível com a proposta de alfabetização. Outra situação possível é que o contexto familiar da criança e sua bagagem cultural sejam pouco estimuladoras. A criança pode estar em um estágio de desenvolvimento global imaturo para essa aprendizagem, ou ainda, ter algum déficit que torne a aprendizagem incompatível com aquele momento de aprendiz, promovendo desvantagens importantes e com conseqüências marcantes na auto imagem da criança. Pode ser ainda que a criança esteja passando por um estresse emocional que a desgaste e impede a aprendizagem. Isoladas as possibilidades acima descritas, a criança que apresenta uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e da aquisição do seu automatismo, pode ser disléxica.

Diante desse rol de sintomas, geralmente, a criança disgráfica tem baixa auto estima, não acreditando nela mesma e com baixa resistêcia para viver frustrações. É importante ressaltar que as dificuldades aqui descritas fazem parte de um estágio inicial da aprendizagem da escrita. A história evolutiva da criança, tipificações de seu comportamento operatório e também o grau da dificuldade, somados as observações de todos os envolvidos, construirão o diagnóstico e os procedimentos de reeducação. O diagnóstico não deve ser encarado como um rótulo final, mas como o início de uma caminhada recuperadora.

É importante valorizar o potencial de inteligência da criança, motivando-a a vencer sua dificuldade. Entender o que acontece com ela e oferecer adequada e amorosa parceria é fundamental. É preciso aprender a valorizar as facilidades dos nossos alunos, suas áreas de talento e não somente suas dificuldades. No entanto, deve-se ter cuidado para não superprotegê-los. Atender aos aspectos emocionais da criança é essencial, mas ela precisa, e muito, de instrumentos pedagógicos para obter sucesso em suas aprendizagens e potencializar o Ser Aprendiz. Essa tarefa é trabalhosa, muitas vezes cansativas e requer uma energia amorosa e sábia. Há várias formas de intervenção e uma criança adequadamente atendida em suas dificuldades pode surpreender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, Julian de. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- CARACIKI, A. M. **Distúrbio da palavra: disgrafia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CARDOSO-MARTINS, Claudia A. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, **Cadernos de Pesquisa**, n. 76. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev., 1991.
- COSTALLAT, Dalila M. de. **Psicomotricidade**. 3 ed. Porto Alegre : Globo, 1984.
- ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2 ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- JONHSON, Doris J. & MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbio de aprendizagem**. 3 ed. São Paulo : Pioneira, 1993.
- KIRKS; GALLAGHER, J.J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- LURIA, A. P. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- MACHADO, M. T. de Carvalho et al. **Ensinando crianças excepcionais**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989.
- MAZZOTA, M. J. do S. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo : Pioneira, 1987.
- PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03**, de 02 de junho de 2003.

ANEXOS

ANEXO I - EXERCÍCIOS DE DESTREZA-MANUAL

a) apertar:

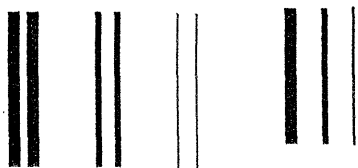
- ✘ elementos moles; um novelo de lã, uma bola de plástico, uma esponja;
- ✘ elementos resistentes: uma bola de borracha, uma bola de pano;
- ✘ elementos rígidos: uma pedra, um pedaço de pau;
- ✘ elementos quebradiços: um biscoito...;
- ✘ elementos que deslizam: um punhado de areia.

b) amassar papel e outras atividades:

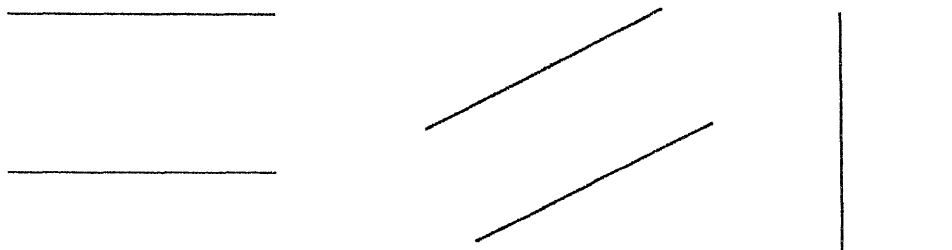
- ✘ pressionar: as teclas de um piano, as teclas de uma máquina de escrever...;
- ✘ girar: a corda do despertador, a chave na fechadura, a tampa de rosca de um vidro, a maçaneta da porta.
- ✘ perfurar o contorno de um desenho, usando um estilete; iniciar com linhas simples até desenhos mais completos;
- ✘ enfiar alfinetes de cabeça grande em uma alfineteria, palitos em uma prancha furada, tampar e destapar vidros;
- ✘ enrolar um barbante no carrete; abotoar e desabotoar uma fileira de botões;
- ✘ fazer embrulhos;
- ✘ rasgar papel com as mãos, iniciando com papel resistente;
- ✘ recortar com tesoura - inicialmente executar só com tesoura o movimento correto de recortar;
- ✘ recortar livremente;
- ✘ recortar linhas;
- ✘ recortar figuras;
- ✘ escrever no ar, com preensão correta como se usasse um lápis;
- ✘ passar o dedo em linhas cobertas com barbante.

ANEXO II - OS TRAÇADOS

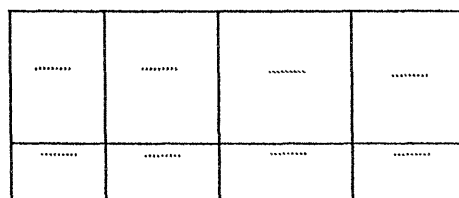
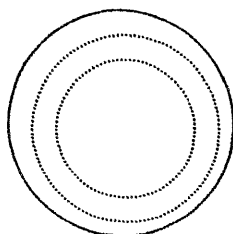
- ✕ Fazer traçados grossos, depois finos, usando giz.



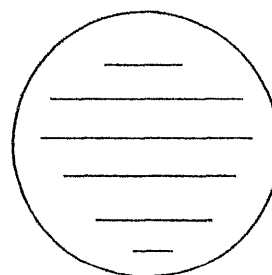
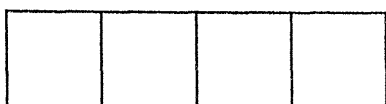
- ✕ Fazer traçados entre linhas.



- ✕ Traçar pontos dentro de limites.

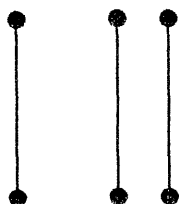


- ✕ Traçar linhas verticais, horizontais ou inclinadas em espaços limitados.

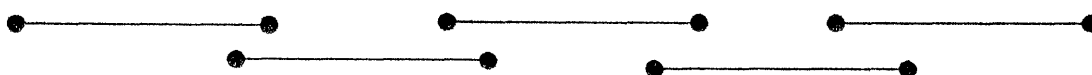


- ✕ Unir pontos formando:

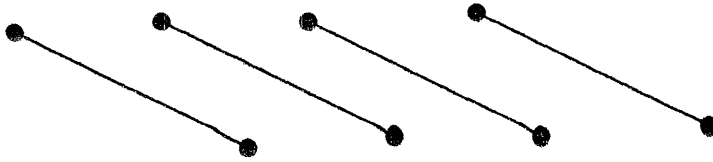
- linhas verticais:



- Linhas horizontais:



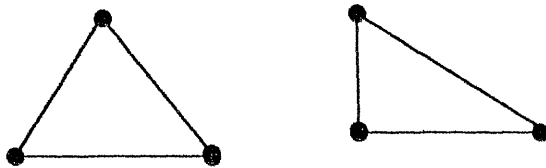
- Linhas oblíquas:



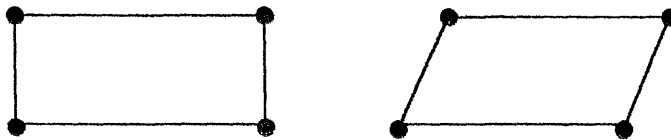
- Cruzes



- Triângulos:



- Quadriláteros:



ANEXO III - EXERCÍCIOS GRAFOMOTORES

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

a) 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.

b) 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.

c) no plano horizontal:

- ✕ o professor faz o movimento com pincel e pinta 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 em papel sem pauta, bem mais tarde, a criança fará o exercício em papel pautado.

Fazer o exercício sem ultrapassar as linhas limites; 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 movimentem bem a mão; apertar uma bola de borracha; abrir e fechar a mão rapidamente, e outros.

Cabe ao professor lembrar-se que, nas atividades relacionadas o fator principal é a sua criatividade, devendo utilizar material concreto e material disponível na escola.

ANEXO IV - A TROCA DE LETRAS E SINAIS.

Inversão com as letras b por d, p por q, p por b, u por n, 3 por F, q por p.

Os problemas correlatos de aprendizagem que ocorrem com a disgrafia estão mais freqüentemente associados à matemática, a relacionamentos visuais e espaciais e as funções visual-motoras, não-verbais.

Para muitas crianças é difícil discriminar letras de grafia semelhante, diferentes apenas na orientação espacial, como nos casos apresentados no início deste item.

Como trabalhar:

- a) realização de jogos tridimensionais e bidimensionais;
- b) reproduzir posições de objetos vistos em cartões;
- c) agrupar os cartões de acordo com a posição das figuras.
- d) arrumar peças de cartão na mesma posição do modelo.
- e) utilizar o quadro-de-giz, figuras em cartolina e outros.

Se a criança tem dificuldade o professor deve demonstrar as figuras e suas posições. Dizer o que faz e ao mesmo tempo mostrar como fazer a seqüência de movimentos: para a direita, para cima, para baixo, ajudando a criança a prestar atenção.

ANEXO V - EXERCÍCIOS EM PAPEL QUADRICULADO E POSIÇÃO DE FIGURAS

- a) Completar cada desenho de acordo com o modelo (figuras geométricas e outras)
- b) Unir os pontos para reproduzir o traçado
- c) localizar as partes de uma figura e pintar cada desenho de acordo com o modelo
- d) identificar figuras simétricas (iguais).
- e) marcar os desenhos que estão na mesma posição.
- f) marcar o desenho que está em posição diferente.
- g) completar os desenhos de acordo com o modelo.

ANEXO VI - EXERCÍCIOS PARA DESENVOLVER A CÓPIA DE LETRAS E NÚMEROS

- a) andar sobre a letra escrita no chão com giz, enquanto pronuncia o fonema relativo a ela;
- b) passar cola sobre o traçado do número ou letra e depois cobri-lo com grãos de feijão ou macarrão;
- c) cobrir com barbante ou massa plástica o traçado apresentado no cartão;
- d) reproduzir com lápis o movimento executado, deslizando o dedo sobre a letra feita com arame ou barbante, estando de olhos fechados e procurando reconhecê-la.

ANEXO VII - IDENTIFICAÇÃO DE DIFERENTES LETRAS

- a) colocar as fichas nas letras correspondentes

- b) recortar os cartões e colar dentro do círculo, letras iguais ao modelo.

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

ANEXO VIII - IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS EM PALAVRAS

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 de sua responsabilidade focalizar a atenção do seu aluno no elemento que torne uma letra diferente da outra.

Cumprе esclarecer, antes de qualquer coisa, que o objetivo principal dos exercícios propostos é levar a criança à perceber a forma das figuras e, em especial as letras.

ANEXO IX - IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DE FIGURAS

- a) ligar cada criança ao seu desenho;
- b) descobrir onde está o cachorro que corresponde a sua sombra.

Para conduzir a criança a uma discriminação correta, o professor deve usar termos como: igual, parecido, diferente, o mesmo, semelhante e outros.

O maior número de sinônimos ajuda a criança na sua observação.

- c) pintar da mesma cor as crianças com roupas iguais;
- d) usar a técnica do varalzinho com roupas de bolinhas;
a criança deverá identificar o igual e colocar em cima.
- e) reunir e ligar os desenhos iguais.

O professor deve se acostumar ao ouvir a resposta de uma criança; então, perguntar-lhe: por que você fez assim? Por que este desenho é diferente? Tais perguntas servem para certificar-se de que a criança fez a discriminação e não uma adivinhação.

As atividades sobre semelhanças e diferenças levam a criança a identificar letras similares, como o **M** e o **N**.

- f) marcar o desenho igual ao destacado.

Incluimos também a proporcionalidade, que deve ser exercitada através de atividades que promovam comparações de tamanhos. Isso leva a criança à identificação de letras que se diferenciam só pelo tamanho, como o **I** e o **e**, é a diferença entre maiúscula e minúsculo.

- g) envolver figuras iguais;
- h) cópia de letras e números;
- l) cobrir a letra com barbante, deslizar o dedo sobre a letra, pintura a dedo;

ANEXO X - IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇA E DIFERENÇA DE PALAVRAS

a) marcar em cada fileira a palavra igual à destacada;

b) acréscimo e omissões de letras: dorr x dor

couzinha x cozinha

de sílabas: cafeje x café

de palavras: a menina toma o café café com pão.

c) omissões de letras: cozinna x cozinha

de sílabas: ma x mamãe

de palavras: vovó vê sacola x vovó vê a sacola.

ANEXO XI - IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS EM SEQÜÊNCIA VISUAL

- a) ligar cada quadradinho vazio ao seu correspondente;
- b) reproduzir formas desenhadas no quadro-de-giz ou apresentar em cartões e vistas durante algum tempo. O professor inicia com formas bem simples e, aos poucos, irá dificultando os desenhos;
- c) realização de ditado de gravuras, sinais ou figuras. Observar durante algum tempo a disposição de cartões colocados num trilho.

Escrever os sinais e figuras na mesma seqüência apresentada;

- d) identificação de letras em palavras e colocando a letra que falta;
- e) escrever palavras, separando-as em letras e depois juntá-las;
- f) ligar palavras ao número de letras que ela contém;

braço	8
gravata	5
sabonete	7
trança	6

- g) enumerar as letras das palavras;
 - h) formulação de palavras com letras dadas;
- Arrumar as letras para formar o nome do desenho.

i) identificação de sílabas das palavras ditas pelo professor. Ex. Almofada. al
mo fa da

- j) separar as sílabas e tornar a juntá-las.
 - k) riscar numa palavra a sílaba que não foi dita pelo professor;
- caminhão - o professor dirá minhão
sacola - cola

- l) escrever o número de sílabas que cada palavra contém;

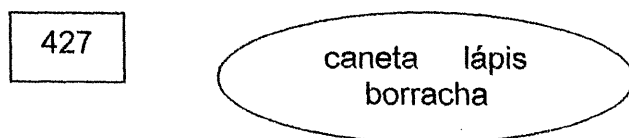
tambor _____ vitrola _____

- m) escrever o número de sílabas de cada palavra apresentada em desenhos;
- n) escrever os nomes dos desenhos, juntando a sílaba destacada a cada uma das sílabas ao lado;
- o) formar palavras de acordo com o número de cada sílaba;
- p) formar novas palavras retirando a sílaba sublinhada.

Camisa galinha mesa

ANEXO XII - IDENTIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS VISUAIS UTILIZANDO OBJETOS

- a) observar objetos colocados sobre a mesa, virar-se de costas, enquanto o professor troca a posição dos mesmos. O aluno deverá identificar a troca colocando os objetos na posição que viu anteriormente;
- b) reproduzir seqüências visuais, utilizando objetos em cartões:
apresentar 3 cartões, devendo o aluno procurar dentre vários cartões aquele que lhe foi apresentado;
- c) identificar seqüências visuais, usando figuras e formas; ex.; colorir os cartões iguais;
- d) marcar o conjunto igual ao destacado;
- e) unir os desenhos iguais;
- f) completar desenhos: ex.;
- g) marcar o número igual ao destacado;
- h) envolver o conjunto de palavras iguais ao modelo;



A maior parte das crianças com disgrafia alcança progresso razoável quando são ensinadas a fazer as associações visuais-motoras apropriadas.

ANEXO XIII - MUDANÇA DE LUGAR

A criança com problemas de mudanças de lugar pode apresentar trocas de letras e números.

Ex: sacola x escola

52 x 25

- a) reproduzir trajetos; caminhar sobre uma linha desenhada no chão. O professor apagará a linha, pedindo à criança para fazer o mesmo percurso;
- b) reproduzir movimentos no ar, de olhos fechados, e depois no quadro-de-giz;
- c) reproduzir, através de desenhos, formas geométricas simples;
- d) observar o desenho feito pelo professor no quadro-de-giz, reproduzindo-o no chão, utilizando objetos e uma corda.