

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
FUNDAÇÃO FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAGUÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL LATO SENSU

DISGRAFIA: PROBLEMAS DE ESCRITA EM UMA CLASSE
ESPECIAL PARA DEFICIENTE MENTAL LEVE

JACQUELINE GUIMBALA BERBERI
ANGELA MARIA RESSETTI ABUD
EUNICE STRICKER DO VALLE

PARANAGUÁ

1989

JACQUELINE GUIMBALA BERBERI

ANGELA MARIA RESSETTI ABUD

EUNICE STRICKER DO VALLE

DISGRAFIA: PROBLEMAS DE ESCRITA EM UMA CLASSE

ESPECIAL PARA DEFICIENTE MENTAL LEVE

Monografia apresentada ao Curso Pós-graduação em educação especial, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ em convênio com a FUNDAÇÃO FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAGUÁ, para obtenção do título de ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

PARANAGUÁ

1989

Agradecemos a valiosa orientação da mestra MARILÉA GREIN BARBOSA DE ALMEIDA, na revisão deste trabalho.

iii

Dedicamos a todos os nossos familiares, pelo estímulo recebido durante o curso e pela colaboração da execução deste trabalho.

SUMÁRIO

	<u>Página</u>
I INTRODUÇÃO	01
1.1 JUSTIFICATIVA	02
1.2 OBJETIVOS	03
1.3 PROBLEMA	04
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	04
II REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	05
2.1 NASCIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	10
2.2 PSICOMOTRICIDADE	14
2.2.1 O Desenvolvimento da escrita como lin- guagem escrita e os fatores que inter- vêm em sua evolução	17
2.2.2 Estratégias de preparação para a es- crita	25
2.2.3 Atividades psicomotoras	26
2.2.4 Eficiência motora	30
2.2.4.1 Programas de pré-escrita	39
2.2.4.2 A escrita inicial	40
2.3 DISGRAFIA	43
III METODOLOGIA	53

	<u>Página</u>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE ESPECIAL	54
3.2 ESTUDO DE CASO	55
3.2.1 Contato direto com os alunos da classe especial	55
3.2.2 Escolha do sujeito da pesquisa	55
3.2.3 Caracterização do sujeito	55
3.2.4 Instrumentos de avaliação utilizados .	57
3.2.4.1 Escala de Disgrafia de Ajuria- guerra	57
3.2.4.2 Teste de Goodenough.....	57
3.2.4.3 Exercícios de cópia	57
3.2.4.4 Cópia de figuras	57
3.2.4.5 Reprodução de figuras	58
3.2.4.6 Complementação de figuras à vista de um modelo	58
3.2.4.7 Coordenação motora	58
3.2.4.8 Ditado	58
3.2.4.9 Escrita espontânea	58
IV ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	59
CONCLUSÃO	64
SUGESTÕES	67
MOTRICIDADE GERAL	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	116

I - INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Justifica-se este estudo tendo em vista o grande interesse que o ato de escrever vem despertando nas pessoas ligadas à Educação Geral e ao fracasso dos Educandos de classes especiais e regulares no desempenho do ato de escrever.

Sabe-se que a letra de indivíduo é de suma importância e deve possibilitar uma leitura que não ofereça dificuldades ao leitor. Este indivíduo precisa se fazer entender, graficamente, na sua vida cotidianas, em todas as situações que se lhe apresentarem.

Este trabalho limitar-se-á a desenvolver estudos com alunos de classes especiais, visando porém, oportunizar aos professores das 1^{as}. séries de Ensino Regular, o conhecimento do problema disgrafia e a conscientização de que os alunos portadores desta inabilidade específica devem ser submetidos a avaliação por profissionais habilitados e posteriormente encaminhados ao ensino que lhes for mais conveniente.

Também pretende-se apresentar técnicas alternativas para serem usadas, com os alunos portadores de disgrafia,

que possam produzir resultados positivos no desenvolvimento e aprimoramento do seu processo de aquisição da linguagem escrita e em consequência de sua aprendizagem como um todo.

1.2 OBJETIVOS

Gerais

- Caracterizar as possíveis causas da disgrafia;
- Selecionar técnicas para auxiliar no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem escrita da criança deficiente mental leve, portadora de disgrafia;
- Analisar os dados de escrita coletados no material escolar dos alunos de classe especial para deficientes mentais leves embasados no estudo de caso;
- Orientar professores de Classes Especiais e de las séries de Ensino Regular, quanto ao problema disgrafia.

Específicos

- Relacionar as causas e os sintomas que caracterizam a disgrafia;
- Levantar os erros apresentados no material escrito coletado do probando.
- Distinguir as diversas categorias de erros, de acordo com a escola de Ajuriaguerra;
- Sugerir técnicas grafomotoras e atividades complementares que poderão ser utilizadas em classes especiais para deficientes mentais leves, buscando soluções alternativas para os problemas apresentados

1.3 PROBLEMA

O aluno que apresenta disgrafia devido a problemas emocionais, tem possibilidade de tê-la resolvida somente pela Escola e exercícios de psicomotricidade?

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

- . Deficiente mental leve - são crianças que têm seu Q.I. abaixo da média dos ditos normais mas que são educáveis dentro de suas potencialidades.
- . Distúrbios de aprendizagem - são problemas que se manifestam na compreensão ou uso da palavra falada ou escrita e se caracterizam pela capacidade imperfeita de fixar a atenção, raciocinar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos.
- . Disgrafia - É uma inabilidade gráfica específica, resultante de um distúrbio de integração visomotor. A criança não tem defeito visual ou motor que justifique o problema, mas não consegue transpor o estímulo visual pelo sistema motor.
- . Sinestesia - Refere-se a sequência de movimentos utilizados para executar determinado exercício.
- . Exercícios grafomotores - são exercício que implicam no desenvolvimento da motricidade fina envolvendo os uso específico da mãos e dos dedos
- . Grafismos - Exercícios específicos para a prepara-

II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O que são Educação Especial e Classes Especiais?

De acordo com a deliberação 020/86 que regulamenta a Educação Especial no Estado do Paraná, pode-se em linhas gerais, definir o que sejam Educação e Classes Especiais.

O artigo 1º diz: "A Educação Especial tem por finalidade básica, proporcionar às pessoas portadoras de excepcionalidade, condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência."

Na educação Especial "O atendimento educacional é caracterizado pela utilização de profissionais devidamente habilitados, de métodos e técnicas diferenciadas, conteúdo curricular próprio, equipamentos e materiais instrucionais específicos, ocorrendo no Sistema de Ensino, em:

- a) Instituições escolares comuns;
- b) instituições especializadas "Art. § 4º.

" As classes Especiais criadas em estabelecimentos de ensino comum, caracterizam-se por organização, currículo e objetivos próprios, ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela"

Art. 33. E o § único do mesmo artigo diz: O objetivo das Classes Especiais é proporcionar às crianças e adolescentes nelas matriculadas, atividades múltiplas que lhes propiciem condições de melhor desenvolvimento."

O Artigo 34, § 1º diz que as Classes Especiais deverão atender as crianças de 7 a 16 anos que estejam cursando de 1ª a 4ª séries do 1º Grau.

Segundo o Artigo 16 e seu § 2º, para ingressar na Educação Especial, o aluno deverá ser submetido a uma avaliação, feita por uma equipe multidisciplinar, credenciada pela S.E.E.E., que fará o encaminhamento necessário.

Para que uma Classe Especial seja formada, é necessário que haja:

- a) profissional especializado;
- b) espaço físico no estabelecimento de ensino a que se destina;
- c) clientela avaliada.

Os deficientes mentais, segundo a Organização Mundial de Saúde são assim classificados:

- . Deficiência Mental profunda: Q.I. = ou \leq 25;
- . Deficiência Mental severa: Q.I. = ou \leq 40;
- . Deficiência Mental moderada: Q.I. = ou \leq 55;
- . Deficiência Mental leve: Q.I. = ou \leq 70;
- . Deficiência Mental limítrofe: Q.I. = ou \leq 85.

As Classes Especiais atendem aos Deficientes Mentais leves e limítrofes.

Segundo Ajuriaguerra (1986), 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 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" (Ajuriaguerra 1986).

Os fatores psicossociais aparecem como predominantes nas deficiências mentais leves e limítrofes.

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 família desfeitas por separações dos pais são algumas das causas de grande parte dos desajustamentos emocionais.

Nas crianças que vivenciam os problemas acima citados "As dificuldades intelectuais são constantes: a maioria das crianças situa-se na zona de debilidade limítrofe ou leve (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 ou retraimento com atitudes de prestância ou condutas anti-sociais. Não será de espantar a constância do fracasso escolar" (Ajuriaguerra, 1986).

As crianças vítimas de maus tratos por parte dos pais, sem falar nas seqüelas físicas como braços, pernas quebradas, hematomas, traumatismos de várias ordens, apresentam seqüelas emocionais como "dificuldades de desenvolver um sen-

timento 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.⁷ (Ajuriaquerra, 1986).

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.

Os alunos das classes especiais são, na sua maioria carentes, tanto de recursos materiais como de estímulos do ambiente em que vivem.

Nas classes mais elevadas, essas deficiências aparecem associadas a problemas neurológicos.

Após várias pesquisas, Ajuriaquerra (1986) afirma:

"Todas as crianças débeis leves saíram, sem exceção de classes sociais desfavorecidas, ainda que as condições econômicas destas famílias não fossem demasiadamente más; elas atestam a prevalência da pobreza cultural, a pobreza das trocas entre os indivíduos, a medíocre estimulação por

parte dos pais, sua indiferença e passividade diante do fracasso dos filhos".

Pelas observações feitas nas classes especiais, pode-se dizer que a clientela das mesmas, em sua grande maioria, está enquadrada perfeitamente na afirmativa acima citada.

2.1 NASCIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Uma criança não nasce pronta para poder escrever. É necessário que passe por uma série de fases que são preparatórias para que este ato se consuma.

A primeira linguagem que um ser humano apresenta é a gestual. Os gestos nada mais são de que uma "escrita no ar". Nesta fase a criança pode representar através de gestos, várias situações como: o correr, o pular, o chamar, etc. Mas não consegue expressá-las graficamente. Em sua imaginação qualquer risco ou traço, representa um cachorro correndo.

Superada esta fase, passa-se para o simbolismo dos jogos e brinquedos, onde qualquer pedaço de pau pode ser transformado em um bebê.

Se a criança estiver brincando com uma série de objetos como lápis, borrachas, latas vazias, etc., e se lhe for pedido para contar o que está se passando, imediatamente ela dará "vida" aos objetos e dirá por exemplo que o lápis é um policial, a borracha é uma criança perdida e a lata vazia é o automóvel que irá levar a criança perdida à sua casa.

Para Vygotski (1988) " o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala", através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem gradualmente seu significado... e transformam-se em um signo independente".

Geralmente a criança procura objetos que se aproximem da idéia que tem em mente. Se quer representar o sol, procura algo amarelo. Se quer mostrar um gramado, procura algo marrom ou verde.

À medida que as crianças vão ficando mais velhas, estes gestos vão desaparecendo e a linguagem oral passa a prevalecer.

Para Hetzer, in Vygotski (1988) "essa fase indica que a representação simbólica do brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem em um estado precoce, atividade essa que leva, diretamente à linguagem escrita".

Seguindo à fase do brinquedo aparece a do desenho e esta se impõe quando a fala já está plenamente estabelecida.

Para Vygotski (1988), o desenho, inicialmente, é feito de memória e predominando a imaginação da criança, acima da realidade. Se desenha uma figura de perfil, notar-se-á que aparecerão dos dois olhos da mesma. Aparecem também nos desenhos em "Raio-X" (pessoas vestida, mas por baixo da roupa aparecem pernas, braços, etc..).

Nesta fase, os desenhos da criança contam uma história, ela faz o desenho à maneira que fala, concluímos então, que o desenho é a representação gráfica da fala e é o estágio preliminar da linguagem escrita. Passa também a dar nomes aos seus desenhos; um traço em forma de letra "e", pode ser o "rabo de um porco". Também nessa fase, a criança reconhece um desenho, mas não associa a algo que existe. Por exemplo: alguém desenha a um carrinho e o menino diz: - "É igual ao meu carrinho", mas não associa que é o seu carrinho que está desenhado.

Ao final da fase do desenho, já em idade escolar, as crianças são capazes de "escrever" uma frase, mais ou menos complexa, através de desenhos para todas as palavras.

Os rabiscos e desenhos de uma criança representam signos de 1ª ordem e daí evoluem para os signos de 2ª ordem que são os sinais escritos representando símbolos da linguagem falada. Surge assim a descoberta de que não se desenha apenas "coisas", mas também aquilo que se fala.

Neste estágio a criança já possui os princípios básicos da linguagem escrita, falta-lhe apenas aprender a grafar os símbolos gráficos e a conseqüente leitura dos mesmos, o que leva os pequenos a uma grande transformação cultural.

Conclui-se que a linguagem oral precede o ato de escrever; escrever é um ato complexo, exige primeiramente a aquisição do conhecimento dos símbolos que, posteriormente agrupados, formarão palavras, frases, textos de tal maneira que possam ser decodificados pela leitura. Porém

nem todos os indivíduos possuem aptidão para produzir uma escrita facilmente decodificável. Existem fatores que interferem na maneira de grafar os símbolos, bem como, na organização dos mesmos, que serão vistos detalhadamente nos capítulos posteriores.

Segundo os autores pesquisados, a linguagem oral, escrita e a leitura se interdependem. Quanto maior for o vocabulário oral, maior será a capacidade de escrever e ler do sujeito; portanto, um mau orador será um mau leitor e um mau escritor.

Para Vygotski (1978) "A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral, tanto pela estrutura como pela sua função. É uma linguagem feita apenas de pensamentos e imagens, faltando-lhes as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral".

Para EVA S. WEINER (1979) "leitura e escrita são ambas suportadas por destrezas, mas ensinar as estratégias para desenvolver essas destrezas são independentes e a escrita pode ser ensinada antes ou junto com a leitura".

Para Júlio Quirós (1965) "Linguagem escrita é o último nível do sistema verbal para ser adquirido e representa o mais alto nível de conduta verbal alcançado pelo homem."

Para Valett (1977) "A escrita é uma forma básica de comunicação da linguagem que supõe a integração de habilidades visomotoras e também práticas. O desenvolvimento da capacidade básica para escrever começa com o treina-

mento dos músculos dos dedos através de exercícios de garra-
tujas, traçados, cópias e o crescente refinamento e exercí-
cios de escrita livre".

Para Myklebust (1987) "A escrita é uma das formas su-
periores de linguagem, sendo portanto a última a ser apren-
dida".

Para Hugues (1955) in Myklebust (1987) "o ato de es-
crever se processa da seguinte maneira: ter uma idéia em
mente, ordená-la em seqüência lógica, e passar para o pa-
pel. Para isso deverão ser utilizados símbolos concretos.
Quando isto acontece, pode-se dizer que o indivíduo pos-
sui refinadas coordenação olho-mão, mente-memória, que são
exigidas para o ato de escrever."

As considerações acima tratam do processo por que
todos os indivíduos devem passar, até conseguir chegar à
alfabetização. Para que isso aconteça, existem ainda di-
versos fatores que interferem na sua estrutura cognitiva
e motora, que serão seguir, considerados.

2.2 PSICOMOTRICIDADE

O estudo da Psicomotricidade surgiu na França, por
volta de 1950 (Hospital de La Salpêtrière). Sua evolução
veio da psiquiatria. O termo "Psicomotricidade" não foi
criado antes de 1913, tendo sido Duprè (1915) um de seus
precursores.

A psicomotricidade é o controle mental sobre a expres-
são motora. Objetiva obter uma organização que pode atender,
de forma consciente e constante, às necessidades do desen-
volvimento do corpo. Esse tipo de educação é justificado

quando qualquer defeito localiza o indivíduo à margem das normas mentais, fisiológicas, neurológicas ou afetivas. É também a percepção de um estímulo, interpretação deste e elaboração de uma resposta adequada. É uma harmonia de movimentos, um bom controle motor, uma boa adaptação temporal, espacial, boa coordenação ocular, boa atenção, um esquema corporal bem estruturado.

Partindo da base que o movimento humano constitui uma realidade psicofisiológica, destingue-se entre os termos de motricidade e psicomotricidade, não como realidade ou tipos de atividades diferentes, mas como dois pontos de vista ou níveis de análise de uma realidade que é, intrinsecamente, unitária. Por motricidade se entende "o movimento considerado sob o ponto de vista anátomo-fisiológico" (Vial, M. 1972), ou seja é o movimento considerado como a soma de atividades de três sistemas: o sistema piramidal (movimentos voluntários), o sistema extrapiramidal (motricidade automática) e o sistema cerebeloso, que regula a harmonia do equilíbrio interno do movimento.

A Psicomotricidade enfoca o movimento sob o ponto de vista de sua realização, como manifestação de um organismo complexo que modifica as suas reações motoras em função das variáveis da situação e de suas motivações.

O estudo da psicomotricidade deve ser visto sobre o ponto de vista genético ou deferencial. O primeiro é a análise das etapas sucessivas que a motricidade atravessa durante a evolução da criança e sua integração ao conjunto de desenvolvimento psicomotor. O segundo se refere à

descrição dos tipos de organização psicomotora, que são funções da história individual; das aprendizagens; das relações interpessoais. (Vial, M. 1972).

"O tônus muscular e a motilidade não se dão de forma isolada no curso do desenvolvimento da criança. Sua construção se realiza por relações múltiplas com os aferentes sensitivos, sensoriais e afetivos: a tomada de contato e a conquista do espaço fazem-se mediante fatores múltiplos, entre os quais participa a motricidade. Ela enriquece estas relações cada sistema que têm um valor no tempo. Suas relações são variáveis, freqüentemente individuais..." (Ajuria-guerra, 1959).

O comportamento motor está relacionado com toda a vida psíquica, a realização deste, implica em três dimensões, cada uma das quais podendo ser fonte de perturbações ou transtornos em seu desenvolvimento, vindo assim, a prejudicar o comportamento motor do indivíduo.

Segundo Vial, M. 1972, "a dimensão da função motora, propriamente dita, refere-se a evolução da tonicidade moscular, desenvolvimento das funções de equilíbrio, controle e dissociação de movimentos e ao desenvolvimento da eficiência motora (rapidez e precisão). Quando a dimensão afetiva-emocional o corpo em relação, é a maneira como se realiza o movimento. Se manifesta a nível de função tônica e da atitude e também, ao nível do estilo motor, que constitui o modo de organização de uma tarefa motora em função de variáveis como a maneira de ser individual e da situação em que se realiza. Na dimensão congnitiva o movimento exige

o controle das relações espaciais (relações do corpo situado e evoluindo no espaço, a relação das diferentes partes do corpo entre si), o domínio das relações temporais (sucessão ordenada de movimentos com vistas a um fim) e o domínio das relações simbólicas manifestadas nas praxias (utilização dos objetos, gestos e atitudes significativas)."

O plano de desenvolvimento psicomotor com base nas dimensões motoras, afetivas e cognitivas, pretende fazer com que o educador, no seu enfoque psicomotor, não só se concentre nos aspectos motores, ou seja, que só modifique o fundo tônico, a habilidade e a precisão do movimento, com também que atue sobre a estruturação especial e temporal, sobre a organização do esquema corporal e modifique o modo de percepção e, sobretudo, o modo de apreensão dos estímulos emocionais.

A psicomotricidade está associada à afetividade e personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, e uma pessoa com problemas motores passa a ter problemas de expressão. Sendo assim, a reeducação psicomotora lida com a pessoa como um todo, apenas e enfoque é maior na motricidade. A reeducação psicomotora deverá ser efetuada por um psicólogo, porque não será, apenas uma mera aplicação de exercícios, mas será desenvolvida uma adaptação de toda a personalidade da criança.

2.2.1 O Desenvolvimento da escrita como linguagem escrita e os fatores que intervêm em sua evolução

A escrita é antes de tudo, uma linguagem, um

modo de expressão onde as emoções desempenham um grande papel, deve-se insistir no interesse de estimular na criança o desenvolvimento de uma escrita criativa; de fato, apenas quando a criança se apropria desta linguagem peculiar, esta passa a ter um conhecimento positivo, um meio de auto afirmação vivido profundamente em todas as suas mudanças afetivas e sociais.

O caráter específico da escrita é dado por níveis de organização da motricidade, pelo domínio das relações de espaço, pelo pensamento e pela afetividade que esta função pressupõe e, também pela utilização de símbolos gráficos que permitem registrar a necessidade humana de expandir a comunicação verbal além do tempo e do espaço.

A escrita não só constitui uma modalidade de linguagem que deve ser laboriosamente aprendida em suas etapas iniciais, mas também, uma vez automatizada, passa a construir um meio de expressão e desenvolvimento pessoal sendo um mediador insubstituível do aprendizado que facilitará ao estudante a organização, retenção e recuperação da informação.

Como atividade convencional e codificada, a escrita é uma destreza adquirida que se desenvolve através de exercícios específicos que conduzem ao ideal caligráfico proposto pela escola.

No desenvolvimento da escrita manuscrita, distingue-se três etapas; no que se refere aos exercícios de gráficos específicos que conduzem ao ideal caligráfico:

- 1ª Fase Pré-caligráfica, que é a presença de uma série de traços que apresentam imaturidade, falta de domínio e regularidade no ato gráfico. Esta fase estende-se, normalmente, dos 6 ou 7 anos de idade até os 8 ou 9 anos de idade. Sua duração é relativa e varia segundo as características psicológicas da criança a qualidade de exercícios e o contexto escolar geral. Algumas crianças não chegam a superar esta etapa e desenvolvem uma disgrafia com características próprias.
- 2ª Fase Caligráfica Infantil, inicia quando a criança manifesta um domínio de sua motricidade fina. Corresponde ao ideal caligráfico escolar. As linhas são retas e regularmente distanciadas, as margens são respeitadas de forma correta, as letras e palavras aparecem claramente diferenciadas. Esta etapa alcança sua melhor expressão entre os 10 e 12 anos de idade. A partir dos 12 anos, percebe-se através da escrita sua necessidade de expressão pessoal, modificando seu modelo caligráfico.
- 3ª Fase Pós-caligráfico, nota-se durante a adolescência, o equilíbrio na escrita, que é colocado em dúvida, juntamente com as necessidades, interesses e os modos de contato e adaptação, observando-se, frequentemente uma crise na escrita neste período e uma tendência a realizar uma caligrafia personalizada. A partir dos 12 anos, a exigência de rapidez na escrita tem um papel importan

te.

A rapidez e personalização, conduz o escolar a unir as letras com maior frequência e eficiência, simplificando suas formas mediante a omissão de detalhes inúteis. O escolar, só terá condições de realizar esta etapa após ter realizado o modelo caligráfico correspondente a etapa anterior. Mas, nem todos os estudantes conseguem realizar a etapa pós-caligráfica devido a um escasso emprego da escrita, adaptação rígida às normas da escrita e impostas na escolaridade, etc.

Um dos principais fatores que favorecem no aprendizado da escrita é o desenvolvimento psicomotor.

Calm, 1979 " Aprender a escrever é aprender a organizar certos movimentos afim de reproduzir um modelo. Constitui o resultado de uma conjunção entre uma atividade visual de identificação do modelo caligráfico e uma atividade motora de realização do mesmo".

Isto supõe, um alcance de controle psicomotor, manifestado pelo domínio do movimento. Controlar um ato é dominar as etapas de seu desenvolvimento. As exigências de precisão nas formas das letras e a rapidez de execução só serão possíveis alcançar, através de coordenação e freio dos movimentos que devem estar suficientemente desenvolvidos. Estes componentes do controle são resultantes de interações sinestésicas e visuais. O freio e a interrupção parecem depender mais da sinestesia. O manter ou retomar a direção dependem mais da visão.

Um outro importante aspecto da psicomotricidade é

formado pelo fator têmporo-espacial que influi nos seguintes processo do aprendizado da escrita: Reprodu o correta das formas das diferentes letras, regularidade de tamanho e dire o, propor o e posi o das letras em rela o a linha base. Este fator influencia também na forma de ligar as letras entre si e na adequada compagina o.

A compagina o ou diagrama o significa respeitar margens linhas retas e espaços regulares entre uma palavras e entre uma linha e outra.

Segundo Ajuriaguerra, et. al. 1973, "O desenvolvimento da escrita deve-se a todas as atividades de manipula o e todo os exercícios de habilidade digital fina".

O fator psicomotor influi também na aquisi o de uma postura adequada para realizar os movimentos gráficos e na possibilidade de dissociar e coordenar os movimentos requeridos a nível dos dedos, da mão e do braço para as exigências gráficas de inscri o e progressão das letras e palavras, assim como, nos aspectos de pressão gráfica exercida sobre o lápis e o papel e na velocidade que se imprime o movimento.

O aprendizado de escrita   um sistema de caráter complexo que deve ser iniciado quando a criança a maturidade necessária, no que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, a aquisi o da fun o simbólica, o desenvolvimento da linguagem e a afetividade e comunica o com o professor, numa experiência de trabalho inicial agradável.

Este nível   obtido por volta dos 6 anos de idade cronológica sempre que tenham sido realizadas atividades

preparatórias para a escrita. Estas atividades tendem a desenvolver a linguagem, a motricidade e a grafo-motricidade.

As crianças que são privadas desta etapa e que são introduzidas diretamente ao ensino formal da escrita, necessitam de um período inicial de desenvolvimento destes aspectos, com sentido criativo e lúdico.

É importante ressaltar que a prontidão da escrita depende da maturação física e da experiência escolar e não só da idade mental.

Outro fator relevante para o parendizado da escrita é a escolha de uma das mãos para realizar o ato de escrever. Tanto na prática clínica como na pedagógica encontram-se muito seguido as crianças canhotas ou ambidestras que apresentam o problema de qual das mãos escolher para iniciar o aprendizado da escrita. Nos meios onde há conhecimento psicopedagógico, geralmente é aceito com naturalidade que a criança canhota escreva com a mão esquerda, mas aparecem as dúvidas quando a criança oscila entre o uso de uma ou outra mão.

Segundo Auzias (1977) distingue-se a lateralidade gráfica, expressada através do desenho e da escrita, e a lateralidade usual, expressada por hábitos de vida diária como pentear-se, comer, escovar os dentes. Estas distinção é importante porque entre os pais e professores provoca confusão o fato de que uma mesma criança possa ser destra gráfica e canhota em seus hábitos sociais e vice-versa.

A lateralidade gráfica, especialmente a escrita, implica uma atividade altamente simbólica que requer uma

organização perceptivo-motora específica e complexa. A lateralidade usual é expressada em atividades de manipulação heterogêneas.

Para ajudar a criança canhota ou ambidestra, quanto ao problema da escolha da mão com que vai escrever, em geral recomenda-se iniciar a avaliação da escrita com a determinação da lateralidade manual.

Existem provas que visam precisar a preferência manual, como as de M. Auzias (1977), que devem ser complementadas com a observação sistemática da lateralidade tônica e com a observação espontânea dos gestos sem manipulação de objetos.

As atividades propostas, nos exames de preferência manual, são de vida diária como: fechar um zíper, acender um fósforo, enfiar uma linha numa agulha, etc..

Algumas pesquisas confirmam (Ajuriaguerra, 1986) que o canhotosismo absoluto e completo é bastante raro; a má lateralização pode produzir desordens na organização têmporo-espacial, fator que desempenha um papel importante no desenvolvimento da escrita e da linguagem em geral; o canhotosismo pode ser um obstáculo no aprendizado inicial da escrita, uma vez que a progressão esquerda-direita, própria da escrita, contraria a tendência natural da criança canhota, em realizar os movimentos gráficos da direita para a esquerda. Por outro lado, o canhoto, ao escrever não visualiza o todo da escrita, visto que sua mão encobre o que já foi traçado.

A literatura recomenda, que seja feita uma cuidadosa

avaliação, nos casos de crianças com lateralidade gráfica mal definida e ambidestria, respeitando, quando houver, a preferência da criança no uso de uma das mãos, ou iniciar os exercícios de pré-escrita com a mão direita, quando a criança não demonstra preferência. Neste caso, deverá ser feito também, uma análise da qualidade de execução gráfica de cada uma das mãos, pois, só convém trocar o uso da mão esquerda para a direita quando os traçados forem iguais ou melhores.

Estas observações deverão ter um tempo determinado de no mínimo 4 a 5 meses de trabalhos de execução gráfica, a fim de conhecer a igualdade ou diferença do rendimento de ambas as mãos.

Todo o trabalho gráfico simbólico, iniciado com crianças nas lés séries e ou no período de alfabetização, no que diz ao objetivo de rapidez e compreensão do traçado, deve ser iniciada a leitura com o modelo da letra script, para conhecimento do símbolo, no entanto, a execução dos símbolos gráficos inicia-se pelo modelo cursivo, para que haja uma melhor organização nos espaços entre uma palavra e outra no ato de escrever. Assim como, é necessário que sejam mostrados as diversas formas dos símbolos gráficos existentes, a título de conhecimento e reconhecimento dos mesmos.

Os autores divergem entre si quando do assunto "como iniciar a alfabetização". Chomski (1971) defende: iniciar com a escrita e posteriormente a leitura daquilo que escreveu. Clay (1975) Coloca que: deve-se primeira ensinar

a ler e posteriormente fazer com que os alunos executem uma escrita criativa sobre aquilo que leram.

Para Alls (1975) e Applebee (1977) esses dois processos (leitura e escrita) se interdependem e "que as experiências em leitura e escrita tendem a melhorar uma devido à outra" Applebee (1977).

Para Auzias (1977) entre crianças de 5 a 6 anos, que estão em processo de alfabetização, só manifestam desejo de ler aquelas que já possuem domínio da motricidade fina.

2.2.2 Estratégias de preparação para a escrita

Para Condemarin (1987) "A escrita constitui uma modalidade de linguagem que se pode estudar como um sistema peculiar, pelos níveis de organização da motricidade, o pensamento e a afetividade que seu funcionamento requer; e pelos diferentes níveis de desenvolvimento e integração tanto de fatores maturativos, como de aprendizado escolar hierarquizado".

As estratégias, a seguir apresentadas, são as mesmas tanto para iniciantes em escrita como para reeducação de disgráficos.

- Iniciar com o desenvolvimento da motricidade ampla, que abrange os movimentos dos grandes grupos musculares, incluindo o relaxamento, o equilíbrio e a dissociação dos movimentos globais dos braços e cotovelos.
- Introduzir exercícios de motricidade fina - movi-

mentos dos pulsos, mãos e dedos, partindo daí para as técnicas de eficiência motoras e escriptográficas.

Ao separar os movimentos globais dos gestos finos, faz-se a sua diferenciação, introduzindo a seguir, um conjunto organizado dos mesmos o que imprime um significado psicológico ao ato de escrever.

- O programa de psicomotricidade deve visar sobremaneira, desenvolver as funções básicas que irão dar prontidão para a escrita. Estas funções são: o esquema corporal, a orientação espaço-temporal, a percepção tátil, visual e auditiva, a memória e o emprego permanente da linguagem.
- Desenvolver conteúdos de psicomotricidade visando a aprendizagem da letra cursiva.

Os programas preparatórios para a escrita devem estar compostos de atividades psicomotoras, técnicas gráficas, pictográficas e escriptográficas.

2.2.3 Atividades psicomotoras

Os exercícios que serão aqui mostrados são de capital importância para a escrita.

- 1 - Coordenação dinâmica - Equilíbrio e ritmo
 - a) Rolar o próprio corpo, deita no chão, com os braços acima da cabeça, passando da posição de costas para a de bruços, estabelecendo uma sequência para a direita e para a esquerda.

- b) Sentar ereto, em posição normal e sem apoio.
- c) Engatinhar com as mãos e joelhos de maneira coordenada.
- d) Andar sobre uma linha pré-traçada e obedecer ordens como:
"Vá em frente", "ande para trás", "pare".
- e) Correr por uma pista pré-estabelecida, com ou sem obstáculos, sem mudança de ritmo.
- f) Arremessar uma bola, com um grau razoável de precisão.
Jogar uma bola, de maneira que ela possa ser apanhada.
- g) Permanecer imóvel com os olhos abertos, depois com os olhos fechados.
- h) Pular e transpor obstáculos simples sem cair.
- i) Saltitar, enquanto realiza outra atividade.
- j) Dançar, obedecendo o ritmo da música
- l) Manter o equilíbrio parado e em pé. Apoiar-se sobre o pé-direito e depois sobre o esquerdo, mantendo o equilíbrio enquanto balanceia.
- m) Auto-identificação
- n) Reconhecer as diversas partes do seu corpo.
- o) Identificar outras pessoas por nomes ou fotografias, e reconhecer as diversas partes do corpo do outro.

Relaxação

Exercício que sirvam para relaxar a tensão muscular.

Brincadeira do Boneco de Neve.

Realizar exercícios de tensão dos músculos mostrando o estado tônico que adquiriram e posterior relaxação.

Dissociação de Movimentos

Imitar a posição dos braços do professor, ou ainda, imitar uma outra criança ou figuras e a sua sequência de movimentos. Repetir os movimentos de olhos fechados. Repetir os movimentos trocando sua ordem.

Exercício de balanceio dos braços.

Mímica que implique em: pegar, soltar, bater, arremessar, escrever, etc.

Exercícios com os dedos a vista de gravuras ou do professor e criação de novos modelos a vontade do aluno.

Lateralização

Mostrar que o corpo humano divide-se em duas partes, usando um barbante ou equivalente para dividir o corpo do próprio aluno, se possível usar o espelho.

Dar conhecimento dos hemisférios direito e esquerdo e de suas simetrias.

Traçar a linha que divide o corpo sobre gravuras de figuras humanas.

Estruturação Espacial

Introduzir a noção de direita e esquerda partindo do corpo do aluno.

Desenho de um círculo ou outra figura e dar ordens: salte para a esquerda, salte para a direita, salte para frente, salte para trás.

Um aluno salta conforme sua vontade e os outros verbalizam a sua ação.

Mostrar que as coisas também podem ser divididas em direita e esquerda. Ex.: o quadro-negro, a folha de papel, a carteira, o caderno, etc.

Apresentar planos divididos em quatro partes e ditar ordens como: desenhe uma bola no quadro direito de cima; faça um X no quadro direito de baixo.

Com o mesmo tipo de papel dividido, fazer com que a criança desenhe em um dos quatro planos e depois dê a sua posição espacial.

Labirintos.

Reprodução de desenho.

Motricidade Fina

São exercícios que visam desenvolver movimentos do pulso, mão e dedos, considerados como técnicas não gráficas, preparatórias para a escrita.

Estruturação Temporal

Relacionar os fatores temporais com o movimento: duração, ritmo, ordenação ou sequência.

Imitar, através de palmas ou instrumentos, os sons ouvidos lentos, rápidos, fortes, fracos.

Classificá-los verbalmente.

Criar código de sons fortes e fracos, marcado suas direção de acentuação, que serão executados pelos alunos. Ex.: Riscar no quadro linhas compridas, convencionando-se que à vista delas o aluno baterá um som forte e à vista de linhas curtas baterá um som fraço. Este exercício poderá ser variado com diferentes formas ou cores.

Atividades de Integração

Integração da orientação espacial e temporal, percepção visual e coordenação motora indispensáveis ao processo de escrita.

2.2.4 Eficiência motora

O desenvolvimento da rapidez e precisão da motricidade fina, é trabalhado posteriormente à coordenação dinâmica, equilíbrio, relaxação e dissociação de movimentos, que se referem à ação dos grandes conjuntos musculares. A motricidade fina é o desenvolvimento dos movimentos musculares precisos.

Neste processo de desenvolvimento motor deve-se considerar os princípios de diferenciação céfalo-caudale e próximo-distal. O primeiro se refere ao fato de que a motricidade da região da cabeça e tronco precede a das extremidades inferiores. O segundo princípio, o próximo-distal,

implica que os movimento dos grandes grupos musculares de localização mais próxima ao tronco diferenciam-se antes que as partes extremas. Assim a diferenciação dos movimentos globais do braço precede à do cotovelo, e esta, por sua vez, precede a do punho, que, por sua vez, precede o movimento fino dos dedos.

As técnicas destinadas para o desenvolvimento da eficiência motora classificam-se em:

- . Técnicas não-gráficas
- . Técnicas gráficas

Essas técnicas incluídas num programa de pré-escrita, visam desenvolver o gesto fino, especialmente a precisão, a coordenação, a rapidez e o controle do movimentos dos dedos e das mãos.

A escolha e o tempo de aplicação dos exercícios deve ter como base o agrado das crianças. É importante aplicá-los não como simples critério instrumental, mas também como uma forma de contato afetivo.

Técnicas não gráficas:

Recorte; dobraduras; bordados; alinhavos; jogos com baralhos; efetuar quebra-cabeças graduados e mosaicos; colagens com materiais diversos; montagens com sucatas; formar objetos com figuras geométricas; completar figuras ou desenhos que estejam faltando algo, em várias técnicas; confecção e uso de carimbos de verduras e legumes; jogar bolinhas de gude; modelar com massas; enfiar contas diversas em fio, etc.

São inúmeras as técnicas que a educação das artes

pode proporcionar no desenvolvimento e ou na reeducação da motricidade fina.

Certas atividades da vida diária podem servir ao educador para o seu desenvolvimento, e por isto é importante instruir os pais no sentido de que não prestem ajuda desnecessária à criança tais como: abotoar botões; abotoar cintos; tirar parafusos e porcas; pregar e parafusar; despregar e desaparafusar; tapar e destapar com rolhas e tampas de metal certos objetos; atividades de asseio da habitação e higiene pessoal; fazer e desfazer nós; pregar botões, costurar, bordar; cortar e descascar verduras, etc.

Além das técnicas não-gráficas pode-se utilizar, para desenvolver a motricidade fina na aprendizagem da escrita, uma série de técnicas gráficas, tais como:

- . Técnicas pictográficas;
- . Técnicas escriptográficas.

Técnicas Pictográficas

A. DENNER (in Ajuriaguerra et al., 1973) propõe uma série de exercícios de pintura e desenho, úteis para a preparação à escrita. Estão centralizados em uma busca de descontração motora e da fluidez do movimento.

A aprendizagem técnica dirige-se essencialmente aos dados qualitativos e estéticos do traço e da superfície. Propõe-se a seguinte progressão dos exercícios:

- . Pintura e desenho livres.

Realizar pinturas e desenhos com conteúdos, tamanhos e instrumentos de livre escolha.

Este exercício é especialmente indicado para crianças com menos de 09 (nove) anos de idade.

O valor emocional desta expressão livre permite estabelecer um bom contato com a criança, resolver certas tensões afetivas e estimular a sua criatividade.

A pintura livre em materiais de tamanho grande permite à criança uma maior liberdade de imaginação e criação. Esta atividade também faz crescer na criança maior expressão afetiva e estética.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicomotor, a pintura em tamanho grande com gestos amplos, pode ser utilizada para melhorar a estabilidade geral do corpo e a posição adequada para a escrita.

É necessário estimular diferentes tipos e modalidades de desenhos como: ilustração de uma história inventada pela criança; um conto tradicional; histórias ou acontecimentos, datas comemorativas; realizar desenhos de animais ou caricaturas, etc.

Todo trabalho nesta etapa deve ser comentado verbalmente integrando assim, a linguagem oral ao modo de expressão pictográfica.

. Arabescos:

Os arabescos são traços contínuos que não representam um objeto determinado, facilitam a descontração motora, o melhoramento das posturas e as reestruturações tônicas. Esta técnica objetiva um auto controle da pressão gráfica.

Nos arabescos, a não representação de um objeto, permite a total liberdade do gesto e o traço depende unicamente da flexibilidade e da soltura no movimento.

Este exercício segue a seguinte ordem:

- a) Realizar arabescos simples no papel. São linhas contínuas, evitando tirar o lápis do papel, com completa liberdade de movimentos;
- b) Realizar arabescos com duas ou três cores, podendo utilizar giz, aquarela ou lápis de cor;
- c) Realizar arabescos matizados, em que as variações de tons correspondam a variações de pressão do instrumentos utilizado. Com isto a criança aprenderá a dominar o gesto em um contexto de relaxação, implicando num auto-controle da pressão e de uma conscientização da variação e regularidade, segundo o efeito que se deseje.

No uso do lápis de cor, para realizar os arabescos matizados, é recomendável usar um papel que permita à criança controlar a pressão de seu traçado.

- d) Realizar arabescos com traços semi-angulares, variando sua forma contínua.

Para os canhotos deve-se estimular o sentido destrógrado (da esquerda para a direita) dos arabescos.

Técnicas Escripográficas

São técnicas propostas por Mme. Auzias (In Ajuria-guerra, et al. 73) que tem por objetivo melhorar as posições e os movimentos gráficos. Ainda não abordam diretamente a escrita. Pode-se distinguir três tipos de técnicas escripográficas:

. Traçados deslizados:

Constituem traços contínuos com deslizamentos de todo o antebraço e da mão sobre a mesa. Realizam-se com lápis grosso para facilitar o gesto. São um pretexto para que a criança desenvolva diversos aspectos, tais como: postura adequada (cabeça erguida, tronco reto, ombro horizontal, cotovelo, punho e mão em prolongação), pressão regular e movimento rítmico. O objetivo do exercício é a descontração e não a apreciação do gesto. Trata-se de conseguir a descontração seguindo uma ordem próximo-distal, começando pelo ombro e terminando pela mão e os dedos. A rapidez de execução deve ser regulada em função da capacidade motora de cada criança, acelerando progressivamente as crianças lentas e meticolosas e frear as impulsivas. Os traçados deslizados permitem e proporcionam à criança um controle visual e a regulação da pressão do traçado.

As guirlandas, próprias deste exercício, relacionam-se com as formas frequentes da escrita, envolve a curvatura e a ligação, num gesto fácil. Os traçados deslizados permitem a distensão progressiva do traço e o livre jogo das articulações, facilitando a regularização da pressão grá-

fica. Na execução dos traçados deslizados recomenda-se usar papéis de tamanho 40/50, aproximadamente, e um lápis de cor, se possível hexagonal, de 1 cm de diâmetro.

"As indicações para realizar os traçados deslizados são as seguintes:

- Apresentar formas fechadas ou semi-fechadas, e pedir as crianças que repassem várias vezes a forma com um traço contínuo, sem levantar o lápis, deslizando todo o antebraço e mão sobre a mesa de trabalho.
- Apresentar diferentes tipos de guirlandas e pedir as crianças que as repassem com a técnica de traçado deslizados. As guirlandas são traçados básicos para o aprendizado das letras agrupadas em família." (Condemarin, 1987)

. Exercícios de progressão:

Os exercícios de progressão incluem os movimentos de ampla progressão que são aqueles que colocam em ação os segmentos proximais (braço e antebraço) e as duas articulações (ombro e cotovelo).

Estes exercícios são feitos em plano vertical, no quadro negro, com giz grosso e em plano horizontal, com pinturas, em folhas de tamanho grande. Para realizar os exercícios de ampla progressão deve-se ter as seguintes indicações:

- A criança trabalha sentada, com o antebraço deslizando sobre a mesa, em uma folha de tamanho gran-

de, com o lápis grosso.

- Marcar com cor diferente do uso da criança a margem esquerda, indicando o ponto de partida do exercício.
- Pedir a criança que deslize todo o seu antebraço, mantendo a pressão suave, o gesto regular e o ritmo durante o exercício.
- Os traços podem ser separados. Quando chega ao final do papel, pede-se que levante a ponta do lápis e volte ao ponto de partida.
- O tronco deve permanecer fixo para permitir que o movimento de abdução do traço, da esquerda para a direita, seja o mais amplo possível."Condemarin,87

Também os movimentos de progressão pequena, que são aqueles que colocam em ação as articulações e os segmentos distais.

A rotação da mão ao redor do punho e os movimentos de flexão e extensão dos dedos.

Os materiais correspondem aos recomendados para os movimentos de ampla progressão, mas em folhas pequenas.

Os movimentos de pequena progressão são realizados em função de uma diminuição do campo de atividade, que exige movimentos de pouca amplitude. Estes exercícios tendem a melhorar o desenvolvimento da escrita esquerda-direita.

Para realizar os exercícios de pequena progressão deve-se pedir às crianças que realizem de forma sucessiva os seguintes movimentos:

- "- Realizar um traço ou guirlanda conservando o antebraço e o pulso fixos.
- Levantar o lápis.
- Deslocar a mão e o braço a certa distância, estirar os dedos e recomeçar a série nº 1."

Esta seqüência permite acostumar a criança a alternar os movimentos ativos de inscrição e os movimentos com deslocamento da mão.

A seqüência destes traçados deve ser realizada em desenhos significativos para a criança.

. Exercícios de Inscrição:

Para que se realize o registro das letras sobre uma superfície, o principal agente da inscrição são os dedos, que convêm desenvolver ao máximo sua atividade. As crianças muito pequenas inscrevem com todo o braço, com elas não há dissociação entre progressão de esquerda-direita e inscrição. Contudo, na idade pré-escolar pode-se observar durante os grafismos movimentos do ante-braço dissociados, algumas vezes, dos braços; depois ocorrem movimentos da mão isolados ou acompanhados dos movimentos do braço e ante-braço.

Finalmente, aparecem os movimentos digitais que constituem a base para a aprendizagem da escrita. No entanto, quando aparece o movimento digital, este não inclui a participação do movimento da mão e do braço nas inscrições.

Para realizar os exercícios de inscrição é preciso desenvolver previamente, a motricidade e a descontração. Trata-se de desenvolver a motricidade fina dos dedos em gra-

fimos simples. Utiliza-se para isto, os exercícios de progressão grande e pequena. Alguns exigem uma mobilização dos dedos coordenados com a do braço, e do antebraço e a do punho. O que melhora a inscrição é, precisamente esta coordenação dos diferentes segmentos do braço.

Esta coordenação dos movimentos que implica na desenvoltura do traçado é favorecida graças às formas que se propõe para que a criança execute.

Os exercícios de pré-escrita propostos por Oliveaux, 1960, servem para desenvolver os movimentos musculares finos próprios da inscrição.

2.2.4.1 Programas de pré-escrita

Formas de postura corretas para uma boa escrita.

Segundo Franco, 1968, o escritor deve sentar-se em uma cadeira que lhe permita assentar os pés no chão, o corpo apoiado ao encosto da cadeira, levemente inclinado para o lado esquerdo, o abdômem levemente encostado a beira da mesa e a cabeça levemente inclinada sobre o papel.

O antebraço esquerdo apoiado sobre a superfície da mesa deve estar segurando a base da folha ou do caderno com a mão aberta e plana.

O tamanho da mesa deve ser proporcional ao tamanho de quem escrever para que o corpo não adquira uma posição forçada, tendo ampla liberdade de movimentos dos braços para os lados.

O ante-braço direito tem a função de movimentar o conjunto mão e dedos a ele ligados pelo punho; deve estar

em posição perpendicular ao conjunto mão e dedos, evitando as posições forçadas ou em falso.

A caneta deve ser segura por 3 dedos: o polegar, a esquerda da mesma, sem esforço, auxiliando os movimentos laterais e verticais, o indicador levemente curvado, segura, sem força alguma, 1 cm, da ponta da caneta, é o dedo que dá maior ou menor apoio da mesma sobre o papel; o dedo médio apoia a caneta no meio da falange e auxilia o polegar na direção das letras. O anular e o mínimo, progressivamente recurvados, servem de apoio para a mão na mesa, permitindo que a mesma deslize suavemente sobre o papel.

As má postura e colocação dos dedos, poderá resultar em uma letra disforme e de difícil leitura.

Recomenda-se aos professores de alunos portadores de disgrafia, que observem atentamente cada detalhe de postura física, pois eles podem estar agravando, ainda mais, um problema que já existe.

Outro aspecto a ser explorado neste programa, são os exercícios que desenvolvem a destreza dos alunos para fazer: círculos, semi-círculos, retas horizontais e verticais, oblíquas e os diferentes tipos de guirlandas.

2.2.4.2 A escrita inicial

De acordo com a literatura estudada, predomina a idéia de que as letras devem ser ensinadas uma a uma e bem fixadas, para que uma não seja confundida com a outra.

Serão relacionados a seguir os passos que devem ser seguidos na apresentação de todas as letras, maiúsculas

e minúsculas, procurando sempre que as mesmas sejam agrupadas por semelhanças.

- Iniciar com as guirlandas que dão origem a letra.
- Mostrar o modelo em papel grande.
- Marcar bem o ponto inicial de cada letra.
- Exercícios de reproduzir o modelo no ar, seguindo um ritmo.
- Realizar o mesmo exercício com os olhos fechados.
- Levar a criança ao quadro-negro para escrever, sendo observado neste momento, sua postura e relaxamento.
- Exercício em folhas para cobrir, completar, escrever.
- Verbalizar o traçado da letra. Ex. Letra "m": começo em cima, desço em linha reta, até em cima, faço uma curva para a direita e desço novamente, etc.
- Nas letras "c, o, a, d, g, q" deve-se ensinar a escrever em sentido anti-horário, usando um círculo marcado.
- Se após todos os passos, a criança ainda não consegue traçar, volta-se ao primeiro passo.

Ligação das letras:

- Inicia-se o trabalho através de guirlandas, sempre pelas consoantes ligadas as vogais "e, i, u" por serem de mais fácil ligação. Posteriormente introduz-se as vogais "o, a" porque possuem sentido an-

ti-horário, dificultando a ligação.

- As consoantes "b e v" são as que apresentam maior dificuldade de ligação com as vogais "a e o" e é recomendado que se prolongue o traço horizontal das mesmas.
- A consoante "s" deve ter repassado o seu traço inferior para que seja efetuada a junção.

Alinhamento das letras:

- Para que se consiga um alinhamento correto das letras é preciso que a criança escreva, inicialmente, entre linhas paralelas de 5 a 6 mm de espaço (papel de caligrafia), copiando todos os tipos de junções, especialmente as que apresentem maior dificuldade, mostrando sempre, que as letras ocupam diversas posições no alinhamento. Ex.: "l", avança na linha superior; "p" avança na linha inferior; "v" fica somente na linha média; "f" ocupa os três planos da linha.
- Outro aspecto a ser observado é o espaçamento regular entre as palavras e mesmo entre as letras. Quando uma criança tem problemas de espaçamento entre as palavras, pede-se que use o dedo indicador como medida de espaço entre uma palavra e outra.

Os exercícios devem contar com muitas guirlandas de palavras mantendo regularidade de espaço.

Organização da página

Este é o último passo.

O aluno deverá ter contato com textos bem estruturados, dentro do espaço da folha, para que possa visualizar o correto no que diz respeito a parágrafos, margens, separação de sílabas, uso de linhas inteiras, disposição de títulos, etc., sendo que tudo isto deverá ser orientado pelo professor.

Este último passo deverá ser treinado através de cópias, ditados e composições espontâneas.

2.3 DISGRAFIA

Para Jordan "a disgrafia, é a dificuldade de produzir letra legível. Supõe-se que haja uma deficiência do sistema muscular usado para escrever com exatidão as letras e palavras."

Certas crianças possuem em sua mente a idéia exata daquilo a que se propõe escrever, mas quando vão fazê-lo não se recordam do traçado das letras ou seus músculos não o ajudam a traçá-las corretamente. Esse problema provoca grandes frustrações em crianças que estão iniciando a alfabetização.

Muitas vezes a disgrafia vem também associada à dislexia auditiva e visual. Deve-se também, levar em consideração que não é tarefa fácil fazer com que crianças normais assimilem todos os símbolos (letras de A a Z) em todas as variedades que lhes são apresentadas (maiúsculas, minúsculas, manuscritas, letras de imprensa), o que dizer quando essa

tarefa está voltada para deficientes.

Uma das características de alguns disgráficos é a de escrever da direita para a esquerda, esta é a primeira barreira a superar, já que a nossa escrita se processa da esquerda para a direita. Outra característica, é que os disgráficos não recordam onde devem começar e terminar de traçar nem como unir os traços para produzir uma letra completa. Isto torna-se mais grave quando copia algo que está escrito em letra de imprensa, surgindo aí ainda o trabalho mental de codificação da letra de imprensa para que possa codificar em letra cursiva. É comum em alunos disgráficos, quando escrevem palavras maiores, que apareçam omissões de mesma sílabas, e esses erros lhes passam despercebidos. Isto se deve ao enorme esforço que o processo de escrever lhes impõem.

Em outros casos surgem letras ou sílabas inexistentes nas palavras grafadas. Isto se nota, com frequência, naqueles alunos que levantam o lápis na metade da escrita e quando voltam novamente a ela repetem letras por não terem capacidade de retornar ao ponto interrompido e dar continuidade ao mesmo de maneira adequada.

Jordan, (1980) salienta aspectos que são indicadores de disgrafia:

Dificuldade com os símbolos alfabéticos;

- Não guarda na memória como se escrever determinadas letras e números.
- Distorce a forma de determinadas letras e números.
- Realiza traçados torpes e descontínuos.

- Tem dificuldade na passagem da letra de imprensa para a cursiva.
- Escreve em letra de imprensa, mesmo depois de ter aprendido a letra cursiva.
- Fragmenta determinadas letras ou números.
- A escrita parece uma série de "garatujas " praticamente ilegível.
- Sente dificuldades de discernir maiúsculas e minúsculas.

Sentido de direção confuso

- Escreve em "espelho".
- Ao traçar certas letras e números, os faz de baixo para cima.
- Os traços elípticos ou circulares de determinadas letras e números são traçados em direção inversa a habitual, ou seja, a que segue os ponteiros do relógio.
- Borra e escreve sobre o que já está escrito para corrigir a direção de letras e números.
- A escrita tende a saltar de cima para baixo.

Dificuldade na cópia de formas simples

- Distorce formas simples.
- Não termina corretamente os ângulos.
- Tende a desenhar "orelhas" quando se encontram ou trocam de direção as linhas.
- Lhe é difícil reproduzir de memória desenhos sim-

ples.

- Faz o final de um exercício escrito piorando o trabalho.
- Lhe é difícil manter-se no "renglon" (linhas).

Omissões

- Omite letras em determinadas palavras.
- Omite sílabas em determinadas palavras.
- Coloca as letras uma sobre as outras.
- Coloca as palavras uma sobre as outras.

Agregados

- Junta letras ou sílabas ou sílabas que não existem nas palavras.
- Repete a mesma letra ou sílaba ao escrever uma palavra.
- Fala sílabas desnecessárias nas palavras.
- Repete determinadas sílabas na linguagem oral.
- Repete determinadas rimas, quando conversando ou brincando. Ex.: pato, bato; gato, cato; etc.

Disgrafia ou distúrbios de escrita, embora apresente características comuns, também apresenta diferenças evidentes.

"É disgráfica uma criança na qual a qualidade da escrita é deficiente quando não existe nenhum déficit neurológico ou intelectual explica esta deficiência".

Para Ajuriaguerra as disgrafias são sempre acompanhadas de outras deficiências que podem estar instaladas

em quatro níveis de desenvolvimento que são:

- Desenvolvimento da motricidade. O processo da escrita exige uma coordenação de movimentos e gestos, rapidez e precisão dos músculos da mão suficientemente desenvolvidas de maneira que possa formar os sinais gráficos de maneira legível. Através de pesquisa experimental Ajuriaguerra comprovou que "a metade das crianças disgráficas apresentam igualmente deficiência na adaptação psicomotora. Entre estas crianças as dificuldades de escrita fazem parte de perturbações motoras maiores. Nos âmbito de nosso consultório estes problemas motores são precisados pelo exame neurológico, e as indicações que estes diversos exames fornecem, orientam, em uma primeira aproximação, os métodos de reeducação". Ajuriaguerra (1988)
- Desenvolvimento mental: Abrangendo não somente a compreensão do significado do símbolo escrito mas também a sua organização e orientação no espaço e sua sucessão e ordenação temporal.
- Desenvolvimento da linguagem: A linguagem oral deve estar bem desenvolvida, assim como a ortografia daquilo que se pretende escrever. Quando a ortografia não está dominada surgem as "paradas para pensar" o que ocasiona a má formação das letras.
- Desenvolvimento sócio-afetivo : É importante sa-

liantar o relacionamento do aluno com a aprendizagem, e seu gosto por ela, bem como o seu relacionamento com a escola, professores e as relações com os pais.

A deficiência em qualquer dos fatores acima citados podem prejudicar a aquisição da escrita.

Aqui, pode-se ainda citar o caso das psicoses infantis como fatores sócio-afetivos que interferem no processo de aquisição da escrita.

Alguns aspectos ainda a serem observados:

. **Dominância lateral** - A nossa escrita foi feita para destros. A criança disgráfica canhota, com lateralidade comprovada, escreve pior que os destros, porque possuem menor rapidez, precisão, direção de movimentos e orientação no espaço, escrevendo da esquerda para a direita.

. **Orientação e organização espacial** - A escrita é uma atividade espaço temporal muito complexa, onde devem ser observadas as normas de agrupamento de sinais que formam as palavras e o espaçamento entre as mesmas na formação das frases.

Existe uma grande desorganização espacial nas crianças que apresentam problemas de linguagem e motricidade e também os disgráficos apresentam este problema.

. **Estudo da ortografia** - Muitas vezes as crianças possuem dificuldades ortográficas, podendo, também, tornar-se causa de disgrafia. Cada vez que as

dificuldades se apresentam, elas param, pensam e rasuram. Também o ritmo imposto pelo professor deve ser acompanhado e a criança, preocupada com a ortografia e o ritmo, despreza a forma de escrita.

. **Esboço de câimbras** - A literatura cita que existe ainda, entre os disgráficos, um grupo muito pequeno, daqueles que apresentam o problema de câimbras, que se caracteriza pela crispação dos músculos a nível de ombro, antebraço e dedos. É um fenômeno doloroso que surge cada vez que se aumenta a velocidade da escrita e ocasiona uma parada depois de ter escrito por algum tempo. É este caso, talvez, o que traga maior aversão às tarefas escolares, por estar acompanhado de dor. Em alguns desses casos aparecem juntamente um atraso no desenvolvimento motor e o aspecto afetivo também está, muitas vezes comprometido. Alguns possuem, até, tendência à obsessão e hiperemotividade.

As crianças disgráficas, em sua maioria, apresentam falhas em um ou mais aspectos dos acima citados, predominando: as deficiências de organização espacial e eficiência motora. Contudo, isto não quer dizer que, crianças que apresentem problemas dentro de algum dos aspectos acima citados, sejam sempre disgráficas.

Não existe apenas um tipo de disgrafia. Serão citados aqui, cinco tipos, conforme a classificação de Ajuria-guerra.

I. **Os rijos** - Escrita tensa, e por mais que se consiga

que a criança relaxe, seu traçado continua irregular e brusco. As letras são mais altas que largas e inclinadas para a direita. As curvas de ligação entre as letras são substituídas por uma série de pequenos ângulos. Têm uma progressão de esquerda/direita muito ruim e as letras são apertadas umas as outras. Caracteriza-se este grupo também por uma falta de integração entre o controle dos músculos da mão e a liberação da impulsividade.

II. Os débeis - Neste caso aparece uma falta de controle dos movimentos, frouxidão negligência no traçado. A escrita é pequena, redonda e espalhada na largura. As letras são fracas e sem estrutura, faltando regularidade na dimensão e direção, isto dá ao traçado um aspecto indeciso. Não segue corretamente as linhas, as palavras "dançam" sobre as mesmas e as margens não são muito observadas.

III. Os impulsivos - São caracterizados pelo excesso de velocidade, impulsividade e falta de controle dos gestos, e, em consequência têm uma baixa qualidade de escrita. As formas são imprecisas, a paginação é mal feita e os finais de palavras e acentos são prolongados.

IV. Os inábeis - Para esse grupo as dificuldades grafomotoras são maiores tornando-os incapazes de seguir um modelo caligráfico. Têm, portanto, um traçado de má qualidade tanto em espaçamento, quanto paginação e alinhamento, toda a sua escrita dá um

aspecto de desordem e confusão. Neste grupo estão, geralmente, aqueles que possuem maior comprometimento motor. Escrever, para este grupo, é realmente um "problema".

V. Os lentos e estruturados - Estes escrevem lentamente, procurando traçar as letras corretamente, têm bom espaçamento, respeitam as margens, tudo de maneira minuciosa.

Pode-se, porém, notar a fragilidade de sua escrita por um discreto tremor e algumas interrupções entre as letras.

É a busca da escrita perfeita que os leva à lentidão.

Estes agrupamentos de disgráficos não são estanques. Algumas formas das acima citadas se associam em um mesmo indivíduo. Os tipos I, II e III podem aparecer "puros" ou associados com ou outros tipos. Porém, o grupo do V tipo jamais será associado ao tipo III. O IV jamais aparece sozinho. Sabendo-se que a inabilidade é a característica básica da criança disgráfica, ela aparece em todos os demais tipos de escrita, sem exceção.

Cada caso de disgrafia deve ser estudado separadamente, abrangendo todos os aspectos do caráter do disgráfico, só assim pode-se chegar a um método apropriado, a fim de que sua reeducação possa atingir uma máxima eficácia.

Os agrupamentos feitos, devem servir como base de um estudo da individualidade de cada aluno e conseqüentemente este estudo servirá de base para a sua reeducação. Se esta

estiver bem embasada poderá levar a criança a superar seus problemas e até chegar a gostar de escrever.

III - METODOLOGIA

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE ESPECIAL

A classe especial, ora em estudo, está implantada em uma Escola de Ensino Regular que atende de 1ª a 8ª séries do 1º Grau. Localiza-se em um bairro distante do centro da cidade, próximo à BR 277.

A clientela da classe é de nível sócio-econômico baixo. São crianças que frequentam a escola em um período e no outro executam os mais diversos serviços como: guardar carros nas ruas, limpar jardins, entregar propaganda de mão em mão, etc., para auxiliar no orçamento doméstico.

A classe é composta de alunos de 10 a 12 anos, que vieram do ensino regular, após terem repetido por duas ou mais vezes a 1ª série. De posse de suas avaliações, constatou-se que a queixa principal, em todas elas, é "dificuldade da aprendizagem".

Entre os oito alunos pesquisados, encontra-se em todos, traços leves ou moderados de disgrafia, porém, o caso em estudo, no presente trabalho, chama a atenção porque apresenta um grau bem mais elevado, desta inabilidade específica.

3.2 ESTUDO DE CASO

3.2.1 Contato direto com os alunos da classe especial.

Foram feitas diversas visitas à referida classe para que se pudesse ter uma visão geral do seu funcionamento, visando também conhecer melhor os alunos e uma melhor interação com os problemas que apresentam.

3.2.2 Escolha do sujeito da pesquisa

O sujeito da presente pesquisa, foi escolhido intencionalmente, por ser aquele, que na classe, apresentava o problema de disgrafia num grau bastante acentuado.

3.2.3 Caracterização do sujeito

- . C.A.A.R.C. - 10 anos.
- . Menino pequeno, franzino, de nível sócio-econômico baixo.
- . Coursou por duas vezes a 1ª série do Ensino Regular e não conseguiu aprender a traçar as letras, apesar de que, lê relativamente bem.
- . É extremamente lento para realizar qualquer atividade.
- . Chora com facilidade e convulsivamente, aparentemente sem motivos.
- . É filho de pai separados e vive com o pai, a madrasta, uma irmã e dois irmãos por parte de pai.
- . Costuma conversar muito pouco em sala de aula, mas quando fala de seu ambiente familiar, diz que apanha muito e que muitas vezes não sabe o porquê de estar apa-

nhando.

Pelos momentos de observação direta com a criança, percebeu-se que existe um sentimento recíproco de rejeição entre pais e filho. Em tudo que fala e conta, revela uma grande carência afetiva.

Possui linguagem oral um pouco deficiente, não conseguindo organizar corretamente frases inteiras.

O que parece ficar mais evidente no sujeito é um sentimento de inferioridade perante as demais pessoas. Nota-se que tem medo de expressar suas idéias oralmente e este transtorno se agrava quando se trata de linguagem escrita.

Sabe-se que a linguagem escrita, como bem coloca Luria (1986) "A linguagem escrita não contém quase nenhum meio complementar, não verbal, de expressão. Não supõe nem conhecimento por parte do destinatário, nem um contexto sim-prático, não dispõe dos meios (gestos, mímica, entonação, etc..) que desempenham o papel de "marcadores semânticos" no monólogo e o procedimento de separação de partes do texto com a pontuação ou por meio de parágrafos é somente um substituto parcial destes "marcadores". Desta forma, toda a informação expressa na linguagem escrita deverá se apoiar somente na utilização suficientemente completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem."

3.2.4 Instrumentos de avaliação utilizados

Todos os instrumentos usados para investigação do problema, relativo ao estudo de caso, foram vistos e aprovados pela orientadora da presente monografia e são usados no cotidiano da avaliação.

3.2.4.1 Escala de Disgrafia de Ajuriaguerra

É um instrumento criado pelo grande estudioso em problemas de linguagem, J. de Ajuriaguerra, e que analisa detalhadamente a escrita do disgráfico, observando todas as particularidades e minúcias da mesma (anexos nº 01).

3.2.4.2 Teste de Goodenough

Este consta de: solicitar à criança que desenhe uma figura humana, sem seguir um modelo e não podendo haver interferência por parte do observador durante o desenvolvimento do desenho. (anexos nº 02).

3.2.4.3 Exercícios de cópia

Foram elaborados três instrumentos com palavras avulsas, escritas nos três tipos de letras que aparecem no cotidiano dos alunos: cursiva, script e de imprensa, com o objetivo de avaliar o sujeito em relação ao reconhecimento das citadas formas usuais de letras, (anexos nºs 03, 04, 05).

3.2.4.4 Cópia de figuras

Exercícios de copiar figuras geométricas, desenhos

formados por figuras geométricas e linhas e continuar, conforme o modelo inicial, as guirlandas. (anexos 06, 07,08,09)

3.2.4.5 Reprodução de figuras

Reproduzir, sem modelo, as figuras copiadas nos exercícios de cópia. (anexos nºs 10, 11).

3.2.4.6 Complementação de figura à vista de um modelo.

Completar figuras, de maneira a torná-las iguais ao modelo apresentado. (anexos nºs 08, 08a e 09).

3.2.4.7 Coordenação motora

Exercícios de percorrer com o lápis o interior de duas linhas traçadas paralelamente. Iniciar no ponto marcado e chegar ao mesmo ponto, sem levantar o lápis do papel. (anexos nºs 12, 13).

3.2.4.8 Ditado

Ditado de pequenas frases, com dificuldades mínimas de ortografia. (anexo nº 14)

3.2.4.9 Escrita espontânea

Foi contada uma pequena história ao sujeito e ele a reproduziu com suas palavras. (anexo nº 15).

IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados de escrita coletados pelos instrumentos 3.2.4.3, 3.2.4.8 e 3.2.4.9, foram analisados de acordo com a Escala de Ajuriaguerra (instrumento 4.4.1) e chegou-se à conclusão de que o sujeito: No ítem A **má organização da página** - comete todas as falhas, menos uma, porque respeita as margens; no ítem B - **má organização do traçado** -apresenta todas as falhas; no ítem C - **erros de formas e proporções** - Não apresenta apenas o 1º sub ítem.

A totalização dos pontos de sua disgrafia, contados pela escala acima é de 36, caracterizando um caso em que o problema disgráfico aparece em grande escala.

Nos instrumentos 2.4.3, o sujeito não apresentou dificuldade em decodificar nenhum dos três tipos de letras apresentados.

Foi aplicado ao sujeito o teste de Goodenough, o qual revelou um Q.1 de 76 pontos, sendo classificado pela Organização Mundial de Saúde como Deficiente Mental Limítrofe.

Observando-se a figura humana por ele desenhada (anexo nº 02) torna-se evidente que o mesmo procura ignorar os seus próprios braços.

Nos instrumentos 2.4.4 e 2.4.5 cópia e reprodução de figuras, o sujeito teve um bom desempenho, mostrando

que possui uma boa coordenação viso-motora, assim como boa memória (anexos nºs 6, 7, 8, 8a, 9, 10, 11) fazendo-se importante observar que, sempre que possível, diminuiu o tamanho das formas.

No instrumento 2.4.6, exercícios de complementação de figuras (anexos nºs 08) o sujeito apresentou um bom desempenho, porém sempre que se apresentou a oportunidade, diminuiu o tamanho dos braços do boneco.

Ao desenhar as guirlandas começou bem e depois errou e perdeu o interesse. Terminou o mais rápido possível, não se importando em seguir as formas do modelo.

Nos exercícios constantes dos instrumentos 2.4.7, teve um bom desempenho, não ultrapassando as linhas paralelas. sendo que em um dos desenhos observa-se a quebra da linha em apenas um ponto.

Nota-se no trabalho espontâneo do sujeito, que o mesmo parece tentar assinalar os "marcadores semânticos" (entonação, gestos, mímicas) principalmente a entonação, através de elevação na linha ou aumento de tamanho na escrita da sílaba tônica e alongamento de determinados traços das palavras, conforme são pronunciadas. Isto se comprova através das palavras grifadas no texto dos anexos 14 e 15.

Depois de analisados os instrumentos e voltando à entrevista inicial com o sujeito, conclui-se que o mesmo possui uma deficiência mental muito pequena, aproximando-se significativamente dos ditos "normais".

A inabilidade específica ou disgrafia do sujeito está intimamente ligada à carência de exercícios grafomotores, pois não cursou um pré-escolar e nem teve estímulos no

ambiente familiar. Ao entrar na 1ª série do Ensino Regular também não foram desenvolvidos estes tipos de exercícios, resultando em uma defasagem em sua aprendizagem da escrita.

Por outro lado sabe-se o sujeito é portador de um problema emocional acentuado, devido ao ambiente familiar em que vive, que não lhe proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, como já foi descrito no capítulo III, ítem 2.3.

O sujeito estudado no presente trabalho, necessita de um tratamento psicológico, onde possa, na medida do possível sanar em parte, o problema do ajustamento familiar, seguido de uma reeducação psicomotora, onde possa desenvolver e aperfeiçoar sua coordenação motora ampla e fina, que oportunize experiências criativas um clima lúdico, para satisfazer suas necessidades emocionais, intelectuais e físicas.

Este trabalho deverá ser desenvolvido por um psicólogo que acompanhará e orientará todas as atividades realizadas na classe em que o sujeito está inserido, além de atendê-lo em sessões individuais onde será especificamente tratado o seu problema emocional.

Conclui-se que o disgráfico que possui como causa principal de sua inabilidade específica um problema emocional, necessita de um atendimento extra-escolar, para que possam ser sanadas as suas dificuldades.

A escrita do deficiente deve ser resgatada da maneira mais completa possível. Sabe-se que ela é uma fonte

de comunicação das mais importantes e se não for desenvolvida satisfatoriamente, irá gerar indivíduos deficientes de comunicação.

CONCLUSÃO

Após o estudo feito, chega-se à conclusão de que os Deficientes Mentais que ocupam as classes especiais, são crianças de nível sócio econômico baixo e que não têm incentivos de seu ambiente para que se desenvolvam normalmente. São crianças que frequentaram, por um ou mais anos, as classes regulares e, nelas, acumularam fracassos, até serem encaminhados às classes especiais. Seus fracassos, muitas vezes devem-se ao motivo de terem sido deixados "de lado" no ensino regular.

Outro ponto a ser salientado, é, falta, em nossa essas escolas, de um psicólogo educacional, pessoa capaz de avaliar e diagnosticar uma criança e encaminhá-la, o mais cedo possível, ao ensino ou tratamento, que lhe for mais conveniente, ou, ainda, orientar melhor o professor na sua maneira de atuar em sala de aula, o que não ocorreu com o sujeito do Estudo de caso do presente trabalho.

O presente estudo de caso, trás à mostra, um sujeito disgráficco, com sérios problemas de ordem emocional, sendo um menino que se sente diminuído perante os demais e rejeitado pelos pais que são separados, recebendo maus tratos por parte do pai, com quem vive. São motivos estes, mais do que plausíveis para um insucesso escolar, como afirma Aiu-

riaguerra (1986) falando sobre crianças com os citados problemas: "Os distúrbios de comportamento tornam-se frequentes com a idade, às vezes misturando-se com inibição e/ou retraimento, com atitudes de prestância ou condutas anti-sociais. Não será de espantar a constância do fracasso escolar".

"Sempre duvidam de si próprio, não possuem nenhuma boa auto-estima. Têm tendência a desvalorizar e subestimar tudo aquilo que fazem..."

Quanto ao seu problema específico, disgrafia, comprovados pelos anexos nºs 3, 4, 5, 14, 15, o sujeito está situado segundo Ajuriaguerra (1988) em dois grupos:

II **Os rijos** - por que possui uma escrita tensa, não conseguindo relaxar. As curvas de ligação entre as letras são substituídas por ângulos as letras são apertadas umas às outras;

III **Os inábeis** - porque possui grande dificuldades grafomotoras e não consegue seguir um modelo caligráfico, tendo um traçado de má qualidade, tanto em espaçamento, como em progressão e alinhamento, dando à sua escrita um aspecto de desordem e confusão. Neste grupo estão aqueles que possuem maior comprometimento motor.

Ao realizar os exercícios anexos de nº 09, que consta de continuar guirlandas, seguindo o modelo, o sujeito começou e quando errou não teve mais vontade de continuar e aceter, mas sim riscou algumas linhas, o mais rápido possível. Ajuriaguerra (1986) justifica este comportamento co-

mo sendo próprio dos problemas emocionais e diz: " Não se atêm a resolver a mínima tarefa: a dificuldade e o início do fracasso de suas realizações provoca o imediato abandono e o retraimento".

Ao final do estudo conclui-se que o sujeito, ora estudado, só poderá sanar suas dificuldades de escrita e conseqüentemente de aprendizagem, após ter resolvido seus problemas emocionais, podendo, a partir de então, receber uma reeducação psicomotora. Só assim poderá escrever de maneira legível, podendo vir a ser inserido no ensino regular.

Pelas observações efetuadas, chega-se à conclusão de que os programas das escolas públicas devem ser revisitos, principalmente no que tange à parte de iniciação da escrita, pois o que se vê é um ensino generalizado, não se dando muita atenção às individualidades e aos problemas que cada aluno apresenta.

Têm-se a certeza de que este estudo, não pode intitular-se completo, mas pretende ser um dos trabalhos que deverão ser continuados e aprimorados, a fim de que se possa trabalhar adequadamente, com crianças, na fase primordial de suas vidas, o período de aquisição da linguagem sobretudo, tomem gosto pela escrita.

SUGESTÕES

Muito frequentemente as habilidades criativas das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem não são reconhecidas ou então são desprezadas em favor daqueles que possuem habilidades lingüísticas.

Técnicas de ensino multisensoriais altamente estruturadas abrem as portas para o sucesso acadêmico, mas ao mesmo tempo essas crianças brilhantes, com uma dificuldade de linguagem precisam ter a oportunidade de experiências criativas em diversas áreas para contrabalançar este programa muito estruturado. Precisam explorar materiais e experiências, enquanto desenvolvem sua criatividade. É responsabilidade do professor estruturar o programa diário de modo que as experiências criativas sejam parte integral da vida escolar dessas crianças.

Sugere-se aos leitores interessados no presente trabalho, que leiam com especial atenção os capítulos Psicomotricidade, Disgrafia e seus respectivos anexos, onde se encontram as técnicas alternativas que poderão ser empregadas nas Classes Especiais, visando um melhor aproveitamento dos alunos na aquisição da linguagem escrita correta.

Para a aplicação dos exercícios aqui relacionados, se guem alguns critérios para o educador.

- Ainda que os distintos passos para realizar o Plano de Desenvolvimento da escrita sejam executados em grupo, o ensino deve ser individualizado, no sentido que o professor deve ter em mente as características de cada aluno: nível de desenvolvimento de suas funções básicas, reconhecimento de seu ambiente e subcultura, adaptação social e emocional, seu nível de linguagem, etc..

A individualização do ensino implica que o professor forneça seu conteúdo de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada criança, sem impor um ritmo próprio ou o ritmo médio do grupo, também respeitando as motivações e interesses individuais para a seleção dos conteúdos.

- O trabalho do professor deve ser realizado num clima de simpatia, estabelecendo uma relação afetuosa e calma com a criança, esse é capaz de captar empaticamente quando seu aluno está cansado ou aborrecido quando requer mais de uma atividade ou apoio, ou ainda, um reforço.

Ao educador depende conseguir que a criança entenda que está interessado sinceramente nela como pessoa e não só na execução correta de suas atividades.

Estas atitudes do educador geram uma grande confiança na relação, fortificando o sentimento e o valor deste, fazendo com que a criança transfira esse sentimento à outros seres humanos.

Na individualização do ensino, não deve-se esquecer da importância do relacionamento grupal, para o desenvolvimento social da criança, devendo-se estruturar a situação do trabalho, de tal maneira que a criança possa desfrutar da interação com seus companheiros quanto a atuar, brincar, dar e receber ajuda.

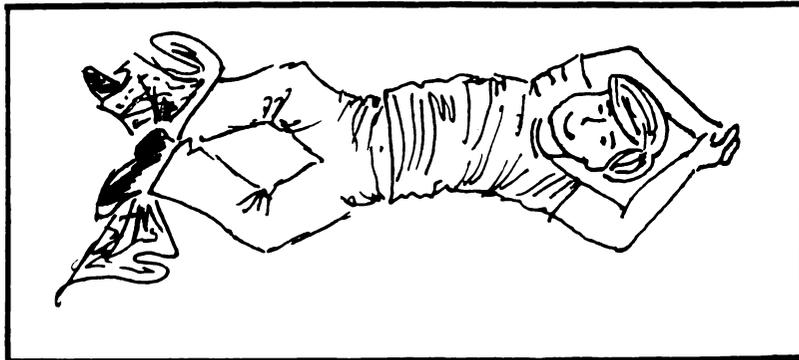
As sugestões de exercícios são elaboradas para que possam ser aplicadas tanto individualmente como em grupo e, também podem constituir meios para implementar a relação grupal. Estes podem servir para que o educador realize exercícios mais ou menos similares, adaptados às possibilidades, recursos e experiências, suas e de seus alunos. É de vital importância que no decorrer do processo, o educador desenvolva ao máximo sua criatividade pessoal e estimule a de seus alunos.

Nenhum dos exercícios descritos constitui num fim em si mesmo. Eles são utilizados como meios para desenvolver uma determinada função, assim, o mesmo exercício com leves modificações pode servir para outra. Na medida em que uma função se desenvolve, a personalidade, como um todo, também se desenvolve.

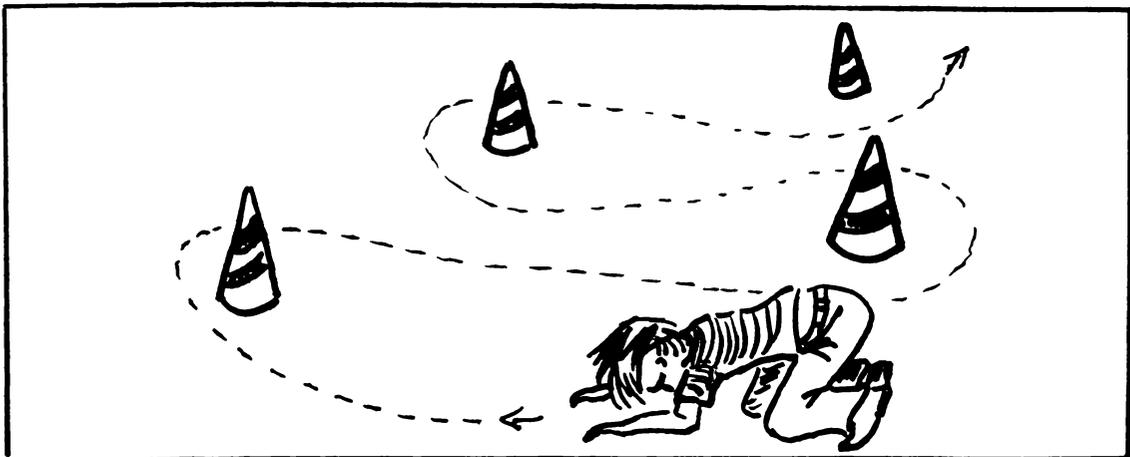
MOTRICIDADE GERAL

ROLAR

O aluno rola enquanto segura uma toalha (ou outro objeto) entre os pés.



Uma corrida de obstáculos é usada para cambalhotas de frente ou para vários tipos de giros.

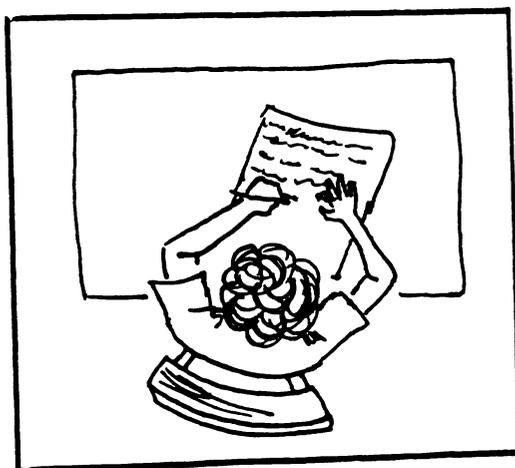


SENTAR

O aluno senta ereto enquanto equilibra um livro e um bloco em cima da cabeça. Cronometrar para motivar.

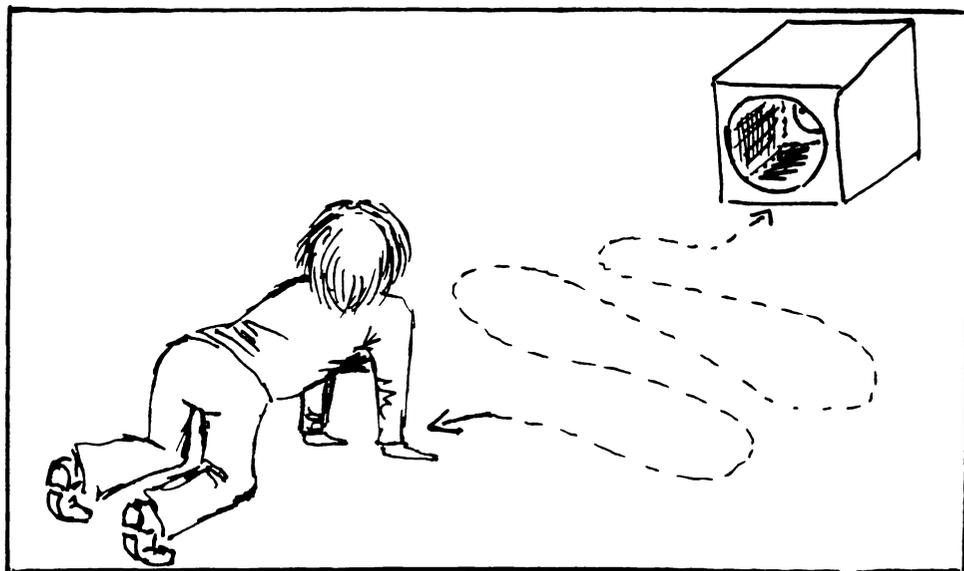


O aluno é solicitado a identificar a posição que deverá usar para sentar e para escrever.

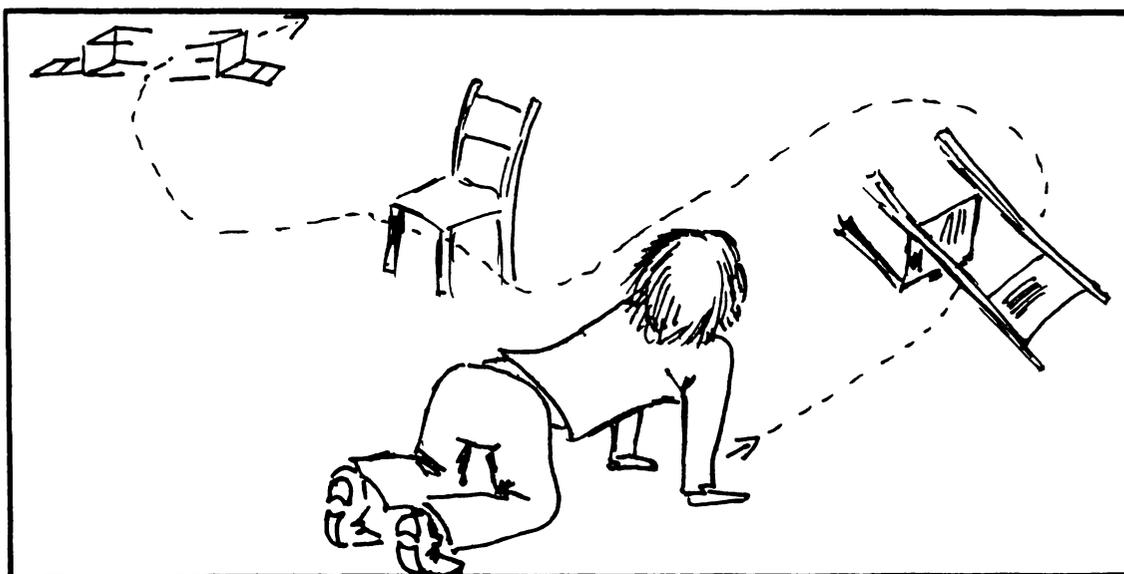


ENGATINHAR

O aluno engatinha ao longo de um determinado percurso para dentro de um buraco em uma caixa.

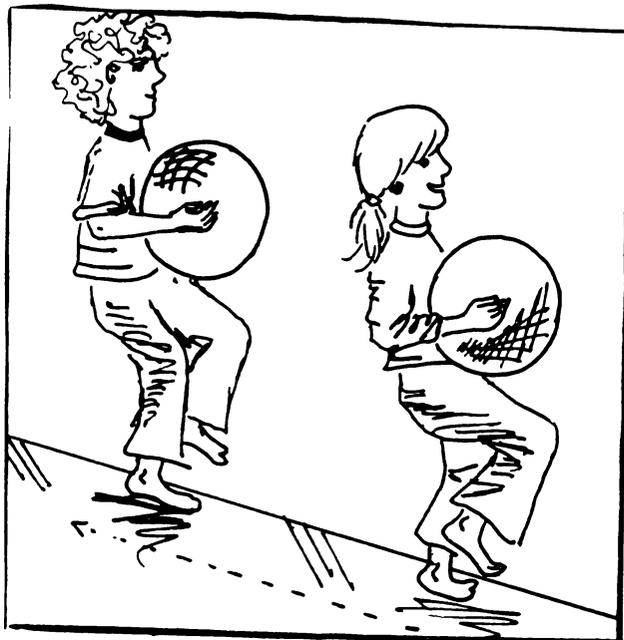


Cadeiras viradas formam uma corrida de obstáculos para engatinhar.

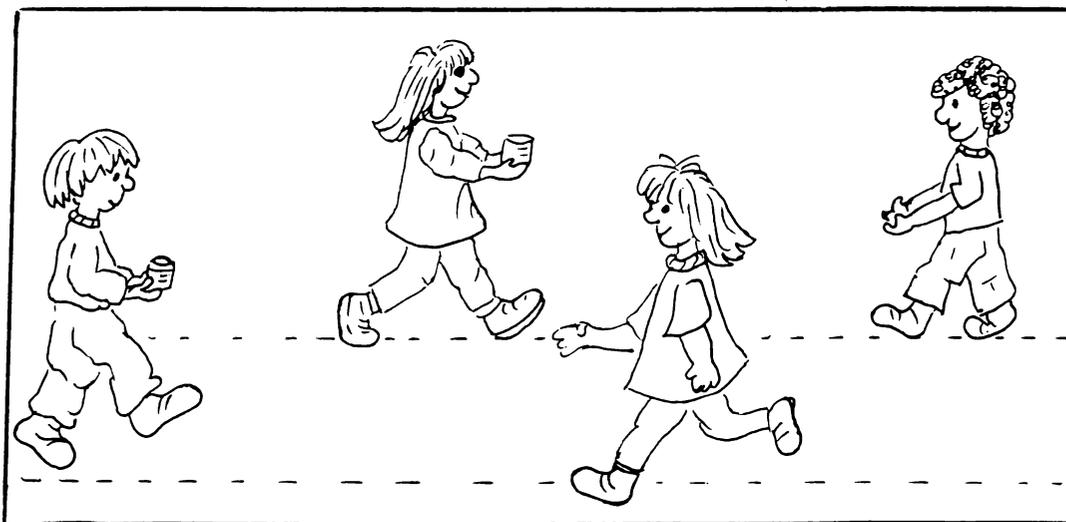


CORRER

A corrida para trás, subindo uma colina, é feita com os pés descalços ou com meias, segurando bolas de tamanho grande.

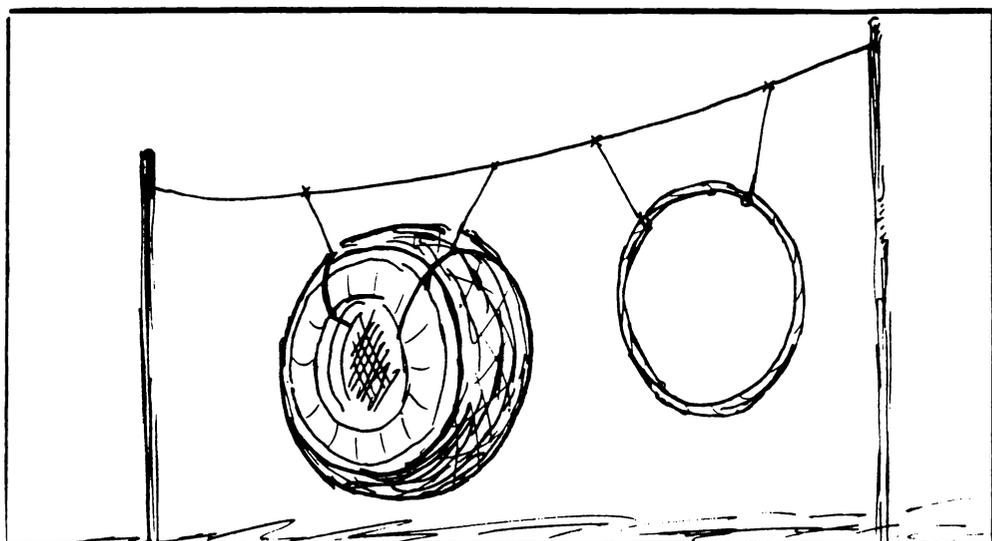


Um copo plástico cheio de água é passado entre os jogadores. Ganha a corrida de revesamento o lado que terminar com mais água.

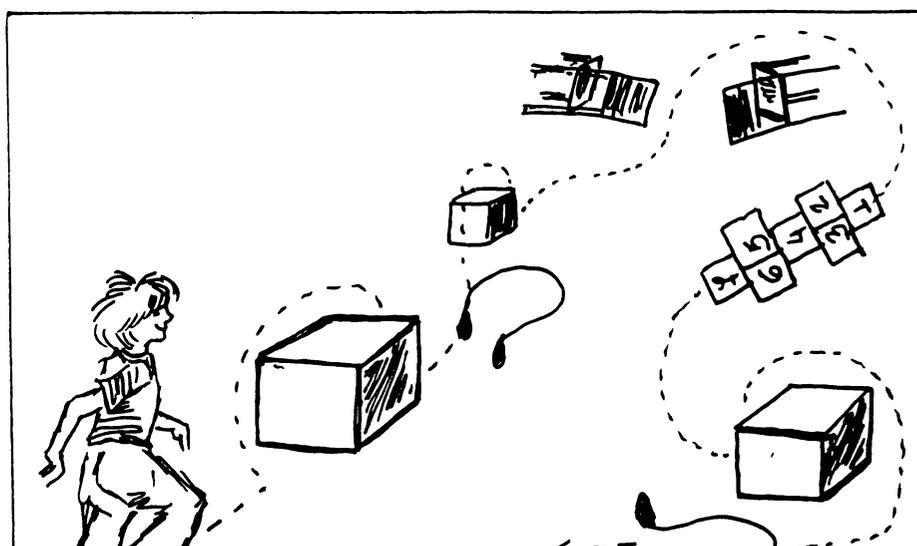


ARREMESSAR

O pneu ou bambolê pendurados podem ser usados como alvos para qualquer tipo de bola.

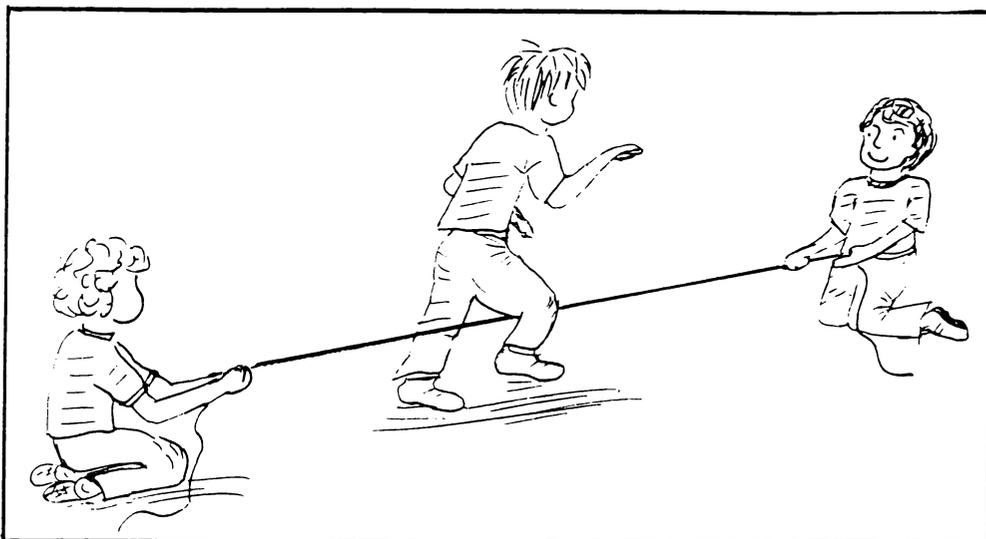
**SALTAR**

Corrida de obstáculos, que consiste no seguinte: saltar sobre uma caixa, pular corda dez vezes, saltar sobre uma segunda caixa, sobre cadeiras no chão, pular amarelinhas (só ida), saltar sobre uma terceira caixa e terminar pulando corda dez vezes. Esta corrida é cronometrada para determinar o vencedor.

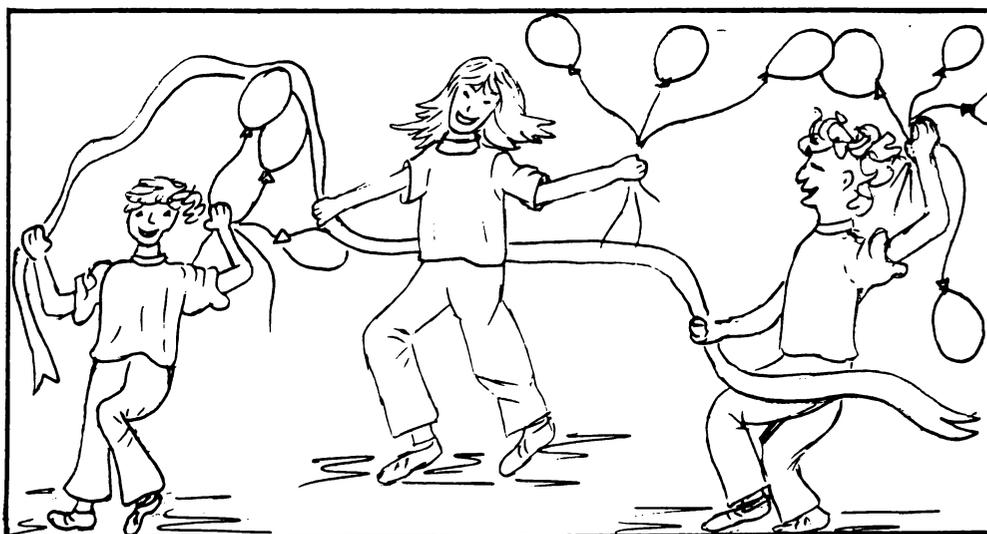


SALTITAR

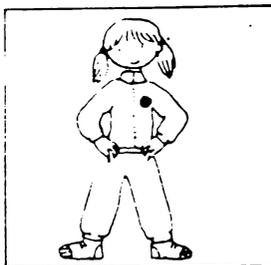
O aluno pula ao longo de uma linha, tendo uma corda entre as pernas. Outros dois alunos seguram a corda esticada, mais ou menos à altura do joelho.

**DANÇAR**

Alternar a música com tempos rápidos e lentos para esta dança de movimentos livres com fitas e balões.



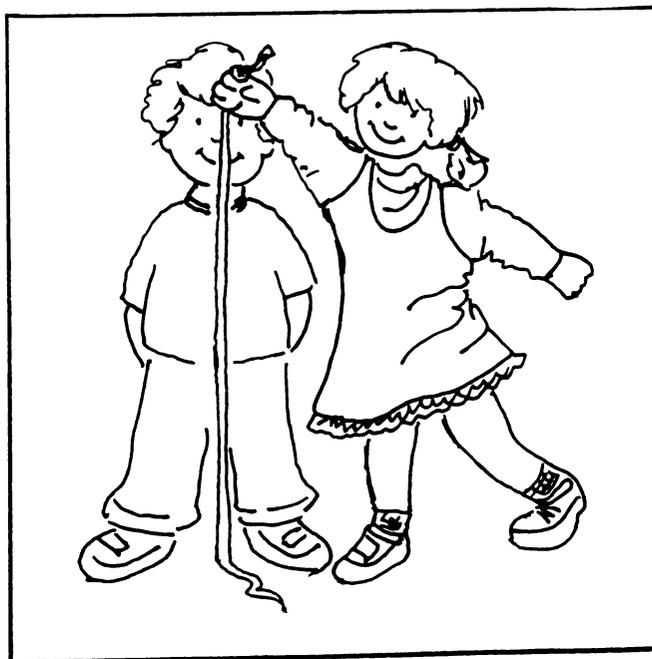
"Mãos nos quadris".



ESQUEMA CORPORAL LATERALIZADO

Dividir, com um cordão, o corpo de um amigo em duas partes iguais. Comparar o seu lado direito com seu lado esquerdo.

Tomada de consciência do eixo corporal:



CONHECIMENTO CORPORAL

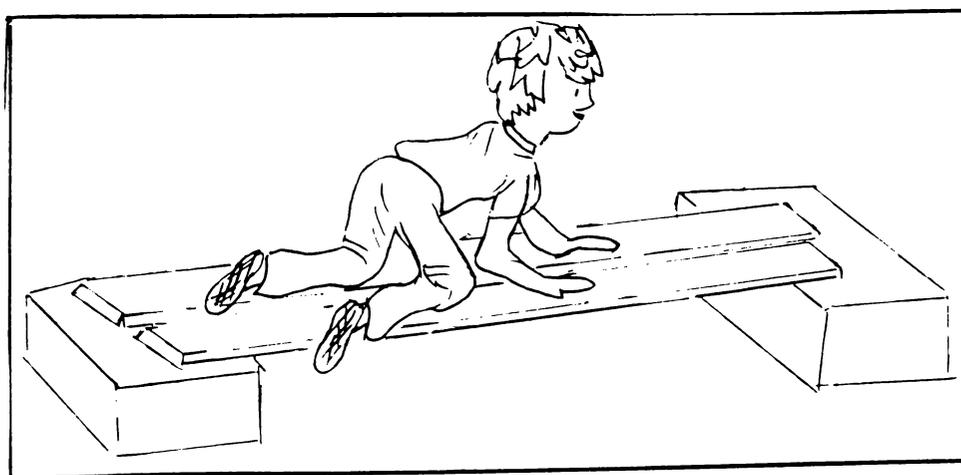
Para obter uma avaliação da aprendizagem, sugere-se a seguinte pauta, baseada em J. Berges, I. Lezine (1972) in Condemarin, M. (1986). Antes da sua aplicação, pede-se à criança que mostre e nomeie a cabeça, os braços e as pernas.

Nomear e apontar as partes do corpo	Nomear em si mesma	Apontar em outro	Nomear em outro	Apontar em si mesma
1. cabelo	-	-	-	-
2. mãos	-	-	-	-
3. pés	-	-	-	-
4. boca	-	-	-	-
5. orelha	-	-	-	-
6. olhos	-	-	-	-
7. nariz	-	-	-	-
8. costas	-	-	-	-
9. barriga	-	-	-	-
10. joelho	-	-	-	-
11. dentes	-	-	-	-
12. calcanhar	-	-	-	-
13. testa	-	-	-	-
14. pescoço	-	-	-	-
15. bochecha	-	-	-	-
16. queixo	-	-	-	-
17. polegar	-	-	-	-
18. unhas	-	-	-	-
19. lábios	-	-	-	-
20. ombros	-	-	-	-
21. pestanas	-	-	-	-
22. cotovelos	-	-	-	-
23. punhos	-	-	-	-
24. sobancelhas	-	-	-	-
25. narinas	-	-	-	-
26. panturrilhas	-	-	-	-
27. pálpebras	-	-	-	-
28. tornozelos	-	-	-	-
29. quadris	-	-	-	-
30. nuca	-	-	-	-
31. lóbulos da orelha	-	-	-	-
32. antebraço	-	-	-	-
33. têmporas	-	-	-	-
34. palma	-	-	-	-
35. indicador	-	-	-	-
36. médio	-	-	-	-
37. anular	-	-	-	-
38. mínimo	-	-	-	-

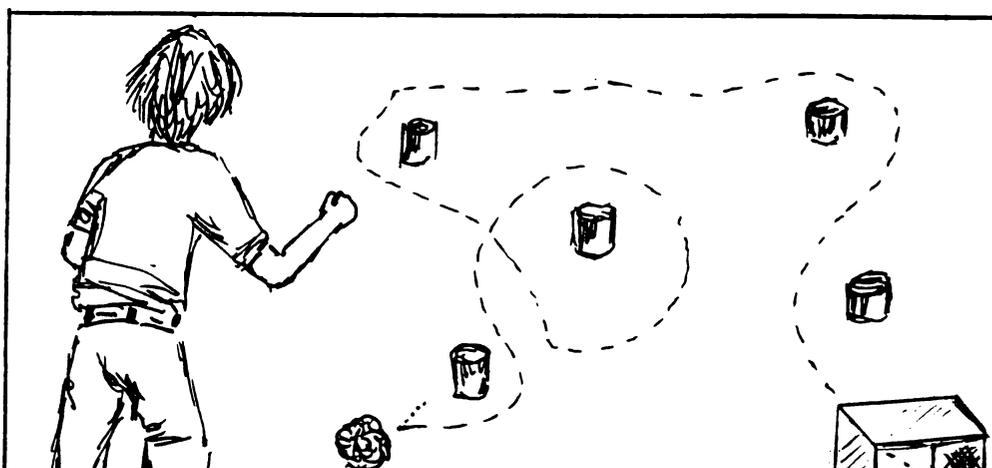
LATERALIDADE

A consistência da lateralidade na orientação do corpo em relação a situação de solução de problema reduz os conflitos psicomotores e favorece a integração sensório-motora e a aprendizagem.

Este exercício requer uma forma de engatinhar, do tipo lateral cruzado, ao longo de uma tábua dupla.

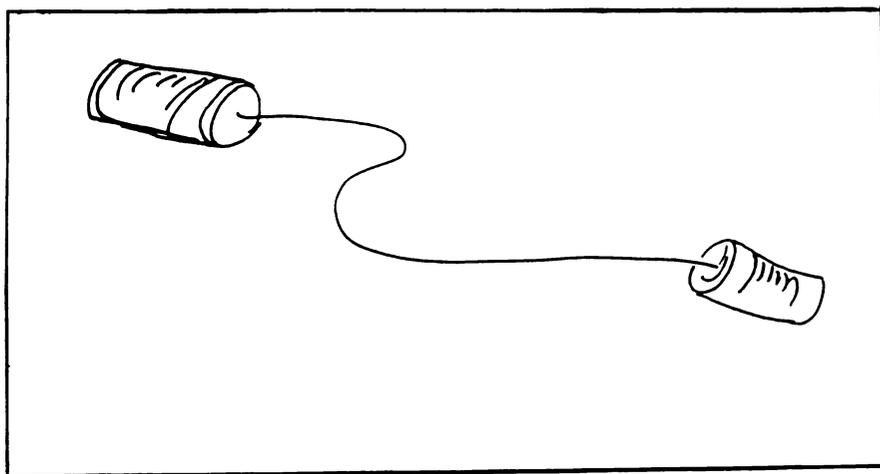


Usando o pé dominante, o aluno dirige a bola através de uma pista com obstáculos (latas).

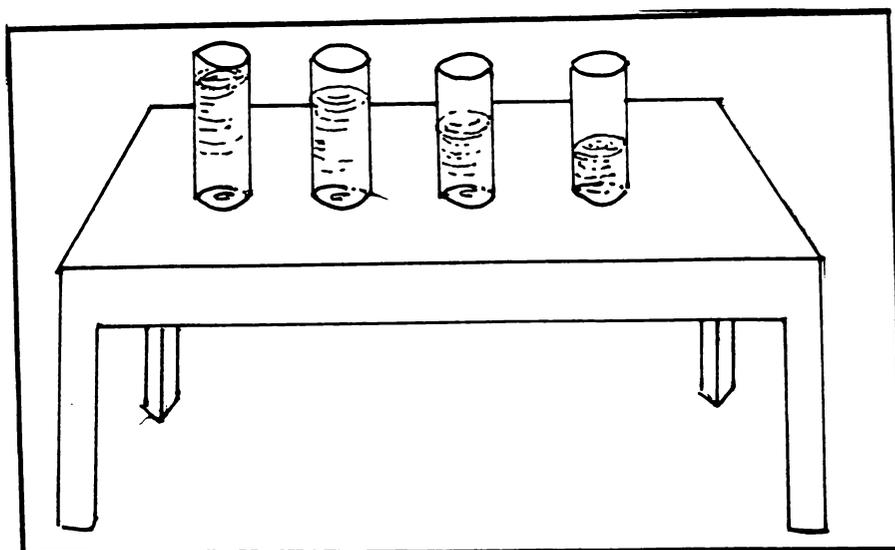


ACUIDADE AUDITIVA

O telefone de latas é um trabalho manual feito com latas e um barbante forte. Com o barbante bem esticado, as crianças fazem experiências de transmissão de sons vocais.

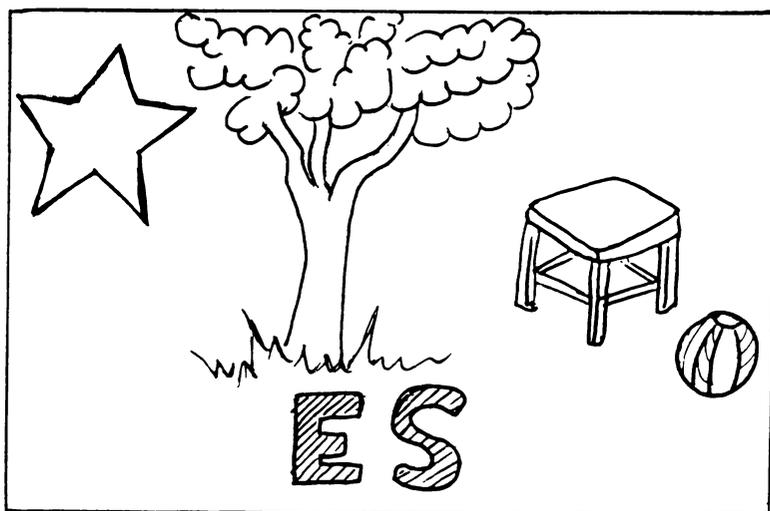


Encher copos iguais de água, em níveis diferentes, de modo que as crianças possam experimentar os vários tons, umedecendo o dedo indicador e esfregando as bordas dos copos.

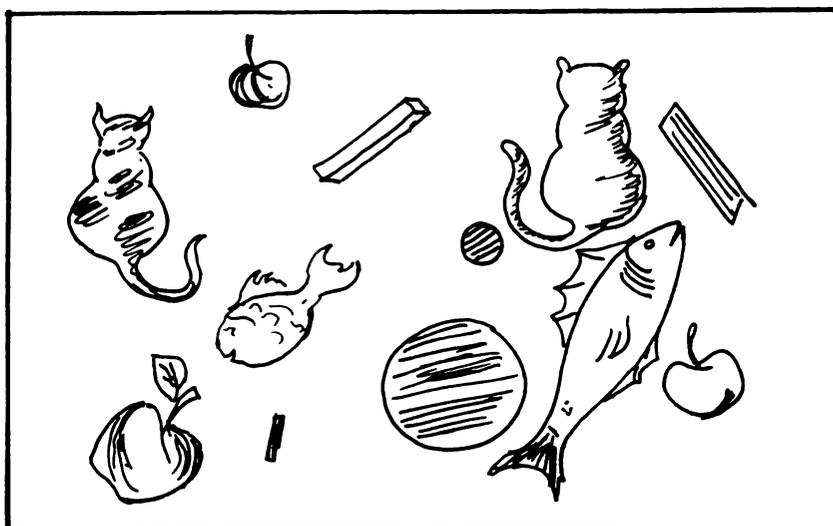


MEMÓRIA AUDITIVA

A professora aponta para o som **es** enquanto apresenta oralmente. O aluno deve associar corretamente este som com a figura em que ele aparece no início.

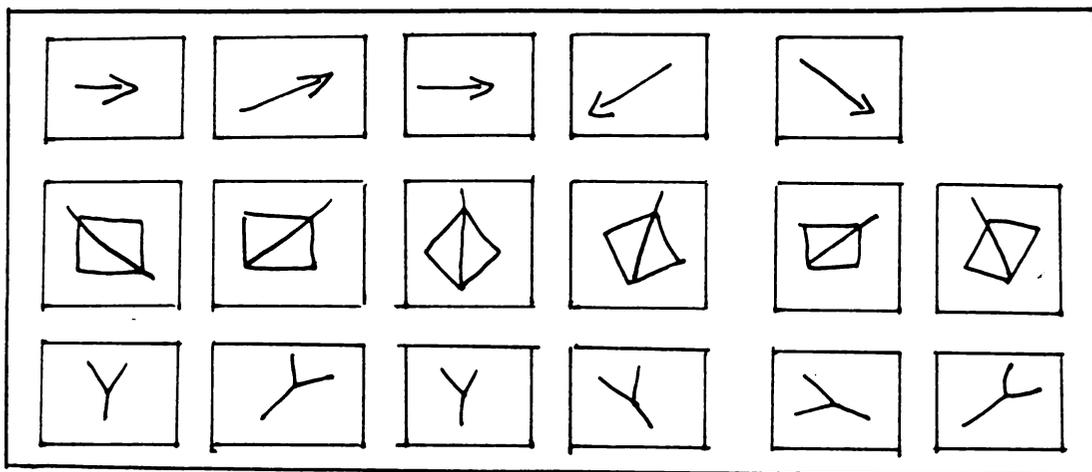
**ACUIDADE VISUAL**

Pede-se que o aluno que note diferenças e semelhanças entre objetos e que aponte para os objetos que pertencem ao mesmo conjunto, definindo um atributo.



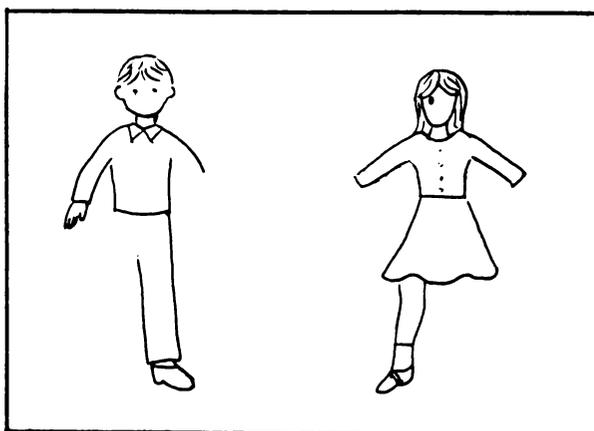
MEMÓRIA VISUAL

Os cartões são usados inicialmente em um exercício simples de memorização. Depois de embaralhar os cartões, pede-se ao aluno que ordene novamente, de acordo com a sequência original.



INTEGRAÇÃO VISO-MOTORA

O aluno completa estes desenhos:

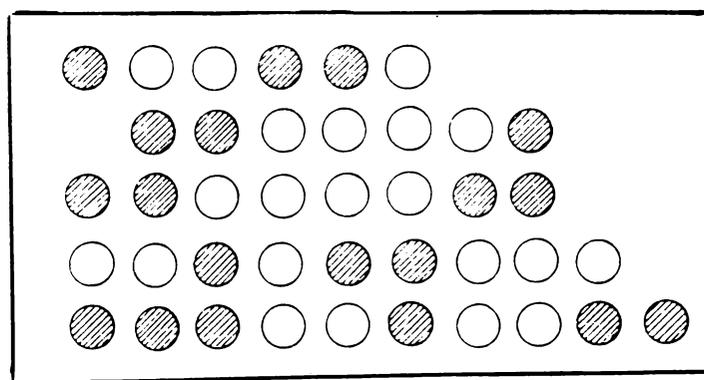


O aluno copia sentenças em letras de forma e cursiva, com a maior precisão possível:

EU GOSTO DE FESTAS DE ANIVERSÁRIO
Eu gosto de festas de aniversário

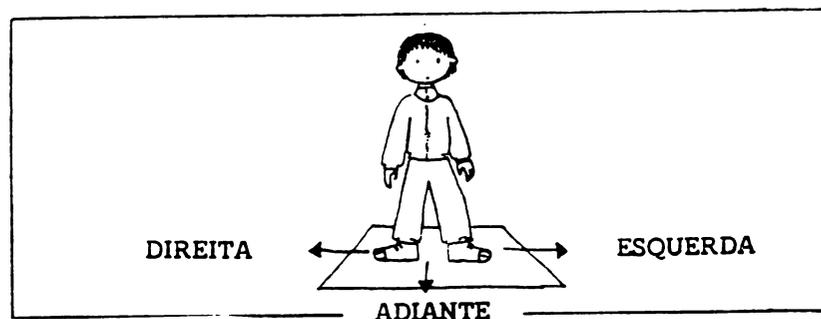
ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL

Reproduzir uma estrutura rítmica, com emprego de código. Apresentar à criança círculos ou fichas significados. Por exemplo, o vermelho pode significar batidas com a mão direita, e o azul com a mão esquerda. Como também, o vermelho simboliza uma batida forte e o azul uma suave, etc.



ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

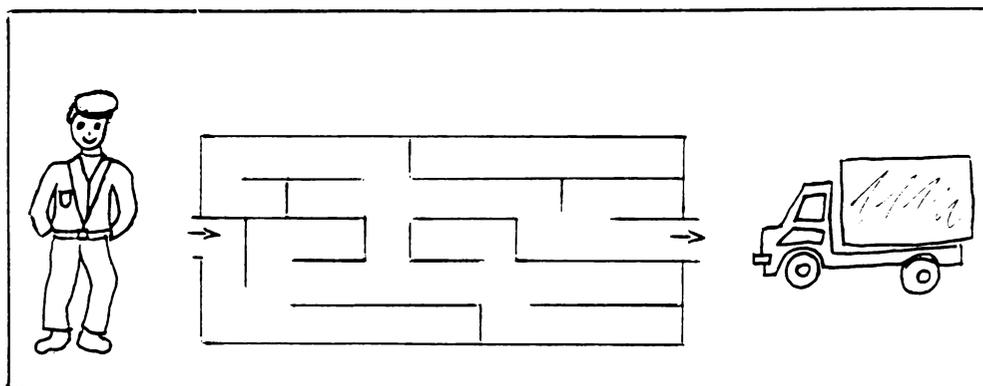
Saltar em distintas direções. Coloca-se dentro de um quadro: saltar à direita, à esquerda, atrás. Dar as mesmas ordens a outro colega.



LABIRINTOS

Pedir à criança que verbalize os trajetos, incluindo as direções dos traçados conforme sejam acima, abaixo, à esquerda ou à direita.

"Traçar o caminho do motorista para chegar a seu caminhão".



ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO

Integração das atividades de orientação espacial e temporal, da percepção visual e coordenação motora.

"Ciranda cirandinha,
Vamos todos cirandar.
Vamos dar a meia volta,
Volta e meia vamos dar".

Reproduzir estes gráficos no ar, seguindo uma melodia. Primeiro com a mão direita, depois com a mão esquerda; com o pé direito e depois com o pé esquerdo. Fazer com que o ritmo da melodia coincida com...

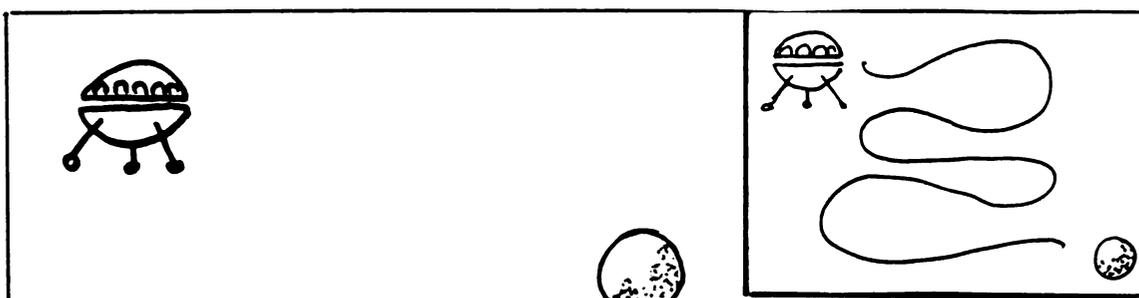
MOTRICIDADE FINA

Repartir as cartas de baralho, uma por uma, fazer o mesmo com a outra mão. Fazer um colar com contas, massa ou sementes. Jogar "Escravos de Jô"; brincar com os fantoches e com o teatro de sombras com as mãos refletidas na parede.



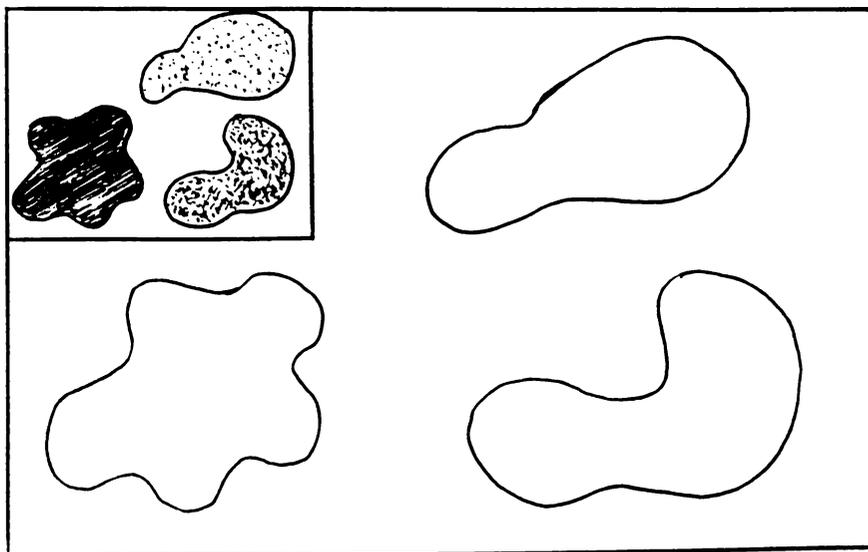
ARABESCOS

Desenhar o vôo do OVNI enquanto percorre o espaço para chegar a um planeta. Enquanto se traça o trajeto, o braço está bem solto; punho e a mão deslizam sobre a página sem levantar-se.



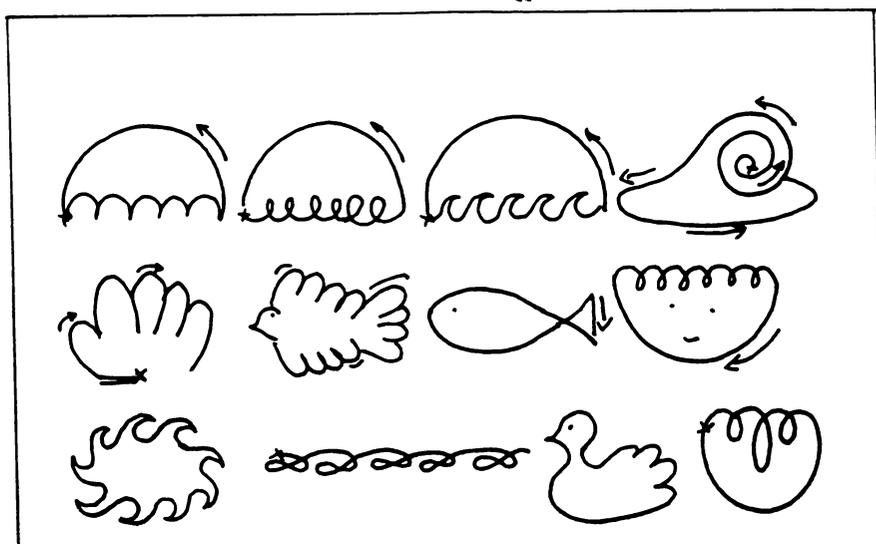
PREENCHIMENTO DE SUPERFÍCIE

Preencher as manchas com cor, sem sair fora das bordas.



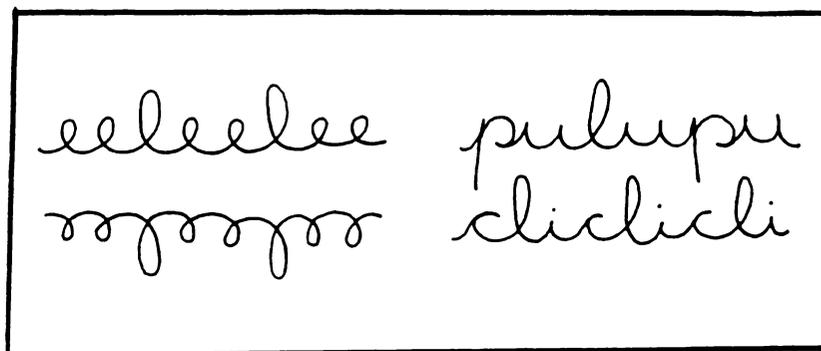
TRAÇADOS DESLIZADOS

Formas fechadas e abertas para repassar com técnicas de traçados deslizados.

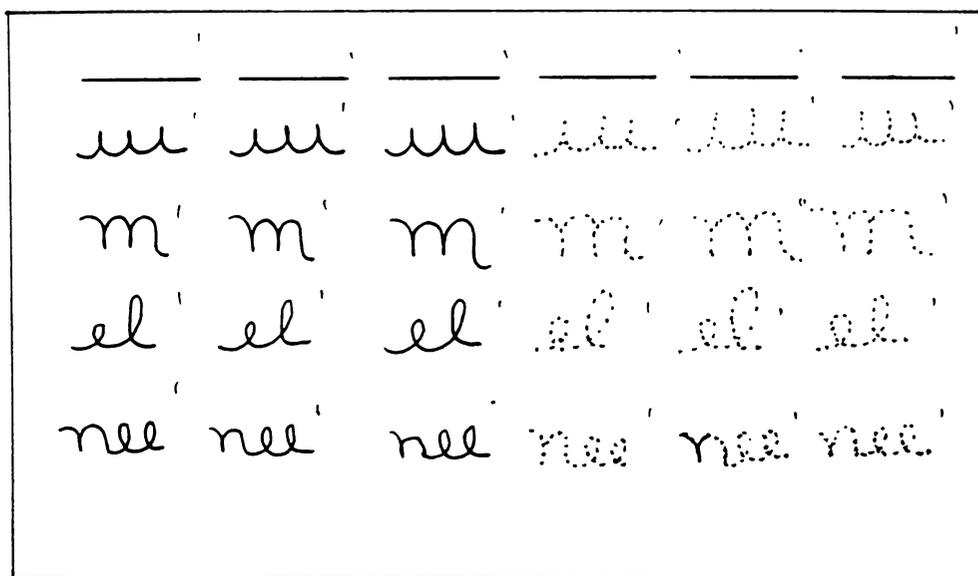


EXERCÍCIOS DE PROGRESSÃO

Formas para realizar movimentos de ampla progressão.



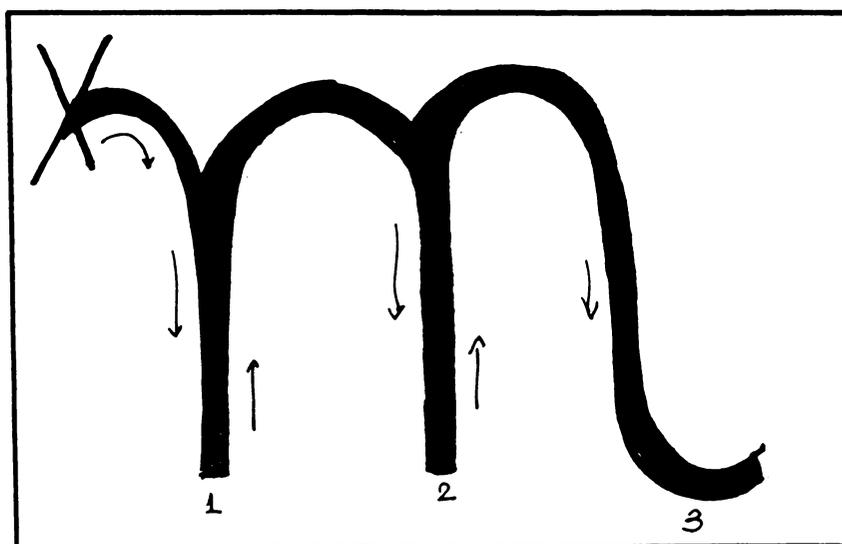
EXERCÍCIOS DE PEQUENA PROGRESSÃO



EXERCÍCIOS DE ESCRITA INICIAL

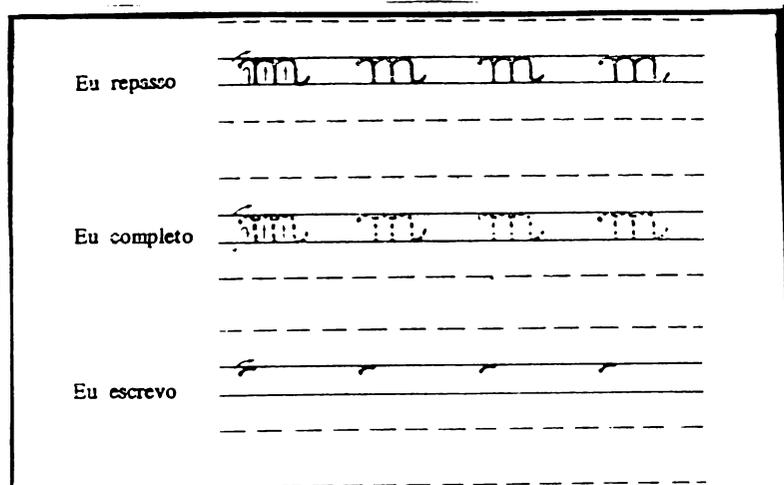
Modelo de letra **m**.

Reproduzir este no ar, com todo o braço, seguindo um ritmo (1-2-3). Depois repassar o **m** várias vezes com movimentos contínuos, deslizando todo o braço e a mão sobre a mesa.

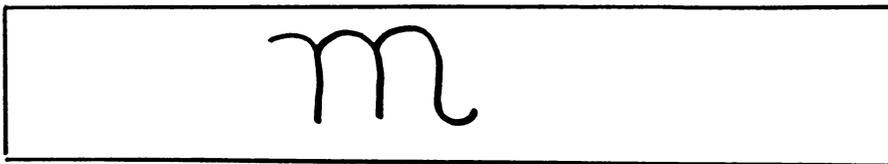


Ponto de partida de uma série de letras **m** regularmente distanciadas, para que a criança reproduza o modelo.

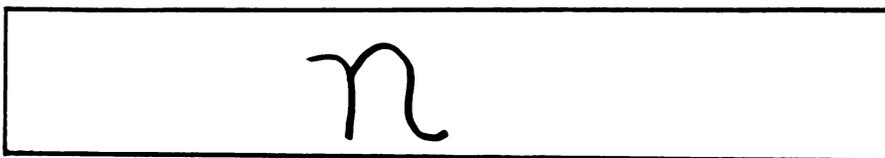
Exercício de repassar, completar e escrever a letra
m.



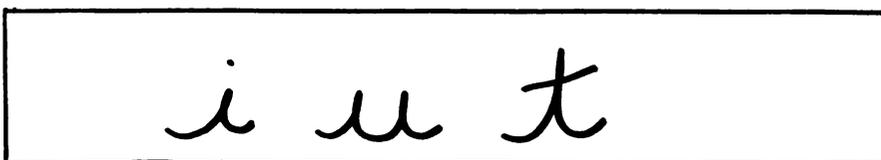
Modelo da letra m enquadrada num retângulo.



Modelo da letra n.



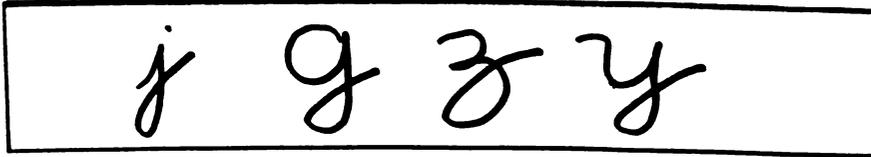
Modelo das letras i, u, t.



Modelo das letras e, l, h, b, k.



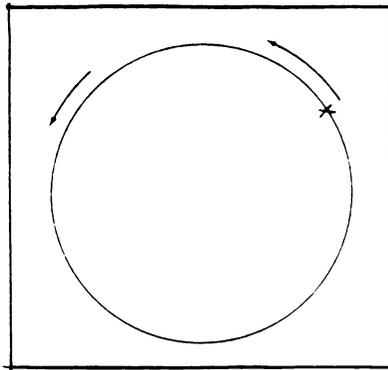
Modelo das letras j, g, z, y.



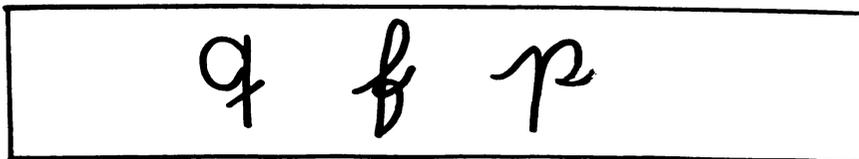
Modelo das letras c, o, a, d, g, q.



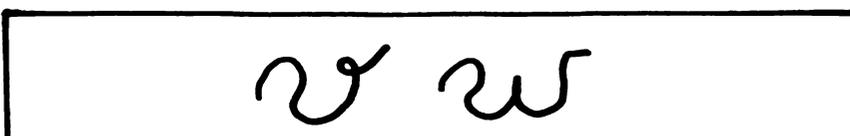
Círculo com ponto de partida equivalente às duas da tarde, para iniciar o movimento anti-horário.



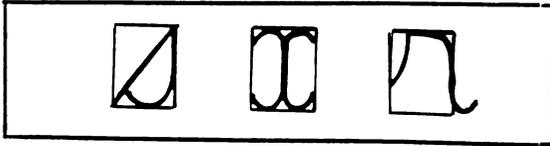
Modelo das letras q, f, p.



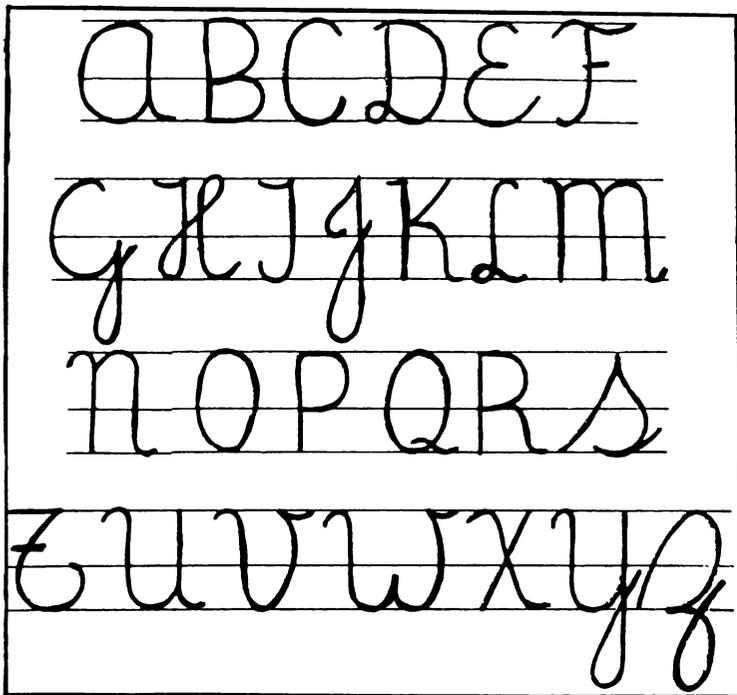
Modelo das letras v, w.



Modelo das letras s, x, r.

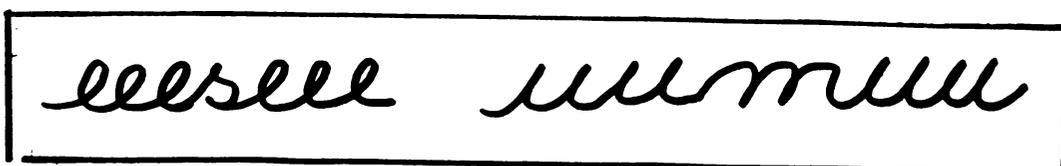


Modelo de letras cursivas maiúsculas. O modelo que se apresenta aos alunos pode ser modificado de acordo com o estilo caligráfico pessoal da criança ou do educador.



APRENDIZADO DA LIGAÇÃO

Letras integradas a guirlandas.



Formas de ligação simples.

li um me

Ligações com vogais cujos movimentos do traçado são anti-horário.

la so

Formas de ligação complexa.

lã rã

Ligação da letra s.

sl sl sã

Ligação da letra o.

oi ou om ol or ob ov ol od

REGULARIDADE DA ESCRITA

Alinhamento:

Modelo de guirlanda sobre a linha de base.



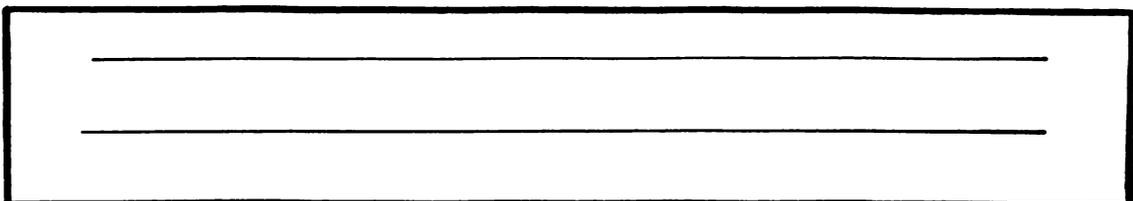
Palavras integradas a guirlandas para favorecer o dinamismo do alinhamento.



Guirlandas com combinações de letras de difícil ligação.

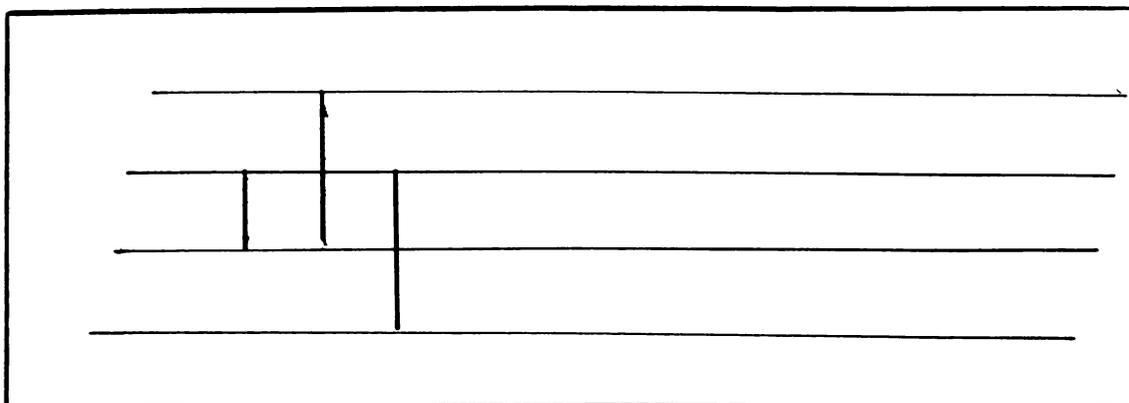


Linhas paralelas com 5 a 6mm de espaço.

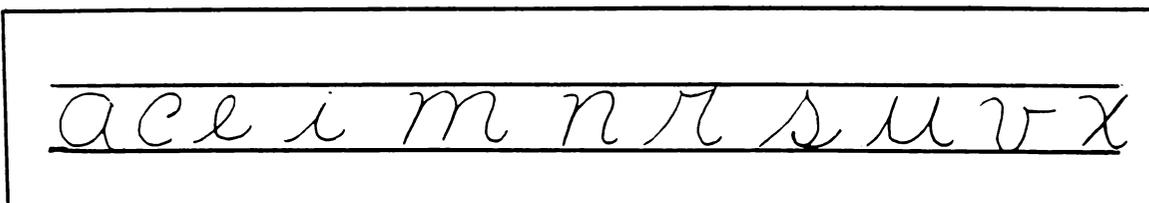


PROPORÇÃO E TAMANHO

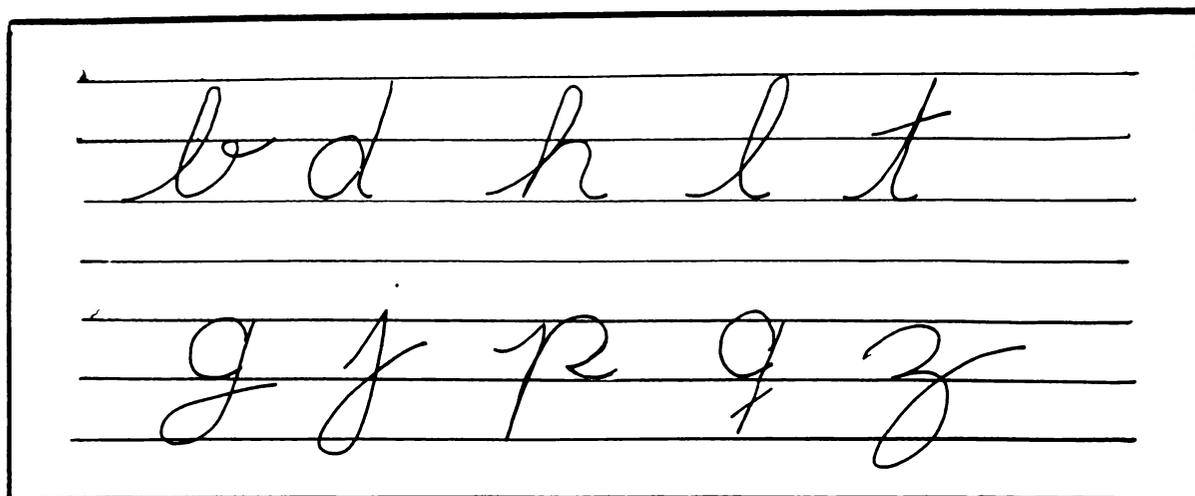
Zonas média, superior e inferior.



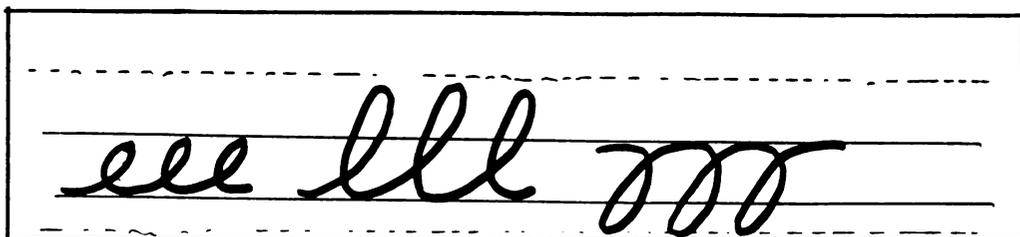
Letras que ocupam a zona média da escrita.



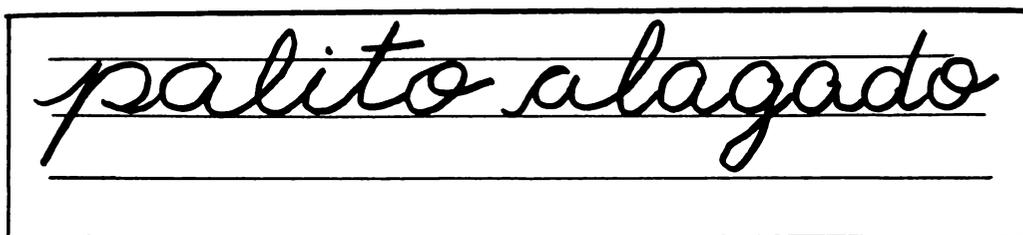
Letras que ocupam a zona superior e inferior da escrita.



Exercícios com guirlandas que usam as três zonas da escrita.



Exercícios com palavras que ocupam as três zonas da escrita.

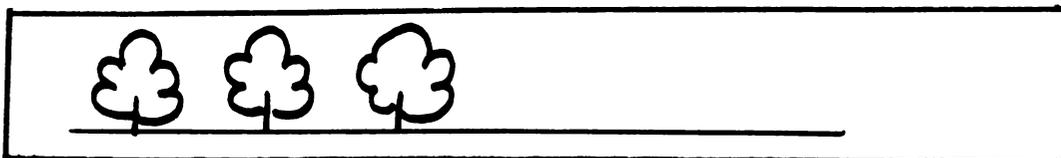


Letra f e letras maiúsculas que ocupam as três zonas da escrita.



INCLINAÇÃO

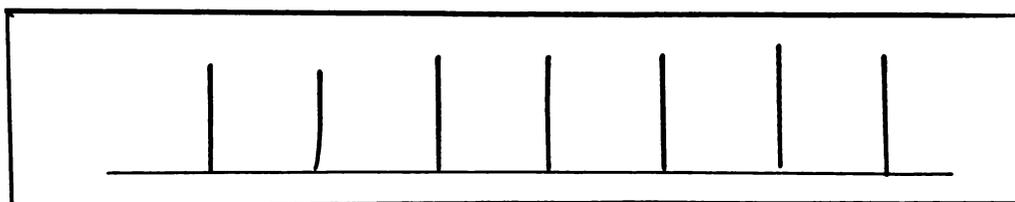
Desenho de árvores perpendiculares a uma horizontal.



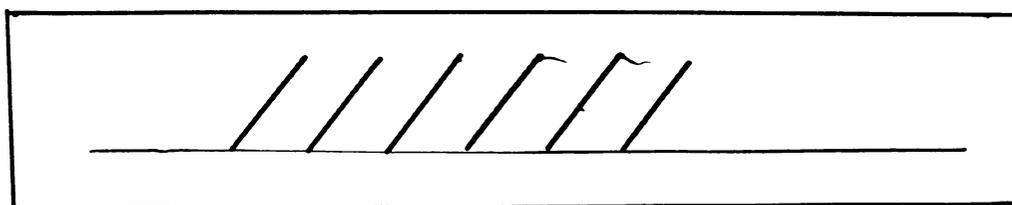
Exercício de regularidade das linhas verticais, considerando a curvatura da base.



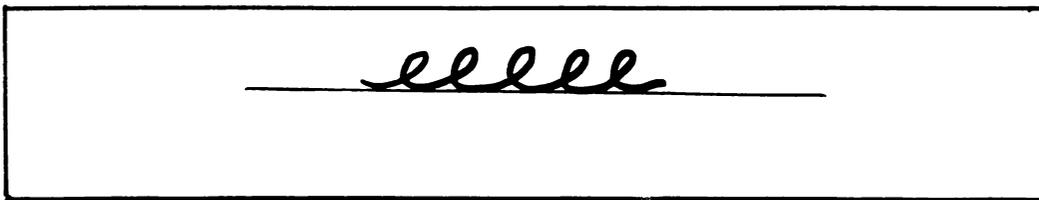
Linhas paralelas entre si e perpendiculares à linha de base reta.



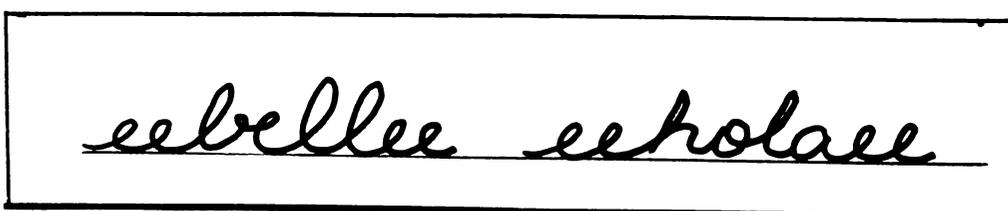
Linhas paralelas entre si e oblíquas em relação à linha de base reta.



Inclinação regular de uma guirlanda.

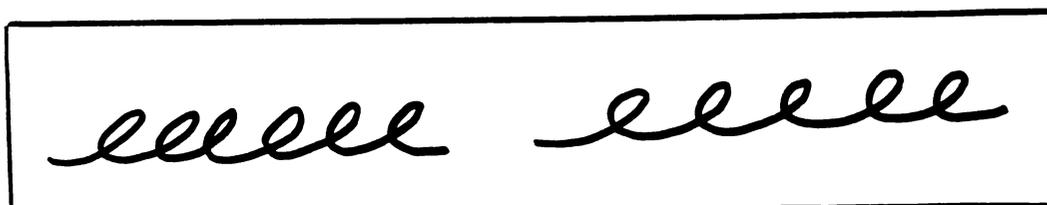


Inclinação regular de letras integradas a guirlandas.

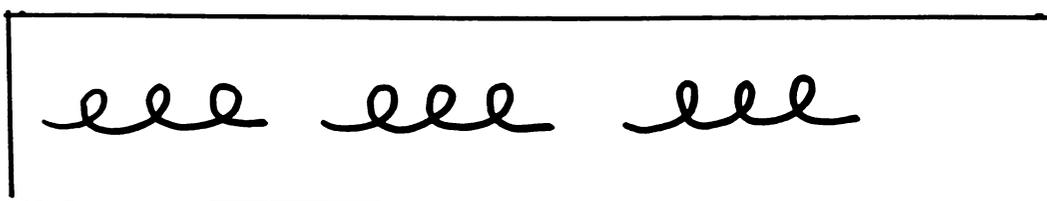


ESPAÇAMENTO

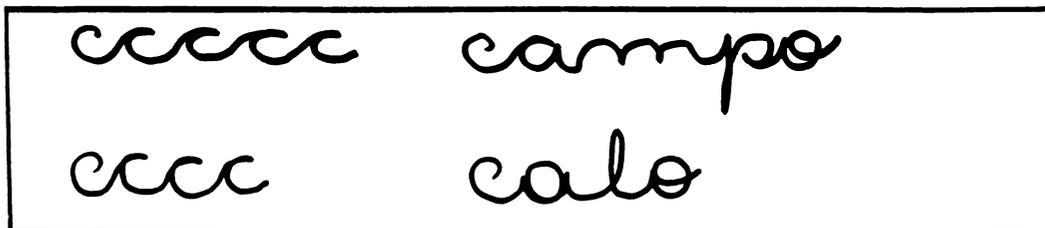
Guirlandas normais soltas.



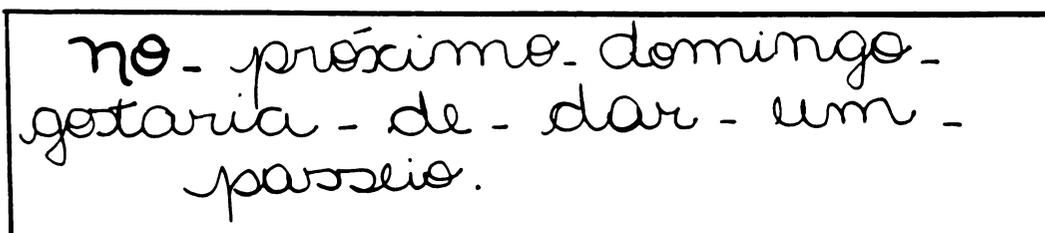
Espaços regulares entre guirlandas utilizando o dedo indicador como "marcador".



Espaços regulares entre guirlandas e palavras.



Espaços regulares entre as palavras.



MODELO DAS LETRAS SCRIPT E CURSIVA

"Script"		"Cursiva"	
a A	b B	a A	b B
c C	d D	c C	d D
e E	f F	e E	f F
g G	h H	g G	h H
i I	j J	i I	j J
l L	m M	l L	m M
n N	o O	n N	o O
p P	q Q	p P	q Q
r R	s S	r R	s S
t T	u U	t T	u U
v V	x X	v V	x X
z Z		z Z	

RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se aos interessados nas técnicas e sugestões apresentadas neste trabalho, que procurem ler os livros pesquisados, citados na bibliografia, dos quais, salienta-se: Condemarin, M. (1986); Condemarin, M. (1987); Valett, R. (1977), visando um aprofundamento do conteúdo acima exposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . AJURIAGUERRA, J. de et. alii. Indications et techniques de reeducation psyco - motrice en psychiatrice infantile, La Psychiatrice de e Enfant, vol. II, fasc. 02 1959.
- . _____. et. alii. La escritura en el niño · Ed. Laia, vol. I e II, Barcelona, 1973.
- . _____. Manual de psicopatologia infantil, Porto Alegre, Artes Medicas, 1986
- . _____. et. alii. A escrita infantil, evolução e dificuldades, Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- . ALLS, M. W. Relating reading comprehension and Writing competency, Arts, vol. 52, 1975.
- . APPLEBCE, A.N.. Writing and reading, Journal of Reading, 8, Newark, Delavare, 1977.
- . AUZIAS, M. et alii. Niños diestros y niños zurdos, ed. Pablo del Rio, Madrid, 1977.
- . CAIMY, G. Lá apprentissage de e escritura, Fernand Natan, Paris, 1979.
- . CHOMSKI, C. Write first, read later, Chilwood Education, Wol 47, 1971.
- . CLAY, M. What did I write? Hleinemann Educational Book, Londres 1975

- . CONDEMARIN, M. et. alii. Maturidade escolar. Rio de Janeiro, Enelivros, 1986.
- . _____. et. alii. A escrita criativa e formal, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- . DELIBERAÇÃO 020/86, da S.E.E. do Estado do Paraná.
- . FRANCO, A. de. Método de caligrafia. " De Franco" - "Sempre é tempo", São Paulo, 1968.
- . JORDAN, D. R. La dislexia en la aula. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1980
- . LURIA, A.R. Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- . NOVAES, M. H. Psicologia educacional. Petrópolis, Vozes, 1980.
- . OLIVAUX, R. L' education et la rééducation graphique. Presses Universitaires de France, Paris, 1960.
- . MYKLEBUST, H. E & JOHNSON, D. J. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1987.
- . QUIRÓS, J. B. de. El lenguaje lecto escrito y sus problemas. Buenos Aires, Editorial Médica, Panamericana, 1975.
- . VALETT, R. E. Tratamento de distúrbios da aprendizagem. S. Paulo, E.P.U., ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- . VIAL, M. Quelques réflexions sur la notion de psychomotricité. Revista thérapie psychomotrice, nº 12 Paris, 1972.
- . VYGOTSKI, L.S. Mild in society the development of higher psychological processes. Cambridg, Mass, Harvard Univ

Press, 1978.

- . _____. A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- . WEINER, E.S. Improvement in reading through writing, Academia Therapy, 14 - 5, May, 1979. p. 589/595.

ANEXO 01

Escala de Disgrafia de Ajuriaguerra e Colaboradores

ESCALA DE DISGRAFIA

ASPECTO	ITENS	Valor de discriminação (*)
- A - Má organização da página	1 - Borrões	1
	2 - Linha quebrada	2
	3 - Linha ondulante	2
	4 - Linha descendente	1
	5 - Palavras juntas, comprimidas	1
	6 - Espaçamento irregular entre as palavras	1
	7 - Falta de margens	1
- B - Má organização do traçado	8 - Traço de má qualidade	2
	9 - Letras retocadas	2
	10 - Ilhoses e curvas preenchidas	1
	11 - Arqueamento dos m, n, i, u	1
	12 - Angulação das arcadas nos m, n, u e v.	1
	13 - Pontos de soldadura	2
	14 - Colagens	1
	15 - Encaixes grosseiros	3
	16 - Traçados em soquinhos	2
	17 - Finais mal terminados	2
	18 - Irregularidade de dimensão	2
	19 - Zonas mal diferenciadas	1
	20 - Letras atrofiadas	2

ASPECTO	ITENS	Valor de discriminação (*)
- C -	21 - Letras muito estruturadas ou muito fracas	2
Erros de formas	22 - Formas mal feitas	1
e de proporções	23 - Escrita muito pequena ou muito grande	2
	24 - Proporções mal feitas das três zonas	2
	25 - Escrita muito esparramada ou muito apertada	1

(*) O valor de discriminação deve ser multiplicado ao resultado obtido no item respectivo.

ANEXO 02



Desenho de C.A.A.R.C. de 10 anos.

Avaliação: Elementos presente: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 23, 30, 32, 44. Total: 18 pontos correspondente à I.M. de 7 anos e 6 meses. Logo seu Q.I. é de 76. Classificação segundo a escala da Organização Mundial de Saúde é: D. Mental Limitrofe.

Letra Script

janela - janelas

valet e - valet

gato - gatos

faca - faca

casa - casas

folha - folhas

queijo - queijos

ferrinho - ferrinhos

guerra - guerras

bruxa - bruxas

água - águas

prazer - prazeres

quando - quando

abraço - abraços

bananada - bananadas

planta - plantas

pequeno - pequenos

plantação - plantações

xarope - xaropes

couve - couve

xadrez - xadrez

automóvel - automóveis

xícara - xícaras

piões - piões

chamar - chamar

ambulância - ambulâncias

paz - paz

maçã - maçãs

música - músicas

pêra - pêras

sapato - sapatos

você - você

Letra Cursiva

café - ~~café~~ -

quente - ~~quente~~ -

fumaça - ~~fumaça~~ -

ambulância - ~~ambulância~~ -

telhado - ~~telhado~~ -

balanço - ~~balanço~~ -

milho - ~~milho~~ -

feverinho - ~~feverinho~~ -

valete - ~~valete~~ -

xícara - ~~xícara~~ -

piões - ~~piões~~ -

xadrez - ~~xadrez~~ -

sapato - ~~sapato~~ -

chamar - ~~chamar~~ -

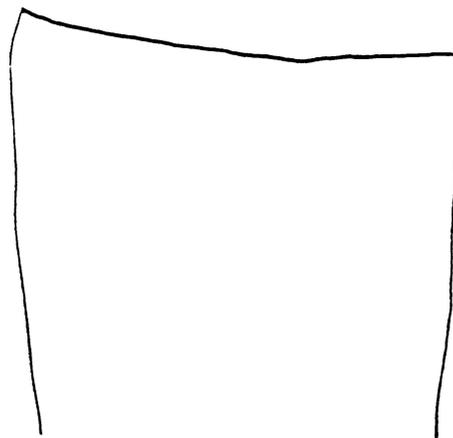
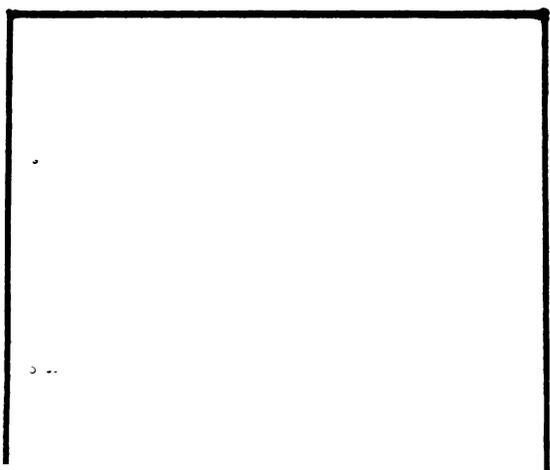
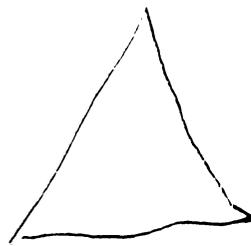
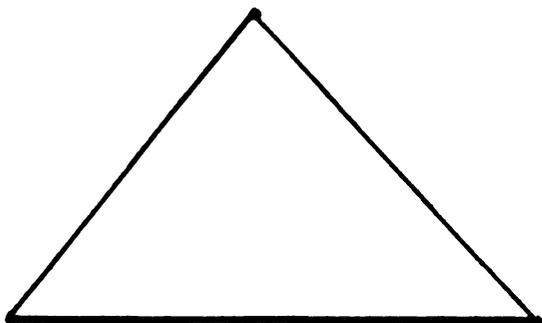
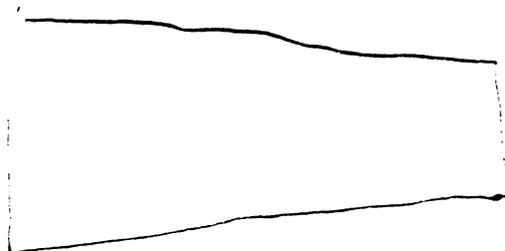
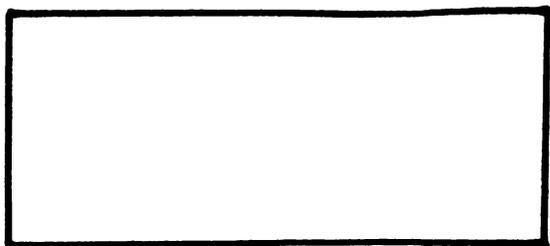
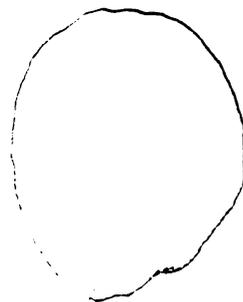
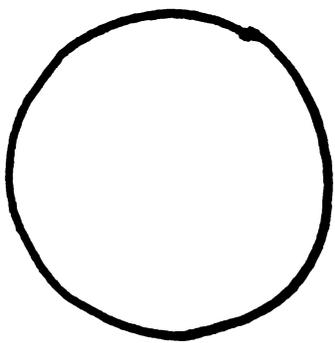
pássaro - ~~pássaro~~ -

automóvel - ~~automóvel~~ -

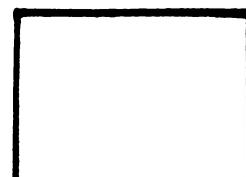
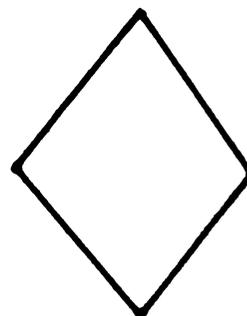
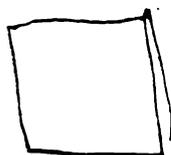
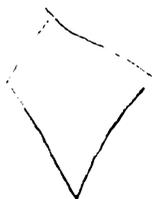
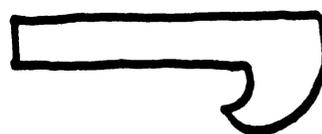
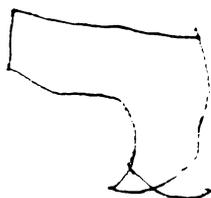
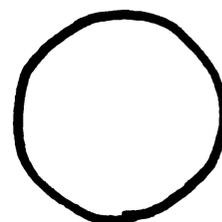
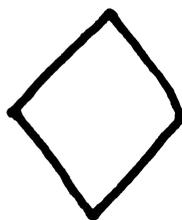
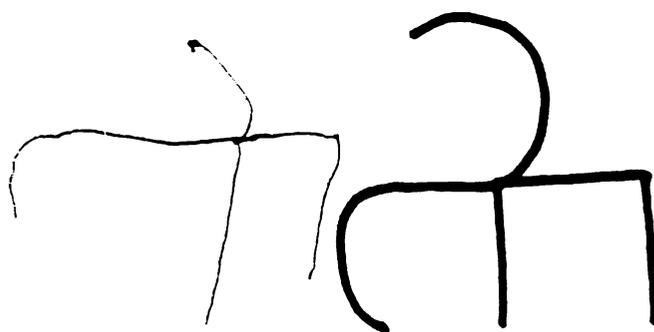
br - co - a - u

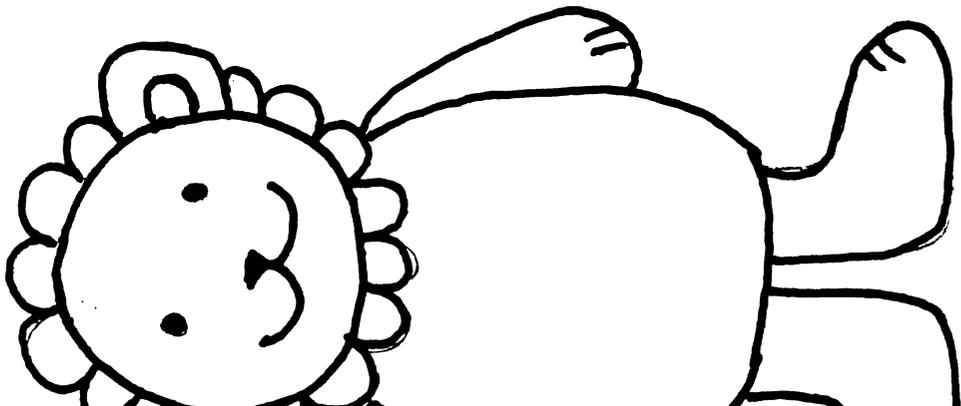
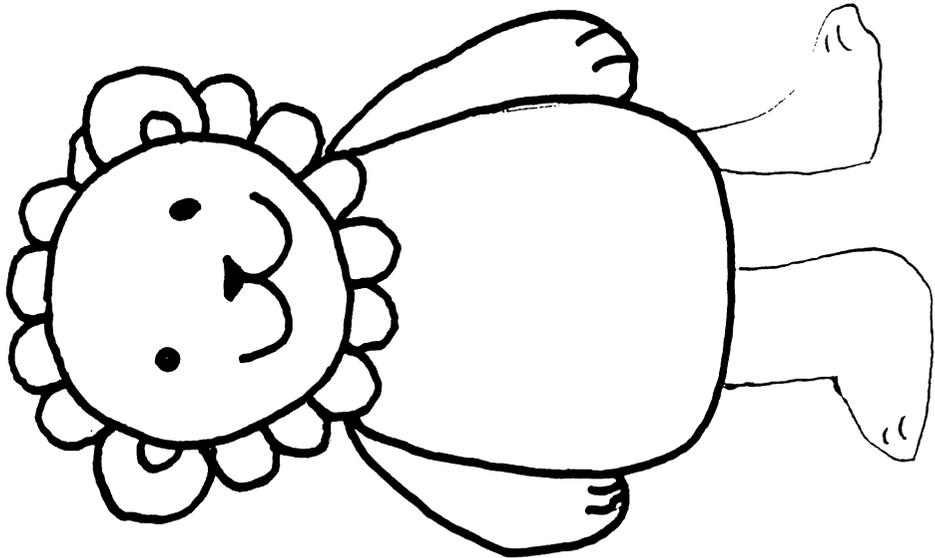
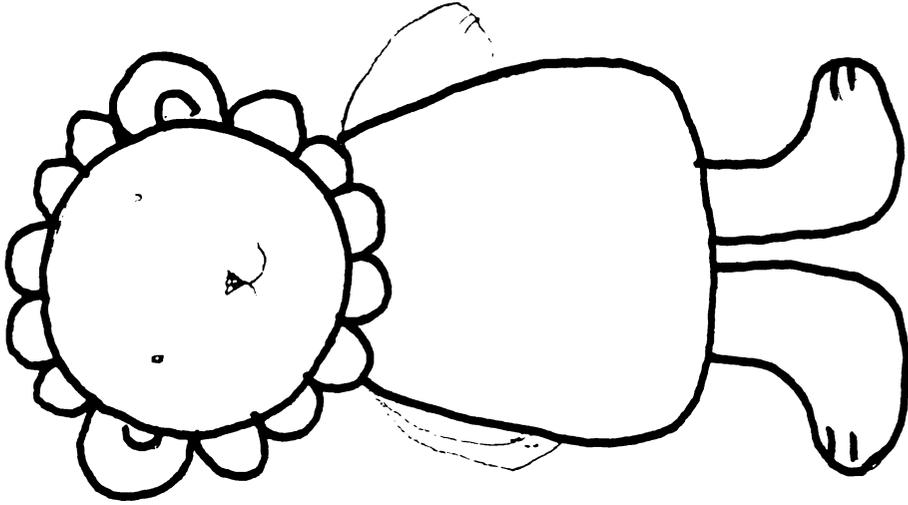
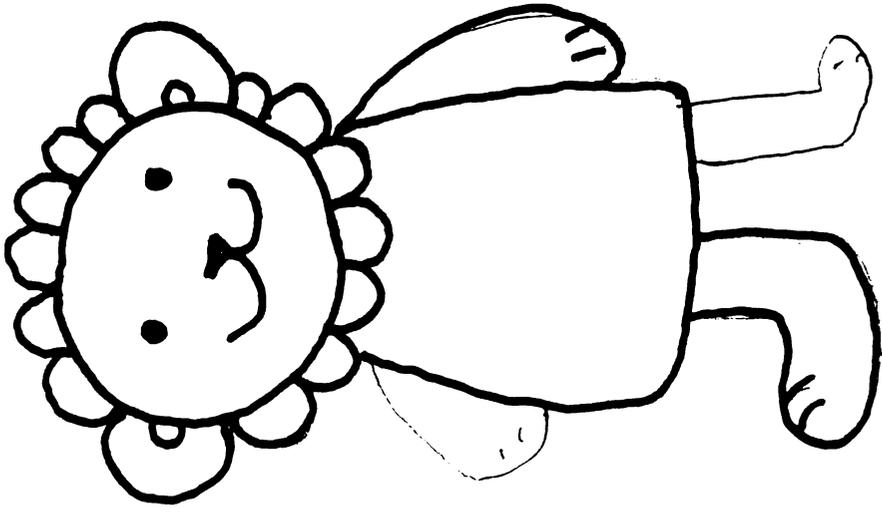
Letra de imprensa	
<u>café</u>	kafe
<u>quente</u>	monte
<u>fumaça</u>	fumaço
<u>ambulância</u>	ambulance -
<u>telhado</u>	telhado
<u>balanço</u>	balança
<u>milho</u>	milho
<u>ferrinho</u>	ferrinho
<u>valete</u>	valete
<u>xicara</u>	xicara
<u>piões</u>	piões
<u>xadrez</u>	xadrez
<u>sapato</u>	sapato
<u>chamar</u>	chamar
<u>pássaro</u>	pássaro
<u>automóvel</u>	automóvel
<u>braço</u>	braço
<u>roer</u>	roer

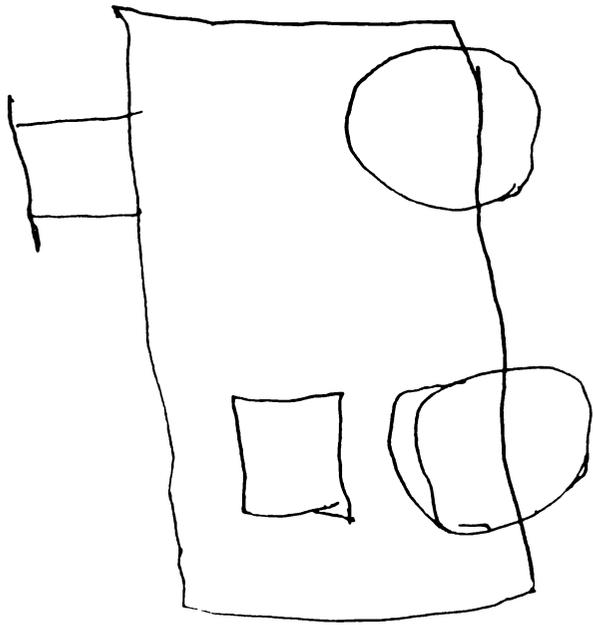
CÓPIAS DE FIGURAS



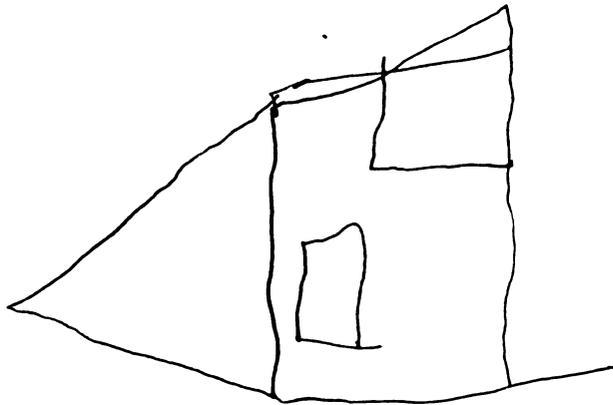
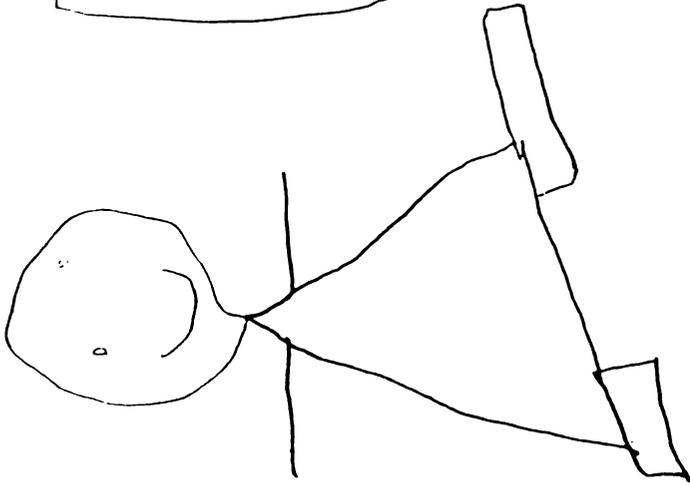
ANEXO 07

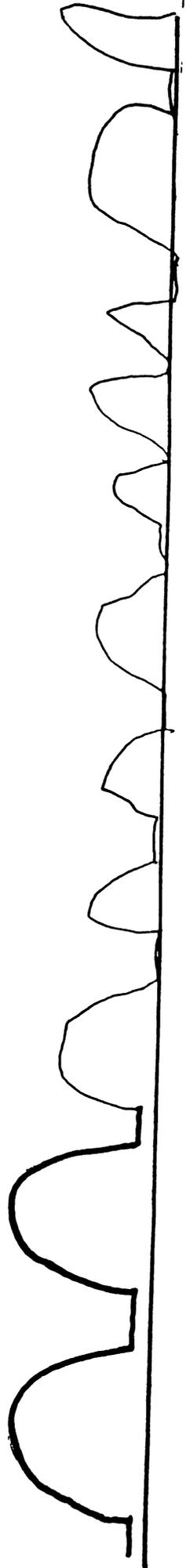
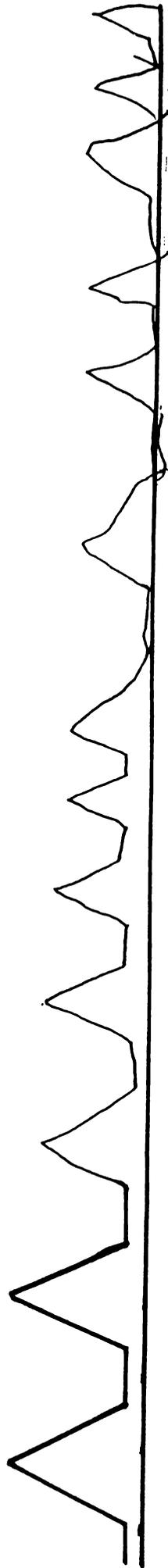
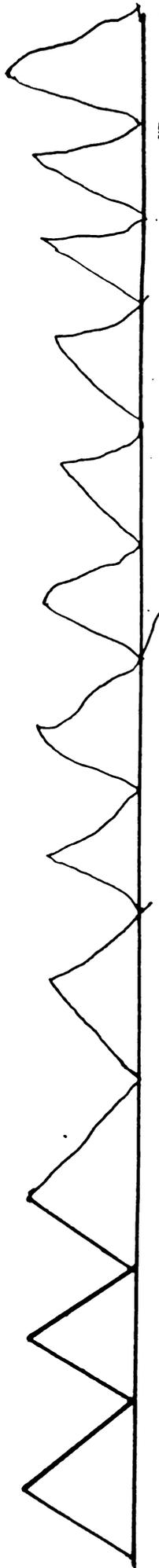
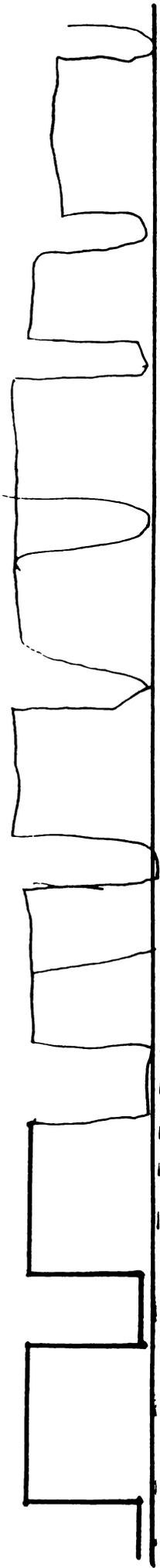






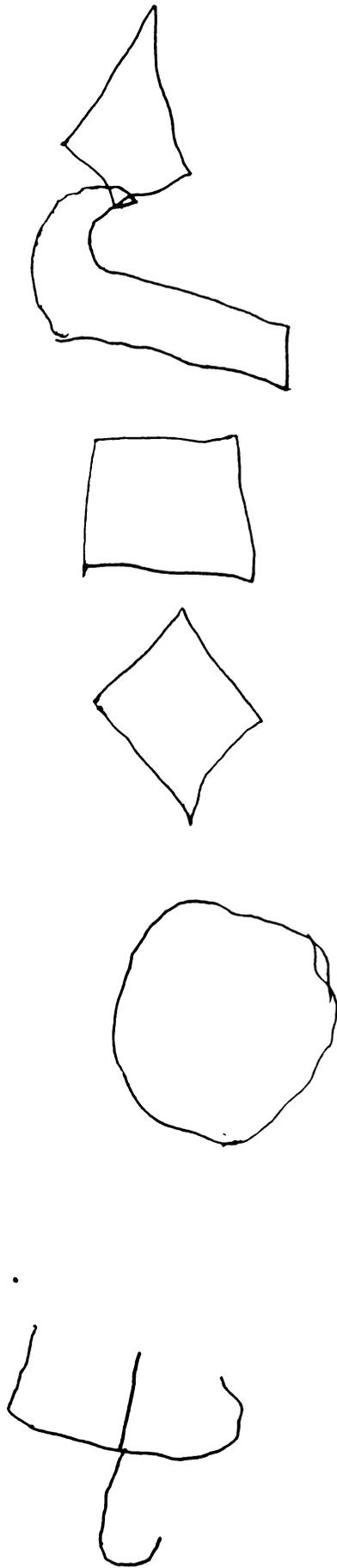
ANEXO 08-a



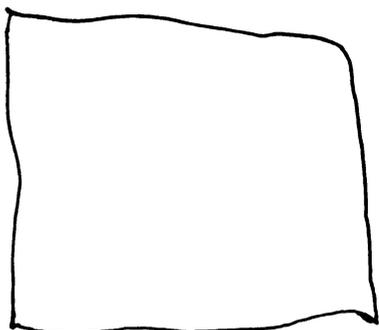
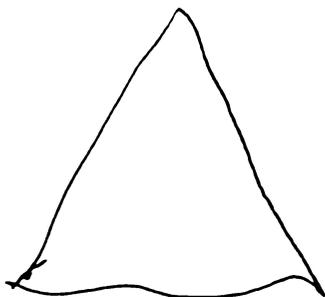
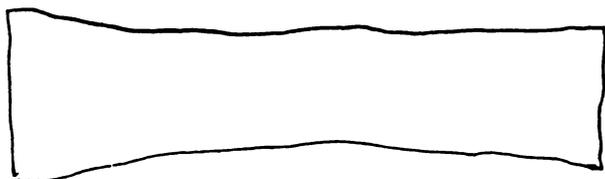
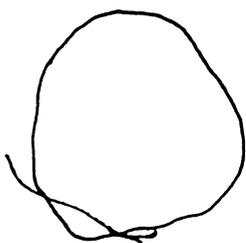


REPRODUÇÃO DE FIGURAS

ANEXO 10

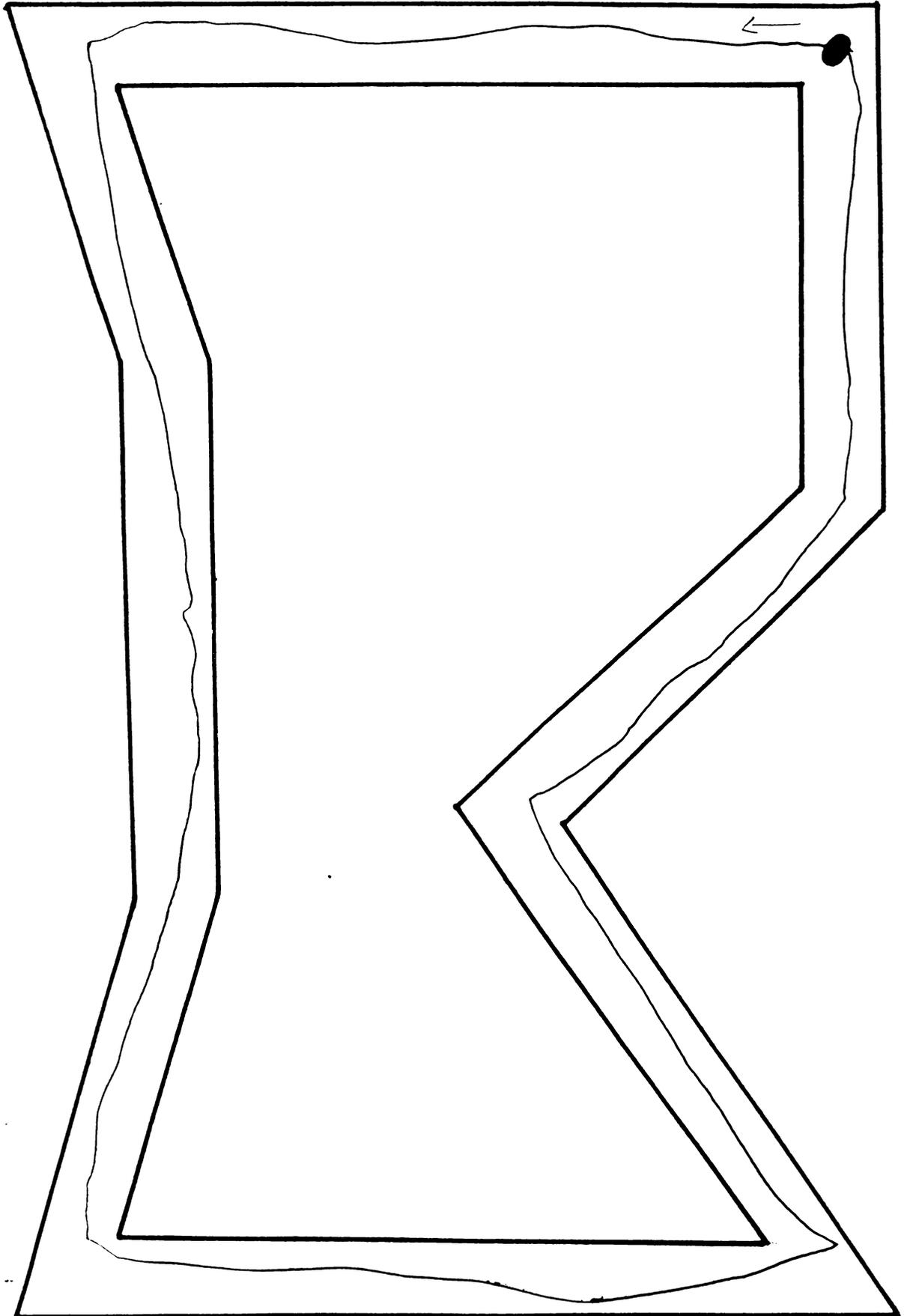


ANEXO 11

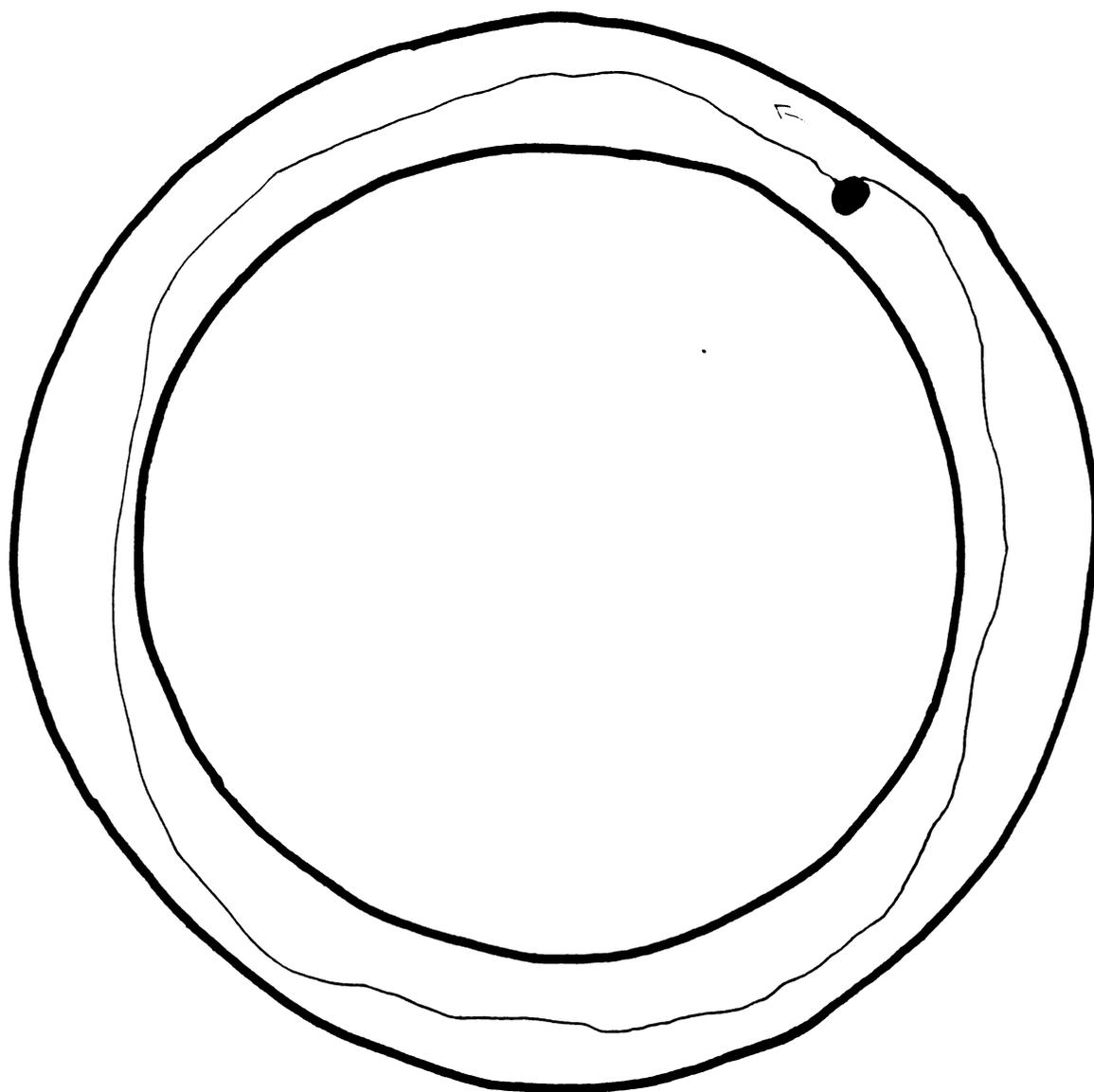


COORDENAÇÃO MOTORA

ANEXO 12



ANEXO 13



DITADO

ANEXO 14

O canal fluiu no pto.
 e meca Emi la na
 a na na na na
 pto. na na
na na na na
na na na na

COMPOSIÇÃO EXPONTÂNEA

ANEXO 15

peixes do dorado

peixes do dorado vivem nas águas rasas e águas profundas de matas e estâncias, peixes do dorado vivem nas águas rasas e águas profundas e águas rasas e águas profundas e águas rasas e águas profundas.