

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O AUTOCONCEITO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE  
DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA.**

**AUTORA: GABRIELA RAEDER DA SILVA CARNEIRO**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI**

**2002**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O AUTOCONCEITO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE  
DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA.**

Autora: Gabriela Raeder da Silva Carneiro

Orientadora: Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde a redação final da dissertação defendida por Gabriela Raeder da Silva Carneiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/02/2002

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Orientadora)

Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2002**

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

C215a Carneiro, Gabriela Raeder da Silva.  
O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem  
na escrita / Gabriela Raeder da Silva Carneiro. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Selma de Cássia Martinelli.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Autopercepção. 2. Self (Psicologia). 3. Aprendizagem. 4. Escrita.  
4. Ensino de primeiro grau. 5. Psicologia educacional. I. Martinelli, Selma de  
Cássia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.  
Título.

02-017-BFE

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.*

*Fernando Pessoa*



*Aos meus pais e a meu marido.*



## *Agradecimentos*

À Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli, pela paciência, dedicação e carinho com que orientou este trabalho.

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto, pelo carinho e pelas inúmeras e valiosas orientações e contribuições à realização deste trabalho, especialmente no exame de qualificação e na análise dos dados.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani, pelo carinho, pelo incentivo inicial em meu processo de pesquisadora e pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

Ao meu marido, Alexandre, por seu amor e por suas palavras de incentivo em meus momentos de desânimo.

Aos meus pais, por seu amor e pelo incentivo aos estudos.

Aos meus irmãos, Max Emiliano, Leonardo e Isabela, pelo amor, incentivo e paciência.

A Ana Cláudia, minha cunhada, pelo incentivo inicial para o ingresso no mestrado e pelo apoio durante a realização deste trabalho.

Ao CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante um ano e meio.

Às colegas do Gepesp, Gisele, Adriana, Patrícia e LÍlian, pelo aprendizado e convívio na realização da coleta de dados da Small Research.

Às amigas Karla e Darlene pela amizade e companheirismo.

À Sra. Ieda, pela revisão deste trabalho.

Às crianças que participaram desta pesquisa.

A Deus.

## *Sumário*

	<b>Pág.</b>
<b>Resumo</b>	xv
<b>Abstract</b>	xvii
<b>Apresentação</b>	1
<b>Capítulo I – Um olhar na educação brasileira: o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem.</b>	3
As dificuldades de aprendizagem: histórico.	8
Classificação das dificuldades de aprendizagem.	12
Definição das dificuldades de aprendizagem.	13
<b>Capítulo II – A escrita: origem da escrita, seu aspecto gráfico, sua aquisição e suas dificuldades.</b>	15
Origem histórica da escrita.	15
Algumas considerações sobre o aspecto gráfico da escrita.	17
A aquisição da linguagem escrita pela criança.	20
Dificuldades de aprendizagem na escrita.	23
<b>Capítulo III – O autoconceito.</b>	31
Considerações teóricas.	31
Formação do autoconceito.	37
Autoconceito, auto-estima e auto-imagem: aspectos diferenciais.	44
A interação dos contextos escolar, familiar e social na formação do autoconceito.	46
<b>Capítulo IV – O autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita: uma revisão de literatura.</b>	51
O autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita	59



<b>Capítulo V – Delineamento do estudo</b>	<b>63</b>
Sujeitos	64
Procedimentos	64
Instrumentos e Critérios de Avaliação	64
Análise dos dados	66
<b>Capítulo VI – Resultados</b>	<b>67</b>
Autoconceito familiar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita	68
Autoconceito pessoal por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita	69
Autoconceito social por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita	70
Autoconceito escolar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita	71
Autoconceito geral por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita	72
<b>Capítulo VII – Discussão e Conclusões</b>	<b>74</b>
O autoconceito familiar e a dificuldade de aprendizagem na escrita	74
O autoconceito pessoal e a dificuldade de aprendizagem na escrita	75
O autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita	76
O autoconceito escolar e a dificuldade de aprendizagem na escrita	77
O autoconceito geral e a dificuldade de aprendizagem na escrita	80
<b>Considerações Finais</b>	<b>81</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>85</b>
<b>Anexos</b>	<b>97</b>
Anexo 1 – ADAPE	97
Anexo 2 – Lista das dificuldades ortográficas encontradas no ADAPE	98
Anexo 3 – Escala de Avaliação do Autoconceito	99

## *Resumo*

O autoconceito, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, vem sendo considerado na literatura como um dos aspectos afetivo-emocionais que mais influem nas dificuldades de aprendizagem. Além disto, vem sendo considerado como um constructo multidimensional, ou seja, para cada ambiente o indivíduo desenvolve uma percepção de si mesmo. Então, o objetivo deste estudo foi verificar se haveria diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal. Para avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita aplicou-se a escala ADAPE (Avaliação de dificuldades de aprendizagem na escrita) elaborada por Sisto (2001) e para avaliar o autoconceito utilizou-se uma escala elaborada por Sisto e col. (mimeo). A amostra foi composta por 277 estudantes, de ambos os gêneros, com idade entre 9 e 10 anos, da 3ª série do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral ( $F=3,805$  e  $p=0,011$ ) e com o escolar ( $F=15,12$  e  $p=0,000$ ), verificando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito geral e o escolar.

## *Abstract*

The self-concept - the individual's perception of himself - has been considered in literature as one of the most influential emotional aspect in learning disabilities. Furthermore, the self-concept has also been considered as a multidimensional construct or else, we may say that the person develops a particular perception of himself in each environment. So, the objective of this study was verifying if there were significant differences between level of writing disabilities and general, school, social, family and personal self-concepts. It was applied the ADAPE scale (Avaliação de dificuldades de aprendizagem na escrita) designed by Sisto (2001) and the self-concept was evaluated by using the scale designed by Sisto et ali. (2001). The sample was composed by 277 students, both genders, between 9-10 years, from elementary school. The results showed that writing disabilities are significantly related to general self-concept ( $F=3,805$  and  $p=0,011$ ) and to school self-concept ( $F=15,12$  and  $p=0,000$ ), verifying that as the levels of writing disabilities increase there is a decrease of general and school self-concept.

## *Apresentação*

O presente estudo tem como foco de preocupação a problemática do fracasso em situações de aprendizagem que podem ocorrer durante o processo de escolarização da criança. Os problemas experienciados pelas crianças são, na maioria das vezes, vivenciados como situação de fracasso pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentir incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadaptados, entre outros. Em última instância, o fracasso vivenciado em situações específicas pode se traduzir num fracasso geral, culminando com o próprio abandono da escola.

A busca pela compreensão do fenômeno do fracasso escolar nos remete ao estudo de um assunto também polêmico: as dificuldades de aprendizagem. Desta forma, no primeiro capítulo, este trabalho começa abordando o assunto “fracasso escolar”, fazendo referência a algumas causas para sua ocorrência. Depois fazemos uma referência sobre as dificuldades de aprendizagem, abordando seu histórico, os problemas de classificação e a definição, que hoje é a mais aceita pelas entidades internacionais ligadas ao estudo e à compreensão das mesmas.

De acordo com a definição das dificuldades de aprendizagem, estas podem se manifestar na leitura, escrita, cálculo e soletração. Conforme constatado a partir da revisão bibliográfica, a grande maioria das pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem envolve a leitura e os processos pelos quais ela ocorre, assim como os métodos e as estratégias de intervenção. Porém, ao contrário do que ocorre com a leitura, quando se trata da dificuldade de aprendizagem de escrita, encontra-se um número de pesquisas bem menor. A grande maioria trata desta questão sob o ponto de vista da composição e dos processos de intervenção para a melhora de sua produção.

Devido também a este fator, este estudo centra-se na questão da aquisição da escrita. Sem desmerecer a importância que os processos de composição de escrita e a pertinência de estudos voltados para esta questão, entende-se ser o aspecto e os problemas da aquisição da linguagem da escrita anterior a este, já que se traduz em uma condição necessária para a produção da mesma. Além deste, outros fatores levam ao estudo desta alteração, motivos como o de buscar explicações para o fato de uma criança

com inteligência e desenvolvimento normal, num dado momento de sua vida, sem haver uma razão aparente, começar a manifestar dificuldades na escrita relacionadas com a aprendizagem inicial da linguagem. Desta forma, apresenta-se no segundo capítulo a revisão de literatura sobre a escrita, enfocando sua aquisição e as dificuldades de aprendizagem relacionadas a ela.

Não existe uma causa única ou um fator exclusivo que possa determinar as dificuldades de aprendizagem, porém, atualmente tem-se reconhecido que as alterações do tipo afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal têm contribuído para o surgimento dos problemas de aprendizagem. Em especial, o autoconceito vem sendo apontado como um dos influenciadores neste processo, principalmente devido à sua função na dinâmica da personalidade do indivíduo, ou seja, agindo como um regulador dos estados afetivos e motivacionais do comportamento.

Por isso, o autoconceito constitui-se como objeto de estudo deste trabalho, sendo considerado como uma importante variável na compreensão da dificuldade de aprendizagem, em específico, da escrita. No terceiro capítulo este trabalho faz algumas considerações teóricas sobre a definição do autoconceito, bem como sua formação e sua interação com os contextos escolar, familiar e social. E, no quarto capítulo, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita.

A proposta metodológica utilizada para verificar as diferenças entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito é detalhada no quinto capítulo. Os resultados obtidos através da aplicação da prova estatística de análise de variância são apresentados no sexto capítulo. E, por fim, apresentamos no sétimo capítulo as conclusões deste trabalho, fazendo considerações teóricas referentes aos resultados obtidos.

## ***Capítulo I***

### ***Um olhar na educação brasileira: o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem***

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em se tentar explicar o fracasso escolar, o qual tem sido denunciado pelo alto índice de repetência e evasão ocorrido nos últimos anos.

Como apontam Boletta et al (1997), dos estudantes que ingressaram na 1ª série do primeiro grau, atualmente denominado ensino fundamental, 60% não chegam a terminar a oitava série, 24% são excluídos ou abandonam a escola nas primeiras séries, 97% repetem de ano em alguma série do ensino básico e apenas 4,5% conseguem terminar a 8ª série sem nunca ter repetido.

De acordo com dados obtidos pelo IBGE (1997), espera-se que aos 15 anos de idade todos os estudantes tenham completado os 8 anos de escolaridade do ensino fundamental, porém a média brasileira tem sido de apenas 6,2 anos de estudo. Estima-se que esta média aumente progressivamente com a idade mas, pelos dados obtidos pelo IBGE, nem aos 24 anos de idade a maioria da população chega a alcançar os oito anos do ensino fundamental.

Esses dados nos fazem refletir sobre as possíveis causas para o fracasso escolar. O que poderia estar acontecendo nos bancos escolares ou fora destes para que as crianças e os adolescentes os deixassem?

Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de encontrar as causas para este fenômeno, que hoje sabemos serem várias. As causas para o fracasso podem ser classificadas em *extrínsecas*, quando forem devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e causas *intrínsecas*, quando forem devido a uma condição do indivíduo, estando diretamente relacionado a ele.

Entre as diversas causas extrínsecas apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar podemos citar a condição socioeconômica desfavorável da grande maioria da população, fazendo com que muitas crianças e adolescentes sejam obrigados a

inscreverem-se precocemente no mercado de trabalho. Conforme dados obtidos pelo IBGE (1997), é difícil para os menores associar o estudo ao trabalho. No Brasil, 7,2% da população entre 10 a 24 anos, exercem simultaneamente estas duas atividades, apenas 18,1% somente estudam e 45,6% têm como atividade exclusiva o trabalho. No Norte do país, 8,8% dos estudantes realizam as duas tarefas, 24,3% apenas estudam e 40,5% trabalham e não estudam. No Nordeste, 8,2% mantêm as duas atividades, 19,1% têm como única ocupação o estudo e 44,1% dedicam-se somente ao trabalho. No Sudeste, apenas 6,3% da população conseguem exercer as duas atividades, somente 17,6% apenas estudam e 46,1%, quase metade da população, não estudam e somente trabalham. No Sul, enquanto 7,4% da população exercem as duas atividades, apenas 15,6% conseguem se dedicar somente aos estudos e 50,4% apenas trabalham. No Centro-Oeste, 7,5% estudam e trabalham, 18,5% somente estudam e 47,3% somente trabalham. Desta forma, observamos um percentual muito grande de adolescentes que se dedicam somente ao trabalho quando a grande maioria deveria estar envolvida principalmente com os estudos.

Para algumas famílias, a questão do trabalho do menor nem sempre é vista como "algo ruim", como coloca Madeira (1995, apud. Pascoal, 1998), uma vez que elas encaram o trabalho do menor como um agente socializador, que além de garantir sua ascensão social, protege o menor contra a marginalização e a violência.

Um outro problema que vem contribuindo para o fracasso escolar é a situação do ensino e da escola em geral. Para Souza et al (1996), as causas de ordem socio-institucional do fracasso escolar passam pela organização geral da educação e dizem respeito às condições de trabalho, como a falta de verbas e o mau uso das mesmas, acordando os autores ser necessário redefinir metas e reformar o sistema nacional de ensino, objetivando um atendimento voltado às necessidades reais dos alunos das classes populares e devendo também ocorrer mudanças políticas e administrativas que resgatem a dignidade do docente, refletindo em melhores condições de trabalho.

De acordo com Pascoal (1998), o dia-a-dia nas escolas nos revela a existência de um professor mal habilitado para exercer sua profissão e que acaba por transmitir aos alunos noções desvinculadas de sua realidade e conteúdos que ele próprio não conhece bem. O ensinar, muitas vezes, baseia-se num adestramento de comportamentos, não precisando o aluno pensar e restringindo o aprender a apenas

memorizar.

Como aponta Penin (apud Pascoal, 1998), existem situações em que o professor demonstra ter dificuldade para integrar as concepções sobre aprendizagem mais recentes às suas concepções anteriores; muitos têm a expectativa de que o aluno deva chegar à escola com uma experiência que facilite a ação de ensinar; entendem a dificuldade de aprendizagem de algumas crianças como desvantagem cultural; utilizam-se de métodos pedagógicos ultrapassados; entendem que trabalhar significa organizar "pontos"; e muitos, ainda, perpetuam um clima de luta pelo poder dentro da sala de aula, contribuindo para um ambiente de aprendizagem impregnado de desmotivação e cansaço.

Num estudo realizado por Gatti et al (1981) em duas escolas da cidade de São Paulo, uma considerada de nível socioeconômico baixo e a outra não, objetivou-se determinar as causas do fracasso escolar na 1ª série do ensino fundamental. As autoras coletaram dados sobre os alunos, através de exames clínicos, fonoaudiológicos, audiométricos e testes psicológicos e sobre suas famílias, além da escola e seus funcionários. As autoras concluíram ser difícil relacionar uma causa apenas ao fracasso escolar. Porém, diante das variáveis família e alunos, parece claro que a escola pública não está apta para trabalhar com a criança carente, pois parece pronta para ensinar um aluno idealizado, não conseguindo se adaptar ao aluno real e às suas necessidades.

Sendo assim, segundo Carraher & Schliemann (1983), a escola acaba por desempenhar a função de mantenedora da estrutura social. Os índices de reprovação nas duas primeiras séries do ensino fundamental parecem garantir esta manutenção social, pois são nestas séries que são desenvolvidas as habilidades básicas (numéricas e lingüísticas) sem as quais fica difícil, no futuro, o indivíduo conseguir um emprego qualificado, que geralmente está direcionado aos mais "capazes". De acordo com Vasconcellos (1996), quando se observa os índices nacionais de reprovação e evasão, percebe-se que a escola, de uma forma ou outra, não está cumprindo adequadamente com sua função e que, neste sentido, ela deveria refletir e assumir seu verdadeiro papel na educação dos mais jovens, ou seja, favorecendo o desenvolvimento e contribuindo para aquisição de conhecimentos.

Com base nesta breve revisão, pudemos perceber a preocupação dos pesquisadores em encontrar explicações para o alto índice de repetência e evasão que tem

se evidenciado no nosso sistema educacional. Dentre as causas extrínsecas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola, quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas e passando pela formação do professor.

Além de causas extrínsecas apontadas para a explicação do fracasso escolar, podemos citar algumas causas intrínsecas ao indivíduo, destacando-se os fatores relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais.

Como aponta Yaegashi (1997), a maioria das pesquisas que relacionam o desenvolvimento cognitivo com a aprendizagem têm como base a fundamentação teórica piagetiana. Segue esta linha o estudo realizado por Carraher & Rego (1981) que relacionaram os níveis de realismo lógico e de conservação com níveis de leitura, análise fonêmica e média de ditados aprendidos em 43 crianças de uma escola particular. As autoras concluem que, para aquisição da leitura, é necessária a superação do primeiro estágio do realismo nominal lógico já que os resultados mostraram que as crianças que não superaram esse nível possuem apenas habilidade para decodificar a grafia sem som.

Pires (1988) investigou as relações entre estruturas operatórias concretas, utilizando provas de classificação e inclusão de classes, relacionando com o desempenho em leitura e escrita. Através dos resultados, concluiu que o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita está relacionado ao desenvolvimento das operações de classificação e que os melhores desempenhos em leitura e escrita foram obtidos por sujeitos que realizaram a inclusão de classes.

Oliveira et al (1994), fazendo uma análise da literatura sobre o fracasso escolar, nos atentam para o fato de as pesquisas tenderem a generalizar a explicação para o fracasso/sucesso das crianças em função de uma ou outra variável cognitiva, como exemplo a seriação ou inclusão de classes, sem levarem em conta a totalidade do processo.

Atualmente, além do desenvolvimento cognitivo, as alterações afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal também têm sido apontadas como variáveis importantes para se pensar o fracasso escolar. Piaget (1987) já afirmava que os estudantes obtêm os melhores desempenhos quando se considera seus interesses e

quando os conhecimentos que são propostos correspondem às suas necessidades. Conforme o autor, estão relacionados aos interesses pela atividade sentimentos de autovalorização, denominados como sentimentos de inferioridades ou de superioridade. Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala de valores, tendendo os primeiros a elevar as pretensões do sujeito e os segundos a abaixar as ações futuras, resultando, desta forma, em um julgamento de si mesmo, para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e que pode ter grandes repercussões sobre o seu desenvolvimento.

Existem, a este respeito, pesquisas que afirmam que uma criança que já vivenciou várias experiências de fracasso escolar tende a ter uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta uma auto-estima rebaixada. Conseqüentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si mesma, apresentando diferenças significativas em relação a seus iguais que não vivenciaram a experiência do fracasso. (González Cabanach & Valle Arias, 1998)

Num estudo realizado por Nunes (1990), investigou-se a relação entre o fracasso escolar, o desamparo adquirido e a depressão em crianças do ensino fundamental de classe econômica baixa. Os resultados indicaram uma relação significativa entre o fracasso escolar e o desamparo adquirido e entre estas duas variáveis com traços depressivos. A autora conclui existir uma forte relação entre o fracasso escolar e o sentimento de impotência da criança frente a eventos que lhe são externos.

Bazi (2000) relacionou o desempenho na leitura e na escrita com os tipos de ansiedade. Ao observar seus resultados, pode-se concluir que crianças mais ansiosas têm um desempenho mais baixo na escrita e na leitura e que esses resultados são mais significativos quando comparadas às meninas em relação aos meninos, sendo estas no geral, mais ansiosas.

Entre as pesquisas citadas, pode-se perceber existir um estreito paralelismo entre a afetividade e as funções intelectuais, já que estes são, segundo Piaget (1987) aspectos indissociáveis de cada ação. Para o autor, a afetividade atribui valor às atividades e lhes regula a energia, mas a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins. A tendência mais profunda de toda atividade humana é

a marcha para o equilíbrio. E a razão, que exprime as formas superiores deste equilíbrio, reúne em si a inteligência e a afetividade.

Se analisarmos as tentativas de explicação para o fracasso escolar, vemos existir em todas as pesquisas um problema básico que diz respeito ao fracasso da criança nas experiências de aprendizagem, seja ele motivado por fatores de ordem extrínseca ou intrínseca. Dessa forma, temos visto avolumarem-se, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, obras e pesquisas dedicadas ao estudo e à compreensão do fracasso escolar sob a ótica das dificuldades de aprendizagem. (Pain,1985; Oliveira et al, 1994; Yaegashi, 1997; Sisto, 2001a e b)

É sobre esta ótica que este estudo irá se deter, buscando analisar a dificuldade de aprendizagem na escrita em crianças de 3<sup>a</sup> série e sua possível relação com um aspecto da afetividade – o autoconceito.

### ***As dificuldades de aprendizagem: histórico, classificação e definição***

O campo das dificuldades de aprendizagem tem crescido de forma acelerada. Sua origem oficial se deu em Chicago, no ano de 1963, numa reunião de um grupo de pais que compartilhavam a experiência de ter um filho que, sem razão aparente, manifestava dificuldades persistentes de aprendizagem de leitura. Esses pais, necessitando de uma resposta aos problemas manifestados por seus filhos, convocaram especialistas, entre eles médicos e psicólogos, para que lhes dessem alguma explicação sobre o que ocorria, já que não se consideravam, dentro da educação especial, estes casos da mesma forma que se consideravam situações como a deficiência mental, auditiva, visual, motora e as deficiências múltiplas. Os especialistas utilizavam nomes muito confusos para referirem-se a estas crianças, tais como, criança com lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, crianças disléxicas e outros. (García Sanchez, 1998)

Foi o psicólogo Samuel Kirk, que nesta época trabalhava com crianças com dificuldades de linguagem, com deficiência mental e com esse “tipo de crianças”, quem pela primeira vez se referiu aos problemas apresentados por tais crianças como sendo “Dificuldades de Aprendizagem”. Com isso, não se chegou apenas a uma nova denominação, mas a um novo campo de estudo e trabalho e um novo distúrbio de

desenvolvimento. Esses pais criaram a Associação de crianças com Dificuldade de Aprendizagem, cujo objetivo era pressionar as autoridades governamentais para obtenção de recursos, visando à criação de serviços educativos especializados, caracterizados como um ramo da educação especial, e oferecidos pelas próprias escolas. (García Sanchez, 1998)

De acordo com García Sanchez (1998), embora oficialmente o reconhecimento do campo de estudos das dificuldades de aprendizagem, bem como sua denominação, só tenham ocorrido na década de 60, ao recorrermos aos dados históricos, podemos identificar três grandes períodos de estudos referentes aos problemas ou dificuldades apresentados pelas crianças no processo de aprendizagem.

No primeiro período, Franz Joseph Gall (1800), médico alemão, é apontado como um dos precursores no estudo das dificuldades de aprendizagem. A partir de seus estudos com pessoas com lesões cerebrais, constatou que estas pessoas podiam escrever apesar de haverem perdido a fala e que a função da fala se perde por causa de uma lesão, evidenciando um problema na base neurológica, descartando causas como a deficiência sensorial e retardo mental geral. Esta base de alteração cerebral, a identificação de uma área intacta e de uma área com problema, serviu como elemento explicativo para as dificuldades de aprendizagem, justificando sua conceitualização e a proposta de programas de intervenção. (García Sanchez, 1998)

O oftalmologista Samuel T. Orton propôs o termo Estrefosimbolia (alteração de mudança de símbolos tais como inversão de letras do tipo p/q, d/b) para dar conta das dificuldades diversas de aprendizagem de leitura. Através do estudo de 125 casos clínicos, constatou uma variabilidade fisiológica no estabelecimento da dominância cerebral, ou seja, uma pessoa teria imagens em espelho de "estruturas verbais" ou palavras no hemisfério não-dominante relativas às memorizadas no dominante. Com o desenvolvimento, as imagens em espelho do hemisfério não-dominante iriam desaparecendo ou se inativando, processo esse que não ocorria com pessoas com dificuldades de aprendizagem de leitura, produzindo então o fenômeno de inversão de letras isoladas ou palavras. A imaturidade ou deficiência no estabelecimento da dominância cerebral seria a causa das dificuldades de aprendizagem de leitura que ocorriam num contexto de inteligência normal e capacidade de leitura e escrita de

palavras ou letras em espelho. A partir da influência de Samuel T. Orton criou-se, em 1949, a Sociedade Orton de Dislexia. (García Sanchez, 1998)

Outra contribuição importante foi a de Alfred Strauss, neuropsiquiatra e professor da Universidade de Heidelberg que, junto com o psicólogo do desenvolvimento Heinze Werner, professor da Universidade de Hamburgo, trabalhou com crianças com deficiência mental, reaplicando os estudos de Goldstein (publicados em 1939) sobre a presença de transtornos de conduta em soldados da I Guerra Mundial, que apresentavam lesões cerebrais. Os estudos de Strauss também o levaram a identificar uma síndrome denominada por ele como "Síndrome Infantil de Strauss", cujos traços incluíam suspeitas de lesão cerebral, extrema distração, problemas perceptivos de discriminação figura-fundo e hiperatividade. Este transtorno era denominado como "Deficiência Mental Exógena" quando havia evidências de alteração cerebral e denominado "Endógena" quando não se encontravam alterações. Com ajuda de seus colaboradores, Lechtinen & Kephart, Strauss desenvolveu materiais de intervenção que foram muito utilizados no tratamento das dificuldades de aprendizagem. (García Sanchez, 1998)

A influência de Strauss, através de seus seguidores (Kephart, William Cruickshank e Marie Frosting) e outras contribuições deste primeiro período histórico (1800 - 1963) marcam uma tentativa de criar soluções de avaliação e de intervenção para as dificuldades de aprendizagem, a partir das várias terminologias e conceituações que se teve. (García Sanchez, 1998)

García Sanchez (1998) aponta que o segundo período (1963 - 1990) é definido por Torgesen (1991) como o momento da conquista da identidade do campo das dificuldades de aprendizagem frente a outros campos da educação especial, o qual permitiu ações como criações de serviços e a formação de pessoal especializado.

As dificuldades de aprendizagem eram interpretadas de forma unitária, consideradas como um transtorno relacionado à linguagem (fala, compreensão, leitura, escrita e soletração) e causado neurologicamente, esquecendo-se de fatores inter-relacionados que determinam a inteligência e o funcionamento da linguagem, como o ambiente familiar. (García Sanchez, 1998)

Samuel Kirk, considerado o pai da teoria das dificuldades de aprendizagem, criou um método teórico de funcionamento psicolinguístico, através dos

processos receptivos, associativos e expressivos, tanto em nível visomotor como audiomotor e ambos em nível automático e representativo, de cujo modelo se extraem muitos dos processos de avaliação e em função de seu nível de desenvolvimento. A idéia era propor o treinamento dos processos que estariam na base das dificuldades de aprendizagem. (García Sanchez, 1998)

O método criado por Kirk era composto de um teste destinado a avaliar os processos psicolinguísticos e de um programa de intervenção. Esta contribuição justificou a necessidade de serviços de educação especial específicos para as pessoas com dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a mudança de paradigmas de um modelo médico, predominante até então, para um modelo educativo, em que o núcleo do problema era a resistência de certas crianças para a aprendizagem de leitura, frente à idéia de disfunção cerebral mínima e outras. (García Sanchez, 1998)

O momento atual (1990-) do campo das dificuldades de aprendizagem é retratado por Torgesen (1991), como uma força vital e potente dentro das comunidades de educação regular e de educação especial. Os profissionais deste campo têm-se agrupado em potentes organizações que proporcionam meios adequados de comunicação sobre questões de investigação que vem crescendo e diversificando-se. (García Sanchez, 1998)

Uma característica marcante deste momento se refere ao debate sobre a definição das próprias dificuldades de aprendizagem. Um exemplo está em diferenciar as pessoas com dificuldade de aprendizagem e as que somente apresentam baixo desempenho acadêmico. Segundo García Sanchez (1998), não existe uma base empírica suficiente para se fazer esta distinção. Sobretudo considera-se, na grande maioria, que o baixo desempenho é uma manifestação das dificuldades de aprendizagem, servindo muitas vezes como um "detector" de suspeita das mesmas.

Como aponta García Sanchez (1998), a partir da identificação desses três períodos, no estudo das dificuldades de aprendizagem, pode-se concluir que o campo das dificuldades de aprendizagem surgiu devido a demandas sociais e históricas no contexto escolar, emergindo respostas mais de propostas de intervenção do que da consideração das dificuldades de aprendizagens como uma disciplina científica básica, que se constrói a partir da mediação de uma proposta de intervenção.

### ***Classificação das dificuldades de aprendizagem***

As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas segundo dois sistemas: o *etiológico*, que baseia sua classificação na causa original e o *funcional*, que se preocupa com o funcionamento. (Sisto, 2001b)

No sistema de classificação etiológico, Sisto considera útil examinar o conjunto de dificuldades que uma etiologia específica pode originar, podendo prever o resultado que uma dificuldade de aprendizagem pode ter em longo prazo. Existem dois tipos de classificação dentro do sistema etiológico: aquele em que existe uma causa identificável da dificuldade de aprendizagem e aquele em que se faz uma hipótese acerca da causa. Todavia, as formas de classificação etiológica apresentam alguns problemas, pois existe um número amplo de dificuldades de aprendizagem com etiologia desconhecida que não podem simplesmente ser categorizadas como um grupo de origem desconhecida; estas dificuldades podem não ser homogêneas, nem em termos de causas e sintomas, resultando numa categoria insatisfatória. Outro problema é que dificuldades de aprendizagem, que têm uma mesma origem, podem apresentar sintomas/manifestações diferentes e requerer estratégias de intervenção distintas.

No sistema de classificação funcional, o critério de classificação ou avaliação da dificuldade de aprendizagem não está em sua causa, mas no nível de atuação da criança em alguma atividade e, como aponta Sisto, está alicerçada nas medidas de inteligência. Este sistema permite classificar as crianças em dois grupos: 1 – grupo de crianças com nível de desenvolvimento intelectual abaixo da média e que provavelmente apresentam uma atuação menos satisfatória que seus companheiros da mesma idade que têm um nível de inteligência esperado para sua idade na realização de algumas tarefas; 2 – grupo de crianças com nível de desenvolvimento intelectual normal, esperado para a idade, mas que apresentam uma dificuldade específica em alguma tarefa escolar, como a leitura. Sisto, aponta ainda, um outro grupo de crianças que mostram uma dificuldade específica de aprendizagem, a qual gera outras dificuldades. Assim, uma dificuldade de leitura poderia levar a uma dificuldade em aritmética, já que em seus exercícios a leitura e a compreensão são requisitos necessários.

Ambos os sistemas apontam problemas para a classificação das dificuldades de aprendizagem. Estes problemas podem estar relacionados à própria história das dificuldades, aos objetivos a que se propõem e a problematização de sua definição. (Sisto, 2001b)

As dificuldades de aprendizagem podem se manifestar em qualquer momento da vida e só podem ser compreendidas quando referidas à história das relações e interações do sujeito com o seu meio. (Sisto, 2001b e Almeida et al.,1995).

### ***Definição das dificuldades de aprendizagem***

Dentro do campo das dificuldades de aprendizagem, a sua definição ainda é um assunto muito controverso. No entanto, a partir de um estudo comparativo realizado por Hammill (1990, apud García Sanchez, 1998), das várias definições que ao longo da história as dificuldades de aprendizagem receberam, considera-se a proposta apresentada pelo *NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities* como a mais adequada e hoje comumente aceita. Dentro desta perspectiva, o termo dificuldade de aprendizagem passou a ser definindo como:

*“termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens que se manifestam por dificuldades significativas de aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo, supondo-se serem devidas a disfunção do sistema nervoso central e que podem ocorrerão longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem problemas de conduta de auto-regulação, percepção social e interação sócia, mas que não constituem por si mesmas em dificuldades de aprendizagem. Mesmo as dificuldades podem concomitantemente ocorrer com outras condições desfavoráveis (como, deficiência sensorial, deficiência mental, transtornos emocionais graves) ou com influências ambientais (como diferenças culturais, instruções inadequadas ou insuficientes), mas não são resultantes dessas condições ou influências.”*

Segundo Almeida et al (1995), o termo dificuldade de aprendizagem não pode ser entendido como sinônimo de distúrbio de aprendizagem. A diferenciação conceitual entre ambos é necessária, pois implica em postulações teóricas, metodológicas, políticas e educacionais distintas. O uso indiscriminado destes termos pode levar à estigmatizações que não irão contribuir para o entendimento e tratamento dos problemas que podem ocorrer na relação ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, quando se avalia estes transtornos não podem ser negados os fatores institucionais, familiares,

pedagógicos, culturais, sociais, emocionais e relacionais presentes e atuantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Sisto (2001b), o termo “dificuldade de aprendizagem” pode ser entendido como um grupo heterogêneo de transtornos, que podem manifestar-se por atrasos ou dificuldades na leitura, escrita, soletração e cálculo, em indivíduos com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Estes atrasos ou dificuldades geralmente não ocorrem em todas as áreas de uma só vez e podem estar relacionados a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais.

Dentre estas possíveis manifestações, analisaremos as dificuldades de aprendizagem sob a ótica da aquisição da linguagem escrita e suas relações com os aspectos afetivo-emocionais, representados pela questão do autoconceito.

## ***Capítulo II***

### ***A Escrita:***

#### ***origem da escrita, seu aspecto gráfico, sua aquisição e suas dificuldades.***

##### ***Origem histórica da escrita***

De acordo com Branco (1991), uma das características que distinguem o homem dos outros animais é a capacidade de aprender e utilizar a linguagem. Através da capacidade de pensar de forma simbólica, de dar uma representação significativa para formas abstratas, de conseguir fazer com que uma coisa represente outra, e de utilizar essas representações para elaborar um sistema completo, permitindo-se expressar o pensamento e se fazer entender pelo outro, assim se dá a capacidade de manter uma comunicação, estabelecendo-se uma forma de linguagem.

Brown (1965, apud Bee & Mitchell, 1984) define a linguagem como um sistema arbitrário de símbolos que, em seu conjunto, possibilita ao indivíduo, utilizando-se dos processos perceptivos de discriminação e a memória, transmitir e compreender uma variedade infinita de mensagens.

Branco (1991) afirma que a aquisição da linguagem é rápida e universal porque possui um caráter funcional, ou seja, responde a necessidades tão gerais, como permitir a interação social familiar e tão específicas quanto pedir água ou dizer que está com frio.

Assim afirma também Halliday (1975, apud Branco, 1991) quando diz que aprender a linguagem é saber expressar aos outros os significados próprios e compreender os significados dos outros, marcando uma das características humanas, a necessidade de interagir, de manter contatos sociais.

Ao contrário do que ocorre com a fala, as origens da escrita podem ser definidas. Com a evolução do homem, surgiram novas necessidades de comunicação, de

se fazer entender, surgindo a forma escrita da linguagem, possibilitando a esta se conservar no tempo e no espaço. (Pino, 1993)

Para Leroi-Gourhan (1964), um dos primeiros acontecimentos que marcam a origem do aspecto gráfico da escrita se deve ao estabelecimento de novas relações, ou, pode-se dizer, a uma evolução neurológica, das áreas motoras da mão, da face e da visão, a mão-grafia e face-leitura, ocorrendo uma transformação do pensamento em instrumento de ação material e depois em símbolos sonoros.

Aponta, ainda, Leroi-Gourhan (1964) que o grafismo começou como uma representação do abstrato e não do real, aparecendo primeiro na forma de traços ou incisões, equidistantes umas das outras, gravadas nos ossos ou pedras. Por volta de 20.000 a. C., aparecem as primeiras figuras mais elaboradas, que demonstram um aperfeiçoamento da técnica de expressão simbólica.

De acordo com este autor, a história indica que os primeiros sistemas de escrita surgiram da necessidade de se contar os objetos e registrar esses dados. Aos poucos, porém, estas imagens foram sofrendo modificações, passando a denominar também seres vivos e objetos. Esta evolução levou a uma simplificação das figuras, ocorrendo um progressivo distanciamento do contexto que elas evocavam, ou seja, do concreto para o abstrato, possibilitando o surgimento dos signos. Surgem, mais tarde, sistemas gráficos mais elaborados como o fenício (2.000 a. C.), e, por fim, os alfabetos propriamente ditos, como o grego (700 a.C.).

A invenção da escrita mostra-se, então, como uma das grandes conquistas da humanidade, demorando, porém, milhões de anos para se constituir como um sistema de sinais que permitisse representar eficazmente a linguagem oral, não tendo mais de 5.000 anos como sistema completo. (Citoler, 1996, apud Cruz, 1999)

Conforme um estudo realizado por Branco (1991), a evolução da escrita consistiu em passar da representação do significado à representação do som, passando por três fases históricas: a pictográfica, a ideográfica e a fonética.

A fase pictográfica é marcada pela tentativa do homem em comunicar seu pensamento através de desenhos ou pictogramas. Os desenhos consistiam em representações simplificadas dos objetos da natureza. Segundo Branco (1991), a

capacidade de comunicação destas representações era bem restrita, dirigindo-se ao pequeno grupo familiar e às imagens que lhes eram comuns.

A segunda fase, a ideográfica, caracteriza-se pela utilização de desenhos denominados ideogramas, que no início representavam figuras concretas como o sol ou um animal. Mais tarde, os desenhos começaram a representar também as palavras com as quais os objetos iniciais poderiam ser relacionados. Como exemplo, o sol começou a representar “dia”, “branco” e “brilhante” (Branco, 1991).

Segundo Branco com a necessidade de representar os nomes próprios a escrita chegou à fonetização. Esta escrita consistia em associar palavras difíceis de expressar por escrito com signos semelhantes a estas, mas que possuíam sons fáceis de desenhar. Como exemplifica a autora, para se escrever soldado, ao invés de se elaborar um desenho detalhado que permitisse identificar e diferenciar o homem comum do soldado, bastava utilizar-se do sistema logográfico e juntar o som de duas figuras simples como sol e dado.

A terceira fase, a fonética, é marcada pela utilização da escrita alfabética. As letras, ideogramas sofreram transformações até perderem sua forma pictográfica e passarem a ter uma representação fonética. (Branco, 1991)

Como na evolução da humanidade, no desenvolvimento infantil a linguagem também passa por uma evolução. Primeiro o indivíduo aprende a falar, porque tem necessidade de se comunicar com as pessoas que o rodeiam. Gradativamente, seu círculo de comunicação aumenta e aos poucos a necessidade de estabelecer novas formas de comunicação surge. Assim vai adquirindo o sentido funcional da língua escrita e começa a utilizá-la, inclusive para terminar a aprendizagem de sua linguagem oral.

### ***Algumas considerações sobre o aspecto gráfico da escrita***

A escrita é uma forma de expressão da linguagem que implica uma comunicação simbólica com a ajuda de sinais criados pelo homem, sinais variáveis de acordo com as civilizações. (Ajuriaguerra et al., 1988)

A escrita, fruto de uma aquisição, só é possível a partir de um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo. Por ser a escrita uma forma de

comunicação entre um indivíduo e outro, a criança deve, no limite de suas possibilidades pessoais, responder a certas exigências/regras impostas pela sociedade, exigências em relação à caligrafia, legibilidade e rapidez. (Ajuriaguerra et al, 1988)

Os primeiros passos da aprendizagem são decisivos, pois cada criança se apresenta em relação à escrita com seu próprio modo de organização, com suas capacidades motoras, suas faculdades de estruturação, de orientação e de representação verbal, como afirma Ajuriaguerra et al (1988).

A capacidade gráfica da escrita evolui com a idade. Ela se acelera, se torna firme, se abranda, perde progressivamente suas faltas de habilidades iniciais. Para Ajuriaguerra et al (1988), esta evolução segue em paralelo ao desenvolvimento geral do indivíduo e, de certa forma, constitui-se num reflexo deste desenvolvimento.

Ajuriaguerra et al (1988) afirmam podermos identificar três grandes etapas para o desenvolvimento do grafismo infantil, a saber, a fase *pré-caligráfica*, *caligráfica infantil* e *pós-caligráfica*.

Na fase *pré-caligráfica* percebe-se uma evolução progressiva da produção gráfica da criança, que no início é marcada por traços e curvas deformados, tremidos e quebrados, por letras sem um tamanho uniforme e com poucas ligações entre elas, por margens sem um padrão de uso e pela dificuldade da criança em escrever em linha reta. A evolução desta fase irá depender dos estímulos que a criança receber, do contexto escolar e de sua condição intelectual e motora. Compreende, geralmente, crianças entre 5 e 9 anos.

A fase *caligráfica infantil* é marcada por uma melhora na produção gráfica. A criança adquire a firmeza e o manuseio do instrumento, sua escrita se regulariza e o traçado das letras já segue regras simples. A maturidade e o equilíbrio da escrita são atingidos entre os 10 e 12 anos de idade.

A transformação da escrita ocorre na fase *pós-caligráfica*. Nesta fase, que ocorre geralmente entre os 12 e 13 anos de idade, como aponta Ajuariaguerra et al (1988), podemos perceber a influência dos aspectos psicológicos do indivíduo em sua produção gráfica. Como os autores colocam, se a escrita nasce de necessidades internas do desenvolvimento geral do indivíduo e da influência do contexto social, é evidente que ela seja uma forma de reflexo deste desenvolvimento.

Conforme Ajuriaguerra et al (1988), é necessário ressaltar que cada indivíduo pode apresentar modalidades de desenvolvimento do grafismo muito diferentes. Certas crianças nunca atingem a caligrafia, seja por apresentarem uma incapacidade (disgráficos) ou por não-conformismo, falta de aplicação, falta de respeito mais ou menos deliberados pelas normas caligráficas. Dessa maneira, os obstáculos não sendo ou não podendo ser respeitados, aparecem mais facilmente, às vezes desde 8-9 anos.

De acordo com Ajuriaguerra et al (1988), o desenvolvimento do grafismo, permite ao indivíduo expressar-se através de traçados, mas isto ainda não garante o saber escrever. Escrever implica um processo diferente, a aquisição da linguagem, e é só a partir desta que os sinais, que eram só traçados, ganham um símbolo, um significado que pode ser entendido por um outro indivíduo.

Sendo assim, apesar da importância do desenvolvimento gráfico para a escrita, este estudo centra-se na questão da aquisição da linguagem escrita, com o intuito de entender porque algumas crianças têm problemas em sua aquisição. Como apontam Ajuriaguerra et al (1988), quando se questiona sobre os problemas que acarretam as perturbações da escrita, deve-se considerar as condições necessárias para sua realização, a saber, o *desenvolvimento da motricidade*, já que é necessário para o ato de escrever a capacidade de coordenação e certa habilidade manual; *mental*, ou seja, capacidade de compreender que a escrita é composta por sinais com valores simbólicos e poder seguir regras de orientação e organização espaço-temporal; *da linguagem*, ter o domínio das regras da ortografia e o *sócio-afetivo*. Como afirmam Ajuariaguerra et al (1988), a escrita é o resultado de uma aprendizagem que depende de numerosos fatores, tais como o gosto pela escola, as relações com os pais e o professor, fatores estreitamente dependentes da adaptação afetiva e da personalidade de cada criança.

Para estes autores, uma deficiência importante em um destes campos pode ocasionar perturbações na aquisição da escrita. Como exemplo, os autores apontam o desenvolvimento sócio-afetivo, já que este possui um papel fundamental na fase das transformações pós-caligráficas, no qual a sua evolução pode ser impedida ou sensivelmente alterada devido ao atraso afetivo ou por problemas de personalidade,

podendo se observar uma diferença no grafismo de crianças instáveis, indisciplinadas, rebeldes à escola quando comparadas às tímidas, isoladas e amedrontadas.

### *A aquisição da linguagem escrita pela criança*

Num sistema alfabético, a escrita não apresenta relação direta com o significado da palavra, mas sim com a seqüência de seus sons, ou seja, com sua seqüência fonológica.(Nunes, 1992)

Nunes nos propõe pensarmos em como a memória humana funciona para percebermos o quão complexo é, para a criança, descobrir que a escrita representa a seqüência fonológica e não o significado das palavras.

Conforme coloca a autora, a organização de nossa memória é semântica. Se um sujeito procurar memorizar uma lista de palavras para reproduzi-la mais tarde, a tendência será de organizar essa lista de acordo com as relações semânticas entre as palavras, reproduzindo depois grupos de palavras com significados relacionados entre si.

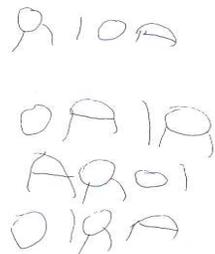
Carraher & Rego (1981) afirmam existir a tendência de se fixar no significado da palavra. Nesse estudo, as autoras solicitavam às crianças que dissessem palavras pequenas, e obtiveram respostas como: “morango, flor, toalha”. Quando inquirida sobre o porquê da palavra morango ser pequena, a criança responde: “O morango é bem pequenininho”.

Como afirma Nunes (1992), num primeiro momento é difícil para as crianças ignorarem o significado das palavras para se concentrarem nos sons. Na evolução da escrita há, inicialmente, uma predominância do significado da palavra sobre a seqüência fonológica.

Num estudo realizado por Ferreiro & Gómez Palácio (1982, apud Nunes, 1992) com quase mil crianças de classe social mais baixa, puderam constatar que 90% das crianças iniciavam o processo de alfabetização na escola sem demonstrar tentativas de relacionar a palavra sonora com a palavra escrita. Em suas produções, algumas crianças utilizavam muitos sinais gráficos por palavra, outras apenas um sinal por palavra, outras, no entanto, pareciam reproduzir certos aspectos da aparência de uma

palavra escrita, exibindo o que Ferreiro & Teberosky (apud Nunes 1992) denominaram “princípios formais da escrita”.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1999, p. 202), esse tipo de produção marca o primeiro nível da evolução da escrita, denominado como *pré-silábico*. Nessa fase, as crianças usam da variação de letras ou ordenação destas para escrever palavras diferentes. A hipótese central deste nível é que “*para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas*”. Tomamos um exemplo de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 203) para ilustrar este nível:



The image shows four lines of handwritten text in a pre-syllabic stage. The first line is 'AIOA'. The second line is 'OAIO'. The third line is 'AIOI'. The fourth line is 'OIRA'. These are permutations of the letters A, I, O, and A.

Neste exemplo, a criança com 4 anos se utilizou a variação da ordenação das letras para escrever palavras diferentes.

No nível seguinte, as crianças começam a estabelecer uma relação sistemática entre fonologia e grafia, dando-se inicialmente esta relação ao nível da sílaba. Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), este nível se caracteriza pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das sílabas que compõem uma escrita, as crianças passam por um período da maior importância evolutiva, em que para elas, a escrita começa a representar partes sonoras da fala. As produções desta fase são caracterizadas como de *escrita silábica*. Como coloca Nunes (1992), a escrita silábica é um dos grandes fenômenos da aprendizagem, pois pode-se perceber o papel ativo da criança, já que não reproduz simplesmente o que lhe é ensinado, mas procura entender como a escrita representa a fala. Tomamos também aqui um exemplo de escrita silábica apresentado por Ferreiro & Teberosky (1999, p.211) de uma criança de 5 anos, no qual se pode perceber a estabilidade sonora das vogais. (AO = SAPO e PO = PALO)



The image shows two lines of handwritten text in a syllabic stage. The first line is 'AO' and the second line is 'PO'. These represent the syllables of the words SAPO and PALO.

Na evolução da escrita, as crianças parecem passar ainda por um outro nível, intermediário, antes de atingirem a escrita alfabética. Segundo Nunes (1992), neste nível algumas sílabas são representadas por uma só letra enquanto outras já têm uma representação alfabética. Para Ferreiro & Teberosky (1999, p. 214), neste nível intermediário *a criança abandona a hipótese silábica (escrita silábica) e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica*. Ferreiro & Teberosky (1999, p. 216) apresentam um exemplo deste caso de uma criança de 6 anos. Quando solicitada a escrever “Susana”, primeiro escreve SANA e logo corrige para SUANA; e, quando solicitada a escrever “sábado”, primeiro escreve SAB e logo corrige para SABDO.

Na *escrita alfabética*, último nível da evolução da escrita, a criança já é capaz de compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Nesta produção de uma criança de 6 anos, retirado do livro Ferreiro & Teberosky (1999, p. 211) percebe-se que esta já consegue fazer a relação entre fonema e grafema, bem ilustrado ao escrever SAPO e PALO:



SAPO  
PALO

De acordo com Nunes (1992), descobrir a relação entre a seqüência fonológica e a palavra escrita não garante à criança o domínio da ortografia. Um sistema de escrita alfabética não representa uma transcrição fonêmica perfeita, ou seja, de que haja uma única correspondência entre fonema e letra. Tanto que existe mais de uma letra para representar o mesmo som como existe mais de um som representado pela mesma letra. Como coloca a autora, o som /s/ (seda) pode ser representado pelas letras S, Ç, SS e C, e a letra S pode representar também mais de um som, como: /s/ na palavra ‘seda’ e /z/ na palavra ‘casa’.

## *Dificuldades de aprendizagem na escrita*

Na escola, as possibilidades de aprendizagem ou dificuldades por parte dos alunos giram em torno de dois grandes eixos, sob os quais está pautado o conhecimento: o matemático e o lingüístico. (Dorneles, 1998)

Ao aprender a ler e a escrever, a criança deveria aprender, também, as peculiaridades do sistema escrito. Expressar o conhecimento mediante a linguagem supõe colocar em interação diferentes processos cognitivos. A compreensão de que a linguagem escrita não é igual à falada depende de experiências com os diferentes contextos em que se dá a comunicação oral e a escrita. (Goés, 1984)

Assim, na língua escrita e na sua aprendizagem estão envolvidos dois elementos: a aquisição da linguagem escrita, ou seja, a capacidade de decodificação, e o uso do instrumento que envolve os processos de composição. Embora sendo o primeiro um requisito necessário, não é suficiente para ocorrer o segundo, verificando-se, então, que as alterações da escrita podem envolver qualquer destes dois elementos independente ou simultaneamente. (Citoler, 1996 e Baroja, Paret & Riesgo, 1993, apud Cruz, 1999).

A busca de explicações e compreensão da dificuldade de aprendizagem na escrita é, segundo Escoriza Nieto (1998), recente e, tradicionalmente, os estudos sobre a escrita não recebiam muita atenção até por volta década de 70, quando se iniciou uma busca de explicação dos processos cognitivos na tarefa da escrita e no processo de composição da mesma

Ao se fazer a revisão bibliográfica sobre a dificuldade de aprendizagem na escrita, encontra-se muitos estudos que têm como variável a composição da escrita. Temos trabalhos como o de Graham (1990), Trivedi & Mohite (1984), Outhred (1989) e Friedman & Hofmeister (1984) que discutem a produção da escrita. Em relação à codificação, por outro lado, encontra-se um número bem inferior de pesquisas, como as realizadas por Palinscar, Parecki & McPhail (1995), Englert & Mariage (1996) e Sisto (2001a) que estudam o processo de alfabetização.

De acordo com Cruz (1999), em termos de produção (composição) e aquisição (codificação), comumente identificamos dois tipos distintos de alterações da escrita, a saber, respectivamente, a disortografia e a disgrafia.

Sem desconsiderar a importância da realização de pesquisas sobre a produção da escrita, este estudo centra-se sobre a aquisição, já que é uma condição necessária para haver a capacidade de se produzir um texto, e por ser o problema da alfabetização, como aponta Sisto (2001a), muito maior do que se anuncia nas estatísticas sobre a educação. Apesar de a disortografia não fazer parte do objeto de pesquisa deste estudo, considerou-se ser importante também apresentá-lo, além de discursarmos sobre a disgrafia, dando, então, uma visão mais abrangente sobre a dificuldade da escrita.

### *Disortografias:*

De um modo geral, Citoler (1996, apud Cruz, 1999) sugere que a disortografia se caracteriza pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação (criação de metas, geração e organização de conteúdos), produção de texto e revisão.

Para Baroja, Paret & Riesgo (1993, apud Cruz, 1999) a disortografia implica uma escrita que encerra um conjunto de faltas que se manifestam depois de terem sido adquiridos os mecanismos da leitura e da escrita, ou seja, no uso destes.

Como características gerais, as produções escritas dos indivíduos com disortografia são curtas, têm uma organização ruim, uma pontuação inadequada e, representando o problema mais complexo relativamente aos processos de composição, são pobres em idéias (Citoler, 1996, apud Cruz, 1999).

Pode se considerar a disortografia pelo grande número de faltas que, atuando isoladas ou em conjunto, podem ser originadas por diversos motivos, dentre os quais, Baroja, Paret & Riesgo (1993, apud Cruz, 1999), citam as *alterações na linguagem, erros na percepção, falhas na atenção e aprendizagem incorreta da leitura e da escrita*.

Conforme Citoler (1996, apud Cruz, 1999), pode-se identificar alguns fatores que justificam as dificuldades disortográficas, como falta de automação dos procedimentos da escrita de palavras, que podem interferir com a geração das frases e idéias; utilização de estratégias ineficazes e falta de conhecimentos sobre os processos implicados na escrita, ou seja, uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação

e controle da atividade.

MacArthur et al (1993) descrevem princípios básicos e elementos chaves de um modelo de instrução de escrita, elaborado para atender as necessidades de estudantes com dificuldades de aprendizagem. O modelo objetiva desenvolver habilidades básicas de escrita e um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas para planejamento, escrita e revisão, esperando também proporcionar motivação para a escrita e utilização dessas estratégias no alcance de outros objetivos na vida dos estudantes.

Alguns estudos foram realizados nesta linha das estratégias cognitivas, objetivando uma melhora das habilidades básicas presentes no processo de produção da escrita.

A partir da dificuldade de alguns estudantes de uma escola elementar da Flórida em escrever legivelmente à mão, McMillan (1985) propôs um programa de intervenção, combinando ortografia e modificação técnica de comportamento durante um período de 9 meses. De todos os estudantes incluídos no programa, 75% da segunda série e 100% da terceira série, foram competentes para produzir na média ou acima da média a escrita a mão cursiva em 80% do tempo. Os 25% dos estudantes restantes da segunda série da amostra realizaram uma escrita a mão cursiva boa.

O efeito do uso de um editor de palavras na escrita criativa foi avaliado em 15 crianças com dificuldade de aprendizagem. Os sujeitos foram solicitados a escrever uma história no editor de palavras e uma escrita a mão. O efeito do uso do editor de palavras foi influenciado pelo problema particular dos estudantes na experiência com o trabalho escrito. Para os estudantes com problemas severos de soletração, usar um processador de palavra pareceu resultar em menos erros de soletração; para os que tinham ainda um interesse predominantemente com a mecânica da tarefa da escrita, usar um editor de palavras pareceu resultar em histórias mais longas. (Outhred,1989).

O uso do computador para desenvolver a habilidade de escrita foi discutido por Littlefield (1983) como forma de melhor utilização do tempo gasto para a realização das atividades e para a aprendizagem, ou seja, o tempo que a criança gastaria com o uso do lápis e papel poderia ser utilizado na elaboração e criação de idéias.

Friedman & Hofmeister (1984) descrevem também um programa de instrução baseado no uso do microcomputador, que não requer a participação extensiva do professor, desenvolvido para fornecer uma instrução individualizada aos estudantes com dificuldade de aprendizagem. A abordagem enfatiza o uso simultâneo dos professores e da tecnologia para aumentar o tempo educacional produtivo para estudantes com dificuldade de aprendizagem.

Um programa de intervenção com o objetivo de melhorar a audição, a escrita e as habilidades de leitura foi aplicado pelos autores Trivedi & Mohite (1984) em estudantes com e sem dificuldade de aprendizagem. Os resultados obtidos pela pesquisa demonstraram significativa melhora dos estudantes nas variáveis medidas e em habilidades específicas de leitura e escrita, demonstrando a eficácia do programa.

#### *Disgrafia:*

Segundo Ajuriaguerra et al (1988), a criança com disgrafia possui uma escrita com qualidade deficiente, não havendo nenhum déficit neurológico ou intelectual que possa explicar sua deficiência, tratando-se de crianças intelectualmente normais, que geralmente são levadas aos especialistas por causa de sua escrita ilegível ou muito lenta.

Conforme Citoler (1996, apud Cruz, 1999), pode-se identificar dois tipos de disgrafias: *desenvolvimentais*, quando existe uma dificuldade na aquisição da escrita, sem que exista uma razão aparente, e as disgrafias *adquiridas*, que ocorrem quando o indivíduo já sabia escrever e por algum motivo perde essa habilidade, num maior ou menor grau, como consequência de uma lesão cerebral.

Citoler sugere subdividir as *disgrafias adquiridas* em *central* e *periférica*, estando na primeira uma ou ambas vias de acesso léxico afetadas, com correspondentes consequências na produção escrita das palavras, e a segunda referindo-se às dificuldades nos processos motores da escrita posteriores à recuperação léxica das palavras.

De acordo com Cruz (1999), pode-se dividir a *disgrafia adquirida central* em: *fonológica*, quando os transtornos são na via fonológica ou indireta; *superficial*, quando os transtornos são na via ortográfica ou direta; *profunda*, quando os transtornos ocorrem em ambas as vias; e *semântica*, quando se escreve sem se compreender o significado do que se escreve.

Também nas disgrafias desenvolvimentais podemos encontrar diferentes tipos: *superficial*, quando há dificuldades na aquisição da via ortográfica ou direta; *fonológica*, quando há dificuldades na aquisição da via fonológica ou indireta; e *mista*, quando há dificuldades na aquisição de ambas as vias (Citoler, 1996, apud Cruz, 1999).

No que diz respeito às manifestações ou erros mais comuns da disgrafia, Citoler (1996, apud Cruz, 1999) sugere que, para além dos erros ortográficos, das substituições e das omissões, é necessário considerar a mistura de letras maiúsculas com minúsculas; a confusão de letras semelhantes; letras com traços ou tamanhos inadequados (muito grandes ou muito pequenas); linhas horizontais torcidas; etc.

Baroja, Paret & Riesgo (1993, apud Cruz, 1999) também se referem ao quadro disgráfico como a falta de controle e de precisão dos traços (demasiado finos ou demasiado grossos); a não diferenciação tanto na forma como no tamanho das letras; a escrita desorganizada; a realização incorreta de movimentos de base, especialmente em ligação com problemas de orientação espacial (movimentos invertidos, escrita em espelho e erros de direcionalidade).

De acordo com Casas (1988, apud Cruz, 1999) podemos observar nos alunos com disgrafia manifestações ou dificuldades no traçado da letra, tornando-as ilegíveis. Para o autor, esta ilegibilidade pode relacionar-se com: má terminação das letras, mais frequente nas letras /a/, /b/, /f/, /g/, /p/, /q/, /y/ e /z/; dificuldades em alguns traços horizontais (como /t/) traços superiores curtos (como, /d/, /b/, /h/, /l/ e /t/); situações de troca de traços curvos por retos (ex., /c/ como /i/ ou /h/ como /li/); indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; escrita em espelho de determinadas letras, números e palavras.

Como conclui Cruz (1999), na escrita do indivíduo com disgrafia é possível encontrar estas manifestações isoladamente, porém, é mais frequente que a escrita destes indivíduos apresente simultaneamente várias delas.

Algumas pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de elaborar instrumentos ou instrumentalizar pesquisadores e outros profissionais ligados à educação para a identificação das dificuldades de aprendizagem na escrita, facilitando, assim, o processo de intervenção.

A este respeito, podemos citar algumas pesquisas como as realizadas por Berninger & Whitaker (1993) e por Coleman, Jarvis & Shellow (1997), que concluíram que as dificuldades de aprendizagem na escrita podem ser definidas independentemente do coeficiente de inteligência e são, geralmente, identificadas devido a erros de soletração, de pontuação, gramática, sintaxe e na organização do parágrafo.

DeMaster, Crossland & Hasselbring (1986) avaliaram o uso de um ditado para análise da consistência da performance da soletração, sob duas formas: uma só de palavras e uma de frases, aplicado em 20 crianças com dificuldade de aprendizagem (9 a 13 anos). Através da análise dos erros, baseando-se em princípios fonéticos e generalizações previsíveis, obteve-se o resultado de que os estudantes utilizam sistemas iguais para soletrar as palavras do ditado nas duas formas, apresentando consistência na precisão da soletração.

Sisto (2001a), também preocupado com a avaliação da dificuldade de aprendizagem na escrita, elaborou um ditado constituído por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa e as 54 restantes não. O instrumento permite a tabulação dos dados por letras, por dificuldades da língua ou por sílabas, dado que sua construção considerou todas estas informações

Estudos visando à melhoria do desempenho na escrita, mediante processo de intervenção específica, também têm sido realizados por diversos pesquisadores. O efeito de uma estratégia de correção de erro na precisão da soletração de estudantes com dificuldade de aprendizagem foi avaliada por Grskovic & Belfiore (1996). A estratégia que pedia aos estudantes para soletrar uma palavra e olharem um modelo de correção, para então corrigir seus erros, foi comparada com uma estratégia tradicional que pedia aos estudantes para escreverem três vezes cada palavra, enquanto olhavam um modelo de correção. Gerber (1984) discute os erros de soletração produzidos por crianças com dificuldade de aprendizagem e afirma que estes erros são devidos a uma falta de habilidade ou de informações para a utilização de estratégias eficientes para resolver a atividade.

James (1986) sugere que estudantes possam selecionar palavras para soletrar, como meio de motivação interna para melhorar os resultados de soletração. O

desenvolvimento natural da soletração é discutido em relação à experiência do próprio autor com o método de auto-seleção. Resultados obtidos através da observação feita pelo autor nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>) indicaram que, quando permitido aos estudantes selecionarem sua lista de palavras para soletração, estas foram maiores e mais complicadas do que as palavras básicas, comumente propostas pelo professor.

Um outro programa de intervenção, elaborado para ensinar a soletração de palavras para crianças com dificuldade de aprendizagem, descrito por Frank, Wacker, Keith & Sagen (1987), através de uma rigorosa avaliação, mostrou ser também eficaz. A soletração das palavras que os estudantes desconheciam melhorou em aproximadamente 50%. O programa teve uma avaliação positiva pelos professores.

Uma nova técnica de intervenção foi usada por Stevens & Schuster (1987) para ensinar escrita soletrada a um estudante do sexo masculino de 11 anos de idade, que apresentava um déficit severo de soletração. O procedimento buscava a diminuição do erro, utilizando-se de estímulos (reforço) de controle que são transferidos de um controlador de estímulo (um sinal de alerta para resposta correta) para uma nova estimulação (resposta objetiva). A conclusão a que os autores chegaram foi de que o procedimento utilizado pode ser uma alternativa viável para estudantes com dificuldade de aprendizagem que não se beneficiam com o procedimento tradicional de instrução.

O estudo apresentado neste capítulo nos permitiu analisar não somente os fatores envolvidos no fracasso escolar, mas fazer uma análise das dificuldades de aprendizagem no que se refere à aquisição da linguagem escrita. Percebe-se que a própria definição de dificuldade de aprendizagem é motivo de muitos desacordos na literatura especializada.

Ao enfocarmos especificamente a escrita e suas dificuldades, também pudemos perceber ser esse ainda um campo relativamente novo de estudos e, portanto, com muitas lacunas a serem preenchidas. A literatura tem estudado esse campo enfatizando dois processos básicos, a codificação e a composição. Os estudos têm avançado mais no que se refere à composição e no que diz respeito no uso do

instrumento. No entanto, com relação à codificação, ou seja, a aquisição do instrumento, são muito mais escassos.

Assim, frente a nossa realidade, em que se evidencia o alto índice de fracasso escolar, implementação do sistema de promoção automática e de novos métodos de ensino entre outros, torna-se relevante analisarmos como se encontram as nossas crianças com relação à aquisição da escrita, e de que maneira o autoconceito se relaciona com essa aquisição.

## *Capítulo III*

### *Autoconceito*

#### *Considerações teóricas*

Muito antes de a psicologia tornar-se ciência, vem se questionando o agente psíquico capaz de regular, guiar e controlar o comportamento do ser humano, denominado por muitos teóricos como *self* e para outros como *ego*.

Muitas das teorias desenvolvidas sobre *self* e *ego* tiveram como pressuposto a abordagem teórica de William James. O autor faz a seguinte definição sobre o *self*:

*No mais amplo sentido possível, ..., o self de um homem é a soma total de tudo o que ele pode chamar de seu, não apenas seu corpo e suas forças psíquicas, mas suas roupas e sua casa, sua esposa e filhos, seus ancestrais e amigos, sua reputação e seu trabalho, suas terras e seus cavalos, os iates e as contas bancárias. Todas essas coisas lhe dão as mesmas emoções. Se elas crescem e prosperam, ele se sente triunfante; se elas minguam e desaparecem, ele se sente deprimido - não necessariamente no mesmo grau por cada coisa, mas na maioria das vezes da mesma forma para todas.* (Apud Fadiman & Frager, 1986, p. 164)

James descreve o *self* como sendo composto por três instâncias: *Self Material*, compreendendo tudo aquilo que o indivíduo pode denominar como seu, incluindo pessoas; *Self Social*, representa a maneira como a pessoa é vista pelos outros e *Self Espiritual*, compreendendo o subjetivo, consistindo basicamente das disposições e faculdades psicológicas do indivíduo. (Hall & Lindzey, 1973)

James colocou em contraste dois aspectos fundamentais do *self*: o *self*-como-processo e o *self*-como-objeto. O primeiro, referindo-se ao *self* como “agente ativo”, ou como um conjunto de processos psicológicos que tem como função governar o comportamento e o seu ajustamento. O segundo, referindo-se às atitudes, sentimentos, percepções e à avaliação que o indivíduo tem de si mesmo como objeto. (Harter, 1983 e Hall & Lindzey, 1973)

Segundo Hall & Lindzey (1973), o termo ego foi empregado por muitos autores para fazer a distinção destes dois aspectos do self apresentados por James. Assim, um grande número de teóricos se referem ao termo “ego” como a um grupo de processos psicológicos e ao “self” a maneira como o indivíduo se avalia como objeto. Entretanto, como afirmam os autores, esta distinção não é universal e não é raro encontrar autores que usam os termos em sentidos contrários ao exposto acima.

Dentre os muitos estudos sobre o self e ego, podemos citar o realizado por Symonds (1951, apud Hall & Lindzey, 1973) que, seguindo a teoria psicanalítica, também apresenta uma definição interessante, referindo-se ao self como a maneira pela qual o indivíduo reage a si mesmo, possuindo quatro aspectos: 1 - como a pessoa percebe a si mesma; 2 - o que ela pensa de si mesma; 3 - como se avalia; 4 - como, através de várias ações, ela tenta se realçar e defender. Para Symonds, o ego funciona como um grupo de processos como percepção, pensamento, lembrança, que são responsáveis pelo *“desenvolvimento e execução de um plano de ação para satisfazer os impulsos inatos”* (apud. Hall & Lindzey, 1973).

Symonds (1951, apud Hall & Lindzey, 1973), salienta o aspecto contraditório dos processos envolvidos – conscientes e inconscientes. Pode o indivíduo pensar e julgar-se de um modo e, inconscientemente, agir de maneira contrária. Assim afirma o autor, é preciso se prevenir contra a aceitação daquilo que uma pessoa diz a respeito de si mesma como representação precisa de sentimentos reais. (Hall & Lindzey, 1973)

Para Symonds (1951, apud Hall & Lindzey, 1973), existe uma interação considerável entre o self e o ego. Se os processos do ego se relacionam perfeitamente com as necessidades internas e a realidade exterior, a pessoa tende a pensar bem de si mesma. Como concluem Hall & Lindzey (1973), quanto maior é a auto-estima, melhor será o funcionamento dos processos do ego, e geralmente o valor do ego deve ser primeiro demonstrado para que depois a pessoa possa adquirir auto-estima e autoconfiança.

Uma outra abordagem sobre self é apresentada por Snugg & Combs (1949, apud Hall & Lindzey, 1973), considerados fenomenologistas. Acreditam eles que existe um campo fenomenológico que compreende a totalidade de experiências das quais

a pessoa toma consciência no momento da ação. Para eles, a tomada de consciência pode variar de intensidade, indo de um nível mais baixo a um mais elevado, mas nunca chega a ser inconsciente por completo. Para os autores, a consciência é a causa do comportamento e o que uma pessoa pensa e sente determina como ela age.

Para Snugg & Combs (1949, apud Hall & Lindzey, 1973), o self fenomenal diferencia-se do campo fenomenológico pois inclui todas as partes do campo fenomenológico que o indivíduo experimenta como parte ou característica de si mesmo. Para os autores, o self é tanto objeto como agente. É agente por ser também um aspecto do campo fenomenológico, determinando o comportamento; é objeto porque consiste de experiências próprias.

Lundholm (1940, apud Hall & Lindzey, 1973) apresenta uma distinção entre self subjetivo e o self objetivo. O self subjetivo constitui-se daqueles símbolos em função dos quais o indivíduo toma consciência de si mesmo, como exemplo, as palavras. E o self objetivo constitui-se de símbolos através dos quais outros descrevem o indivíduo. Assim, o self subjetivo é o que a própria pessoa pensa de si e o objetivo o que as outras pessoas pensam dela. Para o autor, o self subjetivo possui certa elasticidade, pois sofre influências de fatores como cooperação e conflito com os outros e do grau de esforço necessário para efetuar determinado trabalho.

Sherif & Cantril (1947, apud Hall & Lindzey, 1973) definem ego como uma constelação de atitudes do tipo “o que eu penso de mim, o que eu valorizo, o que é meu e como que eu me identifico”, definindo assim o ego como um self-como-objeto, porém com a função de motivar o comportamento. Segundo os autores, quando as atitudes do ego são ativadas, estas dinamizam, dirigem e controlam o comportamento.

Numa outra abordagem, Sarbin (1952, apud Hall & Lindzey, 1973) considera o self como uma estrutura cognitiva que consiste das idéias de uma pessoa a respeito de vários aspectos de sua existência. Uma pessoa pode ter concepções do seu corpo (self somático), dos órgãos dos sentidos e da musculatura (self receptor-motor) e do comportamento social (self social). Para o autor, estes selves constituem sub-estruturas da estrutura cognitiva total e são adquiridos pela experiência, consistindo-se, assim, em selves empíricos. Para Sarbin, os selves surgem de acordo com o desenvolvimento, aparecendo primeiro o self do corpo e mais tarde o self social.

Bertocci (1945, apud Hall & Lindzey, 1973) em sua formulação teórica sobre self e ego acaba por fazer uma distinção contrária dos termos em relação ao que é comumente usado. Este autor apresenta self como ego-como-processo e ego ao self-como-objeto. O self consiste, então, em uma atividade complexa e unitária de sensação, memória, imaginação, percepção, desejo, sentimento e pensamentos, constituindo-se no ego apresentado por Freud. E o ego, segundo Bertocci, é um conjunto de valores que podem agrupar-se em forma de traços com os quais o self se identifica.

Hilgard (1949, apud Hall & Lindzey, 1973) salienta a necessidade de um estudo do self como elemento indispensável para a completa compreensão dos mecanismos de defesa de Freud. Segundo ele, todos esses mecanismos implicam em auto-referência. Sem se ter compreendido como a pessoa constrói sua imagem, não se pode entender como ela se defende de seus sentimentos de culpa. O conceito de Hilgard sobre self confunde-se com o autoconceito, ou com a auto-imagem e, para ele, esta pode ser deformada por fatores inconscientes, quando se procura conhecê-la por meio de perguntas à própria pessoa, obtendo-se o que ele chama de “self inferido”. O comportamento não é produzido pelo self como o homem comum acredita. Ninguém é agente de seu próprio comportamento, ou seja, o self não dirige a conduta individual. São os estímulos próximos e distantes que atuam sobre o indivíduo levando-o a agir.

Existe, ainda, no estudo do autoconceito, muita ênfase na abordagem teórica desenvolvida por Carl Rogers, que tem como um de seus pressupostos o fato de que as pessoas usam sua experiência para se definirem e serem capazes de modificar suas opiniões a respeito de si mesmas. (Fadiman & Frager, 1986)

De acordo com Rogers, existe um campo de experiência único para cada indivíduo, o campo fenomenal, que contém tudo o que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência. Este campo inclui eventos, percepções, sensações e impactos dos quais a pessoa não toma consciência, mas poderia tomar se focalizasse a atenção nesses estímulos, constituindo-se num mundo privativo e pessoal que pode ou não corresponder à realidade objetiva. (Rogers, 1977)

De maneira geral, Rogers (1977) coloca que as experiências do indivíduo formam a estrutura experiencial, denominada por ele como a “idéia ou imagem do self”. O “self” é a visão que o indivíduo tem de si próprio, baseada em experiências passadas,

estimulações presentes e expectativas futuras. Possui uma única tendência básica e esforço para o organismo, o de realizar-se, manter-se e desenvolver-se, no qual a emoção e sua intensidade têm um papel fundamental, o de facilitar ou impelir um comportamento em direção a uma meta. (Hall & Lindzey, 1973)

Rogers (1977) também se refere ao “Self-Ideal”, ou seja, “conjunto das características que o indivíduo mais gostaria de poder reclamar como descritivas de si mesmo”. Assim como o self, o self-ideal é uma estrutura móvel e variável, que passa por redefinição constante. Para Rogers, existe freqüentemente um estado de desacordo entre a imagem do self e a experiência real e esta diferenciação constitui-se num indicador de desconforto e insatisfação consigo mesmo. Segundo o autor, aceitar-se não é resignar-se ou abdicar de si mesmo, mas uma forma de estar mais perto da realidade. A imagem do self ideal, na medida em que se diferencia de modo claro do comportamento e das experiências de uma pessoa, torna-se um obstáculo para o seu crescimento pessoal.

Rogers (1977) sugere que os obstáculos aparecem na infância e são aspectos normais do desenvolvimento. De acordo com os autores Fadigan & Frager (1986), quando a criança começa a tomar consciência do “self”, desenvolve uma necessidade de amor ou de consideração positiva, uma vez que as crianças não são capazes de separarem suas ações de seu ser total, reagem à aprovação/reprovação da ação de uma forma como se fosse aprovação/reprovação de si mesma. Desta forma, a criança começa a agir de maneira que lhe garanta amor e/ou aprovação, mesmo que os comportamentos que assume sejam ou não saudáveis para elas.

Comportamentos ou atitudes que negam algum aspecto do self são chamados por Rogers de “condições de valor”, que se constituem nos obstáculos básicos para a exatidão da percepção e para a tomada de consciência. Assim, para manter uma condição de valor o indivíduo precisa negar determinados aspectos de si mesmo, criando uma discrepância no self. (Fadiman & Frager, 1986)

Fadiman & Frager (1986) afirmam que a situação alimenta-se a si mesma, e, para sustentar a falsa auto-imagem, a pessoa continua a distorcer experiências.

Segundo Hall & Lindzey (1973), a necessidade de apreço por parte dos outros desenvolve-se à medida que emerge a tomada de consciência do self, podendo esta necessidade tornar-se mais predominante do que o processo valorativo do indivíduo, de

forma que este passe mais a buscar a estima dos outros do que realizar experiências que terão um valor para si mesmo.

Fierro (1996) também aponta a importância do aspecto social na formação do eu quando afirma que são as experiências interpessoais, aquelas que se tem não com o meio físico e impessoal, mas com o meio social, com as outras pessoas, sobretudo com as significativas, as mais importantes para a formação da personalidade e a aprendizagem em geral. Segundo o autor, personalidade e aprendizagem relacionam-se em dobro e em direção recíproca. Por um lado, a personalidade se aprende, principalmente em contextos de interação pessoal e, de outro lado, as características da pessoa contribuem para determinar as aprendizagens.

A concepção social do self elaborada por Mead (apud Hall & Lindzey, 1973) tem também sua importância. Conforme o autor, o self é formado a partir de experiências sociais: primeiro se tem conhecimento do outro e, à medida que outras pessoas reagem ao indivíduo, vai-se adquirindo a noção de self. Em consequência a essas experiências, a pessoa aprende a pensar em si mesma como objeto e a ter atitudes e sentimentos sobre si mesma.

Mead (apud Hall & Lindzey, 1973) fala também na possibilidade de desenvolver-se vários *selves*, cada qual representando um conjunto, mais ou menos separado, de respostas adquiridas de diferentes grupos sociais, como: *o self familiar*, atitudes expressas pela família e *o self escolar*, atitudes expressas pelos professores e colegas.

Os autores Shavelson, Hubner & Stanton (1976), Shavelson & Bolus (1982), Harter (1982), Marsh & Shavelson (1985) e Musitu, García e Gutiérrez (1997), também defendem a idéia do autoconceito ser um constructo multidimensional com domínios específicos que são formados através de experiências individuais em situações particulares e que possuem uma hierarquia, fazendo este parte do que poderíamos denominar como a base do autoconceito geral ou global.

### *Formação do autoconceito*

O autoconceito surge em alguma ocasião durante o segundo ano de vida, quando a criança adquire a noção de "eu". Durante os anos de meninice, as crianças desenvolvem um senso de quem são e de como se enquadram na sociedade. O sentido rudimentar do eu cresce para uma rede elaborada e relativamente estável de percepções e sentimentos na época em que a criança chega à metade do ensino fundamental. (Mussen et al,1988)

Com o desenvolvimento, notam-se mudanças regulares nas categorias que as crianças usam quando solicitadas a se descreverem. Até 7 anos, definem a si próprias em termos físicos e observacionais. Quando atingem a metade da meninice, as descrições do eu passam gradualmente para formas mais abstratas. Assim, as descrições passam, então, de características físicas para psicológicas. São feitas distinções entre mente e corpo, entre o eu subjetivo e os eventos externos. (Mussen et al ,1988)

Oliveira (2000) aponta sobre a polêmica que existe acerca da possibilidade de mudança do autoconceito. Segundo a autora, existem dois pólos de discussão: de um lado, temos autores que defendem que o autoconceito sofre mudanças constantes já que resulta de comparações sociais; e, de outro lado, temos autores que defendem sua estabilidade, alegando que o autoconceito atinge um grau de organização que lhe permite manter uma constância.

Em relação a isso, Oliveira (2000) acorda com os autores Hidalgo & Palácios (1996, apud Oliveira), que assumem uma posição moderada sobre esta questão, admitindo tanto a estabilidade como a mudança do autoconceito. Isso quer dizer, segundo a autora, que o autoconceito sofre pequenas modificações na medida em que é influenciado pelas interações que o sujeito estabelece desde pequeno e que é formado a partir da comparação social. Uma vez isto definido, torna-se mais diferenciado e organizado, adquirindo uma certa resistência à mudança.

As mudanças ocorridas no autoconceito refletem as demandas feitas pela sociedade e pelo processo maturacional, como as da puberdade e parecem resultar também das mudanças cognitivas básicas descritas por Piaget. Segundo Bee & Mitchell (1984), pode se estabelecer uma relação entre as mudanças cognitivas com as mudanças

ocorridas no autoconceito pois, da mesma forma que outros conceitos se tornam mais abstratos com o desenvolvimento, o conceito de si mesmo torna-se menos relacionado a características físicas exteriores e mais concentrado em qualidades subjetivas ou "interiores". França & Montezuma (1994), apontam existir uma ligação muito forte entre o desenvolvimento intelectual e o autoconceito; afirmam que a *"inteligência é responsável por estruturar e reestruturar um conhecimento de si mesmo, uma cognição, uma concepção, um conceito, isto é, um autoconceito"*. (p. 12)

A partir da interação com o meio, o indivíduo vai construindo seu julgamento sobre si mesmo, sua noção de "eu", o que pouco a pouco vai sendo construído de forma a repercutir em seu desenvolvimento emocional. (González Cabanach & Valle Arias, 1998)

Como afirma Barros (1987), a formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve a partir das experiências pessoais e da reação dos outros ao seu comportamento inicial. Desse modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, determina o tipo de autoconceito que a criança desenvolverá.

As pessoas que afetam o tipo de autoconceito que a criança desenvolve são, geralmente, os adultos significativos, importantes em sua vida, como os pais e professores que, na maioria, exercem algum controle sobre a criança e cujas opiniões têm influência sobre ela. Se a criança sofre experiências em que se afirma seu fracasso, provavelmente ela incorporará essa idéia em seu autoconceito, mesmo que não seja condizente com o real, confirmando a idéia de Rogers sobre o campo de experiência de cada indivíduo. (Bee, 1984)

O autoconceito, ou a noção de eu, desenvolve-se na medida em que o bebê se torna gradualmente capaz de reconhecer a existência de objetos no ambiente imediato (a idéia de permanência dos objetos). Segundo Bee (1984), o primeiro passo na evolução do autoconceito é o reconhecimento, por parte do bebê, de que ele está separado dos outros. A isto os autores Lewis & Brooks-Gunn (s/d, apud Bee, 1984) chamam de *"eu existencial"*.

Allport (1966) afirma não existir transformação isolada tão importante, durante toda a vida, quanto à passagem gradual do estágio de completa centralização no

isolamento para o estágio em que a criança sabe que é diferente dos outros, separada do ambiente e capaz de perceber os acontecimentos como significativos para ela, como um ser independente.

Do nascimento até aproximadamente um ano e meio, a criança recebe impressões e reage a elas, mas essas reações sensório-motoras se perdem num todo. (Allport, 1966). Piaget denominou esse fato como uma não diferenciação entre o eu e o ambiente. (Piaget & Inhelder, 1978)

Do quinto ao sexto mês, a criança estuda seus dedos das mãos e dos pés. Há toda uma experimentação do corpo. Quando olha os pés, pode pegá-los e colocar os dedos na boca. Se acaso machuca o pé, chora, mas não tem a menor idéia de que foi ela que o machucou. (Allport, 1966)

Aos oito meses, começa a ter curiosidade sobre sua imagem no espelho, tentará tocá-la, pegá-la, mas ainda não é capaz de reconhecer esta imagem como sua, porém já é capaz de reconhecer a imagem refletida de seus pais. (Allport, 1966)

Allport (1966) diz que, durante todo esse tempo, parece haver o desenvolvimento de uma vaga distinção entre o lá fora e o aqui dentro. As satisfações vêm de fora. A mãe, que geralmente a criança “dissolve para dentro”, pode não satisfazer imediatamente as suas necessidades. E, dessa maneira, os objetos também podem ser ou não frustradores. Quando a criança começa a engatinhar e a andar, tem freqüentes colisões com os objetos (cadeiras, mesas e etc), aprendendo que existe uma dura realidade externa. O “mundo não eu” começa, então, a surgir antes do desenvolvimento completo do sentido do “eu”.

Aos oito meses, a criança freqüentemente chora diante do aparecimento de estranhos. As figuras conhecidas da mãe, pai, irmão e irmã são agora reconhecidas, e nesse sentido Allport afirma que a identidade do outro precede o sentido de auto-identidade, “o tu torna-se anterior ao eu”. (Allport, 1966)

Depois que a criança percebe que é um ser separado dos outros, ela tem um outro grande passo a sua frente: ela precisa ver a si mesma como um "evento" contínuo, ou seja, da mesma forma que entende que a mãe que entrou pela porta do quarto hoje é a mesma que fez isso ontem (e o fará amanhã), ela deve começar a ver a si

mesma como existindo continuamente no tempo e no espaço (objeto permanente). (Allport, 1966)

Um sinal de que a criança realizou essa compreensão é que ela começa a ser capaz de reconhecer a si mesma ou a usar seu próprio nome. Segundo um estudo realizado por Gordon Gallup (1979, apud Bee, 1984) com chimpanzés, parece necessário algum tipo de contato social para que o aspecto básico do sentido de ser um eu separado se desenvolva. Para Bee (1984), essa hipótese parece válida também para os bebês humanos e conclui que o autoconceito cresce a partir dos encontros sociais com os pais e outras pessoas durante os primeiros meses de vida.

Segundo Bee (1984), assim que a criança tenha alcançado uma compreensão básica de sua própria separação e distintividade dos outros, ela começa o longo processo de desenvolvimento do “*eu categorial*” - da identificação de dimensões nas quais as pessoas diferem e a localização de si mesmo nessas dimensões. Como exemplo, a autora cita o estudo de Edwards e Lewis (1979) que verificaram que crianças de 3 a 5 anos consideram a idade como uma dimensão importante. Assim, podiam separar fotografias em grupos de "crianças pequenas", "crianças grandes" , "pais" e "avós".

Palácios & Hidalgo (1995) citam algumas características do conteúdo do autoconceito de crianças pré-escolares com base nas investigações realizadas por Rosemberg (1986). Para a autora, existe uma tendência da criança em descrever-se com base em atributos pessoais externos, em termos das atividades que realizam, de seus êxitos ou habilidades ou de algum traço distintivo de caráter geral, como o nome. Seu autoconceito costuma ser de caráter global, vago e não específico, como afirmar ser “bom na escola”. Existe, também, a tendência do autoconceito ser fundamentado em fatos ocorridos em determinados momentos, sendo a verdade acerca de si mesma aceita pela forma com que é expressa pelos adultos significativos na sua vida.

Um outro sinal apontado por Bee do desenvolvimento do autoconceito durante esse período é a independência crescente e a insistência na autonomia, que, segundo Erikson (1963, apud Bee, 1984), podem refletir na exploração do próprio eu pela criança, ou seja, os limites de sua capacidade.

Nesse mesmo estágio, as crianças começam a se mostrar possessivas em relação a objetos e pessoas. Tal fato representa, para Allport (1961, apud Bee, 1984), uma extensão do conceito do eu às "coisas que pertencem a mim".

Com 4 ou 5 anos, o "*eu categorial*" da criança está bem desenvolvido. Ela pode descrever a si mesma por meio de uma série de dimensões e comparar a si própria com os outros, nas mesmas dimensões. Mas, à medida que a criança atravessa os anos escolares e desenvolve conceitos cada vez mais complexos, seu autoconceito também se torna mais complexo. (Bee, 1984)

Essa evolução se evidencia num estudo realizado por Montemayor & Eisen (1977, apud Bee, 1984). Os autores mediram o autoconceito de uma maneira bastante interessante: pediram a crianças e jovens de quarta, sexta e oitava séries do primeiro grau e de primeira e terceira do segundo grau para escreverem 20 respostas diferentes à pergunta "Quem eu sou?" e descobriram que as respostas das crianças mais novas focalizavam-se em categorias externas visíveis como sua idade, seu tamanho, seu endereço, suas atividades favoritas. Os mais velhos, porém, listavam suas crenças, suas relações com outras pessoas e suas características de personalidade.

Existe também o aspecto afetivo do autoconceito, o valor que a criança dá às qualidades que percebe possuir. Esse aspecto é geralmente descrito em termos de auto-estima. Uma criança com uma "auto-estima elevada" coloca um valor positivo nas características que pensa possuir; uma criança com "auto-estima rebaixada" dá um valor neutro ou negativo às suas características. Da mesma forma que as categorias que a criança usa para se descrever mudam, também o foco da auto-estima se desenvolve.

Barbara Kokenes (1974, apud Bee, 1984), usando o inventário de Coopersmith (1967, apud Bee, 1984) com um grupo de crianças de quarta a oitava séries do primeiro grau, descobriu que o tema central na auto-estima dos sujeitos de quarta e quinta séries era seu sucesso na escola e nas amizades. As crianças que se percebiam como bem sucedidas e tendo bons amigos realmente escolhiam maior número de itens positivos do inventário. Mas, entre os jovens de oitava série do estudo, o aspecto mais importante na auto-imagem positiva era a satisfação e o apoio no relacionamento com os pais. Sendo assim, os jovens que escolhiam itens como "meus pais geralmente

consideram meus sentimentos da mesma forma que eu" eram mais propensos a ter uma auto-estima geral positiva nos outros itens.

Uma das implicações desse estudo é que a auto-estima não é algo fixo. Segundo Bee (1984), ela depende bastante do sucesso da criança nos relacionamentos ou tarefas considerados importantes em cada período. Nos anos de escolaridade do ensino fundamental, quando o sucesso escolar é uma tarefa central, a capacidade da criança na escola pesa muito em sua auto-estima. Contudo, quando as tarefas psicológicas mudam, como acontece na adolescência, a criança que tem uma auto-estima elevada aos 10 anos pode passar a apresentar uma percepção mais negativa de si ou vice-versa. A auto-estima pode também mudar durante a adolescência porque o jovem começa a passar por um processo de reavaliação de sua identidade.

Conforme Rappaport (1981), na idade escolar a criança começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito, no sentido de se sentir apta, produtiva, capaz e competente ou, o contrário disto tudo, na realização de suas tarefas. Podemos, em referência a esta colocação, citar uma das fases do ciclo de desenvolvimento da personalidade elaborado por Erikson (1976), a Indústria x Inferioridade.

Erikson (1976) aponta que nesta fase a criança começa a experimentar um sentimento de querer produzir coisas a fim de conquistar consideração e admiração dos pais, professores, colegas etc. *“Desenvolve um sentido de ferramentas...ajusta-se às leis inorgânicas do mundo das ferramentas. Pode-se tornar uma unidade viva e integrada de uma situação produtiva...Os limites de seu ego incluem suas ferramentas e habilidades”* (p. 238). Ou seja, nesta fase a criança começa a ser moldada nos padrões culturais, na cultura ocidental, irá freqüentar a escola e agora será requisitada a usar de suas habilidades para mostrar-se capaz de ser produtiva. Se a criança encontrar dificuldades em usar de suas habilidades, e assim ser produtiva, irá experimentar o que Erikson denomina como um *sentimento de inadequação e inferioridade* em relação a seus iguais e ao que se espera dela. Segundo o autor, *“a escola parece ser, por si só, toda uma cultura, com seus próprios objetivos e limites, seus progressos e insucessos”*. (p. 239)

Erikson afirma ser esta etapa social a mais decisiva, pois implica num fazer coisas ao lado dos outros e com eles, desenvolvendo-se nesta época um primeiro

juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial. Se o trabalho for aceito como o único critério de valor, o indivíduo tende a tornar-se uma pessoa conformista e incapacitada de suas possibilidades/habilidades e desconsiderado por aqueles que estão na situação de explorá-lo.

Para Bee (1984), as crianças com a auto-estima elevada em comparação com crianças com auto-estima rebaixada, geralmente, obtêm melhores desempenhos na escola, se vêem como responsáveis pelos próprios fracassos e sucessos, possuem mais amigos, percebem seu relacionamento com seus pais de forma mais positiva, são mais competitivas e, quando atingem a adolescência, tendem a alcançar uma “identidade realizada”.

A questão central para os adolescentes é o desenvolvimento de uma identidade que lhes vá fornecer uma base firme para a vida adulta. O indivíduo obviamente desenvolve uma noção do eu desde o nascimento, mas a adolescência marca o primeiro momento em que um esforço consciente é feito para responder à pergunta que aparece tão premente: “Quem sou?”, marcando o conflito denominado por Erikson (1976) como Identidade x Confusão de papéis. (Woolfolk, 2000)

Como aponta Woolfolk (2000), a identidade refere-se à organização dos impulsos, habilidades, crenças e da história do indivíduo em uma imagem consistente de si. Ela envolve escolhas e decisões deliberadas, particularmente em relação ao trabalho, a valores, a ideologias e compromissos com pessoas e idéias. Se os adolescentes não conseguem integrar todos esses aspectos e escolhas, sentem-se incapazes de escolher, e surge, assim, um sentimento de fracasso, e experimentam a ameaça da confusão de papéis.

Segundo a autora, enquanto lutam para fazer escolhas, os adolescentes estão vivenciando o que Erikson denominou como Moratória, termo que descreve um adiamento do compromisso do adolescente com escolhas profissionais e pessoas. Marcia (1980, apud Woolfolk, 2000) inclui nesse sentido os esforços ativos do adolescente para lidar com a crise de formação da identidade.

De acordo com a autora, tanto a aquisição da identidade como a moratória são consideradas alternativas saudáveis. A tendência natural dos adolescentes a “experimentar” identidades e estilos de vida e comprometer-se com causas é uma parte

importante do estabelecimento de uma identidade firme. Os que não conseguem fazê-lo têm dificuldade de ajustamento.

De acordo com Bee (1984) ao atravessar a crise da identidade, muitos adolescentes ou jovens adultos emergem com um autoconceito novo, mais firme e mais orientado para o futuro, o que implica para muitos numa completa transformação do autoconceito.

Erikson (1968, apud Woolfolk, 2000) cita estágios do desenvolvimento da personalidade além da adolescência. Na vida adulta, os estágios envolvem a qualidade das relações humanas. O primeiro desses estágios é Intimidade x Isolamento. A intimidade neste sentido refere-se a uma disposição a se relacionar com outra pessoa em um nível profundo, a ter uma relação baseada em mais do que necessidades mútuas. Alguém que não formou uma noção suficientemente forte de identidade tende a temer ser dominado ou consumido por outra pessoa, podendo se retrair no isolamento. (Woolfolk, 2000)

O próximo estágio é o da Produtividade x Estagnação. A produtividade amplia a capacidade de se relacionar com outra pessoa e envolve cuidar e orientar a geração seguinte e as gerações futuras, sendo a diligência e a criatividade características essenciais deste estágio.

O último estágio é denominado por Erikson como Integridade x Desespero, abordando a aceitação da morte. Para o autor, alcançar a integridade significa consolidar a noção do eu e aceitar plenamente sua história singular e inalterável. Os que não são capazes de alcançar uma sensação de realização e completude sucumbem ao desespero.

### ***Autoconceito, auto-estima e auto-imagem: aspectos diferenciais.***

Como afirma Souza (1996), traçar uma diferenciação entre autoconceito, auto-imagem e auto-estima se faz necessário devido à confusão que se estabelece entre esses termos.

França & Montezuma (1994) afirmam que, apesar dos conceitos estarem intimamente ligados, cada um tem seus elementos de composição, sua embriogênese.

O *autoconceito* refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem de si, a opinião que cada um formula sobre si mesmo. Os autores falam em "*uma tomada de consciência sobre a minha eumesmice, começando por uma percepção ativa do meu íntimo, completando-se com um juízo do que eu sou, para adoção de uma postura diante do meu núcleo, no âmago de minha personalidade, onde está a minha identidade*" (França & Montezuma, 1994, p. 12)

Na construção do autoconceito, segue entremeada uma avaliação de si mesmo, um juízo de valor positivo ou uma desvalorização, razão pela qual o autoconceito implica em um posicionamento diante de si mesmo, que está de acordo com a dimensão que se empresta a sua auto-imagem. (França & Montezuma, 1994)

A *auto-imagem* é referida como o retrato ou perfil psicológico de si mesmo. É a história de vida presente na memória, formada através das experiências boas e ruins vividas por cada pessoa, fragmentos de vida, como afirmam os autores, que aos poucos são incorporados na composição de uma imagem que se reconhece como sendo a própria imagem, que vai desde o visual externo, a aparência física até aquela "eumesmice", parte do mais íntimo do ser, difícil de ser compartilhada com terceiros. (França & Montezuma, 1994 e Oliveira, 2000)

A *auto-estima* é a carga energética de afeto, positivo ou negativo, que acompanha o conhecimento e a visão que o sujeito expressa em relação a si mesmo. Cada autoconceito expresso envolve, segundo França & Montezuma (1994), um aspecto estrutural ou cognitivo e um aspecto energético ou afetivo, componente da auto-estima. A auto-estima constitui-se como correlato natural do autoconceito, ocorrendo ambos do juízo de valor que a pessoa faz de si mesma, podendo então emergir uma baixa auto-estima ou uma elevada auto-estima, influenciando diretamente a auto-imagem.

Ao longo da infância, pessoas que são importantes ou influentes sobre o indivíduo determinam, em grande parte, o gostar ou não-gostar de si mesmo, através das inúmeras introjeções que se faz em decorrência das más ou boas apreciações feitas por tais pessoas. Este processo segue a vida inteira e depende também das condições de vida ameaçadoras ou seguras que se apresentarem. França & Montezuma concluem, de forma bem simples e clara, a interligação entre os conceitos expressos: "o que cada um pensa

sobre si mesmo (seu autoconceito) resulta numa imagem (auto-imagem), a qual é estimada ou não (auto-estima)." (p.14)

Segundo González Cabanach & Valle Arias (1998), o autoconceito pode determinar significativamente o tipo de padrão atribucional de comportamento. Os autores se referem ao autoconceito como um conjunto de auto-esquemas que organizam a experiência passada e que são utilizados para reconhecer e interpretar a auto-informação relevante que procede do meio. Estes auto-esquemas constituem-se por generalizações cognitivas sobre si, derivadas da experiência passada e que organizam e guiam o processamento da informação relevante existente nas experiências sociais concretas. Também chamados de “possível self”, eles influenciam a conduta, através das expectativas, determinando a interpretação das situações em que a pessoa se encontra, assim como a informação que será selecionada.

Para González Cabanach & Valle Arias (1998), o autoconceito integra e organiza a experiência do indivíduo, regula seus estados afetivos e atua como motivador e guia do comportamento.

É principalmente sobre esse aspecto da regulação do estado afetivo como motivador e guia do comportamento do indivíduo, enfocando a criança na idade escolar, que pretendemos tratar o autoconceito neste estudo.

Cumprir destacar, ainda, que nesse estudo, não será realizada uma distinção entre os termos autoconceito, auto-imagem e auto-estima para fins de análise.

### ***A interação dos contextos escolar, familiar e social na formação do autoconceito.***

Como enfatiza Alencar (1985), o autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico, na motivação para o estudo e no comportamento em sala de aula.

Quando a criança entra na escola, conta com uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma. Neste sentido, a incorporação à escola significa, para a criança, uma grande ampliação de sua esfera de relações. Na escola, conhecerá outras crianças com as quais deverá compartilhar uma parte considerável de sua vida e estabelecerá importantes relações com adultos que

não pertencem nem à sua família, nem às suas relações mais próximas. Como discutimos, anteriormente, a influência da interação social no desenvolvimento do autoconceito, todo este novo conjunto de pessoas terá uma grande influência na manutenção ou na mudança do autoconceito. (Cubero & Moreno, 1995)

Conforme Cubero & Moreno (1995), a escola, além de contribuir para a configuração do autoconceito geral da criança, vai determinar o desenvolvimento de um de seus aspectos específicos, o autoconceito acadêmico, que se refere às características e capacidades que o aluno acredita possuir, em relação ao trabalho acadêmico e ao rendimento escolar. A criança, então, recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si mesma como aluno.

Os autores afirmam que o autoconceito acadêmico relaciona-se estritamente ao êxito acadêmico. Enquanto que o êxito ou fracasso escolar servem para conformar um determinado autoconceito acadêmico, este por sua vez determina, em grande parte, as próprias possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. Cubero & Moreno (1995) colocam que crianças que apresentam juízos positivos sobre suas capacidades, em relação às tarefas escolares, obtêm resultados melhores do que aquelas cujos julgamentos sobre suas próprias habilidades são duvidosos ou negativos. Por sua vez, são os resultados, positivos ou negativos, que irão contribuir para conformar seu autoconceito acadêmico.

Como afirma Bee (1984), a importância do autoconceito acadêmico e as variáveis que influem nele vão além do marco escolar. Por um lado, o autoconceito acadêmico e as percepções dos outros podem ser generalizadas para outras características, como suas capacidades intelectuais gerais, suas habilidades para resolver situações problemáticas, sua curiosidade e motivação, ou sua maturidade. Por outro, diferentes contextos de desenvolvimento, como a família, terão uma grande importância no desenvolvimento do autoconceito acadêmico.

A criança, cujos pais, companheiros, professores e outras pessoas significativas consistentemente ressaltam suas qualidades positivas, tende a ter uma autoestima elevada; a criança que tem suas fraquezas enfatizadas incorporará essas impressões negativas em sua visão de si mesma. (Bee, 1984)

Pesquisas como as realizadas por Coopersmith (1967, apud Bee, 1984) e Baumrind (1972, apud Bee, 1984) salientam a importância da família no desenvolvimento de um autoconceito com um valor positivo e saudável. Estes autores verificaram que os padrões mais favoráveis parecem ser uma combinação de limites claros e estritos com uma disciplina firme, com calor e afeto. Baumrind chama esse tipo de combinação de estilo parental competente. Esses pais gostam de seus filhos, dizem-lhe e mostram isso, e explicam os limites que estabelecem. Mas eles são firmes a respeito das regras. Em contraste, tanto os pais com um estilo permissivo, que são amorosos mas não são firmes em relação aos limites, quanto aqueles com um estilo autoritário, que são firmes mas menos calorosos, têm filhos que são menos auto-confiantes e menos eficientes em seus relacionamentos com os outros.

De acordo com Bee (1984), todos esses estudos apontam para o fato de que a origem da auto-estima elevada está pelo menos em parte relacionada às primeiras interações da criança com sua família. Segundo Rappaport (1981), quando a criança começa a frequentar a escola, passa a experimentar vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito, no sentido de se sentir apta, produtiva, capaz e competente, ou o contrário disto tudo, na realização de suas tarefas

Portanto, como concluem as autoras Bee & Mitchell (1984), a auto-estima ou o autoconceito tem o poder de influenciar o comportamento. Pavan (1993) também concorda com esta idéia, quando afirma serem os sucessos e fracassos do indivíduo registrados numa escala de valores que condiciona tanto suas relações afetivas quanto seus comportamentos.

González Cabanach & Valle Arias (1998) afirmam que experiências negativas, quando se repetem frequentemente por um longo período, diminuem o autoconceito escolar das crianças, suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando estes sentimentos nas áreas sociais, provocando um retraimento, um comportamento desadaptativo e inadequado.

Desse modo, uma vez que o autoconceito da criança parece ser uma variável mediadora altamente significativa, suas crenças a respeito de si mesma e sobre suas capacidades cobrem quase todas as suas ações e interações. Como coloca Bee (1984), uma criança que acredita não poder jogar futebol comporta-se de modo diferente

da que acredita que pode. Ela poderá evitar o futebol ou mesmo bolas, jogos ao ar livre e outras crianças que jogam futebol. Se forçada a jogar, poderá fazer comentários autodepreciativos como “você sabe que eu não consigo jogar” ou pode jogar jogos autofrustrantes, atuando, por princípio, de forma "defeituosa", não correndo atrás da bola ou chutando sem olhar, para qualquer direção, ou, quando goleiro, simplesmente não pulando na bola porque acha que não conseguirá pegá-la.

Segundo Bee (1984, p. 313) *uma criança que acredita que não consegue fazer contas de dividir terá um comportamento em sala de aula bastante diferente daquela que confia em suas capacidades acadêmicas. Ela pode tentar conseguir atenção sendo sarcástica ou fazendo barulho, ou pode tornar-se quieta e esquiva. Ela pode nem tentar resolver os problemas de divisão baseados na teoria de que se você não tenta, não pode fracassar. Ou ela pode tentar desesperadamente, pagando o preço em termos de ansiedade pelo fracasso.* Para a autora, é importante lembrar que essas crenças afetam todos os comportamentos da criança.

Estudos como o realizado por Weiner (1985, apud González Cabanach & Valle Arias, 1998) procuram relacionar a motivação e o rendimento escolar. A "Teoria atribucional da Motivação do desempenho", na qual o autor se pauta, postula que o rendimento numa tarefa está de acordo com as atribuições que os sujeitos têm diante dos resultados obtidos. As causas são, geralmente, atribuídas à habilidade, ao esforço empregado, ao azar e até à complexidade da tarefa. Estas causas são também categorizadas segundo as dimensões de “lugar de controle”, se é interno ou externo ao sujeito, a estabilidade das expectativas e a controlabilidade (crença na capacidade de controlar estas causas). Estas dimensões determinam as expectativas e os afetos do sujeito, influenciando sua motivação e seu desempenho acadêmico.

O processo de atribuição tem conseqüências tanto sobre o aspecto cognitivo quanto afetivo. Segundo Weiner, os aspectos cognitivos condicionam as emoções, pois todo resultado leva a determinados sentimentos, independentemente de suas causas. Em relação ao fracasso escolar, a atribuição da falta de capacidade leva a um sentimento de incompetência. Assim, as emoções estão relacionadas com a dimensão causal empregada. Pode-se, então, afirmar que, se o orgulho e a auto-estima elevada resultam da atribuição interna de êxito, também a baixa auto-estima resulta de realizar o

mesmo tipo de atribuição diante do fracasso escolar.

A motivação do rendimento diminui naqueles casos em que o sujeito atribui seus êxitos a fatores externos e incontroláveis, e seus fracassos à baixa capacidade, fator interno, estável e controlável. Sendo assim, sentir-se incapaz de modificar ou controlar as causas que se atribui ao resultado diminui as expectativas de futuro e provoca sentimentos negativos, influenciando sua motivação.

Pautando-nos, pois, no que a literatura tem apontado, enfatizando que os aspectos afetivos parecem influenciar o comportamento do sujeito em diferentes situações, entre elas, o seu comportamento acadêmico, e que alguns estudos têm demonstrado uma relação entre dificuldade de aprendizagem e autoconceito, nos propomos a estudar essas relações.

Embora essas relações já tenham sido colocadas na literatura, acreditamos justificar-se mais este estudo, tendo em vista algumas especificidades que o diferencia dos demais. Não encontramos na literatura uma análise do autoconceito abrangendo vários contextos. Os instrumentos ora analisam o contexto familiar, ora o pessoal, ora o escolar. O instrumento aqui utilizado nos permite avaliar o autoconceito em quatro contextos, a saber, o pessoal, o familiar, o social e o escolar, além de permitir a pontuação do autoconceito geral. Da mesma forma, o instrumento utilizado para avaliar as dificuldades de aprendizagem se refere a um instrumento elaborado e padronizado para a língua portuguesa e que, portanto, trabalha com as dificuldades dessa língua.

## *Capítulo IV*

### *O Autoconceito e a Dificuldade de Aprendizagem na Escrita: Uma Revisão de Literatura.*

Neste capítulo, apresentamos pesquisas que relacionam o autoconceito ao desempenho acadêmico, à dificuldade de aprendizagem em geral e à dificuldade de aprendizagem na escrita. Achamos viável citar pesquisas que tratem do desempenho acadêmico por três motivos: primeiro, devido ao grande número de pesquisas que existe relacionando-o ao autoconceito; segundo, na literatura o baixo desempenho acadêmico vem sendo considerado como um preditor das dificuldades de aprendizagem; e, terceiro, algumas pesquisas não deixam claro se seu objeto de estudo é uma real dificuldade de aprendizagem ou apenas o baixo desempenho acadêmico, o que pode ser decorrência da problemática da definição de dificuldade de aprendizagem. Uma outra consideração que se faz necessária é que, devido ao número escasso de pesquisas sobre a dificuldade de aprendizagem na escrita, nos reportamos também às pesquisas que tratassem da dificuldade de aprendizagem de um modo geral e o autoconceito.

Para a realização desta revisão, além da consulta em periódicos nacionais, foram consultadas as bases de dados Eric (1966-2001) e Psyclit (1974-1997).

Carrol, Friedrich & Hund (1984), compararam o autoconceito de três grupos de estudantes, deficientes mentais, com e sem dificuldade de aprendizagem. Os três grupos diferiram significativamente em relação ao autoconceito. Os estudantes sem dificuldade de aprendizagem tiveram autoconceito mais positivo do que os estudantes com a dificuldade, os quais, por sua vez, tiveram autoconceito mais positivo do que os estudantes com deficiência mental. A avaliação dos professores indicou terem os estudantes sem dificuldade de aprendizagem melhor autoconceito em relação aos outros dois grupos. Os autores concluem que os estudantes com dificuldade de aprendizagem têm um autoconceito mais negativo do que os sem a dificuldade.

Silva & Alencar (1984) investigaram a relação entre autoconceito, rendimento acadêmico e a escolha do lugar para sentar entre alunos de nível socioeconômico médio e baixo, e verificaram haver uma relação significativa entre o autoconceito e o rendimento acadêmico, ou seja, quanto mais elevado o autoconceito, melhor o desempenho acadêmico.

Moser (1986), utilizou um questionário com 52 questões para estudar o autoconceito de 139 estudantes com dificuldades de aprendizagem e 220 sem tal dificuldade. Os estudantes com dificuldade de aprendizagem apresentaram um autoconceito significativamente mais baixo do que os estudantes que não a tinham.

Beltempo & Achille (1990), estudaram o efeito de classes especiais no autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem. Foram analisados quatro grupos de estudantes: 1) 28 crianças com dificuldade de aprendizagem em tempo integral em sala de aula especial; 2) 11 crianças com dificuldade de aprendizagem em tempo parcial em sala de aula especial e o outro período em sala de aula normal; 3) 44 crianças com dificuldade de aprendizagem em tempo integral em sala de aula normal e 4) 48 crianças sem dificuldade de aprendizagem em sala de aula normal, consistindo no grupo controle. Os resultados indicaram que para as crianças do grupo 1 e 2, a permanência nas salas de aula especiais resultou em baixos autoconceitos globais que persistiram no tempo. Observou-se também, que a combinação parcial entre a sala de aula especial e a normal pode beneficiar mais os alunos com dificuldade de aprendizagem quando estas são identificadas mais cedo.

Taliuli (1991), investigou a relação entre desempenho acadêmico, padrão de atribuição causal e autoconceito em 197 estudantes da 4ª série, com idade variando entre 10 e 13 anos. Os sujeitos foram divididos em dois grupos: desempenho acadêmico satisfatório e desempenho acadêmico insatisfatório, categorizados de acordo com suas histórias de aprovação ou reprovação escolar. Foram aplicados testes acadêmicos de Português e Matemática, um questionário de atribuição de causalidade para cada teste escolar e a Escala de Autoconceito de Gordon (1968). Em relação ao autoconceito, houve diferenças significativas entre os grupos: os estudantes com desempenho satisfatório obtiveram melhores resultados do que os com desempenho insatisfatório. Relacionando o autoconceito e o tipo de atribuição causal, os sujeitos que apresentaram um autoconceito

rebaixado atribuíram seu fracasso nas atividades à falta de esforço e, no caso do teste de Matemática, também à falta de aptidão.

A relação entre as dificuldades de aprendizagem e a competência social foi estudada por Coleman & Minnett (1993), em uma investigação com 73 estudantes com e sem dificuldade de aprendizagem. A análise incluiu a percepção do professor, percepção dos pares, as auto-percepções, o ambiente social externo à escola, e a observação direta de interações sociais na escola. Os resultados demonstram que os estudantes com dificuldade de aprendizagem diferiram dos sem dificuldade de aprendizagem em todas as variáveis. No ambiente social, os alunos com dificuldade de aprendizagem obtiveram pontuações mais elevadas de autoconceito do que as crianças sem dificuldade de aprendizagem.

O autoconceito acadêmico tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que tentam compreender em que medida esta variável se relaciona aos problemas de aprendizagem. Dentre os pesquisadores que relacionam apenas este domínio do autoconceito aos problemas de aprendizagem, temos Chapman (1988), que investigou o autoconceito acadêmico relacionando-o ao locus de controle acadêmico e às expectativas de desempenho de 78 crianças com dificuldade de aprendizagem e 71 sem dificuldade de aprendizagem, em um estudo longitudinal que durou 2 anos. Os resultados indicaram que, em comparação com as crianças sem dificuldade de aprendizagem, aquelas com dificuldade tinham baixa auto-percepção de sua habilidade, mostraram sinais de fracasso em aprender e baixa expectativa de desempenho. Estas diferenças se estabilizaram durante o primeiro ano e permaneceram consistentes até o final do segundo ano. O autor conclui que as crianças com dificuldade de aprendizagem que não recebem ajuda, podem desenvolver características afetivas negativas. Análises de correlação e regressão mostraram que o autoconceito acadêmico é o melhor preditor para o desempenho acadêmico.

Seco (1993), também estudou o autoconceito acadêmico, relacionando-o às variáveis idade, rendimento acadêmico e insucesso escolar em 55 estudantes do sexo feminino de um curso de formação de professoras. Os resultados deste estudo indicaram que não houve diferenças significativas entre o autoconceito escolar, idade e número de

reprovações, mas constatou-se uma relação significativa entre o autoconceito escolar e o rendimento acadêmico.

Outros estudos evidenciam, ainda, a relação entre o autoconceito acadêmico e os problemas de aprendizagem, mas também se referem a outros contextos do autoconceito, como o estudo de Chovan & Morrison (1984) que avaliaram o autoconceito de 48 crianças com idade entre 9 e 12 anos, divididas em quatro grupos: deficientes mentais, com dificuldade de aprendizagem, com bom desempenho acadêmico e superdotados. Os resultados indicaram diferenças significativas no autoconceito de domínio comportamento e o de domínio intelectual e acadêmico, entre os grupos de estudantes com bom desempenho e os superdotados em relação ao grupo dos estudantes com dificuldade de aprendizagem e os com deficiência mental, obtendo os dois primeiros grupos resultados mais altos e positivos do que os outros dois grupos.

Marsh, Parker & Barnes (1985), avaliaram o autoconceito e sua relação com a idade, o gênero e o desempenho acadêmico em 901 estudantes, com idade entre 11 e 18 anos. Os resultados indicaram existir uma correlação significativa entre a idade, gênero e todas as sub-escalas do autoconceito, mas não há uma correlação com a soma de todas as escalas, que podemos entender como um autoconceito geral. Em relação ao desempenho acadêmico, os resultados só mostraram significância com os autoconceitos de domínio acadêmico. Não houve correlação significativa com os autoconceitos de domínio não-acadêmico.

O autoconceito geral e o acadêmico, relacionados a crenças de locus de controle geral e acadêmico e expectativa de desempenho acadêmico, foram investigados por Rogers & Saklofske (1985). Participaram do estudo 45 estudantes com dificuldade de aprendizagem e 45 estudantes sem a dificuldade, com idade entre 7 e 12 anos. Diferenças significativas foram encontradas em cada medida afetiva, entre os estudantes com e sem a dificuldade de aprendizagem, obtendo os primeiros pontuações mais baixas e negativas do que os outros. Os estudantes com dificuldade de aprendizagem obtiveram pontuações baixas nos autoconceitos geral e acadêmico. Na percepção do locus de controle foram mais externalizáveis e tiveram baixa expectativa de desempenho acadêmico. No locus de controle acadêmico, os estudantes com a dificuldade de aprendizagem assumiram menos a responsabilidade por seus fracassos e sucessos.

Já Cooley & Ayres (1988), compararam o autoconceito e as atribuições de fracasso e sucesso em 46 estudantes com dificuldade de aprendizagem e 47 sem tal dificuldade. Os resultados sobre o autoconceito indicaram que os estudantes com dificuldade de aprendizagem diferiram significativamente dos estudantes sem a dificuldade nos status intelectual e escolar. Em relação às atribuições de causa interna/externa para o fracasso e sucesso, e as de causa de habilidade/esforço para o fracasso não indicaram diferenças significativas entre os dois grupos. O autoconceito escolar foi correlacionado significativamente com as atribuições de habilidade e esforço. Os sujeitos que obtiveram baixo autoconceito atribuíram seu fracasso à habilidade. Os autores concluem que o autoconceito e as atribuições têm implicações para intervenções acadêmicas e motivacionais.

Durrant, Cunningham & Voelker (1990), avaliaram o autoconceito acadêmico em 60 crianças, com idade entre 8 e 13 anos, que foram classificadas em 4 grupos, a saber: 1) sem dificuldade de aprendizagem; 2) sem distúrbio de comportamento; 3) com dificuldade de aprendizagem e sintomas externalizados; e 4) com dificuldades de aprendizagem e sintomas externalizados e internalizados. Os resultados obtidos no autoconceito acadêmico, social e geral pelo grupo sem distúrbio de comportamento foram mais elevados do que para os grupos com distúrbio de comportamento e aprendizagem. Os resultados ainda indicaram que não houve diferença entre os grupos sem dificuldade de aprendizagem e sem distúrbio de comportamento.

A relação entre desempenho escolar, autoconceito e atitude em relação à escola foi objeto de estudo de Jesus & Gama (1991). Participaram desse estudo 180 estudantes do ensino fundamental, que foram divididos em dois grupos: os de sucesso e os de fracasso. O critério para seleção dos grupos foi a aprovação ou reprovação para os alunos da 1ª série. E, para os de 3ª e 5ª, os de sucesso foram os que não apresentavam histórico de reprovação e que no ano da coleta apresentavam uma média escolar igual ou superior a 5,5; e os de fracasso, aqueles que já tinham experienciado a reprovação e que possuíam média igual ou inferior a 5,0. Para avaliação do autoconceito, utilizou-se a Escala “Como me vejo” de Gordon (1968) para os alunos de 3ª e 5ª série e, um teste projetivo para os de 1ª série. Utilizou-se uma escala elaborada por Alencar (1979) para avaliação da atitude em relação à escola. Os dados relativos à atitude indicaram que esta

variável é altamente relacionada ao desempenho acadêmico. E, em relação ao autoconceito, os sujeitos que obtiveram resultados mais elevados na escala total e na acadêmica foram os alunos de sucesso escolar.

A relação entre o autoconceito acadêmico, a auto-estima global e a dificuldade de aprendizagem foi estudada por Leondari (1993). Participaram do estudo 424 estudantes de terceira a sexta série do primário. Os sujeitos foram divididos em grupos de bom desempenho acadêmico, baixo desempenho acadêmico e com dificuldade de aprendizagem. Os resultados indicaram que os estudantes com dificuldade de aprendizagem avaliaram a si mesmos mais negativamente do que seus pares com bom desempenho acadêmico, tanto para o autoconceito acadêmico, quanto para a auto-estima global. Eles também se avaliaram mais negativamente do que seus pares com baixo desempenho acadêmico em relação ao autoconceito acadêmico, mas não houve diferenças entre estes dois grupos quanto à auto-estima global.

Jacob & Loureiro (1999), avaliaram o autoconceito de 40 estudantes do ensino fundamental, com idade entre 7 e 12 anos, divididos em dois grupos: um de bom desempenho acadêmico e outro de baixo desempenho acadêmico. Os resultados indicaram que em todas as categorias avaliadas através da escala de Piers-Harris (intelectual, comportamento, ansiedade, aparência, popularidade e felicidade), os sujeitos dos grupos de bom desempenho acadêmico apresentaram maiores médias do que os sujeitos do outro grupo. Os dados sugerem um autoconceito mais positivo dos sujeitos do grupo de bom desempenho acadêmico em relação aos sujeitos do grupo de baixo desempenho acadêmico, sendo estas diferenças somente significativas estatisticamente para as categorias do autoconceito de status intelectual e acadêmico e de status comportamento.

Estevão & Almeida (1999) investigaram a relação entre medidas do autoconceito e realização escolar. Para avaliar o autoconceito, tomou-se uma escala de autoconceito físico e outra acadêmico, adaptadas e validadas para a população estudantil portuguesa. A amostra foi composta por 330 adolescentes de ambos os sexos, freqüentando escolas públicas da região central do país, que apresentavam níveis diferentes de rendimento acadêmico. Os resultados obtidos confirmaram uma relação positiva e significativa entre medidas de autoconceito e rendimento escolar, porém

apenas para as sub-escalas acadêmica e de auto-estima. O autoconceito físico não mostrou correlação com o rendimento acadêmico.

As pesquisas apresentadas até aqui indicam que os instrumentos utilizados na avaliação do autoconceito o consideram como um constructo multidimensional. Sendo assim, possível avaliá-lo em diferentes contextos como o escolar, o social, o familiar e o pessoal. Temos também, nesta linha, outras pesquisas, como a realizada por Manassero (s/d), que avaliou quatro dimensões do autoconceito: a matemática, a verbal, a acadêmica geral e relação com a família. Estas dimensões foram relacionadas à auto-eficácia e ao desempenho acadêmico, medido através de provas de matemática, em 271 estudantes do ensino secundário. As análises de correlação e regressão indicaram que o autoconceito prediz melhor o desempenho acadêmico do que a auto-eficácia. Uma correlação positiva entre o desempenho acadêmico foi encontrada para os domínios do autoconceito em matemática, autoconceito geral e acadêmico geral.

Winne, Woodlands & Wong (1982), comparam o autoconceito de 52 estudantes com dificuldade de aprendizagem, 60 estudantes com bom desempenho e 58 estudantes superdotados. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos para o autoconceito acadêmico, uma vez que os estudantes com dificuldade de aprendizagem tendem a se avaliar mais negativamente neste aspecto do que os sujeitos dos outros grupos. Diferenças significativas também foram encontradas no autoconceito de domínio social e físico, obtendo os estudantes superdotados scores mais baixos do que os com a dificuldade de aprendizagem. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nas demais sub-escalas de autoconceito.

A relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico foi investigada por Marsh, Smith & Barnes (1985), utilizando o Self Description Questionnaire, que avalia o autoconceito em 8 domínios, a saber, habilidades físicas, aparência, relação com pares, relação com a família, leitura, matemática, escola em geral e autoconceito geral. Os resultados indicaram que a leitura e a matemática estão positivamente correlacionadas com os autoconceitos de leitura e matemática, mas não estão com os autoconceitos não-acadêmicos. Os autores concluem que o autoconceito acadêmico está positivamente correlacionado com o desempenho acadêmico.

A relação entre as dimensões escolar, familiar, social e pessoal do autoconceito e a repetência escolar, constituiu o objeto de estudo de Soto, Musitu & García (1990, apud. Musitu, García e Gutiérrez, 1997). Participaram 424 estudantes, com idade entre 14 a 18 anos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos dos alunos repetentes e dos não-repetentes, apenas em relação ao domínio autoconceito escolar.

As dimensões acadêmica, social, familiar, de competência, afetiva, física e geral do autoconceito, foram estudadas por Montgomery (1994). As auto-avaliações de 135 estudantes, com idade entre 11 e 16 anos, foram comparadas com as avaliações realizadas pelos seus pais e professores sobre o autoconceito desses estudantes que foram divididos em 3 grupos: os com dificuldade de aprendizagem, os sem dificuldade de aprendizagem e os superdotados. Os resultados indicaram que os três grupos diferiram significativamente apenas em dois domínios do autoconceito, o de competência e o acadêmico, apresentando os estudantes com dificuldade de aprendizagem autoconceito mais rebaixado do que os estudantes dos outros grupos. Não houve diferenças significativas entre os grupos em relação ao autoconceito global. Em relação às avaliações feitas pelos professores e pais sobre o autoconceito dos estudantes, a análise de variância indicou diferenças significativas entre os grupos. A avaliação dos professores foi significativamente maior para os estudantes superdotados, depois para os sem dificuldade e, por último, para os com dificuldade de aprendizagem. A avaliação dos pais foi significativamente maior para os sujeitos superdotados e os sem dificuldade de aprendizagem em comparação aos sujeitos com a dificuldade. Comparando-se as avaliações realizadas pelos estudantes e professores, constatou-se que as avaliações dos professores foram significativamente mais baixas do que a auto-avaliação dos estudantes com a dificuldade de aprendizagem para o autoconceito acadêmico, social, afetivo, familiar e de competência. Os pais subestimaram estes sujeitos no autoconceito social. A auto-avaliação dos estudantes sem a dificuldade de aprendizagem foi mais alta do que a avaliação de seus professores para o autoconceito acadêmico, social e de competência. Já seus pais superestimaram seu autoconceito físico. Não houve diferenças significativas entre as avaliações feitas pelos pais e professores e as auto-avaliações dos estudantes superdotados. Em relação ao autoconceito global, não houve diferença entre as avaliações dos pais e os três grupos. No

entanto, as avaliações do autoconceito global, realizadas pelos professores, foram mais baixas do que a auto-avaliação dos grupos sem e com dificuldade de aprendizagem. Não houve diferença em relação ao grupo de superdotados.

Rothman & Cosden (1995) investigaram a relação entre auto-percepção de uma dificuldade de aprendizagem, com um autoconceito global, autoconceitos de domínios específicos e auto-percepção social. Participaram do estudo 56 estudantes com dificuldade de aprendizagem. Os sujeitos com percepções menos negativas de sua dificuldade de aprendizagem obtiveram pontuações mais elevadas na realização da matemática e obtiveram um autoconceito global mais positivo e uma melhor percepção do desempenho intelectual, comportamental e social. Estes estudantes recebem também mais apoio de seus pais e na sala de aula.

### ***O autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita***

A maioria das pesquisas que tratam da dificuldade de aprendizagem na escrita enfoca a questão do uso do instrumental, sendo muito raros os estudos voltados para o aspecto da aquisição da escrita e que tenham também como objeto de estudo o autoconceito.

Dentre os estudos que relacionam o aspecto da aquisição da escrita e autoconceito foi encontrado o estudo realizado por Fingeret & Danin (1991), que avaliou os aspectos: habilidades de alfabetização, autoconceito, atitudes e convicções dentro e fora de um programa de alfabetização. Os dados foram coletados através de entrevistas em grupo, entrevistas individuais e observação. Os resultados indicaram que os estudantes associaram experiências anteriores de fracasso com suas possibilidades de realização no programa. Os estudantes que participaram do programa notaram mudanças em seu autoconceito e em algumas atitudes.

Em relação ao uso do instrumental da escrita e o autoconceito, temos um grupo de pesquisas que tratam de formas de intervenção com o objetivo de melhorar o autoconceito. Simms (1983), por exemplo, discute o uso de técnicas para evitar auto-avaliações negativas e apresenta diretrizes para realização de feedbacks apropriados em situação de escrita para estudantes com dificuldade de aprendizagem. Segundo o autor,

um feedback negativo/errado pode trazer danos à relação entre o professor e a tentativa do aluno em escrever, podendo ocasionar uma desmotivação. Os estudantes com dificuldade de aprendizagem, em virtude do baixo nível de tolerância à frustração e devido a um autoconceito rebaixado, são vulneráveis a um feedback negativo e impróprio do professor.

Knowles (1983) discute a preocupação dos currículos de educação especial em se fazer uma intervenção que permita mais tempo para uma criatividade espontânea e para o prazer pela aprendizagem. O autor discute a necessidade de as crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento superarem um autoconceito rebaixado, falta de habilidade para se expressar e lidar com a baixa desmotivação. Sugere um exercício de escrita para estudantes com dificuldade de aprendizagem, usando as emoções como ferramentas de instrução.

Friedel & Boers (1989) discutem a necessidade de um programa de intervenção logo nas primeiras séries do primeiro grau, buscando evitar a evasão no segundo grau, visto que os alunos tidos como de risco geralmente apresentam deficiências na leitura e na escrita, como também baixa auto-estima.

DeVore (1990) discute como um programa de intervenção que busca oferecer um curso de sociologia experimental juntamente com aulas de inglês a estudantes de diversas etnias, pode ajudar a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita em inglês, enquanto melhora o autoconceito destes.

Encontramos também na literatura um grupo de pesquisas, relacionando os aspectos motivacionais, o autoconceito e a escrita. Neste grupo, Buchanan & Wolf (1986), analisaram histórias pessoais e educacionais e dados de teste de 10 sujeitos adultos e 23 do sexo feminino que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Os resultados mostraram que muitas das características de aprendizagem que influenciavam os sujeitos quando crianças persistiram na vida adulta, como a baixa motivação, distração, autoconceito rebaixado e a desorganização emocional. Os estudantes que apresentaram pouca motivação tenderam a ser pouco persistentes na realização de seus objetivos. Os autores avaliam esta tendência nos alunos como falta de habilidade para avaliar seus próprios sucessos e fracassos, resultando na persistência de comportamentos inadequados.

McGuire (1987) investigou o processo de pensamento envolvido numa atividade de escrita, em cerca de 100 estudantes ingleses do segundo grau. Ao longo do estudo, observou-se que os estudantes foram assumindo uma identidade de “escritor” e não mais a do “estudante que tenta escrever”. Demonstrando que estavam desenvolvendo um sentido de autoconsciência e um novo autoconceito, começaram a fazer avaliações sobre suas próprias habilidades e a progredir como escritores.

Os estudos que têm enfatizado os aspectos afetivo-emocionais têm sido quase unânimes em afirmar que as alterações nessa área contribuem para o surgimento tanto de problemas na área social (relacionamento interpessoal) quanto na área cognitiva (problemas motivacionais e dificuldades com a aprendizagem). Estudos dessa natureza têm sido realizados por pesquisadores de várias partes do mundo, e o autoconceito, como afirma Cruz (1999), vem sendo apontado como um dos possíveis aspectos emocionais que mais repercutem nas dificuldades de aprendizagem.

Dentre as pesquisas apresentadas, sejam as que relacionam o autoconceito ao desempenho escolar, ou as de dificuldade de aprendizagem, observa-se uma tendência de o autoconceito manter-se elevado quando os sujeitos apresentam as melhores realizações nas atividades propostas. (Simms, 1983; Knowles, 1983; Carroll, Friedrich & Hund, 1984; Silva & Alencar, 1984; Buchanan & Wolf, 1986; Moser, 1986; McGuire, 1987; Friedel & Boers, 1989; Beltempo & Achille, 1990; DeVore, 1990; Fingeret & Danin, 1991; Taliuli, 1991)

Dentre as pesquisas que relacionam a dimensão acadêmica do autoconceito com os problemas de aprendizagem, não foram encontradas pesquisas que contradigam a tendência de as crianças com bom desempenho acadêmico terem os melhores resultados nesta variável. (Manassero, s/d; Wine, Woodlands & Wong, 1982; Chovan & Morrison, 1984; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Rogers & Saklofske, 1985; Chapman, 1988; Cooley & Ayres, 1988; Durrant, Cunningham & Volker, 1990; Soto, Musitu & García, 1990 (apud. Musitu, García & Gutiérrez, 1997); Jesus & Gama, 1991; Leondari, 1993; Seco, 1993; Montgomery, 1994, Rothaman & Cosden, 1995 e Estevão & Almeida, 1999, Jacob & Loureiro, 1999).

Em relação ao autoconceito geral, não encontramos na literatura um consenso sobre a relação desta variável com os problemas de aprendizagem. Algumas pesquisas como as realizadas por Manassero (s/d), Rogers & Saklofske (1985), Durrant, Cunningham & Volker (1990), Jesus & Gama (1991), Leondari (1993) e Rothman & Cosden (1995), afirmam que as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentaram significativamente resultados mais baixos nesta variável em comparação com seus iguais que não possuem a dificuldade. Outras pesquisas, como as realizadas por Wine, Woodlands & Wong (1982) e Montgomery (1994), não encontraram relação significativa entre as variáveis.

Em relação ao autoconceito social também encontramos divergências entre as pesquisas encontradas. Autores como Wine, Woodlands & Wong (1982), Durrant, Cunningham & Volker (1990) e Rothman & Cosden (1995), encontram em seus estudos uma relação significativa entre esta variável e o desempenho acadêmico. No entanto, autores como Marsh, Parker & Barnes (1985), Marsh, Smith & Barnes (1985), Soto, Musitu & García (1990, apud. Musitu, García & Gutiérrez, 1997) e Montgomery (1994), não encontram diferenças significativas entre esta variável e o desempenho acadêmico ou dificuldade de aprendizagem.

Algumas pesquisas ainda referem-se a dimensões não-acadêmicas do autoconceito, como a familiar e a física, que não se relacionam significativamente com o baixo desempenho acadêmico ou com a dificuldade de aprendizagem (Wine, Woodlands & Wong, 1982; Manassero, s/d; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Soto, Musitu & García, 1990 (apud. Musitu, García & Gutiérrez, 1997); Montgomery, 1994 e Estevão & Almeida, 1999)

As pesquisas apresentadas mostram, de alguma forma, a importância do autoconceito para o desenvolvimento geral do indivíduo ou para situações específicas como a aprendizagem, verificando-se também que muito ainda se tem a estudar sobre esta variável e mais ainda dentro do campo da aprendizagem.

## *Capítulo V*

### *Delineamento Do Estudo*

Encontra-se, na literatura brasileira, um número muito reduzido de instrumentos para avaliar o autoconceito. Como acontece com o autoconceito, uma das maiores restrições para se avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita é encontrar um instrumental apropriado para sua avaliação, visto ser a grande maioria das pesquisas voltada para o aspecto da produção da escrita, ou seja, o uso do instrumental.

Assim, seguindo a indicação feita pela literatura internacional e nacional sobre a relação atribuída ao autoconceito e às dificuldades de aprendizagem, partimos de três pontos básicos para a realização desse estudo, que acreditamos tratar-se de um diferencial em referência aos estudos existentes, a saber, utilizar instrumentos elaborados e padronizados para a população da região de Campinas-SP, avaliar o autoconceito em diferentes contextos: pessoal, social, familiar e escolar e, avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita sob a ótica de sua aquisição.

Diante desse contexto, apresentamos como objetivo do presente estudo, verificar se, em relação aos níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, as crianças se diferem quanto ao seu autoconceito geral e ao seu autoconceito nos diferentes contextos pessoal, familiar, escolar e social.

Como hipótese, sugerimos que as crianças dos quatro grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita serão semelhantes em relação ao autoconceito geral, familiar, pessoal e social, e que os grupos serão significativamente diferentes quanto ao seu autoconceito escolar.

## ***Método***

### ***Sujeitos***

A amostra foi composta por 277 sujeitos, sendo 144 (52%) do sexo masculino e 133 (48%) do sexo feminino, com idade entre 9 e 10 anos, estudantes de 3ª série do ensino fundamental de quatro escolas da rede pública de Campinas/SP.

Optou-se por alunos da 3ª série, considerando a situação do ensino no Brasil. Atualmente, na educação fundamental brasileira, não mais se reprova os estudantes de 1ª a 4ª série, ou seja, eles são aprovados mesmo que possuam um atraso na aprendizagem. Este processo é denominado promoção continuada. Desta forma, Sisto (2001a) acredita ser somente possível falar em dificuldade de aprendizagem, a partir do segundo semestre do segundo ano, garantindo-se mais um ano à alfabetização.

### ***Procedimentos***

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, um para avaliação do desempenho na escrita, ADAPE e uma escala para avaliação do Autoconceito. A aplicação dos instrumentos foi coletiva e realizada no mesmo dia, na sala de aula, durante o período normal de atividades.

### ***Instrumentos e Critérios de Avaliação***

*ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita* (Sisto, 2001a)

O instrumento caracteriza-se por uma escala para avaliação da dificuldade de aprendizagem na escrita. Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. (Ver anexo 1)

Faz-se a avaliação, a partir dos erros apresentados pela criança, sendo possível fazer a tabulação dos dados por letras, palavras, considerando-as como unidades, por dificuldades da língua ou por sílabas, já que para sua construção levou-se em consideração todas essas informações.

A correção do ditado é feita por meio da análise de erros, assim considerados:

- qualquer erro ortográfico;
- ausência de letra;
- ausência ou uso indevido de acentos;
- letras maiúsculas ou minúsculas indevidas.

Cada erro recebe o valor 1 e o acerto zero. Dessa maneira, a soma dos erros dá a pontuação que cada criança obteve.

Sisto (2001a) propõe considerar diferentes critérios para fazer a classificação dos sujeitos, diferenciando os critérios para as crianças de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, devido a alguns fatores como o automatismo da escrita.

Seguimos, então, o critério proposto por Sisto para classificar as crianças de 3<sup>a</sup> série em relação a dificuldade de aprendizagem na escrita (DAE):

<b>Palavras erradas</b>	<b>Categoria</b>	<b>Classificação</b>
Até 10 erros	1	Sem indícios de DAE
11 – 19 erros	2	DAE leve
20 – 49 erros	3	DAE moderada
50 ou + erros	4	DAE acentuada

*Escala de Avaliação de Autoconceito (Sisto et al, mimeo)*

O instrumento permite a avaliação do autoconceito em sujeitos em idade escolar, e é composto por 4 sub-escalas: o autoconceito pessoal, familiar, social e escolar. Trata-se de um instrumento que considera o autoconceito como um constructo multidimensional, ou seja, considera-se que, para cada contexto vivido pelo indivíduo,

ele possa desenvolver uma percepção sobre si mesmo. Neste caso, a criança pode ter um autoconceito pessoal, familiar, social e escolar. Além de permitir avaliar o autoconceito em cada contexto separado, o instrumento permite avaliar o autoconceito geral do indivíduo, que corresponde à somatória das 4 sub-escalas.

O instrumento possui questões positivas e negativas relacionadas a cada contexto. As respostas do instrumento são dadas nas frequências “sempre”, “às vezes” ou “nunca”. E a extensão de cada sub-escala varia de 0 a 26 pontos e para a escala geral varia de 0 a 104. Desta forma, as frequências para as questões positivas (1p, 2p, 4p, 9p, 11p, 12p, 1e, 4e, 6e, 8e, 13e, 4f, 5f, 7f, 8f, 10f, 11f, 12f, 13, 1s, 2s, 3s e 9s) recebem as seguintes pontuações: sempre (2), às vezes (1) e nunca (0). E as frequências para as questões negativas (3p, 5p, 6p, 7p, 8p, 10p, 13p, 2e, 3e, 5e, 7e, 9e, 10e, 11e, 12e, 1f, 2f, 3f, 6f, 9f, 4s, 5s, 6s, 7s, 8s, 10s, 11s, 12s e 13s) são pontuadas da seguinte forma: sempre (0), às vezes (1) e nunca (2). Os sujeitos com autoconceito rebaixado apresentarão uma pontuação mais baixa e os sujeitos com autoconceito elevado, uma pontuação mais alta.

### ***Análise dos Dados***

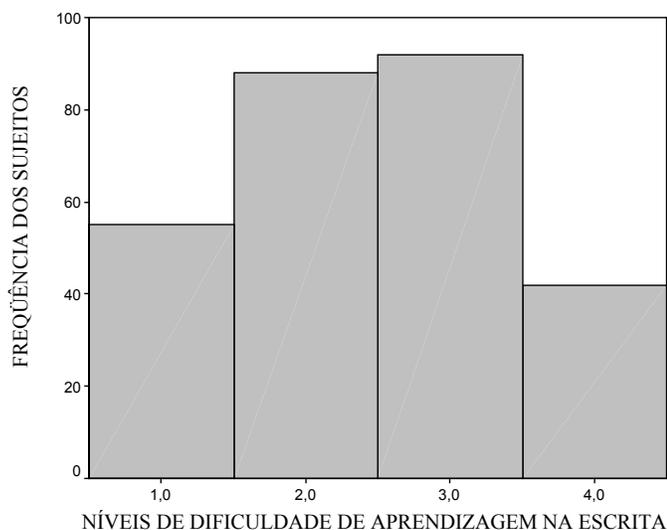
Para analisar se haveria diferenças significativas entre os grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, pessoal, familiar, social e pessoal, aplicou-se, através da estatística paramétrica, a análise de variância, sendo considerado o nível de significância 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

## Capítulo VI

### Resultados

Após a etapa da coleta de dados e sua correção, aplicou-se a prova estatística de análise de variância, chegando-se aos resultados apresentados neste capítulo.

**Gráfico 1:** Histograma de freqüência dos sujeitos por nível de dificuldade de aprendizagem na escrita (n=277)



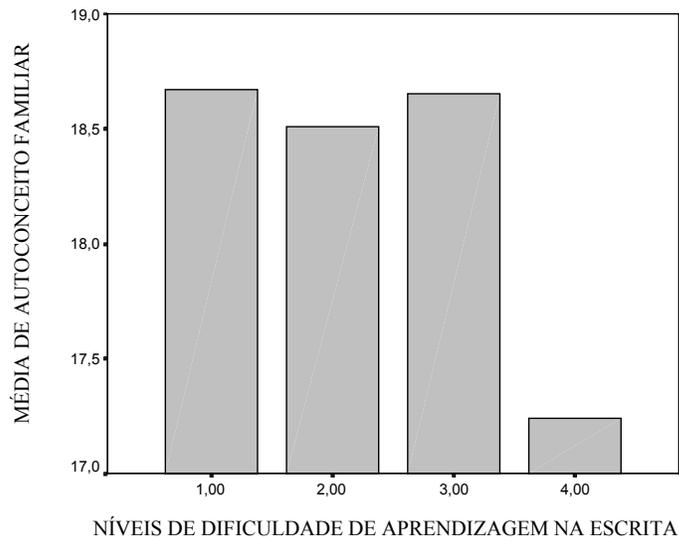
O histograma acima mostra a freqüência dos sujeitos de acordo com os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita. Observa-se que, da amostra total, 55 (19,8%) sujeitos não apresentaram indícios de dificuldade de aprendizagem na escrita, nível 1, apresentando de 1 a 10 erros por palavras, com média de 6,43 e desvio padrão de 2,68. No nível 2, dificuldade de aprendizagem leve, foram classificados 88 (31,8%) sujeitos, que apresentaram entre 11 a 19 erros por palavras, obtendo uma média de 14,79 e desvio padrão de 2,47. No nível 3, dificuldade de aprendizagem moderada, foram classificados 92 (33,2%) sujeitos, que apresentaram de 20 a 49 erros por palavras, com média de 29,63 e desvio padrão de 7,99. E, por fim, no nível 4, dificuldade de aprendizagem na escrita acentuada, foram classificados 42 (15,2%) sujeitos, que

apresentaram de 50 a 114 erros por palavras, obtendo uma média de 74,09 e desvio padrão de 20,99.

### ***Autoconceito familiar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita***

No autoconceito familiar, a pontuação total dos sujeitos variou de 8 a 26 pontos, apresentando uma média igual a 18,39 e desvio padrão de 3,4126. Podemos observar a média do autoconceito familiar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita no gráfico 2.

**Gráfico 2:** Média do autoconceito familiar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita



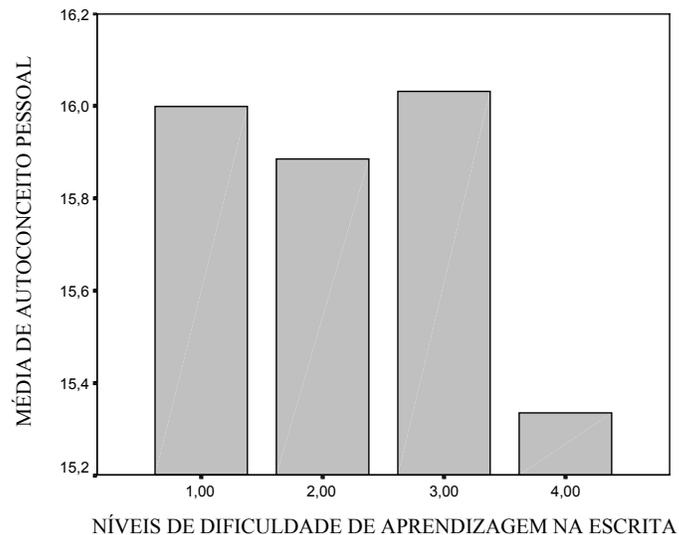
No gráfico 2, observa-se que os sujeitos do nível 1 apresentam a média mais elevada de autoconceito familiar, sendo esta de 18,67 (Desvio Padrão = 3,4376), em comparação aos demais grupos, e os sujeitos do nível 4 a média mais rebaixada, 17,23 (Desvio Padrão = 3,7793). Verifica-se, também, que entre os grupos intermediários ocorre uma inversão. Assim, os sujeitos do nível 3 apresentam uma média de autoconceito familiar mais elevada do que a dos sujeitos do nível 2, respectivamente, 18,65 (Desvio Padrão = 3,4346) e 18,51 (Desvio Padrão = 3,1257). Observamos, ainda, que as médias são muito próximas e que a diferença máxima é de 1,14 entre estas. Os

dados sugerem que as diferenças, neste caso, se devam ao acaso, já que se encontrou um  $F=1,763$  e  $p=0,154$ .

### *Autoconceito pessoal por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita*

No autoconceito pessoal, a pontuação total dos sujeitos variou de 6 a 26 pontos, apresentando uma média igual a 15,87 e desvio padrão de 3,4213. A média do autoconceito pessoal por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita pode ser observada no gráfico 3.

**Gráfico 3:** Média do autoconceito pessoal por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita

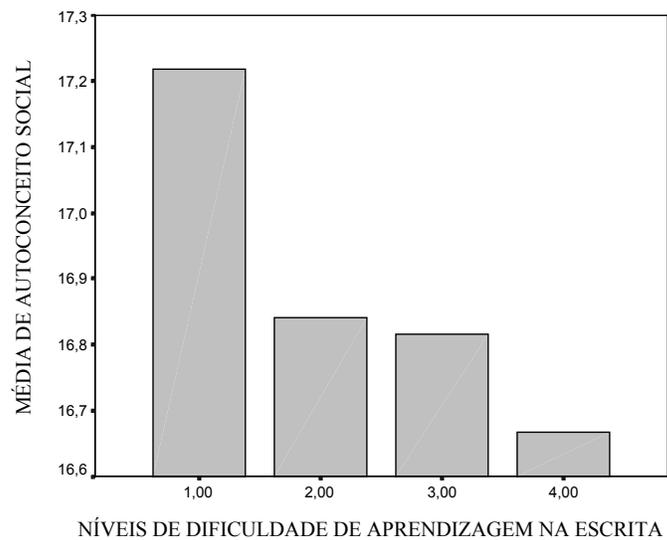


Observa-se, no gráfico 3, que as médias dos três primeiros níveis são muito próximas, e que são os sujeitos do nível 3 que apresentam a média de autoconceito pessoal mais elevada, 16,03 (Desvio Padrão=3,61), seguido pelo nível 1, com média de 16 (Desvio Padrão=3,31), nível 2, cuja média é 15,88 (Desvio Padrão=3,43) e nível 4, com média igual a 15,33 (3,14). Observa-se que a diferença máxima entre as médias autoconceito pessoal é de 0,7, e que esta diferença se deva ao acaso já que se encontrou um  $F=0,458$  e  $p=0,712$ .

### ***Autoconceito social por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita***

No autoconceito social, a pontuação total dos sujeitos variou de 6 a 26 pontos, apresentando uma média igual a 16,88 e desvio padrão de 3,4626. A média de autoconceito social por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita pode ser observada no gráfico 4.

**Gráfico 4:** Média do autoconceito social por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita

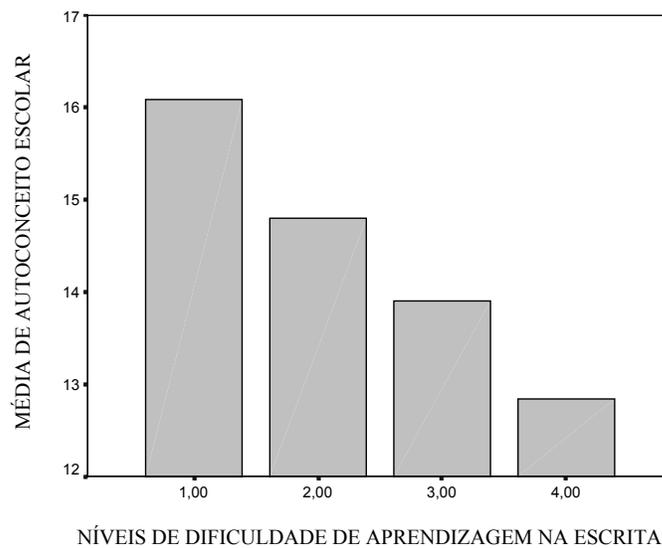


Os resultados no gráfico 4 demonstram que os sujeitos do nível 1 apresentam a média de autoconceito social mais elevada, 17,21 (Desvio Padrão=2,8395), seguido pelos sujeitos do nível 2, com média de 16,84 (Desvio Padrão=3,3352), depois pelo nível 3, cuja média é de 16,81 (Desvio Padrão=3,6523) e nível 4, com média de 16,66 (Desvio Padrão=4,0825). Verifica-se uma pequena variação entre as médias que é de, no máximo, (0,55), indicando que esta diferença é causal, já que se encontrou um  $F=1,020$  e  $p=0,384$ . Embora as diferenças não sejam significativas estatisticamente, pode-se também observar que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito social dos sujeitos.

### *Autoconceito escolar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita*

No autoconceito escolar, a pontuação total dos sujeitos variou de 6 a 22 pontos, apresentando uma média igual a 14,46 e desvio padrão de 2,8456. Podemos observar, no gráfico 5, a média do autoconceito escolar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

**Gráfico 5:** Média do autoconceito escolar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita

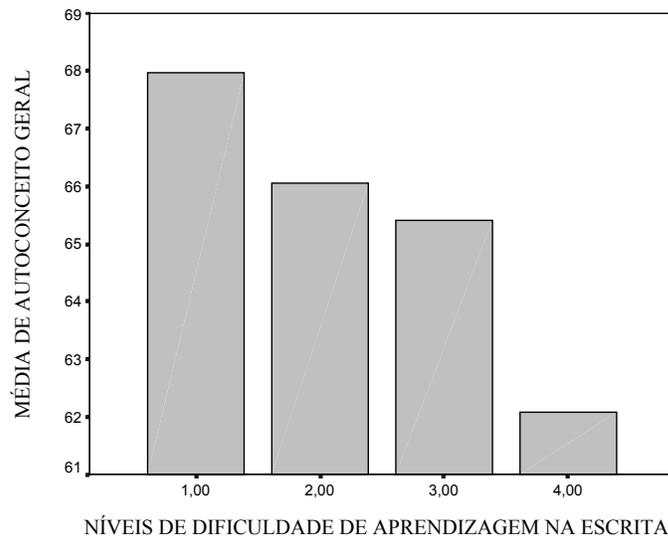


Observa-se, no gráfico 5, que os sujeitos do nível 1 apresentam a média de autoconceito escolar mais elevada, sendo esta de 16,09 (Desvio Padrão=2,63), seguido pelo nível 2, com média de 14,80 (Desvio Padrão=2,71), depois pelo nível 3, com média de 13,90 (Desvio Padrão=2,59) e, no nível 4, os sujeitos apresentam a média mais rebaixada de autoconceito escolar, 12,83 (Desvio Padrão=2,74). Observa-se uma variação grande entre a média mais alta e a mais baixa, (3,26), indicando a análise de variância que esta diferença é significativa, já que se encontrou um  $F=15,120$  e um  $p=0,000$ . Verificamos, desta forma, que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito escolar dos sujeitos.

### *Autoconceito geral por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita*

No autoconceito geral, a pontuação total dos sujeitos variou de 32 a 94 pontos, apresentando uma média igual a 65,61 e desvio padrão de 9,75. A maneira como os grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita se comportam em relação ao autoconceito geral pode ser observado no gráfico 6:

**Gráfico 6:** Média do autoconceito geral por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita



No gráfico 6, observa-se que os sujeitos do nível 1 apresentam a média de autoconceito geral mais elevada, 67,98 (Desvio Padrão=9,05), em comparação aos demais grupos, e esta média vai decrescendo conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, ou seja, no nível 2 a média de autoconceito geral é de 66,04 (Desvio Padrão=9,14), no nível 3 é 65,40 (Desvio Padrão=10,22) e no nível 4, os sujeitos apresentam a média mais rebaixada, que é 62,07 (Desvio Padrão=10,11). Observa-se uma variação grande entre a média mais alta e a mais baixa, (5,91), indicando a análise de variância que esta diferença é significativa, já que se encontrou um  $F=3,805$  e um  $p=0,011$ . Observa-se, então, que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito geral dos sujeitos.

*Em síntese*, pode-se dizer que conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito geral e o escolar dos sujeitos e que esta tendência é significativa do ponto de vista estatístico. Já para o autoconceito social a diferença se deve ao acaso.

## *Capítulo VII*

### *Discussão e Conclusões*

Objetivou-se neste estudo verificar a relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e os autoconceitos sociais e pessoal em crianças em idade escolar. Como hipótese, aventou-se que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita (ausência de indícios, leve, moderada e acentuada), seriam semelhantes em relação aos autoconceitos geral, social, familiar e pessoal, e significativamente diferentes em relação ao autoconceito escolar.

Embora não exista uma definição universalmente aceita para o autoconceito, autores como Shavelson, Hubner & Stanton (1976), Shavelson & Bolus (1982), Harter (1982), Marsh & Shavelson (1985) e Musitu, García e Gutiérrez (1997), vem defendendo a idéia do autoconceito ser um constructo multidimensional, o que poderíamos traduzir como a possibilidade de o indivíduo desenvolver uma percepção de si mesmo para cada ambiente em que vive.

Neste estudo, esta visão multidimensional do autoconceito também foi adotada, visto que o instrumento utilizado para avaliação deste constructo é composto por 4 sub-escalas, a saber, o autoconceito familiar, o social, o pessoal e o escolar. Além do desenvolvimento destes autoconceitos específicos, concebe-se que a soma destes proporciona uma visão geral do indivíduo sobre si mesmo, ou seja, um autoconceito geral. Desta forma, a possibilidade de avaliar o autoconceito nestes diferentes contextos e verificar suas relações com a dificuldade de aprendizagem na escrita, foi o que motivou a realização desta pesquisa. Tendo como hipótese, de que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita (ausência de indícios, leve, moderada e acentuada), seriam semelhantes em relação aos autoconceitos geral, social, familiar e pessoal, e significativamente diferentes em relação ao autoconceito escolar.

A análise dos resultados indicou que em relação à *dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito familiar* não houve uma interação significativa entre as variáveis. Então, a hipótese de que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem

na escrita seriam semelhantes em relação a este autoconceito foi confirmada, corroborando desta forma com os resultados obtidos por Winne, Woodlands & Wong (1982), Chovan & Morrison (1984) e Montgomery (1994) que também não encontraram uma relação significativa entre as variáveis.

Montgomery (1994) assinala que os problemas de aprendizagem não são generalizados para os autoconceitos não-acadêmicos. Desta forma, o fato da criança ir mal na escola, uma etapa que é socialmente muito importante, nem sempre interferirá em seu autoconceito familiar, visto que as relações e vivências que se estabelecem neste contexto também são muito importantes, se não forem mais do que as próprias experiências escolares.

No que se refere à *dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito pessoal* não se encontrou uma interação significativa entre as variáveis. Então, a hipótese de que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita seriam semelhantes em relação a este autoconceito também foi confirmada.

Encontramos na literatura uma diversidade de definições para o que chamamos de autoconceito pessoal. E nem sempre é possível afirmar que se trata da mesma coisa. Por exemplo, Marsh, Parker & Barnes (1985), ao exemplificarem o “general self” e o “emocional stability”, parecem estar retratando o que consideramos como autoconceito pessoal, respectivamente, “*Eu não consigo fazer nada certo*” e “*Eu sou uma pessoa nervosa*” (p.427-428). Os autores Soto, Musitu & García (1990, apud. Musitu, García e Gutiérrez, 1997), se referem a um autoconceito emocional, ex. “*Sou uma criança alegre*” (p.9) e Montgomery (1994) a um autoconceito afetivo, ex. “*Às vezes eu me sinto inútil*” (p. 257), que se aproxima bastante do autoconceito pessoal. Desta forma, no que diz respeito ao autoconceito pessoal tal como nos referimos em nosso estudo e entre aqueles identificados na literatura, pode-se afirmar não ter havido uma relação significativa entre esse autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita.

A partir desses resultados, pode-se inferir que nem sempre o fato de a criança ir mal na escola possa interferir, por ex., em sua percepção de se considerar feia ou bonita, alegre ou criativa, entre outras características. No entanto, mesmo não sendo as relações entre as variáveis apresentadas significativa do ponto de vista estatístico. É

válido, pois, salientar que talvez seja necessário a criança vivenciar o fracasso na escola por um tempo maior até que este se configure como um problema e, então, repercute em uma visão negativa de si mesma.

Lembramos ainda que, para Montgomery (1994), os problemas de aprendizagem não repercutem nos autoconceitos não-acadêmicos. Inferimos, então, que embora a vida escolar seja uma etapa importante para as crianças nesta faixa etária, ainda existem outros fatores que contribuem para formação de uma visão positiva da criança sobre si mesma, como a família, os colegas e outras realizações dentro destes contextos.

No que se refere à relação entre a *dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito social* não se encontrou uma interação significativa entre as variáveis, e a hipótese de que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita seriam semelhantes em relação a este autoconceito também foi confirmada.

Encontramos, na literatura, alguns estudos que confirmam este resultado como o realizado por Wine, Woodlands & Wong (1982), Montgomery (1994) e Soto, Musitu & García (1990, apud. Musitu, García e Gutiérrez, 1997), em que afirmam não haver uma relação significativa entre as variáveis. Já Durrant, Cunningham & Volker (1990), encontraram uma interação significativa entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem.

Sabe-se que o fator social tem uma influência muito grande no desenvolvimento do autoconceito da criança, não só pelo fato de favorecer o desenvolvimento e a manutenção do mesmo, como o de indicar o que é socialmente aceito e esperado pela criança. Autores como Rothman & Cosden (1995), afirmam a importância da interação social na configuração do autoconceito e no desempenho acadêmico.

Na relação com o outro, a criança é influenciada a competir, a se comparar com seus iguais, se espelha e molda alguns de seus comportamentos, não constituindo isto um aspecto negativo. Mas, dependendo de como a criança aprendeu a reagir às situações de competição, um sentimento de inferioridade pode ser gerado. A criança que tende a alimentar um sentimento negativo sobre si mesma procura evitar as relações com os colegas e não é difícil ver crianças isoladas, que preferem brincar sozinhas em recreios escolares.

No entanto, os achados na literatura não têm sido consensuais. Se o convívio social e as relações aí travadas têm sido considerados como importantes na formação do autoconceito social, por que a criança que tem demonstrado um baixo desempenho acadêmico, uma das situações de convívio social mais importantes nesta faixa etária, não tem apresentado um autoconceito social rebaixado? Para elucidar questões e achados como estes, algumas reflexões são importantes a serem feitas. Uma criança pode ser um líder nato, possuir vários amigos, ser sempre convidado a participar de festinhas de aniversário e organizar brincadeiras e não ser um aluno exímio na escola. O fato de seu desempenho escolar não ser um dos melhores, e de não ser considerado pela professora como um aluno modelo, pode não prejudicar sua visão sobre si mesmo no contexto social, pois neste contexto outras capacidades, interações e interesses estão em jogo.

Além disto, um outro fator merece ser considerado, o caráter transitório ou permanente da dificuldade de aprendizagem. Sabe-se que algumas crianças superam suas dificuldades sem que essas tenham sido ao menos identificadas pelos professores e pais. Ou, mesmo que tenham sido identificadas, foram trabalhadas e superadas sem conseqüências negativas para a criança. Desse modo, se a dificuldade for temporária pode não alterar a visão da criança sobre si mesma. Por outro lado, existem dificuldades de caráter permanente que, em sua maioria, não são identificadas e acabam por prejudicar futuramente a criança, refletindo numa visão negativa de si mesma, gerando conseqüências negativas em suas relações sociais e até mesmo na profissão que exercerá. Assim é necessário verificar se a situação de dificuldade se configurará ou não como um problema para a criança, para seus colegas e familiares, e possa interferir no seu autoconceito social e nas relações que estabelece, uma vez que se observou uma tendência de o autoconceito social diminuir conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem na escrita.

No que se refere à relação entre a *dificuldade de aprendizagem na escrita* e o *autoconceito escolar*, os resultados apontaram para a ocorrência de uma interação altamente significativa entre as variáveis. Com isso, a hipótese de que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita são diferentes em relação a este autoconceito foi

confirmada, ou seja, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito escolar das crianças.

Não se encontrou na literatura uma pesquisa que contradiga esse efeito. Dentre as pesquisas que afirmam a relação entre as variáveis, podemos citar Manassero (s/d), Wine, Woodlands & Wong (1982), Carrol, Friedrich & Hund (1984), Chovan & Morrison (1984), Silva & Alencar (1984), Marsh, Parker & Barnes (1985), Marsh, Smith & Barnes (1985), Rogers & Saklofske (1985), Moser (1986), Cooley & Ayres (1988), Chapman (1988), Beltempo & Achille (1990), Durrant, Cunningham & Volker (1990), Soto, Musitu & García (1990, apud. Musitu, García e Gutiérrez, 1997), Jesus & Gama (1991), Taliuli (1991), Leondari (1993), Seco (1993), Montgomery (1994), Estevão & Almeida (1999) e Jacob & Loureiro (1999), e este estudo suporta os anteriores.

Esses resultados podem ser justificados por alguns fatores. Em primeiro lugar, temos o fato de que a inserção à escola contribui para a formação do autoconceito escolar, que se refere às características que o aluno acredita possuir em relação ao seu desempenho acadêmico e que se desenvolve a partir das avaliações que recebe de seus professores, colegas e pais sobre seu desempenho na escola. Em segundo, de acordo com Cubero e Moreno (1995), o autoconceito escolar está relacionado a experiências de sucesso ou fracasso nas atividades acadêmicas. Sendo assim, o sucesso ou fracasso serve para conformar um determinado autoconceito escolar e, por outro lado, este mesmo autoconceito pode determinar, em grande medida, as possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém.

De modo geral, crianças que apresentam conceitos mais positivos sobre suas capacidades em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados do que aquelas que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si mesmas e sobre suas habilidades. Por sua vez, os resultados acadêmicos também irão contribuir para conformar o autoconceito acadêmico.

Pode-se explicar também tal fato pelo o que podemos denominar de motivo básico de realização pessoal, e que está relacionado à idade. Por um lado, o que parece determinar se o autoconceito de um adulto é positivo ou negativo, o que evidencia suas experiências de sucesso ou fracasso, é o quão capaz ele se sinta para produzir, sintase realizado em seu trabalho ou o quão capaz se sente em ter um companheiro. Desta

forma, na vida adulta parece haver dois motivos básicos que têm a capacidade de influenciar o bem estar de uma pessoa consigo mesma, um mais do que o outro, dependendo do que a pessoa aprendeu a valorizar mais. Por isso, podemos encontrar adultos que têm uma visão boa de si, porque profissionalmente estão bem e necessariamente não o estão na vida amorosa, e o inverso também pode ser verdadeiro. Para outros, ainda, sentir-se bem e realizado como pessoa depende dos dois fatores.

Por outro lado, na infância, pode-se afirmar que o motivo básico de realização pessoal seja a vida escolar. Segundo Erikson (1976), a vida escolar desperta um sentimento de ser capaz de produzir coisas e fazê-las bem, a fim de conquistar consideração e admiração dos pais, professores e colegas. Se a criança encontrar dificuldades em usar suas habilidades e assim não conseguir ser produtiva, irá experimentar um *sentimento de inadequação e inferioridade* em relação a seus iguais e do que socialmente acredita que esperam dela.

Erikson (1976) afirma ser esta a etapa social mais decisiva, implicando num fazer coisas ao lado dos outros e com eles, desenvolvendo-se nesta época um primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial. Se o trabalho for aceito como o único critério de valor, o indivíduo tende a tornar-se uma pessoa conformista e incapacitada de suas possibilidades/habilidades e desconsiderado por outros.

A vida escolar é, pois, o fator que evidencia para a criança seus sucessos e fracassos, podendo determinar suas capacidades de realizações em muitas áreas, não só a escolar. A criança que não vai bem na escola, tende a ter uma visão geral negativa sobre si mesma, tende a evitar situações sociais, de competição, porque tende a manter um descrédito em si mesma, um sentimento de desvalia perante os outros, em que suas incapacidades parecem sempre estar em evidência, Erikson (1987) afirma que “...entre a infância e a idade adulta, as nossas crianças vão à escola e a aptidão escolar parece ser para muitos um mundo em si, com suas metas e limitações próprias, suas realizações e decepções.” (p.123)

Apesar destas considerações, não se pode afirmar haver uma relação causal entre as variáveis, não se sabe em que medida as experiências de fracasso escolar contribuem para a formação de um autoconceito escolar negativo, ou se a existência de

um conceito de si mesmo mais negativo contribui para a configuração de situações de fracasso escolar. O que de fato pode se afirmar é que crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem tendem a ter um autoconceito escolar mais rebaixado do que crianças que não têm a dificuldade.

No que se refere à relação entre a *dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral*, os resultados indicam haver uma interação altamente significativa entre as variáveis. Assim, a hipótese de que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita são semelhantes em relação a este autoconceito não foi confirmada.

A literatura não tem sido consensual nos seus achados em relação a esta variável. Isso pode ser decorrência do problema sobre a definição do autoconceito, que certamente repercute no conteúdo do que está sendo avaliado. E nem todas as pesquisas deixam claro qual a sua definição. Temos, então, pesquisas como as realizadas por Jesus & Gama (1991), Taliuli (1991), Rothman & Cosden (1995), Estevão & Almeida (1999), Jacob & Loureiro (1999) que relacionam significativamente o autoconceito e o desempenho acadêmico, sem fazer uma referência clara sobre qual dimensão do autoconceito a que se referem, se é o geral, escolar ou pessoal. Por outro lado, temos pesquisas realizadas por Montgomery (1994), que, assim como neste estudo, considera ser o autoconceito geral constituído pela soma dos outros domínios. Afirma que o autoconceito geral não está relacionado significativamente com o desempenho acadêmico. Porém, precisamos fazer uma ressalva, pois não podemos afirmar que os domínios do autoconceito avaliados por Montgomery referem-se aos mesmos domínios medidos pela escala utilizada neste estudo.

Contudo, se formos observar os resultados apresentados até agora por este estudo, poderemos fazer alguma inferência sobre o efeito significativo que se encontrou para o autoconceito geral e a dificuldade de aprendizagem na escrita.

Do ponto de vista estatístico, verificou-se que a dificuldade de aprendizagem na escrita só foi significativa com o autoconceito escolar e o geral. No entanto, podemos observar que existe um movimento do autoconceito rebaixar em todos os contextos, conforme a dificuldade de aprendizagem na escrita aumenta, ou seja, uma tendência, sendo, desta forma, refletida no autoconceito geral, que é a soma destes.

Este resultado talvez possa vir também justificar a necessidade de a criança vivenciar por mais algum tempo a situação da dificuldade para que esta se configure para a sua família, seus colegas e para ela mesma, uma vez que do ponto de vista do autoconceito geral isto já faz diferença.

### ***Considerações Finais***

A Psicologia há muito tempo vem juntando forças com a Pedagogia com o intuito de compreender os processos de aprendizagem e tentar sanar alguns problemas.

Na literatura, o autoconceito vem sendo apontado como um dos aspectos afetivos que mais repercutem sobre o desempenho acadêmico. Sabe-se que o autoconceito é formado a partir das interações que a criança estabelece com as pessoas que são importantes ou influentes em sua vida, em geral, pais, professores e colegas. E as apreciações boas ou ruins que estes fazem sobre o comportamento e personalidade da criança determinarão, em grande parte, o tipo de autoconceito que a criança irá desenvolver. Este, por sua vez, influenciará os comportamentos e as escolhas da criança. Pela sugestão ou indicação de que os adultos esperam certos tipos de comportamento, estes tendem a ser produzidos pelas crianças, mesmo que não seja condizente com suas capacidades reais. (Barros, 1987)

Na idade escolar, os professores irão ter uma grande influência na formação e manutenção do autoconceito das crianças, pois os sentimentos que a criança tem sobre si mesma, como aluno, dependem muito dos comportamentos que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude em que os sucessos acadêmicos sejam enfatizados, comentários apreciativos ou depreciativos sejam feitos em relação à tarefa e não à pessoa, e se valorizem sentimentos que favoreçam a confiança em si mesmo, podem contribuir para que a criança não tema um erro, não tema um desempenho acadêmico ruim, procure aprender mais e superar seus erros, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de um autoconceito escolar mais positivo. Por outro lado, situações em que o professor tende a ridicularizar e humilhar a criança sempre que esta erra, enfatiza os seus fracassos e passa a idéia de que a criança nunca conseguirá atingir

sucessos, podem contribuir para a configuração de um autoconceito escolar mais negativo.

Não é desconhecida a situação em muitas escolas brasileiras, em que professores rotulam seus alunos, os distribuem na sala de aula em fracos e fortes, e dão uma atenção especial aos “melhores”, humilhando os outros diante da sala inteira, da escola e da sociedade.

Cubero e Moreno (1995) acreditam que uma outra situação que contribui para a manutenção de um autoconceito escolar mais negativo, pode ser influenciado indiretamente pelo próprio autoconceito do professor. Postulam, desta forma, que professores que possuem sentimentos positivos em relação a si mesmos tendem a aceitar os outros e seus fracassos, com mais facilidade. O professor, quando nutre um sentimento de eficácia, de segurança em suas realizações profissionais, tende a ser pouco ansioso e a instigar em seus alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito de si e dos colegas, motiva-os a aprender a lidar com os erros de uma forma construtiva, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Além disto, podemos postular que a falta de qualificação dos professores tem contribuído para a configuração do problema. Para começar, muitos professores não detêm as informações necessárias para detectar uma possível dificuldade de aprendizagem e muito menos formas de intervenção para lidar com elas. Outros, ainda, apresentam desmotivação pela profissão devido a baixos salários e por questões institucionais, não se preocupam em procurar formas de lidar com os alunos que apresentam “problemas”, parecendo ser mais fácil deixá-los de lado e trabalhar com “quem quer aprender”. A situação é agravada e acobertada por medidas estratégicas do governo, como a promoção continuada, em que alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série não são mais reprovados, sendo muito fácil encontrar em escolas públicas alunos de 6<sup>a</sup> série que têm dificuldade em ler ou escrever. Desta forma, o aluno passa a ser desconsiderado, não é necessário motivar ou incentivar um aluno a crescer academicamente, pelo menos até a 4<sup>a</sup> série. E o professor que não tem compromisso com sua função de educador pode se ausentar de suas responsabilidades e trabalhar com uma minoria, aquela que não dá trabalho. E aí se pergunta: Como fica o autoconceito das crianças “esquecidas” numa etapa que socialmente é tão importante?

É válido salientar que crianças com um autoconceito positivo tendem a acreditar mais em suas potencialidades, são mais confiantes em si mesmas, são mais perseverantes em atividades porque não temem o erro, porque este faz parte do aprendizado de uma forma construtiva, se relacionam melhor com outras pessoas e tendem a evitar situações que colocam sua integridade física e psíquica em risco (Simões, 1997).

A partir dessas considerações, pode-se inferir que uma criança que desenvolve um autoconceito positivo, principalmente o escolar, terá mais chances de se tornar uma pessoa adulta realizada. No entanto, gostaríamos de salientar que, ao falarmos de um autoconceito positivo não estamos nos referindo a um autoconceito extremamente elevado, que provavelmente faz com que a pessoa perca o senso de certo e errado, de autocrítica, por acreditar ser “boa demais”. Ao pensarmos num autoconceito positivo, estamos nos referindo a um autoconceito saudável, em que a pessoa seja capaz de lidar tanto com seus sucessos quanto com seus fracassos, porque a vida é feita tanto de satisfações como de frustrações, e é permitindo e auxiliando construtivamente a vivência destas situações que a escola deve ajudar o aluno, promovendo assim, a formação e manutenção de um “autoconceito equilibrado”, ou seja, saudável.

Desta forma, os resultados obtidos neste estudo vem para somar força aos estudos que já vêm indicando a importância e a necessidade de se realizar estudos sobre o autoconceito e a sua relação com o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Em nosso estudo não foi possível contemplar os aspectos gênero e idade, o que acreditamos seria válido analisar em outras pesquisas. Embora nem todos os autoconceitos tenham sido relacionados positivamente com a dificuldade de aprendizagem na escrita, achamos válido para outros estudos verificar esta relação em uma população mais velha, visto que todos os resultados tenderam a mostrar que o autoconceito diminui conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem. Ou até mesmo, realizar um estudo longitudinal para verificar se, com o tempo, a dificuldade se configuraria para a criança e para sua família e, desta forma, se poderia influenciar em sua visão pessoal, familiar e social de si mesma.

Lembramos que, pelo fato de a escala de autoconceito utilizada neste estudo ser um instrumento novo e elaborado especialmente para a população brasileira

em idade escolar, muito ainda pode ser investigado sobre as relações entre os autoconceitos sociais e pessoal e o desempenho acadêmico.

Como a literatura vem apontado para a importância que o professor tem na formação e manutenção do autoconceito da criança, seria interessante verificar a relação entre a percepção que o professor tem do autoconceito das crianças, o autoconceito das crianças e o autoconceito do professor e os diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

Esperamos que esta pesquisa possa ter somado esforços no sentido de compreender mais acerca das variáveis que possam influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento afetivo de nossas crianças.

## *Referências Bibliográficas*

- AJUARIAGUERRA, J. de et al. **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A criança**: na família e na sociedade. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ALLPORT, Gordon W. **Personalidade**: padrões e desenvolvimento. São Paulo: Herder, 1966.
- ALMEIDA, Sandra Fonseca Conte, RABELO, Ludmila de Marcos, CABRAL, Verônica Silva, MOURA, Eveline R. De Oliveira, BARRETO, Márcia de Souza F. & BARBOSA, Heloísa. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 2, p. 117-134, maio/ago., 1995.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.
- BAZI, Gisele A. do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com ansiedade**. Campinas, SP: [s.n], 2000
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1984.
- BEE, Helen & MITCHELL, S. K. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1984.

- BELTEMPO, Joseph & ACHILLE, Pier Angelo. The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. **Child Study Journal**, v. 20, n. 2, p. 81-103, 1990.
- BERNINGER, V. W. & WHITAKER, D. Theory-based branching diagnosis of writing disabilities in primary grade children. **School Psychology Review**, v. 22, n. 4, p. 623-642, 1993.
- BOLETTA, Adalberto, MAGRI, Caio, VICENTE, Cenise Monte, VICENTIN, Maria Cristina, ANDRÉ, Simone A., SAYÃO, Yara & FERREIRA, Paulo Brum. **10 Medidas básicas para a infância brasileira**. UNICEF, 1997
- BRANCO, Verônica. **A construção da escrita pela criança**. Curitiba: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, 1991. (Tese de Mestrado)
- BUCHANAN, Mary & WOLF, Joan S. A comprehensive study of learning disabled adults. **Journal of Learning Disabilities**, v. 19, n. 1, p. 34-38, Jan., 1986
- CARRAHER, Terezinha N & REGO, Lúcia Lins B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, n. 39, pp. 3-10, Nov., 1981.
- CARRAHER, Terezinha N. & SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p. 3-19, maio, 1983.
- CARROLL, James L., FRIEDRICH, Douglas & HUND, James. Academic self-concept and teachers' perceptions of normal, mentally retarded, and learning disabled elementary students. **Psychology in the Schools**, v. 21, n. 3, p. 343-348, jul., 1984.
- CHAPMAN, James W. Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 357-365, Sep., 1988.

- CHOVAN, William & MORRISON, E. Rebecca. Correlates of self-concept among variant children. **Psychological Reports**, n. 54, pp. 536-538, 1984.
- COLEMAN, J. M. & MINNETT, A. M. Learning disabilities and social competence: a social ecological perspective. **Exceptional Children**, v. 59, n. 3, p. 234-246, dec./jan., 1993.
- COLEMAN, P. G., JARVIS, R. M. & SHELOW, R. A. Law students and the disorder of written expression. **Journal of Law and Education**. v. 26, n. 3, p. 1-9, jul., 1997
- COOLEY, E. & AYRES, R. R. Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 21, n. 3, p. 174-178, mar., 1988.
- CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem: fundamentos**. Portugal: Porto Editora, v. 4, 1999. (Coleção Educação Especial)
- CUBERO, Rosário & MORENO, Maria Carmen. Relações Sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, César et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, 1995.
- DEMASTER, Vicki K. et al. Consistency of learning disabled students' spelling performance. **Learning Disability Quarterly**, v.9, n.1, p.89-96, Win., 1986.
- DEVORE, Alline. Cultural Literacy and the CUNY Student. **Community Review**, v.10, n. 1-2, p.32-34, Fall.- Spr., 1990
- DORNELES, Beatriz V. **Escrita e número: relações iniciais**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DURRANT, Joan E., CUNNINGHAM, Charles E. & VOELKER, Sylvia. Academic, Social and General self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, pp.657-663, 1990.

ENGLERT, Carol Sue & MARIAGE, Troy V. A sociocultural perspective: Teaching ways-of-thinking and ways-of-talking in a literacy community. **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 11(3), p.157-167, sum., 1996

ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976

\_\_\_\_\_. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987

ESCORIZA NIETO, José. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. In: SANTIUSTE BERMEJO, Víctor & BELTRÁN LLERA, Jesús A. (Ed.) **Dificuldades de Aprendizaje**. España: Editorial Síntesis, 1998.

ESTEVAO, Célia & ALMEIDA, Leandro S. Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. **Psicologia Argumento**, v. 17, n. 24, p. 113-130, abr., 1999.

FADIMAN, James & FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIERRO, Alfredo. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996.

- FINGERET, Hanna Arlene & DANIN, Susan Tuck. "**They Really Put a Hurtin' on My Brain**": **Learning**. NY: Literacy Volunteers of New York City, 1991.
- FRANÇA, Carlos & MONTEZUMA, Maconi Freire. Projeto de ser: considerações sobre autoconceito, auto-imagem e auto-estima. **AMAE educando**, n. 244, p. 11-14, junho, 1994.
- FRANK, A. R. et al. Effectiveness of a spelling study package for learning disabled students. **Learning Disabilities Research**, v. 2, n. 2, p. 110-118, Sum., 1987.
- FRIEDEL, Mario & BOERS, David. Remedial Reading Instruction of the AROBAR Student. **Reading Improvement**, v.26, n.1, p.37-42, Spr., 1989.
- FRIEDMAN, S. G. & HOFMEISTER, A. M. matching technology to content and learners: a case study. **Exceptional Children**, v. 51, n. 2, p. 130-134, oct., 1984.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús N. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: SANTIUSTE BERMEJO, Víctor & BELTRÁN LLERA, Jesús A. (Ed.) **Dificultades de Aprendizaje**. España: Editorial Sintesis, 1998.
- GATTI, Bernadete A., PATTO, Maria Helena, COSTA, Marisa L. da, KOPIT, Melany & LAMEIDA, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.38, p.3-13, ago., 1981.
- GERBER, M. M. Orthographic problem-solving ability of learning disabled and normally achieving students. **Learning Disability Quarterly**, v. 7, n. 2, p. 157-164, spr., 1984.
- GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Caderno de Pesquisa**, v. 49, p. 3-14, maio, 1984.

GONZÁLES CABANACH, Ramón & VALLE ARIAS, Antonio. Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. In: SANTIUSTE BERMEJO, Víctor & BELTRÁN LLERA, Jesús A. (Ed.) **Dificultades de Aprendizaje**. España: Editorial Síntesis, 1998.

GRAHAM, Steve The role of production factors in learning disabled students' compositions. **Journal of Educational Psychology**, v.82, n.4, p.781-91, Dec., 1990

GRODNICK, Joan Rosalsky. **Self-Esteem and Writing Achievement**. U.S./New Jersey: Kean College of New Jersey, 1996. (Dissertations - Masters Theses)

GRSKOVIC, J. A. & BELFIORE, P. J. Improving the spelling performance of students with disabilities. **Journal of Behavioral Education**, v. 6, n. 3, p. 343-354, sep., 1996.

HALL, Calvin S. & LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade**. Trad. Lauro Bretones. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973

HARTER, Susan. The perceived competence scale for children. **Child Development**, n. 53, pp. 87-97, 1982.

\_\_\_\_\_. Developmental perspectives on the self-system. In: MUSSEN, Paul H. (Ed.) **Handbook of Child Psychology**. 4.ed. New York: John Wiley & Sons, v. 4, 1983.

IBGE . **Crianças e Adolescentes**: Indicadores sociais. Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-80, 1997

JACOB, Adriana Vilela & LOUREIRO, Sônia Regina. Autoconceito e o desempenho escolar. **MIMEO**, 1999.

JAMES, M. Self-selected spelling. **Academic Therapy**, v. 21, n. 5, p. 557-663, may, 1986.

- JESUS, Denise Meyrelles de & GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro. Desempenho escolar: sua influência no auto-conceito e atitude em relação à escola. **Cadernos de Pesquisa da UFES**. Vitória, n. 1, p. 56-62, dez., 1991.
- KNOWLES, Barry S. Academic success: Tapping the emotions. **Academic Therapy**, v. 18, n. 4, p. 437-442, Mar., 1983.
- LEONDARI, A. Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. **Educational Studies**, v. 19, n. 3, p. 357-371, 1993.
- LEROI-GOURHAN, Andre. **O gesto e a palavra**. Tradução V. Gonçalves. Lisboa: Ed. 70, 1964, 2 v.
- LITTLEFIELD, P. Teaching writing with a word processor. **Academic Therapy**. v. 19, n. 1, p. 25-29, sep., 1983.
- MACARTHUR, C. et al. Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. **School Psychology Review**, v. 22, n. 4, p. 671-681, 1993.
- MANASSERO, M. A. **Empirical relationship between self and academic achievement**. Paper. (s/d)
- MARSH, Herbert W., PARKER, John & BARNES, Jennifer. Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex, and academic measures. **American Educational Research Journal**, v.22, n. 3, pp. 422-444, Fall, 1985
- MARSH, Herbert W. & SHAVELSON, Richard. Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. **Educational Psychologist**, v. 20, n. 3, pp. 107-123, 1985.

- MARSH, Herbert W., SMITH, Ian D. & BARNES, Jennifer. Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 5, pp. 581-596, 1985.
- MCGUIRE, Belinda. **Self-Awareness Can Lead to Greater Control for Young Writers**. U.S.; Virginia, 1987.
- MCMILLAN, I. L. **A cursive handwriting skills program for LD students to be used by regular and LD teachers**, Nova University, ED. D. Practicum, 1985
- MONTGOMERY, Michelle S. Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. **Journal of Learning Disabilities**, v. 27, n.4, April, 1994
- MOSER, U. Self-concept of pupils with learning disabilities: investigations in special education classes, regular classes, and classrooms with special education assistance. **Vierteljahresschrift fur Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete**, v. 55, n. 2., p. 151-160, jun., 1986.
- MUSITU, G., GARCÍA, F. & GUTIÉRREZ, M. **Autoconcepto Forma-A (AFA)**. 3. ed. Madrid: TEA Ediciones, 1997
- MUSSEN, Paul H. et al. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1988.
- NUNES, A. N. A. O fracasso escolar e o desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 6, n. 2, p. 139 - 154, 1990.
- NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

- OLIVEIRA, Gislene Campos. Auto-conceito do adolescente. In: SISTO, Fermino Fernandes, OLIVEIRA, Gislene Campos & FINI, Lucila Diehl Tolaine. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Gislene Campos, SISTO, Fermino Fernandez, SOUZA, Maria Thereza C. C., BRENELLI, Rosely Palermo & FINI, Lucila Diehl Tolaine. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. **Pro-Posições**, v. 5, n. 1[13], p.7-20, Março, 1994.
- OUTHRED, L. Word processing: its impact on children's writing. **Journal of Learning Disabilities**. v. 22, n. 4, p. 262-264, Apr., 1989.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4.ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PALÁCIOS, Jesús & HIDALGO, Victoria. Desenvolvimento da Personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, César et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, 1995.
- PALINSCAR, Annemarie Sullivan; PARECKI, Andrea DeBruin & MCPHAIL Jean C. Friendship and literacy through literature. **Journal of Learning Disabilities**, v. 28(8), p.503-510, 522, oct., 1995
- PASCOAL, Miriam. **O prazer na escola**. Campinas – SP: UNICAMP, 1998 (Tese)
- PAVAN, S. M. **A escola e o autoconceito**. Campinas-SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Tese)
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 15 ed., 1987.

- PIAGET, Jean & INHELDER, Babel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.
- PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias**, São Paulo, v. 19, 1993.
- PIRES, Y. M. C. O desenvolvimento de estruturas operatórias e a aprendizagem inicial de leitura e escrita em crianças de baixa renda. **Arquivos Brasileiro de Psicologia**, n.2, pp.63-72, 1988
- RAPPAPORT, Clara Regina (Org.) **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- ROGERS, Carl R. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977
- ROGERS, H. & SAKLOFSKE, D. H. Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 18, n.5, pp.273-278, 1985
- ROTHMAN, Howard R. & COSDEN, Merith. The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. **Learning Disability Quarterly**, v.18, n.3, p.203-12, Sum., 1995.
- SECO, Graça Maria dos S. O autoconceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVII, n. 1, pp. 119-139, 1993
- SHAVELSON, Richard J. & BOLUS, Roger. Self-concept: the interplay of theory and methods. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 1, pp. 3-17, 1982.

- SHAVELSON, Richard J., HUBNER, Judith J. & STANTON, George C. Self-concept: validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, v. 46, n.3, pp. 407-441, Summer, 1976.
- SILVA, Ilma Vieira & ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiro de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 36(1), p. 89-96, jan./mar., 1984
- SIMMS, Rochelle B. Feedback a key to effective writing. **Academic Therapy**, v. 19, n.1, p. 31-36, Sep., 1983.
- SIMÕES, Maria de Fátima de J. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXXI, n. 1, 2 e 3, pp. 195-210, 1997.
- SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, Fermino Fernandes, BORUCHOVITCH, Evely, FINI, Lucila Diehl Tolaine, BRENELLI, Rosely Palermo & MARTINELLI, Selma de Cássia (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, Fermino Fernandes, BORUCHOVITCH, Evely, FINI, Lucila Diehl Tolaine, BRENELLI, Rosely Palermo & MARTINELLI, Selma de Cássia (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.
- SOUZA, Ir. Evarina Maria de. Problemas de Aprendizagem. **Cadernos de Divulgação Cultural**. Bauru, EDUSC, 1996.

- SOUZA, Célia Maria Moreira, COELHO, Jane Cristina, SILVA, Marlene José da, POLÔNIA, Maria Lúcia Moreira & GOMES, Vanda Lúcia. O fracasso escolar: causas, conseqüências e alternativas. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, n.3, p. 12-13, maio, 1996.
- STEVENS, K. B. & SCHUSTER, J. W. Effects of a constant time delay procedure on the written spelling performance of a learning disabled student. **Learning Disability Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 9-16, win., 1987.
- TALIULI, Nelma. Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. **Cadernos de Pesquisas da UFES**, Vitória, n. 1, p. 15-23, dez., 1991
- TRIVEDI, S. & MOHITE, P. Difficulties in reading and writing: a search for a viable model. **Child Psychiatry Quaterly**, v. 17, n. 3, p. 75-84, jul./sep., 1984.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Reprovação: concretização da lógica da exclusão na escola. **Revista de Educação AEC**, n. 100, p. 167-186, 1996.
- WINNE, Philip H., WOODLANDS, Margaret J. & WONG, Bernice Y. L. Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. **Journal of Learning Disabilities**, v. 15, n. 8, October 1982.
- WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.
- YAEGASHI, Solange F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais**: um estudo com crianças de escolas públicas. Campinas – SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997.

## *Anexo I*

### *Avaliação da dificuldade de aprendizagem na escrita ADAPE (Sisto, 2001a)*

*Ditado*

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

## Anexo 2

### *Lista de dificuldades ortográficas encontradas no ADAPE*

Encontros consonantais	Dígrafos	Sílabas compostas	Sílabas complexas
tarde	<b>quando</b>	alegre	José
<b>campo</b>	<b>lhe</b>	sobre	<b>sobre</b>
bastante	festinha	<b>brincadeiras</b>	engraçadas
bastante	chácara	esparadrapo	necessário
quando	<b>Chegou</b>	<b>crianças</b>	<b>Seus</b>
contaram	machucou	<b>brincar</b>	Márcio
festinha	joelho.	outros	Adão
Vanda.	achou	engraçadas.	crianças
aniversário	necessário	atrás	<b>não</b>
Amparo.	passar		<b>sai</b>
Brincadeiras	burrico.		<b>gente.</b>
engraçadas.	companheiros		difícil
Engraçadas.	Cássio,		<b>certo</b>
Esparadrapo.	cachorro		casa,
jogando	cachorro		Pensando
mercúrio	vizinho		verão,
companheiros	<b>chegam</b>		visitar
Márcio	correndo		aniversário
brincar	<b>quente</b>		
crianças	velhos		
gostam	tenho		
perto			
Jumbo,			
correndo			
gente.			
Valter			
estava			
certo.			
voltar			
estava			
divertido.			
Pensando			
Pensando			
quente			
vontade			

### *Anexo 3 – Escala de Avaliação do Autoconceito*

Nome	Idade	Escola	Data	Série	Sexo
<b>Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.</b>					
1P. Acho que sou muito alegre.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
2P. Penso que sou muito calmo.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
3P. Quando erro, sinto-me muito mal.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
4P. Considero-me muito criativo.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
5P. Sinto muita vergonha.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
6P. Acho que sou muito preocupado.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
7P. Considero-me muito nervoso.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
8P. Tenho medo.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
9P. Sinto que sou uma pessoa muito importante.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
10P. Penso que não sirvo para nada.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
11P. Acho que sou muito esperto.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
12P. Acho que sou muito inteligente.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
13P. Tenho muitos problemas.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
<b>Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.</b>					
1E. Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
2E. Sinto que sou o aluno que tem mais dificuldade para fazer as lições.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
3E. Imagino que sou o aluno que mais cria problemas para a professora.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
4E. Considero-me o mais esperto da classe.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
5E. A professora dá pouca atenção ao que eu falo.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
6E. Imagino que sou o mais bondoso da classe.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
7E. Acho que sou o aluno que a professora menos gosta.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
8E. Penso que sou o mais divertido da classe.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
9E. Gostaria de ser um aluno bastante diferente.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
10E. Fico muito tímido quando estou na escola.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
11E. Sinto-me muito mal quando faço a tarefa escolar errada.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
12E. Sinto mal estar quando estou na escola.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		
13E. Meus colegas concordam com tudo o que falo.	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Nunca		

**Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.**

- 1F. Fico muito nervoso quando estou em minha casa  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 2F. Sinto mal estar quando estou em casa.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 3F. Aborreço-me por não ser tão bonito quanto meus irmãos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 4F. Das pessoas da minha família sou o mais bonito.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 5F. Fico alegre e contente quando estou com meus irmãos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 6F. Em casa me fazem de bobo.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 7F. Quando ajudo em casa faço tudo certo.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 8F. Para meus pais sou o filho mais importante.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 9F. Acho que sou muito tímido em casa.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 10F. Acho que sou o mais divertido de minha família.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 11F. Acho que sou o filho mais querido da casa.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 12F. Tomo muito cuidado com as coisas em casa.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 13F. Digo a verdade quando estou com minha família.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca

**Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.**

- 1S. Considero-me mais esperto do que meus amigos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 2S. Acho que sou o mais bonito dos meus amigos  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 3S. Gosto de ser o chefe das atividades de grupo.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 4S. Acho que sou o mais burro dos meus amigos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 5S. Considero-me o mais triste e aborrecido dos meus amigos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 6S. Considero-me o mais bobo dos meus amigos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 7S. Quando perco no jogo, tenho vontade de ficar só.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 8S. Fico envergonhado quando estou com outras pessoas.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 9S. Eu ganho quando brigo.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 10S. Tenho medo de coisas que não dão medo aos demais.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 11S. Sinto-me mais esquisito do que os outros.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 12S. Sinto que não consigo ajudar meus amigos.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca
- 13S. Acho que sou o pior da turma.  
 Sempre       Às Vezes       Nunca