

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DIFICULDADES DE ESCRITA E INTEGRIDADE DO  
EGO**

**AUTORA: Thelma Pontes Borges**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma de Cássia Martinelli**

**2003**

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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DIFICULDADES DE ESCRITA E INTEGRIDADE DO**  
**EGO**

Autora: Thelma Pontes Borges

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde a redação final da  
dissertação defendida por Thelma Pontes  
Borges e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28/05/2003

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

Comissão Julgadora:

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

2003

## **Agradecimentos**

Desde o início deste trabalho algumas pessoas se fizeram presentes e ofereceram valiosas contribuições, sem as quais as dificuldades enfrentadas teriam sido muito maiores. Pessoas que, nominalmente, agradeço agora:

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma de Cássia Martinelli pelo atencioso trabalho de orientação e por ter se feito amiga nos momentos necessários;

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto pelo auxílio na análise dos dados;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucila Diehl Tolaine Fini e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evely Boruchovitch pela leitura cuidadosa e comentários sobre este trabalho no exame de qualificação;

À Prof.<sup>a</sup> Bernadete Pitta pelo auxílio no Teste Desiderativo e pela amizade e companheirismo;

À Prof.<sup>a</sup> Iolanda Cristina dos Santos pela revisão do texto e ao Prof. Luis Carlos Lima Carpinetti pela tradução do resumo;

À direção, coordenação, professoras e crianças das escolas que participaram desta pesquisa;

Ao CNPQ, pela bolsa de estudo concedida durante um ano e três meses;

Aos meus pais, Luiz e Iracema, por terem idealizado e participado de todos os meus momentos;

Ao meu marido, Miguel, por ser meu presente e sonhar junto com nosso futuro;

Ao “pequeno” Natan.

## Resumo

Aprender a ler e a escrever envolve procedimentos complexos e dependentes de vários fatores (institucionais, metodológicos, sociais, individuais e familiares) que, juntos possibilitam tal aquisição pela criança. Aprender a escrever é importante por se configurar como um dos requisitos para aprendizagem de outros conteúdos escolares. Assim ao considerar o lugar de destaque ocupado pela escrita na vida escolar, social e cultural de uma criança, juntamente com a possibilidade de se apropriar de mais um modo de expressão de seu universo psíquico que centramos nosso estudo na variável dificuldades de escrita. A outra variável foi delimitada pela importância que a instância do Ego tem dentro da dinâmica psicológica do ser humano, sendo responsável por garantir um equilíbrio emocional frente às trocas com o meio externo e interno e conseqüentemente achar os melhores caminhos para resolver os conflitos. Assim esta pesquisa teve como objetivo verificar as relações entre diferentes critérios de desempenho em escrita e força do ego. Os critérios de desempenho em escrita foram analisados considerando dificuldades por erros de letras, por erros de palavras e por dificuldades de aprendizagem em escrita. Para avaliar a dificuldade de escrita aplicou-se a escala ADAPE - Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita elaborada por Sisto (2001) e para avaliar a força do ego utilizou-se o Teste Desiderativo (Ocampo et.al, 2001). A amostra foi composta por 100 crianças, de ambos os sexos, da 3ª série do ensino fundamental (com idade entre 9 e 13 anos). Os resultados mostraram que as dificuldades de escrita por erros por palavras e erros por letras (respectivamente  $F=4,175$  e  $p=0,018$  e  $F=5,212$  e  $p=0,007$ ) estão significativamente relacionados à Força do Ego. Verificamos assim, que quanto menor a força do ego maior a dificuldade de escrita. Porém a relação entre níveis de dificuldade de escrita e força do Ego não se confirmou ( $F=2,008$  e  $p=0,140$ ).

## ABSTRACT

It's because we consider the important place occupied by writing in the scholastic, social and cultural life of a child, besides the possibility of taking possession of one more expression mood of his psychological universe that we centre our study in the variable writing difficulties. The other variable was delimited by the importance that the ego instance has inside the psychological dynamics of the human being, being responsible in order to guarantee an emotional equilibrium before the exchanges with the external and internal environment and consequently to find the best ways in order to solve conflicts. Thus this research has an aim to verify the different criteria of performance in writing and ego strengths. The performance criteria in writing were analysed by considering difficulties by letter and word errors and difficulties in learning to write. In order to evaluate the writing difficulty, the ADAPE scale was adopted (Difficulties on writing and learning evaluation), elaborated by Sisto (2001), and in order to evaluate the ego strength, the "teste desiderativo" (that we could call "desire test"), by Ocampo (2001). The sample was composed by one hundred both sex, third series of elementary school children, aged from 9 to 13 years old. The result showed that the difficulties of writing by word and letter errors (respectively  $F=4,175$  e  $p=5,212$  e  $p=0,007$ ) are significantly related to ego strength.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>07</b>
<b>Capítulo I – Dificuldades de Aprendizagem: Histórico.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo II – Aquisição da Escrita.....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo III – Modelo Psicanalítico e Integridade do Ego: questões teóricas e de pesquisa.....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo IV – Delineamento do Estudo .....</b>	<b>57</b>
<b>Capítulo V – Resultados.....</b>	<b>71</b>
<b>Capítulo VI – Discussão dos Resultados e Considerações Finais.....</b>	<b>80</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

*Se era inteligente, não sabia. Ser ou não inteligente dependia da instabilidade dos outros. Às vezes o que ele dizia despertava de repente nos adultos um olhar satisfeito e astuto. Satisfeito, por guardarem em segredo o fato de acharem-no inteligente e não o mirarem; astuto, por participarem mais do que ele próprio daquilo que ele dissera. Assim pois, quando era considerado inteligente tinha ao mesmo tempo a inquieta sensação de inconsciência: alguma coisa lhe havia escapado. A chave de sua inteligência também lhe escapara.<sup>1</sup>*

Esse trecho início do conto “ Miopia Progressiva” de Clarice Lispector nos coloca diante das divagações de um garotinho sobre sua própria vida. Narrado em primeira pessoa, Clarice nos apresenta um personagem inteligente, astuto, observador e que, apesar de perceber que a “chave de sua inteligência” não está com ele, faz como se a tivesse e devagar vai contornando todos os devires de sua vida. Fazendo com que toda vez que precisasse enxergar, arrumasse os óculos, e com eles, lentes próprias de seu olhar, fosse planejando seu dia e seu viver. Prognóstico que fez quando soube que iria passar um “dia inteiro” com uma prima. O garoto planejou, visualizou, explicitou e experimentou com todas as possibilidades de seu pensamento como seria seu dia com a prima e fez isso “na sua extraordinária calma

---

<sup>1</sup> Recontaremos de forma reduzida o conto de Clarice Lispector; para tanto, em alguns momentos, nos utilizaremos de suas próprias palavras que aparecerão no corpo do texto entre aspas.

de óculos”, podendo organizar, assim, através de seu olhar míope, tudo que iria viver sem dar lugar ao acaso, ao improvável, ao impossível. “A semana precedente a visita à prima foi de antecipação contínua”.

E apesar de toda força de seu pensamento, ele não sofria “pois o passo que muitos não chegam a dar ele já havia dado: aceitara a incerteza, e lidava com os componentes da incerteza com uma concentração de quem examina através das lentes de um microscópio.” E foi assim que ele se preparou para o “dia inteiro”, porém se esqueceu de um detalhe: “ a prima tinha um dente de ouro, do lado esquerdo.”

E era esse o problema, o dente de ouro não fora planejado e “desequilibrava toda construção antecipada”. Aquele dente acabou com uma semana inteira de planejamento, e o menino se deparou com “ um dia inteiro vazio e cheio de sol.” Por ter perdido já todas as certezas resolveu apenas viver “e abriu a porta num safanão de liberdade”. Assim viveu sem precisar olhar através de suas lentes, sem precisar planejar cada minuto e “ pela primeira vez sentiu-se atraído pelo imoderado: atração pelo extremo impossível. Numa palavra, pelo impossível. E pela primeira vez teve então amor pela paixão.”

Há muito sabemos da necessidade de recorrer a outros campos de saberes, como a literatura por exemplo, para melhor expressar aquilo que vivemos e aquilo que sentimos. O conto de Clarice Lispector, dessa forma, vem cumprir o papel de ilustrar as vivências e sentimentos de quem aprendeu com a pesquisa a planejar, elaborar e, ao mesmo tempo, a aceitar o imoderado, o imprevisível e se apaixonar por isto. Com a grande diferença de ter que depois desse processo recolocar os óculos e com o olhar míope elaborar e escrever o que vivenciou.

O garoto do conto nos fala não só de vivências e experiências, mas também da possibilidade de enxergá-las por lentes diferentes. E sabemos que a cada olhar e a cada lente nova ele daria significados novos a sua vida. Os sentidos não são

fixos e nem imutáveis; por mais que estabeleçamos uma organização, sempre haverá “um dente de ouro, do lado esquerdo” que mudará nossa visão.

Em outras palavras, os sentidos e as leituras dadas a este texto, que ora se inicia, vêm de uma lente que, apesar de estar aberta às possibilidades do acaso, se faz míope. E o é desta forma por estar marcada pelas vivências do momento, contando-nos também que, quando outros olhares se debruçarem sobre este, novos sentidos aparecerão. Souza (1999:13) escreve “Inúmeras lentes, inúmeros sentidos, inúmeros caminhos. Qual o melhor, qual o pior, qual o “verdadeiro”? Somente o ser humano para responder que sentido lhe trazem suas experiências.”

E é sobre essa lente demarcada por um espaço vivencial de tempo e história que contextualizamos nosso trabalho perguntando: será que as dificuldades de escrita se relacionam com os aspectos afetivos da criança?

O aprendizado da leitura e da escrita é extremamente complexo e depende de diversos fatores que, juntos e interdependentes, tornam possível tal aquisição pela criança (Ajuriaguerra e outros, 1984; Teberosky, 1990; Silva, 1991; Zorzi, 1998a). Entre estes fatores destacam-se as metodologias educacionais usadas, a formação do professor, os aspectos de ordem institucional, o nível e desempenho cognitivo da criança, a dinâmica familiar, os aspectos afetivos e a capacidade da criança utilizar a linguagem e conhecer seus estilos.

Diaktine (In: Ajuriaguerra e outros, 1984) expõe que a produção da linguagem faz com que a criança precocemente faça a distinção entre o símbolo e o simbolizado, entre o significante e o significado na elaboração de seus pensamentos e sentimentos. E Zorzi (1998a: 16) diz que a escrita é uma forma de representar essa linguagem oral e que “... escrever, também diz respeito a um ato de significar, de representar idéias, conceitos ou sentimentos através de símbolos, mas de ordem gráfica e não sonora.”

Porém a passagem da linguagem falada para a linguagem escrita não é tão fácil como parece, tendo em vista que a segunda não é a simples transcrição da primeira, pois a linguagem escrita tem características próprias que precisam ser

compreendidas pela criança para que ela possa aprender a escrever. Para Zorzi (1998b) prejuízos na aquisição da escrita excluem a criança do acesso a diferentes conhecimentos, dificultando sua evolução escolar, causando problemas de ordem afetiva e social. Oliveira (1997) também escreve que como consequência dos fracassos escolares têm-se diversas desadaptações que geram ansiedades e problemas emocionais.

As sucessões de fracassos que as dificuldades de aprendizagem da escrita podem ocasionar, dentro da escola e fora dela, fazem com que a criança tenha uma sensação muito grande de perda e de sentimento de impossibilidade de realizar ou aprender qualquer tarefa de forma significativa (Nunes, 1990).

Pautado em uma reflexão sobre toda esta dinâmica exposta, que envolve as dificuldades de aquisição da leitura e da escrita juntamente com o fato de que a alfabetização é uma das prioridades do início da escolarização e a escrita representa um meio de comunicação importante em termos pessoais, culturais, históricos e sociais, este trabalho intencionalmente delimita-se nas dificuldades de escrita apresentadas por crianças de terceira série do ensino fundamental.

Inúmeras são as causas e os fatores ( Ajuriaguerra, 1984,1986; Almeida 1993;Bermejo e Llera, 1998) que tentam explicar o fracasso escolar: podem-se citar desde as variáveis individuais como desenvolvimento cognitivo, problemas emocionais, deficiências nutricionais, deficiências neuronais, como também as variáveis institucionais, de formação docente, de metodologias utilizadas. Não se acredita, porém, que um fator isoladamente provoque a avalanche de fracassados que se tem hoje, e sim, que a junção de diversos fatores leve a tal situação.

Neste trabalho serão enfatizadas as possíveis relações entre dificuldades de escrita e força do ego, partindo do pressuposto que os aspectos intrapsíquicos da criança podem afetar tanto as suas relações sociais escolares quanto o seu desempenho acadêmico num momento em que a criança está em processo de aquisição e uso da linguagem escrita. Não se pretende, com isso, negar as diversas

causas que influenciam na produção do fracasso escolar, mas verificar nesse estudo, se a força do ego tem relação com as dificuldades de aprendizagem da escrita.

Souza (1997) mostra pesquisas em que mais de setenta por cento dos atendimentos feitos por psicólogos nas Unidades Básicas de Saúde referem-se a queixas de problemas de aprendizagem, para os quais, na maioria das vezes, são recomendados os encaminhamentos de psicodiagnóstico, as terapias e as orientações aos pais. Jacob e Loureiro (1996) também apontam que a queixa de dificuldades escolares é o motivo principal de procura aos centros especializados em saúde infantil, caracterizando a maior parte da demanda em unidades de saúde, ambulatorios especializados e clínicas-escolas. Estas autoras, numa revisão bibliográfica sobre o perfil da clientela que procura estes atendimentos, demonstraram que é formado por crianças entre sete e doze anos, sendo a maior parte de meninos, alunos das primeiras séries do ensino fundamental e que, os dados fornecidos pelos pais dessas crianças chamam a atenção para a associação de problemas emocionais e comportamentais aos problemas de aprendizagem.

Biasoli-Alves (1997) escreve que a prática da psicologia de prestar um serviço sem questioná-lo e da escola, de procurar soluções fora dela, vem acentuando a psicologização do cotidiano escolar. Ficando implícito, subjacente a estas atitudes, que se estabelece uma relação direta entre problemas emocionais e fracasso escolar, embora existam poucas pesquisas que comprovem esta relação.

Quando se fala em aspectos emocionais, considera-se que, no processo de desenvolvimento psicológico, a criança vai elaborando e vivenciando situações conflituosas internas que se relacionam com a realidade externa, próprias de cada fase de seu desenvolvimento. E são estas vivências que farão parte da formação e da noção que a criança tem de si, de sua imagem, do seu corpo, de seu autoconceito, de seu ego e dos mecanismos de defesa que seu ego utiliza para lidar com a realidade.

Dentro do desenvolvimento infantil, segundo Erikson (1971), na faixa entre seis e doze anos, as crianças sentem necessidades de demonstrar que são competentes e produtivas e, por isso, desejam aprender. Esse período é o que

corresponde à escolarização, que tem como um dos principais objetivos o aprendizado da escrita, por ser a base de outros aprendizados. Segundo Linhares e outros (1993), não conseguir ser bem sucedido quanto a estas tarefas psicossociais, cujas responsabilidades são caracterizadas pelo bom aproveitamento escolar, resulta em dificuldades de aceitação desta criança pelos outros, afetando a auto-estima, podendo gerar sérios problemas de comportamento.

Ao abordar os aspectos emocionais, não podemos deixar de citar Sigmund Freud. No estudo realizado por Freud (1923), a personalidade possui três sistemas integrados: o Id, o Ego e o Superego. Estes três sistemas, ao funcionarem de forma estruturada e cooperativa, permitem à pessoa relacionar-se bem com seu ambiente, proporcionando-lhe a realização das suas necessidades e dos seus desejos. No entanto, se estes sistemas não estão funcionando bem, conduzem a desadaptações gerando insatisfações com ela mesma e com seu ambiente.

O Ego, para Freud (1923), é responsável por realizar diversas funções. Entre elas, o controle das tensões provocadas pelo Id ou pelo Superego, a adequação à realidade que ocorrerá pelo registro das lembranças, pela comunicação, além de ser responsável pelo desenvolvimento das aprendizagens, do controle, de síntese e de motricidade. Considerando a função que o ego tem dentro da dinâmica psíquica, o presente estudo centrar-se-á nos aspectos relativos à força do ego, buscando sua relação com as dificuldades na escrita.

Com as variáveis deste estudo delimitadas nas relações que podem ser verificadas entre dificuldades de escrita e aspectos funcionais do ego, mais especificamente quanto à força do ego, cabe levantar algumas questões: será que crianças com dificuldades de escrita têm um ego fragilizado? E quais serão as possíveis relações entre força do ego e crianças com dificuldades de escrita?

Exposta a problemática, o nosso trabalho será apresentado seguindo a seguinte estrutura: No primeiro capítulo, intitulado Dificuldades de aprendizagem: Histórico, verificamos como o tema vai ganhando novos contornos a partir do surgimento de novos estudos e pesquisas que visam lidar com o problema.

Deparamos-nos, nesse primeiro capítulo, com uma variedade de abordagens e entendimentos sobre o que causa e o que são as dificuldades de aprendizagem; tentamos, porém, na medida do possível, demonstrar como foram sendo produzidos, historicamente, os entendimentos que se têm hoje sobre o assunto. No segundo capítulo, Aquisição da escrita, falaremos rapidamente sobre o advento da escrita na humanidade. Discutiremos a apropriação da escrita no contexto escolar e de suas possíveis dificuldades. No terceiro capítulo, Modelo psicanalítico e integridade do ego: questões teóricas e de pesquisa, verificaremos o desenvolvimento do ego no aparelho psíquico e a importância deste para a adaptação social e as aprendizagens. Também apresentaremos uma revisão de literatura, que versará sobre as pesquisas já realizadas que abordam o desempenho em escrita e aspectos emocionais. No quarto capítulo apresentaremos o Delineamento do estudo. No quinto capítulo Resultados. Finalmente, no sexto capítulo, apresentamos a Discussão dos resultados e as considerações finais.

## Capítulo I

### Dificuldades de Aprendizagem: Histórico

*a escola pública falha na tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola tal como ela funciona...*

(Sylvia Leser de Mello)<sup>1</sup>

Existem diversas pesquisas nacionais e internacionais que visam compreender e explicitar as causas do fracasso escolar no início da escolarização. Esta preocupação já existe há algum tempo, e pesquisadores tentam explicar o que ocorre com tais crianças que não conseguem tirar proveito do meio educacional.

Desde a década de 80 aumentou significativamente o número de vagas nas escolas públicas, passando a população de baixa renda a freqüentar os bancos escolares. Juntamente com o aumento das vagas veio o aumento do número de crianças que evadiram e repetiram de ano, gerando um grave problema social, o do fracasso escolar. Desde então iniciou-se uma busca para tentar compreender o que

---

<sup>1</sup> Mello, S. L. De. Apresentação. In: *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ocorre com tais crianças que não conseguem se adequar às normas e aos conteúdos escolares.

Trabalhos como o de Ciasca (1995) demonstram que no Brasil as dificuldades escolares aparecem em maior número se comparados a países considerados desenvolvidos. Quarenta por cento das crianças que freqüentam as primeiras séries do ensino fundamental fracassam, enquanto que em outros países esta porcentagem é de vinte por cento.

Percebemos que o número de crianças que apresentam dificuldades para ler, escrever e calcular, entre outras atividades, é cada vez maior, o que priva estas crianças de um acesso maior a seu meio social, cultural e educacional. O desenvolvimento da leitura e da escrita é base para o desenvolvimento escolar, considerando que todas as outras aprendizagens necessitam destas para se efetivarem.

Porém, o tema dificuldades de aprendizagem é bastante complexo e polêmico, havendo grandes e muitas divergências quanto a seu foco causal. Indo ora rumo a uma teorização referente às condições sociais e culturais, ora rumo a interesses políticos, ou a métodos educacionais, ou a problemas individuais de cada criança no seu aspecto físico, biológico, intelectual e afetivo. Como expõe Cruz (1999) o tema dificuldades de aprendizagem é fértil no sentido de privilegiar as ideologias e pouco se ligarem a idéias científicas, fazendo com que o assunto gere inconclusivos debates, não havendo acordo entre os pesquisadores acerca das características e critérios de definição dos problemas de aprendizagem. “Apesar dos esforços realizados, não há uma definição aceita universalmente do que seria considerado “dificuldade de aprendizagem”, pois coexiste um grupo heterogêneo de sintomas e, por isso, é difícil a demarcação de fronteiras” ( Sisto, 2001:21).

Ressaltamos que, no nosso trabalho, quando nos referirmos a dificuldades de aprendizagem, problemas escolares e similares, estaremos assim como Cruz (1999:14) “ ... a fazê-lo para indicar que existe qualquer coisa diferente no que se refere ao rendimento acadêmico dos indivíduos, independentemente de esta

diferença ter origem em factores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está errado.”

Para facilitar nosso caminhar neste capítulo seguiremos a divisão histórica exposta por Cruz (1999) e por Bermejo & Llera (1998) que escrevem sobre as dificuldades de aprendizagem<sup>2</sup> subdividindo sua história numa fase de fundação, fase de transição, fase de integração e fase contemporânea.

Assim sendo, no século XIX até início do XX, os problemas referentes às dificuldades de aprendizagem eram estudados pela medicina, caracterizando estas dificuldades como problemas de base orgânica. Esse caráter foi ainda mais difundido pelos projetos higienistas e pela escolha da psiquiatria como sendo a responsável pelo tratamento dos fracassados escolares, ou como eram conhecidos na época os “anormais escolares” (Silva, 1999).

Scoz (1994) escreve que, a partir da década de sessenta, essa visão sobre os “anormais escolares” ganhou força por juntar-se a ela uma visão neurológica que rotulou as dificuldades de aprendizagem como sendo uma “Disfunção Cerebral Mínima” ou “Dislexia”.

Moyses e Collares (1992) recuperam a história da dislexia e escrevem que esta tem seu marco em 1896 com James Hinshewood, um médico oftalmologista, que postula a existência de uma “cegueira verbal congênita”<sup>3</sup>, tal cegueira ou distúrbio de leitura seria provocado por um defeito genético. No entanto ele não consegue verificar a implicação de nenhum defeito cerebral genético que levaria a problemas de aprendizagem, tendo seus estudos se limitado a apresentações de casos como este citado. Vemos que, mesmo não tendo sido reconhecido cientificamente, seus textos são citados em trabalhos recentes como sendo um dos pioneiros no campo teórico dos distúrbios da aprendizagem (Cruz, 1999; Bermejo & Llera, 1998; Dockrell & Macshane, 1992).

---

<sup>2</sup> Patto (1999) e Scoz (1994) usam o termo fracasso escolar enquanto Cruz (1999) chama de campo das dificuldades de aprendizagens, no entanto estes autores estão se referindo a mesma produção histórica dos estudos relacionados às dificuldades de aprendizagens.

Outro estudo importante surge em 1918. O neurologista americano Strauss formula a hipótese de que as dificuldades seriam resultantes de uma pequena lesão cerebral. Sua hipótese é baseada em estudos feitos após uma epidemia de encefalite letárgica, em que se verificou que as crianças sobreviventes tinham comportamentos atípicos, tais como inatenção e hiperatividade, e que estas seriam decorrentes de lesões no cérebro, provocadas pela doença. Diante destes casos tentou-se fazer uma associação com crianças que tiveram problemas no parto e/ ou meningite para verificar se elas apresentavam os mesmos problemas; o que, entanto, não se comprovou. Contudo cabe ressaltar que entender os problemas de aprendizagem como decorrentes de uma lesão cerebral mínima é dizer que estes problemas advêm de lesões que, por serem mínimas, não afetam outras áreas do cérebro, ficando mais fácil a aceitação desta definição.

As hipóteses de Strauss não foram aceitas no meio científico; porém, assim como as de Hinshelwood, estas idéias iniciaram um processo de biologização do comportamento. Mesmo com as mudanças nas terminologias e nos estudos estas teorias tiveram pouca aceitação por falta de constatações científicas. No entanto, como diz Moyses e Collares (1992), várias outras teorias deram seqüência a esta. Em 1925, Orton retorna as idéias de cegueira verbal proposta por Hinshelwood e descreve vários casos que, segundo ele, teriam as mesmas descrições. Em 1940, Orton publica outra teoria, deixando de lado a da Cegueira Verbal Congênita. Agora a explicação se dá pela não dominância dos hemisférios cerebrais, fazendo com que a criança crie, em seu cérebro, cópias especulares, levando a uma confusão na percepção espacial da leitura, dificultando o reconhecimento de palavras. Para esta nova explicação Orton deu o nome de strephosymbolia. Nesta época, o termo dislexia começa a ser utilizado e a leitura em espelho passa a ser considerada resultado desta. Apesar de Orton, assim como seus antecessores não terem sido reconhecidos durante

---

<sup>3</sup> Termo usado na época para designar dislexia.

décadas nos meios científicos, ele chegou a ter seguidores e hoje ainda vemos termos como “leitura em espelho”, “imagem especular” permearem a área escolar.

As teorias de Hinshewood, Orton e outros fundam (fase de fundação – 1800-1930) os estudos referentes ao campo dos problemas escolares. Em suma, eles baseiam seus estudos em aspectos neurológicos de adultos que pararam de falar, escrever e ler entre outras habilidades depois de sofrerem algum tipo de lesão cerebral.

Bradley, em 1937, diz que as dificuldades de aprendizagem são frutos de um “funcionamento anormal do cérebro”, mais especificamente um defeito na Substância Reticular Ativadora Ascendente que funciona como uma espécie de filtro, determinando as informações que chegarão ao córtex cerebral. Essa teoria foi aceita como científica e ganhou força em 1962 em um congresso onde se criou o termo “disfunção cerebral mínima” em substituição ao de “lesão cerebral mínima”; após estudos anátomo- patológicos do cérebro de pessoas que foram consideradas “doentes” verificou-se que não havia nenhum tipo de lesão cerebral.

Bradley, juntamente com Strauss e Werner fazem, parte da chamada fase de Transição (1930 a 1963). Apoiados nos princípios teóricos dos precursores, dão continuidade ao estudo das dificuldades de aprendizagens.

Strauss e Werner (apud Cruz, 1999) chegaram à conclusão de que pode haver dois tipos de deficiência mental: a primeira endógena – advinda de características familiares ou herdadas; e a segunda exógena – provocada por problemas ou lesões neurológicas ocorridas antes, durante ou depois do parto. Com base nisto, eles propuseram orientações educativas que conduzissem a recuperação dos processos de aprendizagem. Estes autores tiveram uma importante participação no campo das dificuldades de aprendizagem, haja vista que suas orientações tornaram-se influentes na educação de crianças com problemas de aprendizagem.

Vemos nessa fase já uma transição em que, apesar das causas ainda serem vistas como orgânicas, as orientações são de cunho pedagógico. Juntamente com a grande influência de Strauss e Werner esse período também foi importante pela

entrada de pesquisadores de outras áreas como a Psicologia e a Educação, com uma produção de testes e de propostas de recuperação.

Enquanto na fase de fundação temos os primeiros estudos relativos às dificuldades de aprendizagem, na fase de transição registramos a evolução do assunto. Teremos, de 1963 a 1980, a fase de integração na qual já ocorreram todas as condições necessárias para se reconhecer oficialmente o campo de estudos das dificuldades de aprendizagem, surgindo uma nova área de conhecimento, possibilitando, segundo Rebelo (1993), uma expansão na formação e no oferecimento de cursos de professores e especialistas para auxiliarem as crianças com problemas de aprendizagem.

O ano de 1963 marca a terceira fase histórica, por ser o ano que Samuel Kirk ( apud Cruz, 1999: 30) utiliza o termo dificuldade de aprendizagem, definindo-o, em suas palavras, como:

*... eu usei o termo 'dificuldade de aprendizagem' para descrever um grupo de crianças que tem desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas 'a comunicação necessárias para a interação social. Neste grupo eu não incluo as crianças que tem déficits sensoriais tais como a cegueira ou a surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também excluo deste grupo as crianças que apresentam um atraso mental generalizado.*

É na fase de integração (1963 a 1980) que surgem definições que são atuais e aceitas até os dias de hoje. Entre essas definições destacam-se a de Adelma, Ross, Veluttino e Torgesen entre tantos outros (apud Cruz, 1999). Para eles os processos de aprendizagem escolar não se limitavam apenas à capacidade dos alunos, mas se estendiam também às metodologias de ensino, às diferenças dos professores, aos recursos da sala de aula.

A partir de 1980, ano que marca o início da fase contemporânea, ocorre uma tendência em alargar tanto o diagnóstico quanto à intervenção das

chamadas dificuldades de aprendizagem, com uma grande preocupação interdisciplinar, valorizando as contribuições, enfoques e metodologias das diversas áreas do conhecimento.

Como estamos vendo até aqui, as idéias sobre as dificuldades de aprendizagem são construções do pensamento médico que vêm, ao longo do tempo, sendo explicitadas pela medicina como entidades nosológicas (disfunção cerebral mínima, cegueira verbal, dislexia, hiperatividade, distúrbio de atenção, entre outros) e que ainda hoje persistem no meio social como doenças neurológicas. Não é incomum vermos crianças com problemas escolares serem encaminhadas a neurologistas e escutarmos mães falarem da necessidade de se fazer um eletroencefalograma para verificar por que o filho não é bom aluno e ou não tem um comportamento adequado. Estas idéias que se constroem no social das dificuldades de aprendizagem refletem a própria história destes problemas.

No Brasil, Yaegashi (1997) escreve que, na década de trinta, tanto no Brasil como em outros países acaba-se considerando a influência dos aspectos afetivos e do meio sobre a criança, com a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos. Essa nova integração de conhecimento tira a criança do lugar de “anormal”, que passa a ser chamada de “criança-problema”. Ampliando as causas possíveis do fracasso escolar, passa-se desta forma, a considerar os aspectos emocionais e de personalidade como importantes. Porém, Scoz (1994) diz que esse modelo teve pouca aceitação até a década de oitenta, não fazendo frente à visão organicista que já havia se instaurado no cenário científico.

Por influência da produção científica americana, todos estes conceitos são incorporados pelos profissionais no Brasil, e os problemas escolares são levados aos pediatras que trazem como solução a medicalização do fracasso escolar, deslocando o problema para o individual e o orgânico.

Nos Estados Unidos, a partir de 1960, com o aumento de vagas no ensino público para crianças vindas das camadas populares, busca-se entender porque as crianças latinas e negras não conseguem permanecer na escola. Surge a teoria da

carência cultural, que, como escreve Carraher (1991:24) “resulta da convicção de que os processos psicológicos desenvolvem-se em função da experiência nos primeiros anos de vida, sendo que crianças de ambientes culturalmente deficitários careceriam dessas experiências cruciais.” Toda a teoria da Carência Cultural vem veicular uma imagem da “criança pobre”, que passa do papel de “doente” para o de “carente” com diversos tipos de deficiências e problemas de desenvolvimento. O Brasil foi um dos países que importou de forma acrítica a concepção de que crianças com problemas de aprendizagem seriam carentes culturais. Segundo Patto (1987), a teoria vem sacramentar preconceitos já existentes sobre as classes mais baixas.

Patto (1984,1987,1988 e 1999), em seus trabalhos, também nos mostra toda a modificação da idéia de fracasso escolar. Num primeiro momento ela escreve sobre a atribuição das causas à própria criança, dizendo que esta vem de um nível sócio-econômico desfavorecido, que é portadora de atraso no desenvolvimento como um todo e que não possui prontidão para a alfabetização. Num segundo momento, Patto (1987:58) critica as teorias da carência cultural e considera que a “dificuldade de compreensão vem muito mais da relação preconceituosa e desrespeitosa que o adulto tem.” E, num terceiro momento, verifica as causas dos problemas de aprendizagem relacionando-os aos aspectos institucionais da escola, e propõe isto como um avanço no estudo do fracasso escolar buscando as causas em outros setores

As idéias de Patto, junto com a sociologia da educação, põem em evidência um outro panorama científico: o da sociologia da educação crítica. Esta vem dizer que o fracasso escolar seria o resultado de uma repetição do sistema político, econômico e social que reproduz as classes sociais nos níveis educacionais. Entre seus representantes encontram-se Althusser (1970) e Gramsci (1982). As análises de Althusser e Gramsci permitem ver que o fracasso escolar seria fruto de uma política educacional feita justamente para reproduzir as classes sociais, mantendo-se a classe dominada, em termos educacionais, inferiorizada.

A epistemologia genética de Jean Piaget trouxe um redimensionamento para a compreensão do fracasso escolar. Tal teoria procura desvendar muito dos enigmas da inteligência infantil, concebendo que a criança tem uma forma própria de raciocinar e aprender e evolui por estágios até a maturidade intelectual. Para Piaget (1964), a inteligência se desenvolve para mantermos um equilíbrio dinâmico com o meio ambiente.

A partir de 1980 as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) levaram a uma reavaliação das dificuldades de aprendizagem. As autoras partem de uma concepção de homem defendida pela teoria piagetiana, ou seja, de alguém que constrói o seu conhecimento. E, em função disso, redimensionam a concepção de dificuldade de aprendizagem, demonstrando que os erros cometidos pelas crianças são, em sua maioria, hipóteses elaboradas ao longo do processo de construção desse pensamento.

Uma outra concepção de aprendizagem é apresentada pelo modelo sócio- histórico de Vygotsky (1988, 1989), para quem o desenvolvimento cognitivo é determinado inicialmente por processos biológicos e depois pelas interações da criança com outras crianças e adultos, levando-a ao conhecimento dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, a aprendizagem ocorre por processos de mediações, que são aos poucos internalizados pelo sujeito, que organiza seus processos psicológicos superiores, gerando desenvolvimento.

Existem, além destas vertentes outras que hoje trabalham com questões relacionadas aos problemas escolares como a Análise Aplicada do Comportamento, que tem em sua linha a recusa das causas neurológicas e orgânicas, resultando as dificuldades de aprendizagem de comportamentos desadaptativos que devem ser modificados pelas técnicas comportamentais.

Outra vertente é da perspectiva do Processamento de Informação, que, resumidamente, consiste no estudo dos processos psicológicos pelos quais uma

informação passa, segundo Kirby e Williams (1991) segue os seguintes processos básicos, passando por várias etapas: primeiro, a informação entra no sistema. Essa informação é avaliada conforme a sua importância, assim é feita uma seleção para um futuro processamento, quando a informação pode ser esquecida, chamada ou recodificada. O resultados desses processos são armazenados na memória de longo tempo, que são utilizados numa resposta conforme a informação previamente aprendida e a informação atual. O processamento da informação é feito sob a coordenação de um programa.

Para esta teoria, portanto, as dificuldades de aprendizagem estariam em alterações ocorridas em algum destes processos psicológicos básicos dentro do processamento da informação.

Observamos que diversas teorias tentam explicar a causa do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Porém acredita-se que nenhuma isoladamente dê conta do problema, como escreve Fichtner ( In: Scoz e outros, 1987: 56)

*... não se procure a explicação dos distúrbios de aprendizagem neste ou naquele déficit particular, mas em uma constelação de fenômenos sociais, psicológicos, neurológicos, pedagógicos e familiares, que só adquirem o seu pleno sentido quando referidos à história de cada criança ou adolescente, considerando-se as múltiplas interações e os conflitos que marcam essa história.*

A partir da década de 80, segundo Scoz (1996:23), a Psicopedagogia tem como objetivo “resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo.”

Atualmente nós temos diversos critérios para considerar as dificuldades de aprendizagem, entre as quais encontra-se a da Associação Americana

de Psiquiatria, que tem bastante influência por ter em seu manual, o DSM-IV (1996, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais). Segundo a associação, este manual possibilita a homogeneização dos diagnósticos dados em qualquer parte do mundo. Assim, o DSM-IV (1996) define quatro categorias de dificuldades de aprendizagem que são: perturbação da leitura, perturbação do cálculo, perturbação da escrita e perturbação sem outra especificação.

Para cada uma dessas o DSM-IV sugere três critérios diagnósticos (DSM-IV, 1996). Primeiro para perturbação da leitura, observando se o rendimento na precisão, velocidade ou compreensão fica abaixo do nível esperado pela idade cronológica ou quociente intelectual, se estas dificuldades estão presentes nas atividades escolares e na vida quotidiana e quando há algum déficit sensorial, as dificuldades são superiores ao esperado habitualmente. Normalmente o diagnóstico ocorre para problemas de leitura só depois do período formal de alfabetização, assim como ocorre com os problemas de escrita e de cálculo.

Para o segundo critério, a perturbação de cálculo, verifica-se se o raciocínio matemático ou cálculo encontra-se abaixo do esperado pela idade cronológica ou quociente intelectual e, se estas interferem na vida acadêmica e cotidiana e quando da presença de um déficit sensorial, as dificuldades são superiores ao normalmente associado.

E para o terceiro critério, para perturbação de escrita:

*A. As aptidões de escrita, situam-se substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do indivíduo, do seu quociente intelectual e da escolaridade própria para a idade deste.*

*B. A alteração referida em A interfere de maneira significativa no rendimento acadêmico ou nas atividades da vida quotidiana que requerem a composição de textos escritos (frases escritas gramaticalmente corretas e parágrafos organizados).*

*C. Se estiver presente um déficit sensorial, as dificuldades nas aptidões de escrita são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.*

Vemos que o DSM-IV fala de critérios de diagnóstico e não de causas dos problemas relativos à aprendizagem, fazendo com que ele não entre na discussão pela definição da etiologia.

Sisto (2001), no entanto, escreve que podemos ter dois tipos gerais de dificuldades de aprendizagem; o primeiro seria permanente, tendo em sua base complicações neuropsicológicas ou orgânicas e o segundo, sendo transitório, aparece em determinados momentos não tendo como base problemas neurológicos ou orgânicos. Para este autor, as dificuldades de aprendizagem transitórias é que seriam o objeto de estudo da psicopedagogia

Em nosso trabalho, centramos a questão das dificuldades de aprendizagem na escrita por ser ela, junto com a matemática, essencial na vida social e acadêmica. Para Sisto (2001:6), as dificuldades de aprendizagem em escrita referem-se “(...) às operações implícitas no reconhecimento dos sons que fazem parte de uma palavra, sua transformação em signos e a impressão manual desses signos.”

Zorzi (1998a:16) escreve que o aprendizado da escrita requer várias capacidades como compreender a escrita como modo de representação da linguagem oral; conhecer as letras e o valor sonoro das mesmas; identificar, na fala, os sons que formam as palavras e fazer a correspondência entre sons e letras, implicando a consciência fonológica; conhecer o sistema ortográfico da língua; existência de sons que são representados por diversas letras; letras que simbolizam mais de um som; compreender o papel da pontuação e as formas de organizar os textos; auto-corrigir-se; entre tantas outras habilidades.

Muitas crianças adquirem estas capacidades tranquilamente, enquanto outras possuem limitações significativas em todos os aspectos envolvidos na escrita. Em que será que se diferenciam as crianças que conseguem dominar a linguagem escrita das que não conseguem? Jacob e Loureiro (1996:157) escrevem que a "forma como cada criança lida com estas dificuldades relaciona-se à qualidade dos seus recursos internos, que vem se estruturando ao longo dos anos, mais explicitada na situação coletiva de escolarização" e que as dificuldades na escola

podem representar dificuldades internas da criança em lidar com realidades diferentes, denunciando, dessa forma, dificuldades afetivas dessa criança.

Martinelli (2001) também nos aponta que as relações existentes entre afeto e cognição podem ser vistas como fatores chaves para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Paín (1985), Fernández (1991) e Lajonquière (1993) trazem em seus estudos a importância das relações de afeto, de desejo e das instâncias inconscientes no processo de ensino aprendizagem. Souza (2000:36) nos diz que a aprendizagem “(...) é realizada em estruturas conjuntas, envolvendo professor e alunos num processo onde reflexões, pessoais e interpessoais, são primordiais.” Fini (1996) nos relata que mesmo nos casos em que o fracasso escolar é proveniente de circunstâncias institucionais, os alunos podem precisar de apoio circunstancial para enfrentar estas situações de dificuldades. Em outras palavras, a relação de aprendizagem se evidencia na própria relação humana onde se inter cruzam fatores externos e internos de cada pessoa que participa do processo.

Verificamos a possibilidade de diversos entendimentos sobre a questão do fracasso escolar. Tal variedade de idéias e entendimentos nos mostra a necessidade de se estudar ainda mais o assunto para, quem sabe, futuramente, termos mais acordos do que desacordos. Assim, entramos em dois aspectos em que nos deteremos com mais cuidado: o primeiro diz respeito às dificuldades de escrita e o segundo a alguns aspectos afetivos que podem estar relacionados com estas dificuldades, por se constituírem no interesse de investigação desse estudo.

## CAPÍTULO II

### AQUISIÇÃO DA ESCRITA

*A criança se apropria da linguagem, pondo-se em jogo e jogando com o que é próprio da linguagem, a tensão entre regra e turbulência (...) a criança aprende desde logo a jogar com as palavras, conseguindo revesti-las de pura poesia, de franca hilariedade e brutal agressividade.*

(Edwiges Zaccur)<sup>1</sup>

Consideramos que nos dias atuais o aprendizado da leitura e da escrita é essencial, uma vez que é por ela que a criança aprende e conhece outros conteúdos produzidos historicamente, insere-se numa sociedade letrada e adquire mais um instrumento de constituição e expressão de seus medos, anseios, amores e desejos, enfim de seu universo psíquico.

Em plena era da informática e de grandes produções tecnológicas, ainda nos deparamos com as dificuldades de ensino daquela que é considerada uma das mais antigas tecnologias da humanidade – “a escrita”. Desde seu surgimento a

---

<sup>1</sup> Zaccur, E. (Re) criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo. São Paulo: Cortez, 2001.

escrita teve diversas finalidades, de políticas a religiosas, de publicitárias a literárias. “Todas as vezes que os homens se viam na iminência de perpetuar, de registrar, os momentos que a História lhes apresentava, a necessidade da escrita se fazia lei” (Jean,2002: 1).

Segundo Jean (2002), apesar da existência do homem na Terra datar um milhão de anos, a escrita passou a existir há seis mil anos apenas. Porém, há dezenas de milhares de anos, se desenvolviam formas de transmitir mensagens através de desenhos, imagens ou sinais. A escrita propriamente dita surge quando é elaborado um sistema organizado de símbolos, pelo qual é possível materializar os pensamentos e sentimentos. Este sistema criado possui uma história complexa e longa que, segundo Jean (2002), inicia-se entre o Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, pela necessidade dos camponeses da região registrarem “contas agrícolas” e a “organização social dos sumerianos”, em plaquetas de barro. Essa primeira “escrita” são desenhos simplificados e estilizados.

Por volta de 2900 a.C., esses pictogramas dão lugar às inscrições feitas em argila fresca por calamos, talos de cana pontiagudos, ancestrais de nossas canetas. Esta escrita não era livre, pois foram encontrados catálogos de dicionários primitivos dos quais se utilizavam para escrever. Contudo a maior modificação ocorreu quando passaram a representar os sons da palavra da língua falada, criando uma notável invenção: o fonetismo. O fonetismo se desenvolveu por longos tempos e teve estruturas bem complexas.

A apropriação da escrita era privilégio da aristocracia, as escolas de escribas eram reservadas e tinham disciplina severa. Desde o início, a escrita serviu para diversos usos como transcrição de hinos religiosos, literatura, negócios, entre tantas outras. Essa escrita expandiu-se para outras regiões, como o sul da Palestina e o norte da Armênia. Enquanto se desenvolve a escrita na Mesopotâmia, nascem outros sistemas de escrita no Egito e também na China.

A escrita egípcia, o hieróglifo, significa a escrita dos deuses; e para este povo seria o próprio deus quem teria inventado a escrita. Os primeiros

hieróglifos encontrados datam do terceiro milênio a.C. e não sofreram modificações até 390 após Jesus Cristo. Apenas os símbolos passaram de setecentos para cinco mil aproximadamente.

A escrita egípcia é considerada verdadeira por reproduzir a língua falada e “porque remete a realidades abstratas e concretas, transcrevendo conselhos tanto para a agricultura, a medicina, a educação, quanto preces, lendas, direito, e a literatura sob todas as suas formas” (Jean, 2002:27). A escrita permitiu aos antigos egípcios perpetuar sua história, narrando fatos e acontecimentos em ordem cronológica.

Por sua vez, a China cria a escrita dois mil anos a.C.. A escrita chinesa, constituída entre 200 a.C. e 200 d.C., é a mesma que os chineses lêem e escrevem até hoje. Porém, no atual Egito e na Mesopotâmia Contemporânea (o Iraque) a escrita árabe é que predomina.

Por volta de mil anos a.C. surge o alfabeto. Com uma configuração diferente das escritas anteriores, permite, com cerca de 30 signos, escrever tudo, assim como as 23 letras do nosso alfabeto também o permitem.

Cruz (1999), citando Olson (1977), escreve que a linguagem oral nos faz humanos, porém a linguagem escrita nos faz civilizados. Para este autor, com a descoberta da escrita a humanidade conseguiu:

*– expandir a possibilidade de comunicação, libertando- a das restrições espaço-temporais do aqui e agora; e – ter à sua disposição um instrumento imprescindível para o desenvolvimento da ciência, da literatura ou da própria história; e – supôs uma transformação das formas educativas, pois a leitura e a escrita puderam complementar ou substituir a transmissão oral dos saberes, que até então era o único modo existente (Cruz, 1999:172).*

O modelo escolar que temos hoje estabelece que o fundamento da escola básica é o ensino da leitura e escrita. Esse modelo nasceu em 1789, logo após a

Revolução Francesa. A partir de então, crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a outros aprendizados.

É na escola que a maioria das crianças tem que aprender um segundo tipo de representação que é a linguagem escrita, porém essa nova forma de representar os objetos, os pensamentos, os sentimentos, não ocorre de forma rápida e mecânica, a criança precisa produzir sobre a linguagem falada para criar a linguagem escrita. No entanto, nem sempre as crianças conseguem chegar a esta criação da escrita ( Colognese, 1996; Zorzi, 1998b), sendo hoje surpreendente o número de alunos que não conseguem adquirir o domínio da linguagem escrita, mostrando que o aprendizado da escrita não é tão natural como parece ser.

Aprender a escrever não é simplesmente associar som às letras, e requer um processo de conceitualização da linguagem. Segundo Vygotsky (1979:131), “ a linguagem escrita é uma função lingüística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. Até os seus estágios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração.” O aprendizado da escrita requer dessa forma a aquisição de uma nova língua, dada a complexidade da representação do sistema alfabético, transformando a língua escrita em um instrumento de conhecimento que serve não só para a comunicação, mas também como conteúdo para o próprio pensamento.

As idéias de Vygotsky (1989) trazem a noção de construção da escrita como uma nova e complexa forma de atividade cultural da criança, sendo necessário que a criança perceba a escrita como um momento natural do seu desenvolvimento que a levará a compreender a escrita para sua utilização social. A escrita é concebida para Vygotsky numa abordagem genética, considerando que o processo de aquisição começa muito antes da entrada da criança na escola. A escrita é entendida como uma função culturalmente mediada, e como a criança nasce numa sociedade letrada está exposta às diferentes concepções da linguagem escrita ao longo de seu desenvolvimento. É necessário que a criança entenda a função instrumental da escrita, que funciona como um suporte para o pensamento e a transmissão de idéias. Assim a

escrita é considerada para este autor como mais um instrumento social mediador que auxilia na formação do pensamento e na transmissão cultural, social e histórica.

Para Paulo Freire (1980,1993), aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, compreender seus arredores, é conseguir localizar-se num espaço. Para este autor, a aprendizagem do mundo sempre vai preceder a aprendizagem da palavra escrita, sendo que esta implica a continuidade daquela.

Zorzi (1998b) esclarece que a escola alfabetiza como se a língua falada fosse base para a escrita, como se uma fosse espelho da outra; porém, na escola, a língua cobrada em avaliações é a escrita e não a falada. Dessa forma, além de aprender a escrever, a criança tem que aprender a escrever corretamente, e a escrita correta passa a ser o ponto central da alfabetização.

Aprender a ler e escrever envolve, segundo Zorzi (1998b), diversos fatores, entre eles compreender que este aprendizado tem uma função social que permite compreender como as pessoas se utilizam da linguagem, como escrevem para dar e receber informações, para encontrar coisas, para serem entendidas, para se organizarem ou para se divertirem entre tantas outras coisas. Porém, para aprender a escrever existem diversos aspectos que devem ser considerados

*- A relação entre letras e sons, ou seja, as letras representam sons: um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser escrito por várias letras./ - A correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem./ - As variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escreve-las./ - A posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita. Isto quer dizer que a escrita é organizada de maneira que as letras mantenham relações espaciais e temporais entre si, sucedendo-se umas às outras numa ordem determinada e seguindo o sentido da esquerda para a direita, o que caracteriza a horizontalidade. Também se distribui de cima para baixo no espaço gráfico, caracterizando uma organização verticalizada./ - A linearidade, que corresponde*

*ao fato de uma letra ser escrita após a outra./ - A segmentação, que se define pela ocorrência de pausas ou separações. Ou seja, a linearidade é quebrada em função do caráter descontínuo da escrita, na medida em que tal descontinuidade marca a segmentação dos elementos da escrita. (Zorzi, 1998b: 23, 24)*

Conseguir trabalhar todos estes aspectos que envolvem a produção escrita é chegar a conhecer a natureza convencional ou arbitrária da linguagem escrita, sabendo que não se trata a convenção de simples regras ortográficas, mas sim “resultado de um trabalho conjunto, partilhado por todos” ( Zorzi, 1998b: 24). Além disso, estes símbolos se tornam importantes não pelas regras em si, mas pela necessidade de interação, pela necessidade de serem compreendidos por todos; só assim ele ganhará uma significação social. Dessa forma, escrever corretamente ganha um significado especial, haja vista que a escrita fará parte de toda uma construção social de cidadania e participação social.

Segundo Cruz (1999), a aquisição da escrita requer o reconhecimento dos quatro níveis que a determinam, sendo eles caracterizados como um processo construtivo, ativo, estratégico e afetivo. O *processo construtivo* é a compreensão de que o aprendizado da escrita não é simplesmente codificar transcrevendo as correspondências entre fonemas e grafemas, mas a reconstrução interna do sujeito, que interpreta e dá significado ao que está sendo produzido. No *processo ativo*, segundo Cruz (1999), baseado em idéias de psicólogos do desenvolvimento como Piaget e Vygotsky, acredita-se que quanto mais a criança participar ativamente, produzindo, construindo, questionando e transformando a informação recebida maior e melhor será sua compreensão sobre a escrita. No *processo estratégico*, além de ser ativa a criança precisa saber utilizar as estratégias cognitivas e metacognitivas disponíveis para conseguir se ajustar às exigências das atividades pedidas. Trata-se do *processo afetivo*, no qual se destacam em diversas pesquisas relações entre

cognição e o afeto. Assim, o desejo de ler e escrever, a estabilidade emocional, o autoconceito, entre outros aspectos, se relacionam à aprendizagem da escrita.

Cruz (1999) prossegue nas suas afirmações, dizendo que além destes quatro processos que envolvem a construção da escrita, devemos considerar mais quatro aspectos fundamentais como o social, cultural, informativo e ocupação do tempo livre. Com relação ao *aspecto social*, devemos considerar que uma pessoa que não aprende a ler e escrever dificilmente chegará a uma autonomia pessoal por depender de tarefas simples e cotidianas como pegar um ônibus, deixar um bilhete, tirar documentos e outros. No *aspecto cultural* essa mesma pessoa não terá acesso a obras literárias, jornais, revistas que poderiam complementar sua cultura. Juntamente com o cultural, o *aspecto informativo* se perde por não ter acesso a outros veículos de comunicação, a não ser o falado como o rádio e a televisão. E por fim o *aspecto ocupar o tempo livre* não acontece, haja vista que muitas pessoas lêem e escrevem pela simples necessidade de se distrair, de diminuir as tensões do dia-a-dia, através de leituras de novelas, leitura de contos, escritas de diários e de poemas.

Para Salgado (1992: 29), "... escrever corretamente significa fazer um uso consciente e premeditado de nossa língua; o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência dessa arbitrariedade convencional...". Assim, aprender a escrever é fazer todo um trabalho reflexivo sobre a produção de nossa língua. Deste modo, os erros podem estar ligados às idéias momentâneas da criança sobre o que é escrever. Por exemplo, se a escrita estiver apoiada na oralidade, ou seja, se a criança acha que deve escrever como se fala ela vai produzir erros como 'cadera', 'caxa', 'tornera', 'iscola' ao invés de 'cadeira', 'caixa', 'torneira' e 'escola'. Silva (1991) aponta outras práticas que geram erros tais como acreditar na regularidade de construção consoante – vogal. Neste caso, a criança vai produzir erros quando aparecerem palavras do tipo vogal – consoante – 'secola' ao invés de 'escola'. Ou então a criança pode omitir letras quando tiver o tipo consoante – vogal – consoante, como na palavra 'cuto' – 'custo'.

Outros autores como Ajuriaguerra (1984), Santos (1984) e Oliveira (1997) nos mostram também possibilidades comuns de erros como a confusão entre ‘ç’ e ‘ss’ (praça – prassa), entre ‘l’ e ‘u’ (balde – baude), entre ‘s’ e ‘z’ (rosa – roza), o uso do ‘m’ antes do p ou b (sarampo – saranpo). Outro tipo de dificuldade se encontra na diferenciação entre letras simétricas como ‘d’ e ‘p’, ‘n’ e ‘u’, ‘p’ e ‘q’. Ou na diferenciação sonora de letras que têm fonemas semelhantes como ‘t’ e ‘d’, ‘f’ e ‘v’, ‘p’ e ‘b’. Ainda encontramos como possibilidades de erros a união de palavras (acasa davovó... – a casa da vovó), a repetição de sílabas (bananana – banana), dificuldade de orientação temporal na escrita das palavras (grafo – garfo), criação de palavras, ilegibilidade na escrita, entre outras dificuldades.

Oliveira (1997) escreve que no início da alfabetização é comum termos os mais variados tipos de erros, trocas de letras, escrever em espelho entre outros. Normalmente estes erros tendem a desaparecer com o tempo. No entanto, temos dados que mostram quanto os professores das escolas vêm recorrendo aos encaminhamentos a postos de saúde e hospitais com atendimentos psicológicos e/ou psicopedagógicos para resolverem, entre outros, os problemas de escrita de seus alunos, que não têm sido superados como o esperado.

No trabalho de Colognese (1996) ela cita a importância da criança desenvolver a devida articulação entre fonema e grafema, por ser esta a condição necessária para o aprendizado da escrita, o que lhe permitirá compreender as relações existentes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Para esta autora, a criança precisa se desvencilhar da relação fala – escrita compreendendo que a escrita tem um código visual (grafemas) e a fala um código sonoro (fonemas) e que a entonação da fala é dada no texto escrito pelos recursos simbólicos de pontuação.

Para realizar todo processo de separar a fala da escrita é preciso ao longo do aprendizado da escrita, perceber que muitas unidades sonoras iguais possuem diferentes representações gráficas e que representações gráficas possuem diferentes realizações sonoras. Temos, então, as relações biunívocas entre letra/som – cada representação gráfica corresponde a uma unidade sonora e vice-versa (domingo

– doméstico, **telha** - **palha**), mesmo quando há os encontros consonantais, ocorre essa relação biunívoca (**grande** – **grude**, **teatro** – **trovão**). Nestes exemplos o som do fonema **d** é grafado unicamente com a letra ‘d’ ; temos também uma relação cruzada – diferentes grafemas possuem o mesmo som (**roeu** e **carroça**) e um mesmo grafema possui diferentes fonemas (**cama** – **cortina** – **cuia**). Também temos as relações arbitrárias - que são caracterizadas pelo fato de diferentes grafemas terem o mesmo fonema (**gilete** – **jibóia**, **mesa** – **fazenda**, **sim** – **cinco**, **criança** - **mansa**) . Segundo Colognese (1996), na primeira série a criança não consegue dominar todas estas relações, porém deve dominar já sem dificuldades as relações biunívocas, algumas relações arbitrárias e cruzadas.

No trabalho de Zorzi (1998b) ele apresenta como resultado de sua pesquisa dez categorias de erros ou alterações ortográficas encontradas na escrita das crianças em geral. Na primeira categoria encontram-se as alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, ou seja, aquelas decorrentes de grafias que não mantêm uma estabilidade na escrita, sendo diferentes das relações biunívocas. Na segunda categoria, alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, a criança escreve como fala ( **dormir**- **durmi**). Omissão de letras como nas palavras ‘**sague**’ ao invés de ‘**sangue**’.Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras como ‘**siperder** ao invés de ‘**se perder**’, ‘**na quele**’, ao invés de ‘**naquele**. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações **am** e **ão** (**comeram** – **comerão**). Generalizações de regras, ou seja, a criança generaliza regras de forma indevida na hora de escrever as palavras, por exemplo, como algumas palavras se falam com ‘i’ e são escritas com ‘e’, a criança substituirá onde tem ‘i’ por ‘e’ . Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, que são as trocas feitas pela confusão entre o ‘p’ e o ‘b’ por exemplo. Acréscimo de letras ( **estatava** – **estava**). Erros por letras parecidas ( **tinha** – **timha**). E por fim erros ocorridos por inversão de letras ( **pobre** – **pober**).

Para este autor, ocorre uma seqüência de apropriação evolutiva da língua escrita. Conforme esta seqüência, existirão erros próprios desta apropriação

que não caracterizam dificuldades de escrita. Primeiramente as crianças descobrem que as letras escrevem os sons, elas percebem essa correspondência e normalmente na primeira série as crianças já estão numa fase alfabética de construção da escrita. Num segundo momento, ocorre o domínio da posição ou ordem das letras dentro de cada palavra. Este tipo de erro, segundo Zorzi (1998b), aparece muito pouco já na primeira série. Outro tipo de erro que aparece pouco, mesmo no início da alfabetização, é a confusão entre letras semelhantes, pois as crianças compreendem as diferenças entre os ‘desenhos’ de cada uma das letras.

Agora, conseguir estabelecer com exatidão as pausas e separações no decorrer da escrita; realizar correspondências entre os fonemas e o número de letras que compõem a palavra, principalmente de escritas que não seguem o padrão consoante – vogal, gerando erros do tipo acréscimos ou omissões de letras, são tarefas mais difíceis de se realizar do que as dificuldades citadas anteriormente.

Uma das apropriações mais lentas é a que se vincula às diferenciações entre a oralidade e a escrita. A criança utiliza-se das referências da linguagem oral para determinar a linguagem escrita. Conseguir colocar a fala em segundo plano e usar como bases os padrões ortográficos, traduz-se na troca das hipóteses fonéticas por hipóteses alfabéticas. E por último, uma das aquisições mais difíceis se encontra na compreensão da utilização das representações múltiplas, que seria entender as relações entre uma letra que corresponde a vários sons e um som que corresponde a várias letras.

No nosso trabalho recorreremos a Sisto (2001:196) que propõe critérios para diferenciar os níveis de dificuldades de escrita e estabelece limites para aqueles casos que requerem maior atenção quanto à sua dificuldade. Este autor, preocupado com esta temática, desenvolveu um instrumento que propõe uma avaliação de dificuldades de escrita que se relaciona às dificuldades de representação de fonemas “... ou seja, grafar letras e palavras com base em um sistema lingüístico estruturado e que apresenta arbitrariedades...”.

A nossa língua é pouco transparente e possui diversas irregularidades que muitas vezes não são previsíveis. Apresentar erros como omissão ou trocas de letras, inverter sons, confundir, inventar palavras são comuns no início da alfabetização, porém ganham caráter de dificuldade de aprendizagem depois de um certo tempo de escolarização, gerando o “automatismo da escrita”, que é escrever sem pensar nos pedaços da palavra e na reconstrução da escrita: “...hábito em razão da repetição do erro, que quanto mais automática vai ficando a forma escrita errada, mais inconsciente vai se tornando o processo e, conseqüentemente, mais difícil fica de corrigi-lo” (Sisto, 2001:207). Sisto (2001: 195) escreve

(...)a expressão dificuldades de aprendizagem na escrita refere-se quase que exclusivamente às operações implícitas no reconhecimento de sons que fazem parte de uma palavra, sua transformação em signos e a impressão manual desses signos. O aluno pode reconhecer uma palavra e repetir seus sons, mas não corresponder os diferentes sons às diferentes grafias ou um mesmo som a uma mesma grafia. A exigência está na necessidade de transformar a seqüência de sons em grafemas (chu – va) e, uma vez executada essa operação, integrar todos esses sons (chu...va) em uma única expressão. Ou seja, reconstruir por escrito uma palavra oral completa. As dificuldades podem surgir em qualquer dos seguintes processos: converter uma cadeia de sons em letras, e/ou combinar os sons com seus desenhos para escrever a palavra.

Percebemos que para Ferreiro (1986), Colognese (1996), Zorzi (1998a e b), Sisto (2001) e Teberosky (2001) o aprendizado da escrita requer da criança inúmeros processos de reconstrução de um código social. Essa reconstrução é gradual e complexa, e se encontra longe de ser a simples transcrição da fala, ou o simples decorar de letras, sílabas e regras. Ela tem características próprias que precisam ser compreendidas pela criança que aprende a escrever. Esse trabalho de reconstrução interno do código escrito vai estar envolvido por uma dezena de fatores que poderão ou não colaborar para a sua eficácia. Nessa multifatorialidade

encontram-se as metodologias educacionais, a formação do professor, os aspectos institucionais, a dinâmica familiar, os aspectos cognitivos e emocionais da criança.

Como delimitado, nosso trabalho visa verificar alguns aspectos emocionais que se relacionam com as dificuldades de escrita. Temos na literatura trabalhos que falam sobre as relações do fracasso escolar com aspectos emocionais, entre eles os de Nunes (1990), Jacob e Loureiro (1996), Oliveira (1997) e Yaegashi (1997). E temos especificamente um trabalho cujo viés se assemelha a um dos nossos objetivos, o de Sisto e outros (2001). Nesse estudo objetivou - se verificar a integridade do ego, através do teste desiderativo, relacionando com o desempenho em ditados (estudado por Gualberto, 1994) de crianças de 1ª série do ensino fundamental. Obteve-se como conclusão deste trabalho que os erros nos ditados estavam relacionados significativamente com o grau de força do ego, ou seja, quanto mais fragilizado o ego maior o número de erros nos ditados. Nossa pesquisa também relacionará força do ego com dificuldades de escrita, porém utilizaremos o ditado elaborado por Sisto (2001) e trabalharemos com crianças da 3ª série do ensino fundamental, considerando que nesta fase a maior parte das crianças deveriam estar dominando a nossa língua escrita.

Sendo assim, nos primeiros anos de escolarização temos que considerar que por ser o momento em que a criança se afasta de seus familiares para, sozinha, enfrentar vivências das mais variadas junto a seus novos amigos e a seus novos professores, a criança deve dispor de uma integridade emocional para conseguir lidar com as tensões e problemas propostos pela rotina escolar e pelas relações estabelecidas com os outros neste momento, para conseguir ter um bom aproveitamento escolar.

É nessa ótica psicopedagógica, pensando nas relações da aprendizagem com as relações emocionais, que consideramos pertinente verificar como os aspectos emocionais se relacionam às dificuldades de escrita por considerar que frente às aprendizagens escolares a criança vai se deparar com inúmeras situações de conflitos, quando precisará utilizar de instrumentos internos de controle

importantes à sua adaptação. Os aspectos emocionais, enfocados neste trabalho, serão estudados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### MODELO PSICANALÍTICO E INTEGRIDADE DO EGO: QUESTÕES TEÓRICAS E DE PESQUISA

*Uma criança que não acredita em si mesma pode se atrasar ou se adiantar nas tarefas, causando maiores dificuldades. O conceito que cada indivíduo tem de si mesmo influencia o modo pelo qual ele tenta realizar as tarefas de desenvolvimento.*

(Magali Rodrigues Serrano)<sup>1</sup>

Abordaremos neste capítulo a função do Ego dentro do contexto psicodinâmico do aparelho psíquico e, em seguida, relataremos algumas pesquisas relacionadas ao nosso trabalho.

Vários autores, na tentativa de compreenderem os fatores relacionados ao fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, têm focalizado os aspectos afetivos que envolvem este processo. Fernandez (1990) nos fala de dois tipos de problemas que levam ao fracasso escolar; o primeiro deles se relaciona às dificuldades decorrentes de causas externas à criança, como problemas na instituição escolar, relação com o professor e outros, enquanto o segundo se relaciona a causas

---

<sup>1</sup> Serrano, M. R. *O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1991.

internas à criança; ou seja, seu desejo de aprender encontra-se “tampado” e sua inteligência, em decorrência disso, está presa a toda uma configuração psíquica que impede o aprendizado da criança. Jacob e Loureiro (1996:157), após um levantamento das pesquisas relacionadas a fracasso escolar e a aspectos afetivos, concluem que “observou-se que no processo de aprendizagem escolar, a capacidade de adaptar-se e responder às demandas do meio pode favorecer ou dificultar as aquisições, implicando em custo emocional que repercute sobre o desenvolvimento.”

Sabemos, segundo Freud (1923), que a instância psíquica responsável pelas trocas com o meio, pela adaptação emocional e aprendizagem é o Ego. Dentro da estrutura psíquica o Ego é responsável pela mediação entre os desejos mais profundos advindos do Id e as condições morais impostas pela convivência social representadas pelo Superego.

A aprendizagem de uma forma geral e a aprendizagem escolar mais especificamente pode ser considerada enquanto função egóica do ser humano. A capacidade que a criança tem de aprender retrata a forma como ela lida com o ambiente, estabelece seus padrões de adaptação e de saúde mental. Desde o nascimento, a criança vivencia conflitos próprios de cada fase de seu desenvolvimento, confrontando necessidades internas com o mundo externo. São essas experiências que possibilitarão à criança a formação de sua auto-imagem, de seu autoconceito, do Ego e dos mecanismos de defesa que este Ego utiliza para lidar com o ambiente.

Erikson (1971) considera tarefa do Ego a resolução de conflitos que aparecem na relação entre as necessidades internas e as respostas ao ambiente. Para um melhor entendimento deste aspecto faremos uma exposição do desenvolvimento psicodinâmico da personalidade, abordando especialmente o Ego dentro da estrutura psíquica proposta por Freud.

Desde Freud (1910, 1915a, 1915b, 1915c, 1923), acreditamos que nenhuma outra teoria tenha trazido contribuições tão completas como a psicanálise quando queremos falar de aspectos da personalidade. A possibilidade de captar numa

mesma matriz teórica os determinantes inconscientes dos comportamentos, os determinantes conscientes e a influência do meio, nos faz ver a abrangência das idéias propostas por este autor. Freud (1923) concebe a personalidade do homem formada por um aparelho psíquico integrada por três sistemas principais – *Id, Ego e Superego* – o funcionamento destas três instâncias juntas de forma harmoniosa é que permite ao sujeito uma boa relação com o meio em que vive. A inter-relação entre estes sistemas vai garantir a realização das necessidades e desejos do ser humano; porém, se algum destes sistemas não estiver em harmonia com os demais teremos um sujeito com dificuldades consigo mesmo e com as relações do meio em que vive, tendo uma grande dificuldade de se adaptar as exigências do dia-a-dia.

Assim, para Freud (1923), o Id surge vinculado ao aparato reflexo que descarrega as tensões via movimentos motores. No entanto, nem todas as tensões podem ser descarregadas dessa forma, sendo necessário a constituição de um aparato psicológico que consiga realizar esta baixa de tensão. Assim, ocorre um desenvolvimento chamado de processo primário, no qual a tensão é diminuída através de imagens mnêmicas de um objeto desejado. Podemos pensar na lembrança, por exemplo, do alimento o qual suprirá por um tempo as tensões do bebê com relação a sua fome. Assim, sonhamos com aquilo que desejamos ou queremos ser ou ter.

O Id, é para Freud (1948), a fonte de energia psíquica e o local dos instintos. Deste modo ele é desorganizado, sua energia encontra-se móvel, podendo ser descarregada rapidamente ou desviada para algum objeto; a única possibilidade de controle é pelo Ego, pois sua função maior é obter satisfação para suas necessidades regidas pelo princípio do prazer. Urquijo (2000: 48) escreve que o Id “é a parte escura e inacessível da personalidade (...) O Id não pensa, só deseja e atua.”

O Id é a instância original da psique, só que aos poucos a pressão do convívio com a realidade forçará uma reorganização deste aparato psíquico que desenvolverá um tipo secundário de organização conhecido como Ego. Freud (1923:37,38) escreve

*Se fizermos um esforço para representar isso pictoricamente, podemos acrescentar que o ego não envolve completamente o id, mas apenas até o ponto em que o sistema pré consciente forma a sua [do ego] superfície, mais ou menos como o disco germinal repousa sobre o óvulo. O ego não se acha nitidamente separado do id; sua parte inferior funde-se com ele (...) o ego é aquela parte do id que foi modificada pela influência direta do mundo externo (...) o ego procura aplicar a influência do mundo externo ao id e as tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio do prazer, que reina irrestritamente no id, pelo princípio da realidade.*

O Ego surge de necessidades evolutivas do ser humano que precisa sobreviver e reproduzir para garantir a continuação da espécie, precisando, para isto, entrar em contato com o ambiente. O Ego é um excelente mediador, ele consegue dominar a ‘insensatez do Id’ e a ‘rigidez do Superego’. Quando o Ego consegue cumprir estas funções de forma harmoniosa, o sujeito consegue estabelecer uma relação equilibrada com o meio em que vive, respondendo de forma apropriada às exigências da vida. É no Ego que ficam quase todas as funções mentais. A consciência é responsabilidade dele, que se encarrega das relações com o ambiente externo.

Vemos a importância que o Ego exerce nas relações que o sujeito estabelece com a vida de uma forma em geral. Andrade (1995:377) escreve “ a verdade é que o estudo do ego, (...), abre horizontes quase infinitos para a investigação do psiquismo, iluminando recantos até então tidos como inabordáveis.” Mais uma vez ressaltamos a importância de sabermos como a integridade do Ego se relaciona com as dificuldades de escrita nas crianças, haja vista que um dos fatores de desenvolvimento do ego está ligado à aprendizagem e à educação de uma forma geral.

Assim, o Ego, diferente do Id, é regido pelo princípio da realidade. O princípio da realidade não se caracteriza pela expropriação do princípio do prazer; o que ele faz é adiar durante um tempo a satisfação dos desejos para que estes sejam

satisfeitos adequadamente. A demora na descarga das tensões exercidas pelo Ego é chamado por Freud (1948) de processo secundário. A função do processo secundário é o de conseguir fazer uma diferenciação entre os aspectos internos e os externos, estabelecendo uma resposta mais adequada ao meio, é a utilização da cognição para a realização de problemas. O ego vai desenvolvendo formas cada vez mais refinadas para lidar com o ambiente utilizando-se das informações perceptuais, da memória acumulada, da linguagem. Ele lida com as diferenciações entre o que é real e o que é imaginário, desenvolve as atividades motoras, conseguindo com tudo isso ao mesmo tempo dominar e satisfazer o Id sem, contudo, prejudicar o Superego.

O Superego é considerado o representante da sociedade, por ser ele o responsável pela interdição dos impulsos sexuais e agressivos, tidos como ‘nocivos’ à ordem moral. O Superego se desenvolve a partir da utilização por parte do sujeito das normas dos pais sobre o que é certo e o que é errado. É pela instauração do Superego que nos tornamos membros da sociedade (Freud, 1930).

Estas três instâncias juntas é que formam o aparato psicológico do ser humano. Nelas existe uma energia chamada energia psíquica, com a qual o homem realiza atividades psicológicas como pensar, lembrar, aprender entre outras. A energia é proveniente dos instintos, que têm sempre como finalidade ir de um estado de tensão ao de relaxamento; sua meta é sempre preservar o retorno ao repouso. A sede dos instintos é o Id. Dessa forma, a energia do Id é utilizada para realizações de desejos com a finalidade de diminuir a energia instintiva proporcionando repouso. Urquijo (2000), citando Hall (1986), escreve que todo investimento de energia é feito na imagem de um objeto e, como a energia do Id é móvel, é fácil desviá-la de um objeto para outro, gerando *deslocamento*.

Contudo sabemos que a função do Ego e do Superego é barrar este fluxo de energia instintiva; quando estes falham e o Id consegue liberar-se através de fantasias ou ações, o Ego se torna enfraquecido. Isso ocorre porque o Ego não possui energia própria. A energia do Ego vem do Id que se desenvolve a partir dele para poder adaptar melhor as exigências do ambiente com os estados mentais. Segundo

Urquijo (2000:52), “(...) a energia do Id desvia-se para a formação de representações mentais precisas da realidade. O pensamento lógico substitui a realização de desejos, assinalando a formação do Ego.”

Quando o Ego trabalha normalmente, toda a energia instintiva fica sob sua responsabilidade, que a utilizará não só para satisfazer os instintos como também para desenvolver outros processos psicológicos, como aprender, lembrar, raciocinar, imaginar, julgar, etc. Quanto maior for o domínio do Ego sobre estas forças maior será a capacidade dele de atuar no ambiente e, é claro, de levar o sujeito a aprendizagem de uma forma geral. Aqui é que entra nossa pesquisa, uma vez que temos como hipótese, a partir deste marco teórico, que quanto maior a força do ego maior será a possibilidade da criança aprender de uma forma geral, e mais possibilidades ela terá de aprender, especificamente, a escrever.

O Ego utiliza a energia que recebe para barrar ou satisfazer os desejos do Id, e o que sobra ele utiliza para outros fins. Então quanto maior a economia que ele fizer para controlar o Id, mais energia ele terá para dispensar em outras atividades.

Temos deste modo, que a configuração da personalidade dependerá sobretudo de como estão organizadas estas forças no aparelho psíquico. A dinâmica que se segue, segundo Urquijo (2000), é que se a energia estiver controlada pelo Superego, teremos um sujeito com um comportamento moralista; se a energia estiver sendo controlada pelo Id, teremos uma pessoa de comportamento impulsivo; porém, se a energia estiver sob o controle do Ego teremos um Ego forte, um Id e Superego fracos, resultando numa pessoa de personalidade organizada e realista.

Durante a infância e a adolescência é que ocorrem os processos de formação do aparelho psíquico, sendo que as maiores mudanças da personalidade ocorrem nos vinte primeiros anos de vida (Freud, 1948). Nesse tempo a pessoa vai desenvolvendo gradativamente mecanismos psicológicos e dinâmicos que farão com que o Ego consiga um controle sobre o Id, estabelecendo um intercâmbio de energia entre as três instâncias psíquicas, o Id, o Ego e o Superego. Com o amadurecimento da pessoa e a aquisição de aprendizagens de como lidar com os problemas e as

derrotas, a personalidade vai adquirindo mais consistência. A pessoa desenvolve também instrumentos psíquicos que a auxiliarão no enfrentamento das tensões e dos problemas, e essa forma de lidar com as dificuldades é própria de cada personalidade e é chamada de mecanismos de defesas.

Os mecanismos de defesa são para Freud (1948d, 1948e, 1948f), Klein (1964), Laplanche e Pontalis (1994), Piccolo (1987) formas de enfrentamento do Ego para diminuir as tensões. Estes enfrentamentos deformam o real ou depreciando, ou controlando, ou dividindo, ou não vendo, de modo a conseguir a diminuição da ansiedade, preservando o equilíbrio interno. Para Picollo (1987), os mecanismos de defesa têm como função preservar o equilíbrio dos vínculos, valorizando alguns aspectos da realidade e do ego e neutralizando outros para evitar o sofrimento psíquico.

Quando o Ego não consegue reduzir a tensão pelos meios racionais, os mecanismos de defesa entram em ação. O ser humano pode utilizar-se de várias formas de falseamento do real, negando (negação), escondendo (repressão), não mudando (fixação), entre outros mecanismos. É necessário a utilização dos mecanismos de defesa na infância; porém, conforme a criança vai crescendo deve desenvolver seu Ego e criar maneiras mais realistas de solução dos problemas. Quando a pessoa utiliza-se dos mecanismos de defesa é sinal de que seu Ego não se desenvolveu o suficiente e está gastando grande quantidade de energia na utilização destes mecanismos, o que o impede de investir em outras atividades. Assim por sua vez, o Ego não se desenvolve porque não tem energia suficiente para tal. Anna Freud (1984) expõe que enquanto as forças lutam pela maturação e eficiência de todo funcionamento do Ego, os mecanismos de defesa contra as situações desagradáveis trabalham em direção oposta invalidando as funções do Ego.

A evolução do Ego é gerada pela própria maturação do sistema nervoso e do organismo de uma forma geral e também por situações do ambiente que lhe ofereça experiências próximas às suas capacidades, podendo assim se adaptar a realidade. As atividades do meio não podem estar distantes demais da criança de

forma a incapacitá-la. Um ambiente estimulador e próximo às condições das crianças favorecerá o desenvolvimento do Ego no sentido de fazer com que ele se livre dos mecanismos de defesa em prol de soluções mais eficazes e realistas.

Uma estabilidade na personalidade significa que a pessoa continuará tendo suas tensões, porém seu aparelho mental faz arranjos mais ou menos iguais uns aos outros para adquirir novamente estabilidade e diminuir a ansiedade decorrente destas tensões. A forma mais eficaz de controlar as tensões é pelo processo secundário, que consiste na resolução de problemas pelo pensamento realista. Outra forma de atingir a estabilidade é através dos mecanismos de defesa, porém a utilização desses mecanismos gasta energia e ocupa o lugar do pensamento realista.

Para resumir utilizaremos as palavras de Urquijo (2000:56): “ a personalidade estabilizada é aquela caracterizada por possuir um Ego forte, em que a energia psíquica achou formas mais ou menos permanentes e constantes de se consumir na realização das atividades psicológicas.”

Sabemos que as aprendizagens se ligam à possibilidade da criança de se desligar progressivamente do princípio do prazer para o princípio da realidade, e que este último depende das funções do Ego que tem que se desenvolver. As funções do Ego, por sua vez, dependem de um contato constante com o ambiente que fornecerá subsídios, como por exemplo, o armazenamento de sensações e percepções no aparelho mental ( memória), para poder com base em experiências e previsões atuar no meio de forma mais adaptada. Acreditamos que um Ego forte se liga a uma auto-imagem e a um autoconceito positivo, e que isto tem efeito significativo na forma como as crianças lidam com as aprendizagens escolares.

A criança que tem um autoconceito baixo terá uma percepção do meio distorcida em função dessa ‘fraqueza egóica’; como consequência o desenvolvimento de seu Ego ficará preso a esta situação e a relação da criança com o ambiente será menos proveitosa, considerando que o Ego não tem domínio das ações psíquicas. Não sabemos se uma criança na escola, que diferentemente de seus colegas não consegue aprender a ler e escrever, pode ter neste ambiente um complicador para seu

desenvolvimento ou se uma criança que tem um Ego fragilizado não vai bem na escola porque não consegue investir energia suficiente nas atividades de aprendizagem. O que acreditamos é que de alguma forma estes itens se relacionam podendo até gerar um ciclo vicioso – a criança não aprende porque seu Ego está fragilizado ou é a escola que acaba fragilizando seu Ego porque a criança não aprende, entrando cada vez mais em um movimento sem saída.

Anna Freud ( 1984: 159) escreve

*Qualquer alteração de força, tanto do lado das agências do Id como das do Ego, pode subverter o precário equilíbrio social da criança. Se o seu Ego for enfraquecido, por qualquer razão, ela ficará incapacitada para controlar a atividade normal do impulso de modo adequado à idade e regressará às atitudes comodistas de busca de prazer (...). Se houver um aumento quantitativo na atividade do impulso, em geral, ou de qualquer componente específico do impulso, em particular, os seus esforços e defesas normais do ego serão ineficazes para controlá-lo.*

Esta autora diz que o Ego de uma criança pode se enfraquecer por um processo interno como a transição de um nível de desenvolvimento para outro, mas também pode ocorrer por causas externas, como dor física, doença, ansiedade, acontecimentos perturbadores, tensão emocional, ou ser provocadas ainda por exposições, observações e por frustrações. A participação da criança numa sala de aula com um adulto e diversas crianças, por si só, poderia, na nossa opinião, dependendo de como está sua estrutura emocional, levar a uma descompensação das funções do Ego e das suas próprias condições de aprendizagem.

### *Aspectos emocionais e dificuldades de aprendizagem: uma revisão na literatura*

Apresentaremos uma revisão considerando pesquisas que de uma forma geral se relacionam com o nosso trabalho. Na revisão de literatura foi realizado um levantamento de consulta em periódicos nacionais e nas bases bibliográficas (ERIC, PsycLit, PsicoDoc, MedLine, UNICAMP, USP e UNESP). A literatura é escassa em pesquisas que abordam as dificuldades de escrita e mais ainda em pesquisas que se ligam diretamente às variáveis desse estudo, porém encontramos outras que abordam questões emocionais e dificuldades de aprendizagem. Assim demonstraremos, primeiro, as pesquisas que se relacionam às dificuldades de uma forma geral e os aspectos emocionais; depois, as que relacionam autoconceito com dificuldades de aprendizagem, por considerarmos que o autoconceito está intimamente ligado com a força do ego se constituindo enquanto aspectos emocionais do mesmo; e por fim, as pesquisas que relacionam integridade do ego e dificuldades de escrita.

Existem diversos estudos relacionando dificuldades gerais de aprendizagem com aspectos emocionais, trabalhos como Kifer (1975); Proeger e Myrick (1980); Small e Teagno (1980); Powell (1981); Harris e King (1982); Hufano (1983); Bender (1987); Beamount (1991); Sood (1994); Kim (1996) entre outros demonstraram a influência de algumas características da personalidade no desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Yazigi (1972) verificou aspectos emocionais de crianças de primeira a quarta série com problemas de leitura e escrita e diagnóstico de dislexia, verificando que a existência de imaturidade intelectual é decorrente de afetividade imatura e ingênua, sem carga de agressividade e com adaptação emocional característica de crianças mais novas. Guelii et alii (1993) com o objetivo de caracterizar as manifestações de dificuldades emocionais apresentadas por crianças com problemas de aprendizagem chegou a resultados semelhantes aos de Yazigi (1972). Na mesma perspectiva de estudo encontramos também o trabalho de Rodrigues et alii (1993)

que, demonstra em seu estudo a fragilidade emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado (1999) seguem a mesma frente de estudo demonstrando que crianças com atraso escolar têm sentimentos de fracasso e uma auto-imagem depreciativa.

Outro fator emocional relevante aparece nos estudos que relacionam depressão às dificuldades escolares. Nesse sentido, Nunes (1990) verifica as possíveis relações entre fracasso escolar, desamparo adquirido e depressão. A pesquisa foi realizada com sessenta crianças divididas em dois grupos, um com bom desempenho acadêmico e o outro com baixo desempenho acadêmico, categorizado conforme suas histórias de aprovação e reprovação. O desamparo foi verificado através do padrão atribucional de causas para o fracasso e os traços depressivos pelo Teste de Apercepção Temática (TAT). Os resultados mostraram associação entre fracasso escolar, desamparo adquirido e traços depressivos. Outros estudos como os de Colbert et alii (1982); Brumback e Stanton (1983); Kaslow et alii (1984); Reynolds (1984); Strother e Barlow (1985); Hall e Haws (1989) e Marturano et alii (1993) também verificaram a influência entre traços depressivos e desempenho escolar.

Um outro estudo realizado por Sisto et al. (1997) verificou como a integridade do ego se relacionava ao desenvolvimento cognitivo e ao desempenho escolar em matemática, utilizando o teste desiderativo, provas operatórias de Piaget e provas de matemática. Obteve como resultado que os aspectos emocionais não influenciaram no produto da aprendizagem da matemática. Urquijo (2000) também relacionou em sua tese de doutorado a aprendizagem por conflito sócio-cognitivo em interação com aspectos psicodinâmicos da personalidade; para tanto, além da avaliação da aprendizagem por conflito sócio cognitivo, ele utilizou o questionário desiderativo e o teste de cores de Lüscher para avaliar a força do ego, níveis de tensão e de ansiedade e intensidade das compensações. Obteve como resultados que existem relações entre os níveis de aprendizagem com a força do ego; porém, não com níveis de tensão e de ansiedade e intensidade das compensações.

Encontramos algumas pesquisas que relacionam dificuldades de aprendizagem e autoconceito, que passamos a citar. Friedel e Boers (1989), DeVore (1990) discutem intervenções para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, o que possibilitaria a diminuição do fracasso e uma modificação no autoconceito. Knowles (1983) propõe uma intervenção com escrita para estudantes com dificuldades de aprendizagem, utilizando as emoções como ferramentas, melhorando o autoconceito e a falta de habilidade. McGuire (1987) mostrou que com a mudança do autoconceito, estudantes ingleses do segundo grau começaram a fazer avaliações sobre suas próprias aprendizagens e passaram a progredir no trabalho de escrita.

Carneiro (2002) verificou as relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal. Na avaliação das dificuldades de escrita aplicou-se a escala ADAPE (Avaliação de dificuldades de aprendizagem na escrita) elaborada por Sisto (2001), o mesmo instrumento que utilizamos em nosso trabalho de pesquisa; e para avaliar o autoconceito utilizou-se uma escala elaborada por Sisto e col. (mimeo). Obteve-se como resultado que a dificuldade de escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar.

Serrano (1991) investigou a natureza de alguns comportamentos que depois de instalados no aluno impedem a aprendizagem e levam ao fracasso escolar, concluindo que o autoconceito e a atribuição causal ou percepção de controle estão relacionados ao desempenho acadêmico. Pavan (1993) elaborou uma reflexão bibliográfica acerca da importância da escola na formação do autoconceito do aluno, obtendo como discussão final que a escola tem um papel fundamental na construção e reconstrução do autoconceito, interferindo não só no conhecimento acadêmico, como também, via relações interpessoais, na vida pessoal do aluno e na própria aprendizagem deste.

Existem na literatura diversas outras pesquisas que relacionam autoconceito com aspectos diversos da escolaridade. Moraes (1994) realizou um trabalho com dois grupos de jovens de 14 a 21 anos com o objetivo de verificar seu

autoconceito e validar um programa de intervenção que melhorasse o autoconceito. Para medir o autoconceito utilizou - se da Escala de Autoconceito de Butler e Haigh (1954), e concluíram que o programa de intervenção não foi suficiente para melhorar o autoconceito, devendo ser feito simultaneamente com os agentes educativos que interferem diretamente no desenvolvimento do autoconceito. La Rosa (1995) também verificou a eficácia de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar de alunos de nível sócio - econômico baixo da primeira série, cujos resultados não evidenciaram diferenças no rendimento escolar dos alunos, porém foram registrados ganhos significativos em vários aspectos do autoconceito. Simms (1983) discute uma intervenção para melhorar o autoconceito, propondo técnicas com feedbacks apropriados para que o aluno, com dificuldades de aprendizagem, não se sinta inferiorizado.

Silva e Alencar (1984) investigaram as relações existentes entre autoconceito, rendimento escolar e avaliação do autoconceito do aluno pelo professor. O trabalho foi realizado com quinhentas crianças de quarta série e indicou uma relação significativa entre autoconceito, rendimento acadêmico e a avaliação do autoconceito pelo professor. Estevão e Almeida (1999) investigaram as relações entre medidas de autoconceito e realização escolar numa população de 330 adolescentes portugueses que freqüentavam escolas públicas da região do centro do país, obtendo como resultado uma relação significativa entre autoconceito e realização escolar dos alunos, porém somente na subescala de autoconceito acadêmico e autoestima, na subescala de autoconceito físico não se relacionou a realização escolar.

Taliuli (1991), pesquisou a atribuição causal, autoconceito e desempenho acadêmico em alunos da quarta série do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa, as crianças foram separadas em dois grupos, um com desempenho satisfatório e o outro com desempenho insatisfatório, segundo suas histórias de aprovação e reprovação escolar. Aplicaram-se testes acadêmicos de matemática e português, questionário de atribuição de causalidade para cada teste

escolar e a Escala de autoconceito de Gordon (1968). No autoconceito houve diferenças significativas, ou seja, o grupo com desempenho satisfatório tem melhores resultados no autoconceito do que o grupo com desempenho acadêmico insatisfatório. Quanto à atribuição causal, aqueles que tiveram um autoconceito baixo justificam seu fracasso pela falta de esforço, no caso do teste de matemática a falta de aptidão para a atividade.

O estudo de Jesus e Gama (1991) com 180 estudantes do ensino fundamental separados em dois grupos: os de sucesso e os de fracasso escolar categorizados conforme seus históricos de aprovação e reprovação e de suas médias escolares, verificou a relação entre desempenho escolar, autoconceito e atitude em relação à escola. Os dados indicaram que a atitude em relação à escola está relacionada ao desempenho acadêmico, e o autoconceito está relacionado ao sucesso escolar. Jacob e Loreiro (1999) chegaram a conclusões parecidas ao avaliar estudantes do ensino fundamental, cujos dados sugerem que autoconceito positivo está ligado a um bom desempenho acadêmico quando comparado a alunos de baixo desempenho acadêmico, porém estas relações são significativas para as categorias do autoconceito de status intelectual e acadêmico e de status comportamento.

Raposo e Freitas (1999) fizeram um estudo com o objetivo de verificar se adolescentes de 14 a 16 anos se diferem na autoestima considerando local de residência, sexo e idade. Concluiu-se de forma geral que existem diferenças na autoestima entre os adolescentes da cidade e os da aldeia, sendo que os primeiros têm uma auto-estima mais elevada do que os da segunda.

Alencar (1979, 1985) verificou diferenças significativas em alunos de nível sócio-econômico médio quando comparados aos de baixo nível sócio econômico quanto às atitudes do aluno para com a escola, para consigo mesmo e colegas.

Pesquisas como as de Purkey (1970); Kifer (1975); Covington e Omelich (1979); Burns (1982) Byrne (1984); Moser (1986); Hamacheck (1987); Markus, Cross e Wurf (1990), Leondari (1993) permitem dizer que existe relação

entre cognição e sentimentos a respeito de si mesmo. Chapman e Boersma (1980); Colley e Ayres (1988); Abouserie (1995) revela que crianças com dificuldades crônicas para aprender têm um autoconceito acadêmico baixo quando comparado com os de crianças sem dificuldades. Carrol, Friedrich & Hund (1984) investigaram o autoconceito de estudantes com deficiência mental, com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem. Verificou-se que os estudantes sem dificuldades de aprendizagem têm um autoconceito melhor que os com dificuldades, assim como os com dificuldades de aprendizagem têm o autoconceito melhor do que os com deficiência mental. Porém, existem pesquisas como as de Pearl e Bryan (1982); Wine, Woodlands e Wong (1982) e Montgomery (1994) que não encontraram diferenças significativas no autoconceito de crianças conforme o desempenho acadêmico delas.

Não encontramos pesquisas que relacionassem dificuldades de escrita e integridade do ego. Somente a publicada por Sisto, Boruchovitch, Brenelli, Fini, Martinelli, Urquijo (2001) apresentando como resultados que a integridade do ego estaria influenciando no desempenho da escrita.

Com esta breve apresentação de pesquisas que se preocupam em relacionar aspectos emocionais a dificuldades de aprendizagem, pudemos constatar que são escassos os estudos na área que trabalham com as variáveis específicas deste estudo, a saber, integridade do ego e dificuldades de escrita; porém, de uma forma geral, estas duas variáveis vêm sendo foco de estudos já há algum tempo. Apresentamos no primeiro bloco de pesquisas, (Yazigi, 1972; Kifer, 1975; Proeger e Myrick, 1980; Small e Teagno, 1980; Powell, 1981; Harris e King, 1982; Colbert et alii, 1982; Brumback e Stanton, 1983; Hufano, 1983; Kaslow et alii, 1984; Reynolds, 1984; Strother e Barlow, 1985; Bender, 1987; Hall e Haws, 1989; Nunes, 1990; Beamont, 1991; Guelii et al., 1993; Marturano et alii, 1993; Rodrigues et al., 1993; Sood, 1994; Kim, 1996; Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado, 1999), algumas que relacionam os aspectos emocionais gerais com dificuldades de aprendizagem. Mostrando uma estreita ligação entre estes dois fatores, deixando

transparecer que existem relações significativas entre fatores emocionais e dificuldades de aprendizagem, ou seja, as dificuldades na aprendizagem estão associadas a fatores emocionais desestruturantes, tais como: instabilidade, depressão, ansiedade, imaturidade afetiva, desamparo e outros.

Na revisão de literatura demos uma importância maior às pesquisas que trabalharam com fatores emocionais que possam ser caracterizados como fatores egóicos, como por exemplo, a auto-estima, autoconceito e auto-imagem, uma vez que podemos entender que níveis elevados destes podem ser entendidos como características de um ego forte (Urquijo, 2000) e que, este último se liga à possibilidade de uma aprendizagem mais eficaz. Nessa frente encontramos vários estudos (Purkey, 1970; Kifer, 1975; Covington e Omelich, 1979; Alencar, 1979, 1985; Chapman e Boersma, 1980; Burns, 1982; Simms, 1983; Silva e Alencar, 1984; Carrol, Friedrich e Hund, 1984; Byrne, 1984; Moser, 1986; Hamacheck, 1987; Colley e Ayres, 1988; Markus, Cross e Wurf, 1990; Serrano, 1991; Taliuli, 1991; Jesus e Gama, 1991; Pavan, 1993; Leondari, 1993; Moraes, 1994; La Rosa, 1995; Abouserie, 1995; Estevão e Almeida, 1999; Jacob e Loreiro, 1999; Raposo e Freitas, 1999), entre outros, que destacam, na sua maioria, as relações existentes entre dificuldades de aprendizagem e autoconceito, ou seja, há uma baixa no autoconceito conforme há dificuldades de aprendizagem. Porém, em algumas pesquisas (Pearl e Bryan, 1982; Wine, Woodlands e Wong, 1982; Montgomery, 1994) não foi verificada tal relação.

Dentre as pesquisas apresentadas somente uma se relaciona diretamente com nosso trabalho (Sisto e outros 2001), as outras duas que trabalham com a integridade do ego (Sisto e outros., 1997; Urquijo, 2000) se relacionam, respectivamente, com desempenho escolar em matemática e conflito cognitivo. Contudo, verificamos algumas pesquisas (Knowles, 1983; Mcguire, 1987; Friedel e Boers, 1989; DeVore, 1990; Carneiro, 2002), que trabalham com variáveis próximas às nossas: com dificuldades de escrita e autoconceito. Cada pesquisa verificou, com sua especificidade, a existência de relações entre estes dois fatores.

Podemos, assim, evidenciar que a maioria das pesquisas indicam relações significativas entre as variáveis afetivas e as de aprendizagem. Autores como Boruchovitch (1994) e Martinelli (2001) destacam que, embora as dificuldades de aprendizagem devam ser entendidas na sua multifatorialidade, as influências afetivas merecem uma dose de atenção, dada a sua importância frente ao processo ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO IV**

### **DELINEAMENTO DO ESTUDO**

Com base na revisão de literatura apresentada, podemos dizer que são escassos os estudos relacionados a desempenho em escrita e integridade do ego, que são variáveis de estudo do presente trabalho. Assim sendo, o objetivo desse estudo foi verificar quais as relações entre o desempenho na escrita, medido por diferentes critérios, e diferentes graus de integridade do ego.

#### ***Participantes***

A amostra foi composta por 100 crianças, sendo 47 (47%) do sexo feminino e 53 (53%) do sexo masculino, com idade entre 8 e 13 anos, estudantes de 3º série do ensino fundamental de duas escolas da rede pública estadual de Juiz de Fora – MG.

#### ***Procedimentos***

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: o primeiro para avaliação da escrita – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) (Sisto, 2001) e um para avaliar a força do ego – Teste Desiderativo, que visa verificar a integridade do Ego da criança através de perguntas que provocam um ataque a esta integridade. A aplicação do teste de escrita foi realizada em pequenos

grupos de cinco crianças e o Teste Desiderativo foi aplicado individualmente. Os testes foram feitos numa sala dentro da escola, durante o horário de aula dos alunos.

## ***Instrumentos***

### ***ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita***

Este instrumento é uma escala de avaliação de dificuldades de aprendizagem na escrita. Consiste de um ditado composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica (Anexo 1). Este instrumento foi desenvolvido por Sisto (2001), e para avaliar o desempenho são considerados os erros apresentados pela criança, sendo que cada erro recebe o valor 1 e o acerto 0 (zero). Efetuando-se a soma de erros teremos a pontuação que cada criança obteve. É considerado erro: erros ortográficos, ausência ou acréscimo de letras, ausência ou uso indevido de acentos, letras maiúsculas ou minúsculas indevidas.

A tabulação dos dados pode ser feita por letras, palavras, dificuldades da língua ou por sílabas, pois durante a elaboração do instrumento foram consideradas, todas essas informações. No nosso trabalho consideramos o desempenho em escrita analisando os erros por letras, por palavras e pelos níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita. Para classificação de dificuldades de aprendizagem na escrita utilizamos os critérios estabelecidos por Sisto (2001); até 10 palavras erradas classificamos sem indícios de dificuldades de aprendizagem; de 11 a 19 palavras erradas como dificuldades de aprendizagem leve; de 20 a 49 palavras erradas como dificuldades de aprendizagem média; e 50 erros ou mais, dificuldades de aprendizagem acentuada.

### ***Teste Desiderativo***

Utilizamos o teste desiderativo proposto por Ocampo (2001). A instrução deste teste provoca na criança um ataque à integridade do seu Ego, por que precisa, por sua vez, pôr em funcionamento mecanismos que, sem negar maniacamente a morte nem sucumbir a ela, permitem a criança manter-se estável e superar o impacto das instruções do teste. Este ataque a integridade do Ego ocorre por solicitar ao sujeito que se imagine de outra forma que não humano, remetendo ao enfrentamento com a sua finitude, com a morte e a castração.

Pelo fato do teste desiderativo gerar uma angústia muito grande, e também por considerar que nem todas as crianças conseguem se reestruturar rapidamente após a aplicação deste, tomamos o cuidado de administrar após o Teste desiderativo um desenho, que ajuda na reelaboração egóica da criança.

### ***Aplicação do questionário desiderativo***

O teste consta de seis perguntas utilizadas para coletar três escolhas e três rejeições, uma com cada categoria: animal, vegetal e objeto inanimado. Para aplicação do instrumento deve-se ter em mãos um cronômetro e uma folha de respostas. Inicia-se perguntando à criança “*o que você gostaria de ser se não pudesse ser gente (ou pessoa ou criança)?*” (1º escolha). Após a resposta pergunta – se “*Por quê?*” Efetuada a resposta segue-se à segunda pergunta, igual à primeira, só que eliminando a categoria utilizada na primeira resposta; assim, se a criança respondeu que gostaria de ser um gato, a segunda pergunta seria “*o que você gostaria de ser se não pudesse ser nem gente (ou pessoa ou criança), nem animal?*”. Assim como na primeira, após a resposta deve se perguntar “*Por quê?*”. Para última escolha dos desideratos positivos, faz-se uma terceira pergunta eliminando-se as duas categorias utilizadas; por exemplo, se a criança respondeu árvore para a segunda pergunta, deve-se então perguntar “*o que você gostaria de ser se não pudesse ser gente (ou pessoa ou criança), nem animal, nem vegetal?*”, e em seguida pergunta “*por quê ?*”. Para

fazer as perguntas dos desideratos negativos deve-se seguir as mesmas perguntas dos desideratos positivos, só que com sentido negativo “ *o que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser gente ( pessoa ou criança)?*”. Em seguida pergunta-se “*por quê?*”. As perguntas serão repetidas, eliminando-se as categorias já utilizadas pela criança, até completar as três rejeições ou desideratos negativos, com seus respectivos porquês.

A criança deve repetir um desiderato para cada categoria (animal, vegetal e objeto inanimado). No caso da criança repetir uma categoria, deve-se repetir as instruções, destacando as categorias que já têm resposta. No caso do sujeito não dar a resposta adequada, deve-se induzir a resposta indicando a categoria ausente. Na folha de resposta é necessário constar todas as respostas, incluindo-se as errôneas, com seus respectivos tempos de reação.

É muito importante anotar o tempo que a criança leva para responder a questão. Este tempo é a diferença entre o término da formulação da pergunta e a resposta da criança, é chamado tempo de reação (TR).

### ***Crîtérios de avaliação do questionário desiderativo***

Com base nos critérios gerais de avaliação proposto por Ocampo (1995, 2001), Urquijo, Souza e Sisto (1997) e Urquijo (2000: 102) compuseram nove categorias de agrupamento de respostas, em razão de vários indicadores de força do Ego:

**A – Sem indicadores de fraqueza do Ego:** sem respostas clichê. Tempos de resposta (TR) normais ( entre 5’’ e 30’’). Sem utilização de defesas maníacas da angústia de morte. Sem inconsistência entre as respostas e as argumentações.

Exemplo: Tad (9anos)

#### **Desideratos positivos**

**1 – (6 seg.)** O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa?

R: *Dinossauro*. Por quê? R: *Eles são legais e grande e fortes.*

2 – (9 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *Pedra*. Por quê? R: *porque ela é dura, o corpo dela é forte, pode bater com força nela que ela não quebra*.

3 – ( 6 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal e nem um objeto inanimado? R: *alface*. Por quê? R: *Faz bem pra saúde, é forte, resiste a alguns tipos de pragas*.

### **Desideratos negativos**

1 – (8 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *minhoca*. Por quê? R: *anda devagar, não tem perna, nem braço, não tem força, não anda direito*.

2 – (10 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *chão*. Por quê? *porque as pessoas ficam pisando em cima dele, ele é sujo as pessoas catam lixo nele*.

3 – ( 25 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal e nem um objeto inanimado? R: *Cenoura*. Por quê? *ela fica debaixo da terra, é difícil de plantar, difícil de cortar*.

No protocolo, percebemos que o participante tem em suas escolhas positivas elementos fortes, e há uma estabilidade na escolha, aparecendo fragilidade somente nos desideratos negativos, por ser exatamente aquilo que a pessoa rejeita. Além disso temos uma estabilidade no tempo de reação das respostas, não encontramos respostas-clichês e nem defesas maníacas.

**B- Indicadores leves de fraqueza do Ego:** TR longos ou muito curtos ( < 5” ou > 30”) em três desideratos. Sem resposta-clichê. Sem utilização de defesas maníacas da angústia de morte. Sem inconsistência entre as repostas e as argumentações.

Exemplo: Samu (9 anos)

### **Desideratos positivos**

1 – (5 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *avião*. Por quê? *Acho chique voar, acho bom voar, conhecer o mundo, ter liberdade*.

**2** – (3 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem objeto inanimado? R: *carro*. Por quê? *Acho bom ter roda, andar por aí.*

**3** – (2 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem objeto inanimado? R: *pássaro*. Por quê? *Gosta de cantar, é livre, independente.*

**4** – (5 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem objeto inanimado, nem animal? R: *planta*. Por quê? *queria ser regado por uma pessoa.*

#### **Desideratos negativos**

**1** – (10 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *morcego*. Por quê? *eu não gosto de chupar sangue das outras pessoas.*

**2** – (4 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *armário*. Por quê? *eu não gosto de colocar as coisas assim, eu não gosto de guardar coisas.*

**3** – (10 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal e nem objeto inanimado? R: *árvore*. Por quê? *pode me cortar para fazer lenha, madeira.*

As respostas nos desideratos positivos demonstram que o participante conseguiu organizar seu Ego frente a solicitação do instrumento, emitindo respostas caracterizadas pela independência nas situações, isso fica claro com as respostas de poder andar, voar e ter liberdade. A única resposta que contrasta um pouco a estas é a de querer ser regado, ou em outras palavras, querer ser cuidado, demonstrando algum indício de fraqueza. Contudo percebemos uma estabilidade nas respostas positivas e negativas. Não há a utilização de defesas maníacas e nem respostas-clichês. No entanto, encontramos em três respostas tempo de reação muito curto. Segundo Ocampo (2001), um tempo de reação muito curto supõe que o Ego está tentando desembaraçar-se da solicitação rapidamente.

**C – Indicadores de fraqueza do Ego:** TR longos ou muito curtos ( <5” ou > 30”) em três desideratos. Ausência de uma das categorias de resposta ( animal, vegetal, objeto). Até uma resposta-clichê. Sem utilização de defesas maníacas da angústia de morte. Sem inconsistência entre as respostas e as argumentações.

Exemplo: Hud (9 anos)

**Desideratos positivos**

**1** – (5 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *gato*. Por quê? *porque o gato recebe carinho, ele é alimentado.*

**2** – (10 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *água*. Por quê? *corre muito, eu corro, sou parecida com a água.*

**3** – (14 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *árvore*. Por quê? *ela é quieta, eu gostaria de ser quieta, sou muito agitado.*

**4** – (3 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem vegetal? R: *prédio*. Por quê? *as janelas parecem olhos, eu gostaria de ver tudo da cidade.*

**Desideratos negativos**

**1** – (15 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *sapo*. Por quê? *é um bicho, pode ser até feio, dá nervoso.*

**2** – (3 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *tijolo*. Por quê? *é duro, as vezes alguém pode jogar na cabeça duma pessoa, o tijolo pode matar ou machucar uma pessoa.*

**3** – (1 min. 5 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *flor*. Por quê? *tem tipos de flor que são venenosas, daí eu prefiro não ser.*

As respostas apresentadas neste protocolo indicam alguns indícios de fraqueza, no 1+ temos a necessidade de ser cuidado por alguém e nos outros desideratos positivos temos uma tentativa de aproximação da resposta com o que se é no momento. Percebemos fragilidade nas respostas, temos 2 respostas muito curtas (3+ e 2-) e uma muito longa ( 3-). O participante não utiliza de defesa maníaca, porém na resposta 3- foi necessário induzir a resposta à categoria vegetal, e o participante achou como solução uma resposta-clichê. Apesar de não haver ausência de uma das categorias de resposta, consideramos que este protocolo se enquadra no nível C de força do Ego, pois suas características diferem do nível B por haver uma queda na força das respostas. E não se enquadra no nível D por neste já aparecer a utilização de defesas maníacas.

**D – Indicadores de fraqueza:** Tempos de resposta longos (> 30”) em três desideratos. De uma a três respostas-clichê nos desideratos positivos ou negativos. Ausência de alguma categoria de resposta. Utilização de defesas maníacas só em uma das respostas. Sem inconsistências entre as respostas e as argumentações.

Exemplo: Luc (9 anos)

**Desideratos positivos**

**1** – (17 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *passarinho*. Por quê? *para voar e ver as coisas e aí eu posso ir para qualquer lugar.*

**2** – (55 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *lápiz*. Por quê? *Para anotar as coisas. Eu vou nascer grande e morrer pequeno... daí tanto faz...porque nasci pequeno e morro grande.*

**3** – (30 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *arroz*. Por quê? *Que todo dia eu como ele, então seria bom ser arroz, né.*

4 – (10 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *anjo*. Por quê? *porque parece gente*.

#### **Desideratos negativos**

1 – (45 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *formiga*. Por quê? *porque é muito pequena, ta certo que eu não sou muito grande, mas também não quero ser muito pequeno*.

2 – (25 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *borracha*. Por quê? *porque apaga as coisas que o lápis escreveu, porque se o lápis está escrevendo... a não ser que você escreveu errado*.

3 – (31 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *bola*. Por quê? *eu ia ser chutado, maltratado*.

( **mesmo induzindo a categoria de resposta que faltava, o participante não respondeu**).

Neste protocolo percebemos que as escolhas não são tão consistentes quanto os dois primeiros apresentados, há no desiderato 2+ e 3+ uma tentativa de se aproximar do que o participante é hoje, então ser arroz é uma forma de estar mais próximo do que se é no momento, pois se come arroz todos os dias assim como a relação feita entre nascer grande e morrer pequeno, pois ele nasceu pequeno e deve morrer grande. Nos desideratos 1+ e 2+, o participante utilizou-se de respostas-clichê, no momento da escolha procurou no ambiente da sala algum objeto que o auxiliasse na escolha e na reestruturação egóica, nesse mesmo desiderato o tempo de reação foi longo. Para Ocampo (2001) tempo de reação longo demonstra que o ego teve dificuldades e sofreu algum impacto frente às instruções, com isso demora algum tempo para reagir. Além disso, a demora veio com efeito retroativo, ou seja, ao invés de aparecer no 1+, aparece no 2+ e nos desideratos negativos (no caso no desiderato 1- e 3-), quando isso acontece devemos desconfiar da solidez da resposta do 1+. No

4+ encontramos defesa maníaca e nos desideratos negativos faltou a categoria vegetal de resposta.

**E – Indícios de fraqueza:** Tempos de resposta muito curtos (< 5”) em mais de três desideratos. Resposta-clichê nos três desideratos positivos. Utilização de defesas maníacas em uma só resposta. Só uma inconsistência entre as respostas e as argumentações.

Exemplo: Ani (9 anos)

**Desideratos positivos**

**1** – (15 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *passarinho*. Por quê? *eu poderia voar*.

**2** – (5 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *árvore*. Por quê? *para não precisar de anotar, não cansa*.

**3** – (4 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem vegetal? R: *advogada*. Por quê? *para ganhar dinheiro*.

**4** – (25 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem vegetal? R: *lápiz*. Por quê? *quem ia escrever não era eu, mas o dono do lápis*.

**Desideratos negativos**

**1** – (15 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *formiga*. Por quê? *eles esmagam ela. As crianças esmagam*.

**2** – (4 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *parede*. Por quê? *porque eles chutam a parede, as crianças chutam as paredes*.

**3** – (3 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *apontador*. Por quê? *ele ia apontar o lápis né, e eu queria ser o lápis*.

**4** – (4 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *alface*. Por quê? *adultos comem, crianças comem, pessoas comem. Daí ia comer eu.*

Neste protocolo percebemos que as três respostas dos desideratos positivos são clichês, a criança procurou no ambiente o objeto que a auxiliasse a responder a solicitação do instrumento. Essas respostas mostram uma tentativa de se livrar rapidamente do problema. No desiderato 3+ a criança tenta responder sem se apoiar nas respostas-clichês, porém utiliza-se de uma defesa maníaca, ou seja, dá uma resposta – advogada - negando maniacamente a instrução dada. O participante também tem tempos de resposta muito curtos em quatro desideratos (3+, 2-, 3- e 4-), mostrando a tentativa de se livrar rapidamente da fonte de angústia, apenas tentando cumprir com os tramites solicitados (Ocampo, 2001).

**F – Indícios de fraqueza:** Tempos de resposta muito curtos (< 5”) em mais de três desideratos. Respostas-clichê nos três desideratos negativos. Utilização de defesas maníacas em uma ou duas repostas. Só uma inconsistência entre as respostas e as argumentações.

Exemplo: Rap (9 anos)

#### **Desideratos positivos**

**1** – (15 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *anjo*. Por quê? *eu não poderia ser uma pessoa humana, daí eu preferia ser um anjo, que é quase igual*

**2** – (3 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem anjo? R: *pássaro*. Por quê? *não poderia ser uma pessoa, eu queira ser um pássaro. Podia voar e várias outras... colorir o mundo, a natureza.*

**3** – (10 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal? R: *árvore*. Por quê? *para dar ar a Terra.*

**4** – (10 seg.) O que você gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem vegetal? R: *armário*. Por quê? *para guardar as coisas, os materiais que os outros trazem.*

### **Desideratos negativos**

**1** – (7 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa? R: *lixreira*. Por quê? *ter que ficar parado para os outros jogar o lixo dentro de mim*.

**2** – (3 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem objeto inanimado? R: *chão*. Por quê? *porque as pessoas ficam jogando lixo e muita gente fica andando em cima*.

**3** – (10 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem objeto inanimado? R: *tartaruga*. Por quê? *anda muito devagar, as vezes você está com pressa e não tem jeito dela correr*.

**4** – (15 seg.) O que você **não** gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa, nem animal, nem objeto inanimado? R: *mato*. Por quê? *porque é verde... a, é verde...*

Encontramos três respostas muito curtas ( 2+, 3+ e 2-) e em três desideratos negativos respostas-clichês (1-,2- e 4-). Segundo Ocampo (2001), é mais fácil para a pessoa dizer aquilo que não quer ser, aquilo que rejeita em si mesmo. Porém, neste nível verificamos em termos de respostas-clichês que elas aparecem nos desideratos negativos, como se tentassem se livrar das angústias geradas pelas instruções dadas. Percebemos também que na resposta 4-, o participante fracassa na racionalização e não consegue dar uma explicação mais consistente a sua resposta. Além disso, no desiderato 1+ ele se utiliza de uma defesa maníaca, no 2+ ele responde rápido demais e no 3+ ele utiliza de uma resposta-clichê. Verificamos que tanto nos desideratos positivos quanto nos negativos há uma dificuldade egóica e tentativas de diminuir (defesas maníacas) ou se livrar (tempo de reação muito curto ou respostas clichês) das angústias geradas pelo instrumento.

**G – Ego fraco:** Tempos de respostas longos ou muito curtos ( < 5” ou > 30”) em mais de quatro desideratos. Resposta-clichê em todos os desideratos (positivos e negativos). Utilização de defesas maníacas em uma ou duas das respostas. Uma ou duas inconsistência ente as respostas e as argumentações. Não encontramos participantes nesse nível de força do Ego.

**H – Ego fraco:** Pode apresentar tempos de resposta longos ou muito curtos ( < 5” ou > 30”). Pode apresentar resposta-clichê. Utilização de defesas maníacas em mais de três respostas. Mais de duas inconsistências entre as respostas e as argumentações. Não encontramos participantes nesse nível de força do Ego

**I – Dificuldades sérias para responder** (não sabe, não consegue finalizar a prova). Tempos de resposta longos ( > 30”). Resposta-clichê. Utilização de defesas maníacas muito fortes nas respostas. Inconsistências entre as respostas e as argumentações. Não encontramos participantes nesse nível de força do Ego

Seguindo os critérios de Ocampo (1995, 2001) consideramos defesas maníacas quando a pessoa se agarra a escolhas caracterizadas nas diferentes versões da identidade humana, como por exemplo, “espírito”, “fada”, “capetão”, “advogado”, “não ser ladrão”. Além disso, para tentar se organizar o ego pode se utilizar de respostas que neguem maniacamente a angústia de morte, fornecendo escolhas como “pedra, porque quase não se gasta e eu não morreria”. Todas estas repostas caracterizam fraqueza nas escolhas desiderativas. As respostas-clichês são aquelas que supõem superficialidade, uso de objetos presentes no lugar da aplicação do teste, como cadeira, armário, mesa, caneta, etc. A inconsistência entre respostas e argumentações consiste na incapacidade da criança dar uma justificativa coerente e que tenha relação, a ver com sua própria resposta. Outro ponto de análise se encontra no tempo de resposta (TR). Um TR muito elevado indica que o impacto das instruções foi intenso e que o ego reage lentamente. Um TR muito rápido é índice de força precária do ego que tenta desembaraçar-se rapidamente de toda fonte de angústia.

Os resultados obtidos no questionário desiderativo foram avaliados seguindo os critérios acima expostos, possibilitando-nos fazer uma análise da força do Ego dos sujeitos da pesquisa. Em todos os testes, fizemos também uma análise quanto aos atributos do objeto, a idealização e a depreciação do objeto e a distância entre idealização e depreciação do objeto, a fim de proporcionar certezas quanto a força do Ego.

Conforme os critérios de análise do teste (Ocampo, 1995, 2001), os atributos do objeto representam traços enfatizados pela pessoa na escolha desiderativa e nos oferecem dados que se referem tanto à força do Ego quanto à imagem do próprio esquema corporal, por exemplo, “gostaria de ser um passarinho, porque é cuidado, dão atenção” e “gostaria de ser um pardal, porque sabe buscar seu alimento, vive livre, sabe se defender”; a primeira resposta demonstra fragilidade, necessidade de ser cuidado, enquanto a segunda evidencia independência, força e estabilidade. Quanto à idealização do objeto, quanto mais a pessoa reveste de onipotência em relação a bondade o objeto aceito, menor sua força do Ego. E quanto mais a pessoa deprecia com um caráter destrutivo, submisso ou ameaçador o objeto rejeitado nas caxexias negativas, menor sua força do ego. E quanto maior a distância entre idealização e depreciação menor a força do Ego.

### ***Procedimento de Análise dos Dados***

O tratamento estatístico utilizado foi uma análise de variância, considerando o nível de significância de  $p \leq 0,05$  para verificar as diferenças entre a força do Ego e os diferentes critérios de desempenho na escrita, e uma prova de correlação.

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS**

Os resultados obtidos após a análise serão apresentados em dois blocos. Num primeiro bloco, apresentaremos uma análise descritiva do desempenho em escrita e força do Ego. A escrita foi avaliada em função do critério de dificuldades de aprendizagem, total de palavras erradas e total de letras erradas. Num segundo bloco, foi utilizado um procedimento estatístico de análise de variância e correlação.

#### **Características dos participantes em relação ao desempenho em escrita e força do Ego**

##### **Análise da Escrita**

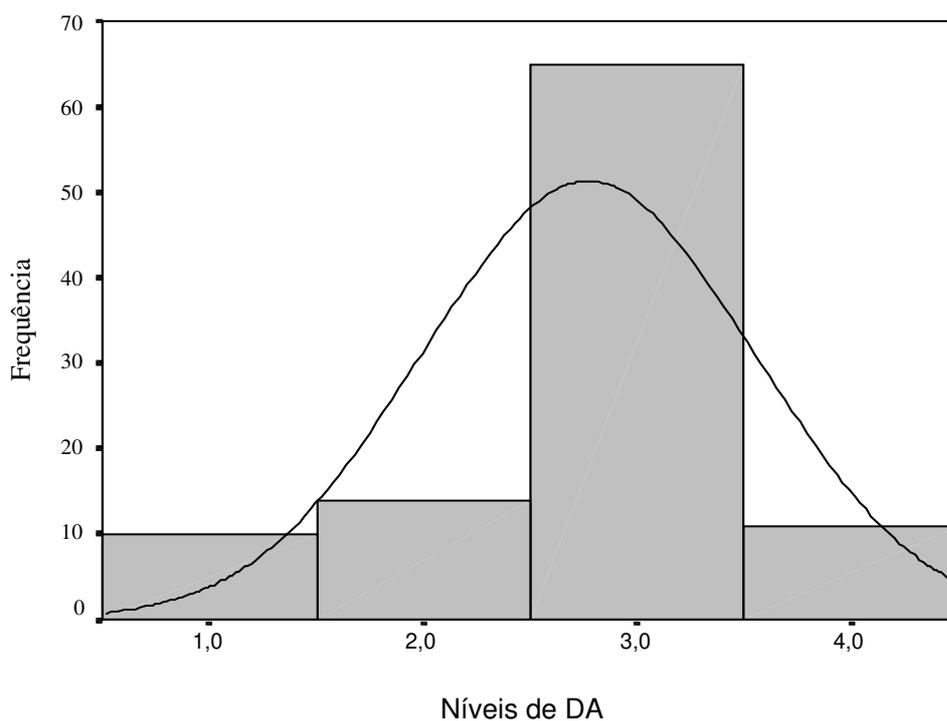
##### **1- Por níveis de dificuldades (DA)**

O Gráfico 1 mostra a frequência dos sujeitos conforme o nível de dificuldade em escrita, obtendo como média 2,8 e desvio padrão 0,78. Do total de crianças, 10 não apresentam dificuldades de escrita, o que representa ter escrito até 10 palavras erradas. No nível 2, que corresponde ao intervalo de 11 a 19 palavras erradas temos 14 crianças, o que representa ter um nível leve de dificuldades de escrita. No nível 3, que corresponde ao intervalo de 20 a 49 palavras com erros, tivemos um total de 65 crianças, apresentando dificuldade média de aprendizagem em

escrita; correspondendo este ao maior grupo. E no nível 4, temos 11 crianças, com dificuldades acentuadas de escrita, apresentando 50 palavras erradas ou mais.

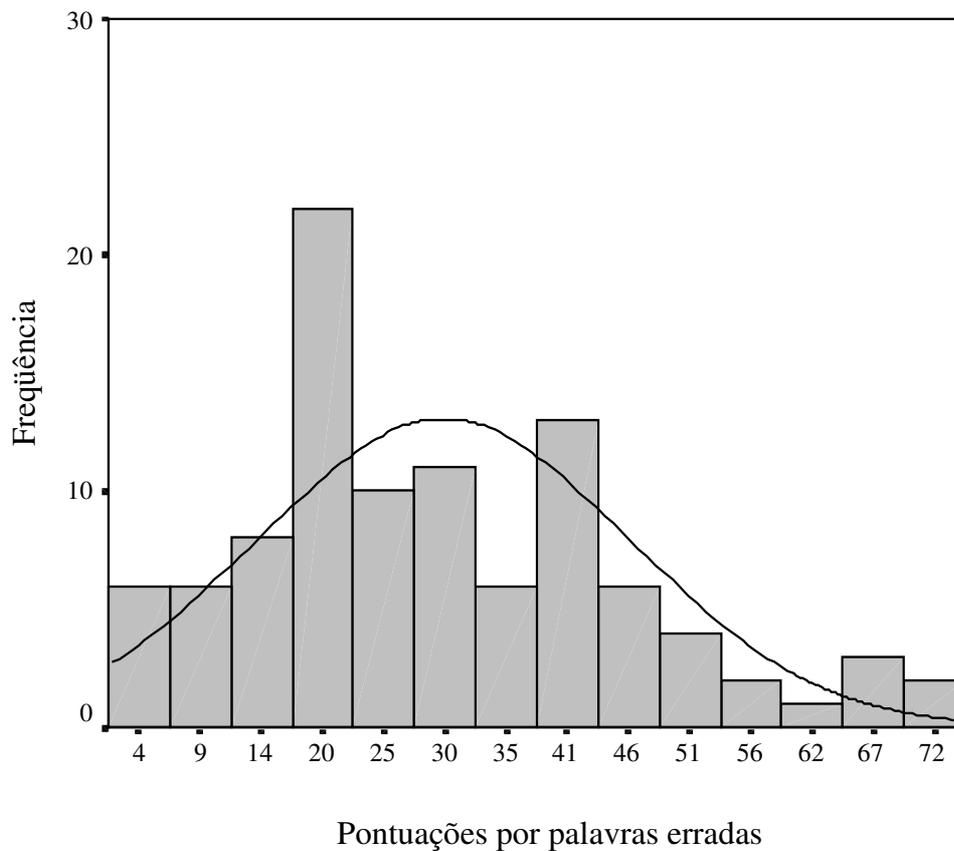
Pode-se notar por esta distribuição que 76% dos participantes apresentaram um nível de dificuldades médio ou acentuado, demonstrando que para boa parte desta amostra a tarefa de escrever um ditado apresentou-se com um alto nível de dificuldade, apesar de já estarem em uma terceira série, indicando que tiveram um desempenho deficiente na escrita, com indícios de que estão iniciando um processo de automatismo do erro.

**Gráfico 1:** Distribuição de frequência dos participantes em relação ao nível de DA (n=100)



## 2 - Por quantidade de palavras erradas

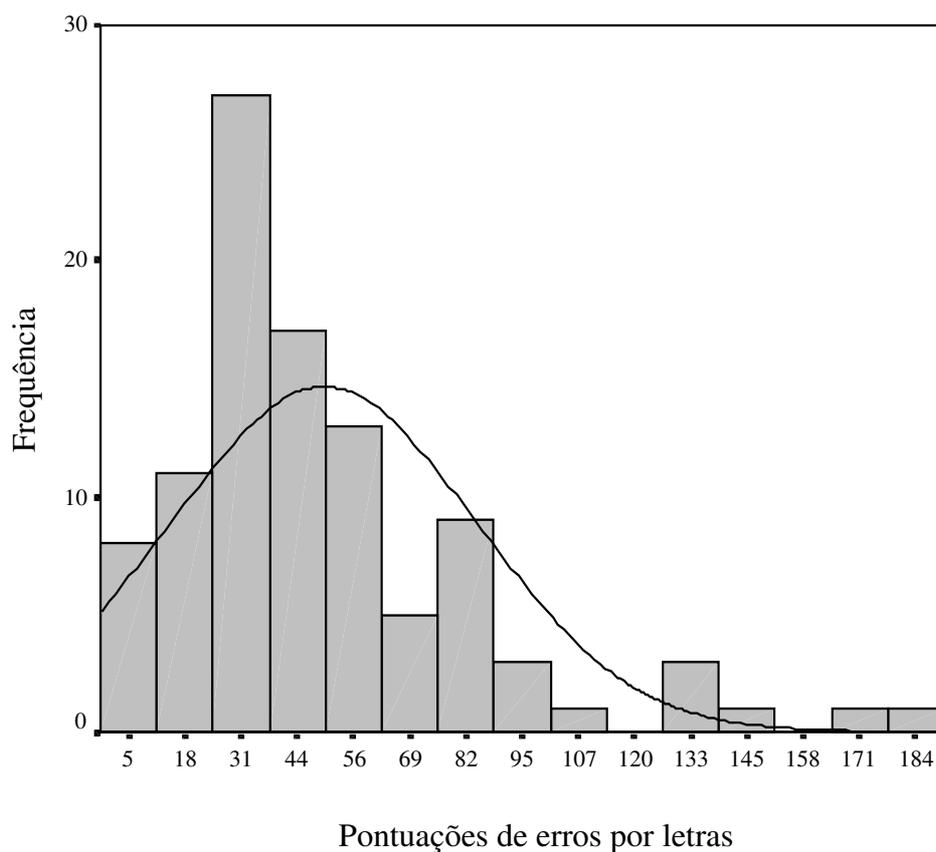
**Gráfico 2:** Distribuição de frequência dos participantes em relação aos erros de palavras (n=100)



Observamos no Gráfico 2 a distribuição de sujeitos conforme o número de erros cometidos por palavras. O número mínimo de palavras erradas de 4 e o máximo de 72, sendo que a possibilidade máxima de acertos ou erros é de 114 palavras. Considerando-se que o ponto médio do instrumento é de 57 erros, pode-se constatar que 6 crianças erraram mais que 50% das palavras e 94 menos que metade. Obtendo uma média de 30 e um desvio padrão de 15,94.

### 3 - Por quantidade de letras erradas

**Gráfico 3:** Distribuição de frequência dos participantes em relação à quantidade de letras erradas (n=100)

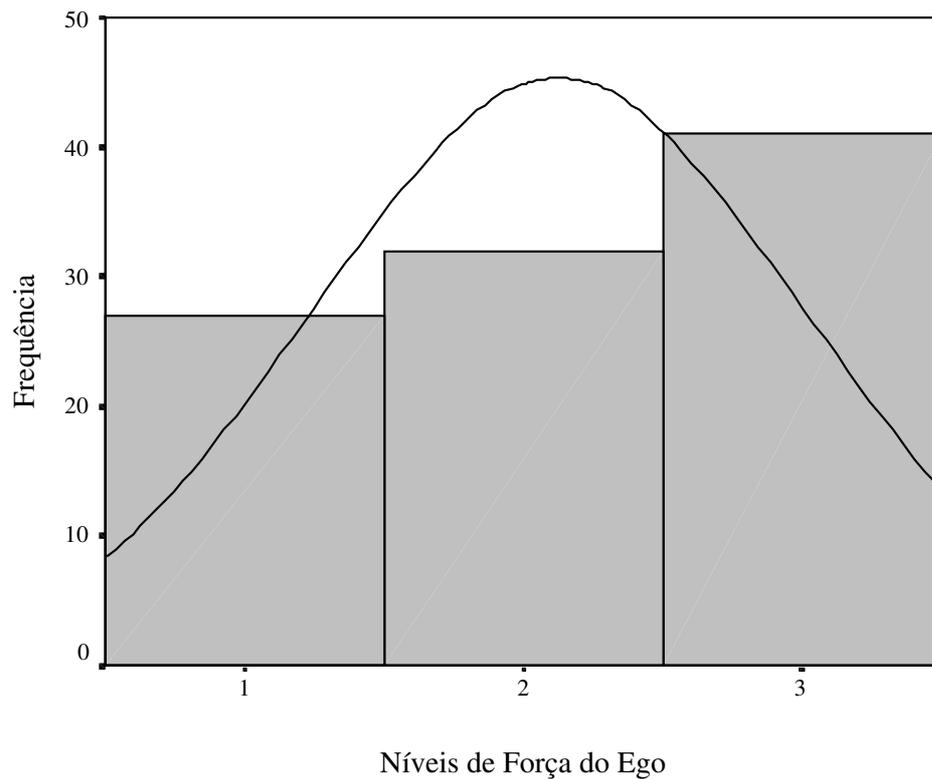


No Gráfico 3 encontram-se representados os erros computados por letras. A pontuação bruta de erros varia de 5 a 184 letras erradas, considerando-se que o instrumento é composto de 552 letras, sendo o ponto médio de 276; pode-se verificar que todas as crianças erraram menos que a metade das letras, com média de 50 e desvio padrão de 34,59.

## Força do Ego

Em nossa pesquisa encontramos crianças até com o nível F de força do Ego. Esses seis níveis de força do Ego, citados anteriormente, sofreram uma reclassificação em três categorias. Realizamos essa classificação conforme o desempenho do Ego: os 25% mais fortes, fornecendo como Ego forte os níveis A e B; os 25% mais fracos, fornecendo como Ego fraco os níveis E e F; e o grupo residual, fornecendo como Ego moderado os níveis C e D.

**Gráfico 4:** Distribuição dos participantes em relação à força do ego (n=100)



Apresentamos a distribuição dos sujeitos nos três níveis de força do Ego. Conforme o Gráfico 4, 27 crianças se encontram no nível 1 de força do Ego, ou seja, possuem um Ego fragilizado, 32 crianças no nível 2 de força do Ego, caracterizando-se com força moderada do Ego e 41 crianças encontram-se no nível 3 apresentando características de um Ego forte.

### **Relação entre Desempenho na Escrita e Força do Ego**

Para verificar até que ponto os erros encontrados a partir do critério de correção de palavras, letras e por níveis de DA mantinham relação com a força ou a fraqueza do Ego aplicou-se uma prova estatística de análise de variância, chegando-se aos resultados apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Valores de F e p para total de letras erradas, total de palavras erradas e nível de dificuldade na escrita (DA) em relação à força do Ego

	F	p
Total de Letras	5,212	0,007*
Total de Palavras	4,175	0,018*
Nível de DA	2,008	0,140

Verifica-se, na tabela 1, que houve entre força do Ego e total de letras erradas uma associação significativa ( $F = 5,212$  com  $p = 0,007$ ). Assim como foram confirmadas relações significativas entre força do Ego e total de palavras erradas ( $F = 4,175$  com  $p = 0,018$ ), indicando que essas diferenças não podem ser atribuídas ao acaso. Porém, nas análises por níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita

(DA) a análise de variância confirmou que as diferenças não foram estatisticamente significativas ( $F= 2,008$  com  $p = 0,140$ ).

Na tabela 2 são mostrados as médias e desvios padrões de erros em letras, erros em palavras e níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita por níveis de força do Ego.

**Tabela 2:** Médias de total de letras erradas, total de palavras erradas e nível de dificuldades de aprendizagem na escrita em relação aos níveis de força do Ego

	<b>N° Participantes</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Total de Letras 1</b>	27	56,22	30,23
<b>2</b>	32	60,28	44,14
<b>3</b>	41	36,85	23,88
<b>Total</b>	100	49,58	34,59
<b>Total Palavras 1</b>	27	33,04	13,71
<b>2</b>	32	34,31	18,75
<b>3</b>	41	24,71	13,57
<b>Total</b>	100	30,03	15,94
<b>DA 1</b>	27	2,89	0,58
<b>2</b>	32	2,91	0,78
<b>3</b>	41	2,59	0,87
<b>Total</b>	100	2,77	0,78

Percebe-se, na tabela 2, que a média de erros no nível 3 de força do Ego, caracterizado por um Ego forte, apresenta sempre média de erros menor que o nível 1 de força do Ego caracterizado por um Ego fragilizado. Em total de letras erradas tem-se no nível 3 uma média de 36,85 (desvio padrão=23,88) e no nível 1 uma média de 56,22 erros (desvio padrão=30,23). Essa diferença de médias entre os níveis 1 e 3 aparece também em total de palavras erradas; no nível 3 tem-se uma

média de 24,71 ( desvio padrão=13,57) e no nível 1 média de 33,04 (desvio padrão=13,71). E em níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita, apesar de não ter sido encontrado uma relação estatística significativa entre as variáveis, percebe-se que há uma tendência em errar mais aqueles com Ego fragilizado, tem-se então no nível 3 de força do Ego média de 2,59 ( desvio padrão=0,87) e no nível 1 de força do Ego média de 2,89 ( desvio padrão= 0,58).

No entanto, o nível 2, caracterizado por uma força moderada com indícios de alguma fragilidade, sempre teve média de erros alta quando comparada aos grupos extremos.

Na tabela 3 são apresentados os dados referentes à correlação entre desempenho em escrita e Força do Ego. Foi utilizada a correlação de Pearson considerando-se significativo os dados menores ou iguais a  $p = 0,05$ .

**Tabela 3:** coeficientes de correlação estatística entre força do Ego, total de letras erradas, total de palavras erradas e níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita (DA)

	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Total de Letras</b>	0,251	0,012*
<b>Total de Palavras</b>	0,232	0,020*
<b>DA</b>	0,172	0,88

Na prova estatística de correlação apresentada na tabela 2 verificou-se uma correlação entre força do Ego e total de letras erradas ( $r = 0,251$  com  $p = 0,012$ ). Assim, quanto maior a força do Ego melhor o desempenho em escrita, considerando-se o total de letras erradas. Também encontrou-se correlação significativa entre total de palavras erradas e força do Ego ( $r = 0,232$  com  $p = 0,020$ ). Por sua vez, a prova de Pearson para níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita (DA) não correlacionou-se significativamente com força do Ego ( $r = 0,172$  com  $p = 0,88$ ).

Esses dados nos permitem dizer que quanto mais refinado o critério, mais se consegue observar as relações entre essas variáveis.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É considerando o lugar de destaque ocupado pela escrita na vida escolar, social e cultural de uma criança, juntamente com a possibilidade de se apropriar de mais um modo de expressão de seu universo psíquico que centramos nosso estudo na variável dificuldades de escrita. A outra variável foi delimitada pela importância que a instância do Ego tem dentro da dinâmica psicológica do ser humano, sendo responsável por garantir um equilíbrio emocional frente às trocas com o meio externo e interno e, conseqüentemente, achar os melhores caminhos para resolver os conflitos. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo verificar as relações entre diferentes critérios de desempenho em escrita e força do Ego.

As aprendizagens humanas de uma forma geral e, especificamente, as aprendizagens escolares, acontecem pela possibilidade da criança progressivamente passar do princípio do prazer para o princípio da realidade (Freud, 1910, 1923), ocorrendo este processo de forma subordinada ao desenvolvimento das funções do Ego. Dentro desta perspectiva, podemos pensar que quanto mais forte o Ego de uma criança, mais estabilidade emocional ela terá para lidar com as situações de aprendizagem do cotidiano. Por outro lado, quanto mais enfraquecidas suas funções egóicas, menor domínio emocional e, conseqüentemente, mais dificuldades esta criança terá para desenvolver as relações sociais, os conflitos gerados no

envolvimento com o meio, as aprendizagens do dia-a-dia e também as escolares, entre elas a escrita.

Tomando como referência as colocações acima discutiremos, a seguir, alguns resultados de nosso estudo. Apresentaremos, primeiramente, considerações sobre cada uma das variáveis separadamente para, em seguida, tecermos considerações sobre as relações encontradas entre elas.

Uma análise da escrita desse grupo de sujeitos nos mostrou que 76% dos participantes da pesquisa apresentaram dificuldades de escrita caracterizada como média ou acentuada, segundo os critérios definidos por Sisto (2001). Esses resultados demonstram que, apesar das crianças estarem na 3<sup>a</sup> série, um número significativo delas apresentam dificuldades no momento da escrita, oferecendo indícios de um automatismo do erro. A escrita é um processo por meio do qual a criança escreve sem pensar nos pedaços das palavras fazendo com que a escrita fique automática, tornando inconsciente o ato de escrever. Como o erro está presente com frequência e não é corrigido, supõe-se também que ocorra o automatismo desse erro e que, quanto mais tempo persistir este processo mais difícil se torna modificá-lo.

O automatismo do erro parece estar presente nessa população, por considerarmos que eles já estão nesse processo há pelo menos 3 anos. Acreditamos que isso possa ser decorrente de algumas práticas institucionais da escola na qual as crianças estudam. Há a crença por parte dos professores destas crianças que uma escola construtivista é aquela que permite ao aluno aprender sozinho, e que seu erro deve ser valorizado e não questionado, o que gera uma prática pedagógica de não intervenção durante o processo de aprendizagem. Tal distorção do trabalho do professor parece existir como resultado de uma política educacional que impôs a todas as escolas e professores uma prática construtivista, sem prepará-los para uma mudança e sem lhes oferecer uma formação adequada para que tal processo resultasse em progressos. Contudo, para se confirmar a hipótese de que o automatismo do erro é resultado de uma prática pedagógica não adequada, é necessário que se realizem outras pesquisas enfocando estes aspectos.

Cabe ainda considerar que a aprendizagem da escrita é base para outras aquisições escolares, constituindo uma necessidade para um maior acesso da criança ao meio social. Vale também pontuar que dados como os apresentados aqui aumentam ainda mais nossa preocupação em torno das dificuldades de escrita, visto que essas podem resultar em outras dificuldades das crianças ao longo do processo de escolarização, podendo inclusive, em decorrência das dificuldades de escrita instalar um fracasso na aprendizagem de outros conteúdos.

O tema das dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais já se faz presente há algum tempo no campo educacional, o que podemos verificar com a própria história das dificuldades de aprendizagem (Bermejo e Llera, 1998; Cruz, 1999). Além disso, podemos perceber que apesar de haver inúmeras pesquisas na área, temos dados que demonstram que quarenta por cento (40%) das crianças que freqüentam as primeiras séries do ensino fundamental fracassam (Ciasca, 1995), explicitando o quanto ainda é preocupante o número de crianças que não conseguem aprender. Assim, todo o esforço em pesquisas que tentem desvelar os fatores envolvidos no fracasso da aprendizagem de uma forma geral se fazem relevantes, pois estes podem auxiliar na busca de intervenções eficazes no meio educacional, bem como na diminuição do número de crianças que tem dificuldades escolares.

Uma análise mais detalhada do desempenho em escrita da amostra estudada nos revelou dados também muito interessantes. Tomamos como referência para essas discussões o estudo de Sisto e outros (2001), único trabalho encontrado que se aproxima de nosso estudo. Do mesmo modo no estudo citado fizemos também uma análise do total de letras escritas erradas e total de palavras escritas erradas por níveis de dificuldades. Em nossos resultados encontramos que tanto em total de palavras erradas quanto em total de letras erradas, praticamente todas as crianças erraram menos da metade do total de palavras e letras. Apesar de não termos um padrão comparativo, podemos destacar que ainda assim, como estas crianças se encontram na terceira série, há uma incidência muito grande de erros que devem ser considerados.

Ainda na discussão acerca dos resultados da análise descritiva, tomemos a variável força do Ego para nossas discussões. Conforme os dados de distribuição dos participantes por força do Ego, percebemos que boa parte da nossa população (73 crianças) possui uma integridade do Ego caracterizada como forte e adequada ou moderada, e somente 27 crianças possuem uma fraqueza na integridade do Ego. Este resultado é diferente do encontrado por Sisto e outros (2001); neste trabalho 40% das crianças estudadas possuíam um Ego fragilizado, evidenciando sinais de conflitos emocionais. Os autores aventam duas hipóteses para essa ocorrência; primeiro o fato da população estudada ser proveniente de uma região com índices de pobreza e condições familiares desfavorecidas, o que poderia estar gerando tal instabilidade emocional; e segundo, o fato da personalidade se encontrar ainda em desenvolvimento, chegando à estabilidade somente na adolescência. Acreditamos termos chegado a resultados diferentes principalmente por estarmos trabalhando com uma população proveniente de outra região geográfica, e também pelo fato de nossos participantes não se encontrarem em regiões de extrema pobreza e/ou com fatores familiares tão adversos, contudo estes aspectos não foram estudados em nossa pesquisa. Um outro fator que talvez venha também justificar essa diferença de resultados entre as duas pesquisas é que trabalhamos com crianças de uma faixa etária diferente e um pouco mais próximas da adolescência, o que pode estar dando indícios de uma estabilidade maior.

No que se refere à relação das duas variáveis, desempenho em escrita e integridade do Ego, as provas estatísticas de análise de variância e correlação trazem uma leitura importante dos dados, que serão discutidos em seguida.

Percebemos, na análise de variância, uma relação significativa entre força do Ego e total de letras erradas, relação esta também verificada entre força do Ego e total de palavras erradas. Estes resultados indicam que as diferenças não podem ser atribuídas ao acaso, o que confirma a idéia de que quanto mais estruturado o Ego melhor o desempenho em escrita; e quanto mais instabilidade egóica maior as dificuldades na escrita.

Verificamos também um fator interessante, ou seja, quando a análise foi feita em função do total de palavras erradas tivemos uma relação de significância; porém, quando a análise se centrou no total de letras erradas a relação foi ainda mais estreita. Podemos inferir destes resultados que quanto mais refinada a análise da escrita, mais associou-se as relações com a força do Ego, o que significa que a força do Ego está relacionada de forma mais significativa aos erros de escrita ocorridos com mais frequência. Isso porque uma criança que erra uma letra dentro de uma palavra tem um nível diferente de dificuldade quando comparada a outra que erra três letras em uma mesma palavra. Uma criança que escreve “visinho” errou somente uma letra enquanto que a outra que escreve “fisinho” ao invés de “vizinho”, errou três letras. Quando a análise é feita por palavras escritas erradas ambas se igualam e se considera que erraram uma palavra, enquanto que na análise por letras erradas essa diferença na escrita se evidencia.

O afinamento da análise, passando de nível de dificuldades de escrita, para total de palavras erradas e para total de letras erradas, faz-nos pressupor que de alguma forma estas dificuldades, tanto as de estabilidade do Ego quanto as de dificuldades na escrita, já se tornam visíveis e inter – relacionadas, permitindo inclusive que uma dificuldade interfira na outra, gerando cada vez mais dificuldades.

Porém, em nosso estudo, essa interação não foi verificada quando utilizou-se o critério de dificuldades de aprendizagem em escrita (DA) e força do Ego. Talvez como em nossa pesquisa houve uma concentração muito maior de participantes no nível 3 de dificuldades de escrita (65 crianças), ficando poucos no nível 1 (10 crianças), no nível 2 (14 crianças) e no nível 4 (11 crianças), a relação entre as variáveis não foi significativa. Contudo observamos uma tendência em estas variáveis caminharem juntas, ou seja, quanto maior foi o nível de dificuldades em escrita maior o nível de desestruturação egóica. Com base nisto seria interessante a realização de mais pesquisas, com um número maior de crianças, para verificar se estas relações também se evidenciam nas dificuldades de escrita (DA).

Percebemos também na análise de médias por níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita (DA) que no nível 3 de força do Ego, caracterizado por um Ego forte, que a média de erros é menor que no nível 1, caracterizado por um Ego enfraquecido, o que revela a seguinte tendência: se o Ego é fraco há uma incidência maior de erros, e se o Ego é forte há uma média menor de erros; porém no nível 2 de força do Ego, caracterizado por uma força de Ego moderada, a média de erros é maior do que nos outros níveis. Essa característica de encontrarmos uma média de erros maior no nível 2 de força do Ego, e uma diferença entre os níveis de Ego forte e Ego fraco aparecem também na análise por total de palavras erradas e no total de letras erradas.

Este resultado diverge do encontrado na pesquisa realizada por Sisto e outros, 2001. Neste trabalho os autores encontraram que a média de erros das crianças com ego Forte foi menor que a média de erros de crianças com o Ego moderado, que por sua vez foi menor que a média de erros em crianças com o Ego fraco, chegando à conclusão que quanto maior a força do Ego melhor o desempenho em escrita.

Contudo cabe ressaltar que existem diferenças metodológicas entre o estudo destes autores e o nosso. Primeiramente trabalhamos com uma população diferente. Enquanto nosso estudo centrou-se em crianças de 3ª série, o estudo citado trabalhou com crianças de 1ª série, além de terem sido feitos em regiões diferentes, o que pode revelar uma série de diferenças no trabalho de alfabetização realizado com essas crianças.

Outra diferença entre os dois trabalhos encontra-se no instrumento de avaliação de desempenho em escrita. Nosso estudo utilizou o ADAPE – Avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita, proposto por Sisto (2001), e o outro estudo utilizou três tipos de ditados estudados por Gualberto (1984). Acreditamos que estas diferenças metodológicas possam estar influenciando nas diferenças de resultados, uma vez que a tendência apresentada no estudo de Sisto e outros, (2001) não se confirmou totalmente em nosso trabalho.

O fato de encontrarmos no nível moderado de força do Ego uma média maior de erros nos faz questionar se existem outros fatores que se revelam fortemente significativos para se pensar a questão de desempenho em escrita que não a força do Ego. Novas pesquisas são necessárias para desvendar quais outros fatores estariam envolvidos e interferindo nos resultados. No entanto, cabe lembrar que este dado vem ao encontro de estudos que mostram que o aprendizado da escrita é complexo e depende de diversos fatores que interdependentes possibilitam ou não tal aquisição pela criança (Ajuriaguerra, 1984; Teberosky, 1990; Silva, 1991; Zorzi, 1998b).

A idéia de haver outros fatores interferindo na aprendizagem dessas crianças também é defendida pelos estudos realizados durante a fase de integração (1963 a 1980) e da fase contemporânea (1980 marca o seu início) da história das dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999), que trazem como defesa que as dificuldades de escrita são causadas por uma variedade de situações que não se limitam apenas à capacidade emocional e cognitiva do aluno, mas se estendem também para as metodologias de ensino, para as diferenças dos professores, aos recursos da sala de aula e aos aspectos institucionais e sociais.

Neste ponto de nossa análise cabe ressaltar que as crianças deste estudo foram e estão sendo educadas em escolas que têm como entendimento que para ser construtivista não se deve interferir nas produções realizadas pelas crianças; e acreditamos que este fator está de alguma forma influenciando nas dificuldades das crianças e no automatismo do erro. Porém, serão necessárias novas pesquisas a fim de se evidenciar se esta hipótese é correta ou se existem, e quais são os outros fatores que estão relacionados com as dificuldades de escrita destas crianças.

Contudo, sabemos que aspectos emocionais e dificuldades de aprendizagem vêm sendo foco de estudos e que a relação entre estas variáveis vem se mostrando importante para a compreensão das dificuldades de aprendizagem (Yazigi, 1972; Kifer, 1975; Proeger & Myrick, 1980; Small & Teagno, 1980; Powell, 1981; Harris & King, 1982; Colbert et alii, 1982; Brumback e Stanton, 1983; Hufano, 1983; Kaslow et alii, 1984; Reynolds, 1984; Strother e Barlow, 1985; Bender, 1987; Hall &

Haws, 1989; Nunes, 1990; Beamount, 1991; Guelii et al., 1993; Marturano et alii, 1993; Rodrigues et al., 1993; Sood, 1994; Kim, 1996; Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado, 1999; entre outros).

A última análise que realizamos foi a de correlação estatística entre força do Ego, total de letras erradas, total de palavras erradas e níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita (DA). Nesse tipo de análise verificou-se que as correlações são significativas para o desempenho por letras e por palavras. Notamos também que é o dado mais detalhado, total de letras erradas, que mostrou maior correlação e que quanto maior foi a força do Ego e conseqüentemente mais bem estruturado ele se apresentou, melhor foi o desempenho da criança na escrita. Por outro lado, quanto mais desorganizado e frágil o Ego da criança pior foi o seu desempenho nas atividades de escrita. Porém, nas análises de força do Ego e dificuldades de aprendizagem em escrita (DA) a correlação não se confirmou.

Retomamos a teoria psicanalítica para discutir esses resultados. Para essa teoria é função do Ego manter uma estabilidade emocional para o estabelecimento de uma relação adequada com o meio social e um bom desempenho daquilo que o meio está solicitando. Assim, em nossos dados verificamos que quanto maior a força do Ego menor a dificuldade de escrita. Este resultado corrobora também com o estudo de Sisto e outros, (2001), que verificaram haver relações estatisticamente significativas entre força do Ego e desempenho em escrita.

Porém, não temos como inferir que toda criança que possui um Ego bem estruturado terá sucesso em sua aprendizagem na escrita, pois não temos como afirmar que este é o único fator que interfere no processo de aprendizagem da escrita e nem dizer que existe uma relação de causa e efeito entre estas variáveis, sendo necessário considerar a multifatorialidade do fracasso escolar (Ferreiro e Teberosky, 1985; Teberosky, 2001; Colognese, 1996; Zorzi, 1998a e 1998b; Sisto, 2001a, entre outros). No entanto, assim como Boruchovitch (1994) e Martinelli (2001) afirmam, é necessário considerar que fatores afetivos têm um papel essencial na aprendizagem

escolar; e como estamos vendo neste estudo, uma estabilidade emocional caracterizada por um Ego estruturado se relaciona ao desempenho escolar em escrita.

Cabe dizer que nossos resultados corroboram com aqueles citados anteriormente, que evidenciam as relações e importância entre dificuldades de aprendizagem e aspectos emocionais.

Assim, a nossa pesquisa fornece algumas evidências sobre as relações do Ego com a escrita, demonstrando que crianças com um Ego forte, ou seja, que possuem uma estabilidade emocional, têm menos dificuldades na escrita que crianças com Ego enfraquecido, que apresentam indícios de conflitos emocionais e uma desestruturação egóica.

### ***Considerações Finais***

Há muito vem se estabelecendo um diálogo entre a Psicologia e a Pedagogia com o objetivo de compreender os fatores emocionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Este diálogo vem resultando em inúmeras pesquisas que cada vez mais demonstram existir tal relação<sup>1</sup>. Nosso estudo trouxe um elemento ainda pouco explorado, que é a integridade do Ego, e como este se relaciona com o desempenho em escrita.

Compreender a importância e a relação que o Ego tem com a aprendizagem escolar se mostra importante por diversos aspectos. Entre eles cita-se o fato de que é durante a infância que se desenvolve e se estrutura todo aparato psíquico do sujeito, que alcançará uma estabilidade somente na

---

<sup>1</sup> Uma revisão sobre o tema pode ser encontrada em MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Sisto, F.F. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

adolescência (Freud, 1923). Pensando nisso e no fato de que o Ego se desenvolve pelo contato direto com a realidade e vai elaborando formas cada vez mais refinadas para se relacionar com o ambiente, utilizando informações acumuladas desse mesmo contato com a realidade, temos que considerar que as situações sociais interferem significativamente no desenvolvimento do Ego. Assim, as relações escolares se fazem influentes no próprio desenvolvimento do Ego da criança.

Dessa forma, a postura do professor pode colaborar com a formação e manutenção da integridade egóica de uma criança, aumentando ainda mais suas responsabilidades enquanto educador. Os resultados obtidos em nosso trabalho vêm aumentar a preocupação com a realidade encontrada em diversas escolas. Os professores por desconhecimento, má formação ou insatisfações institucionais, rotulam as crianças e as classificam entre alunos fortes, médios e fracos, gerando a crença de incapacidade, diminuindo sua auto-estima e conseqüentemente enfraquecendo seu Ego. Este estudo evidencia a necessidade, por parte dos educadores, de se conscientizarem e estabelecerem uma reflexão acerca não só do ensino dos conteúdos escolares, mas também da relevância dos aspectos emocionais na vida acadêmica do estudante.

Não podemos deixar de discutir o fato de 76% das crianças de nosso estudo se encontrarem no nível médio ou acentuado de dificuldades de aprendizagem em escrita, segundo os níveis de DA proposto por Sisto (2001). Estes dados nos fazem colocar em discussão a situação educacional de uma forma em geral, e a importância de cada vez mais conseguirmos compreender os fatores implicados na não aprendizagem da criança e, mais especificamente, na não aprendizagem da escrita. Como vimos, a integridade do Ego se faz presente como um fator importante, porém parecem existir outros que interferem nas dificuldades de escrita e que merecem atenção especial.

Um assunto em especial nos preocupa: as deturpações sobre a prática construtivista e a crença de que a criança aprende sozinha, não sendo necessária a intervenção direta do professor. Este assunto nos traz a sensação de que os

professores estão abdicando de seu papel de educadores e esperando pela “mágica” do desenvolvimento interno. Discussões como esta nos fazem retomar a necessidade de melhoria da qualidade de formação dos professores e também discutir a tomada de decisão político-educacional que exigiu uma mudança radical na prática dos professores, transformando-os de um dia para outro em professores construtivistas.

Podemos dizer que os resultados desse estudo podem colaborar com os professores comprometidos com uma educação de qualidade, e mais especificamente, com profissionais que trabalham com as chamadas dificuldades de aprendizagem, na tentativa de reverter o problema. Por um lado poder-se-ia tentar fortalecer a criança emocionalmente, e por outro auxiliá-la na aprendizagem e construção da escrita. Neste ponto seria necessária a realização de novas pesquisas, para verificar a eficácia de intervenção nos aspectos citados.

Finalmente devemos ressaltar que os resultados obtidos com nosso trabalho trazem questões importantes para a área psicopedagógica, pois considera-se que uma criança que não aprende a escrever e/ou se encontra com o Ego enfraquecido e possivelmente com um autoconceito rebaixado e uma auto-imagem depreciativa necessita de um ambiente cooperador para sair disto. Auxiliar uma criança na aprendizagem da escrita e na conquista da auto-imagem e autoconceito mais elevado é também auxiliar na estruturação psíquica desta criança, favorecendo o desenvolvimento do Ego, dando força a ele, e adaptando melhor a criança em suas atividades de aprendizagem e da vida de forma geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUSERIE, R. Self- esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. In: **Studies in Higher Education**. Vol. 20, n. 1, 19-26, 1995.

AJURIAGUERRA, J. & MARCELLI, D. **Psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_ & Outros. **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

ALENCAR, E.M.C.S. Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. Rio de Janeiro, 31(4), p. 91-99, out./dez. 1979.

ALENCAR, E.M.C.S. **A criança na família e na sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar aprender. In: **Temas em Psicologia/ Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto: A Sociedade, n. 1, 31-45, 1993.

\_\_\_\_\_ ; RABELO, L. DE M.; CABRAL, V.S.; MOURA, E.R. DE °; BARRETO, M. DE S.F.; BARBOSA, H. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol 11, n 2, pp117-134, Maio/ago 1995.

ALTHUSSER, L. **Idéologie et appareils idéologiques d'état**. Paris: Pensée, 1970.

ANDRADE, C. D. **Criança dagora é fogo!** Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANDRADE, V.M. Psicanálise, Psicoterapia e transferência. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**. Vol. XXIX (2), p. 365-380, 1995.

ANDREAZI, L. C. Uma história do Olhar e do Fazer do psicólogo na escola. In: **Psicologia e saúde** – repensando práticas. São Paulo: Hucitec, 1992.

ARZENO, M. E. G. **Psicodiagnóstico clínico. Novas contribuições**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BEAMOUNT, M. Reading between the Lines: the child's fear of meaning. **Psychoanalytic Psychotherapy**, v. 5, n.3, p. 261-270, 1991.

BERMEJO, V.S. & LLERA, J.A.B. **Dificultades de aprendizaje**. Espanha, Editorial Síntesis, 1998.

BENDER, W.N. Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 20, n. 5, p. 280-285, 1987.

BIASOLI – ALVES, Z. M.M. Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessários e adequadas? In: **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Usp, n. 12/13, p. 77- 95, fev/ago, 1997.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 1 . Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, p. 129-139, 1985.

BURNS, R. **Self - concept development and education**. London: Holt Education, 1982.

BYRNE, B.M. The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. **Review of Educational Research**, v. 54, p.427 -456, 1984.

CAPELLINI, S. AP. e Outros. Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares. In: **Temas sobre o desenvolvimento**. São Paulo: Mennon, vol. 9, n 50, p. 33-36, maio/jun 2000.

CARNEIRO, G.R. da S. **O autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CARRAHER, T. N. et al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. A conservação de quantidades. In: **O método clínico: usando os exames de Piaget**. 4º ed., São Paulo: Cortez, 1994.

CARROL, J. L., FRIEDRICH, D. & HUND, J. 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.

CASTORINA, J.A. e col. **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CHAPMAN, J. & BOERSMA, F.J. **Affective correlates of learning disabilities**. New York: Lisse, Swets & Zeitlinger, 1980.

CIASCA, S.A. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: diagnóstico através da bateria Lúria Nebraska para crianças – BLN-C. In: Damasceno, b.P. e Coudry, m.I. – **Temas em neuropsicologia e neurolinguística**. São Paulo: Tec Art, p. 113-115, 1995.

COLLARES, C. A. L. & MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COLOGNESE, E.M.G. **A construção da linguagem escrita.** UNIOESTE - Campus de Toledo, 1996.

COOLEY, E.J. & AYRES, R.R. Self concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v.21, p. 174-178, 1988.

COVINGTON, M.V. & OMELICH, C.L. Are cause attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.21, p. 174-178, 1988.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem.** Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

CYPEL, S. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos da aprendizagem escolar. In: São Paulo ( Estado). Secretaria da Educação. CENP. **Isto se aprende com o ciclo básico**, 141-147, 1986.

DEVORE, A. Cultural Literacy and the Cuny Student. **Community Review**, v. 10, n. 1-2, p.32-34, Fall-Spr., 1990.

DOCKRELL, J. & MCSHANE. **Dificuldades de aprendizagem en la infancia: um enfoque cognitivo.** Temas de educação, Ed. Paidós - Barcelona, 1992.

DSM-IV. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais.** Lisboa: CLIMEPSI Editores, 1996.

ERIKSON, E.H. **Infância e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ESTEVIÃO, C. & ALMEIDA, L.S. Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. In: **Psicologia Argumento**. Curitiba, 17 (24), p. 113-130, abr. 1999.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FINI, L. D. T. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: **Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escola**. Sisto et al (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREUD, A. **Infância normal e patológica: determinantes do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1984.

FREUD, S. (1900) A interpretação dos sonhos. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (1910) Cinco lições de psicanálise. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996

\_\_\_\_\_. (1915a) Artigos sobre metapsicologia. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (1915b) Os instintos e suas vicissitudes. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (1915c) O inconsciente. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (1923) O ego e o id. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FUERST, D.R.; FISK, J.L.; ROURKE, B.P. Psychosocial functioning of learning-disabled children: relations between WISC verbal IQ- performance IQ discrepancies and personality subtypes. In: **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. Vol. 58, n.5, 657-660, 1990.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUALBERTO, I. **Repetência escolar na primeira série do I grau**. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, 1984.

GUELLI, A.V. et al. Avaliação psicológica de crianças com problemas escolares associados a dificuldades emocionais. In: **XXII Reunião Anual de Psicologia. Resumos de comunicações científicas**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 419, 1993.

HALL, C.S. **Compendio de psicologia freudiana**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

HAMACHEK, D.E. **Encounters with the self**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1987.

HARRIS, W. J. & KING, D.R. Achievement, Sociometric status and personality characteristics of children selected by their teachers as having learning and/or behavior problems. **Psychology in the schools**, v. 19, p. 452 - 457, 1982.

HUFANO, L.D. A comparison of emotional - motivational personality characteristics in learning disabled, normal achieving, and high achieving children. **Annual**

**meeting of the american educational research association** (Montreal), p. 11-14, 1983.

HUTZ,C.S. & BANDEIRA, D.R. A avaliação psicológica com o desenho da figura humana: técnica ou intuição? In: **Temas em Psicologia/ Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto: A Sociedade, p. 35-41, 1993.

JACOB, A.V. & LOUREIRO,S.R. Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar. In: **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Usp, n. 10/11, p. 149-161, fev/ago, 1996.

JACOB, A.V.; LOUREIRO,S.R.; MARTURANO, E.M.; LINHARES, M.B.; MACHADO, V.L. Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol. 15, n 2, p. 153-162, Maio/ago – 1999.

\_\_\_\_\_ Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. In: **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Usp, n. 3, p. 16-25, agosto, 1992.

JEAN, G. **A escrita - memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JESUS,D.M. & GAMA, E.M.P. Desempenho escolar: sua influência no auto-conceito e atitude em relação à escola. In: **Cadernos de pesquisa da UFES**. Vitória, n.1, p. 56-62, dez. 1991.

JOHNSON, D.J MYKLEBUST. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1983.

KIRBY, J.R. & WILLIAMS, N.H. **Learning Problems – A cognitive approach**. Toronto: Kagan & Woo Limited, 1991.

KIFER, E. Relationships between Academic Achievement and Personality Characteristics: a quasi - longitudinal study. **American Educational Research Journal**, v. 12, n. 2, p. 191-210, 1975.

KIM, D. Na exploratory study on academic skill-oriented subtypes of students at risk: a validation of the bass. **74<sup>th</sup> Annual International Convention of the Council for Exceptional Children**. Florida, p. 1-5, 1996.

KLEIN, M. **El psicoanálisis de niños**. Buenos Aires, 1964.

KNOWLES, B. S. Academic success: Tapping the emotions. **Academic Therapy**, v. 18, n.4, p. 437-442, Mar., 1983.

LAJONQUIÉRE, L. **De Piaget a Freud**. Para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAPLANCHE, j. & PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LA ROSA, J. Efeitos de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar de alunos do segundo grau. In: **Psicologia**. Porto Alegre, 26 (1), p. 107-120, jan/jun.1995.

LEONDARI, A. 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.

LINHARES, M.B.M, PARREIRA, V.L.C., MARTURANO, A.C. & SANT'ANA, S.C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina**, Ribeirão Preto, 26(2): 148-160,1993.

LINHARES, M.B.M.; MARTURANO, E.M.; LOUREIRO, S.R.; MACHADO, V.L.S.; LIMA, S.A. Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda

psicológica: avaliação intelectual através do Wisc. In: **Estudos de Psicologia**, vol. 13, p. 27-29, 1996.

LISPECTOR, C. Miopia Progressiva. In: **Felicidade Clandestina**. São Paulo: Rocco, 1998.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: SCOZ, B. J. L. (org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 119-140, 1992.

MARÇAL-RIBEIRO, P.R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. In: **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Usp, n. 4, p. 13-30, fev/jul, 1993.

MARGALIT, M. Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. In: **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 22, n. 1, 41-45. 1989.

MARKUS, H., CROSS, S. & WURF, E. The role of the self system in competence. In: STERNBERG, J., KOLLIGIAN, J. JR. (eds) **Competence considered**. New Haven: Yale University Press, 1990.

MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MASI, G.; SBRANA, B.; POLI, P.; TOMAIUOLO, F.; FAVILLA, L. & MARCHESCHI, M. Depression and school functioning in non-referred adolescents: a pilot. In: **Child- Psychiatry –and- Human- Development**. Vol. 30 (3): 161-171, 2000.

\_\_\_\_\_. Depressive symptoms and academic self-image in adolescence. In: **Psychopathology**. Vol. 34(2): 57-61, Março 2001.

MCGUIRE, B. **Self-awareness can lead greater control for young writers**. U.S.: Virginia, 1987.

MELLO, S. L. de. Apresentação. In: **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MILLOT, C. Processo educacional e processo psicanalítico. In: **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p.126-133, 1987.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução n.º 196/96 Sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**. Conselho Nacional de Saúde: Brasília, 1996.

MONTGOMERY, M. S. Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context -dependent domains. **Journal of learning disabilities**, v.27, n.4, abril, 1994.

MORAES, C. V. de. Desenvolvimento do autoconceito em situação escolar. In: **Psicologia**. Porto Alegre, 25 (2), p. 125-138, jul./dez. 1994.

MOSER, U. Self -concept of pupils with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. **Journal of learning disabilities**, v. 27, n. 4, abril, 1994.

MOYSES, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*. Campinas SP (28): 31-47, 1992.

NUNES, A.N. de A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, vol. 6, n. 2, p. 139-154, maio/ago 1990.

OCAMPO, M.L.S.; ARZENO,M.E.G. & PICOLLO, E.G. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, G. de C. Tendências na compreensão da dislexia: estudo na perspectiva psicopedagógica. In: **Revista de Psicopedagogia**. Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol.16, n 41, p.. 20-23, 1997.

PACHECO, L.M.B. **Traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de campinas, Faculdade de Educação, 1998.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiroS: deficiente ou não? **Cadernos de Pesquisa**, S.P. 51, p. 3-11.

\_\_\_\_\_. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: São Paulo (Estado) Secretária da Educação. CENP. **Ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 51-61, 1987.

\_\_\_\_\_. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. In: **Cadernos de Pesquisa**. S.P. 65, p. 72-77, 1988.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PAVAN, S.M. **A escola e o auto-conceito**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PEARL, R. & BRYAN, T. **Learning disabled children's self-esteem and desire for approval**. Paper presented at the Intenational Conference Association for children and adults with learning difficulties, Chicago, 1982.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de janeiro: Forense, 1964.

\_\_\_\_\_ ; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993

PICCOLO, E.G. Defesa nos testes gráficos. In: **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POWELL, J. P. Helping and Hindering Learning. **Higher - Education**, v. 10, n. 1, p. 103-117, 1981.

PROEGER, c. MYRICK, R.D. Teaching children to relax. **Research Bulletin**, v. 14, n. 3, 1980.

PURKEY, W.W. **Self concept and school achievement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.

RAPOSO, J.V. & FREITAS, C.A. Avaliação da auto-estima em jovens transmontanos. In: **Revista de estudos de psicologia**. PUC- Campinas, v.16, n.3, p. 32-46, set./dez. 1999.

REBELO, J.A.S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

SALGADO, H. **Qué es la ortografía?**. Aique, 1992.

SANTOS, C.C. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier ed., 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SCOZ, B. e outros. **Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicaa, 1987.

SECRETÁRIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

SERRANO, M.R. **O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

SILVA, N.P. **Psicopedagogia: Definição e Histórico.** Texto apresentado à disciplina de psicopedagogia da Unesp de Assis. 1999. Mimeo.

SILVA, M. A.S.S. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

SILVA, I.V. & ALENCAR, E.M.L.S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia.** Rio de Janeiro, 36 (1), p. 89-96, jan./mar, 1984.

SIMMS, R. B. Feedback a key to effective writing. **Academic Therapy**, v.19, n.1, p. 31-36, sep., 1983.

SISTO, F. F. Dificuldades de Aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001b.

\_\_\_\_\_. Dificuldades de Aprendizagem. In: **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_ [ et al ] **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_; BORUCHOVITCH, E.; BRENELLI, R.P.; FINI, L.D.T; MARTINELLI, S. DE C.; URQUIJO, S. A integridade do ego e o desempenho na escrita. In: **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SMALL, A.C. & TEAGNO, L. Identification and Academic Achievement in College Females. **College Student Journal**, v. 14, n. 1, p. 54-57, 1980.

SOOD, P. Personality Correlates of Learning Disabled Children. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, v. 20, n.1, p. 75-81, 1994.

SOUZA, D.M. de. O foco das dificuldades da aprendizagem: o desejo de saber e o desejo de ensinar. In: **Revista Psicopedagógica: Associação Brasileira de Psicopedagogia**, vol. 19, n 51, p. 36-45, 2000.

SOUZA, M. de. **A experiência da lei e a lei da experiência: ensaios sobre práticas sociais e subjetividade no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 1999.

SOUZA, M.P.R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: A.M. Machado & M.P.R. Souza – **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STROTHER, J. & BARLOW, K. The relationship of emotional needs to reading difficulty; a collaborative model for counselors and teachers. **Elementary school guidance & counseling**, 20 (1), p. 29-38, 1985.

SUCUPIRA, A.C.S.L. Hiperatividade: doença ou rótulo? **CEDES**, (15): 30-43, dez.1986.

TALLULI, N. Atribuição causal, auto-conceito e desempenho entre alunos da escola pública. In: **Cadernos de Pesquisa da UFES**. Vitória, n.1, p. 15-23, dez.1991.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória cultural; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

URQUIJO, S. **Aprendizagem por conflito sócio – cognitivo em interação com aspectos psicodinâmicos da personalidade**. ( Tese de Doutorado) Universidades Estadual de campinas, Faculdade de Educação, 2000.

VANKOLCH, L. **Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico**. São Paulo: EPV, Coleção Temas Básicos de Psicologia, vol. 5, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VELOSO, A.F. A teoria das múltiplas inteligências & distúrbios de aprendizagem. In: **Revista de Psicopedagogia**. Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol.14, n 34, p. 14-35, 1995.

WINNE, P.H.; WOODLANDS, M.J.; WONG, B.Y.L. Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students. In: **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 15, 470-475, 1982.

YAEGASHI, S.F.R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas** (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1997.

YAZIGI, L. **A prova de Rorschach em vinte crianças com dislexia específica de evolução**. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1972.

ZACCUR, E. (Re) criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZORZI, J.L. Dislexia, distúrbios da leitura – escrita... de que estamos falando? In: **Revista de Psicopedagogia**. Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol.17, n 46, p. 13-19, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b

## **Anexo**

### **ADAPE – Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem**

(Sisto, 2001b)

*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.

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

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

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.