



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

MADALENE MENEZES VERTELO

Dilemas e desafios: A criança, o autoconceito e a linguagem
escrita.

UBERLÂNDIA

2007

MADALENE MENEZES VERTELO

**Dilemas e desafios: A criança, o autoconceito e a
linguagem escrita.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Cláudia Araújo da Cunha

UBERLÂNDIA - MG

2007

MADALENE MENEZES VERTELO

Dilemas e desafios: A criança, o autoconceito e a linguagem escrita.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador (a): Cláudia Araújo da Cunha

Banca Examinadora:

Uberlândia, 05 de março de 2007.

Professora Doutora Cláudia Araújo da Cunha.

Professora Doutora Célia Vectore.

Professora Doutora Eulália Henriques Maimone.

A você;

Ser *pensante e sentinte*, por sua capacidade de conhecer e ao mesmo tempo transformar-se.

Ser único, que acorda e se sente “pessoa”, por sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais a Deus, pela sabedoria espiritual. “*Como um bom pai, capacitou-me a dar um passo a mais. Durante todo o processo, Ele me disse que quando estou fraca sou forte*”.

Aos meus amados pais, pela aceitação e amor incondicional – “*Não é preciso haver mais nada, é suficiente*”.

Aos meus adoráveis irmãos, Moisés, Miriam e Mariane, pela amizade – “*Pessoas autênticas, com as quais posso vivenciar a singularidade de ser um “eu”.*”.

À Profª Drª Cláudia Araújo da Cunha, pela orientação e companheirismo – “*Mais do que professora doutora... Amiga!... Amiga que me auxiliou a valorizar meus estudos, a pensar, a repensar, a sonhar alto, sonhar muito, mas com os pés na terra*”.

À Profª Drª Sueli Freire e à Profª Drª Célia Vectore, pelas valiosas contribuições – “*Minha sincera gratidão pela experiência enriquecedora, juntas valorizamos o processo de construção da presente pesquisa*”.

Com carinho, à amiga Chrystiane, por sua inestimável presença – “*Pela primeira vez conheci alguém capaz de se enriquecer simplesmente por se importar com o outro, capaz de gostar genuinamente de pessoas*”.

Aos amigos de Uberlândia e de Brasília, em especial, a Nara Cristina, Pietro, Surley, Jucélia, José Antônio, Sebastiana, Marcelo, José Francisco, Graziela, Janete, Martinho e demais valiosos amigos, pelo acolhimento e compreensão – “*O que expressar? Jamais me senti tão rica*”.

Com ternura, ao Professor Drº Robson Luiz de França, - Por ajudar-me a descobrir, em meio a ventos instáveis de mudanças e escolhas, os caminhos da pesquisa, “*Grata sou*”.

À Universidade Federal de Uberlândia, em particular, à Faculdade de Educação (FACED-UFG) e ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Psicologia Aplicada, da

Faculdade de Psicologia (PGPSI-UFU), pelas oportunidades – “Obrigada por compartilharem comigo minhas dúvidas, meus medos e meus entusiasmos. Meus fracassos e meus êxitos”.

Às crianças, carinhosamente aos participantes desta investigação, pela espontaneidade – “Como essas crianças ficaram dentro de mim!”.

“Mas esperem um instante! É importante lembrar que, meu coração está cheio de alegria verdadeira e real, por ter chegado até aqui. Contudo, seria fácil supor que a pesquisa foi concluída. No entanto, emociono-me ao pensar que, todo este trabalho é apenas o começo. Muitas e muitas vezes, notei que há algo novo para se descobrir quando se está pesquisando. Aprendi durante a realização deste estudo que é preciso aprender mais. Nesta condição, poderíamos supor que... Quão sem sentido parece ser a vida de uma pesquisadora! É como “correr atrás do vento”... Toda vez que julgamos estar prestes a descobrir a verdade, ela nos ilude. É assim mesmo. A verdade tem muitas facetas e falhas, e sempre as terá. Além do mais, todos nós temos corações inquietos. Há algo em nós que nunca está completamente satisfeito. Desejamos saber. Desejamos saber mais. Desejamos descobrir o quê, o como, o porquê. Desejamos. Desejo realizado. Passo para novos desejos, para novas pesquisas”.

Madalene Vertelo.

O PODER DA VALIDAÇÃO

Stephen Kanitz¹

Todo mundo é inseguro, sem exceção. Os superconfiantes simplesmente disfarçam melhor. Não escapam pais, professores, chefes, nem colegas de trabalho.

Afinal, ninguém é de ferro. Paulo Autran treme nas bases nos primeiros minutos de cada apresentação, mesmo que a peça que já tenha sido encenada 500 vezes. Só depois da primeira risada, da primeira reação do público, é que o ator se relaxa e parte tranqüilo para o resto do espetáculo. Eu, para ser absolutamente sincero, fico inseguro a cada novo artigo que escrevo, e corro desesperado para ver os primeiros e-mails que chegam.

Insegurança é o problema humano número 1. O mundo seria muito menos neurótico, louco e agitado se fôssemos todos um pouco menos inseguros. Trabalhariámos menos, curtiríamos mais a vida, levaríamos a vida mais na esportiva. Mas como reduzir esta insegurança?

Alguns acreditam que estudando mais, ganhando mais, trabalhando mais resolveriam o problema. Ledo engano, por uma simples razão: segurança não depende da gente, depende dos outros. Está totalmente fora do nosso controle. Por isso segurança nunca é conquistada definitivamente, ela é sempre temporária, efêmera.

Segurança depende de um processo que chamo de "validação", embora para os estatísticos o significado seja outro. Validação estatística significa certificar-se de que um dado ou informação é verdadeiro, mas eu uso esse termo para seres humanos. Validar alguém seria confirmar que essa pessoa existe, que ela é real, verdadeira, que ela tem valor.

Todos nós precisamos ser validados pelos outros, constantemente. Alguém tem de dizer que você é bonito ou bonita, por mais bonito ou bonita que você seja. O autoconhecimento, tão decantado por filósofos, não resolve o problema. Ninguém pode autovalidar-se, por definição.

Você sempre será um ninguém, a não ser que outros o validem como alguém. Validar o outro significa confirmá-lo, como dizer: "Você tem significado para mim". Validar é o que um namorado ou namorada faz quando lhe diz: "Gosto de você pelo que você é". Quem cunhou a frase "Por trás de um grande homem existe uma grande mulher" (e vice-versa) provavelmente estava pensando nesse poder de validação que só uma companheira amorosa e presente no dia-a-dia poderá dar.

¹ Revista Veja, edição 1705, ano 34, nº24, 20 de junho de 2001, pág.22

Um simples olhar, um sorriso, um singelo elogio são suficientes para você validar todo mundo. Estamos tão preocupados com a nossa própria insegurança, que não temos tempo para sair validando os outros. Estamos tão preocupados em mostrar que somos o "máximo", que esquecemos de dizer aos nossos amigos, filhos e cônjuges que o "máximo" são eles. Puxamos o saco de quem não gostamos, esquecemos de validar aqueles que admiramos.

Por falta de validação, criamos um mundo consumista, onde se valoriza o ter e não o ser. Por falta de validação, criamos um mundo onde todos querem mostrar-se, ou dominar os outros em busca de poder.

Validação permite que pessoas sejam aceitas pelo que realmente são, e não pelo que gostaríamos que fossem. Mas, justamente graças à validação, elas começarão a acreditar em si mesmas e crescerão para ser o que queremos.

Se quisermos tornar o mundo menos inseguro e melhor, precisaremos treinar e exercitar uma nova competência: validar alguém todo dia. Um elogio certo, um sorriso, os parabéns na hora certa, uma salva de palmas, um beijo, um dedão para cima, um "valeu, cara, valeu".

Você já validou alguém hoje? Então comece já, por mais inseguro que você esteja.

RESUMO

Este estudo foi proposto com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes entre os níveis de dificuldade na aprendizagem na escrita (sem indícios, leve, média e acentuada) e o autoconceito geral e o autoconceito nos diferentes contextos, quais sejam, social, escolar, familiar e pessoal, de um grupo de alunos, da 2^a e 3^a série do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A amostra da investigação foi constituída por 160 crianças de ambos os sexos, com idades entre 6 – 17 anos. Os resultados evidenciaram a existência de correlações negativas entre o autoconceito, avaliado através do EAC-IJ (Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil) e os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, mensurado por intermédio da escala ADAPE (Escala de Avaliação da Dificuldade na Aprendizagem da Escrita). Assim, a análise dos dados sugere que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita tendem a apresentar um autoconceito mais negativo e conforme se acentua o nível da dificuldade as crianças têm uma percepção de si mais rebaixada. Em contraposição, os alunos com bom desempenho na escrita atribuem a si mesmos características mais positivas. Os resultados obtidos por alunos da segunda e da terceira série, na ADAPE, considerando as variáveis gênero, idade e período que freqüentam a escola, demonstraram que, para a 2^a série – os alunos mais velhos obtiveram cometem mais erros do que os com menos idades e os alunos do período matutino obtiveram valores mais elevados do que os do período vespertino; já para as crianças da 3^a série – os alunos do sexo masculino obtiveram valores mais elevados do que os do sexo feminino e os alunos do período matutino cometem mais erros que as crianças do período vespertino.

Palavras-Chave: Autoconceito, Linguagem escrita, Dificuldade de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study was proposed with the objective to verify the existence or not of differences statistically significant among the levels of difficulty in write learning (without evidence, moderate, medium and accentuated) and the general self-concept and its different contexts, which are: social, scholastic, family and personal, of a group of students, from second and third grade level of the fundamental education in Brazil, from public school, in the city of Uberlândia, Minas Gerais. The sample of the investigation was constituted for 160 children of both genders in ages among 6 – 17 years old. The results evidenced the existence of negative correlations between the self-concept, assessed through EAC-IJ (Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil) and the levels of learning difficulty in writing, measured by ADAPE scale (Escala de Avaliação da Dificuldade na Aprendizagem da Escrita). Thus, the analysis of data suggest that children with learning difficulties in writing tend to present a more negative self-concept and as much as the level of difficulty is increased the children have a lower self-concept. On the other hand, the students with non-problems in writing attribute to themselves more positives characteristics. The results obtained by students of the second and third grade, in the ADAPE scale, considering the gender variations, age and the period they were at school, demonstrated that for those who were on the second grade – the oldest students make more mistakes than the newest and that the students of the morning period obtained a higher value than the students of the afternoon period; in the case of the third grade – the male students obtained a higher value than the female students and the students of the morning period make more mistakes than the students of the afternoon period.

Keywords: Self-concept, Written Language, Learning Difficulty.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – SOBRE O AUTOCONCEITO	08
1.1 - O autoconceito e suas dimensões – “ <i>Questões conceituais...</i> ”	08
1.2 - O autoconceito e sua evolução – “ <i>Um modo de explicar...</i> ”	13
1.3 - Investigações sobre a interação do autoconceito com variáveis psicopedagógicas – “ <i>O espaço escolar...</i> ”	17
CAPÍTULO II – SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA	30
2.1 - A escola e o sentido da escrita – “ <i>Representação ou reprodução?...</i> ”	30
2.2 - A língua escrita e o processo de apropriação pela criança	35
2.3 - A língua escrita e suas dificuldades – “ <i>Em busca de uma definição...</i> ”	42
2.4 - A aprendizagem da língua escrita como objeto de estudo II – “ <i>Novas perspectivas a partir da Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita - ADAPE (Sisto, 2002b)</i> ”	46
CAPÍTULO III – MÉTODO	57
3.1 – Objetivo	57
3.2 – Participantes	57
3.3 – Instrumentos	57
3.3.1 - Escala de Avaliação da Dificuldade na Aprendizagem da Escrita –ADAPE (Sisto, 2002b)	58

3.3.2 - Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC – IJ, (Sisto & Martinelli, 2004)	58
3.4 – Procedimentos	59
3.4.1 - Para a obtenção e correção dos dados	59
3.4.2 - Para análise dos dados	63
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	65
4.1 - Estatística descritiva	65
4.2 - Análise estatística dos resultados	74
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	105
Apêndice A - Avaliação da Dificuldade de Aprendizagem na Escrita (ADAPE)	106
Apêndice B - Escala de Avaliação Infanto-Juvenil (EAC – IJ)	107
Apêndice C – Esclarecimentos sobre a pesquisa – Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e/ou responsáveis legais	110
Apêndice D – Esclarecimentos sobre a pesquisa – Termo de consentimento livre e esclarecido para o diretor (a)	112
Apêndice E – Esclarecimentos sobre a pesquisa – Termo de consentimento livre e esclarecido para o (a) professor (a)	114

INTRODUÇÃO

O interesse pela compreensão do processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades a ele subjacentes foram e, ainda são, foco de análise de inúmeras pesquisas psicoeducacionais. Todavia, nas últimas décadas, observa-se um crescente aumento de estudos teóricos e empíricos que centram o seu interesse na análise e compreensão das relações entre os fatores cognitivos, afetivos e relacionais que interferem nas condições concretas da aprendizagem escolar.

E, neste contexto, dentre as variáveis psicológicas que desempenham um papel importante no desenvolvimento e nos resultados dos processos educacionais, destaca-se o autoconceito, que implica num conjunto amplo de representações e atribuições cognitivas de um indivíduo faz sobre si mesmo (Jacob & Loureiro, 1999; Oliveira, 2000; Tonellotto & Gonçalves, 2002).

O autoconceito é socialmente construído, a forma como as crianças se vêem ou se avaliam e como percebem o mundo que as cercam, é decorrente das interações sociais que estabelecem com o seu mundo interno e externo, objetivo e subjetivo (Hidalgo & Palacios, 2004a; 2004b; Sánchez & Escribano, 1999; Sisto & Martinelli, 2004). As crianças quando entram para a escola, contam com uma história de experiências anteriores que lhes possibilitaram desenvolver uma determinada visão sobre si mesmas (Cubero & Moreno, 1995). Neste sentido, a inserção na escola significa, para a criança, uma ampliação de sua esfera relacional que, por sua vez, terá uma grande influência na manutenção ou mudança do autoconceito do aluno.

A vida escolar, portanto, traz para a criança novas vivências. Neste contexto acadêmico, o aluno se vê envolvido em diversas experiências e situações de êxito ou de

fracasso, recebe sistematicamente avaliações de professores e de seus colegas. Assim, ao ingressar neste ambiente, entra em contato com novos conteúdos e com outras pessoas, passa a experimentar novas exigências e a ser avaliado em relação a seus comportamentos e aprendizagens (Fernandes, Bartholomeu, Rueda, Suehiro & Sisto, 2005).

Os professores são vistos pelos alunos como uma pessoa significativa, revestida de um prestígio que lhe dá um poder de influência, que reflete na formação do autoconceito, especialmente, no autoconceito acadêmico. Por sua vez, os colegas condicionam a estima que a criança desenvolve por si própria. Todavia, os sentimentos de rejeição ou aceitação incidem sobre a formação da auto-avaliação pela criança (Sánchez & Escribano, 1999).

Jacob e Loureiro (1999) consideram que, na situação escolar, é possível hipotetizar que o aluno terá maior motivação para enfrentar a situação de aprendizagem escolar na medida em que apresentar uma percepção positiva de seu potencial intelectual, da sua capacidade para aprender os conteúdos escolares e de obter êxito. Tais características estão relacionadas a um autoconceito positivo. No entanto, a motivação para aprender será menor na medida em que o aluno não se perceber com os recursos necessários para tal, o que, por sua vez, encontra-se associado a um autoconceito negativo.

Nesta perspectiva, estudos empíricos e de revisão têm demonstrado, de forma conclusiva, que os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em parte, das experiências de êxito ou fracasso diante das exigências escolares. Assim, as crianças que apresentam baixo desempenho escolar são caracterizadas por um autoconceito negativo. No pólo oposto, as crianças com sentimentos positivos acerca de si mesmas tendem a apresentar êxito nos resultados acadêmicos (Okano, Loureiro, Linhares & Maturano, 2004; Passeri, 2003; Tonellotto & Gonçalves, 2002).

Apesar do grande número de investigações que buscaram analisar ou compreender as relações existentes entre o autoconceito e o rendimento e/ou desempenho acadêmico de

alunos, constata-se que, alguns aspectos do autoconceito de escolares continuam, basicamente, inexplorados, como por exemplo, as correlações entre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem escolar. Bem menos freqüentes, são as investigações que avaliam o impacto ou a influência de alguma dificuldade de aprendizagem específica no autoconceito geral ou em suas dimensões social, familiar, escolar e pessoal.

Sisto e Martinelli (2004) apontam que, além das divergências conceituais e estruturais dos estudos que buscaram avaliar o autoconceito, a maior parte dos instrumentos utilizados pelos pesquisadores e estudiosos brasileiros, são adaptações ou traduções de instrumentos construídos para outras realidades sociais. Certamente, vale ressaltar que os instrumentos aqui utilizados para a obtenção dos dados, ou sejam: a EAC – IJ (Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – Sisto & Martinelli, 2004) e o ADAPE (Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita – Sisto, 2002b) são, especialmente, elaborados para a realidade brasileira. Na situação escolar, tais instrumentos podem ser usados pelo professor, pelo pedagogo, pelo psicólogo escolar ou pelo orientador educacional.

Guerreiro (2002) afirma que o instrumento de Avaliação das Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) conseguiu contornar algumas dos empecilhos para se diagnosticar a presença de dificuldades de aprendizagem na escrita, tais como a inadequação dos testes à nossa realidade, diferenças culturais, busca de problemas orgânicos no próprio aluno, entre outras. A autora ainda argumenta que, além de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem na escrita, o instrumento ADAPE permite detectar se elas se referem a um problema específico ou à escrita em geral, o que fornece indicadores para uma possível intervenção.

É importante ressaltar que não há na literatura específica acerca da temática uma definição consensual para as dificuldades de aprendizagem, bem como não existe uma concordância sobre as possíveis causas. Entretanto, Boruchovitch (2002) afirma que as

dificuldades de aprendizagem só podem ser compreendidas na complexa interação entre os fatores intra e extra-escolares, requerendo intervenção tanto no âmbito do aluno, das práticas pedagógicas e de formação de professores, quanto no contexto de mudanças mais amplas de natureza política, econômica e social.

Diante das considerações descritas, a presente investigação pretendeu verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem na escrita (sem indícios, leve, média e acentuada) e o autoconceito geral e o autoconceito nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal, de um grupo de alunos da 2^a e 3^a série, do ensino fundamental da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

A opção pelas dificuldades de aprendizagem na escrita deve-se, sobretudo, à complexidade envolvida no processo de alfabetização. A aquisição da escrita vai além das exigências que o aprendiz memorize letras para acertar na grafia das palavras. Ainda que a escrita seja uma convenção social, requer da criança operações implícitas para identificar os sons de uma palavra, transformá-los em signos e reconstruí-los por escrito (Ferreiro & Teberosky, 1999; Morais, 2002; Sisto, 2002b; Teixeira & Giacomoni, 2002).

No histórico percurso trilhado pela linguagem escrita, esta tem sido considerada como algo que deve ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o domínio e exercício de um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. Contudo, o ato de escrever não é um processo passivo, não é uma simples prática de repetição e memorização, em que o aprendiz deve respeitar a ortografia das letras e reproduzi-las (Ferreiro, 2001). Segundo Morais (2002), aprender a ortografia não é um mero ‘armazenamento’ de formas corretas na memória, pois o sujeito que aprende processa-aativamente. Neste sentido, quando um aluno erra, está demonstrando que não é um mero repetidor das formas escritas, mas que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras.

Do ponto de vista estatístico, o panorama brasileiro do desempenho dos alunos, matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, na aprendizagem da leitura e da escrita, vem sendo traçado, a cada dois anos, pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)². Em 2003, a análise dos resultados extraídos pelos testes aplicados pelo SAEB em estudantes matriculadas na 4^a série do ensino fundamental, nas escolas brasileiras, classificou 18,7% das crianças com desempenho *muito crítico* em Língua Portuguesa. Isto significa dizer que tais alunos não desenvolveram habilidades e competências mínimas de leitura condizentes com quatro anos de escolarização, ou seja, não foram alfabetizados adequadamente. A categoria *crítica* reuniu 36,7% dos alunos, caracterizados por lerem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples, são leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas.

O desempenho *adequado*, considerado o esperado para a série correspondente, reuniu apenas 4,9% dos estudantes. E os outros 39,7% dos alunos encontraram-se no nível de desempenho *intermediário*. Tais dados levam-nos a concluir que, em 2003, a metade, mais exatamente 55,4% das crianças brasileiras matriculadas na 4^a série do ensino fundamental, apresentaram um desempenho muito crítico e crítico em Língua Portuguesa.

Uma revisão dos estudos sobre a leitura e a escrita da perspectiva psicológica mostra que, a partir da década de 1980, a descrição dos processos de aprendizagem da alfabetização apresentou significativas mudanças. As posições behavioristas foram, progressivamente, substituídas por outras, que acentuam a complexidade e a globalidade da aprendizagem da leitura e da escrita, como processos que implicam várias dimensões, e não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais, culturais e sociais (Solé & Teberosky, 2004).

As considerações até aqui enfocadas demonstram que o conhecimento de alguns pontos fundamentais sobre o autoconceito de alunos, que freqüentam o ensino fundamental, e

² FONTE: SAEB, 2003.

sobre as dificuldades de aprendizagem, especificamente, na escrita, não é meramente uma questão acadêmica ou restrita a alguns momentos em que se discute o assunto. Trata-se, sobretudo, de um esforço orientado para responder possíveis indagações referentes a um fator intrapessoal - o autoconceito, envolvido na aprendizagem, no intuito de contribuir para a melhoria das relações que se põem em prática nas situações educacionais.

Nas páginas que se seguem, busca-se, no primeiro capítulo, analisar questões conceituais acerca da definição do autoconceito e sobre a sua evolução e desenvolvimento no período infantil. O referido capítulo aponta vários estudos que, nas três últimas décadas, se preocuparam com a avaliação do constructo psicológico autoconceito. Descrevem-se, ainda, as pesquisas que analisaram a interação do autoconceito com variáveis psicopedagógicas, no contexto escolar.

O segundo capítulo aborda questões conceituais e metodológicas referentes à linguagem escrita. Além de apresentar o modo como a escola tem trabalhado a escrita, são transcritos alguns princípios gerais sob a visão psicogenética do processo de apropriação da escrita por parte da criança. Busca-se compreender as interpretações sobre a noção de dificuldade específica na aprendizagem escrita. Por fim, apresentam-se investigações que enfatizaram a escrita, como objeto de estudo.

Já o terceiro capítulo apresenta o método da pesquisa, portanto, descrevem-se os participantes do estudo, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para a obtenção, a correção e a análise dos dados. Os resultados encontrados a partir das análises estatísticas realizadas estão relacionados no capítulo 4.

No quinto capítulo, são discutidas as relações obtidas entre a variável autoconceito e suas dimensões e os diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

Cada pessoa brilha com luz própria entre as demais. Não há dois fogos iguais. Há fogos grandes, fogos pequenos e fogos de todas as cores. Há pessoas de fogo sereno, que nem percebem o vento, e pessoas de fogo louco, que enchem o ar de faíscas. Alguns fogos, fogos bobos, não iluminam e nem queimam, mas outros ardem na vida com tanta vontade que não se podevê-los sem pestanejar, e quem se aproxima se acende.

(Galeano, El libro de los abrazos, Siglo XXI)

CAPÍTULO I

SOBRE O AUTOCONCEITO

Este capítulo trata de um dos temas que tem despertado o interesse entre pesquisadores: o estudo do autoconceito. Na primeira parte do capítulo, busca-se analisar questões conceituais acerca da definição do autoconceito, sob a perspectiva de diversos estudiosos. A segunda parte engloba a evolução do autoconceito, além de enfatizar, o desenvolvimento do autoconceito no período da infância, em função dos participantes desta investigação serem crianças, matriculadas na 2^a e 3^a séries do ensino fundamental. Na terceira parte do capítulo, descrevem-se os estudos que analisaram a interação do constructo psicológico autoconceito com variáveis psicopedagógicas, no ambiente escolar.

1.1 - O autoconceito e suas dimensões – “*Questões conceituais...*”.

Não há na literatura uma definição clara e concisa, tampouco, universalmente aceita sobre a definição do termo autoconceito. De maneira geral, parece se definir como o conceito ou a visão que o indivíduo tem de si mesmo. Contudo, há certa concordância, por parte de diversos autores, que o autoconceito relaciona-se à percepção que o indivíduo tem de si mesmo e que se encontra diretamente ligado às experiências que o sujeito estabelece com os outros. Neste sentido, a visão que o indivíduo tem de si mesmo é fortemente influenciada pelas relações sociais que se estabelecem entre o sujeito e o meio, no decorrer de sua existência (Carneiro, 2002; Costa, 2002; Giavoni & Tamayo, 2000, 2003; Harter, 1996; Jacob & Loureiro, 1999; Oliveira, 2000; Sánchez & Escribano, 1999; Sisto & Martinelli, 2004).

As pesquisas relativas ao autoconceito atribuem a William James (1890) as primeiras formulações e análises de tal constructo do ponto de vista psicológico. Em sua obra intitulada *Principles of Psychology* (1890), o autor dedicou-se no capítulo X, – *The Consciousness of Self* – a explorar sistematicamente todos os aspectos da personalidade. James (1890) estabeleceu que o *self* ou “eu” poderia ser visto a partir de dois enfoques: “eu-sujeito” (o que é o indivíduo) e “eu-objeto” (o que pertence ao indivíduo). O primeiro é concebido como conhecedor, o qual corresponde aos processos de funcionamento mental, ou a consciência do que se está percebendo em relação aos aspectos e processos físicos, que permite aos indivíduos o estabelecimento de um senso de identidade pessoal. O segundo, o eu como objeto, é mais subjetivo, refere-se a um fenômeno psicológico, às idéias que as pessoas têm sobre como elas são e o que gostariam de ser. Segundo Teixeira e Giacomoni (2002), é este eu empírico, isto é, o eu tomado como objeto de conhecimento, que corresponde ao que é chamado de autoconceito.

A distinção entre um eu-sujeito e um eu-objeto é apenas uma formalidade teórica. Na realidade estes dois elementos do eu são inseparáveis. Dessa maneira, o autoconceito não seria apenas um conjunto de definições que uma pessoa tem acerca de si, como uma espécie de arquivo com informações referentes a si própria. Mais do que isso, o autoconceito teria uma função ativa, de organizar a experiência pessoal de uma maneira tal que o sujeito possa entendê-la e saiba lidar com ela (Teixeira & Giacomoni, 2002).

James (1890) assinalou o caráter multidimensional do *self* ou eu, distinguindo-o em eu material, eu social e eu espiritual. O *eu material* corresponde ao próprio corpo do indivíduo, sua fisionomia, suas idiossincrasias, seu nome, os objetos que possui, o trabalho, bem como sua própria família. Já o *eu social* de um indivíduo refere-se ao reconhecimento atribuído à pessoa pelos demais. O autor argumenta que todos os indivíduos têm uma propensão inata de observar e ser observado. Assim, pode-se dizer que os indivíduos têm diferentes eus sociais,

pois convivem com distintos grupos de pessoas, assumindo diversos papéis, cujas opiniões das pessoas significativas os importam. E, por fim, o *eu espiritual* referente aos aspectos subjetivos do indivíduo, suas disposições ou faculdades psicológicas, seus sentimentos, emoções, valores, crenças, idéias.

Nesta mesma perspectiva de multidimensionalidade, Mead (1934) concebe que vários eus podem se desenvolver em função das diferentes vivências sociais que os indivíduos estabelecem no meio no qual encontram-se inseridos. Os indivíduos passam a ver a si mesmos da mesma forma como as outras pessoas os vêem através dos processos de socialização. Assim, as experiências sociais possibilitariam a existência de vários autoconceitos do indivíduo, que podem influenciar ou serem influenciados pelo contexto social em que são analisados. Logo, é possível referir-se a um autoconceito social, relacionado ao grupo no qual o sujeito pertence e participa, um autoconceito familiar, correspondente às atitudes frente à família, um autoconceito escolar, formado a partir das relações desenvolvidas com professores colegas e um autoconceito pessoal, relativo à percepção que tem sobre si mesmo. Similarmente, James e Mead argumentam que o sujeito pode ter tantos autoconceitos quantos papéis por ele desempenhados socialmente.

Uma revisão literária acerca das diferentes maneiras de compreensão do termo, deixa clara a existência de uma diversidade conceitual. Em linhas gerais, historicamente, observa-se uma evolução da terminologia psicológica, a qual interpreta o autoconceito tanto como uma ‘configuração organizada de percepções de si mesmo admissíveis à consciência’, quanto como ‘produto da interação social e espécie de introjeção do modo como os outros percebem o indivíduo’, ou ainda, ‘uma entidade subjetiva influenciada pelo inconsciente’ (Novaes, 1985).

Para Harter (1996), o autoconceito é concebido como uma autoteoria, isto é, uma construção teórica que o sujeito realiza sobre si, a partir de sua interação com o mundo social.

Assim, esta autoconstrução é um processo resultante das percepções, conjecturas e imaginações que a pessoa realiza a respeito da influência que a sua imagem exerce sobre os outros significativos, do julgamento que estes realizam sobre o indivíduo, somados a uma espécie de auto-sentimento (orgulho ou vergonha) resultante desta interação social.

Ainda, sobre o autoconceito, Jacob e Loureiro (1999) afirmam que ele constitui-se como o conjunto de atribuições cognitivas que uma pessoa faz a respeito de si, de seu comportamento em diferentes situações objetivas e das suas características individuais. Sánchez e Escribano (1999) defendem o autoconceito como uma atitude valorativa que o sujeito tem sobre sua pessoa. Trata-se do apreço, dos sentimentos, experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre o seu próprio eu. O autoconceito influencia na maneira como a pessoa percebe os acontecimentos, os objetos e as pessoas de seu meio, incidindo, portanto, em sua conduta e em suas vivências. Por sua vez, Estevão e Almeida (1999) em estudo sobre o tema definem o autoconceito como sendo uma percepção multifacetada que o indivíduo forma de si mesmo, incluindo-se nessa percepção as descrições, as valorações e as expectativas.

As definições de autoconceito implicam um conjunto amplo de representações e de processos cognitivos sobre si mesmo. Oliveira (2000) considera que a construção de si mesmo é um dos desenvolvimentos mais importantes do ser humano, uma vez que o autoconceito é um determinante significativo do comportamento do sujeito e elemento fundamental no desenvolvimento de sua personalidade com vistas ao estabelecimento de sua identidade. Para a autora, o autoconceito é um ato de inteligência eminentemente cognitivo. Refere-se à idéia que o indivíduo faz de si mesmo, como ele se percebe, como se vê. Significa uma tomada de consciência, um juízo, um posicionamento, uma postura, um autoconhecimento, uma cognição. Constitui-se em um conjunto de crenças que norteiam a conduta das pessoas,

possibilitando-lhes assumirem novos papéis na vida. É um sistema de atitudes que formam em relação a si mesmo.

Outras estudosas do tema, Tonelloto e Gonçalves (2002) afirmam que o autoconceito é um fator de ordem interna e intrapessoal capaz de interferir na aprendizagem, dificultando a consecução das metas da aprendizagem escolar. As autoras argumentam que a forma como a pessoa se percebe ou se avalia constitui-se numa poderosa necessidade humana, que contribui para o seu desenvolvimento. Já Costa (2002) define o autoconceito como um constructo complexo, modificado e estruturado de acordo com o desenvolvimento do indivíduo. Assim, pode-se verificar uma tendência a determinadas incoerências e variações no autoconceito de uma situação experienciada pelo sujeito à outra e, ainda, variações conforme o tempo.

Giavoni e Tamayo (2003) concebem o autoconceito como sendo uma estrutura multifacetada e maleável composto por uma coletânea de auto-representações. Eles o vêem como um sistema que associa, organiza e coordena a variedade de imagens, esquemas, teoria, conceitos, metas e idéias que o indivíduo possui de si próprio. Enquanto autoconstrução, o autoconceito encontra-se diretamente influenciado e vinculado à cultura na qual o sujeito encontra-se inserido.

Importante destacar Hidalgo e Palácios (2004a), autores que também concordam que o autoconceito está relacionado à imagem que o sujeito tem de si mesmo e se refere ao conjunto de características ou de atributos que é utilizado pela pessoa para se diferenciar dos demais. Assim, o autoconceito se refere aos aspectos mais cognitivos do sistema do eu e integra o conhecimento que cada pessoa tem de si como individuo único. Ainda, conforme os autores, o autoconceito se completa com uma dimensão mais valorativa e julgadora do eu, a auto-estima. Este produto psicológico, algumas vezes, é acompanhado por um sinal positivo e, em outras, por um negativo, referindo-se à visão que a pessoa tem de seu próprio valor e competência, na medida em que o indivíduo avalia suas características e competências, como satisfeito ou

insatisfeito, contente ou descontente e, ainda, como o indivíduo se sente em relação a como se percebe.

Apesar das multiplicidades e das divergências conceituais, grande parte das pesquisas visa à compreensão do desenvolvimento do autoconceito e sua influência sobre o comportamento dos indivíduos, bem como seu impacto nas condutas acadêmicas dos alunos. Sisto e Martinelli (2004) definem o autoconceito como produto resultante da interação entre a pessoa e o mundo à sua volta, durante o seu processo de construção social e ciclo vital, acompanhado da avaliação de suas capacidades, realizações, vivências e representações. Ao lado dessa definição, esses estudiosos consideram a existência de diversos autoconceitos, os quais seriam construídos a partir de informações e indicadores de diferentes contextos sociais. Neste sentido, quando uma pessoa se avalia ou se percebe em relação ao contexto escolar, os dados obtidos que resultaram num retorno positivo ou negativo de sua autopercepção, serão diferentes do modo quando esta mesma pessoa se autoavalia perante outro contexto, por exemplo, o contexto familiar. Logo, o autoconceito do indivíduo pode ser alterado de acordo com o contexto social em que este é analisado.

1.2 - O autoconceito e sua evolução – “*Um modo de explicar...*”.

Uma das idéias fundamentais relacionadas à formação do constructo autoconceito é que ele se desenvolve ao longo da vida do ser humano tendo o seu início já na infância (Hidalgo & Palácios, 2004a, 2004b; Sánchez & Escribano, 1999; Teixeira & Giacomini, 2002). O autoconceito não é inato, ou seja, a criança não nasce com um conceito próprio predeterminado, ele é construído e definido ao longo do desenvolvimento em função da influência das experiências sociais estabelecidas (Sánchez & Escribano, 1999; Sisto & Martinelli, 2004). Segal (1988) afirma que o autoconceito é resultado de um processo de

análise, valoração e integração das informações derivadas da experiência de vida do indivíduo e da opinião dos outros significativos. Estas informações constituem uma importante base de conhecimentos acerca de nossas habilidades, valores, preferências, metas e outros. O processo de constituição do autoconceito é seletivo, inventivo e criativo.

A visão de si mesmas, que as crianças têm, começa a ser definida durante a primeira infância, embora sejam os anos posteriores da infância e da adolescência as etapas em que ocorrem maiores elaborações (Hidalgo & Palácios, 2004a). Portanto, a formação do autoconceito é um processo gradativo que se dá ao longo do desenvolvimento vital do indivíduo e depende da quantidade e qualidade das interações que cada um estabelece com o meio (Oliveira, 2000). Visto que a forma como as crianças se vêem ou se percebem está diretamente ligada às relações que estabelecem com o seu meio social, certas incoerências e variações podem surgir de uma situação vivenciada pelo sujeito à outra e, ainda, variações conforme o tempo (Costa, 2002).

Nesta perspectiva, durante a infância, a forma como as crianças concebem seu autoconceito varia, notavelmente, de uma idade a outra em função tanto do desenvolvimento cognitivo alcançado em cada momento, como das interações sociais. Assim, o conhecimento de si, dificilmente, poderia se desenvolver fora do âmbito das interações sociais. Precisamente, é na diversidade de contextos e, através das interações que mantêm com outras pessoas, que as crianças irão obtendo as experiências e as informações que necessitam para elaborar suas representações tanto sobre si mesmas como do mundo a sua volta (Hidalgo & Palácios, 2004a; 2004b; Sánchez & Escribano, 1999).

Em outros termos, o autoconceito é uma estrutura que se encontra diretamente influenciada e vinculada à cultura, construída a partir das percepções e representações sociais em relação aos outros significativos (Tamayo, 1985). Portanto, o constructo psicológico

autoconceito é uma variável dinâmica, que se modifica em função das experiências do indivíduo, influenciando-as e sendo influenciado por elas.

Marchago (1991, apud Sánchez & Escribano, 1999) assinala que o autoconceito “é construído e definido ao longo do desenvolvimento do indivíduo graças à influência das pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social, e como consequência das próprias experiências de sucesso e fracasso”. Assim, a criança vai formando, paulatinamente, uma visão de si mesma, com base no julgamento dos outros a seu respeito, bem como o seu desempenho em relação aos demais. Vale ressaltar que Oliveira (2000) afirma que os pais e outras pessoas significativas para a criança influenciam a forma como ela se vê ou se percebe. Eles constantemente estão lhe dando informações sobre suas habilidades, valores, destrezas ou ausência deles. Essas experiências e as avaliações que a própria criança faz pode interferir, positiva ou negativamente, no desenvolvimento de seu autoconceito.

Neste sentido, tanto a qualidade do relacionamento pais-filhos quanto das relações professor-aluno influenciam no desenvolvimento do conhecimento de si, elaborado pela criança. Em outras palavras, a forma como os adultos expressam os seus afetos por uma criança, o modo como exercem a disciplina e o controle, o clima democrático ou autoritário do meio, o uso de elogios ou reprovações em tarefas realizadas com êxito ou não, são fatores que contribuem para a formação de um conceito positivo ou negativo sobre a percepção que a criança tem de si própria (Silva & Alencar, 1984).

Contudo, o desenvolvimento do autoconceito depende, também, do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Quanto mais formal é o pensamento, mais elaboradas serão as descrições acerca do conhecimento de si mesmo (Teixeira & Giacomoni, 2002). Sob este mesmo ponto de vista, Hidalgo e Palácios (2004a) afirmam que, quanto menor é a criança, menos sistemática é a auto-avaliação sobre si mesma.

Inicialmente, as descrições que as crianças apresentam sobre si mesmas estão fundamentadas em atributos simples e globais do tipo ‘bom’ ou ‘mau’, ‘grande’ ou ‘pequena’. À medida que a criança se desenvolve cognitivamente, o autoconceito se torna mais complexo e diferenciado, articulado e integrador de diferentes dimensões e conteúdos, de maneira que uma criança pode descrever-se como ‘boa’ para certas coisas e como ‘má’ para outras (Hidalgo & Palácios, 2004a).

Além disso, as autopercepções das crianças em idade pré-escolar estão mais ligadas às características visíveis, tarefas específicas, em vez de qualidades mais internas e constantes (Bee, 1996). Portanto, as descrições sobre si mesmas na infância são baseadas em informações que se consegue de atributos individuais concretos, tais como atividades, características físicas e posses (Teixeira & Giacomoni, 2002). As crianças menores, entre dois e seis anos, em suas autodescrições, costumam referir-se a si mesmas, exclusivamente, em termos de absolutos, ‘sou alta’, ‘sou forte’, sem a tendência de matizar tais informações ‘sou alta para a minha idade’, nem fazer uso de comparações sociais ‘sou o mais forte de meus amigos’.

Todavia, o autoconceito costuma ser durante esses anos pouco coerente, arbitrário e mutável. À medida que crescem, as crianças começam a utilizar-se de comparações sociais com a finalidade de preencher o conteúdo de seu autoconceito (Hidalgo & Palácios, 2004a). Suas autodefinições se tornam menos ligadas a características externas e mais centradas em sentimentos e idéias (Bee, 1996).

Cabe destacar que o desenvolvimento do autoconceito envolve um processo continuado de mudanças voltadas na direção de uma crescente complexidade. Harter e Monsour (1992, apud Teixeira & Giacomoni, 2002) apontam que a complexidade do autoconceito tende a aumentar, dado ao maior número de papéis sociais desempenhados pela criança, o que faz com que mais aspectos do autoconceito sejam expressos socialmente e,

conseqüentemente, percebidos pelo sujeito. Além disso, com o crescente desenvolvimento cognitivo, a criança ou o adolescente torna-se capaz de perceber diferenciações sutis em seu autoconceito, possibilitando-lhe o reconhecimento da co-existência, em si própria, de sentimentos e características contraditórios.

1.3 - Investigações sobre a interação do autoconceito com variáveis psicopedagógicas – “O espaço escolar...”.

Dentre as variáveis que têm influenciado no desempenho escolar e motivação para a aprendizagem, o constructo autoconceito vem sendo destacado por inúmeros estudiosos e pesquisadores. A investigação da avaliação e percepção que o aluno faz de si mesmo têm sido preocupação de pesquisadores da área educacional. No encaminhamento dessas pesquisas, destacam-se a relação do constructo psicológico do autoconceito do aluno e o rendimento ou desempenho escolar, entre outras variáveis.

As pesquisas desenvolvidas buscando relações entre o autoconceito, sobretudo, o autoconceito escolar e o desempenho acadêmico, avançaram desde o final da década de 70. Entretanto, é durante as décadas de 80 e 90 que se verifica uma crescente tentativa de encontrar relações entre esse constructo e variáveis psicopedagógicas. Mais recentemente, a partir dos anos 2000, pode-se notar que o ponto comum de discussão entre pesquisadores da área psicoeducacional, tem sido compreender as relações entre o autoconceito e as dificuldades de aprendizagem. De acordo com Sisto e Martinelli (2004), o autoconceito tem sido apontado como uma variável intrapessoal importante a ser considerada nos estudos que buscam explicar e compreender a gênese e o desenvolvimento de problemas de aprendizagem em crianças e adolescentes.

Algumas pesquisas foram desenvolvidas na tentativa de verificar as relações entre trabalho em grupo realizado na escola e o autoconceito como, por exemplo, pode-se destacar a investigação realizada por Bechara (1978). Para a realização da pesquisa, 85 adolescentes foram divididos em dois grupos: um com experiência de trabalhos em grupo na escola, com autoavaliação e avaliação dos colegas, e outro grupo, sem esta experiência. Concluiu-se com o estudo que a experiência de realização de trabalho em grupo na escola está relacionada positivamente ao autoconceito dos alunos. Em 1979, Alencar pesquisou em 249 estudantes da quinta série, as atitudes com relação à escola, a si mesmos e aos colegas, em função do sexo, *status* sócio econômico, idade e condições de resposta ao instrumento.

Os resultados obtidos sugeriram que os alunos do sexo feminino apresentaram resultados mais positivos com relação à escola. Igualmente notou-se que os alunos com mais idade também apresentaram atitudes mais positivas em relação à escola. Quanto ao autoconceito em relação aos alunos e atitudes para com os colegas, observou-se que os escolares de nível sócio-econômico médio e do sexo feminino apresentaram resultados superiores, tanto em termos de autoconceito como em termos de suas atitudes para com os colegas.

Na década de 80, Carroll, Friedrich e Hund (1984) objetivaram investigar se as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem e as crianças com deficiência mental se diferem em relação ao autoconceito. Os resultados revelaram que os estudantes, com dificuldades de aprendizagem, apresentaram um autoconceito significativamente mais baixo quando comparados às crianças que não apresentavam dificuldades. Verificou-se, também que, quando equiparados aos alunos que apresentavam deficiência mental, as crianças com dificuldades de aprendizagem, de um modo geral, obtiveram pontuações mais elevadas com relação ao autoconceito.

Preocupados com a relação entre autoconceito, rendimento escolar e escolha do lugar para sentar, Silva e Alencar (1984) avaliaram o autoconceito de 500 alunos da 4^a série, de nível sócio econômico médio e baixo e a avaliação do autoconceito do aluno pelo professor. Os resultados do estudo evidenciaram a existência de uma relação positiva entre o autoconceito do aluno e seu rendimento acadêmico, observando-se que, quanto mais positivo o autoconceito do aluno, melhor o seu desempenho. Quanto à escolha do lugar para sentar, o presente estudo não apresentou uma relação significativa com o autoconceito, refutando a hipótese de que os alunos que se sentam na frente teriam um autoconceito mais positivo do que aqueles que se sentam nos lados ou atrás.

A avaliação do autoconceito e sua relação com as variáveis *lócus* de controle e desempenho escolar constituíram-se como objeto de estudo das pesquisas desenvolvidas por Rogers e Saklofske (1985) e Chapman (1988). Tais autores concluíram que, os estudantes com rendimento acadêmico satisfatório apresentaram pontuações mais elevadas no autoconceito geral e acadêmico e as avaliações negativas acerca do autoconceito ficaram entre as crianças com dificuldades de aprendizagem. Estas, por sua vez, ainda, apresentaram uma baixa expectativa quanto ao rendimento escolar.

Outras pesquisas, também, confirmaram a existência de correlações significativas entre o autoconceito e o desempenho acadêmico, ao evidenciarem em seus resultados que os índices mais rebaixados de autoconceito encontram-se entre os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou rendimento escolar insatisfatório, quando comparados a estudantes que não apresentam problemas de aprendizagem (Buchanan & Wolf, 1986; Carroll, Friedrich & Hund, 1984; Cooley & Ayres, 1988).

Bechara (1986), em outro estudo, investigou se as variáveis nível socioeconômico, idade, tempo de formação, tempo de experiência no magistério e tempo de experiência na primeira série, têm relação ou influenciam no autoconceito dos professores. Os resultados

revelaram que o autoconceito dos professores, de modo geral, é alto para os fatores: geral, *self*-ético-moral, *self*-social (receptividade social), *self*-somático, *self*-pessoal e *self*-social (atitude social). Concluiu-se com o estudo que o autoconceito não apresenta correlações significativas em função das variáveis idade, tempo de formado e experiência de magistério.

Nos anos 90, o autoconceito de crianças com problemas de aprendizagens incluídas em classes especiais foi avaliado por Beltempo e Achille (1990). Os resultados da avaliação apontaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem, que estudam em tempo integral em classe especial e as crianças com dificuldades de aprendizagem, que estudam um período em classe comum e outro, em ensino especial, apresentaram um baixo índice no autoconceito quando comparadas às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e estudavam em tempo integral em classes de ensino regular.

A relação entre autoconceito, atribuição causal e desempenho acadêmico foi estudada por Taliuli (1991). Os resultados do estudo de Taliuli revelaram que os alunos com desempenho acadêmico satisfatório apresentaram um autoconceito, significativamente, mais positivo quando comparados aos alunos do grupo de desempenho acadêmico insatisfatório. Referente ao autoconceito e à variável atribuição de causalidade, os escolares que apresentaram um autoconceito mais negativo, atribuíram seu insucesso no desempenho acadêmico à falta de esforço. No que se refere ao teste de matemática, associaram a falta de êxito à ausência de aptidão.

Em outra pesquisa, Jesus e Gama (1991) averiguaram a influência do desempenho escolar no autoconceito e as atitudes em relação à escola em 180 alunos, da 1^a, 3^a e 5^a do ensino fundamental. Os sujeitos que constituíram o universo da pesquisa foram classificados em dois grupos: os de sucesso e os de fracasso escolar. Os resultados sugeriram a presença de uma interação positiva e significativa relativa à variável atitude em relação à escola e ao desempenho escolar. Em referência à variável autoconceito, os pesquisadores notaram que os

estudantes do grupo de sucesso, que apresentavam um melhor desempenho acadêmico, obtiveram resultados mais elevados em relação ao autoconceito geral e acadêmico.

A influência da deficiência visual sobre o autoconceito de adolescentes constituiu-se como objeto de estudo da pesquisa realizada por Beaty (1992). Neste estudo, concluiu-se que estudantes que apresentavam a deficiência visual, demonstraram possuir um autoconceito inferior do que o grupo de alunos que não apresentava a dificuldade. Outras investigações desenvolvidas posteriormente corroboram que a aprendizagem da escrita em *braile* favorece o desenvolvimento de um autoconceito positivo em indivíduos que apresentam cegueira (Koenig, 1995; Schroeder, 1996).

A investigação realizada por Moraes (1994) analisou o autoconceito em adolescentes e buscou validar o efeito de um Programa de Intervenção Psicossocial no desenvolvimento do autoconceito. Neste contexto, o Programa de Intervenção Psicossocial demonstrou-se insatisfatório na promoção de mudanças significativas no autoconceito dos jovens do grupo experimental comparado com o grupo controle. Por sua vez, La Rosa (1995) testou os efeitos de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar. Evidenciou-se, contudo, ganhos significativos em algumas dimensões do autoconceito, o grupo experimental apresentou um autoconceito ético mais elevado quando comparado ao grupo controle. Já este apresentou ganhos significativos em autoconceito socioeconômico, sentimentos, interindividuais, aparência física e saúde emocional.

Núñez Pérez, González-Pienda, Rodríguez, González-Pumariega, Monteiro, Pérez et al. (1998) investigaram as relações entre a seleção e utilização de estratégias de aprendizagem, o autoconceito e o rendimento acadêmico de alunos com idades compreendidas entre 9 e 13 anos. Os resultados indicaram em primeiro lugar, que existem diferenças significativas na seleção e utilização de estratégias de aprendizagem entre alunos com um autoconceito positivo e negativo. O autoconceito positivo favorece a utilização de

procedimentos estratégicos de aprendizagem, no sentido de que quanto maior é o autoconceito do aluno mais estratégias de aprendizagem são utilizadas por ele. Em segundo lugar, os resultados apontaram que a relação entre o autoconceito e as estratégias de aprendizagem são de caráter recíproco.

Schmidt e Magagnin (1998) apresentaram uma análise dos fatores relacionados ao autoconceito de jovens que fazem uso de drogas lícitas e ilícitas, verificando a sua influência no rendimento escolar. Evidenciou-se que as drogas lícitas, como o tabaco e o álcool, (quando não ingeridos em excesso), não influenciam o autoconceito dos indivíduos, nem o seu rendimento escolar. Em outro estudo subsequente, a relação entre autoconceito, desempenho acadêmico, atribuição causal e metacognição foi estudada por Castro (1999). A análise dos dados demonstrou que os escolares com alto nível de rendimento escolar têm autoconceito elevados em aptidão/capacidade, apresentando, também, maiores habilidades metacognitivas em relação ao conhecimento e ao uso de estratégias reguladoras do próprio conhecimento.

É importante destacar que, em relação às dimensões do autoconceito e suas relações com rendimento escolar foram investigadas por Estevão e Almeida (1999). Os resultados indicaram a presença de uma relação, estatisticamente significativa, entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos, apenas para as subescalas de autoconceito acadêmico e de auto-estima. Entretanto, não foram apresentadas correlações entre o autoconceito físico e os níveis de rendimento escolar dos estudantes. Os alunos com menor rendimento escolar, nomeadamente o grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem e o grupo de alunos com histórico de reprovação apresentaram médias mais baixas em relação ao autoconceito acadêmico.

Jacob e Loureiro (1999) desenvolveram um estudo com o propósito de avaliar a relação do autoconceito e desempenho acadêmico de 40 escolares. Os resultados revelaram que os alunos com bom desempenho escolar apresentaram um autoconceito mais positivo,

quando comparados ao grupo com baixo desempenho acadêmico. No entanto, a presente relação foi considerada significativa para a dimensão do autoconceito intelectual e acadêmico e *status* de comportamento. As crianças com baixo desempenho escolar mostraram sinais de problemas de ordem emocional e comportamental referentes ao relacionamento interpessoal com os professores e seus pares.

Ainda, na década de 90, outros estudos buscaram verificar a influência da qualidade das relações familiares sobre o desenvolvimento do autoconceito (Connel, Spencer & Aber, 1994; Decovik & Meuis, 1997; Engle & Breaux, 1998; Feldman & Wentzel, 1990; Verschuerem & Marcoen, 1999; Wenz-Gross, Sipertein, Untch & Widaman, 1997). Por um lado, de modo geral, os resultados apontaram que as crianças com baixos índices no autoconceito possuíam uma baixa qualidade no relacionamento com os pais. Por outro lado, as crianças com melhor autoconceito sentem-se mais aceitas e respeitadas pelos familiares.

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, García, et al. (2000) avaliaram o autoconceito, o processo de atribuição causal e metas acadêmicas em alunos com sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados do estudo apontaram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem, em relação a seus iguais sem dificuldades, apresentam uma imagem se si mesmos mais negativas em nível geral, e especialmente, nas áreas acadêmicas, atribuem seus fracassos mais as causas internas que externas e se responsabilizam menos por seus êxitos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, também, se encontram menos motivados para realizar aprendizagens significativas, assim como menos interessados na busca por aprovação social.

Em 2002, Tonelotto e Gonçalves investigaram como as crianças desatentas percebem-se no ambiente escolar. Os dados foram coletados através de entrevistas com a professora da turma para identificação dos alunos com e sem transtorno de falta/déficit de atenção (TDA). Observou-se que, quando comparados os resultados obtidos pelos dois grupos quanto às

atitudes em relação a si ou autopercepção manifestadas no ambiente escolar, o maior número de atitudes negativas foi encontrado no grupo de crianças com problemas de atenção. Os resultados permitiram inferir que, quanto maior o problema de atenção, maior a impopularidade e rejeição dos sujeitos.

Silva (2002) avaliou o desempenho escolar e autoconceito de alunos que freqüentavam um serviço psicopedagógico comparando-os com alunos de classes de aceleração de aprendizagem, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, porém, não eram atendidos em nenhum serviço de apoio psicopedagógico. Os resultados da investigação revelaram não haver diferenças significativas entre os alunos atendidos no serviço de apoio psicopedagógico e os escolares das classes de aceleração com relação ao rendimento escolar e ao autoconceito.

Na busca por verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e o autoconceito geral e nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de escolares, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Carneiro (2002). Os resultados desse estudo não revelaram uma interação significativa entre as variáveis, dificuldade de aprendizagem na escrita e os autoconceitos familiar, pessoal e social. Entretanto, a dificuldade de aprendizagem na escrita apresentou-se, significativamente, relacionada ao autoconceito geral e escolar, indicando que as crianças que apresentam um nível mais elevado de dificuldades de aprendizagem na escrita tende a ter o autoconceito escolar mais negativo.

Uma pesquisa semelhante foi desenvolvida por Fanelli (2003), uma vez que, também, buscou verificar a relação entre o autoconceito de crianças e a dificuldade de aprendizagem na escrita. Os resultados revelaram que os alunos com visão subnormal (VSN), em geral, cometem mais erros de escrita do que os alunos com cegueira. Notou-se que os alunos com VSN apresentam um desempenho inferior na escrita, quando comparados aos alunos videntes. Em relação ao autoconceito escolar, os alunos com VSN obtiveram pontuações bem próximas

a dos alunos videntes e quanto ao autoconceito social, os alunos com VSN, em algumas faixas etárias, tiveram resultados mais baixos do que os alunos videntes, porém, sem significância estatística.

A relação entre o autoconceito e as dificuldades de aprendizagem também foi foco de preocupação da pesquisa desenvolvida por Passeri (2003), que avaliou o autoconceito de 187 crianças com e sem indícios de dificuldades de aprendizagem inseridas no Regime de Progressão Continuada. O autoconceito apresentou-se com médias mais baixas entre as crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem. Os autoconceitos escolar e pessoal foram identificados como os mais negativos e o autoconceito familiar com médias mais positivas entre as crianças com indícios de dificuldade de aprendizagem. Todavia, de modo geral, o autoconceito apresentou relação significativa com o desempenho escolar.

A investigação proposta por Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), por sua vez, avaliou o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar. Os resultados sugeriram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram um autoconceito geral significativamente mais negativo comparativamente às crianças com bom desempenho escolar. Contudo, as dificuldades comportamentais associadas às dificuldades de aprendizagem não diferenciaram os grupos com relação ao autoconceito.

As relações entre a percepção da qualidade das dinâmicas relacionais familiares, o autoconceito, a auto-estima e o rendimento escolar foram investigadas por Peixoto (2004), em 256 adolescentes. Os resultados do estudo mostraram que a qualidade do relacionamento familiar percebida pelos adolescentes relacionam-se tanto com o constructo autoconceito como com a auto-estima. Os resultados obtidos em função do sucesso escolar revelaram que os alunos com e sem histórico de repetência não se diferenciam em relação à auto-estima,

apesar das diferenças encontradas para o autoconceito acadêmico, onde os alunos com repetência apresentaram valores mais rebaixados.

Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) avaliaram o autoconceito de crianças, de ambos os sexos, com idade entre 7 a 10 anos, com nível intelectual pelo menos médio inferior, que freqüentavam 1^a e 2^a séries. Os sujeitos foram divididos em dois grupos, o G1 composto por 20 crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem escolar que além de freqüentarem o ensino regular, faziam parte de um programa complementar denominado ensino alternativo e o G2 constituído por 20 crianças do ensino regular, sem dificuldades de aprendizagem escolar e com bom desempenho acadêmico. A análise dos dados evidenciou que as crianças com dificuldades escolares, quando comparadas às crianças sem dificuldades de aprendizagem, apresentaram um autoconceito negativo, vêem-se com menos competência para aprender, com mais dificuldades comportamentais, no sentido de ajustar-se ao meio, menos populares. Estas autopercepções contrapõem-se às apresentadas pelas crianças sem dificuldades de aprendizagem escolares, com bom rendimento, que apresentaram uma auto-avaliação positiva.

Visando superar algumas deficiências da literatura e considerando que os profissionais que lidam com o desenvolvimento necessitam de instrumentos que avaliem, com confiabilidade e segurança, áreas importantes de domínios afetivos e das relações sociais nas quais o autoconceito interage, Sisto e Martinelli (2004) construíram a EAC-IJ (Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil), cuja finalidade consiste em avaliar, com precisão, os diferentes níveis de autoconceito da criança e do jovem, em domínios específicos, com os quais se encontram em interação.

Mais recentemente, Mendonça e Fleith (2005) objetivaram estudar a relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em 269 alunos bilíngües e monolíngües. Os resultados apontaram para um desempenho superior de alunos bilíngües em tarefas que

exigem criatividade e raciocínio lógico. Enquanto não foram encontradas correlações significativas para os monolíngües em relação às variáveis, foram encontradas para os alunos bilíngües, correlações positivas entre criatividade e autoconceito.

As relações entre os traços de personalidade e o autoconceito foram investigadas por Fernandes, Bartholomeu, Rueda, Suehiro e Sisto (2005) em 389 crianças, com idade entre 08 a 10 anos, de escolas públicas e particulares. Para os meninos, foram encontradas correlações positivas entre os traços de personalidades extroversão e autoconceito escolar e familiar, neuroticismo e psicoticismo com o autoconceito pessoal e social, e sociabilidade e o autoconceito pessoal. Para as meninas, os resultados revelaram a existência de uma correlação positiva entre o autoconceito social e o traço de personalidade psicoticismo, sociabilidade com o autoconceito familiar; e correlações negativas entre extroversão e o autoconceito social, psicoticismo e neuroticismo com o autoconceito familiar.

Zanoti-Jeronymo e Carvalho (2005) avaliaram a relação entre autoconceito, desempenho escolar e problemas de comportamento em dois grupos de 20 crianças, sendo um grupo constituído por crianças, filhos de alcoolistas e outro por crianças filhos de não-alcoolistas. Os resultados mostraram que os filhos de alcoolistas tendem a ter um autoconceito mais negativo e um desempenho escolar inferior nas tarefas de leitura e aritmética quando comparados aos filhos de não-alcoolistas. Quanto à percepção das mães, os filhos de pais alcoolistas tendem a apresentar mais problemas de comportamento que os filhos de pais não-alcoolistas.

No estudo realizado por D’Affonseca (2005), foi avaliada a relação entre desempenho acadêmico e o autoconceito de filhos de mães que atuam no mercado de trabalho e mães donas de casa. Em relação às crianças, não foram observadas diferenças significativas entre aquelas cujas mães trabalham fora e aquelas cujas mães são donas de casa, no que se refere a seu desenvolvimento acadêmico, a seu autoconceito ou às avaliações da freqüência de

interação com as mães. Entretanto, as correlações revelaram que alguns aspectos da freqüência da interação das mães com os seus filhos contribuem positivamente para a formação do autoconceito acadêmico dos mesmos, o qual se encontra relacionado ao desempenho acadêmico das crianças. Concluiu-se com a pesquisa que a freqüência de envolvimento das mães na vida dos filhos, por si só, e não o fato da mãe trabalhar fora de casa ou não, parece ser um importante fator para o desenvolvimento de um autoconceito positivo e para a obtenção de sucesso acadêmico entre as crianças.

O impacto do turno de trabalho do pai no autoconceito e no desempenho acadêmico de crianças em idade escolar foi investigado por Cia (2005). Os resultados da pesquisa mostraram que o autoconceito acadêmico das crianças cujos pais trabalhavam no turno noturno era significativamente menor quando comparados ao de crianças filhos de pais que trabalhavam no turno diurno. A freqüência de envolvimento dos pais com seus filhos apresentou correlações positivas com a variável autoconceito e desempenho acadêmico das crianças. Sendo assim, o autoconceito acadêmico rebaixado apresentado pelos filhos dos trabalhadores do turno noturno pode ser explicado por eles apresentarem menor freqüência de envolvimento com seus pais.

Em resumo, observa-se na revisão literária que grande parte dos estudiosos envolvidos com as dificuldades de aprendizagem busca compreender e analisar as influências do constructo psicológico autoconceito no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos nestas investigações têm revelado uma tendência da medição do autoconceito apresentar índices negativos conforme aumentam os níveis de dificuldades de aprendizagem. No capítulo, a seguir, são apresentadas idéias fundamentais a respeito da aquisição e das problemáticas que intervêm no processo de aprendizagem da língua escrita.

a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas mediadas pela escrita.

Telma Weisz.

CAPÍTULO II

SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

O presente capítulo apresenta questões conceituais e metodológicas acerca da linguagem escrita. No primeiro momento, faz-se uma análise sobre o modo como a escola tem trabalhado a escrita, enquanto objeto de ensino-aprendizagem. No segundo momento, são apresentados alguns princípios gerais, sob a visão psicogenética, do processo de apropriação da escrita por parte da criança. Em seguida, busca-se compreender as interpretações sobre a noção de dificuldade específica na aprendizagem escrita. Ao final do capítulo, é dedicada uma atenção especial às pesquisas que utilizaram a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, elaborada por Sisto (2002), uma vez que tal instrumento foi utilizado na presente pesquisa.

2.1 - A escola e o sentido da escrita – “*Representação ou reprodução?*”.

A escrita é uma das ‘tecnologias’ mais antigas que a humanidade já conheceu (Teberosky, 2001). A possibilidade de utilizar a língua escrita trouxe consequências profundas nos processos mentais dos indivíduos das sociedades alfabetizadas, consequências em sua forma de organizar seu conhecimento de mundo e de perceber novas maneiras de adquiri-lo, de simbolizar a realidade (Colomer & Camps, 2002). De acordo com Rockwell (2003), a escrita, em conjunto com a leitura, constitui o eixo do processo escolar, tanto por ser um conhecimento inicial e o mais importante transmitido academicamente, como por ser instrumental na aprendizagem de outros conhecimentos.

A língua escrita pode ser considerada como um instrumento de mediação entre o homem e o mundo. Assim, os sinais gráficos são os encarregados de representar

simbolicamente essa relação e regulá-la socialmente através de sua elaboração e transmissão cultural, a “função do código de representação define aquilo que constitui a própria essência da língua escrita; um sistema de mediação entre o ser humano e a realidade através de sinais determinados” (Colomer & Camps, 2002, p.12).

Tradicionalmente, a escrita tem sido considerada como objeto de uma instrução sistemática, como algo que devia ser ensinado no processo de escolarização. Entretanto, não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra-escolar, que sua organização enquanto objeto de conhecimento precede o processo de ensino-aprendizagem institucionalizado pela escola, existindo, portanto, inserida numa complexa rede de relações sociais (Ferreiro, 2001, 2004b).

De acordo com Luria (2001), a história da escrita infantil inicia-se muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão da criança e lhe mostra como formar letras. Neste sentido, afirma que, quando uma criança entra na escola, ela já aprendeu e adquiriu um conjunto de habilidades e destrezas que preparará o caminho para a escrita, técnicas que capacitam a criança para aprender a escrever em um tempo relativamente curto. Ferreiro (2001) argumenta que a criança vê mais letras fora do ambiente escolar do que dentro; na escola, ela só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal. A criança recebe informação dentro, mas também fora da situação formal de aprendizagem, e essa informação extra-escolar se parece com a informação lingüística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É uma informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a escrita em contextos sociais de uso, enquanto que a informação escolar é freqüentemente descontextualizada.

Assim, a natureza do uso da língua escrita é pouco representativa da gama social de usos da leitura e da escrita. Por vezes, as crianças se vêm obrigadas a aceitarem as contradições existentes entre o sistema de usos escolares e o sistema da língua escrita. Na

cópia, no ditado, na leitura mecânica, a língua escrita converte-se num objeto que tem a si mesmo como referente. Em outras palavras, a atenção volta-se para a grafia das letras e não para o seu significado, para a compreensão, a comunicação. Faz-se algo com a escrita, copia-se, verbaliza-se, desenha-se, memoriza-se, etc., mas não se faz língua escrita (Rockwell, 2003).

Portanto, a escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural, uma vez que cumpre diversas funções sociais e possuem meios concretos de existência. A língua escrita aparece para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Mas a escola tem operado uma transmutação da escrita, transformando-a de objeto social para um objeto exclusivamente escolar e, por consequência, converteu o professor no único informante autorizado a transmiti-la, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares. A escola tornou-se guardiã da escrita e exige de seus alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, uma atitude contemplativa frente à escrita (Ferreiro & Teberosky, 2004). Esta é imposta ao aluno como objeto de fora, vindo das mãos dos professores, ao invés de estar fundamentada nas necessidades desenvolvidas pelas crianças e na sua própria atividade (Vigotski, 2002).

Kato (1987) considera que, embora o sistema de escrita alfabética tenha sido criado com o objetivo de representar a fala, ele não apresenta uma natureza estritamente fonética, pois possui inúmeras regularidades nas relações entre fonemas e grafemas por determinações relativas a aspectos históricos ou relacionados ao sistema lexical da língua. Assim, ao se tentar compreender a escrita como representação da fala, deve-se considerar que a linguagem oral é dinâmica, modificando-se de acordo com o tempo, o lugar, a cultura e a classe social dos sujeitos, enquanto a linguagem escrita apresenta-se mais estável e presa a convenções gramaticais. Nesta perspectiva, tem-se como resultante o distanciamento entre esses dois sistemas de linguagem.

Vale ressaltar que, na situação escolar, a aquisição da língua escrita pela criança pode ser concebida a partir de duas perspectivas; como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras ou como uma representação da linguagem. No modelo tradicional da aquisição da linguagem, a escrita é considerada uma questão mecânica, o interesse centra-se na aquisição de um código alfabético, prestando-se atenção aos aspectos gráficos da escrita, ignorando seus aspectos construtivos (Ferreiro, 2001).

Na perspectiva behaviorista, a aprendizagem da leitura e da escrita reduz-se a uma série de habilidades observáveis e mensuráveis que implicam, fundamentalmente, em processos psicológicos periféricos, como por exemplo, perceptivo e motor. A escrita é concebida com transcrição da linguagem oral, portanto, a sua aprendizagem é entendida como a habilidade de codificar sons em letras ao escrever e de decodificar letras em sons ao falar, como uma técnica de colocar em correspondência as unidades gráficas com as unidades sonoras (Solé & Teberosky, 2004).

Desta maneira, a escrita não é apresentada ao aluno como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível ser modificado para que se possa compreendê-lo. E sim, ela é apresentada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, como um objeto imutável para ser fielmente reproduzido. O aluno deve respeitar, cuidadosamente, a forma das letras para poder reproduzi-las com fidelidade. Neste caso, a aprendizagem da língua escrita é concebida como a aquisição de uma técnica. O ensino neste domínio supõe que a criança só aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização (Ferreiro 2001; 2004a; 2004b). Conforme Vigotski (2002, p. 139) em tal prática, “ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

A perspectiva construtivista psicogenética da escrita diferencia-se da postura behaviorista por considerar o processo de aprendizagem na visão da criança, dos problemas que lhe colocam para ler e escrever e das hipóteses e soluções que adota. Entende a alfabetização como a construção de um sistema de representação e não como a adição de componentes de um sistema já estabelecido. A alfabetização supõe um processo de aprendizagem e desenvolvimento que se inicia antes da escolarização formal (Solé & Teberosky, 2004).

Neste caso em que escrita é concebida como uma representação da linguagem, sua aprendizagem se transforma na apropriação de um novo objeto do conhecimento, isto é, em uma aprendizagem conceitual. A escrita não é identificada como cópia passiva de um modelo e sim, como a interpretação ativa dos modelos dos adultos. As crianças buscam compreender o processo de construção da escrita e suas regras de produção. No lugar de uma criança que recebe, passivamente, uma linguagem produzida por outros, surge uma que reconstrói a sua própria linguagem, sujeito este que busca adquirir conhecimento e não, simplesmente, a aquisição de uma técnica particular (Ferreiro, 2001).

Em síntese, de acordo com Ferreiro (2001), a diferença estabelecida entre sistema de codificação da escrita e sistema de representação, naturalmente, não é apenas terminológica, pois, o modo como a aquisição da linguagem escrita é considerada implicará mudanças na prática alfabetizadora. Ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte unidades sonoras em sinais gráficos, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades auditiva e visual, sendo a aprendizagem da escrita concebida como uma técnica. Em contraponto, se a concepção da escrita é vista como um sistema de representação, a sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, em uma aprendizagem conceitual.

2.2 – A língua escrita e o processo de apropriação pela criança.

Dado que a fala e sua compreensão precedem a escrita e a leitura, o mecanismo de associação possibilitou uma explicação simplista para as atividades de leitura e escrita. As formas deveriam ser associadas aos sons e tinham que ser ensinadas e praticadas as destrezas perceptivo-motoras que tornariam possível discriminar e produzir as formas particulares das letras (Sinclair, 2003). Geralmente, pensa-se que, para que a criança escreva de forma correta, é preciso que saiba pronunciar corretamente as palavras.

Entretanto, Sisto (2002b) afirma que o processo da escrita é pouco transparente e dispõe de irregularidades imprevisíveis a partir das regras de conversão fonema-grafema. Efetivamente, a aprendizagem da língua escrita não pode ser entendida como uma mera aquisição de um código gráfico que se relaciona com um código sonoro, mas trata-se do desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua escrita nas situações e para as funções que cumpre no contexto social (Colomer & Camps, 2002).

Embora as grafias se relacionem com os sons da linguagem oral, há outros tipos de relações envolvidas na seleção de determinado sinal gráfico (Colomer & Camps, 2002; Goodman, 2003). Ferreiro e Teberosky (1999) apontam tais relações quando apresentam crianças que esperam que a escrita, por exemplo, dos nomes de pessoas, seja proporcional ao tamanho ou idade dessa pessoa, assim, para elas quanto maior ou mais idade tiver alguém, também maior será a grafia do nome desse alguém.

De acordo com Goodman (2003), as crianças ao desenvolverem um sistema de escrita, descobrem e aprendem a controlar alguns princípios que são significativos para o próprio desenvolvimento da criança. São eles: os princípios funcionais, os princípios lingüísticos e os princípios relacionais. Os princípios funcionais emergem e se desenvolvem a partir do momento em que a criança usa a escrita e vê como os outros a utilizam na vida diária e

observa os significados das experiências de leitura ou escrita das quais participa. Tais experiências possibilitam à criança construir uma noção sobre a função utilitária da escrita no contexto social e sobre qual é a atitude das pessoas em relação à escrita.

A partir dos princípios de natureza lingüística, as crianças chegam a constatar que o sistema de escrita organiza-se de uma maneira convencional. Aprendem que a escrita possui convenções ortográficas e de pontuação, dão-se conta que a língua escrita apresenta regras sintáticas, semânticas e pragmáticas. Já os princípios relacionais desenvolvem-se à medida que as crianças passam a compreender como a língua escrita representa as idéias e os conceitos que as pessoas, os objetos no mundo real e a linguagem oral possuem em dado contexto cultural (Goodman, 2003).

Diversos autores assumem que o início da organização da escrita, enquanto objeto de conhecimento, precede às práticas escolares, em outras palavras, afirmam que a escrita tem uma origem extra-escolar (Ferreiro & Teberosky, 1999; Goodman, 2003; Sinclair, 2003). Sinclair (2003) argumenta que, desde o momento em que os símbolos escritos que a criança vê ao seu redor começam a dizer algo e possuem algum significado, a criança inicia um processo de inferências e hipóteses, que a aproxima cada vez mais da compreensão da natureza de nosso código alfabético. Tais hipóteses podem ser observadas nas garatujas da criança e em suas interpretações de textos escritos, e são decorrentes do desejo da criança de dar sentido ao mundo que a circunda.

Solé e Teberosky (2004) relatam que, no processo de construção do conhecimento acerca da linguagem escrita, há uma série de regularidades comuns a todas as crianças, que podem ser resumidas nas seguintes: (1) A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito; (2) as hipóteses desenvolvem-se por meio das interações estabelecidas entre a criança, leitores e material escrito; (3) as hipóteses constituem-se em respostas a verdadeiros problemas conceituais e (4) a construção de

hipóteses desenvolve-se por reconstruções, em outro nível, de conhecimentos anteriores, originando novas construções.

Na tentativa de encontrar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue a aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1999) exploraram, em seu estudo, como as crianças aprendem a escrever sem ajuda escolar. A exploração sobre a escrita da criança permitiu que as autoras definissem cinco níveis sucessivos de como a criança se apropria da língua escrita no curso de seu desenvolvimento.

No primeiro nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Em outros termos, se a forma básica identificada pela criança for a escrita de imprensa, ter-se-á grafismos separados entre si durante o ato de escrever, porém, se a forma básica for cursiva, ter-se-á grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma básica (Ferreiro & Teberosky, 1999).

De acordo com as autoras, neste nível a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado. Apesar da semelhança entre as grafias, as crianças as consideram como diferentes, uma vez que a intenção antecipada ao ato de escrever era diferente. Logo, a escrita não pode ser interpretada por outro, se não se conhece a intenção de quem escreveu. Além disso, o desenvolvimento da escrita está muito mais próximo ao desenvolvimento do desenho. Ferreiro (2003) afirma que a definição da fronteira que separa a escrita do desenho é um dos grandes problemas que as crianças enfrentam para constituir um sistema de escrita.



FIGURA 1 - Exemplos de escrita do nível 1.

FONTE: Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1999, p. 195–196).

Observa-se também neste nível que a escrita é uma escrita de nomes e um ponto interessante, destacado por Ferreiro e Teberosky (1999), é a tendência apresentada pela criança de refletir na escrita, propriedades do objeto. Isto é, grafias maiores ou de maior comprimento do traçado total correspondem a objetos maiores, mais compridos, de mais idade ou maior número de objetos.

Goodman (2003) considera que até os quatro anos de idade algumas crianças começam a representar suas experiências reais ou imaginárias através da linguagem escrita. Freqüentemente, essas histórias se acompanham de desenhos. A criança pode ter iniciado alguma escrita, passa a desenhar e esquece sua produção gráfica inicial. Assim, a escrita pode ter tomado a forma de garatujas ou de séries de caracteres que não se mostram comunicáveis para o adulto. Ainda, conforme a autora, as crianças, antes de entrar no ensino sistematizado, começam a assinalar seus desenhos com a finalidade de explicá-los ou de alguma forma representar, através da escrita o que representaram em seu desenho. Na ilustração que se segue, uma criança escreve ZOO (em inglês) e, na linha que se segue, grafa a letra L e um N

próximo, com o objetivo de representar LION (leão), que havia sido desenhado preso em uma jaula.

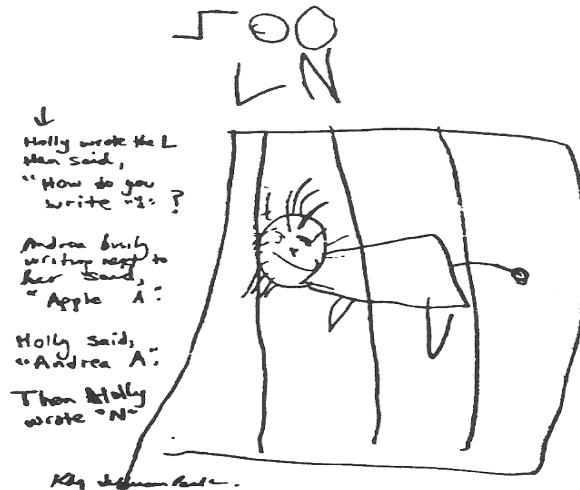


FIGURA 2 - Exemplo da escrita com finalidade explicativa.

FONTE: Goodman (2003, p. 90).

A evolução da escrita para o nível seguinte, o nível 2, é verificável quando a grafia da criança é mais definida e está mais próxima à das letras. A hipótese central deste nível desenvolvida pela criança é que, para poder ler coisas diferentes, é preciso haver diferenças objetivas na grafia. Assim, a criança trabalha com a hipótese de que é necessário se ter uma quantidade mínima e certa variedade de caracteres para poder escrever (Ferreiro & Teberosky, 1999).

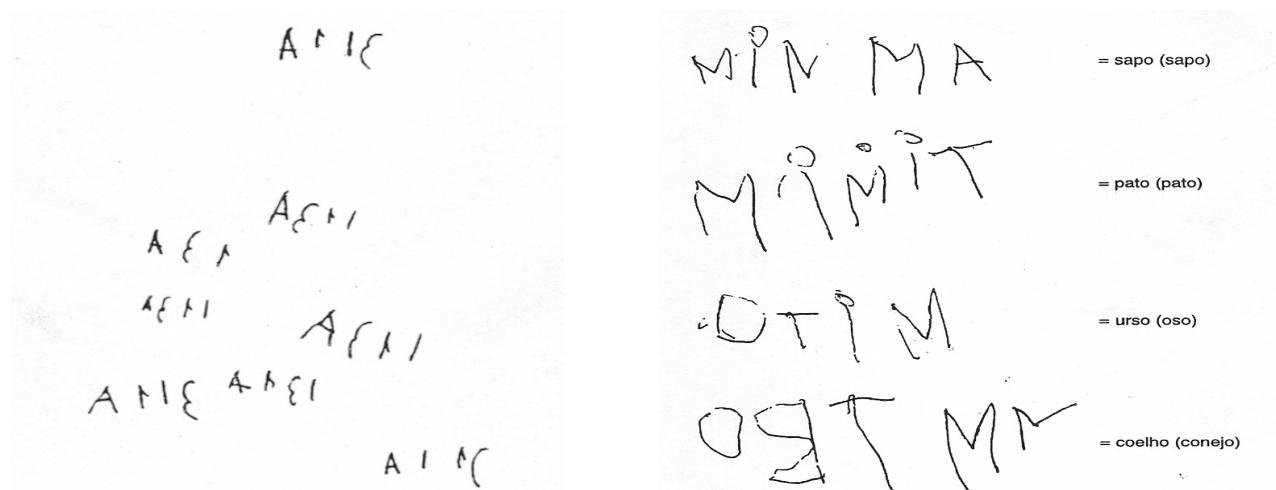


FIGURA 3 - Exemplos de escritas próprias do nível 2.

FONTE: Ferreiro, E. e Teberosky, A (1999, p.203 e 207)

O nível 3 caracteriza-se pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita. Neste nível, a criança desenvolve a hipótese silábica, cada letra vale por uma sílaba. De posse desta hipótese, a criança apresenta uma mudança qualitativa em relação aos níveis anteriores que consiste em decompor a palavra em partes, bem como a tentativa de pôr em correspondência as partes das palavras, na ordem da emissão, com as partes ordenadas da palavra escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999; Ferreiro, 2003). Para ilustrar, tomamos um exemplo dado por Ferreiro e Teberosky (1999), em que uma criança (4 anos, classe baixa), ao ser solicitada para escrever sapo e urso (*oso*, em espanhol), escreve AO para “SA/PO” e PA para “UR/SO”.

De acordo com Sinclair (2003), a hipótese silábica é uma criação das próprias crianças, não pode surgir do ensino direto ou da informação indireta obtida do contexto social. Assim, a parte ativa e pessoal da criança na elaboração da língua escrita parece ser mais importante do que suas imitações da produção da escrita do adulto. Neste mesmo sentido Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que “a hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (p. 213).

No nível 4, a criança encontra-se em uma fase conflitiva de transição da hipótese silábica para a escrita alfabética. A criança descobre a necessidade de se fazer uma análise da escrita através do conflito existente entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de caracteres e o conflito entre as formas gráficas que lhe propõe o meio e a exigência interna ao sujeito (Ferreiro & Teberosky, 1999). Como exemplo, as autoras apresentam o caso de uma criança (6 anos, classe média) que, ao ser solicitada que escreva “mesa”, “mapa” e “pau” (*palo*, em espanhol), escreve MCA, MAP e PAL, respectivamente.

A escrita alfabética marca o nível 5 e o final da evolução da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que ao chegar no presente nível, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza de

forma sistemática uma análise sonora dos fonemas das palavras que serão escritas. No entanto, as autoras ressaltam que não se quer com isto dizer que a criança não terá dificuldades ao escrever.

Sob esta mesma perspectiva, Nunes (2001) afirma que o fato de a criança descobrir a relação existente entre a linguagem oral e os caracteres escritos não é garantia do domínio das regras ortográficas por parte da criança, haja vista que a escrita alfabética não apresenta uma transcrição perfeita dos fonemas, tanto que existem letras que podem representar o mesmo som, como existem mais de um som representado pela mesma letra. Morais (2002) ressalta que dada a natureza de convenção social, o conhecimento das normas ortográficas é algo que a criança não consegue descobrir sozinha. O fato de a criança compreender a escrita alfabética e conseguir ler e escrever seus primeiros textos revela que ela apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, no entanto, desconhece as normas da ortografia.

Por sua vez, Sisto (2002b) argumenta que, apesar dos fonemas serem as unidades sonoras básicas que contêm o significado, não são os elementos últimos da linguagem, pois há fonemas que estão sujeitos a regras de pronúncia. Tal afirmação pode ser observada, por exemplo, na pronúncia do /m/ na palavra *mar* e *campo*. O autor observa em outro exemplo, que uma criança que escreve ‘jesto’ ao invés de ‘gesto’ pode dominar as regras de conversão e continuar com dificuldades com a ortografia arbitrária. Tais erros, contudo, são comuns na aprendizagem da língua escrita e só adquirem o sentido de dificuldades de aprendizagem, se persistirem após uma vivência escolar prolongada.

Em linhas gerais, a criança se apropria do sistema alfabético por meio de um processo gradativo, onde não só aprende a forma das letras, a direção da escrita na linha e a orientação com que se escreve na folha de papel. Mas, acima de tudo, elabora conhecimento acerca da escrita alfabética, como, por exemplo, que é preciso ter uma variedade interna de caracteres que usamos em uma palavra, quais são as letras permitidas em nossa língua e em quais

seqüências estas devam ser utilizadas e, ainda, que as letras representam partes sonoras das palavras, partes menores que as sílabas e quais são os valores sonoros que as letras podem assumir em nossa escrita (Morais, 2002).

2.3 - A língua escrita e suas dificuldades – “*Em busca de uma definição...*”.

Embora haja discordâncias quanto à compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem, historicamente, existem duas perspectivas para interpretá-las. Na primeira, a problemática das dificuldades de aprendizagem é atribuída, essencialmente, às particularidades e deficiências do indivíduo (por exemplo, herança genética, disfunção cerebral mínima ou atrasos maturativos). Neste sentido, em relação às dificuldades de aprendizagem na aquisição da linguagem escrita, existiria no aprendiz um transtorno, uma predisposição a não aprender um domínio específico do conhecimento. No pólo oposto, pela segunda perspectiva, a aprendizagem decorre da qualidade de resposta do contexto social, educativo e familiar às necessidades dos escolares. Assim, as dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes da insuficiência de um apoio social, da deficiência do método de ensino ou uma reação emocional desadaptada (Sisto, 2002a).

Todavia, ao se considerar a aprendizagem como um processo que se dá na interação entre o indivíduo e o meio que o cerca, é possível apontar uma postura intermediária entre ambas as perspectivas de interpretação das causas das dificuldades de aprendizagem. Isso significa que se poderia pensar em uma análise interativa, onde há a presença de uma interação entre fatores sociais, educativos e individuais (Sisto, 2002a). Dentro dessa mesma ótica, Romero (2004) afirma que, em geral e resumidamente, as causas das dificuldades de aprendizagem costumam ser atribuídas às condições intrínsecas da pessoa; às circunstâncias ambientais, nas quais se dá o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento ou se concebe

que as dificuldades de aprendizagem são resultantes de uma influência recíproca entre a pessoa e o ambiente.

Investigar a respeito das dificuldades de aprendizagem é uma tarefa desafiadora e complexa, pois não há uma definição única e universalmente aceita do que seja dificuldade de aprendizagem. De modo geral, usa-se o termo dificuldades de aprendizagem para denominar alunos com dificuldades de aprender. Essas dificuldades podem ser consideradas acadêmicas ou não acadêmicas. As dificuldades de aprendizagem acadêmicas dizem respeito a conteúdos escolares (matemática, leitura, escrita, entre outros). Já as dificuldades não acadêmicas referem-se a problemas viso-motores, perceptivos, entre outros (Guerreiro, 2002). Podem, ainda, serem classificadas como permanentes, resultantes de uma base neuropsicológica ou orgânica afetada, ou transitórias; quando aparecem em um determinado momento escolar, sem nenhuma causa orgânica ou neuropsicológica definida e o desenvolvimento cognitivo está dentro da normalidade, assim como o quociente de inteligência (Guerreiro, 2002; Sisto, 2002a).

Mesmo sabendo que não existe uma definição única e universalmente aceita do que seja dificuldade de aprendizagem, Sisto (2002a) define o termo “dificuldades de aprendizagem” como sendo um conjunto heterogêneo de transtornos, presente em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais, que se manifesta por meio de defasagens ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo. Geralmente, a dificuldade não se apresenta, ao mesmo tempo, em todas essas áreas e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais.

Dentre as aprendizagens específicas, a escrita tem se constituído em objeto de estudo por grande contingente de pesquisadores, no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Comumente, a noção de dificuldade *específica* na aprendizagem da escrita refere-se ao

escrever as palavras incorretamente e à expressão dificuldade de aprendizagem na escrita diz respeito às operações implícitas para identificar os sons de uma palavra, transformá-los em signos e reconstruí-los por escrito. A dificuldade está localizada na necessidade de transformar a seqüência de sons em grafemas e em integrar todos esses fonemas em uma única expressão (Sisto, 2002a).

Assim, Schiavoni e Martinelli (2005) argumentam que analisar os erros que uma criança comete para avaliar o seu rendimento pode levar à sugestão de presença ou ausência de dificuldade de aprendizagem, dependendo de como tal análise é realizada. Isso porque existem erros comuns no início da aprendizagem da escrita, enquanto a persistência deles após uma longa experiência escolar pode refletir uma dificuldade de aprendizagem na língua escrita.

Guerreiro (2002) aponta que a própria história revela a presença de incoerências e defasagens entre o princípio geral de marcar as diferenças sonoras pela grafia e a forma como utilizamos a língua escrita. Um dos motivos dessas defasagens é devido ao tempo, pois a ortografia da língua evolui muito mais lentamente que a fala. Outro motivo pode ser atribuído ao espaço geográfico, uma vez que variáveis dialetais surgem e diferenciam em maior ou menor medida aquilo que é representado por escrito. Não se pode, portanto, afirmar que a escrita representa diretamente a fala.

No contexto das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, a perspectiva de Sánchez (2004) considera que o domínio da língua escrita pelo sujeito requer a superação de dois desafios: o primeiro consiste na aquisição de habilidades que permitam passar da fonologia à ortografia e o segundo, na utilização dessas habilidades para a comunicação com outros. Assim, se por um lado, defende-se que é imprescindível que os alunos encontrem sentidos para a escrita e sejam partícipes das possibilidades comunicativas que a linguagem

escrita oferece, por outro, sem que o sujeito domine as habilidades mais básicas e elementares (como, por exemplo, reconhecer palavras), torna-se impossível o uso comunicativo da escrita.

Quanto às dificuldades e aprendizagem em escrita, Zucoloto (2001) aponta que seu início pode ser constatado por volta dos sete anos, não que tenha surgido nessa idade, mas é durante o processo de alfabetização que a sua manifestação pode ser mais facilmente percebida. No entanto, a autora assinala que deve-se excluir os casos de deficiência mental, *déficits* visuais e auditivos, escolarização inadequada ou insuficiente. Para a autora, as dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por: confusão de letras, lentidão na percepção visual, inversão de letras, transposição de letras, substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, entre outros. Essa dificuldade pode se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada.

Dentre as habilidades necessárias para a obtenção de um desempenho satisfatório no aprendizado da língua escrita, Zorzi (1998) destaca a compreensão da escrita como modo de representação da linguagem oral; o conhecimento das letras e o valor sonoro das mesmas; a identificação, na linguagem oral, dos sons que formam as palavras e a correspondência entre fonema e grafema, implicando a consciência fonológica; o conhecimento do sistema ortográfico da língua escrita; da existência de sons que são representados por diversas letras; letras que simbolizam mais de um som; a compreensão do papel da pontuação e das formas de organizar os textos; dentre outras habilidades.

Sisto (2002b) reconhecendo a complexidade do processo de alfabetização que, além da representação dos fonemas em grafemas, também inclui um processo relacionado à compreensão e expressão de significados, elaborou o instrumento intitulado Escala de Avaliação de Dificuldade de Aprendizagem da Escrita – ADAPE. Através da técnica do ditado, atividade comum no cotidiano da sala de aula, o ADAPE possibilita avaliar as dificuldades de aprendizagem na escrita circunscrita às dificuldades de representação de

fonemas, ou seja, “grafar letras e palavras com base em um sistema lingüístico estruturado e que apresenta arbitrariedades” (Sisto, 2002b, p. 196).

2.4 - A aprendizagem da língua escrita como objeto de estudo – “Novas perspectivas a partir da Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Sisto, 2002b)”.

No contexto das dificuldades de aprendizagem na escrita, Zucoloto (2001) pesquisou a compreensão da leitura de 194 crianças de 2^a e 3^a séries, com dificuldades de aprendizagem escrita, em relação ao gênero e idade. Os níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita dos alunos foram mensurados e categorizados de acordo com o instrumento ADAPE. Os dados apontaram que, na segunda série, os resultados para a dificuldade de aprendizagem em escrita e a compreensão da leitura não sofreram influências quanto ao gênero. Além disso, percebeu-se que os alunos que não apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita constituem exceção e que, a maior parte dos alunos nessa série, se encaixa ou no nível leve ou no nível médio de dificuldade de aprendizagem em escrita. Com relação à leitura geral, pode-se perceber que os alunos com mais idade apresentaram mais erros na compreensão da leitura.

Quanto à terceira série, pode-se perceber que o gênero não teve uma influência significativa no desempenho da escrita e da leitura dos alunos. No entanto, a maior parte dos alunos dessa série apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita média e muitos erros na compreensão da leitura. Observou-se que, quanto maiores os erros na compreensão da leitura dos alunos, maior a dificuldade em escrita. Quanto à leitura geral, percebeu-se que os alunos mais velhos apresentaram mais erros na compreensão da leitura do que os alunos mais novos. Os resultados encontrados na 2^a série, quando comparados aos resultados obtidos na 3^a série,

revelaram que o desempenho geral da segunda série é inferior ao desempenho geral da terceira série.

Souza e Sisto (2001) objetivaram investigar a relação existente entre os níveis de memória e contradições, comparando crianças de 2^a e 3^a séries do ensino fundamental, com e sem dificuldade de aprendizagem na escrita. De 200 escolares, com idade compreendida entre 09 e 11 anos, 80 foram selecionadas através do instrumento ADAPE (Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita) e distribuídas em dois grupos: um grupo composto por 40 crianças de 2^a série, sendo que 20 dessas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem na escrita e as outras 20 com ausência da dificuldade. E outro grupo, constituído por 40 crianças da 3^a série, das quais 20 apresentavam dificuldades de aprendizagem na escrita e 20 sem a dificuldade.

Os resultados do estudo por séries, referente aos níveis de memórias e o desempenho na escrita, apontaram que, nas segundas séries, as médias de erros na escrita para cada nível de memória não apresentaram diferenças significativas. Entretanto, revelaram uma diferença significativa nas terceiras séries, indicando que as crianças de nível intermediário de memória apresentaram maior índice de erros no instrumento utilizado para avaliar o desempenho na escrita. Independente das séries, observou-se a tendência das crianças de nível intermediário a apresentarem mais erros na escrita, seguidas das crianças de nível 3. Quanto ao nível de contradição e o desempenho na escrita houve uma diferença estatisticamente significativa apenas para as crianças da 3^a série do ensino fundamental, surgindo nesse período uma diminuição dos erros.

As relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, desenvolvimento cognitivo e aceitação social entre pares foram pesquisadas por Guerreiro (2002), em 260 crianças, com idade entre 8 e 11 anos, estudantes de 2^a e 3^a séries do ensino fundamental de escolas públicas. Nessa pesquisa, a hipótese era de que as crianças que apresentam menor dificuldade

de aprendizagem na escrita tendem a ter uma maior construção cognitiva e uma maior aceitação social. A avaliação do desempenho na escrita foi obtida através da aplicação da escala ADAPE (Sisto, 2002b). Os resultados encontrados no estudo apontaram que as crianças que apresentam um desenvolvimento cognitivo mais avançado se consideram mais aceitas por seus pares e tendem a apresentar menos ou até mesmo ausência de dificuldades de aprendizagem na escrita.

Américo (2002) investigou o desempenho em memória auditiva e escrita em 63 sujeitos, portadores de cegueira congênita ou adquirida até os cinco anos de idade, alfabetizados no Sistema Braille. Assim, procurou-se verificar se o desempenho na escrita, de sujeitos com deficiência visual, pode ser explicado por um desempenho melhor em memória auditiva. Os resultados apontaram que, em relação ao desempenho na escrita, analisado por intermédio do ADAPE, dos 63 sujeitos pesquisados, 9 sujeitos realizaram até 10 erros (14,28%) não apresentando indícios de dificuldade na escrita, 8 sujeitos cometiam de 11 a 19 erros (12,69%) indicando uma leve dificuldade, 30 sujeitos tiveram de 20 a 49 erros apresentando uma dificuldade média na escrita (47,61%) e 16 sujeitos apresentaram 50 ou mais erros (25,39%) demonstrando que tiveram uma dificuldade acentuada na escrita. Em consideração às provas de memória auditiva, na prova estatística de regressão múltipla com as provas de memória auditiva associada, dissociada, de seqüência de palavras e frutas, de números diretos e indiretos não explicaram o desempenho escrito dos sujeitos.

Cunha, Brito e Silva (2003) exploraram as possíveis relações estabelecidas entre as dificuldades de aprendizagem na escrita, o nível intelectual e maturacional em 60 crianças, da 2^a série do ensino fundamental, de ambos os sexos, de duas escolas da rede pública de ensino. Ao avaliar os coeficientes de correlação por Postos de Spearman dos dados obtidos do estudo e a idade dos participantes envolvidos, as informações provenientes desta análise não apresentaram correlações estatísticas significantes. No entanto, com relação à aplicação do

ADAPE, 06 crianças apresentaram ausência de indícios de dificuldade de aprendizagem na escrita, 37 crianças apontaram início de indicação de dificuldade de aprendizagem na escrita, 14 crianças apresentaram dificuldade na escrita leve e apenas 03 dos sujeitos participantes apresentaram dificuldade na escrita média. Verificou-se, também, uma diferença significativa entre os resultados obtidos pelos participantes do sexo masculino e do sexo feminino, evidenciando que as meninas obtiveram um melhor desempenho na escrita quando comparadas aos meninos.

As possíveis relações existentes entre dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade e emoções foram investigadas por Bazi (2003), nos contextos escolar e familiar de 602 sujeitos, pertencentes à segunda série e à terceira série do ensino fundamental. Evidenciou-se, nesse estudo que, os sujeitos da segunda série apresentaram uma tendência abaixo da média quanto ao nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, não se podendo falar em dificuldade de aprendizagem para a maior parte dos sujeitos. Para a terceira série, houve uma tendência para os níveis leve e médio de dificuldade de aprendizagem. A análise dos resultados indicou que as crianças pertencentes à segunda série e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita foram as mais extrovertidas, as mais alegres, as menos tristes, com baixos níveis de agressividade no contexto escolar e com baixos níveis de agressividade no contexto geral. As crianças pertencentes à terceira série, e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, foram as mais alegres e com baixos níveis de agressividade no contexto escolar. Dessa forma, as variáveis de personalidade e emocionais evidenciaram ser de pertinência ao estudo da realidade educacional, principalmente, quanto às dificuldades de aprendizagem na escrita.

No mesmo ano, Borges (2003) investigou as relações entre o desempenho na escrita e diferentes graus de integridade do Ego, em 100 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 8 a 13 anos, escolares da 3^a série do ensino fundamental. 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. Verificou-se, assim, que, quanto mais estruturado o Ego, melhor o desempenho em escrita; e quanto mais instabilidade egóica, maiores as dificuldades na escrita. Porém, a interação entre os níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita e a força do Ego não foi confirmada.

Em relação ao resultado do ADAPE, do total de crianças, 10 não apresentaram dificuldades de escrita. O nível 2, que corresponde à dificuldades de escrita leve, constituiu-se de 14 crianças. O nível 3 apontou a presença de um total de 65 crianças, apresentando dificuldade média de aprendizagem em escrita; correspondendo este ao maior grupo e 11 crianças apontaram estar no nível 4, com dificuldades acentuadas de escrita, apresentando 50 palavras erradas ou mais. Observa-se por esta distribuição que, 76% dos participantes apresentaram um nível de dificuldades médio ou acentuado, demonstrando que, 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.

Pacheco (2003) verificou se os aspectos psicossociais podem diferenciar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA) acentuadas na escrita (grupo dois – G2) dos que não apresentam a referida dificuldade (grupo um – G1). O universo da pesquisa constituiu-se de 123 alunos, da 3a série, do ensino fundamental, de ambos os sexos, na faixa etária compreendia entre 8 e 12 anos, os quais foram classificados segundo o ADAPE (Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita) e retirados os sujeitos com dificuldades na escrita leves e médias.

Os dados indicaram que os grupos sofrem influência das variáveis gênero e idade. As crianças mais velhas apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem na escrita. E os meninos apresentam mais dificuldades de aprendizagem na escrita do que as meninas. Tanto

na escala de ajustamento familiar, quanto na de ajustamento pessoal, os grupos revelaram uma tendência à adaptação extremamente alta. Entretanto, as análises apontaram diferenças significativas entre gênero e ajustamento escolar e ajustamento social, indicando uma tendência de as meninas se declararem mais bem adaptadas ao ambiente escolar e social do que os meninos. No que se refere à idade, a diferença não foi significativa.

Os resultados inferidos das escalas de traços de personalidade extroversão e psicoticismo, evidenciaram que as crianças, independentemente do desempenho na escrita, tenderam a apresentar alta pontuação em extroversão e baixa em psicoticismo. No entanto, a escala de neuroticismo e a de sinceridade/dissimulação social discriminou os grupos sem e com dificuldade de aprendizagem na escrita, confirmando a hipótese da pesquisa, ou seja, as dificuldades de aprendizagem na escrita se manifestam associadas a aspectos psicológicos, como neuroticismo e sinceridade, bem como ao ajustamento escolar, destacando a importância de se considerar variáveis acadêmicas, psicológicas e sociais no processo de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

A relação entre dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade foi investigada por Sisto e Fernandes (2004) em 834 escolares, de ambos os sexos, na faixa etária de 08 a 12 anos, matriculados nas 2^a a 4^a séries, de escolas estaduais e particulares. A agressividade foi mensurada por intermédio da aplicação da Escala de Agressividade para Crianças e Jovens, instrumento que possibilita avaliar a agressividade geral e nos contextos familiar e escolar. A análise dos dados indicou correlações positivas e significativas entre as variáveis para os alunos das segundas e terceiras séries.

Neste sentido, conforme aumentaram as dificuldades lingüísticas na aprendizagem escrita, avaliadas através da aplicação da Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), verificou-se também uma maior pontuação em agressividade escolar. Entretanto, para os escolares da quarta série observou-se uma

diferenciação entre os gêneros. Enquanto as meninas apresentaram correlações positivas entre as variáveis, sugerindo que, conforme aumentaram os erros, cresceu também a intensidade de agressividade escolar, os meninos registraram correlações negativas, revelando que, conforme aumentaram a quantidade de erros na escrita, observou-se a diminuição da agressividade escolar.

As diferenças em termos de ajustamento social e as dificuldades de aprendizagem na escrita foram pesquisadas por Pacheco e Sisto (2005). Através da Escala de Avaliação de Dificuldade de Aprendizagem Escrita (ADAPE) foram selecionadas 62 crianças sem dificuldades de aprendizagem e 61 com dificuldade de aprendizagem na escrita acentuada, freqüentando a 3^a série do ensino fundamental. Com base nos resultados encontrados, apenas a medida de ajustamento escolar diferenciou os grupos, indicando que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita se percebem menos adaptadas ao contexto escolar de que aqueles sem indícios. No que se refere à habilidade da escrita, os alunos com mais idade cursando a mesma série tendem a apresentar maiores dificuldades de aprendizagem na escrita do que seus pares. De acordo com a variável gênero, os meninos apresentaram mais dificuldade de aprendizagem acentuada na escrita do que as meninas.

Caliatto (2005) analisou a ortografia de 57 jovens e adultos que retornaram à escola para completar a alfabetização, sendo que 47,37% cursavam a 3^a série e 52,63% cursavam a 4^a série. Os resultados indicaram que as principais dificuldades se relacionam ao apoio na oralidade, mais especificamente quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Na escrita de frases e textos, destacou-se a dificuldade de segmentá-las, seja no ADAPE, seja na escrita espontânea. Em síntese, em relação ao ditado, pode-se dizer que, na atividade escrita de um texto ditado, os erros mais freqüentes foram as trocas devido ao emprego de consoantes e dígrafos e os erros cometidos em função do emprego das representações do som nasal. Estas duas categorias de erros

correspondem ao mesmo grupo de erros, devido ao apoio da escrita na linguagem oral e as relações existentes entre letras e sons.

Guimarães (2005) investigou a relação entre habilidades metalingüísticas (consciência fonológica e sintática) e o desempenho na leitura e na escrita ortográfica de palavras isoladas de alunos da 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental. A tarefa de escrita (ortografia) foi realizada a partir da aplicação do ditado que se constitui na Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Formulou-se a hipótese de, mesmo após ter cursado algumas séries do ensino fundamental, o desempenho dos alunos em leitura e em escrita está relacionado a diferentes níveis de consciência fonológica. Os resultados obtidos confirmaram que as dificuldades de aprendizagem na lectoescrita estão relacionadas predominantemente a problemas de natureza fonológica.

O estudo comparativo realizado por Schiavoni e Martinelli (2005) avaliou se alunos com e sem dificuldades de aprendizagem na escrita diferem no que diz respeito à percepção de expectativas de seus professores a respeito delas. Participaram do estudo 138 crianças com idades entre 9 e 10 anos, da 3^a série do ensino fundamental. Os dados resultantes da aplicação do ADAPE apontaram que, dentre os participantes, 11 alunos indicaram ausência de indícios de dificuldade de aprendizagem na escrita. O nível 2, correspondente à dificuldades de aprendizagem leve, compôs-se por 27 crianças. A maioria dos alunos do estudo, 79 crianças, localizou-se no nível médio de dificuldade de aprendizagem na escrita. E 21 escolares relevaram possuir dificuldade de aprendizagem acentuada.

Quanto à associação entre as variáveis dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção dos alunos sobre as expectativas do professor a seu respeito, os resultados confirmaram a existência de diferenças entre a percepção de alunos sobre as expectativas a respeito deles, nos diferentes grupos de dificuldades de aprendizagem em escrita. As médias de percepção foram menores para os níveis mais altos de dificuldades e maiores para os

grupos que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, indicando que, quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem dos participantes, menos positiva se mostrou a percepção que têm sobre as expectativas dos professores a seu respeito.

Suehiro e Santos (2005) realizaram uma pesquisa com o objetivo de buscar evidências de validade de critério para o Bender - Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG) pela comparação de grupos separados por dificuldades de aprendizagem na escrita (acentuada, média, leve e sem indícios). A escala ADAPE foi utilizada como critério de identificação das 287 crianças participantes. Considerou-se no estudo que o aprendizado tanto da leitura, quanto da escrita depende do desenvolvimento e inter-relacionamento de uma ampla gama de competências cognitivas e habilidades psicomotoras. Os resultados possibilitaram considerar o Bender - Sistema de Pontuação Gradual como um importante instrumento de avaliação psicoeducacional para captar as diferenças entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Assim, os resultados sugerem que as crianças que apresentam dificuldades em relação à escrita tendem também a apresentar dificuldades psicomotoras.

Mais recentemente, Suehiro (2006), por intermédio da aplicação do ADAPE, objetivou em seu estudo estabelecer eventuais diferenças entre as crianças avaliadas durante o processo de aquisição da escrita, segundo a variável idade, gênero e natureza jurídica da escola, pública ou particular. Constatou-se que as crianças com 7 anos de idade erram menos que as crianças com as idades de 9, 8 e 10 anos, respectivamente. Os resultados evidenciaram uma diferença significativa entre os sexos dos participantes do estudo, ou seja, os meninos apresentaram maiores dificuldades na aprendizagem da escrita que as meninas. Evidenciou-se também que, os alunos de escolas públicas apresentaram um desempenho inferior na escrita, quando comparados aos de escolas particulares.

As dificuldades de aprendizagem na escrita e as características emocionais de crianças foram analisadas por Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006). Os resultados revelaram que os

problemas emocionais mostraram-se associados aos erros na escrita. Nesse sentido, os erros na escrita aumentam em razão da intensidade dos problemas emocionais manifestos pelos alunos. As crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se mais ansiosas e com o autoconceito rebaixado, demonstrando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos. Ao analisarem as diferenças entre os gêneros e os erros na escrita, as dificuldades de aprendizagem na escrita acompanhadas por problemas emocionais foram relacionadas às crianças do gênero masculino.

Apesar dos vários estudos que buscaram avaliaram a aquisição da língua escrita e as suas problemáticas como objeto de estudo, poucos estudos na literatura brasileira verificaram a existência de possíveis relações entre os níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita (sem indícios, leve, média e acentuada) e o autoconceito geral e o autoconceito nos diferentes contextos, quais sejam: pessoal, familiar, escolar e social. O capítulo subseqüente descreve os métodos e técnicas que foram adotados na presente pesquisa.

Quando você precisa tomar uma decisão e não toma, está tomando a decisão de não fazer nada.
William James

CAPÍTULO III**MÉTODO****3.1 - Objetivo**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partiu-se do seguinte objetivo: verificar possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem na escrita (sem indícios, leve, média e acentuada) e o autoconceito geral e o autoconceito nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal, de um grupo de alunos da 2^a e 3^a série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

3.2 - Participantes

Participaram da pesquisa 160 crianças de ambos os sexos, sendo 80 crianças da 2^a série e 80 crianças da 3^a série do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia - MG.

3.3 - Instrumentos

Para a obtenção dos dados da presente investigação, dois instrumentos foram utilizados para a avaliação do desempenho na escrita e classificação dos níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita (ausência de indícios, leve, moderada e acentuada), aplicou-se a Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Sisto, 2002b) e, para a medição do autoconceito foi utilizada a aplicação da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC - IJ (Sisto & Martinelli, 2004).

3.3.1 - Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, (Sisto, 2002b).

A Escala de Avaliação de Dificuldade de Aprendizagem da Escrita - ADAPE possibilitou detectar as dificuldades mais comuns da escrita. O instrumento constitui-se de um texto composto por 114 palavras, dentre as quais 60 apresentam alguma dificuldade ortográfica classificada como encontro consonantal (**tarde**, **campo**, **bastante**, **quando**, **contaram**, **festinha**, **Vanda**, aniversário, **Amparo**, **brincadeiras**, **engraçadas**, **esparadrapo**, **jogando**, **mercúrio**, **companheiros**, **Márcio**, **brincar**, **crianças**, **gostam**, **perto**, **Jumbo**, **correndo**, **gente**, **Valter**, **estava**, **certo**, **voltar**, **divertido**, **pensando**, **quente**, **vontade**), dígrafos (**quando**, **lhe**, **festinha**, **chácara**, **chegou**, **machucou**, **joelho**, **achou**, **necessário**, **passar**, **burrico**, **companheiros**, **Cássio**, **cachorro**, **vizinho**, **chegaram**, **correndo**, **quente**, **velhos**, **tenho**), sílabas compostas (**alegre**, **sobre**, **brincadeiras**, **esparadrapo**, **crianças**, **brincar**, **outros**, **engraçadas**, **atrás**), e sílabas complexas (**José**, **sobre**, **engraçadas**, **necessário**, **seus**, **Márcio**, **Adão**, **crianças**, **não**, **sai**, **gente**, **difícil**, **certo**, **casa**, **pensando**, **verão**, **visitar**, **aniversário**); e, as outras 54 palavras não apresentam as dificuldades citadas.

A precisão do instrumento foi testada pelas provas estatísticas *Spearman-Brown*, *Guttman, Alpha*, Alfa parte 1 e Alfa parte 2, constatando que o instrumento possui validade de critério e precisão altos, uma vez que os resultados variaram, no geral, entre .9741 e .9867 (Apêndice A).

3.3.2 - Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC – IJ, (Sisto & Martinelli, 2004).

A Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC – IJ possibilita avaliar com precisão os diferentes níveis de autoconceito da criança e do jovem, em domínios específicos, com os

quais se encontra em interação (Sisto e Martinelli, 2004). O instrumento é composto por 20 assertivas, onde 05 itens (1P, 2P, 3P, 4P e 5P) caracterizam o contexto pessoal, 05 itens (1E, 2E, 3E, 4E e 5E) referem-se ao contexto escolar, 06 itens (1S, 2S, 3S, 4S, 5S e 6S) relativos ao contexto social e, finalmente, 04 itens (1F, 2F, 3F e 4F) indicativos do contexto familiar.

Encontram-se expostas abaixo de cada uma das 20 frases três opções de respostas, quais sejam, sempre; às vezes e nunca; que devem ser assinaladas com um “X”. A EAC-IJ considera a multidimensionalidade do autoconceito, ou seja, considera-se que, para cada contexto vivenciado pela criança, ela pode desenvolver uma percepção de si própria. Neste sentido, a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC – IJ, possui quatro subescalas – pessoal, familiar, escolar e social – através das quais a somatória da pontuação dos quatro domínios avaliados fornece uma medida do autoconceito geral de crianças e jovens (Apêndice B).

3.4 - Procedimentos

3.4.1 - Para a obtenção e correção dos dados

Primeiramente, aplicou-se aos participantes da pesquisa o instrumento ADAPE, que consiste no ditado de um texto, intitulado “Uma tarde no campo”. Aplicação do instrumento foi realizada pela professora regente da classe, de forma coletiva, no contexto da sala de aula, durante período regular de atividade com horário previamente agendado com a professora. Explicou-se aos alunos que cada palavra seria ditada por vez e não haveria repetição, portanto, foi solicitado que as crianças prestassem bastante atenção. O tempo de duração para

a aplicação da escala foi em média de 20 minutos. O material necessário para a realização do ditado foram papel e lápis.

O desempenho das crianças foi determinado segundo critérios de classificação padronizados realizado por Sisto (2002b). Para critério de correção, cada palavra foi considerada uma unidade ou item de medida para fins da pesquisa. Para tanto, foram analisados os erros ortográficos, a ausência de letras, a ausência ou o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, bem como a acentuação errada. A pontuação da criança corresponde, portanto, à somatória dos erros cometidos.

A categorização dos níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, por meio do ADAPE, para os alunos da 2^a série (quadro 01) e para a 3^a série (quadro 02), seguiu-se o proposto por Sisto (2002b). No quadro 01 observa-se um intervalo entre a categoria 0, que indica a ausência de dificuldades e a categoria 2, início da indicação da presença de dificuldades de aprendizagem na escrita leve. De acordo com Sisto (2002b), os estudantes que se encontram nesse intervalo (categoria 1), estão terminando o processo de alfabetização e, em geral, apresentam pequenos erros.

PALAVRA ERRADA	CATEGORIA	2 ^a SÉRIE
Até 20 erros	0	Sem indício de DAE
50 – 79 erros	2	DAE leve
80 ou + erros	3	DAE média

QUADRO 01 – Critério de classificação de dificuldade de aprendizagem na escrita dos alunos da segunda série.

FONTE: Sisto, F. F (2002b, p. 208).

PALAVRA ERRADA	CATEGORIA	3ª SÉRIE
Até 10 erros	1A	Sem indício de DAE
11 – 19 erros	1B	DAE leve
20 - 49 erros	3	DAE média
50 ou + erros	4	DAE acentuada

QUADRO 02 – Critério de classificação de dificuldade de aprendizagem na escrita de alunos da terceira série.

FONTE: Sisto, F. F (2002b, p. 208).

Em seguida, logo após a aplicação da Escala de Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, realizou-se a aplicação da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil - EAC – IJ, também de forma coletiva, no contexto da classe, no entanto, cada criança recebeu o instrumento de avaliação que, após as explicações realizadas pela pesquisadora, foi respondido. O tempo de duração para a aplicação da escala foi em média de 15 minutos.

Na correção da escala atribuiu-se a pontuação 0; 1 e 2 as respostas sempre, às vezes ou nunca, respectivamente, no que se refere ao autoconceito pessoal e ao autoconceito social. Para o autoconceito escolar e o autoconceito familiar, as respostas marcadas sempre, às vezes ou nunca corresponderam aos valores 2, 1 e 0 respectivamente.

Para critérios de interpretação da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil –EAC –IJ, Sisto e Martinelli (2004) argumentam que, o autoconceito pessoal refere-se aos sentimentos que a pessoa tem sobre a sua maneira de ser e agir perante as experiências em seu cotidiano. Assim, se a pontuação obtida pela pessoa for baixa para esta subescala, avalia-se como nervosa, preocupada, com medos; e, contrariamente, a pontuação alta indica que a pessoa se vê como de bem consigo mesma.

O autoconceito social é a análise das relações sociais estabelecidas com os colegas e a autopercepção dos indivíduos frente essas relações. Nesse contexto, quando se obtém uma baixa pontuação indica que o indivíduo se avalia como não muito inteligente, esquisito, bobo, com tendência ao isolamento perante algum fracasso, além de sentir-se sem potencial para auxiliar o próximo. Em contraponto, com uma pontuação alta, o indivíduo tende a se considerar como bem intelectualmente, apresentando sentimentos de superioridade comparativamente ao próximo. Além de achar-se em condições de ajudar aos outros ou buscar ajuda, se necessário.

O autoconceito escolar implica questões referentes às relações estabelecidas no âmbito da escola. O sujeito avalia as suas possibilidades de liderança, desempenho acadêmico, aceitação pelos colegas. Neste sentido, a obtenção de uma pontuação baixa para esta subescala indica que o sujeito apresenta sentimentos de inferioridade relacionados aos estudos e a aceitação dos colegas, não apresenta espírito de liderança e acredita não ser visto como uma pessoa bondosa e divertida. Porém, a pontuação alta revela que o sujeito vê-se intelectualmente bem, com espírito de liderança, sente-se aceito pelos colegas e se percebe como uma pessoa divertida e bondosa.

O autoconceito familiar é relativo aos comportamentos adotados pela pessoa diante das experiências cotidianas vivenciadas com pais e irmãos, possibilitando condutas positivas e negativas em relação a eles. Uma pontuação baixa para essa subescala indica que a pessoa se avalia como triste e descontente com os irmãos, relapsa nas tarefas caseiras, percebe-se fazendo as coisas erradas e mentindo para os seus pais. Por outro lado, a pontuação alta sugere que a pessoa apresenta condutas positivas em relação aos pais e irmãos, sente-se bem adaptado às exigências do lar e estabelecem com seus familiares próximos um relacionamento de lealdade e confiança.

3.4.2 - Para análise dos dados

Com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes entre os níveis de dificuldade na aprendizagem na escrita (sem indícios, leve, média e acentuada) e o autoconceito geral e o autoconceito nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal, de um grupo de alunos, da 2^a e 3^a série do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, os resultados foram analisados utilizando-se da análise estatística descritiva e a análise multivariada dos dados, a qual foi realizada por intermédio do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

No próximo capítulo, os resultados obtidos com a análise dos dados do estudo serão apresentados em dois momentos. No primeiro, apresenta-se uma análise estatística dos participantes da pesquisa, bem como do desempenho na escrita. No segundo momento, são apresentados os resultados em função da análise de variância e correlação dos dados.

Eu acredito que não existe maior fonte de engano na investigação da natureza que se possa comparar com uma crença fixa de que certos fenômenos são impossíveis.

William James.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

4.1 - Estatística descritiva

Na tabela 1 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos, de acordo com a série que freqüentam, com o gênero e resultados totais. No gráfico 1 estão as porcentagens de alunos segundo a série e o gênero.

TABELA 1. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos, de acordo com a série que freqüentam, o gênero e os resultados totais.

Séries	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Segunda	38	46,34	42	53,85	80	50,00
Terceira	44	53,66	36	46,15	80	50,00
Total	82	100,00	78	100,00	160	100,00

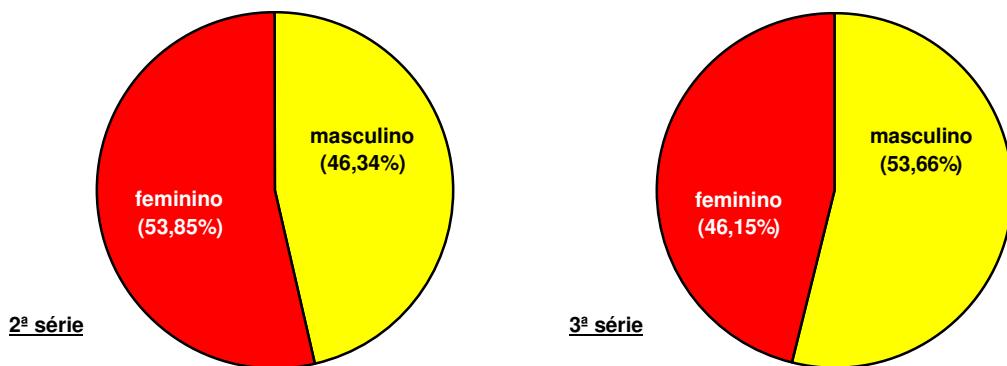


GRÁFICO 1. Distribuição percentual de alunos, de acordo com a série que freqüentam e o gênero.

Os alunos freqüentam o período matutino e vespertino, distribuindo-se de acordo com os dados demonstrados nas tabelas 2 e 3. No gráfico 2 estão as porcentagens de alunos da 2ª

série de acordo com o período freqüentado. Esta mesma variável da 3^a série está representada no gráfico 3.

TABELA 2. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos da segunda série, de acordo com o período em que freqüentam a escola, o gênero e os resultados totais.

Períodos	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Matutino	22	57,89	15	35,71	37	46,25
Vespertino	16	42,11	27	64,29	43	53,75
Total	38	100,00	42	100,00	80	100,00

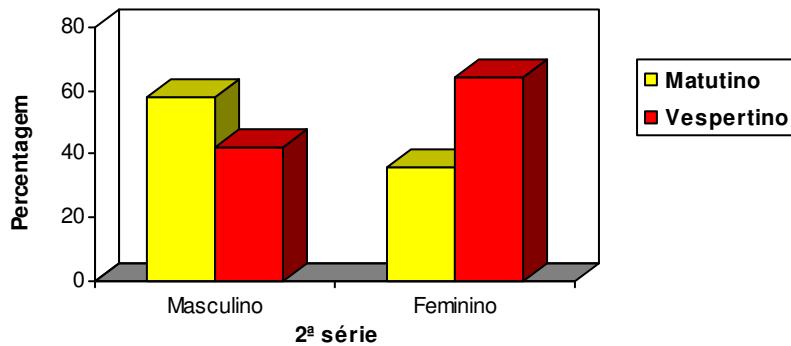


GRÁFICO 2. Distribuição percentual de alunos da segunda série, de acordo com o período em que freqüentam a escola e o gênero.

TABELA 3. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos da terceira série, de acordo com o período em que freqüentam a escola, o gênero e os resultados totais.

Períodos	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Matutino	33	75,00	20	55,55	53	66,25
Vespertino	11	25,00	16	44,45	27	33,75
Total	44	100,00	36	100,00	80	100,00

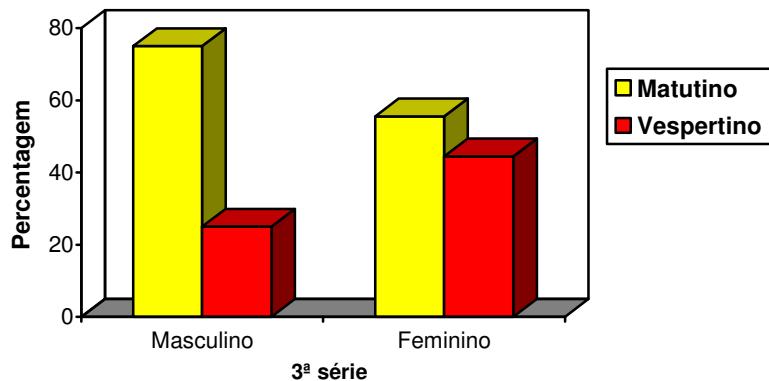


GRÁFICO 3. Distribuição percentual de alunos da terceira série, de acordo com o período em que freqüentam a escola e o gênero.

Na tabela 4 apresentada abaixo estão demonstrados os valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão, relativos às idades dos alunos, de acordo com o gênero e resultados totais. No gráfico 4 estão representadas as médias da idade dos alunos e os respectivos desvios-padrão, segundo o gênero e a série.

TABELA 4. Valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão relativos às idades dos alunos, de acordo com gênero, série e resultados totais.

Grupos	Valores		Média	Desvio-padrão
	mínimos	máximos		
Segunda série				
Masculino	6a 5m	15a 9m	9a 3m	2a
Feminino	7a	13a	8a 6m	1a 3m
Total	6a 5m	15a 9m	8a 7m	1a 8m
Terceira série				
Masculino	8 a 11m	15a 10m	10a 4m	1a 6m
Feminino	8a 7m	17a 1m	9a 8m	1a 6m
Total	8a 7m	17a 1m	10a 1m	1a 6m

Legenda: a= anos; m= meses

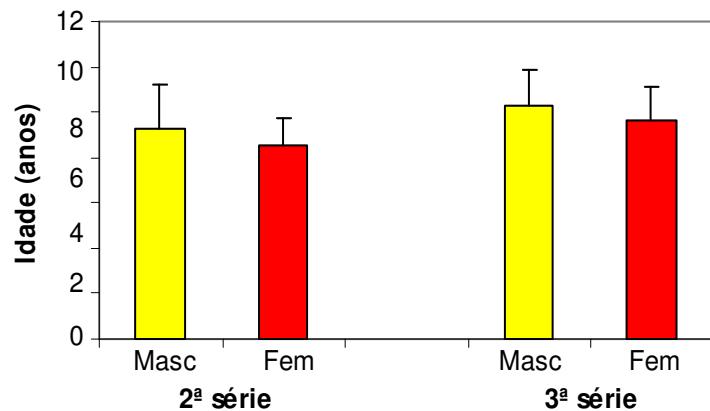


GRÁFICO 4. Médias e desvios-padrão das idades dos alunos, de acordo com o gênero e a série cursada.

Na tabela 5 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, de acordo com o gênero e resultados totais. No gráfico 5 estão as porcentagens de alunos da 2ª série segundo o gênero e os resultados obtidos na ADAPE.

TABELA 5. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, o gênero e os resultados totais.

Categorias	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
0	0	0,00	5	11,90	5	6,25
1	15	39,47	12	28,57	27	33,75
2	10	26,32	19	43,24	29	36,25
3	13	34,21	6	14,29	19	23,75
Total	38	100,00	42	100,00	80	100,00

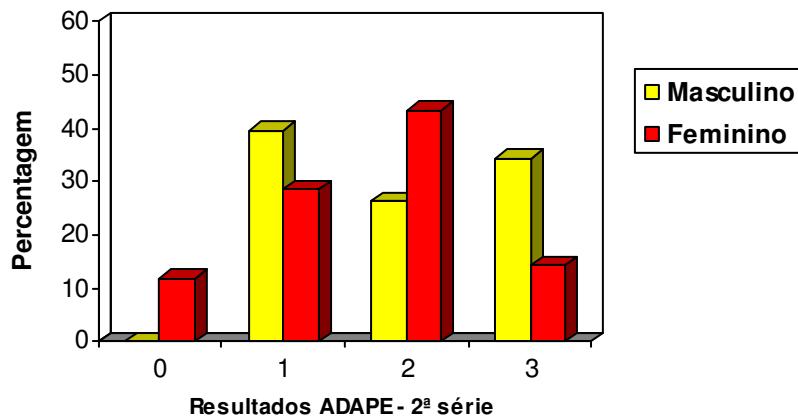


GRÁFICO 5. Distribuição percentual de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE e o gênero.

Na tabela 6 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, de acordo com o gênero e resultados totais. No gráfico 6 estão as porcentagens de alunos da 3ª série segundo o gênero e os resultados obtidos na ADAPE.

TABELA 6. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, o gênero e os resultados totais.

Categorias	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
1A	1	2,27	2	5,56	3	3,75
1B	2	4,55	5	13,89	7	8,75
3	18	40,91	17	47,22	35	43,75
4	23	52,27	12	33,33	35	43,75
Total	44	100,00	36	100,00	80	100,00

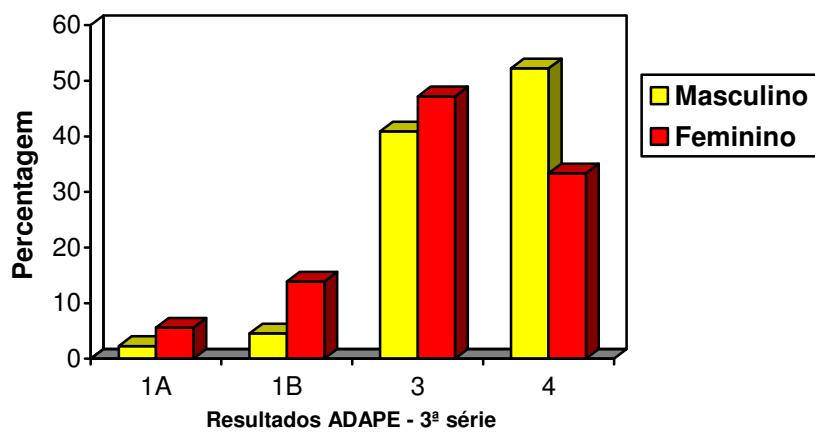


GRÁFICO 6. Distribuição percentual de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE e o gênero.

Na tabela 7 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, de acordo com a idade e resultados totais. No gráfico 7 estão as porcentagens de alunos da 2ª série segundo a idade e os resultados obtidos na ADAPE.

TABELA 7. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, a idade e os resultados totais.

Categorias	Menores Md		Maiores Md		Total	
	F	%	F	%	F	%
0	3	7,50	2	5,00	5	6,25
1	19	47,50	8	20,00	27	33,75
2	10	25,00	19	47,50	29	36,25
3	8	20,00	11	27,50	19	23,75
Total	40	100,00	40	100,00	80	100,00

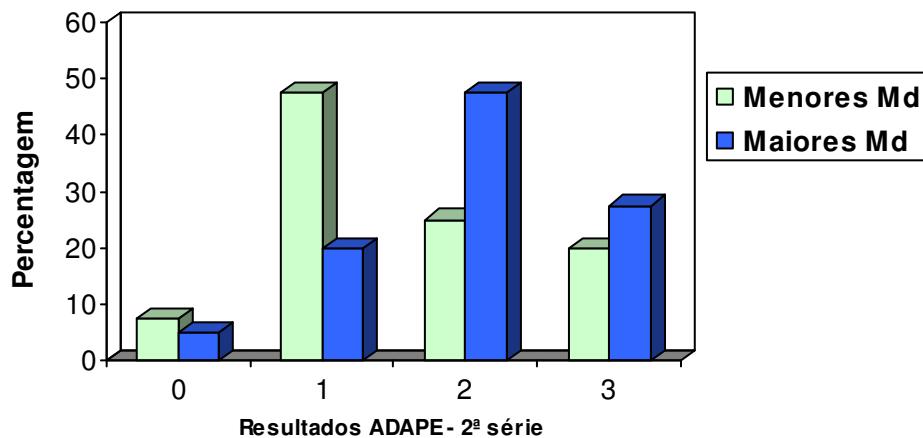


GRÁFICO 7. Distribuição percentual de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE e a idade dos alunos.

Na tabela 8 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, segundo a idade e resultados totais. No gráfico 8 estão transcritas as porcentagens de alunos da 3^a série segundo a idade e os resultados obtidos na ADAPE.

TABELA 8. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, a idade dos alunos e os resultados totais.

Categorias	Menores Md		Maiores Md		Total	
	F	%	F	%	F	%
1A	3	7,50	0	0,00	3	3,75
1B	5	12,50	2	5,00	7	8,75
3	17	42,50	18	45,00	35	43,75
4	15	37,50	20	50,00	35	43,75
Total	40	100,00	40	100,00	80	100,00

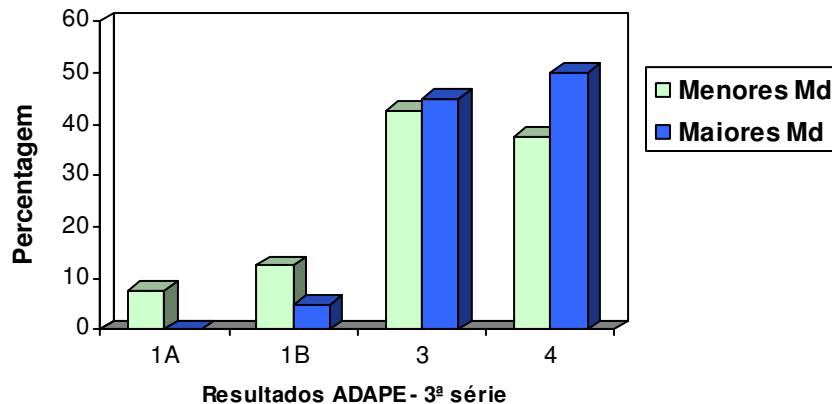


GRÁFICO 8. Distribuição percentual de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE e a idade dos alunos.

Na tabela 9 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, segundo o período que freqüentam e resultados totais. No gráfico 9 estão as porcentagens de alunos da 2ª série segundo período que freqüentam e os resultados obtidos na ADAPE.

TABELA 9. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, o período que freqüentam e os resultados totais.

Categorias	Matutino		Vespertino		Total	
	F	%	F	%	F	%
0	3	8,11	2	4,65	5	6,25
1	7	18,92	20	46,52	27	33,75
2	14	37,84	15	34,88	29	36,25
3	13	35,13	6	13,95	19	23,75
Total	37	100,00	43	100,00	80	100,00

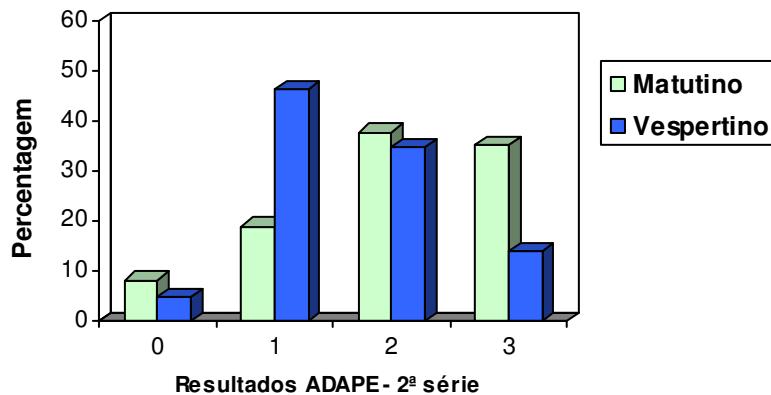


GRÁFICO 9. Distribuição percentual de alunos que freqüentam a segunda série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE e o período que freqüentam a escola.

Na tabela 10 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, segundo o período que freqüentam e os resultados totais. No gráfico 10 estão as porcentagens de alunos da 3ª série segundo o período que freqüentam e os resultados obtidos na ADAPE.

TABELA 10. Distribuição de freqüências e porcentagens de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE, o período que freqüentam e os resultados totais.

Categorias	Matutino		Vespertino		Total	
	F	%	F	%	F	%
1A	1	1,89	2	7,41	3	3,75
1B	0	0,00	7	25,92	7	8,75
3	24	45,28	11	40,75	35	43,75
4	28	52,83	7	25,92	35	43,75
Total	53	100,00	27	100,00	80	100,00

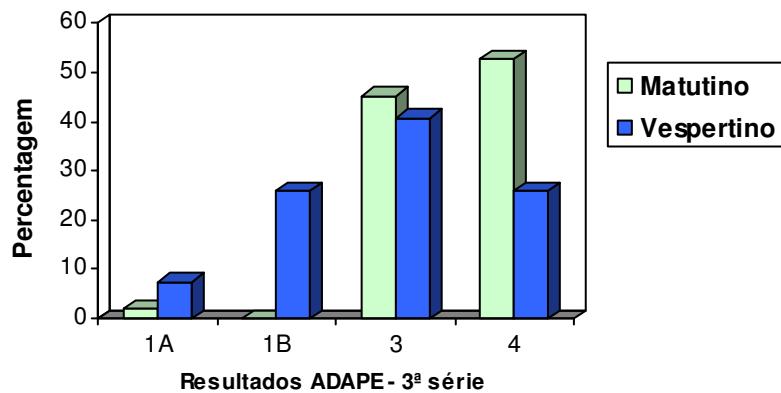


GRÁFICO 10. Distribuição percentual de alunos que freqüentam a terceira série, de acordo com os resultados obtidos na ADAPE e o período que freqüentam a escola.

4.2 – Análise estatística dos resultados

Com o objetivo de verificar a existência ou não de correlações estatisticamente significantes, entre os resultados obtidos pelos alunos da segunda e, também, pelos alunos da terceira série, na Escala de Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico – ADAPE – e na Escala de Auto-Conceito Infanto-Juvenil – EAC-IJ – foi aplicado o Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman (Siegel, 1975), considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Foi aplicado um teste não-paramétrico, uma vez que nem todas as distribuições eram normais. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 11.

TABELA 11 – Valores de rs e das probabilidades a eles associadas, obtidas quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman aos resultados obtidos pelos alunos da segunda e, também, da terceira série, na ADAPE e na EAC-JI, considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Variáveis Analisadas	Valores de rs	Probabilidades
Segunda série		
ADAPE x Pessoal	0,077	0,497
ADAPE x Escolar	-0,150	0,183
ADAPE x Familiar	-0,183	0,104
ADAPE x Social	-0,272	0,015*
ADAPE x Geral	-0,314	0,005*
Terceira série		
ADAPE x Pessoal	-0,216	0,054
ADAPE x Escolar	-0,025	0,824
ADAPE x Familiar	-0,211	0,061
ADAPE x Social	-0,232	0,038*
ADAPE x Geral	-0,293	0,008*

(*) $p < 0,05$

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 11, foram encontradas correlações negativas, estatisticamente significantes, entre os valores das variáveis ADAPE x social e ADAPE x geral, entre os alunos da segunda e, também, da terceira série.

Isto indica que, à medida que os valores obtidos na ADAPE aumentam, os valores das outras escalas diminuem; à medida que os valores da ADAPE diminuem, os valores das outras escalas aumentam.

Com interesse em verificar a existência ou não de correlações estatisticamente significantes, entre os resultados obtidos pelos 160 alunos, que participaram da pesquisa, na ADAPE e na EAC-IJ, foi aplicado o Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman (Siegel, 1975), considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 12.

TABELA 12 – Valores de rs e das probabilidades a eles associadas, obtidas quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman aos resultados obtidos pelos 160 alunos, que participaram da pesquisa, na ADAPE e na EAC-JI, considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Variáveis Analisadas	Valores de rs	Probabilidades
ADAPE x Pessoal	-0,093	0,240
ADAPE x Escolar	-0,118	0,137
x Familiar	-0,254	0,001*
ADAPE x Social	-0,302	0,000*
ADAPE x Geral	-0,359	0,000*

(*) p < 0,05

De acordo com os resultados demonstrados na tabela nº 12, foram encontradas correlações negativas, estatisticamente significantes, entre os valores das variáveis ADAPE x familiar, ADAPE x Social e ADAPE x Geral, quando comparados os resultados obtidos pelos 160 alunos, que participaram da pesquisa.

Isto indica que, à medida que os valores obtidos na ADAPE aumentam, os valores das outras escalas diminuem; à medida que os valores da ADAPE diminuem, os valores das outras escalas aumentam.

Com o intuito de verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes entre os resultados obtidos pelos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, freqüentando a segunda e a terceira série, na ADAPE e na EAC-IJ – foi aplicado o teste não-paramétrico U de Mann-Whitney, (Siegel, 1975), considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 13.

TABELA 13 – Probabilidades associadas aos valores de U, encontradas quando da aplicação do teste de Mann-Whitney aos resultados obtidos pelos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, freqüentando a segunda e a terceira série, na ADAPE e na EAC-IJ, considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Variáveis Analisadas	Probabilidades	
	Segunda série	Terceira série
ADAPE	0,158	0,021*
Pessoal	0,795	0,652
Escolar	0,432	0,040*
Familiar	0,121	0,223
Social	0,521	0,575
Geral	0,244	0,197

(*) $p < 0,05$

Percebe-se, por meio dos resultados demonstrados na tabela 13, que foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os valores das variáveis ADAPE e escolar, sendo que os valores mais elevados foram os obtidos pelos alunos do sexo masculino, nos dois casos.

Com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes entre os resultados obtidos pelos alunos com idades iguais ou menores do que a mediana das idades e pelos alunos com idades mais elevadas do que a mediana, freqüentando a segunda e a terceira série, na ADAPE e na EAC-IJ – foi aplicado o teste não-paramétrico U de *Mann-Whitney*, (Siegel, 1975), considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 14.

TABELA 14 – Probabilidades associadas aos valores de U, encontradas quando da aplicação do teste de Mann-Whitney aos resultados obtidos pelos alunos com idades iguais ou menores do que a mediana das idades e pelos alunos com idades mais elevadas do que a mediana freqüentando a segunda e a terceira série, na ADAPE e na EAC-IJ, considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Variáveis Analisadas	Probabilidades	
	Segunda série	Terceira série
ADAPE	0,102	0,096
Pessoal	0,728	0,845
Escolar	0,621	0,597
Familiar	0,528	0,116
Social	0,222	0,096
Geral	0,193	0,153

(*) p < 0,05

Os resultados demonstrados na tabela nº 14 demonstram que não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os valores das variáveis analisadas.

Com interesse em verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes entre os resultados obtidos pelos alunos da segunda e da terceira série, que freqüentam a escola no período matutino e vespertino, na ADAPE e na EAC-IJ – foi aplicado o teste não-paramétrico U de *Mann-Whitney*, (Siegel, 1975), considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 15.

TABELA 15 – Probabilidades associadas aos valores de U, encontradas quando da aplicação do teste de Mann-Whitney aos resultados obtidos pelos alunos da segunda e da terceira série, que freqüentam a escola no período matutino e vespertino na ADAPE e na EAC-IJ, considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Variáveis Analisadas	Probabilidades	
	Segunda série	Terceira série
ADAPE	0,022*	0,001*
Pessoal	0,286	0,598
Escolar	0,632	0,009*
Familiar	0,001*	0,000*
Social	0,933	0,191
Geral	0,251	0,000*

(*) p < 0,05

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 15, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os valores das variáveis ADAPE e familiar, entre os alunos da segunda série, sendo que os valores mais elevados foram os obtidos por alunos do período matutino, no que se refere ao ADAPE; quanto à variável familiar, os resultados mais elevados foram os obtidos pelos alunos do período vespertino.

Entre os alunos da terceira série foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os valores das variáveis: ADAPE, escolar, familiar e geral, sendo que os valores mais elevados foram os obtidos por alunos que freqüentam a escola no período matutino, nos quatro casos.

Com o intuito de verificar a existência ou não de diferenças significantes entre os resultados obtidos por alunos da segunda e da terceira série, na ADAPE e na EAC-IJ – foi aplicado o teste não-paramétrico U de *Mann-Whitney*, (Siegel, 1975), considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 16.

TABELA 16 – Probabilidades associadas aos valores de U, encontradas quando da aplicação do teste de Mann-Whitney aos resultados obtidos pelos alunos da segunda e da terceira série, na ADAPE e na EAC-IJ, considerando-se os itens: pessoal, escolar, familiar, social e total geral.

Variáveis Analisadas	Probabilidades
ADAPE	0,000*
Pessoal	0,155
Escolar	0,495
Familiar	0,010*
Social	0,031*
Geral	0,001*

(*) p < 0,05

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 16, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os valores das variáveis: ADAPE, familiar, social e geral,

sendo que os valores mais elevados foram os obtidos por alunos da segunda série, no que se refere aos três itens da EAC-IJ.

Quanto à ADAPE, os resultados mais elevados foram os obtidos por alunos da terceira série.

Com interesse em verificar a existência ou não de diferenças significantes entre os resultados obtidos por alunos da segunda e da terceira série, na ADAPE, considerando-se o gênero, a idade e o período que freqüentam na escola, foi aplicado o teste U de *Mann-Whitney* (Siegel, 1975), aos dados em questão. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 17.

TABELA 17 - Probabilidades associadas aos valores de U, encontradas quando da aplicação do teste de Mann-Whitney aos resultados obtidos pelos alunos da segunda e da terceira série, na ADAPE, considerando-se o gênero, a idade e o período que freqüentam na escola.

Variáveis Analisadas	Probabilidades	Probabilidades
	2 ^a série	3 ^a série
Gênero	0,158	0,047*
Idade	0,032*	0,096
Período	0,022*	0,001*

(*) p < 0,05

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 17, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os valores das variáveis:

- Idade – 2^a série – os alunos mais velhos obtiveram valores mais elevados do que os mais novos;
- Período – 2^a série – os alunos do período matutino obtiveram valores mais elevados do que os do período vespertino;
- Gênero – 3^a série – os alunos do sexo masculino obtiveram valores mais elevados do que os do sexo feminino;

- Período – 3^a série - os alunos do período matutino obtiveram valores mais elevados do que os do período vespertino.

Muitas pessoas pensam que estão pensando quando na verdade elas estão rearranjando seus preconceitos.

William James.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi proposto com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes entre os níveis de dificuldade na aprendizagem na escrita (sem indícios, leve, média e acentuada) e o autoconceito geral e o autoconceito nos diferentes contextos, quais sejam, social, escolar, familiar e pessoal, de um grupo de alunos, da 2^a e 3^a série do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

A amostra da investigação foi constituída por 160 crianças, com idades média de 8 anos e 7 meses para as crianças da 2^a série e 10 anos e 1 mês para os alunos da 3^a série. Delas, 80 eram alunos da 2^a série, e destes, 46,34% eram do gênero masculino e 53,85% do gênero feminino. E, 80 estudantes da 3^a série, dos quais 53,66% eram do gênero masculino e 46,15% do gênero feminino. Analisando-se as estatísticas descritivas relativas ao período que os alunos freqüentam a escola, as porcentagens das crianças da 2^a série foram de 46,25% (37 alunos) para o turno matutino e 53,75% (43 alunos) para o turno vespertino. O percentual para os alunos da 3^a série correspondeu a 66,25% (53 estudantes) para o turno da manhã e 33,75% (27 alunos) para o período da tarde.

A revisão literária revelou uma grande multiplicidade de definições para o constructo psicológico autoconceito, neste estudo do ponto de vista teórico e metodológico optou-se pelo conceito adotado por Sisto e Martinelli (2004). Para estes autores, o autoconceito é resultante da interação do indivíduo com o seu meio ambiente durante o processo de construção social e ciclo vital, acompanhado das avaliações de suas capacidades, realizações, experiências e representações. Dentro desta perspectiva, concordou-se, também, com a multidimensionalidade do autoconceito, no sentido de possuir vários componentes

importantes em sua constituição e que diferentes autoconceitos seriam construídos em função das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais.

Os resultados apresentados evidenciam a existência de correlações negativas entre o autoconceito, avaliado através do EAC-IJ (Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – Sisto e Martinelli, 2004) e os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, mensurado por intermédio da escala ADAPE (Escala de Avaliação da Dificuldade na Aprendizagem da Escrita - Sisto, 2002b). Assim, a análise dos dados sugere que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita tendem a apresentar um autoconceito mais negativo e conforme se acentua o nível da dificuldade as crianças têm uma percepção de si mais rebaixada. Em contraposição, os alunos com bom desempenho na escrita atribuem a si mesmos características mais positivas.

Em outras palavras, os dados do estudo sugerem um impacto negativo da dificuldade de aprendizagem na escrita sobre o autoconceito dos estudantes. Diversos estudos indicaram a existência de uma relação entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos (Buchanan & Wolf, 1986; Cia, 2005; Cooley & Ayres, 1998; D’Affonseca, 2005; Estevão & Almeida, 1999; Fridel & Boers, 1989; Jacob & Loureiro, 1999; Jesus & Gama, 1991; Peixoto, 2004; Silva & Alencar, 1984; Taliuli, 1991). Outras investigações confirmam a presença de correlações entre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem (Carneiro 2002; Fanelli, 2003; Okano et al., 2004; Passeri 2003; Stevanato et al., 2003).

Entretanto, verificou-se a partir da análise estatística dos dados, a presença de uma interação estatisticamente significativa entre as variáveis dificuldades de aprendizagem na escrita e o autoconceito social e o autoconceito geral dos alunos, da segunda e da terceira séries. As crianças com baixo desempenho na escrita, de um modo geral, apresentam um baixo autoconceito social e tendem a apresentar uma visão de si mesma caracterizada por sentimentos de inferioridade em comparação as crianças sem dificuldades de aprendizagem na

escrita. Sisto e Martinelli (2004) apontam que as crianças com baixo autoconceito social se autoavaliam como não muito inteligente, sentem-se esquisitas e bobas, costumam a se verem como os piores da turma e tendem ao isolamento diante de algum fracasso.

Sánchez e Escribano (1999) concordam que o autoconceito incide no comportamento e na vivência do indivíduo com os outros. Assim, uma pessoa com um conceito de si mesma satisfatório, que não apresenta grandes discrepâncias entre o seu eu real e ideal, assume menos atitudes de defesa, é mais aberto, percebe a realidade de forma mais autêntica e aceita os outros com maior facilidade. Em contrapartida, os indivíduos que possuem uma percepção negativa de si mesma são companheiros difíceis que, freqüentemente, apresentam-se na defensiva.

Conforme assinalado anteriormente, o autoconceito se desenvolve e evolui ao longo da vida e é influenciado pelas avaliações, opiniões de pessoas significativas, quer sejam do contexto família, escolar ou social, bem como, é produto das experiências de sucesso e fracasso vivenciadas (Hidalgo & Palácios, 2004a, 2004b; Sánchez & Escribano, 1999; Segal, 1988; Sisto & Martinelli, 2004; Teixeira & Giacomoni, 2002). De acordo com Carneiro, (2002) na relação com o outro, a criança é influenciada a competir, a se comparar com seus pares, se espelha e molda seus comportamentos, o que por sua vez não se constitui por si só um aspecto negativo. Todavia, dependendo de como a criança reage às situações de competições, pode ser gerado um sentimento negativo acerca de si mesma, de inferioridade, e levá-la a evitar as relações com seus colegas.

Para Sánchez e Escribano (1999), o período escolar apesar de trazer para a criança novas vivências dentro das quais ela irá aprender a se situar, ressaltam as insuficiências do autoconceito que foi adquirido até o momento. Trata-se de uma fase onde o autoconceito se torna mais realista e rico, pois vai se definindo e delineando em virtude das experiências, exigências e expectativas que o mundo escolar propicia. Neste sentido, a inserção à escola

significa, para a criança, uma ampliação de seu contexto relacional que contribuirá para configuração do autoconceito.

De fato, é preciso ressaltar a importância do contexto escolar no desenvolvimento do autoconceito. Nos anos escolares, as crianças se vêem diante de novas interações sociais, recebem influências de professores e colegas, vivenciam experiências de sucesso ou fracasso diante das tarefas e avaliações acadêmicas, o que, por sua vez, servirão como indicadores para a formação do conceito de si mesma.

Todavia, além da vivência escolar influenciar no desenvolvimento do autoconceito geral da criança, esta também contribui para o desenvolvimento de um dos seus aspectos específicos, o autoconceito escolar. Miras (2004) afirma que este componente do autoconceito relaciona-se à representação que o aluno tem de si próprio como aprendiz, como indivíduo dotado de determinadas características ou habilidades para enfrentar a aprendizagem em um contexto de ensino.

No que se refere à relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito escolar e pessoal, pode-se observar a tendência do autoconceito escolar e pessoal apresentar-se mais baixo, conforme aumentam os níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita, todavia, sem significância do ponto de vista estatístico. No Brasil, é importante ressaltar que, apesar da existência de várias pesquisas (Cia 2005; D’Affonseca, 2005; Jacob & Loureiro 1999; Okano et al., 2004; Passeri 2003; Peixoto 2004; Stevanato et al., 2003) que objetivaram a avaliação do autoconceito, os diferentes instrumentos utilizados para a medição do autoconceito dificultam estabelecer comparações entre os resultados obtidos, uma vez que, muitas investigações não explicitam os domínios do autoconceito que foram avaliados.

Os resultados evidenciaram algumas controvérsias quando comparados ao estudo realizado por Carneiro (2002). A pesquisadora, ao avaliar a possibilidade de correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e o autoconceito geral e nos diferentes

contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de escolares verificou que os resultados não revelaram uma interação significativa entre as variáveis, dificuldade de aprendizagem na escrita e os autoconceitos familiar, pessoal e social. No entanto, a variável dificuldade de aprendizagem na escrita apresentou-se estatisticamente significante quando relacionada ao autoconceito geral e escolar. Cabe salientar a existência de diferenças metodológicas, a pesquisa desenvolvida por Carneiro (2002) centrou-se em estudantes da 3º série do ensino fundamental, além de ter sido realizada em uma outra região.

De forma geral, a investigação realizada por Passeri (2003) ao comparar o autoconceito dos alunos com dificuldades de aprendizagem com as habilidades de leitura, escrita e aritmética, individualmente, revelou em seus resultados não haver diferenças significativas, pois independente da habilidade na qual a criança apresenta dificuldades, o que de fato influenciou no autoconceito foi o desempenho escolar como um todo.

Diante de tais considerações, fazem-se necessárias algumas reflexões. Por um lado, no que se refere ao autoconceito geral, pode-se inferir que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita apresentam a tendência de manifestar níveis mais rebaixos da visão que têm de si mesmas. Já o autoconceito dos alunos sem a dificuldade na escrita tende a ser mais satisfatório. Contudo, nesta pesquisa, não se estabeleceu uma relação de causalidade entre as variáveis, não se pode afirmar se o autoconceito é um fenômeno que impacta sobre as dificuldades de aprendizagem na escrita ou se estas determinam à percepção que o aluno tem de si mesmo. Assim, evidencia-se a necessidade da realização de novos estudos para que se possa compreender se existe uma relação causal entre a variável autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita.

Alguns aspectos presentes no ambiente escolar têm grandes influências na imagem que a criança faz de si mesma e contribuem para diminuir o nível do autoconceito do aluno, tais como a ênfase em conteúdos acadêmicos descontextualizados, currículos inadequados e

inflexíveis, sistema de avaliação rígido e coercitivo, exigências escolares altas em relação ao que o aluno consegue alcançar. Tais situações geram nas crianças um sentimento de insegurança, de fracasso e de inadaptação frente às questões e tarefas escolares, o que, por consequência, pode vir a prejudicar o autoconceito do aluno enquanto sujeito da aprendizagem (Oliveira, 2000).

Um outro fator a ser considerado no que se refere ao autoconceito escolar diz respeito à qualidade das interações professor-aluno e aluno-aluno. Sabe-se que a criança recebe de professores, colegas e pais avaliações sobre suas capacidades e realizações escolares e, com base nelas, constroem uma visão de si mesmas enquanto aluno (Cubero & Moreno, 1995).

Podemos concluir que as variáveis que influenciam no desenvolvimento do autoconceito escolar vão muito além da presença ou não das dificuldades de aprendizagem das experiências de êxitos ou fracassos frente à escrita, para englobar outros fatores que vão desde questões curriculares até as complexas relações interpessoais estabelecidas em situação escolar com professores e pares de iguais, e ainda mais, até contextos socializadores externos, como por exemplo, a família.

Na presente pesquisa observou-se, também, uma interação significativa entre o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito familiar, quando comparados os resultados obtidos pelos 160 alunos. Ao avaliar os itens da subescala que possibilita a avaliação do autoconceito familiar, sugere-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita se avaliam como relapsas nas tarefas vivenciadas nas situações familiares cotidianas. Em contraponto, os alunos com um desempenho escolar satisfatório se vêem como bem adequados e adaptados às exigências familiares, percebem-se mais alegres e cuidadosos.

Com efeito, a qualidade do envolvimento familiar junto à criança repercute positiva ou negativamente na formação do autoconceito e suas dimensões e, provavelmente, serão os

sentimentos de aceitação estabelecidos com os próximos significativos que contribuirão para o processo de construção de uma visão de si mesma mais positiva. Logo, a história familiar é importante na formação e na manutenção do conhecimento que a criança tem de si mesma. Os sentimentos de apoio e incentivo ou de reprovação e discordância dos pais frente aos resultados escolares alcançados pelos filhos podem explicar as diferenças observadas no autoconceito familiar das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem na escrita.

A capacidade paterna em propiciar um clima familiar saudável, de bons sentimentos reforça o autoconceito positivo que a criança terá de si. As crianças cujas necessidades de “validação” são satisfeitas podem apresentar menos probabilidade de fracassar na consecução das metas escolares. Por outro lado, as crianças que estão convencidas de serem um fracasso, sentem-se rejeitadas, incompetentes e apresentam menos interesse e curiosidade para aprender. Estudos como o desenvolvido por Connell, Spencer e Aber (1994) evidenciam que o suporte social e emocional fornecido pelos familiares relaciona-se de forma satisfatória com a percepção de competência do aluno, com as relações estabelecidas com os colegas e com a motivação escolar.

Apesar de estruturalmente diferenciadas, os papéis da família e da escola, enquanto responsáveis pela educação, pela formação de valores e pelo desenvolvimento integral da criança são complementares. Quando há uma comunicação dialética eficaz entre a escola e a família, os pais apresentam maiores facilidades de estabelecer uma relação de cooperação com o professor e com a escola, e acompanham melhor os progressos da criança.

Nesta pesquisa ao analisar os resultados separados por série, no que se refere a variável turno de estudo, evidenciou-se que os alunos da segunda série, do período da manhã, apresentaram maiores índices de dificuldades de aprendizagem na escrita quando comparados com as crianças do turno vespertino. Já estas revelaram um autoconceito familiar mais positivo. Verificou-se que os alunos do matutino da terceira série apresentaram o autoconceito

mais elevado, bem como para as dimensões escolar e familiar, apesar de, também, apresentarem maiores índices de dificuldade de aprendizagem na escrita. Em linhas gerais, as crianças que freqüentam a escola durante o período da manhã tendem a apresentar maiores dificuldades na escrita quando comparados aos alunos do turno vespertino. Não encontramos na literatura outras pesquisas que pudessem dar suporte a tais constatações, sugere-se, portanto, que novos estudos possam analisar a influência do turno de estudo sobre o desempenho escolar dos alunos.

Em relação ao desempenho na escrita das crianças da segunda série observou-se que, das 80 crianças pesquisadas, 5 alunos (6,25%) realizaram até 20 erros não apresentando indícios de dificuldades na escrita, 29 alunos (36,25%) apresentaram de 50 a 70 erros, indicando possuir leve dificuldade de aprendizagem na escrita e 19 alunos (23,75%) cometeram 80 ou mais erros e revelaram possuir uma dificuldade na escrita média. Um total de 27 crianças (33,75%) apresentou pequenos erros e de acordo com o critério de avaliação proposto por Sisto (2002b), estes alunos estão praticamente concluindo o processo de alfabetização, o que, por sua vez, não permite afirmar a existência de dificuldades de aprendizagem na escrita.

Para as crianças da terceira série, o resultado do ADAPE demonstrou que 3 (3,75%) alunos cometeram até dez erros, o que permite dizer que não apresentaram dificuldades de aprendizagem, 7 crianças (8,75%) tiveram de 11 a 19 erros e esse número evidenciou dificuldade de aprendizagem na escrita leve, 35 (43,75%) alunos obtiveram de 20 a 49 erros, apresentando um grau médio de dificuldade na escrita e outras 35 (43,75%) mostraram dificuldade acentuada na escrita, pois apresentaram um índice de 50 ou mais erros.

Cabe salientar que Sisto (2002b) considerou a formação de automatismos ou hábito em razão da repetição do erro na classificação dos estudantes da terceira série. Quanto aos níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita, pois com decorrer de três anos repetindo os

mesmos erros, mais automática e inconsciente se torna a forma de escrita errada da criança e, consequentemente, a correção fica mais difícil, bem como o trabalho psicopedagógico para sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem na escrita torna-se mais demorado.

Ainda, de acordo com os resultados obtidos com a aplicação do instrumento ADAPE (Escala de Avaliação da Dificuldade na Aprendizagem da Escrita) inferiu-se da análise dos dados que os alunos mais velhos têm mais dificuldades na escrita que as crianças mais novas, para a segunda série. Já os alunos do sexo masculino, da terceira série, revelaram possuir maiores dificuldades relativas à linguagem escrita que os alunos do sexo feminino. Sugere-se para futuras investigações, verificar se a escola compartilha de um olhar estereotipado sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, bem como na construção e manutenção do autoconceito das crianças.

Uma reflexão sobre a evolução do autoconceito nos permite afirmar que as autopercepções que as crianças apresentam acerca de si mesmas possuem um caráter transitório ou temporário. Nesta perspectiva, apesar de existirem relações significantes entre o constructo psicológico autoconceito e as dificuldades de aprendizagem na escrita, pode-se sugerir que estas relações são dinâmicas e se modificam no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, é importante avaliar o papel das atitudes dos estudantes para consigo, uma vez que o desempenho acadêmico explica-se por uma variedade de elementos que implicam o indivíduo por completo (Sánchez & Escribano, 1999; Miras, 2004).

Em função das considerações apresentadas, concordamos com Coll e Solé (2004), ao afirmarem que os resultados da pesquisa acerca das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar, porém, com a condição de utilizá-los como instrumentos para a análise e busca de soluções que, por se referirem a contextos específicos e particulares, deverão ser igualmente, específicas e

particulares. Portanto, não é na aplicação direta, mecânica e linear dos resultados da pesquisa que reside sua utilidade, mas, em sua utilização reflexiva e crítica para construir soluções apropriadas para cada caso. A importância de novas pesquisas sobre o constructo psicológico o autoconceito dentro do processo de ensino-aprendizagem faz-se imprescindível, uma vez que, as percepções que as crianças desenvolvem sobre suas capacidades e habilidades influenciam seus comportamentos e motivação para aprender.

Contudo, não se pode diminuir nem negar a importância que os outros significativos têm na formação e na manutenção autoconceito desenvolvido pelas crianças. Diante do exposto, cabe indagar: Como pode o professor ajudar os alunos a construir uma boa imagem de si mesmo? Pode se inferir que, no contexto escolar, as ações e as manifestações de “validação” do professor podem influir positivamente no autoconceito dos alunos.

Nesta perspectiva, o professor deve incentivar e promover a autoconfiança da criança, bem como, favorecer a motivação para a aprendizagem. Para tanto, o principal desafio do professor é propiciar condições de aprendizagens individualizadas, cada aluno é diferente quanto ao ritmo, às capacidades e às atitudes frente às demandas escolares. O educador deve levar em conta que a aprendizagem é significativa a partir da forma como os alunos recebem e processam os conhecimentos. Este estudo evidencia a necessidade, por parte dos educadores, de reflexão acerca não apenas das melhores práticas pedagógicas, mas também da importância dos aspectos emocionais na vida acadêmica de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. L. S. de. (1979, out./dez.). Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 31(4), 91-99.
- Américo, S. M. (2002). **Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo, Brasil.
- Barrera, S. D. (2000). **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.
- Bartholomeu, D. Sisto, F. F. & Rueda, F. J.M.(2006, jan./abr.). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, 139-146.
- Bazi, G. A. do P. (2003). **As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoção**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP. São Paulo, Brasil.
- Beaty, L. A. (1992). Adolescent self-perception as a function of vision loss. **Adolescence**, vol. 27, nº. 107, 707 - 714.
- Bechara, O. T. (1978). **Estudo comparativo do autoconceito de adolescentes com diferentes experiências em atividades de grupo em situação escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- _____ (1986). **O autoconceito do professor de primeira série de primeiro grau e algumas variáveis profissionais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bee, H. (1996). **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, p. 484.
- Beltempo, J. & Achille, P. A.(1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. **Child Study Journal**, vol. 20, nº 2, 81-103.

- Borges, T. P. (2003). **Dificuldades de escrita e Integridade do Ego**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, Brasil.
- Boruchovitch, E. (2002) Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: Sisto, F. F, Boruchovitch, E., Fini, L. D. T. Brenelli, R. P. e Martinelli, S. de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. (2^a ed., pp. 40-55). Petrópolis: Vozes.
- Buchanan, M. & Wolf, J. S. (1986). A comprehensive study of learning disabled adults. **Journal of Learning Disabilities**, vol. 19, nº 01, 34-38.
- Caliatto, S. G. (2005). **Avaliação da escrita em jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.13, nº.1, ISSN 0102-7972, 07-24.
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. & Soares, J. V. T. (2004, jan./jun.). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, 9 (1), 39-47.
- Carneiro, G. R. (2002). **Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, Brasil.
- Carrol, J. L., Friedrich, D. & Hund, J. (1984, jul.). Academic self-concept and teachers perceptions of normal, mentally retarded and learning disabled elementary students. **Psychology in the School**, v. 21, nº. 3, 343–348.
- Castro, N. I. M. de. (1999). **Um estudo sobre a relação entre autoconceito, atribuição, metacognição e desempenho acadêmico de alunos de segundo grau**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Chapman, J.W. (1988, sep.). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, vol. 80, nº 03, 357 – 365.
- Cia, F. (2005). **O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de

São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: UFSCar, São Paulo, Brasil.

Coll, C. & Solé, I. (2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J., et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. Vol.02. (2^a ed., pp. 241-260). Porto Alegre: Artmed.

Colomer, T. & Camps, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.196.

Connel, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. **Child Development**, 65, 493-506.

Cooley, E. & Ayres, R. R. (1988). Self-concepts and success-failure attributions of no handicapped students and students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, vol. 21, nº 03, 174-178.

Costa. P. C. G. da. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: construção e validação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 18, nº 01, 75-81.

Cubero, R. & Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: Família, escola e colegas. In: Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J. Et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. (Vol.01, pp. 250–260). Porto Alegre: Artmed..

Cunha, C. A. da. Brito, M. R. da S. & Silva, S. M. F. . (2003, jul./dez.). Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental. **Revista Psico – USF**, V. 08, nº 02, 155–162.

D'Affonseca, S. M. (2005). **Prevenindo o fracasso escolar: comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, São Paulo, Brasil.

Dekovic, M. & Meuis, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting on adolescents self-concept. **Journal of Adolescence**, 97, 20, 1163-1176

Engle, P. L. & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. **Social Policy Report: Society for Research in Child Development**, 12, 1, 01-23.

Estevão, C. & Almeida, L. S. (1999, abril). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. **Psicologia Argumento**, Curitiba, 17 (24), 113-130.

Fanelli, J. R de S. (2003) **Um Estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. São Paulo, Brasil.

Feldman, S. S. & Wentzel, K. R. (1990). The relationship between parenting styles, sons' self-restraint, and peer relations in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, 10, 439-454.

Fernandes, D. C. Bartholomeu, D, Rueda, F. J.M , Suehiro, A. C. B. & Sisto, F.F. (2005). Auto concepto y rasgos de personalidad: Uno estudio correlacional. **Psicología Escolar e Educacional**, vol. 09(1), 15–25.

Ferreiro, E. (2001). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, p. 104.

_____. (2003). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: Ferreiro, E. e Gomes Palácio. M. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 102–123.

_____. (2004a). **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, p. 136.

_____. (2004b). **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2004b, p. 102.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, p. 300.

_____. (2004). A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, pp. 42-63.

França, M. P., Wolff, C. L., Moojen, S. & Rotta, N. T. (2004) Aquisição da linguagem oral – Relação e risco para a linguagem escrita. **Arq. de Neuropsiquiatria**, 62 (2-B), pp. 469-472.

Friedel, M. & Boers, D. (1989). Remedial reading instruction of the arobar student. **Reading Improvement**, vol. 26 (1), 37-42.

Giavoni, A. & Tamayo, Á. (2000, maio/ago). Inventário de esquemas de gênero do autoconceito (IEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, nº 02, vol. 16, 175-184.

_____. (2003, set./dez). Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, nº 03, vol. 19, 249-259.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., et al. (2000) Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. **Psicothema**, vol. 12, nº 04, 548-556.

Goodman, Y. (2003). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: Ferreiro, E. e Gomes Palácio M. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 85–101.

Goswami, U & Bryant,P. (1990). **Phonological skills and learning to read**. London: Erlbaum.

Guerreiro, P. V. T. (2002). **Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, (p. 123). UNICAMP. São Paulo.

Guimarães, S. R. K. (2003, jan./abr). Dificuldades no desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 19(1), 33-45.

_____.(2005). Influência da Variação Lingüística e da Consciência Morfossintática no Desempenho em Leitura e Escrita. **Interação em Psicologia**, 9 (2), 261-271.

Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In: Bracken, B. A. **Handbook of self-concept: detail, social and clinical considerations**. (pp 01-37) New York: John Wiley & Sons, Inc.

Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004a). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In: Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J., et al. **Desenvolvimento psicológico e**

educação: Psicologia da educação escolar. Vol.02. (2^a ed., pp. 180-198). Porto Alegre: Artmed.

_____. (2004b) Desenvolvimento da personalidade entre os seis anos até a adolescência. In: Coll, C. Marchesi, A., Palacios, J., et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar.** Vol.02. (2^a ed., pp. 252-267). Porto Alegre: Artmed.

Jacob, A. & Loureiro, S. R. (1999). **Autoconceito e o desempenho escolar.** Mimeo.

James, W. (1890). **The principles of psychology.** Chicago: Encyclopédia Britannica.

Jesus, D. M. de & Gama, E. M. P. (1991, dez.) Desempenho escolar: sua influência no autoconceito e atitude em relação à escola. **Cadernos de Pesquisa da UFES**, Vitória, nº 01, 56-62.

Kato, M. A. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística.** (7^a edição), São Paulo: Ática.

Koening, A. J. (1995). **Can reading and writing braille be taught effectively on an itinerant basis?** Journal of Visual Impairment & Blindness, vol. 89, nº. 02, pp. 101-106.

La Rosa, J. (1995, jan./jun.). Efeitos de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar de alunos do 2º grau. **Psico (Porto Alegre)**, V. 26, nº 01, 107-120.

Leal, T. F. & Roazzi, A. (2000) A criança pensa... e aprende ortografia. In: Morais, A. G. (orgs). **O aprendizado da ortografia.** (pp. 99-120). Belo Horizonte: Autêntica.

Luria, A. R. (2001). O desenvolvimento da escrita na criança. In. Vigotski, L.S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, pp. 143-189.

Maluf, M. R. & Barrera, S. D. (1991). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10(1), 125-145.

Marec-Breton, N. & Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (orgs). **Psicologia educacional: Questões contemporâneas.** (pp. 105-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mead, G. H. (1934). **Mind, self and society**. Chicago, Illinois. The University of Chicago Press.

Meireles, E. S. & Correa, J. (2005, jan./abr.). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 21, nº. 01, 77-84.

Mendonça, P. V. da C. F. & Fleith, D. de S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngües e bilíngües. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 09, número 01, 59-70.

Miras, M. (2004). Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar: Coll, C. Marchesi, A. Palácios, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação escolar**. Vol. 02, 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, pp. 209–222.

Moraes, C. V. de. (1994, jul./dez). Desenvolvimento do autoconceito em situação escolar. **Psico (Porto Alegre)**, V. 25, nº 02, 125-138.

Morais, A. G. de. (2002). **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, p. 128.

Novaes, M. H. (1985, jul./set.). Autoconceito – um sistema multidimensional hierárquico e sua avaliação em adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 37(3), 27-43.

Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. **Developmental Psychology**, 33(4), 637-649.

Nunes, T. (2001). Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. In: Alencar, E. M. S. S., Scliemann, A., Santos, C. M. dos, Carraher, D. W., Feldhusen, J. F., Nunes, L. R. O de P., (orgs.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, pp. 15-50.

Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, M. G., González-Pumariega, S., Monteiro, C. R., Pérez, L. A. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. **Psicothema**, vol. 10, nº 01, 97-109.

Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 17(1), 121-128.

Oliveira, G. C. de. (2000). Autoconceito do adolescente. In: Sisto, F. F, Oliveira, G. C. de. e Fini, L. D. T. (orgs). **Leituras de psicologia para a formação de professores.** (pp. 58-69). Petrópolis, RJ; Vozes.

Pacheco, L. M. B. (2003). **Comportamentos escolares: Aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. São Paulo, Brasil.

Pacheco, L. & Sisto, F. F.(2005, jan./jun.). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. **PSIC – Revista de Psicologia**, Vetor editora, v. 6, nº 01, 43-50.

Passeri, S. M. R. R. (2003). **O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no Regime de Progressão Continuada.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. São Paulo, Brasil.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. **Revista Análise Psicológica**. Vol. 1 (XXII), 235-244.

Pereira, M. da P. (1997). **A influência da pré-escola na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças da 1ª série do 1º grau.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo, Brasil.

Rego, L. L. B. & Buarque, L. L (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol.10, nº.2., ISSN 0102-7972, 199-217.

Rockwell, E. (2003). A língua escrita e o processo de apropriação. In: Ferreiro, E. e Gomes Palácio M. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 231 – 249.

Rogers, H. & Saklofske, D. H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. **Journal of Learning Disabilities**, vol. 18, nº 05, 273 – 278.

Romero, J. F. (2004). Atrasos Maturativos e dificuldades na aprendizagem. In: Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J., et al. **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Vol. 03, (2^a ed., pp. 53-71). Porto Alegre: Artmed.

Sá, J. L. S. N. (1999). **A relação da consciencia morfossintática e escrita ortográfica.** Dissertaçao de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Inep, junho de 2004 (versão preliminar), <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>, acessado em 31 de maio de 2.006.

Salgado, C. & Capellini, S. A. (2004). Desempenho em leitura e escritade escolares com transtorno fonológico. **Psicologia Escolar e Educacional.** V. 08, nº 42, 179-188.

Salles, J. F. de & Parente, M. A. de M. P. (2006, jan./abr.) Heterogeneidade nas estratégias de leitura /escrtia em crianças com dificuldades de leitura e escrita. **PSICO**, v. 37,nº 1, 83-90.

Sánchez, A. V. & Escribano, E. (1999). **A medição do autoconceito.** Bauru, SP: EDUSC, p. 191.

Sánchez, E. A. (2004). linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J., et al. **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Vol. 03, (2^a ed., pp. 90-112) Porto Alegre: Artmed.

Schiavoni, A & Martinelli, S. de C. (2005, jul./dez.) Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem. **Interação em Psicologia**, (9)2,Curitiba, 311-319.

Schmidt, C. & Magagnin, C. (1998, jul.dez.). O autoconceito do adolescente que faz uso de drogas: delineamento inicial. **Aletheia**. V. 08, 95-100.

Schroeder, F. K. (1996). Perceptions of Braille usage by legally blind adults. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 90(3), 210-218.

Segal, Z. (1988). Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. **Psychological Bulletin**, nº 103, 1988, 147-162.

Siegel (1975). S. **Estatística não-paramétrica, para as ciências do comportamento.** Trad. Alfredo Alves de Farias. Ed. McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, p. 350.

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

Silva, S. S. da. (2002) **Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: Percepção de alunos, mães, professores, psicólogas e pedagogas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Silveira, R. H.F., Gontier, H. P. e Assencio-Ferreira, V. J. (2002). A relação entre atraso no desenvolvimento da linguagem oral e distúrbio de aprendizagem da escrita. **Rev. CEFAC**, vol. 4, 17-19.

Sinclair, H. (2003). O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In: Ferreiro, E. e Gomes Palácio M. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 75 – 84.

Sisto, F. F. (2002a). Dificuldades de Aprendizagem. In: Sisto, F. F, Boruchovitch, E., Fini, L. D. T. Brenelli, R. P. e Martinelli, S. de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. (2^a ed., pp. 19-39). Petrópolis: Vozes.

_____. (2002b). Dificuldades de Aprendizagem em Escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: Sisto, F. F, Boruchovitch, E., Fini, L. D. T. Brenelli, R. P. e Martinelli, S. de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. (2^a ed., pp. 190-213). Petrópolis: Vozes.

Sisto, F. F. & Fernandes, D. C. (2004, jan./jun.). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, V. 8(1), 75-84.

Sisto, F.F. & Martinelli, S. de C. (2004). **Escala de autoconceito infanto–juvenil (EAC-IJ)**. (1^a ed., p. 61). São Paulo: Votor.

Solé, I. & Teberosky, A. (2004). O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In: Coll, C. Marchesi, A. Paláculos, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação escolar**. Vol. 02, 2^a ed., pp. 331-326. Porto Alegre: Artmed.

Souza, A. R. M. de. & Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Psicologia Escolar e Educacional**, V. 5(2), 39-47.

Stevanato, I. S., Loureiro, S. R, Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003, jan./jun). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá. V. 08, nº 01, 67-76.

Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. dos. (2005). O Bender e as dificuldades de aprendizagem: estudo de validade. **Avaliação Psicológica**, 4(1), 23-31.

Suehiro, A. C. B. (2006, jan./jun.). Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental. **PSIC –Revista de Psicologia**, Vetor Editora, v. 7, nº 1, 59-68.

Taliuli, N. (1991). Atribuição causal, autoconceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. **Cadernos de Pesquisa da UFES**, Vitória, nº 01, 15-23.

Tamayo, Á. (1985, jan./mar.) Relação entre o autoconceito e a avaliação de um parceiro significativo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 37(1), 88-96.

Teberosky, A. (2001). **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 151.

Teixeira, M. A P. & Giacomoni, C. (2002, jul/dez). Autoconceito: da preocupação com o si-sí mesmo ao construto psicológico. **PSICO, Porto Alegre**: PUCRS, v. 33, n. 2, 363-384.

Tonelloto, J. M. de F. & Gonçalves, V. M. G. (2002, set./dez.). Autopercepção de crianças desatentas no ambiente Escolar. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC – Campinas, 19(03), 31-41.

Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. **Child Development**, 70, 1, 183-201

Vigotski, L. S. (2002). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, p.191.

Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, Social Support, and Adjustment of adolescents in middle school. **Journal of Early Adolescence**, 17, 129-151.

Zanoti-Jeronymo, D.V & Carvalho, A. M P. (2005). Autoconceito, desempenho escolar e avaliação comportamental de crianças filhas de alcoolistas. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol 27(3), 233-236.

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

Zucoloto, K. A. (2001). **A compreensão da leitura em crianças com Dificuldades de aprendizagem em escrita.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Avaliação da Dificuldade de Aprendizagem na Escrita
(ADAPE)**

Firmino Fernandes Sisto

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 do 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.

APÊNDICE B

Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)

**Firmino Fernandes Sisto
Selma de Cássia Martinelli**

Nome _____

Idade _____ **Sexo** _____ **Série** _____

Escola _____

InSTRUÇÕES

Nas páginas seguintes, você encontrará uma série de frases que descrevem como você se comporta, o que pensa ou sente. Após ler cada frase, marque com um X se você sempre se sente assim, às vezes, se sente assim ou nunca se sente assim. Você deve considerar qual é sua forma mais comum de agir. Se alguém depois de marcar a resposta com um X quiser mudar, sua resposta deve riscar o X no meio (~~X~~) e marcar outra resposta.

Procure responder sem ficar muito tempo pensando em cada frase. Quando terminar, confira se você respondeu todas as frases. Não há respostas boas ou ruins, certas ou erradas, procure ser totalmente sincero em suas respostas.

Vamos responder os dois exemplos abaixo.

Exemplos:

Acho que sou muito tímido em casa.

Sempre Às Vezes Nunca

Fico envergonhado quando estou com outras pessoas.

Sempre Às Vezes Nunca

Depois se marcarem o que pensam nessas situações, virem a folha e comecem a responder.

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

1P. Quando erro, sinto-me muito mal.

Sempre Às Vezes Nunca

2P. Acho que sou muito preocupado.

Sempre Às Vezes Nunca

3P. Considero-me muito nervoso.

Sempre Às Vezes Nunca

4P. Tenho medo.

Sempre Às Vezes Nunca

5P. Tenho muitos problemas.

Sempre Às Vezes Nunca

1E. Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo.

Sempre Às Vezes Nunca

2E. Considero-me o mais esperto da classe.

Sempre Às Vezes Nunca

3E. Imagino que sou o mais bondoso da classe.

Sempre Às Vezes Nunca

4E. Penso que sou o mais divertido da classe.

Sempre Às Vezes Nunca

5E. Meus colegas concordam com tudo o que falo.

Sempre Às Vezes Nunca

1F. Fico alegre e contente quando estou com meus irmãos.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

2F. Quando ajudo em casa, faço tudo certo.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

3F. Tomo muito cuidado com as coisas em casa.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

4F. Digo a verdade quando estou com minha família.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

1S. Acho que sou o mais burro dos meus amigos.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

2S. Considero-me o mais bobo dos meus amigos.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

3S. Quando perco no jogo, tenho vontade de ficar só.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

4S. Sinto-me mais esquisito do que os outros.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

5S. Sinto que não consigo ajudar meus amigos.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

6S. Acho que sou o pior da turma.

() Sempre () Às Vezes () Nunca

APÊNDICE C

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Observa-se, atualmente, um aumento progressivo de pesquisas que buscam explicar a complexa dinâmica do processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades. Neste sentido, é importante considerarmos que o conhecimento que a criança possui de si mesmo, ou seja, a idéia de como se vê e/ou como percebe os demais interfere em sua aprendizagem escolar. Na presente pesquisa, pretendemos verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e a visão que a criança tem de si mesma nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de escolares, da 2^a e 3^a série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Serão explicados ao grupo de alunos participantes da pesquisa que eles responderão a duas tarefas relacionadas ao seu cotidiano escolar, quais sejam: um ditado e um questionário, com opções de respostas (sempre, às vezes e nunca) com relação ao seu dia-a-dia na escola, na família, no social e no pessoal. Cabe enfatizar que pediremos ao professor (a), que dite o texto que compõe o ditado. A aplicação dos instrumentos será realizada coletivamente, no ambiente escolar. O horário será previamente combinado entre a pesquisadora e o professor (a). O tempo médio para responder as atividades é de 15 minutos cada. Não serão utilizadas informações que permitam identificar os participantes, como nome e endereço e fica assegurado o sigilo em relação às respostas dadas.

A criança poderá solicitar esclarecimento sobre as dúvidas em relação ao estudo que está sendo feito em qualquer momento e poderá deixar de participar dele, caso deseje, no que será prontamente atendido.

A criança que não quiser participar desta pesquisa ou desejar sair dela antes de seu término, mesmo com o aceite dos pais, não será incluída na mesma e não sofrerá nenhum tipo de represália por parte da pesquisadora e não será prejudicada em suas atividades acadêmicas. As informações fornecidas para este estudo serão apresentadas e/ou publicadas em congressos e revistas científicos, garantidos o sigilo em relação à sua pessoa e o caráter confidencial das informações relacionadas com sua privacidade.

A pessoa não sofrerá riscos ao participar deste estudo. Os benefícios do estudo serão indiretos para os participantes uma vez que, a longo prazo, a pesquisa contribuirá para aumentar o conhecimento acerca da dinâmica do processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS LEGAIS**

Eu, _____, recebi informações sobre a pesquisa intitulada “DILEMAS E DESAFIOS: A CRIANÇA, O AUTOCONCEITO E A LINGUAGEM ESCRITA”, ser realizada pela mestrande Madalene Menezes Vertelo, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia.

Estou ciente que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e a visão que a criança tem de si mesma nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de alunos, da 2ª e 3ª série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.
2. Serão explicados ao grupo de alunos participantes da pesquisa que eles responderão a duas tarefas relacionadas ao seu cotidiano escolar, quais sejam: um ditado e um questionário, com opções de respostas (sempre, às vezes e nunca) com relação ao seu dia-a-dia na escola, na família, no social e no pessoal.
3. A aplicação dos instrumentos será realizada coletivamente, na escola. O horário será previamente combinado entre a pesquisadora e a professora (a). O tempo médio para responder as escalas é de 15 minutos cada.
4. Não serão utilizadas informações que permitam identificar os participantes, como nome e endereço e fica assegurado o sigilo em relação às respostas dadas.
5. Meu/minha filho (a) é livre para desistir em qualquer momento, sem correr o risco de discriminação ou represália por parte dos pesquisadores, além de que meu filho (a) também, por iniciativa própria, poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, não sendo incluído na mesma.
6. Meu/minha filho (a) não terá despesas ou ônus para participar deste estudo e sua identidade será resguardada.
7. As informações fornecidas para este estudo serão apresentadas e/ou publicadas em congressos e revistas científicos, garantindo o sigilo em relação à minha pessoa e o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade;
8. Meu/minha filho (a) não corre risco ao participar deste estudo e não terá benefícios diretos.

Concordo em deixar meu/minha filho (a): _____ participar desta pesquisa, declarando conhecer seus termos e afirmo que sua participação é totalmente voluntária e livre.

Assinatura do pai ou responsável legal

Madalene Menezes Vertelo

(Pesquisadora responsável)

Telefone da pesquisadora: (34) 3210-1032 / 9166-0533.

Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica – Bloco “J”. Fone: 3239-4531.

APÊNDICE D

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Observa-se, atualmente, um aumento progressivo de pesquisas que buscam explicar a complexa dinâmica do processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades. Neste sentido, é importante considerarmos que o conhecimento que a criança possui de si mesmo, ou seja, a idéia de como se vê e/ou como percebe os demais interfere em sua aprendizagem escolar. Na presente pesquisa, pretendemos verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e a visão que a criança tem de si mesma nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de alunos, da 2^a e 3^a série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Serão explicados ao grupo de alunos participantes da pesquisa que eles responderão a duas tarefas relacionadas ao seu cotidiano escolar, quais sejam: um ditado e um questionário, com opções de respostas (sempre, às vezes e nunca) com relação ao seu dia-a-dia na escola, na família, no social e no pessoal. Cabe enfatizar que pediremos ao professor (a), que dite o texto que compõe o ditado. A aplicação dos instrumentos será realizada coletivamente. O horário será previamente combinado entre a pesquisadora e o professor (a). O tempo médio para responder as atividades é de 15 minutos cada. Não serão utilizadas informações que permitam identificar os participantes, como nome e endereço e fica assegurado o sigilo em relação às respostas dadas.

O participante poderá solicitar qualquer esclarecimento sobre as dúvidas em relação ao estudo que está sendo feito em qualquer momento e poderá deixar de participar dele, caso deseje, no que será prontamente atendido.

A pessoa que não quiser participar desta pesquisa ou desejar sair dela antes de seu término não sofrerá nenhum tipo de represália por parte da pesquisadora e não será prejudicada em suas atividades acadêmicas. As informações fornecidas para este estudo serão apresentadas e/ou publicadas em congressos e revistas científicos, garantidos o sigilo em relação à sua pessoa e o caráter confidencial das informações relacionadas com sua privacidade.

A pessoa não sofrerá riscos ao participar deste estudo. Os benefícios do estudo serão indiretos para os participantes uma vez que, a longo prazo, a pesquisa contribuirá para aumentar o conhecimento acerca da dinâmica do processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O (A)
DIRETOR (A)**

Eu, Diretor (a) _____ abaixo assinado, recebi informações sobre a pesquisa intitulada “DILEMAS E DESAFIOS: A CRIANÇA, O AUTOCONCEITO E A LINGUAGEM ESCRITA”, ser realizada pela mestranda Madalene Menezes Vertelo, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia.

Estou ciente que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e a visão que a criança tem de si mesma nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de escolares, da 2ª e 3ª série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.
2. Serão explicados ao grupo de alunos participantes da pesquisa que eles responderão a duas tarefas relacionadas ao seu cotidiano escolar, quais sejam: um ditado e um questionário, com opções de respostas (sempre, às vezes e nunca) com relação ao seu dia-a-dia na escola, na família, no social e no pessoal.
3. A aplicação dos instrumentos será realizada coletivamente, no âmbito escolar. O horário será previamente combinado entre a pesquisadora e o (a) professor (a). O tempo médio para responder as escalas é de 15 minutos cada.
4. Não serão utilizadas informações que permitam identificar os participantes, como nome e endereço e fica assegurado o sigilo em relação às respostas dadas.
5. O professor (a), participará da pesquisa ditando para as crianças um texto que compõe o ditado.
6. Caso qualquer um dos participantes não queira participar desta pesquisa ou desejar sair dela antes de seu término não sofrerá nenhum tipo de represália por parte da pesquisadora e não será prejudicado em suas atividades escolares.
7. As informações fornecidas para este estudo serão apresentadas e/ou publicadas em congressos e revistas científicos, garantindo o sigilo em relação à minha pessoa e o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade;
8. Os participantes não terão despesas ou ônus para participar deste estudo e sua identidade será resguardada.
9. Os participantes não correm risco ao participar deste estudo e não terão benefícios diretos.
10. Autorizo desenvolvimento do referido estudo em nosso ambiente escolar.

Assinatura do (a) Diretor (a): _____

Madalene Menezes Vertelo
(Pesquisadora responsável)

Telefone da pesquisadora: (34) 3210-1032 / 9166-0533.

Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica – Bloco “J”. Fone: 3239-4531.

APÊNDICE E

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Observa-se, atualmente, um aumento progressivo de pesquisas que buscam explicar a complexa dinâmica do processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades. Neste sentido, é importante considerarmos que o conhecimento que a criança possui de si mesmo, ou seja, a idéia de como se vê e/ou como percebe os demais interfere em sua aprendizagem escolar. Na presente pesquisa, pretendemos verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e a visão que a criança tem de si mesma nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de alunos, da 2^a e 3^a série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Serão explicados ao grupo de alunos participantes da pesquisa que eles responderão a duas tarefas relacionadas ao seu cotidiano escolar, quais sejam: um ditado e um questionário, com opções de respostas (sempre, às vezes e nunca) com relação ao seu dia-a-dia na escola, na família, no social e no pessoal. Cabe enfatizar que pediremos ao professor (a), que dite o texto que compõe o ditado. A aplicação dos instrumentos será realizada coletivamente. O horário será previamente combinado entre a pesquisadora e o professor (a). O tempo médio para responder as atividades é de 15 minutos cada. Não serão utilizadas informações que permitam identificar os participantes, como nome e endereço e fica assegurado o sigilo em relação às respostas dadas.

O participante poderá solicitar qualquer esclarecimento sobre as dúvidas em relação ao estudo que está sendo feito em qualquer momento e poderá deixar de participar dele, caso deseje, no que será prontamente atendido.

A pessoa que não quiser participar desta pesquisa ou desejar sair dela antes de seu término não sofrerá nenhum tipo de represália por parte da pesquisadora e não será prejudicada em suas atividades acadêmicas. As informações fornecidas para este estudo serão apresentadas e/ou publicadas em congressos e revistas científicos, garantidos o sigilo em relação à sua pessoa e o caráter confidencial das informações relacionadas com sua privacidade.

A pessoa não sofrerá riscos ao participar deste estudo. Os benefícios do estudo serão indiretos para os participantes uma vez que, a longo prazo, a pesquisa contribuirá para aumentar o conhecimento acerca da dinâmica do processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O (A)
PROFESSOR (A)**

Eu, Professor (a) _____ abaixo assinado, recebi informações sobre a pesquisa intitulada “DILEMAS E DESAFIOS: A CRIANÇA, O AUTOCONCEITO E A LINGUAGEM ESCRITA”, ser realizada pela mestranda Madalene Menezes Vertelo, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia.

Estou ciente que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar as possíveis correlações entre os níveis de dificuldade na aprendizagem escrita e a visão que a criança tem de si mesma nos diferentes contextos social, escolar, familiar e pessoal de um grupo de escolares, da 2ª e 3ª série, do ensino fundamental, da rede pública, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.
2. Serão explicados ao grupo de alunos participantes da pesquisa que eles responderão a duas tarefas relacionadas ao seu cotidiano escolar, quais sejam: um ditado e um questionário, com opções de respostas (sempre, às vezes e nunca) com relação ao seu dia-a-dia na escola, na família, no social e no pessoal.
3. A aplicação dos instrumentos será realizada coletivamente, no âmbito escolar. O horário será previamente combinado entre a pesquisadora e o (a) professor (a). O tempo médio para responder as escalas é de 15 minutos cada.
4. Não serão utilizadas informações que permitam identificar os participantes, como nome e endereço e fica assegurado o sigilo em relação às respostas dadas.
5. Eu, professor (a), participarei da pesquisa ditando para as crianças um texto que compõe o ditado.
6. Caso eu não queira participar desta pesquisa ou desejar sair dela antes de seu término não sofrerei nenhum tipo de represália por parte da pesquisadora e não serei prejudicado em minhas atividades escolares.
7. As informações fornecidas para este estudo serão apresentadas e/ou publicadas em congressos e revistas científicos, garantindo o sigilo em relação à minha pessoa e o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade;
8. Não terei despesas ou ônus para participar deste estudo e minha identidade será resguardada.
9. Não corro risco ao participar deste estudo e não terei benefícios diretos.
10. Concordo participar desta pesquisa, declarando conhecer seus termos e afirmo que minha participação é totalmente voluntária e livre.

Assinatura do (a) professor (a): _____

Madalene Menezes Vertelo
(Pesquisadora responsável)

Telefone da pesquisadora: (34) 3210-1032 / 9166-0533.

Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica – Bloco “J”. Fone: 3239-4531.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V567d Vertelo, Madalene Menezes, 1977-
Dilemas e desafios: a criança, o autoconceito e a linguagem escrita /
Madalene Menezes Vertelo. - 2007.

115 f. : il.

Orientadora : Cláudia Araújo da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia da aprendizagem - Teses. 2. Distúrbios de aprendizagem nas crianças – Teses. 3. Comunicação escrita – Teses. I. Cunha, Cláudia Araújo da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.953.5