

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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UM ESTUDO SOBRE O AUTOCONCEITO**  
**E A ESCRITA DE ALUNOS COM**  
**DEFICIÊNCIA VISUAL**

**AUTORA: JULIANA RODRIGUES DE SOUSA FANELLI**

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

2003

**A minha filha Rafaela, que nasceu  
durante a realização deste  
trabalho.**

## **Agradecimentos**

A Deus, pela vida e por conseguir concluir este trabalho.

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

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto e Profa. Dra. Roseli Palermo Brennelli, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Cecilia Guarnieri Batista, pelo incentivo inicial e por despertar em mim, durante a graduação, o interesse pela pesquisa.

Aos meus pais, por seu amor, incentivo aos estudos e grande ajuda concedida durante todo o curso.

Ao meu marido, pela paciência e apoio em meus momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos, Leonardo e Henrique, pela força dada.

À Mariana, minha amiga, pelo companheirismo, amizade e incentivo para o ingresso no mestrado.

Ao CAPES, pela bolsa concedida para a realização deste trabalho.

Às escolas e Instituições que colaboraram cedendo espaço para ser feita a coleta dos dados.

Às crianças que participaram deste trabalho.

À Hélia que colaborou com a revisão deste trabalho.

# SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	VI
<b>Abstract</b>	VII
<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I - O autoconceito</b>	11
I. Definições e composições	11
II. A formação do autoconceito	19
<b>Capítulo II - A escrita</b>	38
I. Reconstituição histórica da escrita	38
II. As diferentes concepções sobre a aquisição da escrita e os métodos de ensino	40
III. A escrita do aluno com deficiência visual	49
<b>Capítulo III - Pesquisas relacionadas ao autoconceito e o desempenho escolar</b>	53
<b>Capítulo IV - Método</b>	59
I. Objetivos específicos	59
II. Participantes	60
III. Instrumentos e critérios de avaliação	62
IV. Procedimentos de coleta de dados	63
<b>Capítulo V - Resultados</b>	65
<b>Capítulo VI - Discussão dos resultados e considerações finais</b>	76
<b>Referências bibliográficas</b>	86
<b>Anexo 1</b>	92
<b>Anexo 2</b>	94
<b>Anexo 3</b>	96

## ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

<b>Tabela 1</b>	61
<b>Tabela 2</b>	62
<b>Tabela 3</b>	66
<b>Tabela 4</b>	67
<b>Tabela 5</b>	68
<b>Tabela 6</b>	69
<b>Tabela 7</b>	70
<b>Tabela 8</b>	72
<b>Tabela 9</b>	73
<b>Tabela 10</b>	74

## RESUMO

Sabe-se que o aluno com deficiência visual vivencia uma condição especial, tanto no ambiente social como no escolar, e necessita de estratégias alternativas para aprender a ler e escrever. Desta forma, este estudo buscou investigar o autoconceito de alunos com deficiência visual e seu desempenho em escrita. Objetivou-se também verificar se existem relações entre ambas as variáveis. Foram sujeitos dessa pesquisa alunos com deficiência visual, com visão subnormal (VSN) ou cegueira, que cursavam o ensino fundamental com idades entre 8 e 19 anos. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados, um ditado para avaliação da escrita e duas escalas, uma para avaliar o autoconceito escolar e outra para o autoconceito social. Os dados obtidos foram comparados com dados de alunos videntes e entre os participantes desse estudo. Os resultados mostraram que os alunos com cegueira tiveram um desempenho melhor em escrita do que os alunos com visão subnormal e videntes, embora esta diferença não tenha sido significativa estatisticamente. Em relação ao autoconceito escolar, os alunos com visão subnormal, em geral, obtiveram pontuações mais altas ou iguais aos alunos com cegueira e videntes. Já em relação ao autoconceito social, os alunos com visão subnormal apresentaram pontuações mais baixas do que os alunos com cegueira e em geral mais altas ou iguais aos alunos videntes.

## **ABSTRACT**

It is well known that students with a visual deficiency live with a special condition regarding the social and school environment and need alternative strategies to be able to learn to read and write. This study investigates the self-concept of students with visual impairment and their writing performance. It also verifies if there is a relationship between both of these variables. The subjects of this study were students with visual impairment manifested in subnormal sight or blindness, enrolled in grammar school and between 8 and 19 years old. Three tools for collecting data were used; dictation for assessing writing skill (ADAPE), two scales, being one to assess their school self-concept and one for their social self-concept. The data obtained was compared to data from students with normal sight and from students participating in this study. The results showed that the blind students performed better in writing than the students with VSN (impaired sight) and normal sight, although this difference had not been statistically significant. In relation to school self-concept, in general the students with VSN obtained higher or equal scores as the blind and normal students did. In relation to the social self-concept, students with VSN achieved lower scores than the blind students and in general their scores were higher or equal to the normal students.

# INTRODUÇÃO

Deficiência visual é um termo bastante amplo, abrange desde dificuldades para enxergar até a falta de percepção total de luz, podendo comprometer o comportamento, desempenho, aprendizagem e ajustamento do indivíduo. Vários autores definem a deficiência visual e discorrem sobre suas implicações.

A Organização Mundial de Saúde define deficiência visual como a limitação ou perda de uma ou mais funções básicas do olho e/ou do sistema visual. O campo visual, que se refere à visão periférica, consiste num critério utilizado pela Organização Mundial de Saúde para definir problemas visuais. O sujeito com visão normal tem a visão central 20/20 ou visão periférica igual a 180 graus. Esta medida de visão central ou acuidade visual (capacidade de ver formas) significa que o sujeito enxerga a 20 pés. Passando para medidas brasileiras, isto diz que o sujeito enxerga um objeto a 6 metros de distância. O campo visual ou visão periférica do sujeito com visão normal deve atingir 180 graus, qualquer número constatado inferior a este indica perda da visão.

Já as pessoas com visão subnormal (VSN) são aquelas que apresentam desde a percepção de luz até a redução de sua acuidade visual, havendo portanto necessidade de auxílios específicos e ampliação de caracteres comuns. A Organização Mundial de Saúde diz que pessoas com visão subnormal tem acuidade visual igual ou superior a 0,05 até 0,3 (snellen) no melhor olho, após correção óptica ou tratamento.

Dentro desta categoria, podemos encontrar diferentes graus de intensidade para o problema. Os indivíduos com *visão subnormal leve* são capazes de enxergar letras tamanho 8, com 3 cm de altura, à distância de 35,56 cm e apresentam campo visual de 120 a 80 graus. As pessoas com *visão subnormal moderada* visualizam letras de tamanho 12, com 4

cm de altura a 35,56 cm de distância, e seu campo visual é de 60 a 30 graus. Indivíduos com *visão subnormal severa* enxergam letras de tamanho 18, com 5 cm de altura, à distância de 17,18 cm e apresentam campo visual de 20 a 15 graus. Os sujeitos que possuem *visão subnormal profunda* conseguem enxergar letras de tamanho 18, com 2,5 cm de altura, à distância de 4,44 cm e seu campo visual é de 10 a 5 graus. As perdas no campo visual prejudicam a visão noturna, a visualização de objetos grandes e em movimento e, principalmente, a locomoção independente do indivíduo. Apesar das dificuldades, pessoas com visão subnormal são orientadas a utilizarem o resíduo visual de modo a adquirir todo o conhecimento que puderem através da visão.

Por fim, a Organização Mundial de Saúde define a pessoa com cegueira com acuidade visual menor que 0,05 (snellen) ou campo visual inferior a 20 graus no melhor olho, após correção óptica ou tratamento. As pessoas consideradas cegas podem ter ausência total de visão até a perda de projeção de luz. Utilizam o Sistema Braille para leitura e escrita, não contando portanto, com a visão para aquisição de conhecimentos.

Para autores como Faye (1972), apud Castro (1996) e Lowenfeld (1974) citado por Carazas (1985), a diferença do indivíduo com cegueira do indivíduo com visão subnormal está no fato da cegueira ser determinada pela perda de projeção de luz e da capacidade de ver formas (acuidade visual). Assim, a cegueira ocorre quando a pessoa tem percepção de luz mas não vê sua projeção. Acreditam que o fato da criança ter perdido a visão antes dos 5 ou 6 anos de idade é considerado cegueira congênita, pois nesta idade é muito difícil o acesso a lembranças visuais.

Carazas (1985) pensa diferente, considera que o fato da criança ter cegueira congênita, ou seja, ser cega desde o nascimento, faz com que ela utilize a audição e o tato, bem como outros sentidos, para adquirir conhecimentos e formar imagens mentais; já a criança que fica cega depois do nascimento pode reter imagens visuais e relacioná-las com

as informações oriundas de outros canais sensoriais. Assim, não há consenso entre os autores sobre esse assunto.

A Organização das Nações Unidas (ONU), de acordo com Anache (1994), define o indivíduo com deficiência como alguém incapaz de assegurar por si mesmo, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. Mas esta posição não é consensual, já que muitos autores falam a respeito do desenvolvimento da criança com deficiência visual e não há um consenso quanto a ser ou não prejudicado pela presença da deficiência.

Alguns autores consideram que o desenvolvimento da criança com cegueira, sem deficiência mental associada, pode ser similar ao desenvolvimento da criança vidente. No entanto, indivíduos com cegueira percebem e constroem conhecimentos de forma diferente das pessoas que enxergam. Suas aquisições mentais são provenientes de percepções diferentes, porém não menos adequadas.

Dessa forma, Anache (1994) considera que a deficiência visual em si não atrasa o desenvolvimento global da criança, mas a presença concomitante de uma incapacidade física, a falta de solicitação do meio e a desinformação dos pais e da sociedade fazem com que a criança com deficiência visual tenha condições restritas ou mesmo impedimentos para se desenvolver.

Apesar de vários estudos afirmarem que pessoas com deficiência visual apresentam atraso no desenvolvimento, Carazas (1985) defende que não é a deficiência em si que determina o atraso e sim fatores como o período da perda visual, falta de estimulação ambiental e dinâmica familiar. Portanto, o sujeito com deficiência visual, mesmo com as dificuldades provenientes de fatores orgânicos e o estigma da deficiência, pode ter um desenvolvimento normal, se forem dadas a ele oportunidades para aprender.

Já Amiralian (1986), ressalta que as dificuldades nos procedimentos de aprendizagem dos indivíduos com deficiência visual devem-se à falta de utilização de técnicas que substituam o papel integrador da visão. No caso da criança com visão subnormal, a estimulação do resíduo visual é fundamental; para tanto, existem recursos ópticos e não-ópticos para tornar os estímulos visuais mais nítidos possíveis. À medida que a dificuldade visual aumenta, as experiências baseadas no tato auxiliam a relação com o meio. Para a autora, quanto mais cedo for detectada a deficiência visual e a estimulação precoce for iniciada, menos conseqüências e danos a criança terá em seu desenvolvimento. Além disso, a estimulação precoce possibilitará uma melhor adaptação futura ao ensino regular.

A SE/CENP (1993) considera que a falta de compreensão a respeito das reais implicações da deficiência visual pode gerar crenças falsas de que a deficiência visual está vinculada sempre às dificuldades de aprendizagem e até mesmo à deficiência mental; dessa forma, é comum as pessoas terem baixas expectativas quanto ao rendimento acadêmico ou à potencialidade do indivíduo com deficiência visual. Assim, pode-se considerar que a capacidade intelectual do indivíduo não é diminuída pela deficiência visual. Porém, a ausência de estimulação ou restrição de experiências necessárias para o desenvolvimento do indivíduo pode prejudicar a evolução normal do processo educativo da criança com deficiência visual.

Dessa forma, o processo educativo ou a escolarização do aluno com deficiência visual também podem ser influenciados por fatores como a idade da manifestação da deficiência, tempo transcorrido, tipo de manifestação e causa da deficiência. A idade da manifestação da deficiência indica se o indivíduo apresenta ou não imagens mentais acumuladas. Com base nesta informação acontecerá o planejamento de técnicas e estratégias de ensino mais adequadas. A criança que nasceu com cegueira ou que perdeu a

visão durante os primeiros anos de vida não conserva lembranças visuais úteis. Já a pessoa que perdeu a visão mais tarde, após ser alfabetizada na forma convencional, por tipos impressos, possui um repertório de informações visuais que lhe serão úteis na vida. Entretanto, essa perda de visão tardia pode trazer sérias conseqüências emocionais e pedagógicas; a dificuldade de aceitar a deficiência leva o indivíduo a resistir e recusar os recursos existentes para minimizar as limitações da deficiência visual.

O tempo transcorrido desde a perda da visão também é um fator importante para a adaptação do indivíduo na escola. A pessoa que há mais tempo perdeu a visão é emocionalmente diferente daquela que perdeu recentemente. O tipo de manifestação interfere no ajustamento emocional do indivíduo. Aquele que perdeu a visão subitamente reage diferentemente daquele que teve uma perda lenta. Portanto, considera-se que essas reações emocionais diferentes trazem implicações ao processo de escolarização destes indivíduos. A causa da deficiência traz informações acerca do estado geral do indivíduo. Saber se a deficiência afeta apenas os olhos, qual o tratamento que está sendo feito e suas possíveis reações adversas podem ajudar a entender o comportamento do aluno com deficiência visual.

Dessa forma, a pessoa com deficiência visual pode enfrentar dificuldades na escola, pois além de não contar com uma importante fonte de exploração sensorial, existe uma escassez de materiais que dispõem de formas de transmissão de informações que cheguem a ela. Assim, Sebastiany (1998) lembra que o contato com a escrita é restrito; a falta de materiais ampliados ou em braile leva o indivíduo com deficiência visual a enfrentar barreiras também para aprender a ler e escrever.

Portanto, como já vimos, o desenvolvimento e a escolarização do aluno com deficiência visual não é um processo simples. Muitos pensaram sobre a melhor forma de

educar pessoas com deficiência visual, esta trajetória foi lenta e polêmica até que se chegasse ao modelo escolar atual, a inclusão.

Dentro e fora do Brasil, as condutas foram semelhantes no que se refere à escolarização do indivíduo com deficiência visual. Nos Estados Unidos, segundo Karagiannis, Stainback, S e Stainback, W (1999), até aproximadamente 1800, os alunos com deficiência não eram considerados dignos de uma educação formal, embora eles participassem da vida em comunidade. Depois da independência houve o apelo para separar todos os ditos anormais dos normais. Durante o século XIX e grande parte do século XX, as pessoas com deficiência tinham acesso apenas à educação especial. Durante as décadas de 1950 e 1960, pais de alunos com deficiência criaram organizações para reivindicar a educação de seus filhos em escolas normais, junto com seus pares. Iniciou-se assim a luta contra as instituições segregacionistas. No final da década de 70 e início da década de 80, muitos indivíduos com deficiência passaram a freqüentar classes regulares, pelo menos por meio período. Em 1986, a educação especial foi incorporada pela educação regular.

No Brasil, foi durante o Império que ocorreram as primeiras iniciativas com relação à Educação Especial. Segundo Goffredo (1997), uma delas foi a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant e do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos. O primeiro projeto de lei apresentado à assembléia em prol da educação de pessoas com deficiência data de 1835 e foi proposto pelo Deputado Federal Cornélio Ferreira França. Esse projeto continha uma proposta de alfabetização para indivíduos com cegueira ou surdez, porém foi arquivado.

O autor ainda relata que somente em 1854 foi criado o ensino para pessoas com cegueira, e eram dadas a elas a instrução elementar e iniciação técnica, sendo possível a continuidade dos estudos somente com a autorização dos diretores e professores da escola, já que a Constituição de 1824 não garantia ao indivíduo com deficiência o direito à

educação e o direito político. Até o advento da República, os indivíduos com deficiência visual recebiam maior apoio do Estado e só a partir de 1946 começou a ser feita a impressão de livros em Braille para os alunos com deficiência visual.

Em 1950 foi instalada, em caráter experimental, a primeira classe de Braille numa escola regular do estado de São Paulo e somente em 1953 foi oficializada. Na década de 50, o Conselho Nacional de Educação autoriza oficialmente o ingresso dos alunos com cegueira nas faculdades de Filosofia. Só a partir de 1957 surgiram as Campanhas Nacionais de Educação dos “Deficientes”, procurando viabilizar o atendimento aos alunos com deficiência visual em todo o Brasil. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases No. 4024/61, o Estado passou a garantir a Educação do “deficiente” no ensino regular e forneceu apoio financeiro às instituições especializadas, oferecendo bolsas de estudos, empréstimos, convênios. Assim, a educação das pessoas com deficiência permaneceu sob responsabilidade das instituições subvencionadas pelo governo.

Foi criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para garantir um melhor atendimento aos alunos encaminhados ao ensino especial, visando integrá-los na sociedade. Porém, o CENESP não tinha autonomia suficiente para viabilizar estratégias de ação. Foi criada, então, em 1986, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de “Deficiência” vinculada ao gabinete do Presidente da República com mais acesso ao poder executivo para garantir que sejam tomadas providências para a melhoria geral da vida da pessoa com deficiência. Nesse mesmo ano foi criada, para substituir a CENESP, a Secretaria de Educação Especial (SESPE), com maior poder junto às fontes de decisão. Em 1988, o artigo 208 da Constituição Brasileira atribui ao Estado o dever de oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino.

Em 1990, durante o mandato do Presidente da República Fernando Collor de Mello, a SESPE foi incorporada à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), e dessa forma a Educação do aluno com deficiência passou a fazer parte da estrutura educacional brasileira.

De acordo com Goffredo (1997), ocorreu em 1994 uma conferência mundial da UNESCO, realizada em Salamanca, Espanha, sobre a *Educação para Todos*, a que compareceram autoridades e professores de muitos países, onde se decidiu que a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem estar nas escolas comuns; estas devem buscar maneiras para incluir todos os alunos, sendo essa uma obrigação de todos os governos.

A Declaração de Salamanca determinou as práticas sobre as necessidades educativas especiais, analisando as modificações políticas necessárias para que esta integração realmente ocorresse na escola, voltando sua atenção mais especialmente para a preparação das escolas e professores para receber as crianças com necessidades educativas especiais. A partir de então, as grandes organizações mundiais como a própria UNESCO passaram a defender a inclusão escolar da criança com qualquer tipo de deficiência como um direito humano, não importando o grau de comprometimento da deficiência. Não resta dúvida de que esta Declaração influenciou a Política Nacional da Educação, pois o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal determina “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir da Conferência de Salamanca passou-se a priorizar o modelo de inclusão, que defende que todas as necessidades pedagógicas dos alunos sejam atendidas no contexto da sala comum, através de atividades comuns, embora adaptadas. Este modelo surgiu em decorrência às várias insatisfações em relação à educação especial. Havia muita dificuldade para diagnosticar e avaliar os alunos com dificuldades e o fato dos alunos receberem

atendimento específico em salas especiais, dentro da escola comum, tinha efeito estigmatizante.

O modelo de inclusão recebeu influências de conceitos construtivistas e sócio-históricos de Piaget e Vigotsky. Tais conceitos defendem que o isolamento social prejudica o desenvolvimento global do indivíduo. Desse modo, a criança, com dificuldades ou não, depende da interação com o outro para receber o apoio necessário para aprender. É num ambiente com interações sociais variadas que ocorre a construção de conhecimentos, então deve ser a classe inclusiva, com espaço para o ensino colaborativo e a aprendizagem cooperativa.

Conforme Mader (1997), no Brasil os valores sociais da inclusão foram documentados em 1995 pelo Ministério da Educação e do Desporto e a inclusão do indivíduo com deficiência tornou-se um princípio em todo atendimento educacional. Esta proposta requer mudança de valores antigos e estratificados e até hoje ainda não foi totalmente alcançada.

Como vimos, o aluno com deficiência visual pode enfrentar dificuldades para freqüentar a escola, sabe-se que sua vida familiar nem sempre é fácil, muito menos os seus relacionamentos sociais. Na literatura, o autoconceito vem sendo apontado como uma das variáveis que mais está ligada ao desempenho acadêmico. No entanto, poucos estudos abordam o autoconceito do indivíduo com deficiência visual.

O desenvolvimento emocional da criança com deficiência visual tem peculiaridades. O estigma e o preconceito podem levá-la a ter dificuldades nos diversos contextos. Além disso, ir para a escola não é algo tão simples, a privação da visão exige que providências específicas sejam tomadas para que seja possível aprender. Para ler e escrever, os alunos com deficiência visual utilizam formas diferentes dos demais alunos, necessitam de ações pedagógicas específicas, precisam de adaptações e complementações curriculares, tais

como a adequação do tempo, espaço, modificação do meio e de procedimentos metodológicos e didáticos e os processos de avaliação têm que ser preparados de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, o acesso à linguagem escrita é mais difícil, podendo acarretar dificuldades na grafia correta das palavras.

A escrita de alunos com deficiência visual é um grande desafio, tanto para a prática dos professores como para posteriores estudos. Diante da escassez de conhecimentos sobre a escrita e o autoconceito de alunos do ensino fundamental, o presente estudo definiu como foco buscar as relações existentes entre o desempenho escolar, mais especificamente a escrita, e o autoconceito de alunos com deficiência visual.

No primeiro capítulo discorremos sobre o autoconceito, apresentamos os mais diferentes termos e definições e como o meio atua na formação e desenvolvimento do "eu", deficiente ou não. O segundo capítulo fala da história da escrita e os métodos de ensino. O terceiro capítulo contém as pesquisas encontradas na literatura da área, o quarto informa o delineamento do estudo, o quinto apresenta os resultados do estudo e o sexto e último capítulo discorre sobre as considerações levantadas pela pesquisa.

# CAPÍTULO I - O AUTOCONCEITO

## I. Definições e composições

O conceito de si mesmo, segundo Corona (1999), tem sido motivo de preocupação desde o século V a.C. Sócrates, naquela época, já dizia a seus apóstolos que deveriam “conhecerem-se a si mesmos”. Desde então a concepção de homem vem sendo modificada à luz das diversas teorias que discorrem sobre o assunto. Dentre as variáveis psicológicas relacionadas com o comportamento e ajustamento do indivíduo, salienta-se o autoconceito. Este é um dos constructos centrais de várias teorias da personalidade (por exemplo, a teoria de Rogers, de Wallon, entre outros) que enfatizam ser o autoconceito do indivíduo um dos fatores determinantes de seu comportamento e desempenho.

Foi observado durante a revisão de literatura que há uma diversidade muito grande de termos que se referem ao autoconceito e não há um consenso quanto à utilização deles. Portanto, neste estudo iremos respeitar os termos utilizados pelos autores e consideraremos self, ego, auto-estima, auto-imagem e autoconceito como sinônimos e não faremos distinção entre eles.

William James, em 1890, foi o primeiro a estudar o autoconceito. Os termos ego, self e consciência eram utilizados nesta época sem nenhum critério e foram abolidos da psicologia positivista. Em busca da objetividade, a psicologia deixou, por algum tempo, de estudar o “eu” devido ao seu caráter subjetivo. Se, por um lado, o behaviorismo watsoniano negava o caráter científico do estudo do “eu”, a psicanálise continuava a investigar as funções do self ou ego, que é o termo mais utilizado. (Oliveira, 1984)

Hall e Lindzey (1973) fizeram uma retrospectiva histórica dos autores que estudaram o autoconceito e nos baseamos neste trabalho para apresentar a seguir as principais definições presentes na literatura.

James definiu o self como aquilo que o homem pode afirmar que é seu, como o corpo, traços, habilidades, bens materiais, família, etc. James considerava o caráter multidimensional do self, seus elementos eram o self material, self social, self espiritual e o self puro. O self material é constituído pelos bens materiais; o social é representado pela forma como os outros vêem a pessoa; o self espiritual seria as faculdades psicológicas e o self puro consiste na consciência que constitui o sentido pessoal de identidade.

Desde que James começou a investigar o autoconceito, várias pesquisas foram realizadas. Em especial, no contexto educacional, estes estudos influenciaram a prática dentro das escolas, que passaram a se preocupar com o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo.

Vários autores estudaram o self e observa-se que não há um consenso no que se refere ao emprego dos termos que se referem ao eu, o sentido de cada um deles não é universal, mas todas as teorias modernas são unânimes em não considerar o self como a alma do indivíduo e tratam este conceito como campo da psicologia científica.

Lundholm distinguiu o self subjetivo e o self objetivo. O self subjetivo seria o que a pessoa pensa de si mesma, e o objetivo estaria relacionado ao que as outras pessoas pensam dela. Sherif e Cantril definiram o ego como o pensamento, o valor que o indivíduo tem de si mesmo. Sustentavam a idéia de que o ego motivava e controlava o comportamento do indivíduo.

Rogers, apud Oliveira (1984), considera que a percepção do self corresponde ao autoconceito, que é para o autor determinante do comportamento do indivíduo. Já os fenomenologistas Snygg e Combs, defendiam que o self era constituído das percepções

relativas ao indivíduo, e o comportamento humano era influenciado pela organização dessas percepções.

Hilgard caracterizava o self como a imagem que a pessoa tinha de si mesma. Acreditava que o self não determinava o comportamento do indivíduo, e sim os processos psicológicos ativados por estímulos que a pessoa não está consciente.

Symonds definiu o ego como um processo interno (percepção, sentimentos) que influencia a ação do indivíduo em busca de satisfazer seus impulsos inatos. O ego para ele correspondia à forma como o indivíduo reage a si mesmo. Para Symonds, era necessário que o ego se relacionasse bem com as necessidades internas e a realidade externa para que a pessoa pensasse bem de si mesma.

Sarbin salientou que o self se divide em vários selfs que apareciam de acordo com o desenvolvimento do indivíduo. O self para Sarbin correspondia às idéias que a pessoa fazia de si mesma em vários aspectos. O self somático correspondia à idéia que a pessoa tinha sobre seu próprio corpo, o self social referia-se à opinião da pessoa em relação ao seu comportamento e assim por diante.

De acordo com Lindgren (1971), não são as experiências em si que determinam o comportamento do indivíduo, mas sim a maneira como ele reage a elas. São as percepções do indivíduo que irão determinar como ele deverá avaliar e reagir às situações com as quais se depara. Essas percepções do indivíduo vão se desenvolvendo à medida que ele cresce e vão constituir o que muitos autores chamam de “estrutura do ego”. O indivíduo primeiramente se descobre como algo diferente e separado do mundo, começa a perceber que algumas coisas lhe pertencem e outras não. A maneira pela qual percebemos o mundo é a “realidade”. As percepções do mundo são governadas pelas necessidades psicológicas de cada um e se modificam à medida que o indivíduo cresce e se desenvolve. Desta forma, seu

comportamento também é alterado e determinado pela percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do mundo.

Conforme Rogers (1975), as pessoas se definem a partir de suas experiências. Assim, a visão de mundo privada, particular, do indivíduo pode ou não coincidir com a realidade objetiva. O self, portanto, está dentro da experiência do indivíduo. Não é estável, imutável, e sim organizado e consistente, em constante formação e mudança. Baseia-se em experiências passadas, presentes e aspirações futuras; o termo self refere-se ao processo permanente de reconhecimento do indivíduo.

O "eu" ou "self" consiste num conjunto de percepções relativas ao indivíduo, são as qualidades e defeitos que a pessoa considera como características descritivas de si mesma e de sua identidade. As percepções que constituem o "eu" são provenientes da relação do indivíduo com o outro, com o meio em geral, portanto podem mudar de acordo com o momento vivido e estão disponíveis à consciência, mesmo que não plenamente.

Argyle, apud Corona (1999), diz que “o autoconceito parte da idéia do eu, com uma conscientização primária na vida do indivíduo. É esta tomada de consciência do eu que se constitui no ponto de partida para a estruturação do autoconceito”.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), diante de uma variedade de definições e instrumentos para mensurar o autoconceito, foram em busca de uma definição de autoconceito consistente que integrasse as definições anteriores utilizadas nas pesquisas. Em poucas palavras, os autores definiram o autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Essas percepções são formadas a partir da experiência da pessoa com o meio, e são influenciadas especialmente pelas relações com os outros significativos. Consideram o autoconceito fundamental para explicar e prever os atos dos indivíduos.

Para eles, o fato do indivíduo ter experiências diferentes com a família, amigos e na escola faz com que haja a necessidade de organizar estas experiências. Por isso, defendem

que o autoconceito é organizado, estruturado. Dessa forma, os indivíduos classificam ou categorizam as informações que recebem de si mesmos, constituindo as diversas facetas ou dimensões do autoconceito. Assim, defendem que o autoconceito é multifacetado, ou seja, apresenta-se dividido em áreas como escolar, social, física, etc. No entanto, as facetas do autoconceito se organizam hierarquicamente em forma de pirâmide em sentido decrescente de diferenciação. No ápice da pirâmide se encontra o autoconceito geral e na base os autoconceitos específicos; esses últimos, devido a sua especificidade relacionada à situação vivida, podem ser mais facilmente modificados, no entanto o ápice da pirâmide relacionado ao autoconceito geral não é tão facilmente alterado. Por exemplo, o indivíduo pode ter sucesso ou fracasso numa atividade física e ter seu autoconceito físico prejudicado devido a esta circunstância e não modificar seu autoconceito geral. Baseado em estudos anteriores, os autores dividiram o autoconceito geral em diferentes dimensões específicas: acadêmica, social, emocional e física. O autoconceito geral tende a ser estável, enquanto suas dimensões específicas podem variar de acordo com a experiência do indivíduo.

Ainda para Shavelson, Hubner e Stanton (1976), o modo como a pessoa estima e avalia seu autoconceito também é influenciado pelas diversas situações vivenciadas e provavelmente dependa de experiências passadas do indivíduo em sua cultura, em sua sociedade. Refere-se a valores e esses variam de pessoa para pessoa, de família para família, de cultura para cultura e assim por diante. Este aspecto avaliativo possibilita que o sujeito julgue seus comportamentos passados e retire deles informações úteis para enfrentar as situações futuras.

Destacam também que o autoconceito é influenciado pelo desenvolvimento do indivíduo pois, conforme a pessoa se desenvolve, ela passa a coordenar e integrar as partes do seu autoconceito, tornando-o cada vez mais específico, multifacetado e estruturado. As crianças pequenas apresentam um autoconceito global, unidimensional e estável e à medida

que crescem vão se tornando capazes de se avaliar diferentemente em diversas situações, assim o autoconceito vai se tornando cada vez mais complexo, diferenciado e instável. Shavelson e cols (1976) defendem que o autoconceito é um constructo diferenciado que não é facilmente confundido com outros constructos, pode sim ser relacionado a outras variáveis mas não confundido com elas.

L'Écuyer, apud Novaes (1985), também considera o autoconceito um constructo dinâmico que varia de acordo com o desenvolvimento, permitindo que o indivíduo se reconheça e se defina em qualquer momento de sua vida. Para o autor, o autoconceito refere-se a um sistema multidimensional hierárquico composto de estruturas que se desdobram para caracterizar suas várias facetas, configuradas pela experiência do indivíduo. A formulação teórica de L'Écuyer defende que o desenvolvimento do autoconceito é progressivo, suas dimensões vão se tornando cada vez mais complexas e independentes. As dimensões do autoconceito para L'Écuyer são: self-material, self-pessoal, self-adaptativo, self-social, self e não-self. O self-material corresponde ao corpo do indivíduo, bem como a tudo que pertence a ele. A estrutura do self-pessoal refere-se às características internas do sujeito, suas aspirações, sentimentos, interesses, seus papéis sociais etc. O self-adaptativo diz respeito às reações, às atitudes do indivíduo diante das percepções que tem de si mesmo, envolve julgamentos positivos ou negativos a partir de valores pessoais ou impostos pelo meio. O self-social corresponde à confiança que o sujeito tem em si mesmo e como é a interação que ele tem com os outros, são as preocupações e atitudes sociais da pessoa. O self e não-self contém a referência do sujeito aos outros e a dos outros para com ele mesmo.

Tamayo (1981) considera como dimensões fundamentais do autoconceito o self somático, o self pessoal, o self social e o self ético-moral. Estas dimensões são organizadas hierarquicamente, formando uma entidade única com todos os elementos interligados. No

entanto, esta organização é dinâmica e se adapta facilmente às solicitações do meio. Para o autor, o self somático corresponde ao corpo físico do indivíduo, à forma como o sujeito percebe o próprio corpo e a maneira que é percebido pelos outros compõe um conjunto de percepções do corpo para o indivíduo. O self pessoal refere-se às percepções do indivíduo de suas características psicológicas. O self social diz respeito às percepções do indivíduo em relação ao meio e estas influenciam sua interação com os outros. O self ético-moral consiste nos valores morais formados pelas auto-avaliações do indivíduo e pelos valores introjetados dos outros.

Para Novaes (1985), os termos autoconceito, auto-imagem e auto-estima aparecem interligados devido as suas implicações na formação do eu dos indivíduos. No entanto, ressalta que, atualmente, observa-se uma evolução diante desta confusão terminológica. Independentemente da posição teórica, existe uma tendência do autoconceito ser interpretado por modelos predominantemente sociais, ou seja, como produto da interação social e espécie de introjeção do modo como os outros percebem os indivíduos.

Barros (1987) diz que o autoconceito é constituído a partir das experiências do indivíduo, são elas que dirão como o indivíduo deve se avaliar. A formação do autoconceito, segundo a autora, é um processo lento, que depende tanto das experiências pessoais como das opiniões dos outros, que aprovam ou desaprovam seu comportamento. O autoconceito é muito importante, pois ele tem influência direta no que a pessoa faz ou deixa de fazer. Também considera que o indivíduo tem uma tendência a buscar experiências que são coerentes com seu autoconceito e evitam aquelas que são contrárias a ele. Dessa forma, fica evidente a importância do indivíduo desenvolver um autoconceito positivo para fazer também escolhas positivas.

Pavan (1993) também define o "eu" em seu estudo. Para ela, o "eu" refere-se a um conjunto de sentimentos e atitudes que o indivíduo adquire em relação a si mesmo ao longo

de suas interações sociais. Dessa forma, o autoconceito direciona o comportamento da pessoa, e é esta referência que o indivíduo tem de si mesmo que irá influenciar a maior parte de suas ações, reações, pensamentos e sentimentos.

Ainda segundo a autora, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo está diretamente ligada a sua relação com os outros. O eu se constitui das relações interpessoais, é na interação com o meio que a criança se diferencia e conhece a si própria. Entende que a percepção de si mesmo refere-se às percepções que a pessoa tem de seu corpo, de suas capacidades e limitações, de sua habilidade intelectual, de suas experiências de sucesso e fracasso. Estas últimas constituem uma escala de valores que determinará a avaliação que o indivíduo fará de si mesmo. Esta, por sua vez, pode interferir no desenvolvimento emocional do indivíduo. Ressalta que, apesar das diferentes vertentes teóricas, o autoconceito pode ser definido como uma junção organizada de percepções de si mesmo, perfeitamente conscientes e decorrentes das interações sociais do indivíduo.

Conforme Sánchez e Escribano (1999), “o autoconceito é uma atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo, sobre sua própria pessoa. Trata-se da estima, dos sentimentos, experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre seu próprio eu” (p.13). Assim, o autoconceito exerce uma função fundamental no psiquismo do indivíduo. A atitude que o indivíduo tem para consigo mesmo e para com os demais é muito importante para sua vida psíquica, para o desenvolvimento construtivo de sua personalidade. Dessa forma, ter um autoconceito positivo é condição necessária para que o indivíduo consiga uma adaptação adequada, obtenha a felicidade pessoal e um bom desempenho em suas atividades.

Também para Oliveira (2000) o autoconceito consiste num conjunto de crenças que determinam o comportamento dos indivíduos. Sua construção é gradual, acontece ao longo da vida e depende das interações sociais que o indivíduo vivencia. Para a autora, é através

dessas interações que o indivíduo recebe informações sobre suas habilidades, valores, destrezas ou a falta deles e constitui seu autoconceito a partir dessas informações. A visão dos outros influencia muito a idéia que a pessoa faz de si mesma, como se percebe, como se vê.

Nesta breve revisão teórica pudemos constatar que os autores foram unânimes quanto à definição do autoconceito como sendo a forma como o indivíduo se avalia e se julga e a importância do meio social para sua formação, bem como concordam que o autoconceito seja formado paulatinamente, ao longo da vida.

## II. A formação do autoconceito

### *Os aspectos sociais*

Cooley e Mead, apud Sánchez e Escribano (1999), consideram que o autoconceito é formado levando em consideração as avaliações das pessoas mais próximas. O indivíduo pode se ver através dos olhos dos outros, assim as manifestações e ações dos outros dão às crianças a consciência de serem indivíduos dignos de apreço ou de desprezo.

O filósofo George Mead, apud Hall e Lindzey (1973), considerava que o self era formado a partir das experiências sociais do indivíduo. A pessoa percebia como os outros reagiam a ela como objeto e assim aprendia a pensar e a agir sobre si mesma. O *outro*, exerce papel fundamental no modo como a pessoa pensa sobre si mesma. O autor dizia que podiam se desenvolver vários selves de acordo com as diferentes experiências sociais do

indivíduo. O self familiar correspondia às atitudes frente à família, o self escolar representava as atitudes provenientes das relações com professores e colegas e assim por diante.

Rogers (1975), defendia que a estrutura do self desenvolve-se a partir de duas fontes: a experiência direta do indivíduo com o meio e a experiência mediada de distorções e reações sensoriais que resultam na introjeção de valores dos outros como se fossem seus. Rogers salienta que, ao longo da vida, o sujeito experimenta situações que são consideradas adequadas ou não pelos outros que estão a sua volta, constituindo parte significativa do campo fenomenológico e do self em construção. Quando os valores pessoais são freqüentemente substituídos pelos valores introjetados dos outros, poderá perceber a realidade distorcida, o self se dividirá e a pessoa terá dificuldades de saber quem ela é finalmente. Dessa maneira, a estrutura do self é constituída a partir da interação do indivíduo com o meio. É nessa interação que a criança se percebe como alguém diferente do meio e pode discriminar que algumas coisas lhe pertencem e outras não. Assim, começa a construir um conceito de si mesma em relação ao meio.

Ainda para o autor, quando ocorre a tomada de consciência do self, o sujeito passa a procurar ser valorizado e considerado pelos outros. À medida que a opinião dos outros não é mais tão importante, a pessoa tende a ter necessidade de estimar-se. Portanto, o desenvolvimento da pessoa depende de suas experiências que, se forem adequadas, possibilitam que a formação do self seja favorável e positiva. Desse modo, o autoconceito está intimamente ligado à qualidade das relações interpessoais, daí a importância do indivíduo ter uma consideração positiva tanto na família, como na escola.

A perspectiva fundamentalmente social de Wallon (1975) considera que o desenvolvimento do eu ocorre na relação com o outro. Aborda o conceito de si como resultado de um processo de individualização, eminentemente social, onde os meios e os

grupos pelos quais a criança passa possuem papel fundamental. Descreve os primórdios da consciência como uma nuvem nebulosa, onde os processos vivenciados pelo sujeito encontram-se indiscerníveis dos processos do meio em que ele se encontra. Em meio a esta confusão, aos poucos o eu vai se diferenciando e se configurando como uma entidade autônoma, sempre acompanhada de um sub-eu, o outro. Durante as diversas relações estabelecidas entre o eu e o outro, ambos ocupam alternadamente o lugar do outro, possibilitando que uma série de representações sejam construídas, às quais permitem elaborar o conceito de si mesmo.

Dando continuidade às idéias de Wallon, Vigotsky (1979, 1984) concebe o homem como um ser eminentemente social e considera que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre a partir de uma crescente apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados. Apropriação que se dá a partir do contato social, no qual, gradualmente, através de um processo de internalização, a criança vai tomando como seus os modos de ação que inicialmente eram partilhados com os outros.

Tamayo (1985) também considera o autoconceito como um fenômeno fundamentalmente social, trata-se de um processo psicológico dinâmico, determinado socialmente. Para ele, o desenvolvimento do autoconceito ocorre a partir das percepções e representações sociais dos outros significativos do meio do indivíduo, podendo ser definido como reflexo das características do sujeito tais como elas são vistas pela sociedade da qual ele faz parte.

L'Ecuyer, apud Sánchez e Escribano (1999), considera que em cada período da vida o autoconceito possui características específicas. No *primeiro período, dos 0 aos 2 anos de idade*, o eu começa a se desenvolver. Inicialmente, a criança não tem consciência de ser alguém diferente e separado de sua mãe, mas através dos contatos com a mãe, a criança aprende a diferenciar o que é seu corpo e o que não é seu corpo. A criança começa a

distinguir-se do outro quando reconhece os limites de seu corpo provavelmente a partir das sensações corporais que experimenta. Assim, o autoconceito começa a se desenvolver através do processo de diferenciação entre aquilo que é “eu” e o que é “o outro”. Logo, não é apenas a imagem corporal que importa, mas as relações sociais afetivas estabelecidas nesta fase, as trocas verbais, as mímicas que ocorrem entre a criança e o adulto exercem um papel importante no surgimento do autoconceito.

No *segundo período*, compreendido *dos 2 aos 5 anos*, ocorre o aparecimento da linguagem e começa uma fase de consolidação da imagem de si mesmo. Os termos “eu” e “meu” passam a ser utilizados, indicando uma consciência mais precisa de si mesmo frente aos outros. Por volta dos 2 anos e meio tem início a fase do negativismo. Este período é marcado pelo desenvolvimento do sentimento de autonomia. Através da negação a criança tenta se consolidar enquanto indivíduo, diferente dos demais e que possui um valor pessoal. As reações das pessoas importantes para a criança frente à evolução física e psíquica que ela está experimentando são de grande importância para a formação do autoconceito. A partir destas reações, o indivíduo irá construir seu valor pessoal, irá ter um feedback sobre suas competências, suas capacidades etc.

*Dos 5 aos 10/12 anos* corresponde ao *terceiro período*, no qual ocorre a expansão do eu. A escola oferece oportunidades para a criança vivenciar uma grande variedade de experiências que podem evidenciar tanto as capacidades como as dificuldades da criança até o momento, colocando a criança em diversas situações com as quais ela deve aprender a lidar. Trata-se de uma etapa em que o indivíduo experimenta diversas imagens de si mesmo, que influenciam a formação de sua identidade. Nesta fase o autoconceito se torna mais realista, pois vai se definindo a partir das experiências ocorridas na escola. Os problemas ocorridos neste período poderão acarretar consequências negativas no adulto de amanhã.

No *quarto período*, compreendido *dos 10/12 anos aos 15/18 anos*, ocorrem muitas mudanças físicas no indivíduo, que precisam ser aceitas por ele para que possa se adaptar a uma nova imagem corporal, podendo, assim, adquirir a valorização de si mesmo e seu sentimento de identidade. Nesta fase, o adolescente busca sua autonomia pessoal, procura distinguir-se de seus pais, o que o leva a identificar-se temporariamente com outras pessoas que se encontram na mesma situação, ou seja, com outros adolescentes. No entanto, a necessidade de encontrar sua identidade o fará distinguir-se, mais tarde, também de seu grupo de iguais. Esta identificação eu-outro pode ser marcada por dificuldades, é comum o adolescente sentir-se inseguro e incerto quanto as suas escolhas. Porém, apesar de tudo, a adolescência leva à construção de um autoconceito mais estável, coerente e seguro, o que não significa que ele seja imutável.

O *quinto período* corresponde à maturidade adulta, *dos 20 aos 60 anos*. Nesta fase o autoconceito continua a evoluir e se reformular, devido aos acontecimentos importantes que ocorrem durante estes anos da vida, como a experiência profissional, o casamento, a maternidade ou paternidade etc. Acrescenta-se ainda que, até os 40 anos, o indivíduo tende a interessar-se principalmente pelo exterior, pela vida social e a partir desta idade prefere centrar-se em si mesmo, no seu interior, processo este que é intensificado a partir dos 60 anos.

Para Cubero e Moreno (1995), o autoconceito é fruto da comparação social, que é diretamente influenciado pelas relações que a criança estabelece com as pessoas do seu meio, tanto no ambiente familiar como no escolar. Mas consideram também que, quando o autoconceito está definido pode resistir a mudanças, pelo menos enquanto a criança estiver sujeita às mesmas influências do ambiente em que ele foi estabelecido. Contudo, sabe-se que esta estabilidade não significa ausência de movimento absoluto, e sim uma certa regularidade nas mudanças do autoconceito durante a infância.

Para os autores, a opinião dos pais e amigos acerca de uma determinada habilidade afetará a idéia que a criança fará daquela habilidade em questão. Igualmente, o bom desempenho escolar, geralmente bastante valorizado pelos pais, constitui as expectativas da criança nesta área. Assim, a opinião que a criança faz de si mesma é fortemente influenciada pela opinião dos outros a respeito dela. Ressaltam também que alguns teóricos acreditam que o autoconceito é instável e pode variar de acordo com as experiências sociais do indivíduo. Ao contrário disso, outros autores preconizam que o autoconceito é bastante estável e, uma vez definido e organizado, não poderá mais ser modificado.

Simões (1997) acredita que, embora o autoconceito seja influenciado pelo meio que o indivíduo vive, ele não pode ser previsível, devido ao fato do sujeito ser capaz de escolher e tomar decisões pessoais.

Para Sánchez e Escribano (1999), o autoconceito influencia o modo como o indivíduo percebe e avalia os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas do seu meio. Portanto, é um fator presente em todos os comportamentos e vivências dos indivíduos. A relação com os outros é fortemente influenciada pelo autoconceito que o indivíduo possui. Assim, se a pessoa tem um conceito positivo de si mesma, adota menos atitudes de defesa, geralmente é mais aberta, percebe a realidade da forma como ela se apresenta, sem distorções e aceita melhor os outros. Já o indivíduo com um conceito negativo de si mesmo tem uma percepção distorcida da realidade e tende a ser uma companhia difícil. Constantemente tem uma postura defensiva e suas tensões internas tornam complicado o convívio com ele. Então, o fato da pessoa aceitar a si mesma garante que ela aceite melhor os outros, e a aceitação dos outros faz com que a pessoa aceite melhor a si mesma. Desse modo, não consideram o autoconceito apenas um elemento da personalidade, mas um fator fundamental. O bom funcionamento do psiquismo humano depende do indivíduo ter uma boa consideração de si mesmo.

Os autores destacam a teoria da aprendizagem social, que considera que a criança desenvolve o autoconceito conforme “imita” as atitudes das pessoas significativas para ela. Ao identificar-se com elas, a criança imita e incorpora as características dos outros como sendo suas. Dessa maneira, vai formando um conceito de si mesma semelhante ao das pessoas com as quais convive.

Concluem, portanto, que o autoconceito não é inato, ele se desenvolve e evolui. É constituído e definido ao longo do desenvolvimento humano a partir da influência das pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social, e como resultado das experiências de sucesso e de fracasso. Dessa forma, consideram que a teoria do espelho de Cooley e Mead apresenta uma imagem passiva da formação do autoconceito, pois defende que a criança recebe influências dos outros e comporta-se de acordo com essas informações externas, agindo assim como um ser passivo e meramente receptor. Não se considera, portanto, a criança como um ser ativo, criativo e experimentador, desvalorizando as ações e experiências do indivíduo como critério na formação do autoconceito.

#### *O papel da família na formação do autoconceito*

Para Oliveira (1984), a família exerce grande influência na construção do autoconceito do indivíduo. A família, especialmente a mãe, está presente nas primeiras experiências da criança com o ambiente externo. Desse modo, a interação da criança com seus pais possibilita o desenvolvimento de sentimentos positivos, caso ela receba atenção e afeto dos que convivem com ela. A autora diz que “o fato da pessoa acreditar ou não que os outros se interessam por ela está estreitamente relacionado com o conceito de si” (p. 52). A criança que tem um baixo autoconceito geralmente acredita que os outros não estão interessados em suas opiniões e atividades. Porém, não se sabe se o baixo autoconceito leva

a este tipo de crença ou se são as atitudes indiferentes dos outros que influenciam no desenvolvimento do baixo autoconceito. No entanto, não se considera que a indiferença é o único fator que determina o baixo conceito de si. A autora lembra que a falta de afeto, respeito e paciência também podem afetar o modo do indivíduo se perceber como alguém importante ou não para o outro que lhe é significativo. Porém, paradoxalmente, “o excesso de atenção e cuidados para com a criança poderá nela despertar sentimento de desvalia, incapacidade, de que não é digno de confiança dos outros e como conseqüência poderá advir o baixo autoconceito”. (p. 53)

Silva e Alencar (1984) também consideram que na formação do autoconceito, tanto a relação filhos-pais, quanto a relação alunos-professores são fatores importantes. A maneira como os pais expressam carinho por seus filhos, como colocam limites e como encaram situações de sucesso e fracasso de seus filhos pode influenciar o desenvolvimento de um autoconceito positivo ou negativo pela criança.

Para Pavan (1993), a formação do autoconceito inicia-se dentro da família, sendo os pais, inicialmente, as principais figuras com as quais a criança se relaciona, portanto, desempenham papel fundamental. A autora considera que as atitudes dos pais diante de conflitos entre eles e seus filhos influenciam as reações que se refletem no autoconceito de seus filhos. A autora afirma que conforme a criança cresce, os pais passam a exercer menor influência. A convivência com outras pessoas, principalmente na escola, passa a ser fundamental no desenvolvimento da visão que a criança tem de si mesma.

Um estudo feito por Sánchez e Escribano em 1992, em que procuravam analisar o nível de relação entre as atitudes dos pais para com os filhos e o autoconceito dos mesmos e investigar o grau de associação entre as atitudes paternas e o nível de socialização das crianças obteve como resultados evidências de que pais afetivos e atentos costumam ter filhos com um autoconceito mais positivo do que pais afetivamente frios e desinteressados.

Assim, os autores defendem que é durante a infância que a criança procura se diferenciar dos outros, busca obter um sentimento de valor pessoal e conquistar sua individualidade. Ao mesmo tempo em que luta por sua independência, precisa sentir-se segura, confiante no seu meio ambiente, em sua família e necessita de um ambiente estável como refúgio para seus sentimentos.

Consideram o sentimento de autonomia como fundamental para a construção do autoconceito na infância, o fato da criança conseguir fazer coisas por si só pode favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo. No entanto, observou-se que os pais, por sua vez, reagem às atitudes de seus filhos de modo variado. Os pais que permitem que seu filho faça ou tente fazer coisas por si mesmo (autonomia) e o considera como alguém capaz, na medida de sua capacidade, são pais favorecedores do desenvolvimento de um autoconceito positivo de seus filhos. Uma atitude de superproteção, de controle e assistência a qualquer tentativa que a criança faça de realizar algo, inclusive quando tal ajuda é dispensável, é o mesmo que considerá-la mais fraca do que é realmente. Tal atitude leva ao desenvolvimento de um autoconceito menos positivo. Filhos de pais superprotetores geralmente agem em diferentes situações com pouca liberdade e autonomia, pois esperam sempre a ajuda de alguém.

Os autores consideram também que sentir orgulho e satisfação de si mesmo é imprescindível para a formação do autoconceito positivo, e acreditam que uma pessoa satisfeita com seu modo de ser e de agir pode ser confiante, segura e sem medo de estabelecer relações sociais. Os resultados desse estudo levaram à conclusão de que “quanto maior for a falta de aceitação, de afeto, de acolhida e de interesse mostrado pelos pais a seus filhos, mais negativo é o conceito que a criança tem de si mesma. A criança vai criando um conceito negativo que resulta na perda da confiança em si mesma e no pouco valor que acredita ter” (p. 54-55). Os resultados também mostraram que quanto maior a

autonomia dada pelos pais aos filhos, mais estes demonstram preferência em estar na companhia dos amigos. Por outro lado, as crianças menos autônomas têm dificuldades para adaptar-se a situações e geralmente são mais dependentes. Mais uma vez salienta-se a importância da influência dos pais na formação do autoconceito de seus filhos.

### *O papel da escola na formação do autoconceito*

De acordo com Allport (1966), na interação com os pais a criança percebe o que eles esperam dela. Na escola ela irá notar que as expectativas dos pais são bem diferentes do que a escola espera e exige dela, então precisa incorporar e lidar com dois mundos diferentes, ampliando dessa forma seu sentido de identidade.

Oliveira (1984) também considera a idade escolar muito importante para a formação do autoconceito da criança, pois neste período a criança sente que ela é o que é capaz de aprender e realizar. Pavan (1993) destaca que é dentro de um contexto de relações humanas que a aprendizagem ocorre e o autoconceito do aluno se desenvolve e dessa forma são muito importantes as relações interpessoais ocorridas na escola.

Conforme Cubero e Moreno (1995), a criança entra na escola e leva consigo experiências anteriores que lhe deram uma visão de si mesma. A escola é o meio onde a criança poderá ampliar suas relações e com isso manter ou modificar o primeiro conceito que construiu de si mesma baseada em suas relações familiares. Os autores ressaltam que as experiências na escola irão determinar o autoconceito acadêmico da criança. Este refere-se às características e capacidades que o aluno já possui. As avaliações dos professores, colegas e pais sobre seu desempenho escolar constroem a visão que o aluno terá de si mesmo em relação a suas capacidades. O avanço do desenvolvimento do autoconceito da criança em idade escolar está relacionado com o fato das capacidades cognitivas e as

interações sociais serem mais complexas neste período. Nesta fase, a criança ainda é dependente dos pais em situações em que eles são necessários, mas estabelece com eles uma relação de igual para igual quando se sente capaz de realizar algo sozinha. A criança preocupa-se em melhorar a si mesma e suas capacidades; interessa-se por competições, em que procura dar o melhor de si para sair vitoriosa. Os outros adultos diferentes dos pais passam a serem notados e outras crianças tornam-se muito importantes, no sentido de serem um referencial para a criança se opor, identificar, unir e se comparar.

Sánchez e Escribano (1999) dizem que no início da vida a pessoa sabe sobre si mesma somente o que ouve dos pais e familiares. As atitudes e expectativas dos pais em relação a seus filhos também influenciam o autoconceito acadêmico, pois ao atribuir ou não capacidades a seus filhos, fazem com que estes se sintam pressionados a agir de modo a não decepcioná-los. À medida que a criança cresce, aparecem outras pessoas significativas, como os professores, colegas e amigos. Na convivência com professores e colegas, a criança se depara com várias situações de êxito ou de fracasso. Recebe constantemente a influência de seu professor e colegas de turma.

Os autores defendem que o autoconceito do indivíduo desempenha um papel fundamental no seu desempenho acadêmico. O fracasso escolar é considerado ora como consequência ora como causa da formação de um autoconceito negativo. Acreditam que há uma relação positiva, freqüentemente importante, entre ambos os aspectos. Entretanto, nem sempre um autoconceito positivo é acompanhado de um bom rendimento e vice-versa. O rendimento acadêmico explica-se por uma variedade de fatores, dentre os quais encontra-se o autoconceito.

A relação causal entre autoconceito e rendimento acadêmico também tem sido investigada, contudo não se chegou até o presente momento a uma conclusão definitiva sobre o fato de ser o autoconceito que influencia o rendimento ou se é o rendimento

acadêmico do aluno que influencia o autoconceito do mesmo. As duas posições parecem ter seu fundo de verdade e diferentes estudos têm sustentado ambos os pontos de vista. Apesar de não estar claro o sentido dessa relação, muitos estudos têm demonstrado a importância do autoconceito das crianças em relação a seu futuro acadêmico.

Para os que defendem que o autoconceito condiciona o rendimento acadêmico, o fato da criança se auto-aceitar propicia uma maior liberdade para desenvolver suas capacidades cognitivas e adaptar-se à situação escolar. Defensores deste ponto de vista consideram, ainda, que os fracassos sucessivos ocorrem devido ao autoconceito negativo e não como uma causa dele e que o nível do autoconceito no início da escolaridade é um fator importante para o rendimento posterior. Posição contrária a esta preconiza que é necessário primeiro melhorar o rendimento do aluno para que assim seja possível modificar o conceito negativo que ele tem de si mesmo. Os autores acham difícil separar os efeitos do autoconceito e do rendimento acadêmico portanto, consideram importante a descrição das condições pelas quais um ou outro aparece, atuando tanto como variável dependente quanto independente.

#### *A importância dos professores e das atividades acadêmicas no desenvolvimento do autoconceito*

Rogers (1975) considera fundamental para o processo de ensino-aprendizagem que o professor seja ele mesmo na relação com o aluno, aceitando e compreendendo o aluno da forma como ele é, mostrando-se disposto a ajudá-lo sempre que necessário, possibilitando, desta forma, que o aluno sintá-se seguro. Barros (1987) diz que a relação que o professor tem com seu aluno pode levá-lo ou não a modificar seu autoconceito, suas expectativas em relação a si mesmo, suas capacidades e sua motivação.

Pavan (1993) acredita que o professor, ao transmitir um determinado conteúdo para o aluno, também passa para ele a percepção, o conceito que tem dele. No entanto, muitas vezes o professor percebe e ressalta apenas algumas características do aluno, aquelas que são percebidas em sala de aula, não tendo assim uma visão total da criança. Porém, a forma como o aluno é visto e caracterizado pelo professor repercute em sua vida pessoal e pode influir tanto positiva como negativamente para o desenvolvimento do autoconceito do aluno.

Simões (1997) diz que os comentários dos professores aos alunos diante de suas dificuldades devem sempre incentivar, promover a autoconfiança. Dar “feedbacks” a cada progresso conseguido pela criança também é uma atitude motivadora e favorecedora do desenvolvimento do autoconceito do aluno. Dessa forma, o sucesso obtido na tarefa e o incentivo dado pelo professor possibilitam que o indivíduo permaneça motivado nas atividades. Em suma, é fundamental que os primeiros anos da escola sejam marcados por experiências positivas para que os alunos possam prosseguir seus estudos com autoconfiança.

Sánchez e Escribano (1999) destacam que nos primeiros anos da escola o professor geralmente é considerado uma pessoa especial para seus alunos, ocupando uma posição de prestígio e poder, sua conduta e opinião em relação aos alunos se reflete na formação do autoconceito. Consideram que uma atitude confiante por parte do professor sobre o sucesso do aluno numa tarefa fará com que ele acredite em si mesmo, não se sinta ansioso diante do erro e alcance um desempenho acadêmico positivo. Todavia, uma atitude de desconfiança em relação às capacidades do aluno desencadeará um sentimento de insegurança, dificultando que a criança obtenha o resultado desejado numa tarefa.

Atento às necessidades da criança em obter um bom desempenho em suas tarefas é que James, citado por Hall e Lindzey (1973), defendia a importância que a tarefa tem para o

indivíduo. Assim, ter ou não um bom desempenho acadêmico realmente influenciará o autoconceito do indivíduo, porém este não depende apenas do sucesso ou fracasso da pessoa, mas sim da importância que a escola tem para o indivíduo.

Silva e Alencar (1984) ressaltam que crianças com autoconceito positivo são mais persistentes e confiantes ao executarem suas tarefas escolares do que crianças com autoconceito negativo. Dessa forma, aquilo que os alunos sentem e pensam acerca de si mesmos contribuem para seu sucesso ou fracasso acadêmico. Além disso, as autoras também lembram que os alunos com autoconceito negativo tendem a apresentar traços de personalidade de vulnerabilidade e inadequação, geralmente sentam-se atrás e nos lados da sala, ao contrário dos alunos com autoconceito positivo, que se sentam na frente da sala e participam com mais frequência das aulas.

De acordo com Pavan (1993), na escola a criança passa a se avaliar pelo seu desempenho acadêmico, desse modo é importante que a escola crie oportunidades para a criança realizar de forma produtiva atividades que desenvolvam e enfatizem suas potencialidades, para que seja possível a formação de um autoconceito positivo. Ao contrário disso, a aplicação inadequada de provas com notas e situações de aprendizagem que eliciam sentimentos de fracasso e inadequação favorecem o desenvolvimento de um conceito negativo de si mesmo. Desta forma, a autora considera que a escola não apenas transmite conhecimento acadêmico, mas possibilita, através das relações ocorridas lá, que o aluno desenvolva também sua vida pessoal.

Para Oliveira (2000), o conteúdo acadêmico apresentado, as formas de avaliação e o clima em sala de aula, se forem inadequados, podem fazer com que o aluno se sinta limitado, fracassado, inadaptado. Se as experiências no ambiente escolar são sempre desagradáveis, a formação do autoconceito do aluno e seu rendimento acadêmico podem ficar extremamente prejudicados. Dessa forma, as experiências de êxito e fracasso nas

atividades escolares são determinantes no desenvolvimento do autoconceito acadêmico, podendo a escola ser tanto cerceadora como estimuladora do aluno. A autora considera a postura do professor diante do aluno muito importante para seu autoconceito acadêmico.

*O Papel da família, escola e sociedade na formação do autoconceito do indivíduo com deficiência visual*

Tanto Ashcroft (1971) como Kirk e Gallagher (1991) acreditam que o melhor ajustamento está associado à maior incapacidade visual. Os autores salientam que o fato da criança com VSN estar enquadrada entre a visão normal e a falta de visão faz com que ela tenha mais dificuldades de ajustamento do que as crianças com cegueira.

Para Buscaglia (1993), o autoconceito do indivíduo com deficiência se desenvolve da mesma forma que o do indivíduo sem deficiência, porém será influenciado por diferentes fatores desde a infância. O indivíduo com deficiência poderá ter mais experiências negativas durante sua vida, muitas vezes verão a si mesmos como fisicamente limitados e enfrentarão sucessivas frustrações. Poderão viver com a dúvida de uma possível independência, e todos esses pensamentos e sentimentos poderão influenciar negativamente o desenvolvimento do autoconceito do indivíduo com deficiência.

Os relacionamentos interpessoais também influenciam o autoconceito da pessoa com deficiência, bem como as frustrações devidas à deficiência, a aceitação e rejeição social, as experiências limitadas, o sofrimento físico e emocional e o status inferior que ocupa. As experiências das pessoas com deficiência podem torná-las superprotegidas, isoladas, segregadas, mimadas e lastimadas, sendo altamente prejudicial para a formação de um autoconceito positivo e saudável. Segundo o autor, “as pessoas não nascem com sentimentos de inferioridade, elas aprendem que são inferiores, através da família, dos

amigos e da sociedade" (p. 202). Os deficientes se deparam com mais dificuldades para desenvolver sua identidade pessoal, encontram problemas nos relacionamentos interpessoais, e se defrontam com um número maior de frustrações, incertezas, rejeições e sofrimentos reais. Dessa forma, vivenciam sentimentos devastadores de autodepreciação, insegurança e limitações reais às suas experiências, podem sentir-se desvalorizados e impotentes. O autor considera que o indivíduo com deficiência tem que ser muito forte para conseguir, apesar de todas as barreiras, desenvolver sua identidade.

As atitudes e reações dos outros em relação aos indivíduos com deficiência podem ser muito estigmatizantes. Quando internalizadas pelas pessoas com deficiência, estas passam a aceitar essas restrições como verdade, acreditam que realmente são incapazes, se autodepreciam e impedem o desenvolvimento e a mudança de seu autoconceito.

Frumkin, apud Castro (1996), considera que o ajustamento pessoal e social dos sujeitos com deficiência visual é prejudicado pela forma como são tratados e considerados pelos outros. Os pais e professores geralmente os protegem demais, podendo torná-los egocêntricos e manipulativos quanto à limitação visual. A agressividade muitas vezes aparece como reação à rejeição. O fato de estarem segregados em Instituições especializadas dificulta a relação da pessoa com deficiência visual com pessoas videntes, tornando seu ajustamento social ainda mais difícil. Esta condição favorece o surgimento de mitos, estereótipos e preconceitos em torno do indivíduo com deficiência visual, interferindo na sua participação em sociedade. Essa idéia de que as pessoas com deficiências são incompetentes faz com que a família e a sociedade tenha uma posição paternalista em relação a elas, deixando-as se sentirem realmente impossibilitadas de realizar qualquer atividade com notoriedade social. Tais atitudes podem prejudicar o desenvolvimento da criança com deficiência visual, de uma forma geral. Esta realidade acentua os mecanismos de dependência. Os resultados desta conduta num contexto

educacional são desastrosos. As verdadeiras necessidades educacionais acabam por não serem supridas e a criança com deficiência visual encontra, ao invés de caminhos, barreiras para aprender.

Purkey, apud Buscaglia (1993), considera que evitar a construção de um autoconceito negativo é ainda mais imprescindível do que se falar na formação de um autoconceito positivo. Isto se deve à característica conservadora do eu que, uma vez tenha formado um conceito negativo de si mesmo, dificilmente será modificado, desse modo, prevenir o desenvolvimento do autoconceito negativo nos alunos deve ser uma tarefa vital do professor na escola. O autor sugere que o professor influencia o autoconceito dos alunos; o que pensam sobre si mesmos, o que pensam sobre os alunos e o que fazem em sala de aula são fatores presentes na relação professor-aluno.

De acordo com Anache (1994), o contexto social que o indivíduo com deficiência vive pode valorizar e ampliar seus limites, tornando-o realmente incapacitado, vulnerável do seu defeito e com sentimento de inferioridade. Quando a pessoa recebe um rótulo com alguma característica especial, acaba por introjetá-lo, suscitando um sentimento de inferioridade. Ao indivíduo com deficiência é atribuída uma condição de incapacidade que imediatamente é por ele incorporada, acarretando-lhe uma posição inferior aos demais indivíduos sem deficiência. A atitude dos pais para com seus filhos com deficiência exerce grande influência na formação do seu autoconceito. Condutas de superproteção, desprezo, segregação e outras podem prejudicar o autoconceito da criança com deficiência.

Amaral (1996) apresenta a distinção entre deficiência primária e secundária e afirma que as alterações no processo de desenvolvimento são devidas, principalmente, aos preconceitos, estereótipos e estigma, enfim, aos fenômenos psicossociais relacionados à questão da deficiência (deficiência secundária). A deficiência em si não impede que o indivíduo se desenvolva, o preconceito, estereótipo e o estigma são fenômenos

psicossociais que limitam muito mais a pessoa do que a deficiência propriamente dita. Tais fenômenos são constituídos ou constituidores de atitudes desfavoráveis, de tal força que exerce enorme influência sobre o pensamento e a percepção da pessoa.

A autora considera que a deficiência secundária pode ser mais prejudicial ao desenvolvimento do indivíduo do que a deficiência primária, pois rotula com uma série de significações sociais que trazem consigo atitudes, preconceitos e estereótipos. Dessa forma, a falta de informação e o desconhecimento levam as pessoas a perpetuarem atitudes preconceituosas e estereotipadas em relação à deficiência.

Marques (1997) diz que ao se deparar com o outro, inevitavelmente o indivíduo se identifica com o que há de semelhante e diferente, construindo assim seu auto-reconhecimento. Por isso, o contato da pessoa sem deficiência com a pessoa com deficiência pode ser penoso, pois ao olhar para a deficiência do outro vê em si sua fragilidade perante a vida, ocasionando repulsa em relação à diferença do outro que lhe causa tanto temor.

Conforme Sebastiany (1998), a construção da identidade do indivíduo compreende a possibilidade de articulação da igualdade e da diferença. O conhecimento de si mesmo se constitui na dialética entre a semelhança e a diferença. O estereótipo pode conter ou não preconceito e desempenha o papel de incluir ou excluir pessoas de grupos sociais. O fato de estar incluído num grupo social determina as relações que o indivíduo estabelece com o meio, definindo quem ele é num contexto específico. Pertencer a um determinado grupo social, associado a um preconceito ou estigma, pode gerar para o indivíduo inúmeras e sérias limitações no seu processo de hominização e, conseqüentemente, na formação de sua identidade. Portanto, fazer parte de um grupo estigmatizado e desacreditado prejudica a construção de uma identidade social positiva, o preconceito que julga o indivíduo com deficiência incapaz faz com que todas as suas ações sejam desvalorizadas.

Logo, pode-se dizer que o indivíduo com deficiência vivencia experiências bastante específicas, seja no seu meio familiar ou social. As crenças e as condutas dos outros em relação à pessoa com deficiência podem ser determinantes na construção de sua identidade pessoal. Da mesma forma, sabemos que a construção do autoconceito passa também por essas impressões dos outros e que, vão sendo incorporadas no decorrer da vida do indivíduo. Dessa maneira, parece ser pertinente investigar como o indivíduo com deficiência visual percebe a si mesmo, em diferentes contextos sociais. A literatura também tem apontado para a existência de relações entre o autoconceito e o desempenho acadêmico, portanto nossa questão é conhecer como essas variáveis se apresentam para a criança com deficiência visual, tendo em vista as inúmeras dificuldades com que ela se depara, seja na construção de seu autoconceito como nas experiências escolares que vivencia.

Entre elas, a literatura tem destacado a importância do autoconceito para a aprendizagem. Sabe-se que escrever é um processo complexo, que requer diversas habilidades e condições para sua realização. Dessa forma, avaliar os aspectos psicológicos, mais especificamente o autoconceito e os pedagógicos relacionados à aquisição da escrita do aluno com deficiência visual é objeto de estudo deste trabalho. No capítulo seguinte falaremos a respeito da escrita e como se aprende a escrever.

## CAPÍTULO II - A ESCRITA

### I. Reconstituição histórica da escrita

A escrita é uma das aquisições do homem que mais tempo levou para ser adquirida. Essa nada mais é do que a expressão gráfica da fala, portanto secundária a ela. Foram necessários milhões de anos para se encontrar um sistema de sinais que representasse adequadamente a linguagem oral. Com a invenção da escrita o homem passou a ter a possibilidade de ampliar sua comunicação para além dos limites do aqui e agora e passou a dispor de um instrumento fundamental para a transmissão do conhecimento, contribuindo para o avanço da ciência, literatura e da própria história conforme Fonseca e Citoler citado por Cruz (1999).

De acordo com a reconstituição histórica feita por Barbosa (1990), a escrita surgiu no mundo antigo juntamente com o desenvolvimento da civilização, das artes, do governo, do comércio, da agricultura etc. Esse momento, caracterizado como passagem da pré-história para a história, com vários avanços da humanidade, só foi possível por causa da invenção da escrita. Através do registro escrito foi possível imortalizar a forma de vida dos povos.

Antes da existência da escrita, o homem apenas se comunicava através da fala, gestos e expressões. Existia também a pintura, através dos desenhos os homens transmitiam fatos, idéias e descreviam objetos. Nessa época a pintura não tinha relação com a fala, expressava idéias de maneira visual e não auditiva. Com a evolução do desenho, os homens passaram a representar os objetos e idéias sempre da mesma forma, com o objetivo de torná-los compreensíveis por outros homens. Dessa forma, contando com o auxílio da

memória, o homem passou a utilizar representações socialmente conhecidas, porém ainda dissociadas da fala. Posteriormente, o homem sente a necessidade de transmitir aos outros seus pensamentos e sentimentos por meio de signos, surgindo então a escrita.

Contudo, somente por volta de 3100 a. C. os sumérios passaram a representar os sons, as palavras e não mais o significado. Devido à necessidade de se controlar o comércio, os sumérios transformaram a escrita associativa ou logográfica em cuneiforme, que são sinais gráficos em sua maioria silábicos, tornando-se a escrita um sistema no qual o signo representa a palavra, vinculada à língua oral. Como o signo passou a ter valor fonético, tornou-se possível expressar todas as formas lingüísticas, mesmo as mais abstratas, através de símbolos escritos. Os signos foram então normatizados para que todos escrevessem da mesma forma, foram estabelecidas correspondências entre signos, palavras e sentidos, e também regras quanto à orientação da direção dos signos, à forma e seqüência das linhas. Houve, a partir de então, uma alteração significativa no sistema representativo.

Ainda de acordo com Barbosa (1990), os avanços da escrita suméria chegaram até o Oriente e, através do Oriente Médio, podem ter incentivado a criação da escrita na China. Por volta de 3000 a. C. a influência da escrita suméria chegou até o povo egípcio, que criou os hieróglifos egípcios em sua forma definitiva, com 24 sinais para as consoantes. Os povos semíticos da margem oriental do Mediterrâneo se comunicavam com o Egito e a Mesopotâmia através de um alfabeto com 22 sinais. Nesse alfabeto, cada sinal representava uma consoante, e o som das vogais era indicado pelo contexto. Este sistema simples de escrita foi levado pelos navegadores fenícios aos gregos da Jônia, por volta de 900 a. C.

Após a contribuição dos sumérios, a escrita continuou avançando e sendo adaptada a outros povos. Mais tarde, os gregos desenvolveram o alfabeto, um conjunto de sinais da escrita que expressa os sons individuais de uma língua. Assim, criaram um sistema de vogais que, unidas aos signos silábicos, tornaram-se as sílabas simples. Foi o primeiro

sistema completo alfabético de escrita com 27 letras; o alfabeto latino se desenvolveu a partir do alfabeto grego. Durante os últimos 2500 anos o alfabeto espalhou-se pelo planeta, porém, durante todo esse tempo, os princípios da escrita não se modificaram e a maioria dos alfabetos existentes apresentam características dos princípios da escrita grega. Podemos então verificar três grandes momentos da construção histórica da escrita: o princípio sumério de fonetização, a escrita silábica semítica ocidental e o alfabeto grego.

Desde que começou a evoluir, a escrita tende a ser simples, econômica e ágil em sua representação, sempre influenciada pelas necessidades da época; portanto, movida pela História. É mais conservadora do que a fala e sua forma respeita convenções que resiste às mudanças que ocorrem na fala cotidiana.

## II. As diferentes concepções sobre a aquisição da escrita e os métodos de ensino

Barbosa (1990) lembra que primeiramente a língua escrita era considerada como um código de transcrição de sinais sonoros (fala) em sinais gráficos (escrita). Desse modo, a alfabetização era um processo de aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler). Logo, a alfabetização dependia da percepção para distinguir diferenças sutis entre sons e grafias muito semelhantes. Porém, basear-se na percepção para codificar e/ou decodificar uma língua pode ocasionar trocas de letras, inversões, agrupamentos irregulares de palavras etc.

Baseados no pressuposto acima, Colognese, Chiba, Birino, Inácio, Souza, Velásquez, Salvador, Carvalho (1996) consideram que a apreensão da linguagem escrita pela criança depende da compreensão de um sistema de códigos, convencionalizados

socialmente, com objetivo de representar a fala. No entanto, no início da alfabetização a criança estabelece uma relação denominada por Franchi, apud Colognese et al (1996), de casamento monogâmico entre a fala e a escrita. Dessa maneira, a criança comete erros de escrita como transcrição fonética, que consiste em escrever da mesma forma que se fala, desconsiderando, portanto, as variantes lingüísticas. Dominar o sistema gráfico significa compreender as relações existentes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Esse domínio se dá ao longo da vida do indivíduo, devido à complexidade das relações letra/som.

Conforme Klein (1997), devido ao fato do código escrito ter um caráter duplamente simbólico, seu domínio requer a interferência do professor ou qualquer outra pessoa que já tenha se apropriado do objeto escrita, para que sejam passados os critérios dessa convenção. O código escrito solicita que o indivíduo utilize dois canais diferentes, porém não processados simultaneamente; a audição e a visão. A escrita não representa diretamente o objeto, e sim o seu enunciado oral que, por sua vez, representa diretamente o objeto ou fato em questão.

Ao longo do tempo as interpretações a respeito do processo de aquisição da escrita foram evoluindo e as metodologias de ensino conseqüentemente foram se transformando e podem ser divididas em três grupos, baseados nos princípios psicológicos neles envolvidos; sintéticos, analíticos e analíticos-sintéticos.

De acordo com Barbosa (1990), a história do ensino da leitura e da escrita pode ser dividida em três principais períodos. O primeiro é marcado pela utilização exclusiva do método sintético. O segundo teve início com a instalação do método global, teoricamente oposto ao método sintético. No terceiro e atual período é superado o conflito entre os métodos sintético e analítico, passou-se a buscar o que é fundamental de cada método e a utilizar os princípios de ambos; criou-se então o método analítico-sintético como ponto de

partida global. Dessa forma, até hoje são utilizados os métodos de marcha sintética e de marcha analítica. Ambos tem o objetivo de levar a criança a compreender a correspondência existente entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral.

Dentre os métodos de marcha sintética existem os métodos alfabético e fonético. Tais métodos defendem que o ensino da língua escrita ocorre do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos. O método alfabético estabelece que se conheça primeiro o nome das letras, depois suas formas, em seguida seu valor, para logo depois aprender as sílabas e suas modificações e por último as palavras. É assim que esse método acredita que a criança acumula conhecimento até chegar no texto completo. O avanço nesse processo ocorre apenas quando todas as dificuldades da fase anterior foram superadas. Procurava-se não apresentar para a criança, ao mesmo tempo, letras com semelhanças perceptivas gráficas, como as letras *d* e *b* e também as letras com semelhanças sonoras, como as letras *v* e *b*, por exemplo. Também ensinavam em primeiro lugar as vogais, depois as consoantes; primeiro os elementos que apresentam uma relação biunívoca entre som e grafia, ou seja, as letras que tinham apenas um som e uma grafia, para depois avançar para o ensino de elementos que apresentam diversas correspondências entre letras e sons, como a letra *s*, por exemplo. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita parte da lógica do adulto, sendo a criança mera receptora de informações. O problema deste método é que ele não consegue lidar com a falta de correspondência termo a termo entre cadeia sonora e cadeia gráfica, sendo necessário a criação de regras e mais regras de correspondência som-grafia. Com a utilização deste método, a criança progredia lentamente e só após dominar a leitura iniciava a aprendizagem da escrita.

No método fonético começava-se a ensinar a forma, o som das vogais, depois o som das consoantes, em seguida combinava-se as vogais e por último as consoantes com as vogais. Assim se prosseguia até chegar nas palavras, frases e parágrafos. No entanto, pode-

se notar dificuldades para emitir o som das consoantes prejudicando a perfeita leitura e escrita das palavras. A necessidade de inovações tornou-se notável, surgindo então o método silábico, também chamado de psicofonético. Esse método utiliza cartilhas para exercício mecânico do reconhecimento e pronúncia das sílabas, de acordo com o interesse dos alunos, para depois combiná-las para formar palavras e frases.

A mecanização e repetição necessárias na utilização desses métodos dificultam a compreensão do que se lê e escreve. Assim, na tentativa de vencer essas dificuldades, os métodos foram se transformando, surgindo então os métodos de marcha analítica, que contam com os métodos global analítico e global, ambos partindo do ensino de sinais escritos complexos, como palavras e frases até se chegar nos sinais escritos simples, como as sílabas e letras.

Contudo, outras concepções sobre a escrita surgiram. Para Bresson, apud Ajuriaguerra (1984), a escrita não é apenas a transformação da linguagem oral em um material concreto duradouro, ele acredita que é possível transcrever funcionalmente apenas uma parte da linguagem oral. Já Granjon-Galifret, também citado por Ajuriaguerra (1984), diz que a escrita alfabética não respeita apenas a regra de transcrição de fonemas e grafemas, mas leva em conta a ortografia com seus três aspectos, fonética, uso e regras gramaticais.

Mais tarde, Ferreiro (1992) apresenta ainda uma outra idéia sobre a aquisição da escrita. A autora não considera a língua escrita como um código e sim como um sistema de representação da linguagem, cuja função é representar diferenças entre significantes. Dessa forma, a escrita é vista como um objeto conceitual e sua aprendizagem não depende da mera repetição e memorização e sim da compreensão da natureza dessa representação. Então, segundo a autora, a alfabetização trata-se de um processo de construção no qual a criança supera hipóteses até chegar a compreender como a linguagem está representada na

escrita. Dessa forma, metodologias e encaminhamentos diferenciados ocorrem na condução desse processo.

Para outros ainda, como Colello (1995), compreender a escrita implica em perceber que existe uma estreita relação entre a oralidade e a escrita; significa entender que as letras não simbolizam os objetos e sim a estrutura sonora das palavras. No entanto, conhecer o caráter fonético da escrita não garante o pleno domínio desse sistema, pois, ainda que vinculadas, a fala e a escrita são sistemas autônomos, com características próprias e funções diferentes. Dessa maneira, a criança precisa compreender as particularidades que existem entre ambas, descartar que a escrita é mera transcrição da fala e sim um novo sistema de representação. Desse modo, para a criança aprender a escrever ela deve desligar-se do aspecto sensorial da fala e substituir as palavras por suas próprias imagens. Para a autora, aprender a escrever é mais do que adquirir habilidades, conceitos ou regras, é constituir uma nova relação entre a fala e a escrita, conciliando todas as suas arbitrariedades, sem deixar de lado seu objetivo principal, que é a comunicação.

Logo, as críticas ao método sintético e as novas concepções sobre a aquisição da escrita fizeram com que surgisse um novo modelo de ensino da leitura e da escrita, tendo como ponto de partida a palavra e não mais a letra, como era proposto pelo modelo anterior. Os defensores do método analítico passaram a criticar os métodos sintéticos por seu caráter mecânico, artificial e não-funcional. Os fundamentos do método global acabam por modificar o método sintético, criando-se o método analítico-sintético, que utiliza princípios tanto do método global como do método sintético.

Barbosa (1990) criticou o método sintético por este exigir que a atenção da criança estivesse voltada para o exercício da combinatória de fonemas e grafemas, deixando de lado a atenção para o significado do texto, que só seria adquirido pela criança muito posteriormente. O método analítico defende que a criança é capaz de reconhecer de

imediatamente uma palavra inteira antes mesmo de conseguir analisar as pequenas partes da palavra, sendo possível, dessa forma, que a criança compreenda primeiramente o significado do texto e não as partes que compõem cada palavra. No entanto, as bases do novo método preconizam que o ensino da leitura e da escrita partisse de palavras que fossem significativas para a criança e quando ela fosse capaz de reconhecer um certo número de palavras, poderia passar a escrever frases e, num curto espaço de tempo, estaria escrevendo e lendo fluentemente. Dessa forma, defendia que em primeiro lugar a criança reconhecesse as palavras globalmente para que, bem depois, pudesse analisar suas partes. Instituiu-se neste momento o método analítico-sintético.

Em seguida, novos avanços surgiram e foi criado o método ideovisual. Suas características básicas são de que a aprendizagem da leitura parte do reconhecimento global de frases significativas para a criança e o objetivo deste método é fazer com que as crianças compreendam, em primeiro lugar, o sentido do texto lido. Assim, salienta-se que a língua escrita é autônoma, não depende obrigatoriamente da linguagem oral.

Embora o método ideovisual tenha apresentado sugestões interessantes para a área, foi raramente adotado nas escolas. Após várias brigas teóricas e práticas acerca de que método utilizar para alfabetização nas escolas do Brasil, ficou estabelecido, em 1920, através de uma lei, que todas as escolas poderiam optar livremente pelo método que quisessem para ensinar a leitura e a escrita para os alunos.

Abud (1987) lembra que a língua portuguesa possui uma ortografia já estabelecida, portanto trata-se de um código com características próprias. O sistema ortográfico busca transcrever a fala, no entanto, essa codificação não é uma escrita fonética, na qual todos os sons da fala são representados; o sistema da língua portuguesa é fonológico, representa todas as variações de um mesmo fonema através de apenas um símbolo. Por isso, a autora ressalta que a grafia da língua portuguesa não é essencialmente fonética, mas sim

fonológica e às vezes etimológica. Assim, conclui-se que a língua escrita não reproduz fielmente os fonemas da língua oral, nem mesmo se pode escrever como se fala. É evidente, portanto, que a aprendizagem da língua escrita possui suas características e dificuldades, sendo necessário que o aluno execute uma tarefa cognitiva complexa de transferência do sistema fonológico para o sistema da escrita.

A escrita alfabética não representa diretamente os objetos ou fatos e sim as unidades sonoras da língua oral, ou seja, ela se organiza a partir da fala, portanto há uma certa correspondência entre a oralidade e a escrita. No entanto, linguagem oral e linguagem escrita são códigos de natureza diferente, sonora e visual, respectivamente. Assim, apresentam características distintas e, embora a escrita se baseie na oralidade, não a reflete totalmente, pois para garantir a clareza do conteúdo escrito, a escrita lança mão de regras que não são encontradas na linguagem oral. Nesse sentido, a escrita se constitui a partir de dois grupos de convenções, as convenções da relação oralidade/escrita e as convenções internas da escrita que são independentes da fala. Portanto, não é possível basear-se apenas na oralidade para compreender a escrita, pois existem muitos fatos da língua escrita que só são explicados a partir de convenções exclusivas da escrita.

Ainda segundo Abud (1987), para ser alfabetizada, é necessário que a criança tenha integrado algumas funções específicas como esquema corporal, orientação espacial e temporal, coordenação motora, percepção, domínio da linguagem e lateralidade. A presença desses pré-requisitos possibilita que a criança transfira para o espaço limitado da folha do caderno todo o conhecimento adquirido até então. Dessa maneira, por volta dos seis anos a criança está pronta para ser alfabetizada. A alfabetização pode ser conceituada como um processo de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita que resulta na aprendizagem de um código lingüístico, sistematizado na ordem arbitrária do alfabeto. No entanto, outro ponto de vista considera a alfabetização como um processo de compreensão

e expressão de significados. A palavra representa simbolicamente o objeto, traz para o indivíduo a idéia do que está sendo nomeado. Assim, a escrita possibilita que o sujeito se comunique com outros, expresse sentimentos e idéias a partir do código escrito. Desse modo, não é suficiente saber transformar fonemas em grafemas, como propõe o ponto de vista anterior; é necessário organizar as letras e palavras de forma que elas constituam mensagens eficientes para a comunicação. A autora considera que ambos os pontos de vista não são suficientes para compreender totalmente o complexo processo de alfabetização.

Ressalta ainda que o bom desempenho em leitura e escrita pode ser garantido se a criança for exposta desde cedo a experiências com livros. O acesso a livros, revistas, jornais possibilita que a criança conheça o potencial simbólico da linguagem e o seu poder de representar fatos através de símbolos independentes dos objetos concretos, acumulando com isso uma variedade de conteúdos oriundos da aprendizagem informal. Todavia, conclui que o preparo da criança para a leitura e a escrita está vinculado às interações sociais que mediam seu contato com a língua escrita.

Segundo Ajuriaguerra (1988), a aprendizagem da língua escrita requer do indivíduo um período de tempo muito grande e um aperfeiçoamento constante. Para escrever, utilizamos sinais gráficos que correspondem a certos sons, deve-se seguir a ordem de sucessão das letras da leitura e respeitar as regras ortográficas, impostas arbitrariamente pela sociedade. Para o autor, a escrita tem a função de transmitir a linguagem oral, através dela é possível dizer algo com sinais gráficos. Para escrever, a criança precisa compreender que os traços são sinais que possuem um valor simbólico. Quando a criança tem facilidade na ortografia, escreve num ritmo contínuo, as dúvidas ortográficas ocasionam paradas, correções, hesitações do gesto gráfico, que perturbam sensivelmente o desenrolar da tarefa de escrever. A escrita, portanto, é consequência de uma aprendizagem, geralmente feita na escola numa idade muito precoce.

De acordo com o autor, para escrever é necessário um certo nível de organização da motricidade, de uma coordenação refinada dos movimentos, de uma atividade possível destes em todas as direções do espaço. A escrita é uma atividade convencional, codificada e socializada devido ao cumprimento de normas. Depende de um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo, não é apenas uma forma de registrar idéias, mas um meio de interação entre as pessoas que permite decifrar mensagens alheias e transmitir mensagens próprias. A escrita se modifica de acordo com a idade do sujeito, acelera-se, torna-se firme, abranda-se, regulariza-se e perde progressivamente suas faltas de habilidades iniciais; de maneira que parece um crescimento, integrado no desenvolvimento geral da criança. A evolução da escrita reflete a melhora progressiva das possibilidades motoras, desenvolvimento intelectual, e o desenvolvimento das relações afetivas e sociais.

Para Klein (1997), os métodos de ensino que se centram na relação letra/fonema, embora consigam dar conta de uma série de combinações, ignoram as convenções lingüísticas, levando o aluno a se deparar com conflitos no qual a relação letra/fonema não se aplica, bem como a ter dificuldade com o conteúdo do texto. Já as metodologias atuais, considerando a complexidade da língua escrita, defendem que o aluno faça tentativas até chegar à forma correta da escrita.

Em ambas as posturas, o caráter real da língua não é considerado, sendo que, no primeiro caso, ensina-se uma única possibilidade de relação fonema/grafema, excluindo outros valores fonéticos e grafológicos; no segundo, aceita-se, a princípio, todas as combinações fonemas e grafemas, podendo levar o aluno a acreditar que para reproduzir um fonema pode utilizar qualquer letra. Assim, ambos os métodos, com posições teóricas contrárias, desvinculam forma e conteúdo.

Apesar das diferentes interpretações dadas a essa aquisição, pode-se afirmar que ela é composta basicamente de dois momentos distintos, a codificação e a composição. Na

*codificação escrita ou fase de aquisição* ocorre a transformação da linguagem em sinais gráficos, enquanto que na *composição* o pensamento é transformado em linguagem. Assim, na escrita estão presentes essas duas grandes funções, porém pode-se afirmar que a habilidade para escrever palavras não garante que seja possível torná-las um bom texto, conforme mencionado por Citoler, Baroja, Paret & Riesgo citado por Cruz (1999).

Dentro desse processo de codificar e compor podem surgir dificuldades de diferentes ordens relacionadas a um ou outro processo ou a ambos. Esse estudo irá se centrar na análise desse primeiro momento, ou seja, na fase de codificação ou aquisição da escrita, tentando verificar em que medida essa aquisição e o sistema de convenções lingüísticas já foram incorporados por sujeitos com deficiência visual. Visto a complexidade dessa aquisição, podem ocorrer problemas em crianças que dispõem de todos os seus órgãos sensoriais intactos e, da mesma forma, acredita-se que a criança com deficiência visual, além dos problemas que enfrenta a criança normal, depara-se com outros obstáculos, o que pode dificultar ainda mais o seu processo de aquisição da língua escrita.

### III. A escrita do aluno com deficiência visual

Segundo Scholl (1983), logo que a criança com deficiência visual começa a freqüentar a escola faz-se necessário a utilização de materiais e procedimentos específicos, principalmente para o ensino da leitura e da escrita. Portanto, é preciso conhecer o grau de acuidade visual do aluno, a etiologia do distúrbio, o prognóstico e outros fatores, para que se possa decidir se a criança utilizará meios táteis ou visuais para aprender a ler e escrever.

As crianças com visão subnormal (VSN) utilizam textos impressos com letras de tamanho 18 ou 24. Os tipos maiores não são recomendados, porque reduzem a rapidez da

leitura, pois cada linha contém um número pequeno de palavras. Muitas crianças preferem textos levemente ampliados, mesmo que seja necessário aproximá-los dos olhos ou utilizar algum tipo de lente.

Outros recursos, como lápis com grafite mais escura e papel com pauta larga também são utilizados por alunos com VSN. Geralmente escrevem com letra de imprensa, por ser mais fácil a sua leitura. Os mesmos métodos utilizados para ensinar a leitura e a escrita para crianças com visão normal também podem ser usados com crianças com VSN.

Já alunos que não conseguem ler textos impressos, mesmo ampliados, são ensinados a utilizar o sistema de leitura e escrita tátil chamado braile. Este sistema foi criado em 1824, pelo francês Louis Braille, e possibilita que pessoas com cegueira tenham acesso a informações impressas da mesma forma que podem expressar suas idéias através da escrita.

O braile é um sistema de leitura e escrita tátil para indivíduos com cegueira constituído pela combinação de seis pontos em relevo, distribuídos em duas colunas verticais paralelas com três pontos cada uma, num espaço determinado.

1•	4•
2•	5•
3•	6•

Cada célula de seis pontos pode fornecer sessenta e três caracteres diferentes. As dez primeiras letras do alfabeto utilizam apenas os quatro pontos superiores; as dez seguintes baseiam-se nas dez primeiras, com o acréscimo do ponto inferior esquerdo; as letras restantes, com exceção do W, baseiam-se nas cinco primeiras, acrescentando dois pontos inferiores. Os trinta e sete caracteres restantes são usados como sinais de pontuação e várias contrações, que se destinam a abreviar palavras. A letra A, por exemplo, é escrita através do ponto 1, a letra B requer os pontos 1 e 2, a letra C é feita pelos pontos 1 e 3. O

braile de grau 1 é formado pelas letras do alfabeto, pontuação e numerais; o braile de grau 2 incorpora 190 contrações e formas abreviadas para acelerar a leitura, sendo utilizado somente nas escolas americanas. A soletração oral e a prática na máquina são recursos utilizados para melhorar a ortografia dos alunos com cegueira.

A adoção do sistema braile foi bastante defendida devido à facilidade com que podia ser utilizado. Dois recursos para escrever são mais usados atualmente, a máquina braile e a reglete. O primeiro trata-se de uma máquina pequena, como uma máquina de escrever portátil, com dois grupos de três teclas separados por uma tecla de spacejar. Batendo qualquer tecla, ou uma combinação de teclas simultaneamente, o aluno pode escrever qualquer carácter do alfabeto braile. A reglete consiste em duas placas de metal articuladas com dobradiças no lado esquerdo. A placa inferior contém depressões formadas de seis pontos e chamadas células, e a superior consiste em células perfuradas que se ajustam às depressões da inferior. O aluno escreve com uma punção, que é um instrumento pequeno formado por uma haste de metal com ponta arredondada, e engastada num punho que se ajusta aos dedos da mão. O estudante escreve introduzindo a punção e apertando-a nos orifícios apropriados de cada célula e escreve da direita para a esquerda, de modo que, quando o papel é retirado da reglete e virado, os caracteres podem ser lidos da esquerda para a direita.

A leitura e escrita em braile geralmente são ensinadas aos alunos com cegueira através dos mesmos métodos adotados para crianças com visão normal. Porém, a escrita em braile é introduzida somente após a criança ter dominado a leitura e ter adquirido força suficiente nos dedos e a coordenação necessária para bater as teclas da máquina ou manusear a punção e a reglete. O uso da reglete é recomendado para a criança bastante adiantada na leitura, já que esse método requer a inversão das letras e a escrita em sentido

contrário, assim, enquanto o domínio da direção normal não estiver suficientemente estabelecido, não se deve incentivar ou ensinar a inversão.

Diante dessa realidade, sabe-se das dificuldades práticas e conceituais que o indivíduo com deficiência visual enfrenta em relação à escrita, dessa forma, este estudo pretende investigar até que ponto as convenções lingüísticas foram apreendidas pelos alunos com deficiência visual.

## **CAPÍTULO III - PESQUISAS RELACIONADAS AO AUTOCONCEITO E DESEMPENHO ESCOLAR**

Muitos são os estudos que visam relacionar o autoconceito com diversos fatores presentes na vida do indivíduo. Neste estudo, pretende-se priorizar as pesquisas relacionadas ao autoconceito e o contexto escolar, mais especificamente ao desempenho em escrita dos sujeitos. Pretende-se também, na medida do possível, verificar como tem sido investigada a questão do autoconceito e da escrita dos indivíduos com deficiência visual. Para a realização desta revisão foram consultados os periódicos nacionais e as bases de dados Eric e Psyclit.

Quanto à relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico ou as dificuldades de aprendizagem de alunos videntes, a literatura tem apontado que quanto melhor o aluno vai na escola, mais positivamente ele se percebe. Portanto, conclui-se que existe uma estreita relação entre o autoconceito e desempenho escolar. Tais resultados foram encontrados nas pesquisas de Winne, Woodlands e Wong (1982), Silva e Alencar (1984), Carrol, Friedrich e Hund (1984), Rogers e Saklofske (1985), Moser (1986), Chapmam (1988), Taliuli (1991), Jesus e Gama (1991), Fontaine (1991), Seco (1993), Leondari (1993), Montgomery (1994), Jacob e Loureiro (1999), Estevão e Almeida (1999), Faria e Santos (2001).

O estudo de Carneiro (2002) buscou encontrar relações entre a escrita e o autoconceito de alunos videntes e verificou-se que o autoconceito escolar está diretamente ligado ao desempenho em escrita. No entanto, poucas pesquisas foram encontradas relacionando o autoconceito com a escrita, e menos ainda foram as pesquisas encontradas com participantes deficientes visuais.

Um dos estudos que investigou o autoconceito de deficientes visuais foi o de Jervis (1959). Para tanto, ele entrevistou 20 adolescentes cegos e depois comparou com o autoconceito de adolescentes videntes. Utilizou três entrevistas com cada sujeito, duas abertas e uma fechada. As primeiras duas entrevistas mostraram que não há diferenças significativas entre o autoconceito dos adolescentes cegos e videntes.

Outro estudo foi o de Zunich e Ledwith (1965). Eles também compararam o autoconceito de alunos com deficiência visual e videntes. Para a coleta de dados utilizaram a *Lipsitt Self Concept Scale* com 29 alunos com deficiência visual e 29 alunos videntes com idades entre 8 e 9 anos. Os resultados mostraram que meninas com deficiência visual vêem a si mesmas mais positivamente do que os meninos videntes, e os meninos com deficiência visual se vêem mais negativamente do que os meninos videntes.

Meighan (1971) buscou avaliar o autoconceito de 203 adolescentes com cegueira, matriculados em três escolas para cegos no leste dos Estados Unidos. Foi utilizado o *Tennessee Self-concept Scale*, e os resultados mostraram um índice bastante alto de alunos com autoconceito negativo, ou melhor, cujos escores das dimensões básicas do autoconceito foram extremamente negativos. Além do mais, não foi encontrada nenhuma relação entre o bom desempenho escolar e autoconceito positivo, bem como nenhuma diferença neste grupo quanto às variáveis como sexo, raça ou grau de deficiência.

Head (1979) realizou uma pesquisa cujo objetivo era investigar o autoconceito de 62 adolescentes com deficiência visual de diferentes instituições educacionais. Foi utilizada a *Tennessee Self Concept Scale* e os resultados foram opostos aos de Meighan, pois os alunos apresentaram autoconceito extremamente positivos.

A pesquisa de Paulinelli e Tamayo (1986) investigou as influências exercidas pela cegueira e pelo sexo sobre o autoconceito de adolescentes. A amostra foi composta de 52 adolescentes, da 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries do 1<sup>o</sup>. grau. Dentre estes, 23 eram do sexo feminino e 29 do

sexo masculino, sendo que 25 eram cegos e 27 com visão normal. Foi utilizada a Escala Fatorial de Autoconceito - EFA (Tamayo, 1981). Os resultados mostraram um efeito principal da variável sexo sobre o fator segurança pessoal, onde os homens alcançaram escores mais elevados do que as mulheres. Houve efeitos de interação entre sexo e a cegueira no autoconceito global e nos fatores segurança pessoal e receptividade social.

No estudo de Obiakor e Stile (1989), os autoconceitos de 61 alunos com deficiência visual, com idades entre 6 e 8 anos, foram avaliados com o "Students Self-assessment Inventory: Visually Impaired Form", após terem se submetido a um programa de atividades individualizadas, e os resultados demonstraram que o programa contribuiu para o desenvolvimento do autoconceito.

Beaty (1991) realizou um estudo para conhecer os efeitos que a deficiência visual causa no autoconceito dos adolescentes. Utilizou um grupo de adolescentes cegos, outro grupo com adolescentes com baixa visão e outro de adolescentes videntes, sendo 20 sujeitos em cada grupo. Os sujeitos eram de uma escola pública de Chicago, com idades entre 12 e 19 anos. Foi utilizada a *Tennessee Self Concept Scale*, que contém 5 sub-escalas para investigar os componentes específicos do autoconceito, sendo eles o autoconceito físico, o autoconceito pessoal, o autoconceito social, o autoconceito ético-moral e o autoconceito familiar. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos no que se refere aos autoconceitos físico, pessoal e social. Quanto aos autoconceito ético-moral e familiar, os alunos com deficiência visual apresentaram resultados mais baixos do que os alunos videntes.

Em 1992, Beaty realizou outro estudo com adolescentes com problemas visuais e sem problemas. Utilizou 20 sujeitos em cada grupo, com idades entre 12 e 19 anos. O instrumento *Tennessee Self concept Scale* foi aplicado e foram encontradas diferenças entre os grupos em todas as dimensões do autoconceito. O grupo de adolescentes com deficiência

visual apresentaram autoconceito mais baixo do que o grupo de adolescentes videntes. Acredita-se que os adolescentes deficientes visuais vivenciam mais experiências em que se sentem inferiores ou inadequados, o que pode comprometer a formação de um autoconceito positivo.

No estudo de Alexander (1996) participaram 10 alunos de uma escola comum e 10 alunos de uma escola residencial, todos eles com deficiência visual e idades entre 3 e 5 anos, frequentadores de um programa de exercícios para favorecer a formação do autoconceito. Não foram encontradas diferenças no autoconceito entre os dois grupos e não foi possível concluir sobre a eficácia do programa.

Huurre, Komulainen e Aro (1999) realizaram um estudo com o objetivo de verificar se adolescentes com ou sem problemas visuais apresentam diferenças quanto ao apoio social (de amigos e parentes) e a autoconceito. Foram utilizados 115 adolescentes com deficiência visual e um grupo controle de 607 adolescentes videntes, colegas de classe dos adolescentes com deficiência visual. Os sujeitos responderam a um questionário no qual puderam falar sobre si mesmos e os resultados apontaram que o autoconceito dos adolescentes com deficiência visual não é diferente do autoconceito dos adolescentes videntes, e pode-se constatar que o apoio social de amigos contribui para que os adolescentes com deficiência visual desenvolvam seu autoconceito.

O estudo de Lopes-Justicia (2001) avaliou o autoconceito de alunos com visão subnormal, dividiu-os em 3 grupos de idades diferentes, de 4 a 7 anos, de 8 a 11 anos e de 12 a 17 anos. Os três grupos de alunos com visão subnormal apresentaram autoconceito mais baixo do que os grupos de alunos videntes.

Dentre os poucos estudos encontrados sobre a escrita do aluno com deficiência visual está o de Swenson (1991). Ele buscou conhecer o efetivo caminho para ensinar a escrita braile para crianças pequenas cegas e constatou que aprender a escrever logo nas

primeiras séries da escola é fundamental para desenvolver habilidades literárias no futuro e o entusiasmo da criança para realizar esta complexa tarefa que é escrever em braile.

Castro (1996), realizou um estudo que levantou as dificuldades acadêmicas de alunos de primeira a sexta séries, com deficiência visual. Encontrou na 1<sup>a.</sup> e 2<sup>a.</sup> séries problemas em relação à escrita, observou-se traçado irregular dos símbolos; dificuldades para compor palavras; produção de texto precária; inversão, omissão e substituição de símbolos; dificuldades quanto às regras da escrita. Na 3<sup>a.</sup> e 4<sup>a.</sup> séries, as dificuldades na produção de textos e erros ortográficos continuavam a serem observados. Na 6<sup>a.</sup> série foi observado desinteresse em todos os conteúdos acadêmicos e dificuldades generalizadas em português e matemática. As mesmas dificuldades foram encontradas tanto em sujeitos com deficiência visual como em sujeitos com visão normal.

Os resultados do estudo de Koenig (1995) indicaram que o ensino itinerante da escrita braile pode ser eficiente se houver a adequada motivação do aluno, o apoio da escola e da família, bem como a freqüente vigilância e atenção às necessidades do aluno.

Relacionando as variáveis desempenho acadêmico e autoconceito encontramos o estudo de Coker (1979). Ele investigou o desempenho acadêmico e o autoconceito de 40 crianças com deficiência visual, 20 que freqüentavam o ensino regular e 20 que freqüentavam escolas residenciais. Foi utilizada a *Piers-Harris Self Concept Scale* e também as notas dos alunos. Não foram encontradas diferenças significativas no autoconceito entre os dois grupos.

O estudo de Elissalde (1996) relaciona a escrita e o autoconceito de indivíduos com deficiência visual e constatou que o acesso ao material em braile favorece a autoconceito de pessoas com cegueira. A oportunidade de leitura e escrita possibilita que indivíduos cegos se comuniquem melhor, ou seja, mantenham maior diálogo entre aluno e professor, pai e filho e da criança com o livro.

A pesquisa qualitativa de Schroeder (1996) verificou o significado que tem a escrita braile na vida de adultos cegos. Os resultados mostraram que a escrita braile favorece o autoconceito destes sujeitos.

Dentre as pesquisas apresentadas, é evidente a tendência do autoconceito apresentar-se elevado quando os alunos videntes conseguem bom desempenho em tarefas escolares. No que diz respeito aos alunos com deficiência visual, ficou claro nos estudos que alunos videntes, independentemente de seu desempenho escolar, tendem a ter um autoconceito mais positivo do que os alunos com deficiência visual. Apesar das importantes contribuições que estas pesquisas trouxeram para a reflexão acerca das variáveis afetivas e a aprendizagem, muitos estudos ainda são necessários para que se possa ampliar e aprofundar a discussão sobre o autoconceito e a escrita do indivíduo com deficiência visual. Dessa forma, este estudo objetiva somar na literatura já existente e alertar para a necessidade de outros estudos que enfatizem a aprendizagem e os aspectos afetivos da população com deficiência visual.

## CAPÍTULO IV - MÉTODO

Atualmente discute-se muito a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino, mais especificamente os fatores institucionais, sociais, pedagógicos que circundam tal questão. Sabendo da escassez de estudos com essa população e da importância de se conhecerem os aspectos cognitivos e afetivos destes alunos, este estudo busca investigar o autoconceito de alunos com deficiência visual e seu desempenho em escrita.

Apesar das diferentes experiências que vivenciam, poucos foram os estudos que mostraram diferenças entre o autoconceito do indivíduo com deficiência visual e do indivíduo vidente. Também não foram encontrados muitos estudos que investigassem a escrita de alunos com deficiência visual, dessa forma, vale a pena perguntarmos se esta realidade se configura também com alunos deficientes visuais da cidade de Campinas.

### Objetivos específicos

Investigar o autoconceito e o desempenho em escrita de alunos com deficiência visual, cegueira ou visão subnormal de 2a. A 7a. série da escola regular

Comparar o autoconceito e o desempenho em escrita de alunos com deficiência visual e alunos videntes.

Verificar as diferenças entre o autoconceito e o desempenho em escrita de alunos com visão subnormal e alunos com cegueira.

## Participantes

### Alunos com deficiência visual

A pesquisa foi realizada com 19 alunos com deficiência visual, sendo 12 com cegueira e 7 com visão subnormal, que estão incluídos na rede regular de ensino. A coleta dos dados foi feita na Instituição onde alguns freqüentavam cerca de uma ou duas vezes por semana, em horário oposto ao da escola para atendimentos especializados, e também em 4 salas de recursos dentro das escolas regulares. Os alunos tinham idades entre 7 e 19 anos e nível sócio-econômico baixo. Foram escolhidos para esta pesquisa os alunos deficientes visuais que freqüentavam a escola comum e também a sala de recursos; todos eles freqüentavam ou freqüentam Instituições especializadas e foram estimulados precocemente.

Abaixo segue a tabela com a caracterização dos sujeitos que participaram do estudo.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos com deficiência visual

SUJEITOS	TIPO DA DEFICIÊNCIA	SÉRIE/IDADE	RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS
1	VSN SEVERA – CONGÊNITA	4 / 11 ANOS	AMBOS
2	VSN SEVERA – CONGÊNITA	2 / 8 ANOS	AMBOS
3	VSN PROFUNDA – CONGÊNITA	3 / 12 ANOS	AMBOS
4	VSN MODERADA – CONGÊNITA	4 / 19 ANOS	AMBOS
5	VSN MODERADA – CONGÊNITA	4 / 10 ANOS	AMBOS
6	VSN LEVE – CONGÊNITA	3 / 11ANOS	AMBOS
7	VSN SEVERA – CONGÊNITA	2 / 9 ANOS	AMBOS
8	CEGUEIRA CONGÊNITA	6 / 15 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
9	CEGUEIRA CONGÊNITA	4 / 12 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
10	CEGUEIRA CONGÊNITA	3 / 11 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
11	CEGUEIRA CONGÊNITA	2 / 9ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
12	CEGUEIRA ADQUIRIDA AOS 2 ANOS	3 / 12 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
13	CEGUEIRA ADQUIRIDA AOS 5 ANOS	4 / 12 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
14	CEGUEIRA ADQUIRIDA AOS 3 ANOS	1 / 8 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
15	CEGUEIRA CONGÊNITA	7 / 15 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
16	CEGUEIRA CONGÊNITA	6 / 16 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
17	CEGUEIRA CONGÊNITA	4 / 10 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
18	CEGUEIRA CONGÊNITA	3 / 16 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS
19	CEGUEIRA CONGÊNITA	3 / 13 ANOS	AUXÍLIOS NÃO ÓPTICOS

### Alunos Critério

Também foram participantes deste estudo alunos videntes que fazem parte de um banco de dados de uma pesquisa realizada em 1999, em 4 escolas públicas do município de Campinas.

Em seguida apresentamos a tabela com as idades e os números de sujeitos videntes encontrados em cada faixa etária.

Tabela 2 – Caracterização dos alunos critério

IDADES	NÚMERO DE SUJEITOS
8 ANOS	341
9 ANOS	476
10 ANOS	381
11 ANOS	260
12 ANOS	221
13 ANOS	162
15 ANOS	54
16 ANOS	23
19 ANOS	1

### Instrumentos e critérios de avaliação

Escala do Autoconceito escolar e social (Sisto, 1999) (anexos 1 e 2)<sup>1</sup>

Cada escala contém 13 questões e investigam o autoconceito como um constructo multidimensional, que pode ser diferente de acordo com o contexto. Portanto, permite que se conheça como o sujeito se vê em cada contexto específico.

As perguntas são positivas e negativas relacionadas a cada contexto, as respostas possíveis são "sempre", "às vezes" ou "nunca". Os pontos de cada escala podem variar de 0 a 26 pontos. As questões positivas (1e, 4e, 6e, 8e, 13e, 1s, 2s, 3s e 9s) recebem 2 pontos para a resposta sempre, 1 ponto para a resposta às vezes e 0 ponto para a resposta nunca. As questões negativas (2e, 3e, 5e, 7e, 9e, 10e, 11e, 12e, 4s, 5s, 6s, 7s, 8s, 10s, 11s, 12s e 13s) recebem 0 ponto para a resposta sempre, 1 ponto para a resposta às vezes e 2 pontos para a resposta nunca. Para avaliação do autoconceito é considerada a pontuação bruta na escala.

---

<sup>1</sup> Sisto, F. F. (1999) Escala de Autoconceito – Este instrumento ainda não está publicado porque está em vias de validação.

Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) (Sisto,2001)  
(anexo 3)

Este instrumento possibilita avaliar a grafia de letras e palavras dentro de um sistema lingüístico estruturado e que apresenta arbitrariedades. Sua aplicação consiste na leitura de um texto em forma de ditado, que contém 114 palavras, com 60 delas apresentando algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa; 54 palavras são compostas apenas por sílabas simples. Cada uma das palavras foi considerada um item ou unidade de medida para efeitos de pesquisa. Para a correção do ditado é considerado erro qualquer ausência de letra, ausência ou uso indevido de acentos e letras maiúsculas ou minúsculas indevidas. Todo erro recebe o valor 1 e o acerto zero. Da somatória dos erros obtém-se o desempenho geral da criança na prova.

O instrumento também permite avaliar os níveis de dificuldade na aprendizagem da escrita (ver Sisto 2001), porém estes não serão considerados neste estudo, já que foi avaliado o desempenho geral da criança.

#### Procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados foi feita em duas etapas. Num primeiro encontro foi aplicado coletivamente um ditado na própria sala de aula dos alunos. Os alunos com cegueira utilizaram a máquina de escrever em braile para facilitar a execução da prova e evitar que dificuldades com o manuseio de equipamento como a reglete interferisse no desempenho dos alunos durante a aplicação. Os sujeitos com visão subnormal escreveram em folhas

adequadas às necessidades de cada caso, geralmente folhas com pauta larga e lápis com grafite escura ou caneta de ponta grossa.

Outro dia foi reservado para a aplicação das escalas do autoconceito escolar e social. Os alunos foram chamados individualmente em outra sala, separada dos demais colegas, para responder à escala em forma de entrevista, para que não fosse preciso a adaptação de todo o material. As perguntas e as respostas possíveis eram lidas para o aluno que deveria escolher uma das alternativas, que imediatamente era anotada pela pesquisadora.

## CAPÍTULO V - RESULTADOS

A apresentação dos resultados foi organizada em razão das variáveis desse estudo e considerando-se o grau de deficiência visual. Dessa forma, serão apresentados em primeiro lugar os resultados no desempenho em escrita dos participantes com visão subnormal e cegos, respectivamente. O mesmo procedimento foi adotado em relação ao autoconceito. Num segundo momento foram analisadas as relações entre essas duas variáveis em função dos dois grupos de participantes.

### A ESCRITA

A seguir estão expostos os dados a respeito do desempenho em escrita. Foram levantados os resultados a partir do número de palavras escritas com erros de um ditado e número total de letras erradas. Os resultados foram comparados com os resultados obtidos pelos alunos critério. Os dados também foram comparados entre os grupos desse estudo. Foram levantados também os tipos de erros de acordo com as dificuldades lingüísticas mais freqüentes em ambos os grupos.

#### *Participantes com visão subnormal (VSN)*

O instrumento de avaliação da escrita ADAPE (Sisto, ) é composto por 114 palavras e 544 letras. O ponto médio do instrumento em relação às palavras é 57, o que corresponde a 50% de acertos ou erros na prova. Neste estudo, em relação às palavras, os alunos com VSN escreveram entre 80 e 32 palavras erradas no ditado, a média de erros de

palavras foi de 48,43 e o desvio padrão 20,78. Assim, em relação ao número de palavras escritas erradas, os alunos com VSN erraram menos que 50%, o que corresponderia ao ponto médio do instrumento, que é 57. Em relação ao número de letras escritas erradas os alunos que tiveram pior desempenho escreveram 202 letras erradas no ditado e os que cometeram menos erros de letras tiveram pontuação igual a 47. A média de erros por letras foi 99 e o desvio padrão 68,45. Sendo o ponto médio do instrumento de 272 letras, erraram menos que 50%.

A tabela a seguir apresenta os valores das médias de erros de palavras e de letras dos alunos com visão subnormal e dos alunos critério.

TABELA 3 - COMPARAÇÃO DA MÉDIA DE ERROS DE ALUNOS COM VSN E ALUNOS CRITÉRIO

IDADES	ALUNOS VSN - MÉDIA DE ERROS DE PALAVRAS	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA DE ERROS DE PALAVRAS	ALUNOS VSN - MÉDIA DE ERROS DE LETRAS	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA DE ERROS DE LETRAS
8 ANOS	54,00	42,06	93,00	108,06
9 ANOS	80,00	33,20	202,00	83,68
10 ANOS	33,00	33,58	53,00	76,37
11 ANOS	32,00	49,69	48,00	145,69
12 ANOS	73,00	43,25	191,00	110,58
19 ANOS	35,00	-	58,00	-

Quando comparados, os resultados dos alunos com VSN e os alunos critério, verifica-se que os alunos com VSN em geral erraram mais palavras do ditado do que o grupo dos alunos critério nas idades de 8, 9 e 12 anos. Na idade de 10 anos, os dois grupos apresentaram médias de erros de palavras muito próximas e na idade de 11 anos os alunos critério tiveram média de erros maior do que os alunos com VSN. Quanto aos erros de letras, os resultados apresentam-se um pouco diferentes e com maiores variações. Os alunos com VSN tiveram mais erros que os alunos critério na faixa etária de 9 e 12 anos e tiveram menos erros de letras nas idades de 8, 10 e 11 anos. Na idade de 19 anos não foram encontrados alunos critério para fazer a comparação.

### *Análise dos tipos de erros na escrita*

Uma análise mais detalhada dos erros encontra-se na tabela abaixo, que apresenta a frequência de erros de acordo com as dificuldades lingüísticas de alunos com visão subnormal.

TABELA 4 - ALUNOS COM VSN E OS TIPOS DE ERROS DE ESCRITA

ALUNOS VSN (N = 7) IDADES	TOTAL DE ERROS EM ENCONTROS CONSONANTAIS (35)	TOTAL DE ERROS EM DÍGRAFOS (21)	TOTAL DE ERROS EM SÍLABAS COMPOSTAS (9)	TOTAL DE ERROS EM SÍLABAS COMPLEXAS (18)
8 ANOS	15	6	1	7
9 ANOS	32	11	4	12
10 ANOS	3	2	2	4
11 ANOS	12	4	0	9
12 ANOS	30	20	5	9
19 ANOS	3	3	0	4
TOTAL DE ERROS	95	46	12	45
PERCENTUAL DE ERROS	38,77%	31,29%	19,04%	35,71%

Analisando os tipos de erros mais frequentes, os alunos com VSN apresentaram mais erros em encontros consonantais, sílabas complexas e dígrafos e erraram bem menos sílabas compostas.

### *Participantes com cegueira*

Na análise do desempenho dos alunos cegos verificou-se que em relação ao número de palavras escritas erradas os alunos cegos que tiveram a maior pontuação cometeram 61 erros de 114 erros possíveis e os que escreveram menos palavras erradas cometeram 20 erros no total. A média de erros de palavras na prova foi 35,92 e o desvio padrão 10,56. Assim, quanto ao desempenho no ditado no que se refere às palavras, os alunos cegos

apresentaram resultados abaixo do ponto médio do instrumento, ou seja, erraram menos do que a metade das possibilidades. Em relação ao número de letras escritas erradas, os alunos que mais erraram escreveram 111 letras erradas, de um total de 544 letras e quem errou menos escreveu 28 letras incorretas. A média de erros de letras no ditado foi 53,58 e o desvio padrão 22,73. Dessa forma, o desempenho dos alunos cegos na prova, em relação às letras, apresentou-se bastante abaixo do ponto médio do instrumento, o que significa que os alunos cegos erraram menos que 50% do total de letras da prova.

A tabela seguinte mostra as médias obtidas pelos alunos com cegueira e pelos alunos videntes.

TABELA 5 - COMPARAÇÃO DA MÉDIA DE ERROS DE ALUNOS COM CEGUEIRA E ALUNOS CRITÉRIO

IDADES	ALUNOS COM CEGUEIRA - MÉDIA DE ERROS DE PALAVRAS	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA DE ERROS DE PALAVRAS	ALUNOS COM CEGUEIRA - MÉDIA DE ERROS DE LETRAS	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA DE ERROS DE LETRAS
8 ANOS	61,00	42,06	111,00	108,06
9 ANOS	47,00	33,20	73,00	83,68
10 ANOS	33,00	33,58	45,00	76,37
11 ANOS	20,00	49,69	28,00	145,69
12 ANOS	30,00	43,25	44,00	110,58
13 ANOS	32,00	61,40	36,00	220,20
15 ANOS	34,00	-	53,00	-
16 ANOS	39,00	42,00	56,00	69,00

Os alunos com cegueira tiveram mais erros de palavras do que os alunos videntes na faixa etária de 8 e 9 anos. A partir dos 10 anos, os alunos com cegueira apresentaram melhor desempenho na prova escrita ou se igualaram aos alunos videntes, ou seja, escreveram menos palavras erradas no ditado. Não foram encontrados resultados dos alunos critério na faixa etária de 15 anos para fazer a comparação.

Em relação ao número de erros de letras, os alunos com cegueira que tiveram mais erros do que os alunos videntes foram os de 8 anos de idade. Nas idades seguintes, os alunos com cegueira apresentaram menos erros de letras do que os alunos videntes.

## *Análise dos tipos de erros na escrita*

A tabela abaixo apresenta a frequência de erros de acordo com as dificuldades lingüísticas de alunos com cegueira.

TABELA 6 - ALUNOS COM CEGUEIRA E OS TIPOS DE ERROS DE ESCRITA

ALUNOS COM CEGUEIRA (N = 12) IDADES	TOTAL DE ERROS EM ENCONTROS CONSONANTAIS (35)	TOTAL DE ERROS EM DÍGRAFOS (21)	TOTAL DE ERROS EM SÍLABAS COMPOSTAS (9)	TOTAL DE ERROS EM SÍLABAS COMPLEXAS (18)
8 ANOS	12	7	2	8
9 ANOS	8	6	1	4
10 ANOS	3	2	0	5
11 ANOS	1	2	0	6
12 ANOS	11	8	1	11
13 ANOS	6	2	0	5
15 ANOS	12	8	0	8
16 ANOS	15	3	0	6
TOTAL DE ERROS	68	38	4	53
PERCENTUAL DE ERROS	16,19%	15,07%	3,70%	24,53%

Os alunos com cegueira tiveram mais erros em sílabas complexas, em seguida, com percentuais de erros bem próximos, erraram encontros consonantais e dígrafos.

## **COMPARAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES, COM VSN E CEGUEIRA, E SEU DESEMPENHO NA PROVA ESCRITA**

A tabela a seguir mostra a média de erros de letras e erros de palavras obtidas pelos dois grupos.

TABELA 7 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE ERROS DE PALAVRAS E LETRAS ENTRE OS GRUPOS

IDADES	MÉDIA DE ERROS DE PALAVRAS DE ALUNOS COM VSN (N = 7)	MÉDIA DE ERROS DE PALAVRAS DE ALUNOS COM CEGUEIRA (N = 12)	MÉDIA DE ERROS DE LETRAS DO GRUPO COM VSN (N = 7)	MÉDIA DE ERROS DE LETRAS DO GRUPO COM CEGUEIRA (N = 12)
8 ANOS	54,00	61,00	93,00	111,00
9 ANOS	80,00	47,00	202,00	73,00
10 ANOS	33,00	33,00	53,00	45,00
11 ANOS	32,00	20,00	48,00	28,00
12 ANOS	73,00	30,00	191,00	44,00
13 ANOS	-	32,00	-	36,00
15 ANOS	-	34,00	-	53,00
16 ANOS	-	39,00	-	69,00
19 ANOS	35,00	-	58,00	-
MÉDIA	48,43	35,92	99,00	53,58
TOTAL				

Dentro da faixa etária de 8 anos, os alunos com cegueira apresentaram médias de erros por palavras e letras mais altas do que os alunos com VSN; porém, nas faixas etárias seguintes, de 9, 11 e 12 anos, os alunos com cegueira tiveram melhor desempenho no ditado do que o grupo com VSN. Por sua vez, na faixa etária de 10 anos de idade alunos com VSN e cegos tiveram a mesma média de erros de palavras no ditado. Não foi possível comparar os resultados das faixas etárias de 13, 15, 16 e 19 anos por não existirem dados presentes nos dois grupos. Em geral, o grupo de alunos com VSN teve pior desempenho na prova escrita do que o grupo de alunos com cegueira, de acordo com as médias de erros obtidas pelos grupos apresentadas na tabela acima.

Para verificar se as diferenças encontradas entre os grupos com VSN e com cegueira são significativas no que se refere ao desempenho em escrita, os dados foram analisados com a prova não paramétrica Mann-Whitney e não foram encontradas diferenças significativas quanto às médias de erros de palavras ( $u=30,500$  e  $p=,329$ ) e nem quanto às médias de letras erradas ( $u=22,000$  e  $p=,091$ ).

## O AUTOCONCEITO

Apresenta-se abaixo os resultados em relação ao autoconceito escolar e o autoconceito social dos alunos com VSN e com cegueira. Assim como foi feito com os resultados do instrumento anterior, os dados também foram comparados com dados de alunos videntes que participaram de uma pesquisa realizada na cidade de Campinas em 1999 na qual foram utilizadas as duas escalas, o autoconceito escolar e social, tendo como base a idade deles. Em seguida foi realizada a comparação dos resultados obtidos entre os grupos com VSN e com cegueira.

### *Participantes com VSN*

A escala do autoconceito escolar e a do autoconceito social permitem obter uma pontuação máxima de 26 pontos, sendo o ponto médio de 13 pontos. Os alunos que tiveram melhores resultados na escala do autoconceito escolar obtiveram 24 pontos e os que apresentaram pior pontuação fizeram 10 pontos. A média de pontos dos alunos nessa escala foi de 17,71 e o desvio padrão foi 4,72. Assim, os alunos com VSN apresentaram bons resultados na escala do autoconceito escolar, até mesmo os que tiveram pior pontuação se aproximaram da pontuação média do instrumento. Em relação à escala do autoconceito social os alunos que tiveram melhor pontuação fizeram 21 pontos e os que apresentaram pior resultado tiveram 7 pontos. A média de pontos nessa escala foi de 16,86 e o desvio padrão foi de 5,08. Dessa forma, os alunos com VSN apresentaram resultados acima da pontuação média da escala do autoconceito social. Embora tenham tido em ambas as escalas os alunos com VSN médias de pontos acima da pontuação média dos instrumentos,

na escala do autoconceito escolar os alunos se avaliaram melhor do que na escala do autoconceito social.

A tabela abaixo apresenta as médias obtidas nas duas escalas pelos alunos com visão subnormal e pelos alunos critério.

TABELA 8 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ALUNOS COM VSN E ALUNOS CRITÉRIO

IDADES	ALUNOS VSN - MÉDIA	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA	ALUNOS VSN - MÉDIA	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA
	AUTOC. ESCOLAR	AUTOC. ESCOLAR	AUTOC. SOCIAL	AUTOC. SOCIAL
8 ANOS	22,00	15,00	21,00	16,00
9 ANOS	14,00	15,00	20,00	16,00
10 ANOS	24,00	15,00	19,00	16,00
11 ANOS	13,00	14,00	10,00	16,00
12 ANOS	18,00	15,00	20,00	16,00
19 ANOS	19,00	19,00	18,00	20,00

Em geral, os alunos com VSN obtiveram escores mais altos ou iguais aos alunos critério na escala do autoconceito escolar, com exceção das idades de 9 e 11 anos, que apresentaram médias mais baixas do que os alunos critério. Em relação ao autoconceito social, apenas as faixas etárias de 11 e 19 anos de idade apresentaram resultados inferiores aos alunos videntes.

#### *Participantes com cegueira*

Em relação à escala do autoconceito escolar os alunos cegos apresentaram resultados entre 23 e 13 pontos, de uma pontuação máxima de 26, sendo que a média obtida por eles foi de 17,42 e o desvio padrão foi de 2,64. Dessa forma, podemos dizer que os alunos alcançaram bons resultados nessa escala, sendo que o pior resultado apresentado equivale à pontuação média do instrumento. Na escala do autoconceito social os alunos com cegueira fizeram entre 23 e 14 pontos, a média foi de 18,67 e o desvio padrão 2,90. Os

resultados também foram positivos nessa escala, sendo que o resultado mínimo alcançado pelos alunos é superior ao ponto médio do instrumento.

Segue-se abaixo a tabela que mostra as médias obtidas pelos alunos com cegueira e pelos alunos critério.

TABELA 9 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ALUNOS COM CEGUEIRA E ALUNOS CRITÉRIO

IDADES	ALUNOS COM CEGUEIRA - MÉDIA AUTOC. ESCOLAR	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA AUTOC. ESCOLAR	ALUNOS COM CEGUEIRA - MÉDIA AUTOC. SOCIAL	ALUNOS CRITÉRIO - MÉDIA AUTOC. SOCIAL
8 ANOS	15,00	15,00	19,00	16,00
9 ANOS	14,00	15,00	19,00	16,00
10 ANOS	18,00	15,00	18,00	16,00
11 ANOS	17,00	14,00	16,00	16,00
12 ANOS	18,00	15,00	19,00	16,00
13 ANOS	19,00	14,00	22,00	16,00
15 ANOS	15,00	15,00	16,00	17,00
16 ANOS	20,00	13,00	19,00	14,00

Os alunos com cegueira tiveram resultados mais altos ou iguais aos obtidos pelos alunos videntes na escala do autoconceito escolar e no autoconceito social, com exceção das faixas etárias de 9 anos para o autoconceito escolar e de 16 anos para o autoconceito social.

### **COMPARAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES COM VSN E COM CEGUEIRA, EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO**

A tabela abaixo mostra os diferentes resultados obtidos nas escalas do autoconceito nos grupos com VSN e com cegueira.

TABELA 10 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DO AUTOCONCEITO ESCOLAR E SOCIAL ENTRE OS GRUPOS

IDADES	MÉDIA AUTOC. ESCOLAR DE ALUNOS COM VSN (N = 7)	MÉDIA AUTOC. ESCOLAR DE ALUNOS COM CEGUEIRA (N = 12)	MÉDIA AUTOC. SOCIAL GRUPO COM VSN (N = 7)	MÉDIA AUTOC. SOCIAL DO GRUPO COM CEGUEIRA (N = 12)
8 ANOS	22,00	15,00	21,00	19,00
9 ANOS	14,00	14,00	20,00	19,00
10 ANOS	24,00	18,00	19,00	18,00
11 ANOS	13,00	17,00	10,00	16,00
12 ANOS	18,00	18,00	20,00	19,00
13 ANOS	-	19,00	-	22,00
15 ANOS	-	15,00	-	16,00
16 ANOS	-	20,00	-	19,00
19 ANOS	19,00	-	18,00	-
MÉDIA	17,71	17,42	16,86	18,67
TOTAL				

Em relação ao autoconceito escolar, o grupo de alunos com VSN tiveram médias mais altas nas idades de 8 e 10 anos. Já nas faixas etárias de 9 e 12 anos os grupos tiveram o mesmo resultado e somente na idade de 11 anos o grupo de alunos com cegueira obteve média superior ao grupo de alunos com VSN. Já quanto ao autoconceito social, o grupo de alunos com VSN apresentou média mais alta na maioria das faixas etárias analisadas do que o grupo com cegueira, com exceção da faixa etária de 11 anos, em que ocorreu o contrário disso. Por falta de dados nos dois grupos, não foi feita comparação dos resultados nas idades de 13, 15, 16 e 19 anos.

De maneira geral pode-se dizer que os alunos com VSN apresentam o autoconceito escolar mais alto do que o autoconceito social e o contrário ocorre com os alunos cegos, que apresentaram um autoconceito escolar mais baixo do que o autoconceito social. Embora os grupos apresentem resultados diferentes quanto ao autoconceito escolar e autoconceito social, estas diferenças não são significativas estatisticamente, conforme foi verificado através da prova não paramétrica Mann-Whitney, na qual obtivemos o valor de

( $u=38,500$  e  $p=,765$ ) para o autoconceito escolar e ( $u=36,500$  e  $p=,640$ ) para o autoconceito social.

## **CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou investigar o desempenho em escrita e o autoconceito social e escolar de alunos com deficiência visual. Objetivou-se também comparar os resultados obtidos entre os grupos com deficiência com os resultados de alunos videntes. Apesar de se ter trabalhado com um número reduzido de sujeitos, por eles constituírem a minoria da população, acredita-se que esses dados possam ser somados a outros, na tentativa de se conhecer mais acerca dessa população.

Poucos foram os estudos encontrados que investigaram a questão da escrita do deficiente visual. No entanto, todos apontaram para a importância do aluno cego aprender a escrever em braile para favorecer o autoconceito, a motivação e a comunicação, bem como desenvolver habilidades literárias. Foi constatado também que fatores como apoio familiar e escolar facilitam a aprendizagem da escrita em braile. Estas considerações foram feitas por Swenson (1991), Koenig (1995), Elissalde (1996) e Schroeder (1996).

Desse modo, tendo em vista a escassez de estudos empíricos, adotou-se nesse estudo algumas linhas diretrizes que nos permitissem fazer algumas análises. Como a maioria dos estudos sobre a escrita e suas dificuldades é realizada com crianças videntes, utilizamos como recurso verificar uma população que havia sido submetida à aplicação do mesmo instrumento de avaliação da escrita, para podermos ter um referencial de análise. Embora não tenha sido nosso intuito traçar uma comparação simplista entre essas duas populações, que sabemos serem distintas e apresentarem especificidades em seu processo de escolarização, a utilização desses dados serviu para termos um ponto de referência. Em

função disso, alguns dados se mostraram bastante significativos e iremos discuti-los a seguir.

Sabe-se que, tradicionalmente, a escola possui uma visão de que escrever bem é escrever ortograficamente certo, os métodos de ensino enfatizam a importância do domínio de uma "mecânica" de codificação e decodificação. Dessa forma, Zorzi (1998) salienta que a escrita muitas vezes é considerada como uma transcrição da oralidade; a complexidade da língua acaba sendo ignorada e fatalmente os erros ortográficos ocorrem.

Lembra ainda que devido à irregularidade deste sistema de representação, sua aprendizagem é gradual, portanto os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem revelar como está sendo apropriada esta nova linguagem. Os erros são considerados indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que as crianças estariam utilizando para escrever. O autor ainda acrescenta que os erros de escrita podem ser acentuados ou até mesmo induzidos por métodos de alfabetização, por isso acredita-se que o professor precisa conhecer mais profundamente as relações entre a escrita e sua estrutura fonológica para que possa alfabetizar os alunos; além disso, é necessário que o professor apresente ao aluno logo no início o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade, enfim, a complexidade da língua.

Tendo em vista esta realidade, este estudo buscou investigar a escrita produzida por alunos com deficiência visual e a apropriação das convenções lingüísticas. Assim, neste estudo encontrou-se que os alunos com VSN em geral cometem mais erros de escrita do que os alunos com cegueira e quando comparados com os resultados de alunos videntes pode-se verificar que os alunos com VSN apresentam desempenho inferior que os alunos videntes. Por sua vez, os alunos cegos após as idades de 8 e 9 anos, apresentam menos erros na escrita do que os alunos videntes, período este em que provavelmente já se apropriaram de muitas regras ortográficas.

Castro (1996), também levantou os tipos de dificuldades acadêmicas apresentadas por alunos com deficiência visual e videntes. Foi verificado em seu estudo que os tipos de erros ortográficos como inversão, omissão e substituição de símbolos foram encontrados em todas as séries analisadas, tanto nos textos de alunos com deficiência visual como na escrita de alunos videntes.

Neste estudo também analisou-se a frequência de erros cometidos em sílabas complexas, dígrafos, encontros consonantais e sílabas compostas no ditado. Verificou-se que os alunos com VSN cometeram mais erros que os alunos com cegueira em todos os tipos de erros de escrita analisados.

Não encontramos muitas pesquisas que pudessem auxiliar na leitura destes resultados, portanto nos baseamos também na observação feita durante a coleta de dados deste estudo. Verificou-se que os alunos cegos permanecem na sala de aula comum geralmente como "ouvintes", na maior parte das vezes levam suas tarefas para serem feitas na sala de recursos e por conta disso acabam por passar mais tempo nela do que na sala de aula comum. Ao que parece, isto acontece pelo fato da leitura e escrita ser em braile e na maioria dos casos as professoras não estão preparadas para ler e corrigir o que o aluno escreve na sala e deixam essa tarefa por conta da professora da sala de recursos. Deste modo, a professora da sala de recursos não apenas oferece apoio e atendimento especializado, mas acaba se responsabilizando por ensinar o aluno a ler e escrever.

Já para os alunos com VSN, a sala de recursos parece exercer um papel diferente do que foi observado para os alunos com cegueira. A professora especializada se responsabiliza apenas por adaptar e preparar o material didático e o ensino realmente fica por conta do professor da sala de aula comum; por conta disso, o aluno com VSN fica menos tempo na sala de recursos do que o aluno com cegueira. Podemos inferir que os alunos com VSN, devido ao fato de sua deficiência ser "menor" que os alunos cegos,

recebem menos “atenção” especializada e talvez isto explique seu desempenho inferior na escrita quando comparados ao desempenho dos alunos cegos. Curioso também é o fato dos alunos cegos, após os 9 anos de idade, apresentarem resultados superiores aos alunos videntes na atividade de escrita, o que pode indicar que a sala de recursos tem exercido papel fundamental e não apenas de apoio na alfabetização dos alunos cegos. Sabemos que alunos com VSN e videntes em geral participam das mesmas atividades de escrita na escola, com apenas algumas diferenças; já os alunos com cegueira necessitam de estratégias mais específicas para ler e escrever. Dessa forma, foi possível observar que o atendimento especializado recebido pelos alunos cegos na sala de recursos tem proporcionado a eles boas condições para aprender a ler e escrever, o mesmo não ocorrendo com os alunos videntes e com visão subnormal.

Diante desta realidade encontrada cabe questionar sobre as causas de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores em sua tarefa de alfabetização, que de alguma forma tem interferido na aquisição da escrita tanto dos alunos com VSN como dos videntes. Cumpre destacar ainda que, diante da limitação de dados a respeito da escrita do aluno com deficiência visual, muitos estudos ainda são necessários para ampliar o conhecimento nesta área.

Além da investigação sobre a aquisição da escrita dos alunos com deficiência visual, neste estudo o aspecto afetivo relacionado ao autoconceito também foi avaliado. Muitas pesquisas apontam para uma íntima ligação entre o desempenho escolar do aluno e a forma como ele percebe a si e a escola, no entanto não foram encontrados estudos feitos com alunos com deficiência visual. Portanto, futuras pesquisas são pertinentes e necessárias para investigar as relações existentes entre desempenho em escrita e autoconceito com esta população.

Autores como Cubero e Moreno (1995) e Sánchez e Escribano (1999) são unânimes ao falar da importância de se desenvolver um autoconceito positivo para se ter uma boa qualidade de vida. Para tanto, as relações que o indivíduo estabelece na família, na escola, no seu meio social são fundamentais para a formação do autoconceito. Os indivíduos com deficiência visual podem apresentar seus vínculos afetivos alterados por causa da deficiência. A reação da família, o preconceito da sociedade e as dificuldades encontradas na escola podem influenciar tanto o autoconceito do aluno com deficiência visual como seu desempenho escolar.

No presente estudo, comparamos o autoconceito social e escolar dos alunos com deficiência visual com os alunos videntes e observamos que, no que se refere ao autoconceito escolar, os alunos com VSN tiveram resultados bem próximos 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 não foram significantes estatisticamente. Já os alunos com cegueira apresentaram uma tendência a médias mais altas do que os alunos videntes nas duas escalas do autoconceito, também sem significância estatística.

Esta comparação também foi realizada em outros estudos como os de Jervis (1959), Beaty (1991) e Huurre, Komulainen e Aro (1999). No entanto, a maioria deles foi feita com adolescentes e, em geral, não foram encontradas diferenças significativas entre o autoconceito dos alunos com cegueira e o autoconceito dos alunos videntes. Apesar de termos trabalhado com escalas, idades e número de sujeitos diferentes, é válido salientar que talvez o mesmo não tenha acontecido em outros estudos por estes avaliarem apenas o autoconceito geral dos sujeitos, desconsiderando as especificidades nas quais surgem as diferenças. Dessa forma, acreditamos que outros estudos são necessários para obtermos mais conhecimento acerca dos autoconceitos específicos de alunos videntes ou não.

Apenas no estudo de Lopes-Justicia (2001) foi encontrado que alunos com deficiência visual apresentaram autoconceito mais baixo do que alunos videntes. Ao avaliar o autoconceito de alunos com deficiência visual, sem comparar os resultados com outros grupos, duas pesquisas apresentaram resultados opostos. Meighan (1971) verificou, em seu estudo, que alunos com deficiência visual tinham autoconceito negativo, contrariando o estudo de Head (1979) em que os alunos com deficiência visual apresentaram autoconceito positivo.

Verificando as diferenças entre os participantes deste estudo, pode-se observar que os alunos com VSN tiveram autoconceito escolar mais alto do que o autoconceito social e os alunos cegos apresentaram o autoconceito escolar mais baixo do que o autoconceito social. Interessante notar que apesar de terem apresentado melhor desempenho em escrita do que os alunos com VSN, eles se vêem mais positivamente na esfera social do que na escolar. O mesmo acontece com os alunos com VSN, que se vêem melhor no âmbito escolar do que no social, apesar do desempenho na escrita ser inferior ao dos alunos cegos. Não foram encontrados na literatura estudos que comparassem o autoconceito de alunos com VSN e com cegueira e verificar as diferenças entre estes dois grupos torna-se interessante, tendo em vista as particularidades específicas de cada grupo quanto à sua capacidade visual e que podem influenciar no modo como eles pensam sobre si mesmos.

O fato dos alunos com VSN apresentarem o autoconceito escolar mais alto do que os alunos com cegueira, apesar de terem pior desempenho em escrita do que os colegas cegos parece ser um dado curioso. Talvez isto aconteça devido aos alunos com VSN serem mais independentes e receberem menos atendimentos especializados do que os colegas cegos. Esta condição poderia estar oferecendo a esses alunos com VSN maior segurança quanto à sua capacidade, pois usam livros, cadernos e todos os colegas podem ler o que eles escrevem. Já o mesmo não acontece com os alunos cegos, no ambiente escolar eles ficam

bem diferenciados, ficam a maior parte do tempo na sala de recursos, não têm cadernos comuns, escrevem à máquina e às vezes nem a professora da sala comum consegue ler o que eles escrevem. Estas diferenças entre os grupos parecem sutis, mas podem interferir no modo como eles se vêem nos mais diferentes ambientes.

Já quanto ao autoconceito social, os alunos com cegueira obtiveram pontuação mais alta do que os alunos com VSN. Foi observado durante a coleta de dados deste estudo que os primeiros talvez recebam mais atenção dos colegas e professores na escola, sua condição física limitada desperta um sentimento de solidariedade nas pessoas e com isso eles ganham popularidade dentro da escola. Enquanto isso, os colegas com VSN têm sua condição física limitada quase ignorada, são cobrados a executar tarefas que lhes são difíceis, pois eles enxergam, "é só se esforçar". Além disso, recebem apelidos pejorativos como "quatro olhos" ou "ET" (no caso dos alunos que utilizam telelupa), que os deixam com sentimento de inferioridade perante os demais. Portanto, esta "quase normalidade" que os alunos com VSN vivenciam pode aumentar as expectativas não só dos outros, como também deles próprios, dificultando a aceitação de suas limitações podendo influenciar na formação do seu autoconceito social.

Ashcroft (1971) e Kirk e Gallagher (1991) explicam que as crianças com VSN têm mais dificuldades de ajustamento do que as com cegueira, por estarem elas enquadradas entre a visão normal e a falta de visão. Esta condição propicia que a criança com VSN e os outros que a cercam criem falsas expectativas de que ela está enxergando, acreditam que basta a criança se esforçar e que um dia ela irá melhorar. Muitas vezes as pessoas ou negam a deficiência ou a tratam como pior do que ela se apresenta, com superproteção e cuidados excessivos. Toda esta confusão prejudica a formação do autoconceito do indivíduo com VSN e talvez isto justifique o resultado apresentado acima, de que os alunos cegos possuem o autoconceito social mais alto do que os alunos com VSN. Os primeiros têm sua condição

física mais definida, tanto para eles mesmos como para os outros, o que facilita o desenvolvimento do seu autoconceito.

É válido salientar que, em geral, a literatura considera fundamental que o indivíduo tenha boas experiências de vida para que possa desenvolver um autoconceito positivo e assim seja um indivíduo confiante, perseverante e que se relaciona bem com outras pessoas. Assim sendo, vale destacar a importância que a escola, os professores e os colegas têm para o desenvolvimento do autoconceito. E para o deficiente visual, a escola tem dado boas oportunidades?

Poucas respostas temos e muitas buscamos a partir deste estudo, todavia esperamos que esta pesquisa possa contribuir com as discussões que vêm sendo feitas e incentive a realização de outras, a fim de que possamos ampliar o conhecimento nessa área.

## Implicações Educacionais

Para finalizarmos este estudo algumas considerações fazem-se necessárias e pertinentes. Diante desta realidade, vale a pena destacar a situação precária em que se encontra o ensino. Na escola de hoje encontramos alunos analfabetos na 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. Quando nos deparamos com os dados deste estudo a realidade se apresenta ainda mais assustadora tendo em vista que os alunos deficientes, apesar das limitações, estão mais assegurados do que os outros pois contam com o ensino especializado da sala de recursos.

O fracasso escolar portanto, não está vinculado à deficiência e sim a outros fatores, sendo um deles a falta de qualificação dos professores. Muitas vezes, eles não têm preparo

para alfabetizar nem mesmo os alunos sem deficiência, que não necessitam de atenção especializada, quanto menos àqueles que dependem de formas alternativas para aprender. Muitos deles não têm interesse em buscar uma melhor formação, por acharem que já estão sobrecarregados demais com os alunos videntes e não são pagos para isso. A desmotivação causada por baixos salários acaba interferindo na dedicação que os professores colocam em sala de aula, prejudicando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas também os demais colegas. Portanto, é difícil pensar na educação do aluno deficiente como uma questão singular, pois a falta de qualidade do ensino tem afetado a todos os que frequentam a escola.

E como falar em inclusão olhando para este quadro? Como atender às necessidades específicas de alunos com deficiências se os professores não estão capacitados para isso? Apenas a sala de recursos é suficiente?

Acreditamos que a escola como um todo precisa ser melhor preparada para receber os seus alunos, deficientes ou não. Sabemos que os professores da sala de recursos são bem mais capacitados do que os professores da sala de aula comum, talvez seja por isso que os alunos que contam com este apoio apresentam melhor desempenho na escrita do que os demais. De qualquer forma, estes dados denunciam que os professores de um modo geral precisam ser especializados, e não somente os de sala de recursos, para que todos os alunos tenham um ensino de qualidade e com isso aprendam melhor. Somente desse modo será possível a inclusão acontecer de verdade, pois o aluno poderá contar não apenas com a sala de recursos e sim com a escola inteira.

Vale ressaltar que a inclusão está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino e à abertura da escola para todos. As escolas inclusivas são aquelas onde todos os alunos são bem vindos, os inteligentes, os que têm dificuldades de aprendizagens, os deficientes, os multirepetentes e assim por diante. No entanto, inúmeras resistências existem.

As professoras das classes comuns muitas vezes acreditam que as crianças com necessidades especiais podem ser melhor atendidas em classes especiais. Além disso, os pais das crianças com deficiências sentem-se inseguros em colocar seus filhos na rede regular de ensino, por receio de discriminação e de que o ensino não seja de qualidade, já que sabem que o ensino está deficitário até para as crianças ditas normais. Do outro lado estão os pais das crianças sem deficiências, eles também têm dúvidas quanto a aceitar a inclusão, questionam se o aluno com deficiência não atrapalhará o desenvolvimento do seu filho, se o ensino não perderá em qualidade, se a professora não deixará de dar atenção ao seu filho e muito mais.

Entretanto, o convívio com pessoas com deficiências permite que se experimente vários papéis sociais, desenvolva a cooperação, a tolerância e favoreça o senso de responsabilidade. Lembramos ainda que a formação humana envolve a construção de valores que estão acima de interesses individuais ou de grupos dentro da sociedade, a ética e a cidadania são valores que devem estar presentes na educação formal para que se possa construir uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização.** São Paulo: EPU, 1987.

AJURIAGUERRA, J. (e Colab.). **A dislexia em questão:** dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Tradução de Iria Maria Renault de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

AJURIAGUERRA, J. (e Colab.). **A escrita infantil:** evolução e dificuldades. Tradução de Iria Maria Renault de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ALEXANDER, F. E. Self-concepts of children with visual impairments. **REVIEW**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 35-43, 1996.

ALLPORT, G. W. **Personalidade:** padrões e desenvolvimento. São Paulo: Herder, 1966.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença:** deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de psicologia**, [s.l.], 1996, v. 1, p. 3-12.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do Excepcional.** São Paulo:EPU, 1986.

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência:** estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

ASHCROFT, S. C. et al. **Crianças excepcionais:** seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., v. 2, 1971.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: Ática, 1987.

BEATY, L. A. The effects of visual impairment on adolescents self-concept. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], p. 129-134, 1991.

BEATY, L. A Adolescent self-perception as a function of vision loss. **Adolescence**, [s.l.], v. 27, n. 107, p. 707-714, 1992.

BEE, H. L. **A criança em desenvolvimento.** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais:** um desafio ao aconselhamento. Tradução de Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993.

- CARAZAS, R. G. R. **Aspectos cognitivos do deficiente visual**. 1985. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CARNEIRO, G. R. S. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CARROL, J. L.; FRIEDRICH, D.; HUND, J. Academic self-concept and teachers perceptions of normal, mentally retarded, and learning disabled elementary students. **Psychology in the Schools**, [s.l.], v. 21, n.3, p. 343-348, jul. 1984.
- CASTRO, E. F. **Uma investigação sobre a estrutura cognitiva e a aprendizagem no portador de deficiência visual: visão subnormal**. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CHAPMAN, J. W. Cognitive-motivacional characteristics and academic achievement of learning disabled children: a longitudinal study. **Journal of Education Psychology**, [s.l.], v. 80, n. 3, p. 357-365, Sept. 1988.
- COKER, G. A comparison of self-concepts and academic achievement of visually handicapped children enrolled in a regular school and in a residential school. **Educational of the Visually Handicapped**, [s.l.], v. 11, p. 67-74, 1979.
- COLELLO, S .M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- COLOGNESE, E. M. G. et al. **A construção da linguagem escrita**. Presidente Prudente: Toledo: Edt: Unioeste, 1996. (Coleção cadernos de apoio ao alfabetizador, v. 1)
- CORONA, L. C. G. **Escala reduzida do autoconceito – E. R. A**. Manual CEPA. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada Ltda, 1999.
- CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem: fundamentos**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial 4)
- CUBERO, R.; MORENO, C. Relações Sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1995.
- ELISSALDE, E. Braille literacy and self-esteem: a report from Uruguay. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 90, n. 3, p. 270-271, 1996.
- ESTEVÃO, C. ALMEIDA, L. S. Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. **Psicologia Argumento**, [s.l.], v. 17, n. 24, p. 113-130, abr. 1999.
- FARIA, L.; SILVA, S. Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. **Psychologica**, [s.l.], v. 25, p. 25-43; 2000.
- FARIA, L.; SANTOS, N. L. Auto-conceito de competência: estudos no contexto educativo português, **Psychologica**, [s.l.], v. 26, p. 213-231, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992. (Biblioteca da Educação – série 8 – Atualidades em Educação – v. 2)

FONTAINE, A. M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência, **Psychologica**, [s.l.], v. 5, p. 13-31, 1991.

GOFFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E. (e Colab.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Editora Senac, 1997.

HALL, C. S.; LINDZEY, G. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: E. P. U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1973, 620 p. (Coleção ciências do comportamento)

HEAD, D. A comparison of self-concept scores for visually impaired adolescents in several class settings. **Education of the Visually Handicapped**, [s.l.], v. 10, p. 51-55, 1979.

HUURRE, T. M.; KOMULAINEN, E. J.; ARO, H. M. Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 93, n.1, p. 26-37, 1999.

JERVIS, F. M. A comparison of self-concepts of blind and sighted children, in guidance programs for blind children. **Watertown, Mass.:** Perkins School for the Blind, 1959.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. **Autoconceito e o desempenho escolar**. [s.l.], 1999. (Mimeo)

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

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Visão Geral Histórica da Inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicentel. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1997.

KOENIG, A. J. Can reading and writing braille be taught effectively on an itinerant basis? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 89, n. 2, p. 101-106, 1995.

LEONDARI, A. Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. **Educational Studies**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 357-371, 1993.

LOPEZ-JUSTICIA, M. The self-concepts of spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 95, n. 3, p. 150-160, 2001.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (e Colab.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; Editora Senac, 1997.

MASINI, E. F. S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. . In: MANTOAN, M. T. E. (e Colab.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; Editora Senac, 1997.

MEIGHAN, T. **An investigation of the self-concept of blind and visually handicapped adolescents**. New York: American Foundation for the Blind, 1971.

MONTGOMERY, M. S. Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. **Journal of Learning Disabilities**, [s.l.], v. 27, n. 4, Apr. 1994.

MOSER, U. Self-concept of pupils with learning disabilities: investigations in special education classes, regular classes, and classrooms with special education assistance. **Vierteljahresschrift fur Heilpadagogik und ihre Nachbargebiete**, [s.l.], v. 55, n. 2, p. 151-160, jun. 1986.

MOTA, M. et al. Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.

NOVAES, M. H. Autoconceito: um sistema multidimensional hierárquico e sua avaliação em adolescentes. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 27-43, jul/set. 1985.

NUCCI, S. H. P. (e Colab.). Mudanças Psicológicas na Deficiência Física Adquirida. **Revista da Universidade São Francisco**, Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco. v. 6, n. 12, p. 1-14, 1988.

OBIAKOR, F. E.; STILE, S. W. Enhancing self-concept in students with visual handicaps. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, [s.l.], v. 83, n. 5, p. 255-257, 1989.

OLIVEIRA, M. I. **Auto-estima: subsídios para avaliação em universitários**. 1984. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, G. C. Autoconceito do adolescente. In: SISTO, F. F. (e Colab.). **Leituras de Psicologia para Formações de Professores**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAVAN, S. M. **A Escola e o Auto-conceito**. 1993. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAULINELLI, J. D. C.; TAMAYO, A. Autoconceito: efeitos da cegueira e do sexo em adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 38, n. 4, p. 115-126, 1986.

ROGERS, C. R. **Terapia Centrada no Cliente**. Lisboa: Moraes Editores; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1975.

ROGERS, H.; SAKLOFSKE, D. H. Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. **Journal of Learning Disabilities**, [s.l.], v. 18, n. 5, p. 273-278, 1995.

VILLA SÁNCHEZ, A; AUZMENDI ESCRIBANO, H. **Medição do Autoconceito**. Tradução de Cristina Murachco. Bauru: EDUSC, 1999.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O Deficiente na classe comum**. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. (Org.). **A educação da criança e do jovem excepcional**. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, v. 2, 1983.

SCHROEDER, F. K. Perceptions of braille usage by legally blind adults. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 90, n. 3, p. 210-218, 1996.

SEBASTIANY, G. D. A Diferença/deficiência no contexto sócio-educacional. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n.1, p. 41-48, jan./jun. 1998.

SECO, G. M. S. O auto-conceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Ano XXVII, n. 1, p.119-139, 1993.

SERRA, A. V. Atribuição e Auto-Conceito. **Psychologica**, [s.l.], v. 1, p. 127-141; 1988.

SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J.; STANTON, G. C. Self-concept: validation of construct interpretations, **Review of Educational Research Summer**, Stanford University, v. 46, n. 43, p. 407-441, 1976.

SILVA, I. V. e ALENCAR, E. M. L. S. 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, v. 36, n. 1, p. 89-96, jan/mar.1984.

SILVA, L. M. A Diferença/deficiência no contexto da educação especial. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 13, p. 175-183, jan./jun. 2000.

SIMÕES, M. F. J. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Ano XXXI, n. 1, 2 e 3, p. 195-210, 1997.

SISTO, F. F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ:Vozes; 2001.

STAINBACK, S. et al. A Inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiência. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TALIULI, N. Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. **Cadernos de Pesquisas da UFES**, Vitória, n. 1, p. 15-23, dez. 1991.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 87-102, out/dez. 1981.

TAMAYO, A. Relação entre o autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo, **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 88-96, jan/mar. 1985.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas, tomo cinco. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de originais escritos até 1934. Cuba: Editora Pueblo y Educación, 1979.

WINNE, P. H.; WOODLANDS, M. J.; WONG, B. Y. L. Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. **Journal of Learning Disabilities**, [s.l.], v. 15, n. 8, Oct. 1982.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZUNICH, M.; LEDWITH, B. E. Self-concepts of visually handicapped and sighted children. **Perceptual and Motor Skills**, [s.l.], v. 21, 771-774, 1965.

## Anexo 1

### Autoconceito Escolar

1. Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
2. Sinto que sou o aluno que tem mais dificuldade para fazer as lições.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
3. Imagino que sou o aluno que mais cria problemas para a professora.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
4. Considero-me o mais esperto da classe.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
5. A professora dá pouca atenção ao que eu falo.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
6. Imagino que sou o mais bondoso da classe.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
7. Acho que sou o aluno que a professora menos gosta.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
8. Penso que sou o mais divertido da classe.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
9. Gostaria de ser um aluno bastante diferente.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca
10. Fico muito tímido quando estou na escola.  
 Sempre                       Às vezes                       Nunca

11. Sinto-me muito mal quando faço a tarefa escolar errada.

Sempre                       Às vezes                       Nunca

12. Sinto mal-estar quando estou na escola.

Sempre                       Às vezes                       Nunca

13. Meus colegas concordam com tudo o que falo.

Sempre                       Às vezes                       Nunca

## Anexo 2

### Autoconceito Social

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

11. Sinto-me mais esquisito do que os outros.

Sempre                       Às vezes                       Nunca

12. Sinto que não consigo ajudar meus amigos.

Sempre                       Às vezes                       Nunca

13. Acho que sou o pior da turma.

Sempre                       Às vezes                       Nunca

## Anexo 3

### ADAPE - AVALIAÇÃO DA ESCRITA

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.