

FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Dissertação de Mestrado

**RESPOSTAS AO TESTE DOS CONTOS DE FADAS EM CRIANÇAS COM E SEM
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

Flávia Rosa Bomtempo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Blanca Susana Guevara Werlang

Porto Alegre, agosto de 2011.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**RESPOSTAS AO TESTE DOS CONTOS DE FADAS EM CRIANÇAS COM E SEM
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado

Flávia Rosa Bomtempo

Prof^a. Dr^a. Blanca Susana Guevara Werlang
Orientadora

Porto Alegre, agosto de 2011.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**RESPOSTAS AO TESTE DOS CONTOS DE FADAS EM CRIANÇAS COM E SEM
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

Flávia Rosa Bomtempo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Prof^a. Dr^a. Blanca Susana Guevara Werlang
Orientadora

Porto Alegre, agosto de 2011.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B696r Bomtempo, Flávia Rosa
Respostas ao teste dos contos de fadas em crianças com e sem
problemas de aprendizagem / Flávia Rosa Bomtempo. - Porto Alegre,
2011.

84 f.

Diss. (Mestrado em Psicologia Clínica) – Fac. de Psicologia,
PUCRS.

Orientação: Prof. Dr. Blanca Susana Guevara Werlang.

1. Psicologia Clínica. 2. Psicologia Infantil. 3. Testes Psicológicos.
4. Contos de Fada – Aspectos Psicológicos. 5. Aprendizagem –
Dificuldades. I. Werlang, Blanca Susana Guevara.

CDD 155.4

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Flávia Rosa Bomtempo

**RESPOSTAS AO TESTE DOS CONTOS DE FADAS EM CRIANÇAS COM E SEM
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Blanca Susana Guevara Werlang
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Presidente

Prof^a. Dr^a. Clarissa Marcelli Trentini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Silvia Pereira da Cruz Benetti
Universidade do Vale do Rio Dos Sinos

Porto Alegre, agosto de 2011.

*Aos meus pais, Mauro Lúcio e Irene,
por terem me transmitido o amor ao
trabalho e o comprometimento com
tudo aquilo a que me dedico.*

AGRADECIMENTOS

Realizar este trabalho foi um processo difícil e ao mesmo tempo gratificante. O prazer encontrado no pesquisar, no pensar e no escrever veio com o auxílio de várias pessoas que me ajudaram, cada qual a seu modo, a vencer meus momentos de angústias e de incertezas.

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora, Blanca Susana Guevara Werlang, que acreditou no meu desejo e na minha ideia inicial, o que propiciou transformá-los em algo palpável aos estudos. Agradeço o peculiar carinho com que me acolheu, contribuindo para que a distância geográfica entre nós não transparecesse a tal ponto de um desespero.

A toda equipe do projeto de Adaptação Brasileira do Teste Contos de Fadas, por terem investido neste trabalho junto comigo, mesmo sem a proximidade física necessária para um companheirismo. Em especial, agradeço a atenção e o carinho de Katherine Flach, integrante desse grupo de pesquisa que se disponibilizou a enfrentar os receios de seus familiares e se aventurar, juntamente com Blanca, a um “turismo” em Goiás para agilizar as aplicações do Teste. Com certeza, sem seu apoio essa fase do trabalho ficaria mais pesada.

Ao meu amigo Ely Cury, por haver demonstrado confiança no meu trabalho e ter me convidado a fazer parte de um grupo tão comprometido com o conhecimento. Agradeço-lhe, também, por estar sempre presente e dividir comigo a angústia que esse processo desperta em cada aluno.

Às diretoras das escolas, que receberam a pesquisa com o acolhimento necessário para sua realização, disponibilizando os alunos e ajustando o espaço físico para que o trabalho fluísse. Sou grata também aos pais que autorizaram a participação de seus filhos, e a cada criança que permitiu o meu aprendizado, ao dividir comigo um pouco do seu mundo interno através das histórias contadas.

Aos meus colegas de trabalho que entenderam os meus momentos de ausência para investir nessa pesquisa. Em particular à Janaína, colega de trabalho e grande amiga, que me apoiou e contribuiu com seu conhecimento no processo da aprendizagem.

Aos meus familiares e amigos que souberam compreender o meu distanciamento de alguns momentos importantes.

A todos que fizeram parte desse percurso, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Os problemas de aprendizagem são dificuldades que estão em pauta nas salas de aula e nos estudos científicos. Assim sendo, o objetivo foi o de compreender aspectos psíquicos em crianças com problemas em termos de aquisição e manutenção do processo da leitura, escrita e cálculos matemáticos. O presente estudo foi elaborado em duas seções: uma teórica e uma empírica. A seção teórica aborda aspectos da literatura sobre o processo de aprendizagem em leitura e escrita, desde o significado que o aprender adquiriu para a formação da sociedade, até as dificuldades que aparecem no processo. Destaca-se o aporte de autores que abordam o tema, considerando fatores orgânicos, emocionais e sociofamiliares. Também, de pensadores psicanalíticos para descrever o momento do desenvolvimento psicosssexual de crianças a partir dos seis anos, período que coincide com o início da alfabetização. A seção empírica retrata um estudo quantitativo do tipo transversal, operacionalizado a partir da administração da Ficha de Dados Pessoais e Sociodemográficos, do Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência (CBCL) e do Teste dos Contos de Fadas (TCF) em uma amostra de 64 crianças, com idade entre 6 e 11 anos. A amostra foi localizada, por conveniência, em escolas públicas e privadas da cidade de Goiânia (GO) e Região Metropolitana e foi dividida em dois grupos: um composto por 32 crianças com Problemas de Aprendizagem (G1), e outro, também com 32 crianças, sem Problemas de Aprendizagem (G2). O TCF foi utilizado para identificar semelhanças e diferenças nas respostas das crianças, relacionadas às 30 variáveis do Sistema de Categorização de Respostas. Os dados obtidos na Ficha de Dados Pessoais e Sociodemográficos, no Teste Raven e no CBCL foram analisados utilizando-se técnicas de estatística descritiva. Para a comparação entre grupos foi utilizado o Teste Exato de Fisher. Os resultados apontam, com significância estatística, para as seguintes variáveis do Sistema de Caracterização de Respostas do TCF: Necessidade de Afiliação, Preocupação Sexual, Respostas Bizarras, Agressão Oral, Agressão Impulsiva, Ambivalência/Incerteza, Autoestima, Moralidade, Medo de Agressão, Ansiedade/Doença, Ansiedade/Autoimagem, Ansiedade/Morte, Ansiedade/Privação e Relação com a Mãe. As crianças do G1 (com problemas de aprendizagem), demonstram (mais que as do G2) uma autoimagem e autoestima negativas, com necessidades de etapas anteriores, vivenciando sentimentos de incompetência e de perda de coisas ou afetos, e percebem a figura materna rejeitadora e punitiva. Nas respostas das crianças do G2 também foi possível identificar variáveis que denotam temor frente a perigos ou ameaças, ações e agressões primitivas, falta de confiança e medo de punição e culpa. Tais aspectos podem estar vinculados a conflitos inconscientes e, embora estas crianças não apresentem problemas de aprendizagem, não significa que não demonstrem algum tipo de mobilização afetiva.

Palavras-Chave: Problemas de aprendizagem, Aspectos emocionais, Teste dos Contos de Fadas (TCF), Técnica Projetiva.

Área conforme classificação CNPq: 7.07.00.00-1

Subárea conforme classificação CNPq: 7.07.10.00-8 (Fundamentos e Medidas da Psicologia)

ABSTRACT

Learning problems are still on the agenda in the classroom and in scientific studies. In order to understand the psychic aspects in children with problems in terms of acquisition and maintenance of the process of reading, writing and mathematical calculations. This study was prepared in two sections: a theoretical and empirical. The theoretical section discusses aspects of the literature over the learning process in reading and writing, from the meaning that learning and socio demographic took to the formation of society, to the difficulties that appear in the process. We highlight the contribution of authors on the topic, considering organic and socio-emotional family factors. Also, psychoanalytic thinkers describe the timing of the psychosexual development of children past six years old, as a period that coincides with the onset of literacy. The empirical section depicts a cross-sectional quantitative study, operated from the elaboration of a Personal and Sociodemographic Data Sheet, the Coloured Progressive Matrices Test Raven Behavior Inventory for Children and Adolescents (CBCL) and Test Fairy Tales (TCF) in a sample of 64 children, aged between 06 and 11 years. The sample was located, for convenience, in public and private schools in Goiânia (GO) and the Metropolitan Region and was divided into two groups: one composed of 32 children with learning problems (G1), and also with the other 32 children without Learning Problems (G2). The TCF was used to identify similarities and differences in children's responses, the 30 variables related System Categorization Answers. The data obtained in the Personal and Sociodemographic Data Sheet, the Raven Test and the CBCL were analyzed using descriptive statistics. For comparison between groups, was used the Fisher Exact Test. The results point to, more significantly, to the following variables of the System Characterization of TCF Answers: need for affiliation, sexual concerns, bizarre responses, oral agressions, impulsive aggressions, ambivalence / uncertainty, self esteem, morality, fear of aggression, anxiety/illness, anxiety / self image, anxiety / death, anxiety / withdrawal and relationship with mother. Children from G1, in general, show more (than the G2) self-image and self esteem negatively with the needs from the previous steps, experiencing feelings of incompetence and loss of things or affections, perceive the motherly figure punitive and rejective. From the responses of the children's G2 group, was also possible to identify variables that denote dangers or fears in the face of threats, primitive aggressive actions, lack of thrust and fear of punishment and guilt. These aspects can be linked to unconscious conflicts and although these children do not have learning problems, it does not mean that they will not demonstrate some kind of affective mobilization.

Keywords: Problems with learning, emotional aspects, the Fairy Tale Test (TCF), Projective Technique.

CNPq classification area: 7.07.00.00-1 (Psychology)

CNPq sub-classification area: 7.07.10.00-8 (Psychology fundamentals and measurements).

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE SIGLAS	15
INTRODUÇÃO GERAL	17
Referências Bibliográficas.....	27
SEÇÃO I – <i>Compreensão Teórica sobre Problemas de Aprendizagem na Infância</i>	29
Introdução.....	29
Problemas de Aprendizagem.....	33
Problemas de Aprendizagem e seus aspectos emocionais.....	35
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	45
SEÇÃO II - <i>Respostas ao Teste dos Contos de Fadas em crianças com e sem problemas de aprendizagem</i>	48
Introdução.....	48
Método.....	49
Delineamento.....	49
Amostra.....	49
Instrumentos.....	50
Procedimento para coleta de dados.....	53
Procedimento para análise dos dados.....	54
Resultados.....	55
Discussão.....	61
Considerações Finais.....	68
Referências Bibliográficas.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	72
ANEXOS	74
ANEXO A: Carta de Aprovação da Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS.....	75
ANEXO B: Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.....	77
ANEXO C: Carta para os Pais ou Responsáveis.....	79

ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais e/ou Responsáveis.....	81
ANEXO E: Ficha de Dados Pessoais e Sociodemográficos.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos da amostra conforme gênero e idade (n= 64).	23
Tabela 2.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G1 conforme o ano escolar atual frequentado (n= 32).	24
Tabela 3.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G1 conforme a capacidade intelectual avaliada pelo Raven (n= 32).	24
Tabela 4.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G1 conforme classe econômica (n= 32).	24
Tabela 5.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem das pessoas com quem a criança reside (n=32).	25
Tabela 6.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos comportamentos das crianças obtidos através do CBCL no G1 (n=32).	25
Tabela 7.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G2 conforme o ano escolar atual frequentado (n=32)	25
Tabela 8.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G2 conforme a capacidade intelectual avaliada pelo Raven (n=32).	26
Tabela 9.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G2 conforme a renda familiar (n=32).	26
Tabela 10.	Distribuição em termos de frequência e porcentagem das pessoas com quem a criança reside (n=32).	26
Tabela 11.	Frequência e associação entre as variáveis dos componentes de personalidade e os grupos G1 e G2 (n=64).	57
Tabela 12.	Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Necessidade de Afiliação e os grupos G1 e G2 (n=64).	58
Tabela 13.	Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Preocupação Sexual e os grupos G1 e G2 (n=64).	58
Tabela 14.	Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Agressão Oral e os grupos G1 e G2 (n=64).	58
Tabela 15.	Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Agressão Oral e os grupos G1 e G2 (n=64).	58

- Tabela 16.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Ambivalência Incerteza e os grupos G1 e G2 (n=64). 59
- Tabela 17.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Auto Estima e os grupos G1 e G2 (n=64). 59
- Tabela 18.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Moralidade e os grupos G1 e G2 (n=64). 59
- Tabela 19.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Adaptação ao Conteúdo do Conto e os grupos G1 e G2 (n=64). 59
- Tabela 20.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Medo de Agressão e os grupos G1 e G2 (n=64). 60
- Tabela 21.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Doença e os grupos G1 e G2 (n=64). 60
- Tabela 22.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Auto Imagem e os grupos G1 e G2 (n=64). 60
- Tabela 23.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Morte e grupos G1 e G2 (n=64). 60
- Tabela 24.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Privação e os grupos G1 e G2 (n=64). 61
- Tabela 25.** Sumário de Freqüências e associação por intensidade, da variável Relação com a Mãe e os grupos G1 e G2 (n=64). 61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Composição da série de cartões do Teste dos Contos de Fadas, na ordem de apresentação, quando da administração do instrumento.	52
Quadro 2.	Perguntas realizadas nas sete séries de cartões do Teste dos Contos de Fadas quando da administração do instrumento.	53
Quadro 3.	Configuração das variáveis do Sistema de Categorização de Respostas do Teste dos Contos de Fadas/TCF, conforme os cinco Componentes da Personalidade.	54

LISTA DE SIGLAS

ACCF	Adaptação Ao Conteúdo Do Conto
AE	Autoestima
AgrCiu	Agressão por ciúme
AgrDef	Agressão como Defesa
AgrDom	Agressão como Dominância
AgrImp	Agressão Impulsiva
AgrIns	Agressão Instrumental
AgrInv	Agressão por Inveja
AgrRet	Agressão como Retaliação
AMB	Ambivalência
Ans	Ansiedade
AO	Agressão Oral
B	Respostas Bizarras
CBCL	Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência
D	Depressão
DA	Desejo de Ajudar
DCM	Desejo por coisas materiais
DSM-IV	Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
DSup	Desejo de Superioridade
G1	Grupo de crianças com Problemas de Aprendizagem
G2	Grupo de crianças sem Problemas de Aprendizagem
MA	Medo de Agressão
Mor	Moralidade
NAfil	Necessidade de Afiliação
NApr	Necessidade de Aprovação
NPro	Necessidade de Proteção
PSEX	Preocupação Sexual
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Rel/Mãe	Relação com a mãe
Rel/Pai	Relação com o pai
Rep	Repetição

SPriv	Senso de Privacidade
SPro	Senso de Propriedade
TCF	Teste dos Contos de Fadas
TDAH	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

INTRODUÇÃO GERAL

Esta Dissertação de Mestrado intitulada *Respostas ao Teste dos Contos de Contos de Fadas em Crianças Com e Sem Problemas de Aprendizagem* foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É uma produção decorrente de um projeto maior de pesquisa que tem como principal objetivo criar subsídios para a adaptação brasileira do Teste dos Contos de Fadas (TCF), com o intuito de oferecer um instrumento confiável para a identificação de aspectos da dinâmica da personalidade infantil. O projeto maior e o desenvolvido na presente Dissertação estão inseridos no grupo de pesquisa *Avaliação e Intervenção do Funcionamento Psicológico Adaptado e Não Adaptado*, coordenado pela Profa. Dra. Blanca Susana Guevara Werlang.

Percebe-se que a leitura tem seu início não somente na decodificação pura da palavra escrita, mas na antecipação da inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. O sujeito lê com suas experiências e seus princípios para depois aprender a ler com os símbolos próprios de sua comunidade. Essa leitura, portanto, não se constitui em um ato solitário, mas também no processo de interação com o texto propriamente dito, assim como com os autores e leitores virtuais criados pelos próprios autores. O texto passa, então, a ter uma função de mediação entre sujeitos, cuja incumbência é de estabelecer relações entre leitores reais e virtuais.

Desde que a humanidade escolheu símbolos para representar as transmissões das histórias, o processo de leitura e escrita vem ganhando força e se destacando na inserção do sujeito em seu contexto social. Leontiev (1978) menciona que a aprendizagem tem extrema relevância, posto que se trata de um processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos, que permite a cada sujeito a aquisição das capacidades e características humanas, como também a criação de novas aptidões e funções psíquicas. Aponta a linguagem como um dos signos mais importantes, pois é diante dela que a criança torna-se possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a experiência humano-social – que se transforma no elemento fundamental da sua formação mental. Por outro lado, Vygotski (1999) expressa que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – memória, abstração, aquisição de instrumentos, fala e pensamento – se dá na interação social e por intermédio do uso de signos; estes mediatizam não só o pensamento, mas a própria produção e reprodução da sociedade humana.

Sabe-se que o crescimento do ser humano está dividido em etapas através de um caminho progressivo do desenvolvimento: embrião – feto – bebê – idade pré-escolar – idade escolar – adolescência – maturidade do adulto - velhice. Ao começar a etapa escolar, a criança de 05 e 06 anos inicia seu processo de alfabetização, não só na língua materna, como também na linguagem matemática. É durante esse período que ela consegue entrar na cultura com mais autonomia e independência. Saber ler, escrever e fazer cálculos matemáticos tem sido cada vez mais um tipo de “seleção natural” para o indivíduo, daí a responsabilidade em alcançar esse objetivo e entrar em todo o ritual que as séries escolares impõem. Papalia, Olds e Feldman (2006) falam da mistura de avidez e ansiedade que é para uma criança ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental, o famoso período da alfabetização. A angústia, tanto da criança quanto da família e do professor, está marcada pela importância dessa série na carreira escolar, definindo o histórico que acompanhará a criança a cada ano, uma vez que a escolarização é um processo acumulativo e os conteúdos de cada série baseiam-se no que foi estudado anteriormente.

Sem dúvida, os estilos parentais e o ambiente escolar podem influenciar na motivação do desempenho de cada criança. Uma família em que os pais fornecem um ambiente propiciador e acolhedor às atividades e obrigações da vida da criança facilitará o desempenho positivo da mesma. O grupo familiar continua a ser o lugar privilegiado para a constituição psíquica e para o processo de socialização infantil, apesar das transformações significativas em relação às suas formas de organização. A família funciona, então, como o lugar em que a criança encontrará apoio para enfrentar seus desafios. Neste sentido, o processo de aprendizagem da criança tem início dentro desse ambiente familiar e se amplia, posteriormente, para a escola. É na família que a criança adquire a segurança e o desejo para as descobertas do mundo. Pensando nessa responsabilidade, espera-se que tal grupo dê o suporte necessário à criança no seu processo de aquisição da leitura e escrita e, conseqüentemente, na sua inserção social, ao adquirir sua independência do outro e conseguir se comunicar com mais autonomia.

O termo aprendizagem, na melhor das hipóteses, remete a uma possibilidade de modificar a compreensão do que são as coisas, transformando, juntamente com isso, o sentido que elas têm para cada sujeito. A aprendizagem da alfabetização, mais especificamente, constitui uma área muito controversa decorrente de diversas orientações psicológicas, que diferem na sua definição do objeto de estudo e nos meios para abordá-los.

As crianças de 06 anos, também conhecidas como crianças que ingressam no ensino fundamental, estão mais aptas a conquistar o mundo que as cercam devido aos seus recursos cognitivos estarem mais desenvolvidos. Como a capacidade de processamento aumenta com a idade, é nesse período que se iniciam recursos antes limitados: já conseguem raciocinar de forma mais lógica, possuem uma melhor noção espacial, apresentam uma memória mais segura, são capazes de captar o humor e a ironia das situações vividas e, dentre outras, apresentam uma melhor organização dos conhecimentos. São crianças que conseguem entender claramente a diferença entre pensar bem e pensar mal. Martí (2004) relaciona as conquistas dessa fase à velocidade de processamento que começa a melhorar desde os dois anos de idade até a vida adulta. Esse aumento favorece o tempo de duração e a amplitude do processo, ou seja, coordenam ao mesmo tempo diferentes informações, idéias ou conceitos, conseguindo um pensamento mais objetivo e menos egocêntrico. Possuem maior autonomia em utilizar de forma funcional ajudas externas, tais como sistemas de notações, computadores ou a própria memória de outras pessoas. Apresentam uma atenção mais seletiva com facilidade para filtrar as distrações e se concentrar em informações relevantes, aumentando assim sua capacidade de controle e um melhor planejamento da ação. O autor especifica em três fenômenos o processo de memória: *estratégias de armazenamento, o efeito dos conhecimentos sobre a memória e a metacognição*. Entende o processo de memorização como construtivo, iniciado com a representação, a interpretação e o armazenamento das informações, culminando na reconstrução ativa e interpretativa.

Para Papalia, Olds e Feldman (2006), nesta fase evolutiva, dos 06 aos 11 anos, a escola é o foco do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. É um período em que ocorrem avanços no pensamento, no julgamento moral, na memória e na capacidade de ler e escrever. Os autores ressaltam as diferenças individuais em que as competências de cada um influenciam em seu êxito na escola e, conseqüentemente, na autoestima e popularidade, pois os amigos adquirem uma influência mais importante do que antes. As crianças, nessa fase da terceira infância, adquirem também maior capacidade de compreender e de interpretar a comunicação oral e a escrita e de se fazerem compreendidas. Isso com que essa fase se transforme em uma das mais importantes para elas, uma vez que o fato de aprender a ler e escrever as liberta das limitações da comunicação. Nesse momento, elas têm acesso às idéias e à imaginação de pessoas, de lugares e de tempos remotos.

Gesell (1998) já referia que a criança aos seis anos é vítima de uma consciência que se balança nas duas pontas de um dilema, pulando rapidamente de um extremo a outro em

suas emoções, indo do choro ao riso com facilidade. Nesse período, começam também a se interessar pela sua estrutura anatômica e por assuntos relacionados ao sexo, tais como casamento, a origem dos bebês, gravidez, sexo oposto etc. Começa a construir seu sentimento de personalidade através dos desentendimentos com a mãe e de sua crescente separação relativamente a ela, de uma maneira antagônica.

Palácios e Hidalgo (2004) consideram que essa etapa da terceira infância é um período em que as crianças estão preocupadas em consolidar os aspectos sociais e pessoais, iniciados nos períodos anteriores, intensificando a importância nas novas tarefas intelectuais e relacionais. É na escola que as relações sociais adquirem um ponto de referência para os processos de comparação, uma vez que as crianças interagem com seus companheiros e com adultos diferentes de seus pais. As crianças de 6-11 anos continuam seus avanços quanto ao conhecimento do próprio eu, com mudanças significativas de seu autoconceito e autoestima, em relação ao aspecto físico, à competência ou às destrezas físicas. As características individuais adquirem importância para a constituição da autoestima além, é claro, das influências das relações sociais, principalmente de pessoas mais significativas. À medida que a criança conquista uma maior competência cognitiva, será capaz de conseguir dados sobre sua autoestima a partir de suas próprias experiências e resultados. Assim, para esses autores, “uma história pessoal marcada mais pelos êxitos ou pelos fracassos se transforma em aval apropriado para, respectivamente, uma autoestima positiva ou negativa, de acordo com o maior realismo” (p.258). Contudo, não deixam de considerar os componentes subjetivos de cada indivíduo que decidem o que enfatizar dentro das experiências vividas.

A teoria psicanalítica, através de seus teóricos, também contribuiu para a compreensão do desenvolvimento psicosexual infantil ao levantar os processos de evolução submetidos à libido - a energia relacionada com os instintos sexuais - que a criança deve vivenciar. A psicanálise entende que, ao nascer, o bebê traz consigo instintos parciais, sem um domínio absoluto, uma vez que determinadas regiões do corpo emitem para o psiquismo impulsos que o excitam; são as chamadas *zonas erógenas*. Essas manifestações sexuais infantis seguem uma determinada sucessão temporal no decurso do desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, a evolução do organismo determina um amadurecimento dos instintos e a acentuação (ou predomínio) de cada zona erógena confere as etapas do desenvolvimento libidinal, reconhecendo-se, pois, as seguintes fases: oral, anal, fálico-genital, período da latência e puberdade. Com o decorrer desse percurso, Freud (1905/1996) caracterizou o período da latência como o período em que os impulsos sexuais da criança (6-11anos)

sofrem uma supressão progressiva, de maneira total ou parcial. Tais inibições servirão para o curso dos sentimentos de vergonha, estéticos e morais do sujeito. Os processos de sublimações das pulsões sexuais que acontecem nesse período, juntamente com as características investigativas, favorecem para que o sujeito adquira os componentes para todas as realizações culturais, assim como as aprendizagens escolares.

Entretanto, o processo de aprendizagem da leitura e escrita, que é a base para todo o sucesso escolar, não acontece de uma maneira tão simples para muitas crianças dessa idade. Ainda há um desafio para se desvendar: quais são as questões que influenciam e impedem que tal processo aconteça de forma satisfatória? As crianças que não conseguem alcançar um nível alfabético de escrita avançam nas séries e não ultrapassam níveis elementares de aprendizagem, daí a porcentagem de crianças que ainda não estão alfabetizadas e se encontram em séries posteriores à alfabetização. Para essas crianças, a escolarização terá muito pouco a oferecer. As razões que justificam essas dificuldades são diversas: fatores centrados na própria criança (como fatores orgânicos, entre os quais a disfunção ou imaturidade neurológica), síndromes, malformações e lesões. Esses fatores estão na base dos transtornos, como a deficiência mental, o autismo, a Síndrome de Down, a deficiência auditiva, distúrbios de aprendizagem, dislexias, déficits de atenção e hiperatividade. Outros fatores têm causas externas à criança e sua origem em fatores ambientais, como a falta de oportunidade para aprender, propostas de ensino pouco eficientes, restrições social, econômica e familiar, entre outros. Daí possibilita-se identificar desde problemas mais leves até transtornos mais extensos.

Segundo Zorzi (2009), os distúrbios de aprendizagem são considerados como um conceito genérico que diz respeito a um conjunto de dificuldades que se manifestam na linguagem oral, em termos de compreensão e de expressão, na capacidade para lidar com números e na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso pode ocorrer mesmo que a inteligência encontre-se dentro dos limites da normalidade e antecedem as dificuldades escolares. Essas crianças além de ter um problema, representam um grande transtorno para o sistema educacional; acabam não acompanhando o ritmo da classe e requerem mais atenção, correndo também o risco de ficar em um segundo plano em relação aos demais colegas.

Diante de tantas questões subjetivas que acompanham as crianças de seis anos no seu ingresso à vida social, principalmente na aquisição da leitura e escrita, é necessário avaliar a dinâmica da personalidade infantil que desvia o percurso do processo de aprendizagem. Nesse contexto avaliativo, o psicólogo dispõe, entre outros meios, de testes projetivos que

permitem explorar o mundo interno do sujeito. Segundo Werlang, Fensterseifer e Lima (2008), esses instrumentos foram criados com a intenção de se avaliar a personalidade, as relações interpessoais e as dinâmicas familiares que se mostrem importantes para cada sujeito e suas vivências com o mundo externo.

Nesta dissertação, procurou-se identificar alguns aspectos emocionais em crianças no período evolutivo da latência, que apresentam problemas de aprendizagem a partir das respostas dadas ao instrumento de avaliação projetivo, o Teste dos Contos de Fadas (Coulacoglou, 1993, 1996, 1998/2001, 2002a, 2002b, 2008a, 2008b). Ao identificar e analisar os conteúdos emocionais envolvidos nesse processo de aquisição da leitura e escrita, principalmente, nas crianças que não conseguem cumprir tal percurso, será possível definir formas de intervenções adequadas na clínica psicológica infantil. O objetivo geral foi identificar as semelhanças e diferenças nas respostas ao Teste dos Contos de Fadas (TCF), em crianças com idade entre 6 e 11 anos, com e sem dificuldades de aprendizagem.

A priori, para iniciar o desenvolvimento desta dissertação, foi elaborado, para avaliação da Comissão Científica da Faculdade de Psicologia (Anexo A), o projeto intitulado “*Respostas ao Teste dos Contos de Fadas em crianças com e sem problemas de aprendizagem*”. Este projeto está inserido, como já foi mencionado, em um projeto maior, “Adaptação Brasileira do Teste dos Contos de Fadas”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (ver Anexo B). Obtidas essas aprovações, foram realizados contatos com instituições escolares públicas e privadas da cidade de Goiânia, que possuem estudantes com idade entre 6 e 11 anos, para operacionalizar o estudo.

A pesquisa foi explicada aos diretores das escolas e, àqueles que acolheram a proposta, foram entregues cartas para serem encaminhadas pelo estudante aos pais ou responsáveis (Anexo C), conjuntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), e uma Ficha de Dados Sociodemográficos (Anexo E).

Esta Dissertação apresenta duas seções organizadas de acordo com o Ato Normativo nº 002/07 de 06/11/2007, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS. A primeira seção é de cunho teórico, intitulada “*Compreensão teórica sobre problemas de aprendizagem na infância*”, e a segunda, de cunho empírico, responde ao projeto de pesquisa, tendo como título “*Respostas ao Teste dos Contos de Fadas em crianças com e sem problemas de aprendizagem*”.

A Seção I teve como objetivo abordar aspectos relevantes da literatura sobre o processo de aprendizagem em leitura e escrita, desde o significado que o aprender adquiriu para a formação da sociedade, até as dificuldades que aparecem no processo. Essa etapa

teve como aporte teórico autores que abordam o tema, considerando os fatores orgânicos, centrados na própria criança, e fatores externos a ela, tais como o contexto sociofamiliar e os conflitos emocionais implícitos. Teve também, como embasamento, os pensadores psicanalíticos para descrever o momento do desenvolvimento psicosssexual (juntamente com seus efeitos) em criança a partir dos seis anos, período que coincide com o início da alfabetização escolar.

A Seção II retrata um estudo quantitativo do tipo transversal, operacionalizado a partir da administração de uma Ficha de Dados Pessoais e Sociodemográficos, do Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial, Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência (CBCL) - e do Teste dos Contos de Fadas em uma amostra de 64 crianças, com idade entre 6 e 11 anos. A amostra foi localizada, por conveniência, em escolas públicas e privadas da cidade de Goiânia (GO) e Região Metropolitana e foi dividida em dois grupos: um composto por 32 crianças com Problemas de Aprendizagem (G1), e outro, também com 32 crianças, sem Problemas de Aprendizagem (G2). Mais detalhadamente, os dados relacionados à distribuição dos participantes quanto à variável gênero e idade podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos da amostra conforme gênero e idade (n=64).

Gênero	Idade	Nº de Sujeitos	%
Masculino	6	4	6,3
Feminino	6	-	-
Masculino	7	10	15,6
Feminino	7	5	7,8
Masculino	8	6	9,4
Feminino	8	5	7,8
Masculino	9	6	9,4
Feminino	9	6	9,4
Masculino	10	14	21,9
Feminino	10	2	3,1
Masculino	11	4	6,3
Feminino	11	2	3,1
Total		64	100

Em relação ao ano escolar que os 32 participantes do G1 (com problemas de aprendizagem) frequentam, os dados podem ser visualizados na Tabela 2, assim como, o resultado obtido por essas crianças no Teste Raven (Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial) pode ser observado na Tabela 3. Detalhes sobre a classe

econômica em que o grupo familiar atual desses participantes está locado pode ser observado na Tabelas 4.

Tabela 2. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G1 conforme o ano escolar atual frequentado (n=32).

Série	F	%
1ª ano Ensino Fundamental	5	15,6
2ª ano Ensino Fundamental	6	18,8
3ª ano Ensino Fundamental	8	25,0
4ª ano Ensino Fundamental	9	28,1
5ª ano Ensino Fundamental	4	12,5
6ª ano Ensino Fundamental	-	-
Total	32	100

Tabela 3. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G1 conforme a capacidade intelectual avaliada pelo Raven (n =32).

Classificação Intelectual	F	%
Superior	2	6,3
Acima da média	3	9,4
Média	16	50
Abaixo da média	7	21,9
Deficiente	4	12,5
Total	32	100

Tabela 4. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G1 conforme classe econômica (n=32).

Renda familiar	F	%
Até 1 salário mínimo	7	21,9
1 a 3 salários mínimos	13	40,6
3 a 5 salários mínimos	5	15,6
Acima de 5 salários mínimos	7	21,9
Total	32	100

Detalhes sobre as configurações familiares e sobre os problemas de comportamento identificados no CBCL, nas crianças do G1 (com problemas de aprendizagem), estão descritos na Tabela 5 e 6.

Tabela 5. Distribuição em termos de frequência e porcentagem das pessoas com quem a criança reside (n=32)

Com quem mora?	<i>F</i>	%
Mãe e pai	5	15,6
Mãe, pai e irmãos	8	25
Mãe, pai, irmãos e avós	1	3,1
Apenas mãe	2	6,3
Mãe e irmãos	9	28,1
Mãe, Padrasto e irmãos	5	15,6
Avos	2	6,3
Total	32	100

Tabela 6. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos comportamentos das crianças obtidos através do CBCL no G1(n=32).

CBCL	<i>F</i>	%
Depressão	8	25
Ansiedade	5	15,6
Transtorno Desafiante Opositor	1	3,1
Transtorno de Conduta	2	6,3
TDAH	7	21,9
Sem diagnostico	9	28,1
Total	32	100

No que se refere ao grupo dos 32 participantes sem problemas de aprendizagem (G2) os dados relacionados ao ano escolar, capacidade intelectual e renda familiar podem ser visualizados nas Tabelas 7, 8 e 9 a seguir.

Tabela 7. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G2 conforme o ano escolar atual frequentado (n=32).

Ano Escolar	<i>F</i>	%
1ª ano Ensino Fundamental	6	18,8
2ª ano Ensino Fundamental	7	21,9
3ª ano Ensino Fundamental	6	18,8
4ª ano Ensino Fundamental	10	31,3
5ª ano Ensino Fundamental	1	3,1
6ª ano Ensino Fundamental	2	6,3
Total	32	100

Tabela 8. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G2 conforme a capacidade intelectual avaliada pelo Raven (n=32).

Classificação Intelectual	F	%
Superior	11	34,4
Acima da Média	5	15,6
Média	15	46,9
Abaixo da Média	1	3,1
Total	32	100

Tabela 9. Distribuição em termos de frequência e porcentagem dos sujeitos do G2 conforme a renda familiar (n=32).

Renda familiar	F	%
Até 1 salário mínimo	7	21,9
1 a 3 salários mínimos	12	37,5
3 a 5 salários mínimos	5	15,6
Acima de 5 salários mínimos	8	25
Total	32	100

Os dados relativos as configurações familiares do grupo G2 (crianças sem problemas de aprendizagem) podem ser visualizados na Tabela 10. Sobre os problemas de comportamento identificados no CBCL, constatou-se que as crianças que compõem o grupo de crianças sem problemas de aprendizagem não evidenciaram nenhuma questão dessa natureza.

Tabela 10. Distribuição em termos de frequência e porcentagem das pessoas com quem a criança reside (n=32)

Com quem mora?	F	%
Mãe e pai	5	15,6
Mãe, pai e irmãos	13	40,6
Mãe, pai, irmãos e avós	3	9,4
Apenas mãe	1	3,1
Mãe e irmãos	4	12,5
Mãe, Padrasto	1	3,1
Mãe e Avos	2	6,3
Pai e irmãos	1	3,1
Total	32	100

Cabe ainda mencionar que a seção II explicita o levantamento de frequências das variáveis que integram os componentes de personalidade do Sistema de Caracterização de

Respostas do Teste dos Contos de Fadas (TCF), e a associação dessas variáveis com os grupos G1 e G2. O Teste dos Contos de Fadas/TCF foi desenvolvido na Grécia, por Carina Coulacoglou (1995), em sua tese de doutorado. Esta autora utilizou os contos de fadas da literatura infantil para organizar uma técnica projetivo-associativa e temática, que possibilita compreender diversas dimensões da personalidade de crianças com idades entre 6 e 11 anos, com base na teoria psicanalítica. O TCF é um instrumento temático, porque contempla diversos temas, tais como sentimentos de privação, rejeição, preocupação sexual, dentre outros, mas também é um teste associativo, em que a criança associa uma característica a uma história particular (Coulacoglou, 2008). O TCF apresenta subsídios importantes para o conhecimento do desenvolvimento da dinâmica da personalidade infantil, do relacionamento interpessoal e do funcionamento familiar de crianças (Coulacoglou & Souyouldjoglou, 2005). A partir dessa configuração, pode-se classificar o TCF como um instrumento aperceptivo temático, no momento em que explora os processos perceptivos subjetivos, que são sempre embasados e transformados pela experiência passada do sujeito (Bellak 1967, 1979).

As duas seções procuram mostrar o percurso feito para a organização da Dissertação, a fim de compreender as manifestações psicológicas vivenciadas pela criança com problemas de aprendizagem e, assim, poder pensar em ações para enfrentar esse tipo de situação através de técnicas de avaliação e intervenção psicológica.

Referências Bibliográficas

- Bellak, L. (1967). Sobre los problemas del concepto de proyección. In: L. E. Abt & L. Bellak (Orgs.). Psicología Proyectiva (pp. 25-36). Buenos Aires: Paidós.
- Bellak, L. (1979). El uso clínico de las pruebas psicológicas del TAT, CAT y SAT. México: El Manual Moderno.
- Coulacoglou, C. & Souyouldjoglou, M. (2005). The Fairy Tale Projective Test as a means to examine psychoanalytic interpretations of fairy tales (Turkish article). In: Yanstima/Projection: Psychopathology and Projective Tests. 2 (3-4), 173-189.
- Coulacoglou, C. (1993). The Development of the Fairy Tale Projective Test in the personality assessment of children, unpublished Ph.D thesis, University of Exeter.
- Coulacoglou, C. (1998/2001) Psychometrics & Psychological Assessment. Athens: Papazisis
- Coulacoglou, C. (2002a). Construct Validation of the Fairy Tale-Test-Standardization data. International Journal of Testing. 2, (3-4), 217-242.

- Coulacoglou, C. (2002b). Teste de los Cuentos de Hadas. Madrid: TEA.
- Coulacoglou, C. (2008a), Exploring the child's personality, clinical and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test. Springfield/Illinois: C.C Thomas Publishers.
- Coulacoglou, C. (2008b). Fairy Tales as a Building Blocks: the development of the fairy Tale Test. In: C. Coulacoglou (Org.). Exploring the child's personality: developmental, clinical and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test. (pp. 29-46). Springfield/Illinois: C.C Thomas Publishers.
- Freud, S. (1905/1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In J. Strachey (Ed. e Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 7, pp.166-172). Rio de Janeiro: Imago.
- Gesell, A. (1998). A Criança dos 5 aos 10 anos. São Paulo: Martins Fontes.
- Leontiev, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martí, E. (2004). Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. (pp. 233-251). Porto Alegre: Artmed.
- Palácios, J. & Hidalgo, V. (2004). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. (pp.252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, D. R.(2006). Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1999). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Werlang, B. S. G., Fensterseifer, L. & Lima, G. Q. (2008). Teste de Apercepção Familiar – FAT. In: A. E. de Villemor-Amaral & B. S. G. Werlang (Orgs.). Atualizações em Métodos Projetivos para Avaliação Psicológica (pp. 171-181). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zorzi, J. L. & Capellini, S. A. (2009). Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Caompos: Pulso.

SEÇÃO I

Compreensão teórica sobre problemas de aprendizagem na infância

“Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce?... Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer”.
(Carlos Drummond de Andrade).

Introdução

Os problemas de aprendizagem se caracterizam por trazer limitações, este texto se iniciará com uma pontuação histórica dessa questão e após o tema foco das definições acerca dos problemas de aprendizagem e seus aspectos emocionais envolvidos, em crianças com idades entre 6 e 11 anos.

A escola continua representando para a formação da sociedade um lugar em que grandes acontecimentos se iniciam: as crianças qualificam sua linguagem, aprendem a dividir seus objetos com os colegas, a esperar sua vez nas brincadeiras, a construir uma autonomia e a se defender estando distante das figuras parentais; enfim, aprendem a viver em comunidade. Para algumas sociedades, a escola representou e ainda representa um ambiente elitizado; em outras, trata-se de um espaço facilitador de um percurso natural para todas as crianças que adentram na idade pré-escolar ou escolar. Contudo, não se discute o conceito que a escola adquiriu: o lugar onde se ensina, proporciona-se instrução, experiência e vivência ao indivíduo.

A preocupação em transmitir valores é uma questão que acompanha o homem desde a Antiguidade. Os gregos foram os responsáveis pela busca do conhecimento de si e do mundo na educação ocidental. A construção desse saber foi regida pela transmissão no campo das artes e suas leis, que conduziam seus corpos e espíritos, abrindo assim um campo para as discussões de ser natural e ser orgânico. O termo educação, e posteriormente cultura, surgiu como a forma com que o homem disseminou seus atos por meio da razão e do desejo, estabelecendo condições para a vida em comunidade. Segundo Cohen (2006), para Homero, Sócrates, Platão e Aristóteles, o homem é o centro das preocupações e o Estado só poderá ser compreendido sob sua educação e sua formação. Dessa forma, os gregos foram delineando o lugar do homem na sociedade e a importância

do ideal educativo para o Estado. A educação tinha também, para os gregos, uma determinação das classes sociais: a educação política – *pólis* ou cidade-estado, o objetivo de preparar o indivíduo para tarefas ligadas ao poder; e a educação guerreira, a responsabilidade de tornar o homem habilitado para as batalhas.

Aristóteles, segundo Cohen (2006), foi um dos grandes fundadores do pensamento ocidental. Para ele o conhecimento se dava entre as definições do universal e o particular do indivíduo, “entendidas como a determinação do objeto indicada pela palavra ou o discurso que expressa a essência ou natureza das coisas” (p. 24). Aristóteles fez também a diferenciação de dois sentidos do conhecimento: as pessoas que o possuem e as que não usufruem desse saber. A não utilidade do conhecimento poderá ser dada pela influência de emoções que alteram efetivamente as condições para aquisição do saber, “destacando assim a tensão entre o educável e o ineducável com a qual buscamos pensar os impasses da educação, presente desde a Antiguidade” (p.28).

No Século XVIII, Rousseau busca transformar a criança em um ser educável para tentar evitar os males da sociedade. Retrata a família como o modelo de sociedades políticas, tendo como a imagem do chefe, o pai, e os filhos como o povo. Juntamente com esse empenho na educação infantil, surge a proibição de se falar em sexualidade, principalmente perto das crianças. Diante desse ocultamento, o sujeito moderno surgiu com a tentativa de decifrá-lo e com a promessa de liberdade, pensamento esse que marcou o século XIX e o início do século XX. Dentre essas e outras mudanças no lugar dado à criança, houve o surgimento de um novo ambiente de trabalho para a mesma: a escola. Este lugar permitiu que a criança investisse, assim como o adulto, em aspectos que lhes assegurassem um lugar como trabalhador cidadão e, provavelmente, um consumidor. Tal proximidade com o adulto fez com que os olhares a ela atribuídos começassem a ter outros valores, inclusive os de interesses capitalistas. Portanto, uma criança com bons desempenhos escolares seria no futuro um ótimo investidor e consumidor no mercado capitalista. E as crianças que não obtivessem esse desempenho, o que fazer com elas?

No último século, o tema da aprendizagem foi alvo de estudo para vários teóricos, cujo objetivo principal foi o de desvendar os mistérios do processo do aprender. Sem uma definição pronta e acabada, alguns autores conceituaram a aprendizagem como “a aquisição de conhecimento ou de especialização” (Ross, 1979, p.19). Ciasca (2003), fundamentando-se em vários estudiosos, afirma entender a aprendizagem como “uma mudança permanente de comportamento, resultado de exposição a condições do meio ambiente” (p.20), colocando-a não como um evento que acontece no singular, mas um

sistema de eventos inter-relacionados. Para essa autora, então, a aprendizagem é um processo evolutivo que implica uma sequência de modificações reais no comportamento do indivíduo e no meio em que este está inserido. Essa autora considera também o complexo funcionamento do cérebro humano para que o aprender se concretize. Tal funcionamento está embasado na integração de algumas funções, a saber: funções psicodinâmicas – que atuam no controle psicoemocional para que a aprendizagem ocorra; funções do sistema nervoso periférico – em que se alojam os receptores sensoriais, fundamentais para a aprendizagem simbólica; e funções do sistema nervoso central – responsável pelo armazenamento, elaboração e processamento da informação. Portanto, a criança é vulnerável a todos esses fatores para que seu processo de aprendizagem aconteça de maneira satisfatória; ou seja, espera-se que ela ingresse em um grupo social que irá transmitir sua linguagem e seus costumes e agregá-los às suas experiências pessoais.

Por outro lado, segundo Pfromm (1987), o aprender é uma passagem de um estado inicial de docilidade à independência, para cuja conquista numerosos fatores contribuem: diferenças individuais, aptidões, pré-requisitos gerais e específicos, maturação, prontidão, motivação no processo biológico e ambiental que se contrapõem. Entretanto, uma criança aprende, basicamente, ao prestar atenção, ao compreender, aceitar, reter, transferir e agir, o que faz desse processo uma atividade individual e com investimentos na qualidade do aprendido.

Para que o aprender atenda a todos esses passos, considera-se que é necessário analisar o processo do pensar. Freud (1911/1996), em seu texto “*Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*”, articula dois princípios fundamentais no funcionamento do aparelho psíquico: o princípio do prazer e o princípio da realidade. Descreve esses princípios ao colocar que a “atividade psíquica afasta-se de qualquer evento que possa despertar o desprazer” (p.238), ou seja, de uma realidade que possa ser insuportável. Seguindo essa perspectiva, Freud menciona os sonhos aflitivos, juntamente com seus esquecimentos, como maneiras de afastar do pensamento sensações que causam o desprazer. É diante da realidade e da tentativa de esquivar do desprazer, causado pela mesma, que a consciência aprende, segundo Freud, a abranger suas qualidades sensórias, instituindo assim a função da atenção e memória. Nesse caminho de experiências com a realidade externa e as sensações de prazer, inicia-se um julgamento imparcial que decide se determinada ideia está, ou não, compatível com a realidade. A descarga motora - que até então estava sob o predomínio do princípio do prazer, cujo objetivo era simplesmente o de

aliviar as tensões do aparelho mental - passa a ser empregada na alteração da realidade e transformada em ação.

A partir dessa coibição do prazer, surge o processo do pensar. Freud (1911/1996) afirma: “o pensar foi dotado de características que tornavam possível ao aparelho mental tolerar uma tensão aumentada de estímulo, enquanto o processo de descarga era adiado” (p.240). Acrescenta ainda, que a substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade não se dá de forma repentina; há um deslocamento dos instintos sexuais, do autoerotismo original ao amor objetal. Isso faz com que o princípio de realidade se inscreva e a criança aprenda a lidar com a frustração por não poder, constantemente, se entregar aos prazeres sexuais, o que exige um esforço e um adiamento de satisfação por parte dela. A educação procura, nesse sentido, auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego pela permuta do princípio de prazer pelo da realidade. Uma oferta de amor dos educadores, como menciona Freud, coloca-se como recompensa à realidade que está presente.

O psicanalista Wilfred Bion formulou uma teoria sobre as origens do pensar. Para ele, a primeira forma de pensar, longe de ser simplesmente um processo mental abstrato, empenha-se por conhecer as qualidades psíquicas de si mesmo e do outro, resultado direto dos acontecimentos emocionais iniciais entre a mãe e seu bebê. Trata-se do esforço para compreender a si próprio ou o outro, designando o pensar no sentido de “tentar conhecer”. Bion, segundo O’Shaughnessy (1990), apresentou a identificação projetiva, não só como um mecanismo de defesa, mas como a origem do pensar, uma vez que se trata do primeiro modo de comunicação entre mãe e bebê. Nesse sentido, o bebê descarrega desprazer, percepções e sensações que despertam ansiedade para dentro da mãe para que a mesma os contenha naquilo que ele nomeou de “*reverie*”. A capacidade de a mãe transformar os sentimentos do bebê em uma experiência conhecida e tolerada fará com que ele, identificando-se com essa mãe capaz de pensar, introjete seus sentimentos modificados. É uma relação que é capaz de transformar, de certa forma, o desprazer em algo controlável. Segundo a autora, no lugar de um ego de prazer evacuando desprazer, há uma nova estrutura: “um ego de realidade que inconscientemente internalizou em seu núcleo um objeto com capacidade para pensar e para conhecer qualidades psíquicas em si e no outro” (p.198). Este ego encontra-se, então, pronto para diferenciar entre ver, imaginar, fantasiar, sonhar, estar acordado e estar dormindo.

Se a aprendizagem passa por esses fatores, do que se trata então o “não aprender”? O que de fato faz uma criança apropriar-se, ou não, desses conhecimentos que lhe são

repassados, uma vez que possuem íntegros todos os processos necessários para a aquisição? A partir desse contexto, esta seção tem o objetivo de abordar, com base principalmente em referenciais psicanalíticos, o processo de aprendizagem, juntamente com os aspectos emocionais envolvidos, em crianças de 06 a 11 anos.

Problemas de aprendizagem

Para Gerrig e Zimbardo (2005), a aprendizagem acontece quando o indivíduo é capaz de demonstrar resultados, como quando, por exemplo, consegue dirigir uma bicicleta ou tocar um instrumento musical. Não é possível observar diretamente a aprendizagem em si e não se podem ver as mudanças no cérebro, mas a aprendizagem é visível ou pode ser inferida, a partir do aprimoramento do desempenho do sujeito. Por outro lado, de maneira geral, Gleitman, Reisberg e Gross (2009) explicitam que, em alguns casos, a aprendizagem envolve mudanças no comportamento ou no desenvolvimento de novas habilidades; em outros, está centrada na aquisição de novo conhecimento sem implicações claras para o comportamento. Ainda, às vezes, a aprendizagem envolve associações simples ou a criação de sistemas elaborados de crenças; também pode ser imposta pelas circunstâncias, como, às vezes, pode envolver ideias ou crenças que o sujeito cria internamente por meio de seu próprio esforço.

A aprendizagem na pré-escola e escola, segundo Drosch, Häcker e Stapf (2001), não se distingue, em princípio, da aprendizagem fora da escola, mas, sim, pela direção planejada da atividade discente mediante instruções, ajuda e controle do professor. Esses autores lembram também a teoria de Gagné (psicólogo americano) que ordena os diferentes tipos de aprendizagem em um sistema hierárquico, segundo graus de complexidade (aprendizagens de sinais, de estímulo-reação, formação de cadeias, de cadeias verbais, discriminação múltipla, de conceitos, regras e solução de problemas); estes são aproveitados para a análise das estruturas do conhecimento nas diversas tarefas, na determinação do processo de aprendizagem em conexão com o planejamento de unidades curriculares.

Os anos iniciais de escolarização, sem dúvida, são cruciais no que diz respeito ao aprender a ler e escrever. Mas como proceder com as crianças que não desenvolvem as habilidades escolares? Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) mencionam que o manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil e, muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação dessas crianças em programas

especiais de ensino, como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

Mas o que são dificuldades ou problemas de aprendizagem? Ao procurar definir o termo “problema de aprendizagem”, ocorre o aporte de alguns estudiosos. Aplica-se esta expressão à situação em que a criança apresenta um nível de rendimento escolar insatisfatório, apesar de se encontrar em um ambiente sociofamiliar em princípio normal (funcional), de possuir um quociente intelectual condizente para sua faixa etária e de não apresentar doença (ou sintomas) neurológica. Para Ciasca (2003), o termo distúrbio de aprender tem sido utilizado para designar uma perturbação na aquisição de informações ou na resolução de problemas escolares. Quando tal falha existe, implica por parte do indivíduo uma mudança no processo de aquisição, assimilação e transformação, seja por vias internas ou externas. A autora destaca o percurso dos pesquisadores para qualificar os tipos de cada distúrbio, passando desde as dificuldades em leitura e escrita, até as dificuldades na percepção visual, auditiva e raciocínio abstrato. Assim, lembra que os primeiros relatos médicos sobre crianças “normais” com problemas acadêmicos, foram registrados na literatura inglesa em 1917, quando um oftalmologista-da cidade de Glasgow, James Hinshelwood, considerou essa dificuldade como “cegueira congênita das palavras”.

O termo “problema de aprendizagem” foi introduzido no Brasil por Lefrève (1975) que considerou a dificuldade em aprender como uma síndrome que atinge a criança com inteligência média ou próxima da média, mas com embaraços nas habilidades escolares e/ou em comportamentos, associados ao Sistema Nervoso Central (SNC). Tal criança distingue-se por apresentar déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e função motora. Por outro lado, o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TRTM (2002) - explicita que os transtornos de aprendizagem caracterizam-se por um funcionamento acadêmico substancialmente abaixo do esperado, tendo em vista a idade cronológica, medidas de inteligência e educação apropriada à idade (p.71).

Mota (2008) fez um estudo de levantamento bibliográfico sobre a relação entre a consciência metalinguística e as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Dentro dessas habilidades, três se destacam para o sucesso da alfabetização: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica. A capacidade de a criança refletir sobre os sons que compõem a fala e sobre os morfemas das palavras contribui, significativamente, para o seu desempenho na alfabetização. A criança, nesse caso, adquire

uma compreensão maior na formação da escrita e na leitura das palavras, ao invés de uma reprodução repetitiva do que lhe é ensinado nas cartilhas escolares.

Pain (1992) entende o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não aprender ingressa numa constelação peculiar de comportamentos que destacam sinais de descompensação. Esse autor diferencia os problemas de aprendizagem em dois níveis: o primeiro nível diz respeito às perturbações que atentam contra a normalidade do processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito. Assim sendo, os problemas de aprendizagem, neste nível, são os que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades. O segundo nível inclui as perturbações que se produzem no marco da instituição escolar, ou seja, uma resistência à transição do grupo familiar ao social. Essa transição marca para a criança a possibilidade de entrar em conflito com seus princípios originais e agregar novos valores ao seu desenvolvimento. O modo como a criança é incentivada nesse processo pelos pais, faz com que ela tenha mais ou menos coragem para ingressar nesse novo mundo. Dizer não para este caminho é não conseguir, muitas vezes, desagradar suas figuras primordiais e, de certa forma, não conseguir contrariar as projeções e expectativas de seus genitores.

Bettelheim (1987) menciona que a recusa de se alfabetizar pode se vincular a causas bem opostas. Assim, uma forte pressão no lar - para que a “criança se saia bem na escola - pode induzi-la a se recusar a aprender num esforço para afirmar a sua independência perante os pais” (p.46). Também, a criança pode “entender o fracasso escolar como uma maneira mais sutil de derrotar os pais lá onde lhes dói mais” (p.46). O fracasso escolar tido como renúncia é, de um modo geral, manifestação de um conflito inconsciente, fruto de uma contradição que atinge o sujeito. É nesse sentido que se observa o contexto de um “fracassado” na escola, existindo a possibilidade de perguntar quem a criança gostaria de atingir. O fato é que realmente atinge.

Considerando o exposto, cabe indagar: o que fazer com essas crianças que se negam a aprender, seja de forma consciente ou inconsciente? Qual o papel da escola na vida de uma criança que não consegue atingir os objetivos propostos em cada série? Em que lugar entra a família nesse processo não alcançado da aprendizagem?

Problemas de aprendizagens e seus aspectos emocionais

A criança durante o seu desenvolvimento atravessa períodos de grande intensidade emocional. Muitas vezes, passa por etapas e situações de vida que despertam diferentes sentimentos ou estados emocionais como medo, ansiedade, depressão, entre outros.

Através de seus recursos psicológicos, ela tentará buscar, ou não, formas de lidar com o turbilhão de emoções característico de seu crescimento ou de demandas externas.

Segundo a perspectiva da psicologia freudiana, o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo passa por diferentes períodos ou fases, de acordo com a evolução da libido e do instinto sexual juntamente com suas manifestações. Ainda, o comportamento humano pode ser explicado ou compreendido considerando as suas unidades estruturais, definidas, a partir de 1923, por Freud: o id, o ego e o superego. A interação desses sistemas determinará o comportamento do indivíduo e a dinâmica da personalidade será definida pela maneira com que a energia psíquica é utilizada por esses sistemas. A criança de seis anos encontra-se dentro desse percurso no período da latência, permanecendo até o limiar da pré-puberdade. É durante essa fase que a energia entre os sistemas apresenta certa calma, para que inicie seu processo de aquisição da leitura e escrita, juntamente com outras atividades escolares.

Nessa idade há, por parte da criança, um relaxamento dos interesses sobre as questões da sexualidade e, concomitantemente, um investimento em outros aspectos. A escola, por exemplo, propõe tarefas que permitem vivenciar outra via de valorização e de afirmação em seu convívio social. Graças à leitura e outros meios de comunicação, a criança descobre a existência de um vasto mundo, diferente do seu grupo familiar, sentindo-se assim, muito atraída pelas novas descobertas. Nesse período, segundo Collete (1971), ela se vê ainda apegada aos pais pela via da apreciação enquanto indivíduos, e não mais pelos serviços que estes lhe podem prestar. É um momento em que se interessa bastante pela vida dos adultos, tornando-se capaz de estabelecer vínculo de amizade maior com eles. A escola entra nesse período com sua importante função de socialização, e as pressões educativas promovem uma diminuição no caráter exibicionista da criança com essa idade. Nesse ambiente, ela não mais é o centro de tudo; é necessário partilhar a atenção do adulto com os outros colegas que também possuem o mesmo direito. É preciso muitas vezes, lutar por seu lugar no grupo, fazer concessões e principalmente tolerar não mais ser o centro das admirações. É diante do que a criança aprendeu em seu meio familiar que conseguirá sobreviver a todas essas questões que o grupo social por si só lhe impõe. A família é o elemento essencial da civilização por estar no alicerce da constituição da sociedade. Apesar de todas as mudanças no formato familiar durante os séculos, todas as configurações apresentam leis e normas que regulam sua organização, incluindo divisões de papéis e funções. Essas configurações são o que permite à criança entrar na cultura com seus impulsos um pouco mais controlados.

A análise do contexto familiar, em que estão inseridas crianças e adolescentes, é para Cruz e Ramos (2002) um fator determinante na gênese das dificuldades escolares. Esses autores apontam que nas famílias caracterizadas como funcionais, em que há papéis claros, limites bem definidos e permeáveis, os problemas tendem a ser menos frequentes e, quando presentes, menos intensos. Entretanto, nas famílias nas quais os papéis materno e/ou paterno são desempenhados por outros, em que os cônjuges vivem separados e/ou em constante luta pelo poder e com dificuldades de estabelecer limites, os problemas de comportamento e escolares ocorrem com maior frequência e intensidade. Com base nisso, esses autores consideram que, na avaliação das dificuldades escolares - além dos fatores específicos relacionados à fase evolutiva do sujeito, dos aspectos escolares e familiares - deve-se considerar o contexto social e cultural em que está inserido o jovem aluno.

Segundo Caram (2003), aquilo que é natural e biológico fica submetido à mediação do pensamento e da linguagem, através da simbolização, para a realização dos desejos. A autora salienta ainda que “a cultura impõe, de saída, uma constatação: o homem distanciado pela linguagem de sua origem animal está fadado à insatisfação” (p.46). Dessa forma, para que a criança inicie seu processo de inserção social através da leitura e escrita, assim como outras formas de comunicação, deve submeter a realização do seu desejo a uma insatisfação. Dentro desse percurso, talvez, é que a criança necessite suportar o “não saber” para adquirir, posteriormente, o seu conhecimento; ela defrontará com a impossibilidade de uma satisfação imediata e um saber total para se apropriar de um conhecimento parcial e transitar entre ora ter o conhecimento, ora não. Rudge (2005) destaca: “o pensamento envolve um esforço de inibição e, portanto, a capacidade de suportar uma medida de desprazer” (p.39). É nesse espaço que transita entre aquele que sabe e o que não sabe que o conhecimento adquire seu lugar social. Pais e professores assumem um papel fundamental para destacar essa circulação do conhecimento e não se posicionarem como os detentores exclusivos do mesmo. Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) abordam que a maneira de lidar com o insucesso escolar e com as implicações para a autoavaliação da criança, para os professores e familiares, é uma tarefa desafiadora e sem respostas definitivas, sendo necessária a busca de diversas alternativas para minimizar a situação.

Não se pode esquecer que esta criança é fruto de um contexto cheio de fantasias ao seu respeito. Não é simplesmente o fato de controlar suas insatisfações que permitirá que obtenha sua aprendizagem almejada. Ela também estará atendendo a um desejo alheio. A

criança cresce se questionando como, a quem e a quem atender, sempre buscando uma separação e uma construção do seu desejo com o desejo do outro.

O bebê nasce em meio a diversas circunstâncias que o antecedem, como as histórias de seus pais, juntamente com suas particularidades. É em uma situação de total desamparo, e impossibilitada de operar seu próprio caminho, que a criança segue seu desenvolvimento absorvendo e atendendo aos desejos alheios. O sujeito não possui um ego de partida, ele necessita do ego do Outro para se constituir. Freud (1914/1996), em “*Sobre o narcisismo: uma introdução*” menciona que tem que existir uma “nova ação psíquica”, apontando para a função de um outro “experiente”, que se implique com esse ato e que transformará o corpo do bebê libidizado. Assim, a entrada no campo do Outro se dá pela via de um outro que cumpre esse papel, seja a mãe ou alguém que exerça a função materna. Dessa forma, o sujeito encontra-se alienado no desejo do outro através de uma relação especular e tal alienação deixa a criança completamente a mercê desse sujeito. A criança então, segundo Lacan (1969), é efeito da família que a constitui, é efeito do Desejo da Mãe e do Nome do Pai e atende a uma estrutura, inclusive ao que há de sintomático nela. Poder-se-ia, então, perguntar: a que desejo uma criança atende quando se nega ou não consegue aprender? Ou estaria ela atendendo ou escondendo algum tipo de desejo?

Nesse contexto familiar, nasce um indivíduo com sua personalidade em construção. Segundo Hall, Lindzey e Campbell (2000), “a dinâmica da personalidade é governada pela necessidade de gratificar as próprias necessidades por meio de transações com objetos no mundo externo” (p.60). Daí a função do mundo externo de moldar o destino da personalidade, segundo as ameaças e satisfações de cada um. Ainda para os autores, “o ambiente tem o poder de produzir dor e aumentar a tensão, assim como de trazer prazer e reduzir a tensão. Ele perturba, assim como conforta” (p.60).

O ego da criança de seis anos - período este de ingresso no ensino fundamental e, portanto, da aquisição da leitura e escrita - encontra-se mais estabilizado, dando-lhe subsídios para encarar os conflitos e perigos do mundo exterior. Porém, quando as crianças não conseguem obter êxito nas demandas escolares e não desenvolvem sua capacidade produtiva, instalam-se sentimentos de incapacidade, frustração, desmoralização, baixa autoestima e até comportamentos inadaptados.

É comum, frente ao fracasso escolar, que a criança apresente medo. Segundo Hall, Lindzey e Campbell (2000), o medo é uma reação do indivíduo que se acha despreparado para as ameaças externas. Esta criança poderá sentir-se pressionada por uma estimulação que não consegue controlar e seu ego será dominado pela ansiedade.

Na teoria psicanalítica freudiana, o conceito de ansiedade é de fundamental importância. É possível observar dois principais momentos cronológicos para a compreensão desse aspecto: durante a primeira teoria da angústia, que se estendeu desde 1905 até 1926, e na segunda teoria, elaborada e explanada a partir do trabalho desenvolvido no texto “*Inibição, Sintoma e Angústia*”.

No primeiro momento de sua conceituação, Pisetta (2009) lembra que a *angústia* foi concebida por Freud como uma *tensão*, de caráter sexual, que não conseguia ligar-se psiquicamente, ou seja, transformar-se em objeto sexual ou *libido psíquica*. No entanto, no texto “*Inibição, Sintoma e Angústia*” Freud (1926[1925]/1976) passa a discorrer sobre dois tipos de ansiedade: a angústia automática e a angústia-sinal. A primeira, segundo Zimmerman (1999), corresponde a um excesso de estímulos que o ego não tem condições de processar e, por isso, reprime-os; daí resulta o surgimento da ansiedade, decorrente de um represamento de desejos, fantasias e sentimentos. Por sua vez, a angústia-sinal é concebida como um sinal que o ego emite diante de uma ameaça e, só então, processa-se a repressão. O ego pode lançar mão de recursos defensivos, operando por meio da constatação da *angústia sinal*, a qual o avisa do perigo. Compreende-se a defesa como um componente da organização psíquica que depende, para entrar em ação, do ego e de sua articulação com as instâncias psíquicas e com a realidade externa.

No contexto teórico da Segunda Tópica, Freud (1937/1975) enfatiza que o ego desempenha a função de mediador entre o id e o mundo externo, visando evitar o desprazer e protegendo o id dos perigos externos. O ego também pode adotar uma atitude defensiva em relação ao próprio id se as exigências pulsionais passarem a ser consideradas como um perigo, porque ele compreende que a satisfação pode conduzir a conflitos com o mundo externo. O ego utiliza-se de diversos procedimentos para desempenhar sua tarefa, a qual consiste em evitar o perigo, a ansiedade e o desprazer.

Fica evidente, para Gobbi (2009), que os mecanismos de defesa têm o propósito de manter afastados os perigos e, portanto, não se pode pensar que o ego passe sem esses mecanismos durante o seu desenvolvimento. Entretanto, os próprios mecanismos podem se converter em perigos, tornando-se formas regulares de reação do caráter. Assim, os mecanismos defensivos usados de forma repetida podem preparar o caminho e incentivar o surgimento de uma patologia, já que mantê-los acarretam restrições e enfraquecimento do ego, assim como um pesado ônus à economia psíquica (Freud, 1937/1975).

Dificuldades nas habilidades escolares estimulam o surgimento de sentimentos de frustração e baixa autoestima. Para Dorsch, Häcker e Stapf (2001), o termo frustração é

designado por uma “vivência de um prejuízo pretense ou real, de preterimento, de insuficiência numa expectativa não satisfeita ou numa injustiça sofrida.” No cotidiano, há sempre obstáculos de toda espécie que impossibilitam que todas as necessidades encontrem uma realização completa. Tais obstáculos obrigam o indivíduo a renunciar à satisfação e a se contentar com prazeres mais modestos. Essas situações causam impressões penosas de tensão, estados fisiológicos ou psíquicos desagradáveis e ansiedades. Então, segundo Collette (1971), para que o indivíduo sintase frustrado é necessário que antes tenha havido um desejo, uma motivação que o impulse para alguma coisa.

Rosenberg (1965, 1979) refere-se à autoestima como a avaliação que a pessoa efetua e, geralmente, mantém em relação a si próprio, implicando em sentimentos e pensamentos de autoaceitação, autorrespeito e autovalorização. Neste sentido, a autoestima reflete uma atitude positiva ou negativa de aprovação ou desaprovação em relação a si mesmo.

De acordo com Coopersmith (1967, 1989), o ponto fundamental da autoestima é o aspecto valorativo, o que influencia na forma como a pessoa aceita a si mesmo e define suas metas, tendo efeitos em áreas como o desempenho escolar, habilidades esportivas e relacionamentos interpessoais. Desde os primeiros anos de vida, se as relações parentais e sociais forem positivas podem estruturar de modo favorável a autoestima. Assim sendo, a autoestima é um importante indicador de saúde mental. Em situações de baixa autoestima, o ser humano sente-se vulnerável, incompetente e inadequado perante a vida, tendo a sensação de estar sempre errado e de ser incapaz de enfrentar os desafios que lhe são impostos. Para Franco (2009), a autoestima é “uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que o mantêm com o mundo” (p.326). Esta autora define também esse conceito como algo tênue que surge pela forma com que significamos as situações vividas ao longo da vida. Tanto as situações positivas ou negativas tendem a se estabilizar e fazer novas marcas na consciência do sujeito; estas, por sua vez, aplicam-se na apreensão que o sujeito tem acerca da capacidade de aprender.

Contextos de frustração e baixa autoestima estimulam necessidades de afeto, proteção, segurança, como também reações agressivas que possibilitem de alguma forma obter imposição, dominância, superioridade. Teorias como a de Abraham Maslow (1968) enfatizam que as necessidades básicas do indivíduo incluem as necessidades de vida, proteção, segurança, pertencimento e afeto, autorrespeito e autoatualização. Maslow afirma que não há qualquer possibilidade de saúde psicológica sem que a pessoa seja fundamentalmente aceita, amada, e respeitada por si própria e pelos outros. Neste sentido,

para esse autor, “a criança com uma boa base na gratificação de suas necessidades de segurança, amor e respeito consegue desfrutar de graus satisfatórios de frustração e se torna mais forte por isso” (p. 200).

De maneira geral, as pessoas necessitam de segurança ou ajuda daqueles que são percebidos como mais fortes ou poderosos. Também, como forma de compensar a falta de afeto ou de conquistas pessoais, as pessoas podem ser fascinadas por bens de consumo e pela aquisição e retenção de posses. Este tipo de desejo (querer ter), ou aspiração a determinado tipo de vivência, reforça aspectos da personalidade centrados no apego por coisas materiais - a ambição e a vaidade. Para Laplanche e Pontalis (2001), o desejo evoca um movimento incontrolável de avidez, ganância, ambição e/ou cobiça, vinculado à vivência de satisfação ligada ao estado de desamparo original do ser humano.

A agressividade é considerada um aspecto estruturante para o psiquismo do indivíduo, presente nas diversas fases do seu desenvolvimento. É considerada uma força de vida tão importante como outras funções básicas de alimentação, de reprodução e a de capacidade de fuga frente a situações de risco (Werlang, Sá & Macedo, 2006). A agressividade assume um caráter positivo, ou construtivo, no percurso da vida do indivíduo o que lhe permite assumir comandos em grupos, empresas, ou controlar, de modo normal, uma associação ou comunidade. Ao se colocar em situações desconhecidas ou de desafios, o indivíduo apresentará um resultado tanto mais satisfatório, quanto maior for sua agressividade em resolução. Entretanto, a agressividade demonstra seu lado negativo e restritivo, quando se apresenta em comportamentos de ataque, hostilidade e destruição, retratando a necessidade do indivíduo de escapar de todo e qualquer tipo de controle; dessa forma, exerce ações violentas contra quem constitua um possível obstáculo e, conseqüentemente, uma frustração.

Portanto, os comportamentos agressivos fazem parte do cotidiano das pessoas e, se bem aproveitados, são úteis aos enfrentamentos das frustrações em cada etapa de seu desenvolvimento. As expressões agressivas variam de um indivíduo para outro, de acordo com sua cultura e regras sociais. Segundo Collette (1971), há três tipos de respostas à frustração: as reações extrapunitivas, em que ocorre um ataque direto contra a fonte de frustração; as reações intrapunitivas, com caráter autopunitivo; e as reações impunitivas, em que as reações agressivas não são visíveis no sujeito, mas em comportamentos substitutivos.

A criança apresenta uma agressividade inicial, via sua oralidade, ao morder, vomitar e cuspir nos primeiros anos de vida. Após o desenvolvimento da linguagem, apresenta uma

agressividade verbal, o que, por sua vez, será a manifestação mais visível diante de suas frustrações. A criança com essa capacidade não mais morderá a pessoa que o frustra, exceto quando apresentar alguma anomalia no desenvolvimento, situação em que se pode detectar, progressivamente, comportamentos substitutivos, como o negativismo, a resistência passiva, o desafio, a desobediência e a retração. Pode apresentar, também, reações de calúnias, tentativas de desacreditar o adversário, a acusação, a rivalidade e a competição, sob formas do ciúme, inveja, ressentimentos, rejeição do grupo, isolamento e resistências às hierarquias.

Outra forma de reação à frustração é através da ansiedade: estado de humor desconfortável, inquietação interna desagradável. Esta aparece em situações que ameaçam a integridade física do indivíduo ou em momentos de perturbações psíquicas que estão ligadas a um sentimento de insegurança subjetiva. A ansiedade faz parte da vida e, segundo Cabrera e Sponholz (2006), é um sentimento intrínseco ao desenvolvimento humano; contudo, em certas condições, pode se transformar em sintoma de um processo patológico, psíquico ou orgânico, como também, pode se constituir em um quadro psicopatológico.

Para a criança, a ansiedade se apresenta nos primeiros anos de vida, quando deve enfrentar adaptações a um novo ambiente, tornando-se completamente dependente de outra pessoa. A principal ansiedade nesse momento é de se ver privada da mãe ou de seu substituto. A mãe é o único agente de segurança para a criança; portanto, qualquer manifestação de ansiedade da mãe será absorvida pela criança. Nesse momento de vida, as manifestações de afeto são importantes para que a criança sinta que não está inserida apenas em uma mera rotina de cuidados e, sim, que integra um ambiente seguro para sua sobrevivência. Por outro lado, o excesso de cuidados pode impedir que a criança crie recursos para enfrentar a ausência de sua mãe e, conseqüentemente, encarar situações desagradáveis e frustrantes, tornando-se um sujeito dependente. A criança também pode expressar, através da ansiedade, temor de reviver situações que não gostaria, estabelecendo um mecanismo de funcionamento para se prevenir de tudo o que considera traumatizante. Aspectos frequentes que disparam sintomas de ansiedade estão relacionados a sentimentos de desvalorização, perda de prestígio e/ou receio de se ver diminuído a seus próprios olhos e aos olhos dos outros. Segundo Rudge (2005), a “capacidade de pensar depende da capacidade de tolerar a angústia” (p.38), e esta só é possível de ser aceita se servir para trazer uma compensação.

É na escola que esses sentimentos surgem ou se consolidam, uma vez que a criança depara-se constantemente com situações nem sempre muito favoráveis. De acordo como

estas situações que são vivenciadas, ela poderá ter, ou não, bom êxito no enfrentamento e na resolução desses conflitos. Porém, quando não acontece um fechamento de modo satisfatório, as depreciações feitas pelos outros, as críticas, a regressão social, o sentimento de diminuição das capacidades intelectuais ou físicas criam, certamente, sentimentos de insegurança e baixa autoestima duradouros. Linhares e colaboradores (1993) relatam que a dificuldade escolar pode gerar um “círculo vicioso do fracasso”; assim quanto mais a criança se sente desvalorizada, menos obterá aprovação a partir do seu desempenho. Dessa forma, a escola - juntamente com a família - desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima da criança. A família com seu caráter formador das primeiras relações vividas pela criança e a escola como uma socialização secundária. Segundo Silveira e Wagner (2009), a escola também possui a função de educar as famílias no sentido de fornecer informações sobre o desenvolvimento da educação infantil; assim, tanto escola quanto família exercem papéis de caráter curativo, uma sobre a outra.

De acordo com Bion (1991), o pensar foi criado para dar conta dos pensamentos, através da pressão que este exerce sobre a psique; esta pressão, por sua vez, é provinda de alguma expectativa não atendida. O bebê diante de uma situação de frustração poderá desenvolver mecanismos, através do pensamento, para tornar a frustração ainda mais tolerável. A incapacidade de tolerar inclina o indivíduo para uma fuga da frustração, fazendo com que o aparelho para pensar os pensamentos funcione como algo para livrar a psique de acúmulos de objetos internos maus. Logo, o desenvolvimento de pensamentos e da capacidade de pensar fica obstruído. O autor relata que “se a frustração pode ser tolerada, a associação de concepção e realizações, sejam negativas ou positivas, dá início a procedimentos necessários para aprender com a experiência” (p. 188). Assim, a frustração passa a fazer parte do processo de aprendizagem da criança, seja ela no ambiente escolar ou não.

A depressão surge como resultante de uma inibição integral da pessoa que afeta as funções da mente, altera a forma como interpreta o mundo, sente a realidade e manifesta as suas emoções. A depressão envolve emoções como tristeza, culpa, autodesvalorização, raiva, irritabilidade, apatia, desgosto, desprezo, medo, timidez, falta de capacidade de sentir prazer, redução do interesse pelo ambiente, fadiga ou perda de energia, diminuição da capacidade de pensar ou de tomar decisões. Assim, em Psicanálise, conforme Delouya (2005), a depressão constitui uma manifestação, assim como a dor e a angústia, que podem estar presentes em todos os quadros clínicos (neuroses, psicoses e perversões), sem necessariamente configurar uma classe de psicopatologia.

Trevisan (2004) sugere quatro fatores de risco em interação com a depressão: experiências traumáticas, fatores genéticos, temperamento e relações interpessoais. Afirma que há uma relação significativa entre trauma por perda de vínculos afetivos na infância e a depressão na vida adulta, e que a autoestima tem um papel central na vulnerabilidade à depressão. A autora traz, como análise, a diferenciação em dois tipos de depressão baseados nos escritos de Freud: a depressão anaclítica ou dependente, que é caracterizada por sentimentos de desamparo e solidão; e a depressão introjetiva, em que os sentimentos de desvalia, inferioridade, fracasso e culpa estão constantemente no indivíduo. Este, por sua vez, se autoavalia de forma cruel e com medo da crítica e não aprovação alheia.

Diante de todos esses aspectos emocionais que se encontram envolvidos no processo de aquisição da aprendizagem, percebe-se que a autoestima é um aspecto fundamental para o enfrentamento das dificuldades que o mesmo requer. Franco (2009) destaca que a análise da autoestima deve incluir as relações reais e o contexto histórico e social do sujeito - sendo então um fenômeno mais social - e que a sua construção está intimamente ligada à qualidade das relações estabelecidas por este sujeito. Estudar esses aspectos emocionais que influenciam o aprender permite que se obtenha uma atenção mais específica para as dificuldades que aparecem no processo e que contribuem para a complexidade da questão.

Considerações finais

O aprender é um fato que faz parte do cotidiano de todo ser humano desde seus primeiros dias de vida. Já na sucção do seio, o bebê aprende a ter uma atitude e que, se não a fizer, terá sua alimentação comprometida. Mais tarde, aprende a desenvolver seus movimentos motores, a linguagem e assim por diante. Cada gesto requer um aprendizado. Para tanto, diversos aspectos estão associados nesse desenvolvimento saudável do sujeito: fisiológico, psíquico e social.

Entre seus seis e onze anos (período do ensino fundamental), ou seja, antes de entrar propriamente na adolescência, a criança deve de alguma maneira ter adquirido a leitura e a escrita e nelas apresentar desenvoltura, assim como na capacidade de fazer cálculos, resolver problemas, analisar e interpretar informações e fatos. Mas quando há um desempenho escolar insuficiente, algo não vai bem. Fatores como problemas preexistentes ligados ao desenvolvimento, habilidades específicas deficientes, reações a pressões sociais e familiares, privação cultural, dificuldades psicológicas, inadequações da instituição escolar podem estar contribuindo para configurar problemas de aprendizagem.

Certamente, não existe uma causa única que possa determinar as dificuldades de aprendizagem. Contudo, sabe-se que alterações em várias áreas - principalmente na afetivo-emocional, motivacional e de relacionamento interpessoal - prévias ou decorrentes da dificuldade em aprender, precisam ser avaliadas e tratadas. Intervenções apropriadas possibilitam encontrar soluções e condições de vida que permitam a formação de um pensamento organizado e estruturado para que se possa dar conta da aprendizagem escolar.

Referências Bibliográficas

- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1987). Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bion, W. R. (1991). Uma teoria do pensar. In: E. B. Spillius. Melanie Klein hoje: desenvolvimento da teoria e técnica. Vol. 1 (pp. 185-193). Rio de Janeiro: Imago.
- Cabrera, C. C. & Sponholz Jr, A. (2006). Ansiedade e insônia. In: N. J. Botega (Org). Prática psiquiátrica no hospital geral: interconsulta e emergência (pp. 283-303). Porto Alegre: Artmed.
- Caram, C. T. R. M. (2003). Psicanálise com crianças e o lugar dos pais. In: A. M. Portugal, C. M. Caram, I. H. Travaglia, R. G. Melgaço & Y. M. Meira (Org.). O Porão da Família: ensaios de psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ciasca, S. M. (2003). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cohen, R. H. P. (2006). A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Collette, A. (1971). Introdução à Psicologia Dinâmica: das teorias psicanalíticas a psicologia moderna. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1989). Coopersmith Self-esteem Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Cruz, F. M. de M. & Ramos, L. J. D. (2002). Dificuldades Escolares. In: M. C. O. Costa & R. P. de Souza. Adolescência: Aspectos Clínicos e Psicossociais. Porto Alegre: Artmed
- Delouya, D. (2005). Depressão. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dorsch, F., Hacker, H., & Stapf, K. H. (2001). Dicionário de Psicologia. Petrópolis: Vozes.
- DSM-IV-TR™ (2002). Manual diagnóstico de estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed.

- Franco, A. de F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). 13 (2), 325-332.
- Freud, S. (1911/1996). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: J. Strachey (Ed. e Trad.). Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 12, pp. 233-244). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914/1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: J. Strachey (Ed. e Trad.). Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 14, pp. 77-108). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1926[1925]/1976). Inibição, sintomas e angústia. In: J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol.20, pp. 95-200). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1937/1975). Análise Terminável e Interminável. In: J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 23, pp.247-290). Rio de Janeiro: Imago.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2005). A Psicologia e a Vida. Porto Alegre: Artmed
- Gleitman, H., Reisberg, D. & Gross, J. (2009). Psicologia. Porto Alegre: Artmed.
- Gobbi, A. S. (2009). Uso de mecanismos de defesa no período de latência. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PUCRS.
- Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B., (2000). Teorias da Personalidade. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Lacan, J. (1969). Duas notas sobre a criança. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. (21), 5-6.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2001). Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes.
- Lefrève, A. B. (1975). Disfunção Cerebral Mínima. São Paulo: Editora Sarvier.
- Linhares, M. B. M., Parreira, V. L. C. Marturano, A. C. & Sant' Anna, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. Medicina Ribeirão Preto. 26, 148-160.
- Maslow, A. (1968). Toward a Psychology of Being. New York: D. Van Nostrand Company.
- Mota (2008). Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão de literatura. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). 12 (2), 347-355.

- O'Shaughnessy, E. (1990). A Teoria do pensar de W.R.Bion e novas técnicas em análise de criança. In: E. B. Spillius. Melanie Klein hoje: desenvolvimento da teoria e técnica. Vol. 2 (pp. 196-210). Rio de Janeiro: Imago.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2004). Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17 (1), 121-128.
- Paín, S. (1992). Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Pfromm Neto, S. (1987). Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Pisetta, M. A. A. de M. (2009). A falta da falta e o objeto da angustia. Estudos de psicologia, 26 (1), 101-107.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the Self. New York: Basic Books.
- Ross, A. O. (1979). Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil.
- Rudge, A. M. (2005). Angústia e pensamento. Psychê (15), 37-48.
- Silveira, L. M. de O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). 13 (2). 283-291.
- Trevisan, J. (2004). Psicoterapia psicanalítica e depressão de difícil tratamento: à procura de um modelo integrador. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 26 (3), 319-328.
- Werlang, B. S. G., Sá, S. D., & Macedo, M. M. K (2006). A agressão e o ser humano: uma relação inevitável. In: M. S. Oliveira & B. G. Werlang (Orgs). Temas em Psicologia Clínica (pp. 57-65). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Zimerman, D. E. (1999). Fundamentos Psicanalíticos: teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática. Porto Alegre: Artemed.

SEÇÃO II

Respostas ao Teste dos Contos de Fadas em Crianças com e sem Problemas de Aprendizagem

Introdução

A aprendizagem é um processo pelo qual a criança se apropria ativamente daquilo que seu grupo social conhece. Nesse período, pela interação com o outro, ela constrói seus significados e se percebe com mais autonomia e segurança para transitar no mundo adulto. A leitura e a escrita têm um papel fundamental na inserção das crianças no contexto social: o de colocá-las cada vez mais próximas das pessoas a quem admiram, como pais e professores.

Segundo Pantoja (2009), em termos gerais, a aprendizagem é um processo em que o comportamento se modifica pela experiência vivida. Para que haja a aprendizagem, é necessária uma ação do sujeito sobre o objeto por meio de conhecimentos, procedimentos, atitudes, técnicas, ideias, sentimentos, princípios, interesses. Esse aprender, quase sempre, vem acompanhado de influências de aprendizagens passadas, e sua motivação está ligada à necessidade, ao desejo, ao interesse e à afetividade.

O grupo em que a criança está inserida tem, portanto, uma função fundamental para que o aspecto emocional nele envolvido não dificulte o percurso do aprendiz. Sisto e Martinelli (2006) consideram que uma das cinco grandes áreas em torno da qual giraria a aprendizagem é a variável socioafetiva. Para uma criança, então, a aceitação ou rejeição do grupo constitui fator decisivo em seu crescimento acadêmico e pessoal. Alguns estudos, relatados por Guidetti, Lima, Bartholomeu, Montiel & Machado (2010), concluíram que as crianças que apresentam problemas de aprendizagem aparecem rejeitadas e isoladas no grupo e não são aceitas como líderes. Apresentam também comportamentos problemáticos e maior grau de inadaptação social em comparação àquelas sem dificuldades de aprendizagem, utilizando-se assim, de reações mais agressivas ou impulsivas para solucionar conflitos sociais.

Diversos estudos que destacam o tema “problema de aprendizagem” apontam para suas consequências emocionais na criança. A criança, durante o seu desenvolvimento, atravessa períodos de grande intensidade emocional. Muitas vezes passa por etapas que lhe despertam diferentes sentimentos, como medo, angústia, ansiedade. Saber ler, escrever e fazer cálculos matemáticos tem sido, cada vez mais, um tipo de “seleção natural” para o indivíduo, daí a responsabilidade para alcançar esse objetivo e participar de todo o ritual que as séries escolares impõem. Para algumas crianças com idade entre 6 e 11 anos,

entretanto, certos conteúdos pedagógicos são difíceis, instalando-se nelas um processo de frustração em que predomina a indisponibilidade afetiva e cognitiva para enfrentar os desafios escolares.

O presente estudo busca identificar aspectos emocionais em crianças que apresentam problemas de aprendizagem em seu processo de escolarização, a partir das respostas emitidas ao teste projetivo dos Contos de Fadas (TCF). O TCF foi utilizado neste estudo para identificar semelhanças e diferenças nas respostas de crianças entre 6 e 11 anos, com e sem problemas de aprendizagem, relacionadas às 30 variáveis do Sistema de Categorização de Respostas. Identificar e analisar esses aspectos emocionais possibilitará conhecer e definir formas de intervenções adequadas na clínica psicológica infantil com o objetivo de ações de prevenção.

Método

Delineamento

O estudo é quantitativo de tipo transversal. Em um primeiro momento seu enfoque é descritivo e, posteriormente, comparativo entre grupos.

Amostra

Para este estudo foi utilizada uma amostra (localizada por conveniência) de crianças que apresentam problemas de aprendizagem (G1) e uma amostra de crianças sem problemas acadêmicos (G2). Os dois grupos (total de 64 sujeitos) foram pareados quanto à idade, ao sexo e nível socioeconômico.

Foram considerados como “Problemas de Aprendizagem” toda situação caracterizada por dificuldades de leitura e/ou dificuldades no raciocínio matemático e/ou dificuldades na expressão escrita que interferiam significativamente no rendimento escolar e/ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita.

As crianças, entre 6 e 11 anos, do sexo feminino e masculino que compõem os grupos G1 (com problemas de aprendizagem) e G2 (sem problemas de aprendizagem) foram localizadas a partir de uma população de crianças que frequentam escolas públicas e privadas na cidade de Goiânia e Região Metropolitana. As características apresentadas pelos componentes do grupo amostral G1 deram origem às características para a organização do grupo G2 quanto à idade, ao sexo e nível socioeconômico. Para a inclusão dos sujeitos no G1, os critérios foram: concordância do familiar responsável, ausência de

comprometimento intelectual e apresentação do aspecto de interesse (Problemas de Aprendizagem) identificado pelo professor. Cabe destacar que os problemas de aprendizagem em cada criança, além de ter sido identificado pelo professor, já tinha sido discutido em Conselho de Classe na instituição escolar (frequentada pela criança) e os pais das mesmas eram cientes dos problemas e concordaram com essa questão.

Para a inclusão dos sujeitos no grupo G2, os dois primeiros critérios foram os mesmos, acompanhados de ausência de problemas de aprendizagem.

O número de 64 sujeitos para a composição da presente amostra tomou como referência investigações (Coulacoglou, 1993, 1998/2001, 1998/2001a, 2002a, 2002b, 2008a, 2008b; Coulacoglou & Kline, 1996; Coulacoglou; Souyouldjoglou & Atsaros, 2002; Coulacoglou, & Souyouldjoglou, 2005) com amostras que oscilaram entre 30 e 76 indivíduos.

Instrumentos

Para caracterizar os participantes do estudo foi utilizada uma Ficha de Dados Pessoais e Sociodemográficos (Anexo E). Este instrumento possibilitou registrar informações sobre: sexo, idade, escolaridade, composição do núcleo familiar dentre outras.

Para excluir casos (crianças) com suspeita de comprometimento intelectual foi administrado, de forma individual, o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999), específica para sujeitos com idades entre 6 e 11 anos e meio. A administração foi realizada seguindo as instruções usuais que constam no manual, prevendo-se uma duração média de 20 a 30 minutos. O Teste de Matrizes Progressivas, desenvolvido originariamente pelo psicólogo J. C. Raven, foi criado como medida do fator "g", com base no referencial de Spearman. Como uma tarefa a ser cumprida, pode ser descrito como um teste de completamento e, quanto ao tipo de item, é um teste de escolha entre soluções alternativas. O caderno administrado é dividido em séries de matrizes ou desenhos que apresentam um problema introdutório, cuja solução é clara, fornecendo um padrão para a tarefa que se torna progressivamente mais difícil. As respostas são classificadas como positivas ou negativas e cada resposta certa recebe um ponto; o total de pontos é o escore obtido pelo sujeito. Esse escore é transformado em percentil, utilizando-se uso uma tabela específica, associada à idade do sujeito; assim, poderá ser estimado o nível intelectual de cada participante da amostra.

Para identificar problemas de comportamento, foi utilizado o CBCL ou Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência (Bordin, Mari, & Caieiro, 1995), respondido por todos os responsáveis pelas crianças da amostra (G1 e G2). O CBCL apareceu originalmente em 1983, no *Manual for Child Behavior Checklist/4-16*, sendo revisado em 1991, abrangendo o período etário de 4 a 18 anos (Achenbach, 1991). A primeira versão foi traduzida para o português por Baptista, em 1989 (Bordin, Mari, & Caieiro, 1995). A versão usada no Brasil exigiu a adaptação da versão portuguesa e refere-se ao CBCL/4-18. O CBCL é um questionário que avalia competência social e problemas de comportamento, proporcionando boa abrangência de sintomas comuns à infância e adolescência. Bordin e colegas (1995) apresentam dados satisfatórios de vários estudos sobre fidedignidade e validade; desenvolveram uma pesquisa em que foi comprovada boa sensibilidade do instrumento (87%), conseguindo identificar 75% dos casos classificados como leves, em exame psiquiátrico, 95% dos moderados e 100% dos graves.

Foi utilizado o Teste dos Contos de Fadas (TCF), instrumento projetivo temático. O TCF destina-se, principalmente, a crianças com idade entre 6 e 11 anos. A construção do instrumento foi embasada na associação entre os contos de fadas, os processos inconscientes e o desenvolvimento infantil (Coulacoglou, 1993, 2008a, 2008b; Coulacoglou & Kline, 1996). Os estudos de fidedignidade e validade desenvolvidos pela autora (Coulacoglou, 1993, 2002a, 2002b) do instrumento são plenamente satisfatórios. No Brasil o instrumento está sendo adaptado (estudo das propriedades psicométricas) à realidade nacional, com o intuito de alcançar um instrumento confiável para a identificação de aspectos da personalidade infantil (Werlang & Macedo, 2008).

O TCF é composto por 21 cartões com imagens de cenas e personagens vinculados aos contos de fadas, agrupados em sete séries, compostas por três cartões (Quadro 1). Os cartões apresentam desenhos de personagens de vários contos de fadas e cenas de duas histórias infantis. Os personagens (Chapeuzinho Vermelho, lobo, anão, bruxa, gigante) que constam nos cartões são popularmente conhecidos e vêm desenhados em três versões; duas delas retratam os traços mais típicos e conhecidos desses personagens, que são historicamente divulgados nos livros e/ou filmes infantis, enquanto a terceira versão é mais rara e pretende estimular o surgimento de respostas originais, positivas ou negativas.

As cenas estampadas nos cartões são das histórias de Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve e os sete anões. Essas histórias, reconhecidamente, refletem temas como afeto, inveja, agressão e violência, oralidade, sexualidade, narcisismo, relacionamento mãe e filho, sentimentos edípicos, rejeição, morte, ressurreição e renascimento.

Quadro 1. Composição da série de cartões do Teste Contos de Fadas, na ordem de apresentação, quando da administração do instrumento.

Série de Personagens	Número de Cartões
Chapeuzinho Vermelho	3 cartões (I, II, III)
Lobos	3 cartões (I, II, III)
Anões	3 cartões (I, II, III)
Bruxas	3 cartões (I, II, III)
Gigantes	3 cartões (I, II, III)
Série de cenas	Número de Cartões
Chapeuzinho Vermelho	3 cartões (I, II, III)
Branca de Neve e os sete anões	3 cartões (I, II, III)

Fonte: Coulacoglou, 2002a, 2002b.

Diferentemente de outras técnicas temáticas, a proposta do TCF não é a de contar histórias, mas, sim, que se respondam algumas perguntas, pois os contos já existem, os personagens são conhecidos e fazem parte, de alguma maneira, do cotidiano das crianças. Antes da administração do Teste, o examinador deve verificar a familiaridade da criança com os contos de fadas que nele estão presentes. É essencial, portanto, que a criança conheça os contos, principalmente a história de *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e alguma história de gigantes, como, por exemplo, *João Pé de Feijão* ou *O Pequeno Polegar*. Se a criança não estiver familiarizada com tais contos, aconselha-se remarcar a administração do teste para dali a uma semana, ou mais. Pode-se usar aquele espaço para ler as histórias com a criança ou indicar a sua leitura.

As instruções falam de um jogo a ser jogado em colaboração com o avaliador: "Nós vamos jogar um jogo com um dos heróis de um conto de fadas. Eu vou te fazer algumas perguntas e gostaria de ouvir tua opinião". Os cartões são apresentados na ordem padrão, um conjunto de cada vez, com o restante dos cartões mantidos fora do alcance da criança. Mediante a apresentação de cada conjunto, o personagem específico de cada cartão apresentado deve ser enfatizado: "Aqui nós temos Chapeuzinho Vermelho. O que cada uma delas pensa/sente?"; ou "Estes são três anões. O que cada um deles pensa/sente?". Durante a aplicação do teste, várias perguntas são feitas (Quadro 2), devendo-se anotar todos os comentários da criança, referências pessoais, mudanças na ordem dos cartões ou qualquer comportamento que possa ser útil a uma análise posterior. As respostas devem ser registradas pelo examinador no formulário adequado (Coulacoglou, 2002a, 2002b).

Quadro 2. Perguntas realizadas nas sete séries de cartões do Teste Contos de Fadas quando da administração do instrumento.

Série de Personagens	Perguntas
Chapeuzinho Vermelho	<ul style="list-style-type: none"> - O que cada uma pensa e sente? - Qual das três é Chapeuzinho Vermelho do conto? Por quê? - Qual das três você comeria se fosse o lobo? Por quê?
Lobos	<ul style="list-style-type: none"> - O que cada um pensa e sente? - Qual dos três lobos é o do conto Chapeuzinho Vermelho? Por quê? - Qual dos três dá mais medo? Por quê?
Anões	<ul style="list-style-type: none"> - O que cada um pensa e sente? - Qual dos três anões é o do conto Branca de Neve? Por quê? - Qual dos três anões você gostaria que se casasse com a Branca de Neve? Por quê?
Bruxas	<ul style="list-style-type: none"> - O que cada uma pensa e sente? - Qual das três bruxas é a dos contos? Por quê? - Qual das três dá mais medo? Por quê? - Qual é a Bruxa mais malvada? Por quê? - O que pode fazer uma bruxa malvada? - Qual é o nome das bruxas?
Gigantes	<ul style="list-style-type: none"> - O que cada um pensa e sente? - Qual dos três é o gigante dos contos? Por quê? - Qual dos três dá mais medo? Por quê? - Qual é o gigante mais malvado? Por quê? - O que pode fazer um gigante malvado? - Qual é o nome dos gigantes?
Série de cenas	Perguntas
Chapeuzinho Vermelho	<ul style="list-style-type: none"> - Descreva cada desenho - Com qual desenho termina o conto? Por quê? - Com qual desenho você gostaria que o conto terminasse? Por quê?
Branca de Neve e os sete anões	<ul style="list-style-type: none"> - Descreva cada desenho - Com qual desenho termina o conto? Por quê? - Com qual desenho você gostaria que o conto terminasse? Por quê?

Fonte: Coulacoglou, 2002a, 2002b.

As respostas dadas para cada cartão devem ser analisadas, levando-se em conta o seu conteúdo, em conexão com a temática que cada personagem e cena refletem. As crianças projetam nas suas respostas pensamentos, sentimentos ou conflitos. Cada série de cartões busca enfatizar temas específicos.

Procedimentos para a coleta de dados

Após a aprovação do projeto deste estudo pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS, foram realizados contatos com instituições escolares públicas e

privadas de Goiânia e Região Metropolitana que possuem alunos com idade entre 6 e 11 anos para assim poder compor a amostra (G1 e G2) e obter a autorização necessária para a testagem das crianças. Previamente à administração dos instrumentos, foi encaminhada uma Carta (Anexo C) aos pais dos alunos ou seus responsáveis e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), com o objetivo de explicar a natureza e relevância do trabalho a ser desenvolvido, bem como obter (dos pais ou responsáveis) a autorização de participação da criança. Após obtida a autorização, foi marcada uma entrevista para preenchimento da Ficha de Dados Sociodemográficos e do CBCL. De posse desses materiais, os instrumentos foram administrados aos estudantes de forma individual, em dois encontros (um para o Teste Raven e outro para o TCF) na própria instituição, durante o período escolar.

Procedimentos para a análise dos dados

Todas as informações coletadas, resultantes da aplicação dos instrumentos, foram organizadas em um banco de dados, no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0. Inicialmente, para conhecer as características pessoais/sociodemográficas, cognitivas e de confirmação de possível sintomatologia vinculada a diagnósticos psicopatológicos e possíveis comorbidades dos integrantes da amostra, foi realizada uma análise descritiva dos dados pelo cálculo de frequências e porcentagens.

Após a administração do Teste dos Contos de Fadas, todos os protocolos foram digitados, analisados, e as verbalizações das crianças para cada um dos 21 desenhos do teste foram classificadas com base nas 30 variáveis do Sistema de Categorização de Respostas, subdivididas em 5 grupos de componentes da personalidade, conforme o Quadros 3, a seguir:

Quadro 3. Configuração das Variáveis do Sistema de Categorização de Respostas do Teste dos Contos de Fadas/TCF, conforme os cinco Componentes da Personalidade.

Componentes da Personalidade	Variáveis	Intensidade das Variáveis
Desejos e Necessidades	1) Desejo por coisas materiais (DCM)	1, 2, 3
	2) Desejo de Superioridade (DSup)	1, 2, 3
	3) Desejo de Ajudar (DA)	1, 2, 3
	4) Necessidades Oraís (NO)	1, 2, 3
	5) Necessidade de Afiliação (NAfil)	1, 2, 3
	6) Necessidade de Aprovação (NApr)	1, 2, 3
	7) Necessidade de Afeto (NAft)	1, 2, 3

	8) Necessidade de Proteção (NPro)	1, 2, 3
Impulsos	9) Preocupação Sexual (PSex)	1, 2, 3
	10) Respostas Bizarras (B)	Presença ou ausência
	11) Agressão Oral (AO)	1, 2, 3
	12) Agressão Impulsiva (AgrImp)	1, 2, 3
	13) Agressão como Dominância (AgrDom)	1, 2, 3
	14) Agressão Instrumental (AgrIns)	1, 2, 3
	15) Agressão como Defesa (AgrDef)	1, 2, 3
	16) Agressão por Inveja (AgrInv)	1, 2, 3
	17) Agressão por Ciúme (AgrCiu)	1, 2, 3
	18) Agressão como Retaliação (AgrRet)	1, 2, 3
Funções do Ego	19) Ambivalência (AMB) [Indecisão, Dúvida, Conflito, Alternativa, Hesitação, Incerteza]	1, 2, 3
	20) Autoestima (AE)	-1 / +1
	21) Moralidade (Mor)	1, 2, 3
	22) Senso de Propriedade (SPro)	1, 2, 3
	23) Senso de Privacidade (SPriv)	1, 2, 3
	24) Adaptação ao Conteúdo do Conto (ACCF)	0, 1, 2, 3
	25) Repetição (Rep)	Presença ou ausência
Estados Emocionais	26) Medo de Agressão (MA)	1, 2, 3
	27) Ansiedade (Ans) [Perda, Doença, Dano, Insegurança, Rejeição, Castigo, Desaprovação, Trabalho Duro, Autoimagem, Morte, Solidão, Preocupação com os outros, Reprovação, Privação, Indiferença, Incapacidade, Proibição]	1, 2, 3
	28) Depressão (D)	1, 2, 3
Relações Objetivas	29) Relação com a mãe (Rel/Mae)	-1 / +1
	30) Relação com o pai (Rel/Pai)	-1 / +1

Fonte: Coulacoglou, 1993, 2002a, 2002b.

Foi realizado, posteriormente, o levantamento de frequência e percentagens das variáveis do Sistema de Categorização de Respostas e a sua respectiva comparação entre grupos (G1 e G2), utilizando-se o Teste Exato de Fisher. Também foi verificada a frequência e percentagens das intensidades das variáveis, sempre visando a comparação entre grupos (G1 e G2). Foi considerado o nível de 5% para a declaração de existência de significância estatística.

Resultados

Considerando aspectos que caracterizam a amostra (crianças com idade entre 6 e 11 anos) a partir da Ficha de Dados Sociodemográficos, constatou-se que as 64 crianças da amostra total foram localizadas em 8 escolas (4 escolas públicas e 4 escolas particulares). A idade média das 64 crianças foi de 8,60 anos (DP= 1,50), sendo 44 (68,7%) do gênero masculino e 20 (31,3%) do gênero feminino.

Em relação ao ano escolar frequentado pelos participantes do G1 (Problemas de Aprendizagem), observa-se que variou entre o 1º e o 5º anos do Ensino Fundamental, havendo uma maior concentração de crianças no 4º ano (9, 28,1%) e no 3º ano (8,25,0%). Das 32 crianças que compõem o G1, 06 (18,8%) repetiram algum ano escolar; mais especificamente, 05 crianças repetiram só uma vez e uma criança, duas vezes.

Na opinião dos pais (ou responsáveis) das crianças do G1, sobre o desempenho escolar, mais da metade delas apresenta um desempenho escolar entre regular (14 ou 43,8%) e ruim (5 ou 15,6%). Sobre as queixas dos professores em relação às crianças desse grupo, pode-se constatar que os dois aspectos que geram mais reclamações são a falta de atenção e desinteresse (62,5%) e a desorganização e não realização de tarefas (25%). Os dados obtidos no Teste Raven aplicado no G1 mostram que a maioria das crianças apresenta um desempenho intelectual médio (16 ou 50%) ou abaixo da média (11 ou 34,4%), considerando sua faixa etária.

Sobre o núcleo familiar em que as 32 crianças do G1 estão inseridas, os dados coletados revelam que a maioria reside com a mãe e irmãos (9 ou 28,1%) ou com mãe, pai e irmãos (8 ou 25%). Em relação à classe socioeconômica (em termos de número de salários), a maioria das crianças desse grupo pertence a núcleos familiares organizados com 1 a 3 salários mínimos (13 ou 40,6%).

Por outro lado, no que se refere ao grupo (G2) de crianças sem problemas de aprendizagem, é possível visualizar (Tabela 7, na introdução desta Dissertação), com relação ao ano escolar freqüentado, que a distribuição de crianças é um pouco mais homogênea e varia entre o 1º e o 6º anos do Ensino Fundamental, concentrando-se o número maior de crianças no 4º ano (10 ou 31,3%). Nesse grupo, duas crianças (06 ou 3%) repetiram uma vez um ano escolar. Na opinião dos pais (ou responsáveis) das crianças desse grupo sobre o desempenho escolar, um número expressivo delas apresenta um desempenho entre ótimo (20 ou 62,5%) e bom (10 ou 31,3%). Sobre as queixas dos professores relatadas pelos pais, constata-se que a mais frequente foi falta de atenção e não realização de trabalhos (3 ou 50%). Ainda, o resultado obtido no Teste Raven aponta que o número maior de crianças apresenta capacidade intelectual superior (11 ou 34,4%) e média (15 ou 46,9%).

Em relação ao núcleo familiar em que as crianças do G2 estão inseridas, os dados mostram que a maioria reside com mãe, pai e irmãos (13 ou 40,6%). Em relação ao número de salários com que a família se sustenta, 12 (37,5%) crianças pertencem a núcleos

familiares organizados entre 1 a 3 salários mínimos e 08 (25%) crianças, acima de cinco salários mínimos.

Considerando o tipo de resposta dada ao Teste dos Contos de Fadas (TCF) pelas crianças da amostra total (n=64), é possível observar na Tabela 11 a frequência das variáveis que derivam dos cinco componentes de personalidade (Quadro 3) e a associação dessas variáveis com os grupos G1 e G2. Entre as Tabela 12 e 25 encontram-se as frequências das variáveis expostas na Tabela 11 de acordo com a intensidade em que foi estruturada a resposta da criança. Cabe mencionar que na Tabela 11 constam as variáveis que apresentaram associação estatística significativa ou tendência a significância, mas também estão retratadas algumas variáveis sem associação estatística significativa.

Tabela 11. Frequência e associação entre as variáveis dos componentes de personalidade e os grupos G1 e G2 (n=64).

Componentes de personalidade	Variáveis	G1 <i>f</i>	G2 <i>f</i>	<i>P</i>
Desejos e Necessidades	Necessidade de Afiliação (NAfil)	14	08	0,188
Impulsos	Preocupação Sexual (PSex)	13	07	0,177
	Respostas Bizarras (B)	13	06	0,099
	Agressão Oral (AO)	16	26	0,017
	Agressão Impulsiva (AgrImp)	31	27	0,196
Funções do Ego	Ambivalencia/Incerteza (AmbInc)	3	11	0,032
	Autoestima (AE)	15	14	0,596
	Moralidade (Mor)	13	24	0,011
Estados Emocionais	Medo de Agressão (MA)	23	31	0,013
	Ansiedade/Doença (AnsDo)	12	2	0,005
	Ansiedade/Autoimagem (AnsAi)	20	15	0,315
	Ansiedade/Morte (AnsM)	05	04	1
	Ansiedade/Privação (AnsPri)	14	10	0,439
Relações Objetais	Relação com a Mãe (Rel/Mãe)	18	04	0,000

p <0,05

Tabela 12. Sumário de Frequências e associação por intensidade da variável Necessidade de Afiliação e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	11	10	04	0,002
G2	08	0	0	

p <0,05

Tabela 13. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Preocupação Sexual e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	12	11	02	0,004
G2	11	0	0	

p <0,05

Tabela 14. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Agressão Oral e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	05	03	16	0,001
G2	01	01	42	

p <0,05

Tabela 15. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Agressão Impulsiva e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	07	38	73	0,003
G2	02	36	39	

p <0,05

Tabela 16. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Ambivalência Incerteza e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	03	01	0	0,000
G2	32	0	0	

p <0,05

Tabela 17. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Autoestima e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	26	19	04	0,032
G2	16	17	0	

p <0,05

Tabela 18. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Moralidade e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	14	03	0	0,001
G2	42	02	0	

p <0,05

Tabela 19. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Adaptação ao Conteúdo do Conto e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	0	1	2	3	
G1	32	144	469	26	0,000
G2	38	68	512	46	

p <0,05

Tabela 20. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Medo de Agressão e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	30	07	09	0,005
G2	63	10	10	

p <0,05

Tabela 21. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Doença e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	13	06	03	0,001
G2	01	01	0	

p <0,05

Tabela 22. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Autoimagem e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	38	06	01	0,055
G2	32	0	0	

p <0,05

Tabela 23. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Morte e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	0	0	11	0,001
G2	0	0	04	

p <0,05

Tabela 24. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Ansiedade Privação e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	1	2	3	
G1	15	08	02	0,018
G2	12	0	0	

p <0,05

Tabela 25. Sumário de Frequências e associação por intensidade, da variável Relação com a Mãe e os grupos G1 e G2 (n=64).

Grupos	Frequência da intensidade	Frequência da intensidade	P
	-1	+1	
G1	27	02	0,000
G2	04	0	

Discussão

A escola é um ambiente propiciador de diversas descobertas infantis, nela o sujeito aprende não só os conteúdos de leitura, escrita e matemática, como a se comportar em sociedade e lidar com as frustrações. A criança se encontra em um período do desenvolvimento em que, segundo os autores psicanalíticos, investem parte de sua libido em outras atividades que não só as de cunho sexual. É nesse período denominado de latência que o interesse pelos assuntos escolares tende a aumentar. O pensar e as novas descobertas adquirem um lugar atraente para a criança dessa idade, permitindo que ela se aproxime do mundo adulto por uma via mais autônoma. A família, nesse contexto, possui uma função determinante no modo como a criança enfrentará as atividades escolares, podendo confirmar a ela os conceitos de confiança e autoestima instaurados anteriormente.

Com base nisso, o objetivo do estudo foi compreender e identificar manifestações psicológicas em crianças com problemas de aprendizagem, quando comparadas com pares sem essa dificuldade. Assim, foi possível constituir uma amostra locada em dois grupos, G1 e G2, que ficaram bem emparelhados principalmente em termos de sexo e idade. Quanto a aspectos sociodemográficos, cognitivos e de comportamento, destacam-se diferenças,

algumas mais marcantes que outras, o que termina caracterizando bem os grupos, destacando suas particularidades mais marcantes.

Especificamente sobre os achados nas respostas dadas ao TCF, a Tabela 11 permite visualizar a frequência das principais variáveis dos componentes de personalidade que foram identificadas nas crianças que apresentaram ou não problemas de aprendizagem. Assim, os resultados deste estudo apontam mais significativamente para as seguintes variáveis do Sistema de Caracterização de Respostas do TCF: Necessidade de Afiliação (NAfil), Preocupação Sexual (PSex), Respostas Bizarras (B), Agressão Oral (AO), Agressão Impulsiva (AgrImp), Ambivalência/Incerteza (AmbInc), Autoestima (AE), Moralidade (Mor), Medo de Agressão (MA), Ansiedade/Doença (AnsDo), Ansiedade/Autoimagem (AnsAi), Ansiedade/Morte (AnsM), Ansiedade/Privação (AnsPri) e Relação com a Mãe (Rel/Mãe).

A variável Necessidade de Afiliação (NAfil) representa a afeição entre pessoas, o desejo de manter relações pessoais estreitas e de amizade. Tal necessidade, em termos gerais, foi identificada (Tabela 11) em um número maior de crianças da amostra do G1, mas apresentando uma significação estatística marginal. Entretanto, em termos de intensidade (Tabela 12), observa-se um resultado com significância estatística em que o maior número de respostas (G1) ficaram localizadas nas intensidades 1 e 2. Dessa maneira, entende-se que essas crianças com problemas de aprendizagem demonstram necessidade de se aproximar de colegas, amigos, familiares, ou seja, precisam agradar e ganhar afeição, uma vez que provavelmente a aceitabilidade no grupo social poderá suprir ou amenizar dificuldades presentes nos seus estudos acadêmicos. A questão da necessidade de afiliação parece pertinente no contexto emocional dessas crianças, considerando estudos que mostram que crianças com problemas acadêmicos são, muitas vezes, rejeitadas e isoladas no grupo social (Guidetti, Lima, Bartholomeu, Montiel & Machado, 2010).

A idade de 6 a 11 anos é um período em que os impulsos infantis são reprimidos de modo parcial para o convívio em sociedade. Dessa forma, o processo de amadurecimento que deve ocorrer nesse período prepara o latente para lidar com pressões ligadas a um autocontrole dos impulsos sexuais e agressivos, que precisam ser sublimados e reprimidos. Analisando os achados, a respeito da variável Preocupação Sexual (PSex), observa-se que as crianças com problemas de aprendizagem pontuaram com maior frequência (Tabela 11) essa variável do que as crianças do grupo G2, mas a significância estatística é marginal. Entretanto analisando (ver Tabela 13) a intensidade das respostas para esta variável nos grupos G1 e G2, constata-se significância estatística, estando as respostas

predominantemente locadas nas intensidades 1 e 2, ou seja, o conteúdo das respostas reflete interesse pelo sexo oposto com base na aparência ou os interesses sexuais se expressam de forma indireta. Esse tipo de respostas pode estar indicando que as crianças com problemas de aprendizagem ainda possuem interesse e preocupação com questões ou temas sexuais não sublimados, o que, de certo modo, não as libera emocionalmente para um investimento tranquilo e satisfatório nos conteúdos escolares e não as deixa preparadas para enfrentar as situações difíceis na inserção social, via escola. Segundo a teoria de Freud (1905/1996), as sublimações dos impulsos sexuais no período da latência, juntamente com seus aspectos investigativos, favorecem ao investimento, por parte da criança, nas questões culturais e nas atividades escolares. Uma criança que ainda se encontra “pré-ocupada” com os temas sexuais das etapas anteriores apresentará mais dificuldades no interesse sobre outros temas. Embora a pontuação na intensidade 3 tenha sido bem menor, também pode-se pensar que algumas das crianças do G1 estejam se direcionando com mais rapidez a interesses sexuais de forma mais clara e direta, agindo de maneira mais próxima da adolescência, o que também dificultará os investimentos necessários para o período da alfabetização, uma vez que a antecipação de comportamentos adolescentes poderá causar um distanciamento da etapa de investimentos culturais.

Na variável Respostas Bizarras (B), percebe-se também uma frequência maior nas respostas do grupo G1 (Tabela 11). Esse tipo de respostas pode refletir o nível de imaginação da criança, mas também pode ser indicativo de conflitos pessoais. Nesse sentido é possível identificar num protocolo do TCF respostas bizarras bem elaboradas, que são mais frequentes em crianças sem problemas emocionais e criativas, assim como respostas bizarras sem elaboração, típicas de crianças com limitações cognitivas ou funcionamento psicológico pouco adaptado. Como pode ser observado na Tabela 3 desta Dissertação, a maioria das crianças do G1 apresentam desempenho intelectual dentro do esperado para sua faixa etária. Assim sendo, certamente as respostas bizarras pouco elaboradas das crianças com problemas de aprendizagem estão mais pautadas nos aspectos emocionais relacionados à sintomatologia identificada no CBCL (Tabela 6).

Assim como outros impulsos, a agressão é um comportamento característico de todo o desenvolvimento humano. Se bem administrada, é convertida em um potencial necessário para as conquistas, se não, pode acarretar consequências terríveis na convivência em grupo. O período de latência é também um momento de influências agressivas, porém, há um esforço por parte da criança em atender as regras de convívio social, principalmente no seu ambiente escolar. Para Sarnoff (1995), a agressão da criança

sofre modificações de acordo com a interposição de um grupo de mecanismos de defesa, como: sublimação, as atividades compulsivo-obsessivas, o fazer e o anular, a formação de símbolos e de fantasia, as formações reativas e as repressões. A variável Agressão Oral (AO) no Teste dos Contos de Fadas avalia situações vinculadas a ações, como morder, mastigar, estraçalhar, insultar, amaldiçoar (Coulacoglou, 1998/2001, 1998/2001a, 2002a, 2002b, 2008a, 2008b), ou seja, aponta para um desejo destrutivo primitivo. Com base nisso, chama a atenção, neste estudo, que a variável AO apresente uma frequência maior (com significância estatística) no G2 (sem problemas de aprendizagem) e ainda com a maior parte das respostas classificadas na intensidade 3 (Tabela 14), o que significa respostas que denotam ações claras de dano, ataque e/ou extermínio oral. As formas mais primitivas de agressão (Agressão Oral) parece que escapam do comando defensivo e superegóico das crianças do G2. Isso quer dizer que as crianças do G2, deste estudo, são mais imaturas emocionalmente que as crianças do G1? Parece precipitado defender tal hipótese. Seria importante avançar na análise dos dados e verificar outros possíveis aspectos, como, por exemplo, identificar a que cartões (personagens) estão vinculadas as intensidades das respostas.

Por outro lado, os resultados com a variável Agressão Impulsiva (AgrImp) são diferentes. Observa-se na Tabela 11 que o número de crianças que pontuaram resposta para AgrImp é maior no G1 que no G2, contudo a significância estatística é marginal. Entretanto na Tabela 15, que retrata a frequência da resposta AgrImp, quanto à sua distribuição por intensidades, é possível constatar que as crianças do G1 apresentam uma distribuição maior de respostas, com significância estatística, principalmente nas intensidades 2 e 3. A variável Agressão Impulsiva (AgrImp) expõe respostas em que a agressão inclui reações que não se justificam por causas externas, mas sim por motivos internos ou razões pessoais. Assim, mostra claramente que a criança é incapaz, não consegue ou se recusa a controlar ou dominar sua resposta agressiva. A justificativa para isso está relacionada com ressentimentos, birra ou porque é uma criança ruim, malvada e/ou mimada. Anna Freud (1981) entende que esse tipo de agressão impulsiva tem uma função de descarga direta de fantasias e impulsos agressivos genuínos. Outros autores consideram que a agressão impulsiva tem a intenção somente de infligir dor à vítima, como no sadismo. (Atkins e Stoff, 1993). Portanto, quanto ao grupo G1, em que as situações de frustrações constantes estão mais presentes, observa-se pouco controle dos impulsos, assim como poucos recursos superegóicos para dominar suas respostas agressivas.

Freud, ao construir o conceito de ego, enfatizou num primeiro momento a defesa como uma de suas funções centrais. A partir de 1920 o ego passou a ser conceituado como uma instância psíquica com um conjunto de funções e representações (id, ego e superego). Passou, então, a representar uma função mediadora entre as demandas do id, as exigências do superego e as demandas da realidade externa, procurando dessa forma garantir para o sujeito sua segurança e sua sanidade de personalidade (Laplanche e Pontalis, 2001). O ego, portanto, representa, segundo Zimmerman (1999), a fonte de um conjunto de funções, na maior parte inconscientes, que determinam a imagem que o sujeito tem de si mesmo e que estruturam sua identidade. Considerando o componente de personalidade Funções do Ego do TCF, neste estudo, três variáveis se destacam: Ambivalência/Incerteza (AmbInc), Autoestima (AE) e Moralidade (Mor).

No pensamento psicanalítico, o construto ambivalência coloca em pauta conflitos psíquicos, com estados contraditórios de sentimentos no relacionamento com determinado objeto, alternando entre amor e ódio. No TCF a ambivalência pode se manifestar de diferentes formas. No presente estudo manifestou-se por meio da incerteza, demarcando uma falta de confiança ou clareza nas próprias ideias. Na Tabela 11 fica claro que um número maior de crianças do G2 pontuou essa variável em nível significativo. Da mesma forma, na Tabela 16 constata-se, em termos de intensidade 1, uma concentração maior de respostas do G2 em nível estatístico significativo. Pode-se pensar que o fato de ter apresentado uma frequência considerável dessa variável no G2 (assim como AO) demarca a possibilidade de, independentemente das dificuldades que aparecem no processo de aprendizagem, haver conflitos internos que ainda permeiam essa etapa do desenvolvimento da criança, fazendo com que ela transporte conflitos para outras situações, tais como o medo, incertezas, irritabilidade ou autoestima.

Outra variável com resultados estatisticamente significativos para o G2 é a Moralidade (Mor) (Tabelas 11 e 18). Esse construto é construído gradualmente na criança pelos conceitos de certo e errado, dos valores éticos e do comportamento de cada indivíduo, muitas vezes atribuídos pelos pais. Essa variável assemelha-se ao superego freudiano, podendo acarretar para a criança, dentre outras coisas, medo de punição, desejo de recompensa e culpa. Diante das pontuações deste estudo, pode-se observar que o fato de serem bons alunos, sem problema de aprendizagem, as crianças do grupo G2 apresentaram maior preocupação em manter esse lugar e em escapar das consequências vindas pelas regras impostas pela família e seu grupo social.

No que se refere ao aspecto Autoestima (AE), segundo Gleitman, Reisberg e Gross (2009), a base para a Autoestima está na ideia de um equilíbrio relativo de juízos positivos e negativos sobre si mesmo. No presente estudo, em um primeiro momento (Tabela 11) o número de crianças do G1 e G2 que pontuaram a variável AE não mostra significância estatística. Contudo, na Tabela 17, que retrata a distribuição de respostas (Autoestima negativa) quanto a sua intensidade, as crianças do G1 apresentaram um número maior de respostas localizadas nas intensidades 1 e 2, em nível estatístico significativo. De acordo com Coopersmith (1989), o ponto fundamental da autoestima é o aspecto valorativo que influencia na forma como a pessoa aceita a si mesmo, tendo implicações no desempenho escolar, nas habilidades esportivas e nos relacionamentos interpessoais. Sujeitos com baixa autoestima se sentem vulneráveis, incompetentes, com a sensação de estarem sempre errados e de serem incapazes de enfrentar os desafios que lhes são impostos.

Outro aspecto relevante está relacionado à variável Adaptação ao Conteúdo do Conto de Fadas (ACCF). Essa variável se refere à capacidade da criança de organizar suas respostas vinculadas ao conteúdo do conto de acordo com a versão conhecida, refletindo o nível de contato com a realidade, permitindo a distinção entre fantasia e realidade. Ela não consta na Tabela 11, visto que é inevitável seu aparecimento em todas as respostas das crianças ao TCF. Na tabela 19 observa-se a distribuição da variável em relação à intensidade da resposta, com significância estatística para o G1. O achado mais expressivo mostra que as crianças do G1 estruturaram mais respostas irrelevantes, distorcendo o conteúdo do conto.

A emoção como um estado afetivo possui, segundo Moore & Fine (1992), uma função adaptativa, preparando o sujeito para uma reação apropriada ao meio ambiente externo e interno, podendo comunicar o seu estado interno a outras pessoas. Neste estudo, de acordo com as variáveis do Sistema de Categorização de respostas do TCF, é possível verificar um número maior de respostas para as variáveis: Medo de Agressão (MA), Ansiedade/Doença (AnsDo), Ansiedade/Autoimagem (AnsAi), Ansiedade/Morte (AnsM) e Ansiedade/Privação (AnsPri).

O estado emocional Medo de Agressão (MA), tanto no número de crianças (Tabela 11) como na distribuição de respostas por intensidade (Tabela 20), aparece com resultados estatisticamente significativos para o grupo G2, sem problemas de aprendizagem, o que pode estar relacionado ao fato de essas crianças, possivelmente, sentirem temor diante dos perigos, ataques ou ameaças iminentes. Talvez esse resultado esteja relacionado com os dados identificados também no G2 a respeito da variável Moralidade. O medo da punição

pode estar ligado ao aspecto moral, bastante reforçado pelas figuras parentais, e a agressividade, significativa para o enfrentamento de conflitos cotidianos, tenha sido pouco desenvolvida. Abre, assim, possibilidade para que o medo tenha mais espaço nesses enfrentamentos.

A ansiedade é um sentimento que pode ser definido como um estado de humor desconfortável, assim como um sinal de alerta a um perigo iminente. Zimerman (1999) define a angústia inserida por Freud em dois tipos: a angústia automática, que corresponde a um excesso de estímulos que o ego não consegue processar, passando a reprimi-los, e a angústia-sinal, em que o ego emite um sinal diante de uma ameaça e, a partir daí, processa uma repressão. Para Telles (2003), a angústia passa a ser um dispositivo que avisa o ego do que ele tem de se defender. Os perigos internos têm como tema central a separação ou a perda do objeto amado, podendo levar o sujeito ao desamparo. E para dar conta dessa angústia, o ego utiliza-se do recalque como mecanismo de defesa. Entretanto, nem sempre os mecanismos de defesa funcionam ou atuam de forma eficiente, deixando espaço para a manifestação de aspectos angustiantes.

Por sua vez, a variável Ansiedade/Doença (AnsDo), neste estudo, apresentou para o G1 resultados estatisticamente significativos, tanto em relação à frequência do número de crianças pontuando esta variável (Tabela 11), como na distribuição das respostas em relação à intensidade (Tabela 21). Em relação às variáveis Ansiedade/Autoimagem (AnsAi), Ansiedade/Morte (AnsM) e Ansiedade/Privação (AnsPri), verifica-se que, quanto ao número de crianças do G1 e do G2 pontuando tais variáveis, os resultados não apresentam significância estatística (Tabela 11). Contudo, quando se analisa a frequência das respostas em relação à intensidade, as três variáveis apresentam significância estatística para o grupo G1 (Tabelas 22, 23 e 24). Todos esses aspectos vinculados à variável ansiedade parecem denunciar, nas crianças com problemas de aprendizagem, manifestações relacionadas a um estado doentio às vezes próximo da morte, carregados de uma autoimagem negativa e de sentimentos vinculados à perda de coisas ou afetos considerados muito necessários em termos emocionais.

As relações objetais são também um dos componentes de personalidade para avaliação das respostas ao TCF. Os objetos são, para alguns teóricos psicanalíticos, representações internalizadas de pessoas reais e suas relações funcionam para dar estrutura ao self do indivíduo. No presente estudo, observou-se uma frequência maior de crianças do G1 (Tabelas 11 e 25) pontuando a variável Relação com a Mãe (Rel/Mãe) e também maior frequência na intensidade negativa, ambos os resultados com significância estatística. O

papel do relacionamento mãe-filho(a) no desenvolvimento da personalidade da criança tem sido destacado por diversos estudos, ressaltando os aspectos facilitadores para os vínculos positivos e os prejudiciais para os negativos. No TCF, a variável Rel/Mãe reflete a qualidade do relacionamento percebido com a mãe, podendo ser classificada como negativa, quando a mãe é tida como distante, rejeitadora, rígida, punitiva, ameaçadora e sem amor. Ao analisar o contexto das respostas das crianças do G1 (com problemas de aprendizagem) em relação às variáveis do TCF, como baixa autoestima, ansiedade, autoimagem negativa, privação e necessidade de afiliação, não é surpreendente que a relação com a figura materna se apresente indicando um frágil amor objetal, podendo refletir ativamente nas dificuldades do processo de aprendizagem.

Considerações Finais

O período de vida de 6 a 11 anos das crianças em geral é uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, que apresenta características marcantes para o fortalecimento da estrutura psíquica por meio da aquisição de recursos egóicos. Quando, em termos emocionais, predominam recursos psíquicos adequados, é mais fácil enfrentar os desafios familiares, sociais e escolares. Entretanto, pensar, observar e conviver com crianças com problemas de aprendizagem é constatar a presença de um padecimento psíquico que precisa ser abordado pela família, pela escola, pelos sistemas de ensino.

O psicólogo dispõe de diversos recursos para acessar os conteúdos psíquicos, e os testes projetivos aperceptivos, como o TCF, são, sem dúvida, estratégias eficazes de acesso e conhecimento da dinâmica intrapsíquica infantil. Para evitar que as respostas emitidas pelo avaliando sejam analisadas e interpretadas de maneira muito distinta por diferentes avaliadores, é fundamental que o teste apresente um sistema claro de categorização.

O Teste dos Contos de Fadas possui um Sistema de Categorização de Resposta sustentado num sistema interpretativo de cunho psicanalítico. Seguindo as diretrizes desse instrumento, no presente estudo foi possível identificar variáveis que permitem visualizar que as crianças do G1 (com dificuldades de aprendizagem), de maneira geral, demonstram mais (que as do G2) uma autoimagem e autoestima negativas, com necessidades de etapas anteriores, vivenciando sentimentos de incompetência e de perda de coisas ou afetos, e percebem a figura materna rejeitadora e punitiva. É possível compreender que as crianças com problemas de aprendizagem precisam ser amparadas para que ocorra uma melhora no seu funcionamento psíquico, o que as possibilitará enfrentar os diversos desafios da vida, dentre eles as exigências escolares.

Por outro lado, nas respostas das crianças sem problemas de aprendizagem (G2) também foi possível identificar variáveis que denotam temor frente a perigos ou ameaças, ações agressões primitivas, falta de confiança e medo de punição e culpa. Tais aspectos podem estar vinculados a conflitos inconscientes que de alguma maneira estão sendo gerenciados, e embora essas crianças sejam bons alunos, ou seja, sem problemas de aprendizagem, não significa que não apresentem algum tipo de mobilização afetiva.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the child behavior check-list/4-18 and 1991 profile. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Angelini, L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F. & Duarte, J. L. M. (1999). Manual de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Atkins, M. S. & Stoff, D. M. (1993). Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders. Journal of Abnormal Child Psychology, 21, 165-178.
- Bordin, L., Martin, J. & Caieiro, M. (1995). Validação da versão brasileira do “Child Behavior Checklist” (CBCL- Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência): Dados preliminares. Revista ABP-PAL, 17,55-66
- Coopersmith, S. (1989). Coopersmith Self-esteem Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Coulacoglou, C. & Kline, P. (1996), *The Fairy Tale Test, A novel approach in projective assessment*. British Journal of Projective Psychology. Vol. 40, 2, 10-32.
- Coulacoglou, C. & Souyouldjoglou, M. (2005). The Fairy Tale Projective Test as a means to examine psychoanalytic interpretations of fairy tales (Turkish article). Yanstima/Projection: Psychopathology and Projective Tests, 2, (3-4), 173-189.
- Coulacoglou, C. (1993). *The Development of the Fairy Tale Projective Test in the personality assessment of children*, unpublished Ph.D thesis, University of Exeter.
- Coulacoglou, C. (1998/2001) *Psychometrics & Psychological Assessment*. Athens: Papazisis
- Coulacoglou, C. (1998/2001a). FTT - Le Test Des Contes De Fees. ECPA: Paris: France.
- Coulacoglou, C. (2002a). Construct Validation of the Fairy Tale-Test-Standardization data. International Journal of Testing. 2, (3-4), 217-242.
- Coulacoglou, C. (2002b). *Teste de los Cuentos de Hadas*. Madrid: TEA.

- Coulacoglou, C. (2005). Il Test delle Fiabe (FTT - Fairy Tale Test). Gardolo di Trento, Italy: Edizioni Erickson.
- Coulacoglou, C. (2008a). *Exploring the child's personality, clinical and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test*. Springfield/Illinois: C.C Thomas Publishers.
- Coulacoglou, C. (2008b). Fairy Tales as a Building Blocks: the development of the fairy Tale Test. In: C. Coulacoglou (Org.). *Exploring the child's personality: developmental, clinical and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test*. (pp. 29-46). Springfield/Illinois: C.C Thomas Publishers.
- Coulacoglou, C., Souyouldjoglou, M., & Atsaros, A. (2002). Un estudio de la agresividad em los niños mediante el "Test de los Cuentos de Hadas". *Revista Oficial de Las Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 13 (1), 9-27.
- Freud, A. (1981). The Writings of Anna Freud. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1905/1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In J. Strachey (Ed. e Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 7, pp.166-172). Rio de Janeiro: Imago.
- Gleitman, M. S., Reisberg, D. & Gross, J. (2009). Psicologia. Porto Alegre: Artmed.
- Guidetti, A. A., Lima, F. F., Bartholomeu, D., Montiel, J. M. & Machado, A. A. (2010). Estilos parentais e dificuldades de aprendizagem na escrita: análise de suas correlações. (pp. 141-149). In: F. C. Capovilla. Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2001). Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes.
- Moore, B. E. & Fine, B. D. (1992). Termos e conceitos psicanalíticos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pantoja, D. (2009). O Processo de Aprendizagem: A construção do Conhecimento. In: A. C. Wajnsztein & R. Wajnsztein. Dificuldades Escolares: um desafio superável. (pp. 47-58). São Paulo: Ártemis Editorial.
- Sarnoff, C. A. (1995). Estratégias Psicoterapêuticas nos anos de latência. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O Papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). Afetividade e dificuldades de aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica. (pp. 13-30). São Paulo: Vetor.

- Telles, R. de S. (2003). As vicissitudes da teoria da angústia na obra freudiana. Revista Mal-Estar e Subjetividade, 3 (1), 60-77.
- Werlang, B. S. G. & Macedo, M. M. K (2008). O Teste Contos de Fadas. In A. E, Villemor-Amaral & B. S. G, Werlang (Org.). Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica, (pp. 183-192). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zimerman, D. E. (1999). Fundamentos Psicanalíticos: teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática. Porto Alegre: Artemed.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

O aprender é um processo presente no cotidiano de todo ser humano desde o início de sua vida. Para tal, envolvem-se diversos aspectos que permitem com que esse ato se concretize, dentre eles os aspectos cognitivos e os psicossociais. Quando um bebê nasce avaliam-se todas as suas reações aos estímulos, para que apareçam as alterações e, conseqüentemente, um tratamento preventivo se inicie. Há, porém, alguns aspectos que só são percebidos quando a criança começa a interagir com seu grupo. O desenvolvimento da visão, da audição, motor e da fala apresentam destaques quando se solicita algo para a criança e ela consegue atender ou não.

Nesse mesmo contexto, observa-se o desempenho pedagógico da criança. É por intermédio de seu grupo que se considera que um aluno em idade escolar atende ou não às demandas a ele dirigidas de maneira adequada. Diante dessas solicitações do grupo, seja ele familiar ou social, a escola representa o lugar onde há a possibilidade de compreender as dificuldades apresentadas por cada um e realizar um trabalho preventivo. Compreender e identificar aspectos emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem é um ponto crucial para poder orientar pais e professores no sentido de melhor gerenciar a questão, assim como de promover intervenções adequadas que auxiliem essas crianças no seu desenvolvimento psíquico, a fim de vencerem o percurso escolar e profissional com menos sofrimento.

No decorrer do desenvolvimento da personalidade infantil, diversos aspectos emocionais são evidenciados de acordo com os conflitos internos e externos pertinentes à criança. O período de alfabetização está permeado, muitas vezes, por vários conflitos que representam barreiras para o bom desempenho na escola. E coincide com uma etapa do desenvolvimento psíquico fundamental para a estruturação do *self* do indivíduo e para o enfrentamento de conflitos posteriores. Trata-se, para a teoria psicanalítica, do período da latência, caracterizado pelo relaxamento da libido nas questões da sexualidade e um redirecionamento a outros aspectos, tais como as atividades escolares.

Com seus próprios recursos psicológicos, com apoio social e familiar, a criança buscará, ou não, formas de lidar com as emoções características do seu período evolutivo, assim como com as demandas externas. Lidar, por exemplo, com problemas de aprendizagem não é uma tarefa fácil e, muitas vezes, a alternativa oferecida pelos adultos envolve a inserção dessas crianças em programas especiais de ensino nem sempre efetivos, o que termina contribuindo para aumentar os sentimentos de frustração e fracasso.

Por considerar que o Teste dos Contos de Fadas (TCF) como uma estratégia que oferece a possibilidade de se aproximar de aspectos psicológicos que caracterizam a dinâmica psíquica infantil é que esta pesquisadora procurou desenvolver estudos (teórico e empírico) para identificar e compreender aspectos emocionais de crianças com problemas de aprendizagem. Neste sentido, foi possível identificar, utilizando-se do TCF, evidências afetivas que mostram algumas diferenças importantes entre os sujeitos com e sem problema de aprendizagem. Espera-se, assim, que a identificação de aspectos, como baixa autoestima, incapacidade, incompetência, falta de apoio e afeto, rejeição, punição, distanciamento afetivo, dentre outros, auxilie os profissionais da psicologia na compreensão do sofrimento das crianças com problemas de aprendizagem.

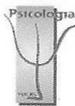
Cabe mencionar que o estudo realizado apresenta algumas limitações. Para qualificar ainda mais os achados obtidos até o momento, entende-se ser necessário analisar os dados com base na frequência das respostas em relação a cada cartão do TCF, levando-se em conta o seu conteúdo, em conexão com a temática que cada personagem e cena refletem. Também parece importante ampliar o número da amostra e incluir crianças de outras regiões do país.

Por outro lado, desenvolver o estudo empírico aqui retratado significou colaborar com um projeto maior de pesquisa que objetiva a adaptação para a realidade brasileira do Teste dos Contos de Fadas. Então, ao final desta caminhada, o que se produziu não foi somente com o intuito de desenvolver uma Dissertação de Mestrado. O envolvimento com um grupo de pesquisa e com um projeto de amplo alcance proporcionou entender a responsabilidade de participar de uma investigação que possibilitará disponibilizar um teste psicológico de tipo projetivo, num futuro próximo, aos psicólogos brasileiros que atuam principalmente na área clínica infantil.

Este trabalho propiciou um aprendizado que vai além do que foi apresentado nesta Dissertação. O sofrimento interno de crianças que ainda não conseguiram se incluir no seu grupo social por meio da leitura e escrita as coloca numa posição de desvalor diante de familiares, amigos e professores. Poder colaborar para uma escuta desse mundo interno é o que de fato se objetivou no desenvolver do trabalho, uma vez que esses conflitos aparecem de maneira menos camuflada via contos, histórias e dramatizações.

ANEXOS

Anexo A
Carta de Aprovação da Comissão Científica da Faculdade de
Psicologia da PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Faculdade de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Ofício 011/2010 – SGL

Porto Alegre, 15 de abril de 2010.

Senhor(a) Pesquisador(a)

A Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo intitulado **“RESPOSTAS AO TESTE DOS CONTOS DE FADAS EM CRIANÇAS COM E SEM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM”**.

Sua investigação está autorizada a partir da presente data, sem a necessidade de passar pelo Comitê de Ética, devido à aprovação do projeto maior **“ADAPTAÇÃO BRASILEIRA DO TESTE DOS CONTOS DE FADAS (THE FAIRY TALE TEST)”**, conforme ofício nº 0662/07-CEP.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Margareth da Silva Oliveira

Coordenadora da Comissão Científica da Faculdade de Psicologia

Ilmo(a) Sr(a)

Profa. Orientadora: Blanca Susana Guevara Werlang

Pesquisador(a): Flávia Rosa Bomtempo

PUCRS

Campus Central

Av. Ipiranga, 6681 – P. 11– 9º andar – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (51) 3320-3500 – Fax (51) 3320 – 3633

E-mail: psicologia-pg@pucrs.br

www.pucrs.br/psipos

Anexo B
Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Ofício 0662/07-CEP

Porto Alegre, 18 de junho de 2007.

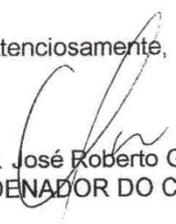
Senhor(a) Pesquisador(a):

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS
apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 07/03554, intitulado:
“Adaptação brasileira do teste dos contos de fadas (the fairy tale test)”.

Sua investigação está autorizada a partir da
presente data.

Relatórios parciais e final da pesquisa devem ser
entregues a este CEP.

Atenciosamente,


Prof. Dr. José Roberto Goldim
COORDENADOR DO CEP-PUCRS

Ilmo(a) Sr(a)
Profa Blanca Susana Guevara Werlang
N/Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6690 – 3º andar – CEP: 90610-000
Sala 314 – Fone Fax: (51) 3320-3345
E-mail: cep@pucrs.br
www.pucrs.br/prppg/cep

Anexo C
Carta para os Pais ou Responsáveis

CARTA PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Goiânia, de _____ de 20__.

Senhores Pais ou Responsáveis,

Estamos realizando um trabalho de pesquisa na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS com crianças entre 6 e 11anos, estudantes de escolas públicas e privadas, do sexo masculino e feminino. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, representado pelas psicólogas Dra. Blanca Susana Guevara Werlang (orientadora) e Flávia Rosa Bomtempo (mestranda).

O objetivo desse estudo é investigar os aspectos emocionais que estão presentes em crianças do ensino fundamental, através das respostas dadas ao Teste dos Contos de Fadas. Este instrumento, que está em estudo, possibilita identificar aspectos da dinâmica da personalidade infantil. Torna-se importante verificar o tipo de respostas de cunho emocional dadas ao instrumento por crianças com e sem problemas de aprendizagem para conhecer e definir formas de intervenções adequadas na clínica psicológica infantil.

Gostaríamos, então, de contar com sua valiosa colaboração, no sentido de autorizar a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa. Para isso é necessário que os pais ou responsáveis assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o encaminhem novamente para a escola através de seu (sua) filho (a). Após será marcada uma entrevista para responder a Ficha de Dados Pessoais e Sócio-demográficos e ao Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência - CBCL.

Posteriormente, a criança deverá responder, a dois instrumentos: o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial (para crianças de 6 a 11 anos) para avaliar o nível de rendimento intelectual e o Teste dos Contos de Fadas – TCF. Os instrumentos serão aplicados dentro do próprio contexto escolar (em dois encontros de aproximadamente 45 minutos), com a respectiva autorização institucional, não devendo acarretar em danos ao andamento normal das atividades curriculares. Em princípio, o maior incômodo a que seu (sua) filho (a) estará submetido será a disposição de tempo para responder aos instrumentos, e o maior benefício será a participação em um trabalho científico.

As informações obtidas através dos instrumentos serão de caráter confidencial; a elas só terão acesso os pesquisadores diretamente envolvidos na pesquisa, que analisarão os dados do ponto de vista estatístico de sua representatividade para o grupo de crianças em estudo. Com isso, pretendemos manter o caráter científico, ético e profissional da referida pesquisa. Desde já agradecemos muito a sua colaboração e solicitamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo, seja enviado, através de seu filho (a), para a escola, em um prazo de dois dias. Esta carta, bem como uma cópia do Termo de Consentimento ficarão com você.

Flávia Rosa Bomtempo, Psicóloga, CRP-09/4328
Mestranda em Psicologia Clínica - PUCRS

Anexo D
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando sua autorização para que seu (sua) filho (a) possa participar da presente pesquisa, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Este estudo tem como principal objetivo investigar os aspectos emocionais que estão presentes em crianças (06 e 11 anos de idade) com e sem problemas de aprendizagem, através das respostas dadas ao Teste dos Contos de Fadas, em fase de validação.

Tal estudo prevê a participação de crianças, estudantes de escolas públicas e privadas, do sexo masculino e feminino. Para tanto é necessário que as crianças respondam a dois instrumentos: o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial (para crianças de 6 a 11 anos) para avaliar o nível de rendimento intelectual e o Teste dos Contos de Fadas – TCF, técnica de avaliação clínica para identificar diversas dimensões da personalidade infantil. Essa atividade será realizada na própria instituição escolar, sem prejuízo das atividades escolares, em 2 encontros de aproximadamente 45 minutos, sob a coordenação das psicólogas responsáveis pelo estudo Dra. Blanca Susana Guevara Werlang e Flávia Rosa Bomtempo. Os dados obtidos através destes instrumentos serão mantidos em sigilo e colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis pelo estudo. O maior desconforto para as crianças será o tempo que deverão dispor para responder aos instrumentos. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

Eu, _____ (nome do pai, mãe ou responsável pela criança) fui informado (a) dos objetivos especificados acima, de forma clara e detalhada. Recebi informações específicas sobre o procedimento no qual meu (minha) filho(a) estará envolvido(a), do desconforto previsto, tanto quanto do benefício esperado. Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento através do telefone (62) xxxx-xxxx, com a Psicóloga Flávia Rosa Bomtempo, bem como também poderei contatar com a Dra. Blanca Susana Guevara Werlang (51) (xxxx-xxxx, ramal xxxx), professora orientadora deste estudo. Sei que novas informações obtidas durante o estudo me serão fornecidas e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa em face dessas informações. Fui certificado de que as informações por meu(minha) filho(a) fornecidas terão caráter confidencial.

Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável

Data

Flávia Rosa Bomtempo
CRP 09/4328

Anexo E
Ficha de Dados Pessoais e Sociodemográficos

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Instituição: _____

Data: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Série Atual: _____

Repetiu alguma série?

() Não () Sim Quantas vezes? _____

Qual série? _____

Como tem sido atualmente, seu desempenho na escola?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Já foi suspenso (a) ou expulso (a) da escola? Por quê?

Os professores têm queixas a seu respeito?

() Não () Sim

Quais são as queixas?

() Falta de atenção () Desorganização () Falta de interesse

() Não realiza as tarefas escolares () Conduta inadequada: palavrões, brigas...

() Outras

Desde quando? _____

Apresenta alguma doença Física? () Não () Sim

Qual? _____

Apresenta alguma doença Psicológica? () Não () Sim

Qual? _____

Faz ou fez algum tipo de tratamento?

() Não () Sim

Médico () e/ou Psicológico ()

Quais? _____

Toma medicamentos? () Não () Sim

Quais medicamentos? _____

DADOS FAMILIARES:

Com quem mora a criança?

() **Pai** Idade: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

() **Mãe** Idade: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

() **Madrasta/Padrasto** Idade: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

() **Irmãos:** Quantos? _____

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade: _____

() **Avô/Avó**

() **Outros:** _____ (Especifique)

RENDA FAMILIAR:

Até 1 salário mínimo ()

1 a 3 salários mínimos ()

3 a 5 salários mínimos ()

Acima de 5 salários mínimos ()

DOS ITENS ABAIXO, ASSINALE QUAIS E QUANTOS VOCÊ POSSUI EM SUA RESIDÊNCIA.

Itens	Não tem	Tem			
		1	2	3	4 ou +
Televisão a cores	0	1	2	3	4 ou +
Rádio	0	1	2	3	4 ou +
Banheiro	0	1	2	3	4 ou +
Automóvel	0	1	2	3	4 ou +
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou +
Aspirador de pó	0	1	2	3	4 ou +
Máquina de lavar	0	1	2	3	4 ou +
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4 ou +
Geladeira	0	1	2	3	4 ou +
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4 ou +