

## Desempenho acadêmico e integridade do ego

Selma de Cassia Martinelli – Universidade Estadual de Campinas

Thelma Pontes Borges – Universidade do Estado de Minas Gerais

---

### Resumo

O presente estudo investigou as relações entre o desempenho em escrita e a força do ego. A amostra foi composta por 100 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 9 e 13 anos e que cursavam a terceira série do ensino fundamental de uma escola pública. Para avaliação do desempenho acadêmico foi solicitado dos participantes a escrita de um ditado e para avaliar a força do ego utilizou-se o Teste Desiderativo. Os participantes foram classificados em três grupos, os de ego fragilizado, ego moderado e ego forte. Os resultados mostraram haver uma correlação negativa entre força do ego e desempenho em escrita, bem como indicaram que o grupo considerado com ego fragilizado, teve um desempenho inferior na produção escrita quando comparado ao grupo com ego forte. Por sua vez, o grupo com ego moderado também teve desempenho inferior em escrita que o grupo de ego forte.

*Palavras-Chave:* escrita, teste desiderativo, desempenho de estudantes.

### Scholar performance and ego integrity

#### Abstract

The present study investigated the relations between the writing-down performance and the ego strength. The sample was composed by 100 children, of both sexes, with ages ranging from 9 to 13 years, attending at the third grades of a public elementary school. For assessing the academic performance the children wrote down a dictating and to appraise the ego strength it was applied the Desiderative Test. The participants were classified in three groups of ego, ranging from weakness to strength. Among the results a negative correlation between ego strength and writing-down performance was verified, as well as the group with ego weakness had the worst performance in the writing-down performance when compared to the group with ego strength. The group with balanced ego, thus, had also a lower performance in writing down than the group with ego strength.

*Keywords:* writing down, desiderative test, scholar performance.

### Desempeño académico e integridad del ego

#### Resumen

El presente estudio ha investigado las relaciones entre el desempeño en escrita y la fuerza del ego. La muestra ha sido compuesta por 100 niños, ambos sexos, con edades entre 9 y 13 años y que estaban cursando el tercer grado de la enseñanza básica de una escuela pública. Para evaluación del desempeño académico ha sido solicitado a los participantes la escrita de un dictado, y para evaluar la fuerza del ego se ha utilizado el Test Desiderativo. Los participantes han sido clasificados en tres grupos, los de ego frágil, ego moderado y ego fuerte. Los resultados han mostrado que hay una correlación negativa entre la fuerza del ego y el desempeño en la escrita, así como también han indicado que el grupo considerado con ego frágil ha tenido un desempeño inferior en la producción escrita comparado al grupo con ego fuerte. Por su vez, el grupo con ego moderado también ha tenido un desempeño inferior en escrita que el grupo de ego fuerte.

*Palabras clave:* escrita, test desiderativo, desempeño de estudiantes.

---

O aprendizado da leitura e da escrita é extremamente complexo e depende de diversos fatores que, juntos e interdependentes, tornam possível tal aquisição pela criança (Ajuriaguerra & colaboradores, 1988; Teberosky, 2001; Silva, 1991; Zorzi, 1998). Entre estes fatores destacam-se as metodologias educacionais usadas, a formação do professor, os aspectos de

ordem institucional, o nível e desempenho cognitivo da criança, a dinâmica familiar, os aspectos afetivos e a capacidade da criança utilizar a linguagem, dentre outros.

Ajuriaguerra e colaboradores (1988) expõe que a aquisição da linguagem faz com que a criança precocemente faça a distinção entre o símbolo e o simboli-

zado, entre o significante e o significado na elaboração de seus pensamentos e sentimentos. Porém, a passagem da linguagem falada para a linguagem escrita não é tão fácil como parece, tendo em vista que a segunda não é a simples transcrição da primeira, pois a linguagem escrita tem características próprias que precisam ser compreendidas para que a criança aprenda a escrever.

Para Zorzi (1998), prejuízos na aquisição da escrita excluem a criança do acesso a diferentes conhecimentos, dificultando sua evolução escolar e podendo causar problemas de ordem afetiva e social. Nunes (1990) também afirma que as sucessões de fracassos experimentados pelas crianças podem ocasionar, dentro e fora da escola, uma sensação de perda e de sentimento de impossibilidade de realizar ou aprender qualquer tarefa.

Pautado em uma reflexão que envolve as dificuldades de aprendizagem, este trabalho delimita-se nas dificuldades de escrita apresentadas por crianças de terceira série do ensino fundamental, tendo em vista que esta aquisição é uma das prioridades do início da escolarização e a escrita representa um meio de comunicação importante em termos pessoais, culturais, históricos e sociais. Dentre as inúmeras causas e fatores que tentam explicar as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, neste trabalho serão enfatizadas as possíveis relações entre dificuldades de escrita e força do ego, partindo do pressuposto que os aspectos intrapsíquicos da criança podem afetar tanto às suas relações sociais quanto o seu desempenho acadêmico, num momento em que a criança está em processo de aquisição e uso da linguagem escrita.

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

Dentro do desenvolvimento infantil, segundo Erikson (1971), na faixa etária entre seis e doze anos, as crianças sentem necessidade de demonstrar que são competentes e produtivas e, por isso, desejam aprender. Esse período é o que corresponde a escolarização, sendo um dos objetivos principais o aprendizado da

escrita. Segundo Linhares, Parreira, Marturano, e Sant'Ana (1993), não conseguir ser bem sucedido nas tarefas psicossociais, onde as responsabilidades são caracterizadas pelo bom aproveitamento escolar, resulta em dificuldades de aceitação desta criança pelos outros, podendo afetar sua auto-estima e gerar problemas de comportamento.

Jacob e Loureiro (1996), após um levantamento sobre as pesquisas relacionadas ao fracasso escolar e aspectos afetivos concluem que no processo de aprendizagem escolar, a capacidade da criança de adaptar-se e responder às demandas do meio pode favorecer ou dificultar suas aquisições e esta situação implica em custo emocional que repercute no seu desenvolvimento.

Sabemos, segundo Freud (1996), que a instância psíquica responsável pelas trocas com o meio e pela adaptação emocional e aprendizagem é o ego. O ego é a estrutura psíquica responsável pela mediação entre os desejos mais profundos advindos do Id e as condições morais impostas pela convivência social, representadas pelo superego. O ego surge de necessidades evolutivas do ser humano que precisa sobreviver e se reproduzir para garantir a continuação da espécie e para isto precisa entrar em contato com o ambiente. O ego é um excelente mediador, ele consegue dominar a 'insensatez do Id' e a 'rigidez do Superego'. Quando o ego consegue cumprir estas funções de forma harmoniosa, o sujeito consegue estabelecer uma relação equilibrada com o meio em que vive, respondendo de forma apropriada às exigências da vida. É no ego que ficam quase todas as funções mentais.

Quando o ego trabalha normalmente, toda a energia instintiva fica sob sua responsabilidade, e este a utilizará não só para satisfazer os instintos como também para desenvolver outros processos psicológicos, como aprender, lembrar, raciocinar, imaginar, julgar, etc. Quanto maior for o domínio do ego sobre estas forças, maior será sua capacidade de atuar no ambiente e, é claro, de levar o sujeito a aprendizagem de uma forma geral.

A aprendizagem, de uma forma geral, e a aprendizagem escolar, mais especificamente, pode ser considerada uma função egóica do ser humano. A capacidade que a criança tem de aprender retrata a forma como ela lida com o ambiente e estabelece seus padrões de adaptação e de saúde mental. Desde o nascimento a criança vivencia conflitos próprios de cada fase de seu desenvolvimento, confrontando ne-

cessidades internas com o mundo externo, e são essas experiências que permitirão a formação de sua auto-imagem, de seu autoconceito, do ego e dos mecanismos de defesa que este ego utilizará para lidar com o ambiente.

Acredita-se que um ego forte se liga a uma autoimagem e a um autoconceito positivo, e que isto tem efeito significativo na forma como as crianças lidam com as aprendizagens escolares. A criança que tem um autoconceito baixo terá uma percepção do meio distorcida em função dessa 'fraqueza egóica'. Como consequência, o desenvolvimento de seu ego ficará preso a esta situação e a relação da criança com o ambiente será menos proveitosa, considerando que o ego não tem domínio das ações psíquicas. Não sabemos se uma criança, que diferentemente de seus colegas não consegue aprender a ler e escrever, pode ter no ambiente escolar um complicador para seu desenvolvimento ou se uma criança que tem um ego fragilizado não vai bem na escola porque não consegue investir energia suficiente nas atividades de aprendizagem.

No entanto, a literatura da área tem verificado que variáveis afetivas encontram-se relacionadas com o desempenho acadêmico dos estudantes e os trabalhos como o de Kifer (1975); Proeger e Myrick (1980); Small e Teagno (1980); Powell (1981); Harris e King (1982); Hufano (1983); Bender (1987); Beamont (1991); Sood (1994); Kim (1996) entre outros, demonstraram a influência de algumas características da personalidade no desempenho acadêmico de crianças. Na busca por estudos que enfocassem essa problemática priorizou-se as pesquisas que trabalharam com fatores emocionais que pudessem ser caracterizados como fatores egóicos, como por exemplo, a autoestima, autoconceito e autoimagem, uma vez que pode-se inferir que níveis elevados destes podem ser entendidos como características de um ego forte (Urquijo e Sisto, 2002) e que, este último se liga a possibilidade de uma aprendizagem mais eficaz.

Pesquisas como as de Purkey (1970), Kifer (1975), Covington e Omelich (1979), Burns (1982), Byrne (1984), Hamacheck (1987), Markus, Cross e Wurf (1990), Leondari (1993), entre outros, permitem dizer que existe relação entre cognição e sentimentos a respeito de si mesmo. Chapman e Boersma (1980); Colley e Ayres (1988); Abouserie (1995) verificaram que crianças com dificuldades crônicas para aprender tem um autoconceito acadêmico baixo quando com-

parado com os de crianças sem dificuldades. Carrol, Friedrich e Hund (1984) investigaram o autoconceito de estudantes com deficiência mental, com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem e encontraram que os estudantes sem dificuldades de aprendizagem têm um autoconceito melhor que os com dificuldades, assim como os com dificuldades de aprendizagem tem o autoconceito melhor do que os com deficiência mental. Porém, existem pesquisas como as de Pearl e Bryan (1982); Wine, Woodlands e Wong (1982) e Montgomery (1994) que não encontraram diferenças significativas no autoconceito de crianças com diferentes níveis de desempenho acadêmico.

Nos estudos nacionais, Yazigi (1972) verificou aspectos emocionais de crianças de primeira a quarta série com problemas de leitura e escrita e diagnóstico de dislexia, verificando que havia existência de imaturidade intelectual decorrente de afetividade imatura e ingênua. Silva e Alencar (1984) investigaram as relações existentes entre autoconceito, rendimento escolar e avaliação do autoconceito do aluno pelo professor. O trabalho foi realizado com crianças de quarta série e indicou uma relação significativa entre autoconceito, rendimento acadêmico e a avaliação do autoconceito pelo professor.

Taliuli (1991), pesquisou a atribuição causal, autoconceito e desempenho acadêmico em alunos da quarta série do ensino fundamental com desempenho satisfatório e insatisfatório, segundo suas histórias de aprovação e reprovação escolar. No autoconceito houve diferenças significativas evidenciando que o grupo com desempenho satisfatório obteve melhores resultados no autoconceito do que o grupo com desempenho acadêmico insatisfatório. Quanto à atribuição causal, aqueles que tiveram um autoconceito baixo justificam seu fracasso pela falta de esforço, no caso do teste de matemática a falta de aptidão para a atividade.

Moraes (1994) trabalhou com dois grupos de jovens com o objetivo de verificar e validar um programa de intervenção que melhorasse o autoconceito, como resultado encontrou que o Programa de intervenção não foi suficiente para melhorar o autoconceito, devendo este ser realizado simultaneamente com os agentes educativos uma vez que estes interferem diretamente no desenvolvimento do autoconceito dos alunos. La Rosa (1995) também verificou a eficácia de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar de alunos de nível socioeconômico baixo da primeira série. Os resultados não eviden-

ciaram diferenças no rendimento escolar dos alunos, porém registrou-se ganhos significativos em vários aspectos do autoconceito.

Por sua vez, Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado (1999) encontraram em crianças com atraso escolar, sentimentos de fracasso e uma auto-imagem depreciativa. Mais recentemente, Carneiro, Martinelli e Sisto (2002) investigaram as relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças. Obtiveram como resultado que a dificuldade de escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar.

Estudo realizado por Souza, Sisto e Urquijo (1997) investigaram as relações entre integridade do ego, desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar em matemática, utilizando o teste desiderativo, provas operatórias de Piaget e provas de matemática. Os resultados apontaram que os aspectos emocionais não influenciaram no produto da aprendizagem da matemática. Urquijo e Sisto (2002) também buscaram relacionar a aprendizagem por conflito sócio cognitivo em interação com aspectos psicodinâmicos da personalidade. Para tanto, além da avaliação da aprendizagem por conflito sócio cognitivo, utilizou-se o questionário desiderativo e o teste de cores de Lüscher para avaliar a força do ego, níveis de tensão e de ansiedade e intensidade das compensações. Os resultados revelaram a existência de relações entre os níveis de aprendizagem com a força do ego, porém, não com níveis de tensão e de ansiedade e intensidade das compensações.

Sisto, Boruchovitch, Brenelli, Fini, Martinelli e Urquijo (2001), investigaram até que ponto diferentes graus de integridade do ego estariam relacionados ao desempenho em escrita de crianças que cursavam a primeira do ensino fundamental. Os resultados mostraram haver forte relação entre a produção escrita e a força do ego, indicando que ter um ego bem integrado esteve relacionado ao fato da criança sair-se melhor na atividade de escrita.

Estes estudos têm demonstrado uma estreita ligação entre variáveis afetivas e as de aprendizagem e suas dificuldades. Autores como Boruchovitch (1994) e Martinelli (2001) destacam que, embora as dificuldades de aprendizagem devam ser entendidas na sua multifatorialidade, as influências afetivas merecem uma dose de atenção, dada a sua importância frente ao processo ensino-aprendizagem.

Considerando a função que o ego tem dentro da dinâmica psíquica, o presente estudo centrar-se-á nos aspectos relativos a força do ego, buscando identificar as possíveis relações entre desempenho na escrita e força do ego.

## Método

### *Participantes*

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

### *Procedimentos*

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. A aplicação do teste escrito foi realizada em pequenos grupos de cinco crianças e o Teste Desiderativo foi aplicado individualmente. A pesquisa foi realizada numa sala dentro da escola, durante o horário de aula dos alunos, após consentimento dos pais ou responsáveis para a participação na mesma.

### *Instrumentos*

- ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita

Este instrumento foi desenvolvido por Sisto (2001) e trata-se de uma escala de avaliação de dificuldades de aprendizagem na escrita. Consiste de um texto composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica, e que é apresentado às crianças em forma de ditado. Efetuando-se a soma de palavras com erros obtém-se a pontuação bruta de cada criança.

- Teste Desiderativo

O teste desiderativo proposto por Ocampo, Arzeno e Picollo (2001) consta de seis perguntas utilizadas para coletar três escolhas e três rejeições e provoca na criança um ataque à integridade do seu ego. Este ataque a integridade do ego ocorre por solicitar ao sujeito que se imagine de outra forma que não humano (animal, vegetal e objeto inanimado) remetendo-o ao enfrentamento com a sua finitude, com a morte e a castração. Por outro lado exige que o sujeito ponha em funcionamento mecanismos que, sem negar maniacamente a morte nem sucumbir a ela, permita man-

ter-se estável e superar o impacto das instruções do teste.

Para aplicação do instrumento deve-se ter em mãos um cronômetro e uma folha de respostas. Inicia-se perguntando à criança “*o que você gostaria de ser se não pudesse ser gente (ou pessoa ou criança)?*” (1ª escolha). Após a resposta pergunta-se “*Por que?*” Efetuada a resposta segue a segunda pergunta, igual à primeira, só que eliminando a categoria utilizada na primeira resposta, assim, se a criança respondeu que gostaria de ser um gato, a segunda pergunta seria “*o que você gostaria de ser se não pudesse ser nem gente (ou pessoa ou criança), nem animal?*”. Assim como na primeira, após a resposta deve se perguntar “*Por que*”. Para última escolha dos desideratos positivos, faz-se uma terceira pergunta eliminando as duas categorias utilizadas, por exemplo, se a criança respondeu árvore para a segunda pergunta, deve-se então perguntar “*o que você gostaria de ser se não pudesse ser gente (ou pessoa ou criança), nem animal, nem vegetal?*”, e em seguida pergunta “*por que?*”. Para fazer as perguntas dos desideratos negativos deve-se seguir as mesmas perguntas dos desideratos positivos, só que com sentido negativo “*o que você não gostaria de ser se não pudesse ser gente (pessoa ou criança)?*”. Em seguida pergunta-se “*por que?*”. As perguntas serão repetidas, eliminando as categorias já utilizadas pela criança, até completar as três rejeições ou desideratos negativos, com seus respectivos porquês.

A criança deve repetir um desiderato para cada categoria (animal, vegetal e objeto inanimado). No caso da criança repetir uma categoria, deve-se repetir as instruções, destacando as categorias que já tem resposta. No caso do sujeito não dar a resposta adequada, deve-se induzir a resposta indicando a categoria ausente. Na folha de resposta é necessário constar todas as respostas, incluindo as errôneas, com seus respectivos tempos de reação. É muito importante anotar o tempo que a criança leva para responder a questão. Este tempo é a diferença entre o término da formulação da pergunta e a resposta da criança, esse tempo chama-se tempo de reação (TR).

Com base nos critérios gerais de avaliação proposto por Ocampo e outros (2001), Souza e outros (1997) e Urquijo e Sisto (2002) nove categorias de respostas são propostas:

*A – Sem indicadores de fraqueza do ego:* sem respostas clichê. Tempos de resposta (TR) normais

(entre 5” e 30”). Sem utilização de defesas maníacas da angústia de morte. Sem inconsistência entre as repostas e as argumentações.

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

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

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

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

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

*G – Ego fraco:* Tempos de respostas longos ou muito curtos (< 5” ou > 30”) em mais de quatro desideratos. Resposta clichê em todos os desideratos (positivos e negativos). Utilização de defesas maníacas em uma ou duas das repostas. Uma ou duas inconsistências entre as repostas e as argumentações.

*H – Ego fraco:* Pode apresentar tempos de resposta longos ou muito curtos (< 5” ou > 30”). Pode apresentar resposta clichê. Utilização de defesas maníacas em mais de três repostas. Mais de duas inconsistências entre as repostas e as argumentações.

*I – Dificuldades sérias para responder* (não sabe, não consegue finalizar a prova). Tempos de resposta longos (> 30”). Resposta clichê. Utilização de defesas maníacas muito fortes nas repostas. Inconsistências entre as repostas e as argumentações.

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

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

Os participantes classificados nessa categorias foram reagrupados para constituir 03 grupos, sendo eles considerados com ego forte, outro moderado e outro com ego enfraquecido

#### *Tratamento Estatístico*

A associação entre as duas variáveis foi verificada pelo índice de correlação de Spearman. Foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis para verificar a existência

de diferenças significativas entre os grupos com diferentes níveis de força do ego e o desempenho em escrita. Para verificar a direção das diferenças identificadas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para amostras independentes, considerando o nível de significância de  $p \leq 0,05$ .

## **Resultados**

Os resultados foram organizados em dois blocos. No primeiro, encontram-se discriminados os indicadores qualitativos referentes a cada uma das variáveis e no segundo são apresentadas as associações entre as variáveis avaliadas.

#### *Desempenho em escrita*

A pontuação obtida por cada criança na avaliação escrita poderia variar de 0 a 114 erros, caso a criança escrevesse todas as palavras com algum erro. Os resultados dessa avaliação revelaram que o mínimo de erros foi de quatro palavras enquanto o máximo foi de 72, com média de 30,03 e desvio padrão de 15,94. Considerando que o ponto médio seria de 57 erros, pode-se afirmar que o grupo apresentou uma quantidade de erros superior ao ponto médio, o que representa que os participantes erraram mais que o esperado.

#### *Força do ego*

Neste estudo encontrou-se crianças até o nível F de força do ego que foram reclassificados para compor três grupos. Os 25% que apresentaram um ego mais forte e que se encontravam nos níveis A e B, os mais fracos, correspondentes aos níveis E e F e o grupo residual, com ego moderado, e representado pelos níveis C e D. A distribuição dos sujeitos nos três níveis de força do ego encontram-se discriminados a seguir.

Tabela 1 – Médias e desvio padrão por níveis de força do ego

Níveis de força do ego	N	Média	Desvio-Padrão
1	27	5,33	0,48
2	32	3,47	0,51
3	41	1,76	0,43
Total	100	3,27	1,53

Na Tabela 1 encontram-se discriminados o número de participantes, a média e o desvio padrão de cada nível de força do ego, apresentado em ordem crescente. Dessa forma o nível 1, com 27 participantes é representativo de crianças que apresentaram um ego fragilizado, e no outro extremo, o grupo 3 com 41 participantes que representa o grupo com características de um ego forte.

#### *Força do ego e Desempenho em escrita*

A correlação de Spearman mostrou que as duas variáveis estão associadas ( $r_s = -0,272$  e  $p = 0,006$ ) e indica que quanto mais fraca a força do ego mais dificuldades na escrita os participantes apresentaram. Os resultados do teste de Kruskal-Wallis mostraram que os grupos com diferentes níveis de força do ego apresentaram resultados diferentes no desempenho em escrita e essas foram estatisticamente significativas ( $p = 0,017$ ). Os resultados do teste de Mann Whitney, que aponta a direção dessas diferenças encontram-se na Tabela 02.

Tabela 2 – Comparação entre os níveis de força do ego e o desempenho em escrita

Força do ego	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
Grupo1 e 2	422,50	-0,15	0,885	SD
Grupo1 e 3	346,00	-2,60	0,009	G1>G2
Grupo2 e 3	457,00	-2,21	0,027	G2>G3

Os resultados apresentados na tabela indicam que o grupo 1, considerado com ego fragilizado, teve um desempenho inferior ao grupo 3, considerado com ego forte. Por sua vez, o grupo 2, de ego moderado, também teve desempenho pior que o grupo de ego forte. Embora tenha-se verificado que o grupo 1 teve desempenho pior que o grupo 2 na atividade de escrita, mantendo a tendência dos grupos com ego mais fragilizado se sair pior nesta atividade, esta diferença não foi estatisticamente significativa.

### **Discussão dos resultados**

Considerando o lugar de destaque ocupado pela escrita na vida escolar, social e cultural de uma crian-

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

Uma análise da escrita desse grupo mostrou que os participantes da pesquisa apresentaram uma quantidade de erros que supera o esperado para crianças que estejam cursando uma 3ª série o que oferece indícios da ocorrência de um automatismo do erro e que, a persistir este processo, se torna cada vez mais difícil modificá-lo.

Encontrou-se ainda que boa parte da nossa população ( $n=73$ ) possui uma integridade do ego caracterizada como forte ou adequada (41%) e moderada (32%) e somente 27% possuem uma fraqueza na integridade do ego. Este resultado se diferencia do encontrado no estudo de Sisto, e outros (2001), que encontraram em sua população investigada 40% das crianças com um ego fragilizado, evidenciando sinais de conflitos emocionais. Os autores aventam duas hipóteses para essa ocorrência, primeiro o fato da população estudada ser proveniente de uma região com índices de pobreza e condições familiares desfavorecidas, o que poderia estar gerando tal instabilidade emocional, e segundo, o fato da personalidade se encontrar ainda em desenvolvimento, chegando a estabilidade somente na adolescência.

No estudo ora apresentado as diferenças observadas possam estar relacionadas ao fato de que a população investigada foi proveniente de outra região geográfica, pelo fato dos participantes não se encontrarem em regiões de extrema pobreza e/ou com fatores familiares tão adversos, bem como pelo fato de que a faixa etária investigada ser diferente e encontrar-se mais próxima da adolescência, o que pode estar dando indícios de uma estabilidade maior. Contudo, cabe ressaltar que estes aspectos não foram estudados em nossa pesquisa.

No que se refere à relação entre o desempenho em escrita e a integridade do ego, as provas estatísticas revelaram que quanto mais fraco o ego da criança mais erros ela cometeu. A teoria psicanalítica nos

oferece alguns elementos importantes para discutir esses resultados. Para essa teoria é função do ego manter uma estabilidade emocional para estabelecer uma relação adequada com o meio social e desempenhar bem aquilo que o meio está solicitando, assim quanto maior a força do ego maiores possibilidades do sujeito se sair bem em atividades exigidas pelo meio social, o que foi revelado neste estudo.

Porém, esses dados tem que ser interpretados com cautela pois não temos como inferir que toda criança que possui um ego bem estruturado terá sucesso em sua aprendizagem, uma vez que não se tem como afirmar que este é o único fator que interfere no processo de aprendizagem e nem dizer que existe uma relação de causa e efeito entre estas variáveis, sendo necessário considerar a multifatorialidade do fracasso escolar como já apontado por vários autores (Teberosky, 1990; Zorzi, 1998; Sisto, 2001a, entre outros). No entanto, assim como Boruchovitch (1994) e Martinelli (2001) afirmam, é necessário considerar que, fatores afetivos tem um papel essencial na aprendizagem escolar, e como apontado neste estudo uma estabilidade emocional caracterizada por um ego estruturado se relacionou ao desempenho em escrita.

Assim, esse estudo corrobora com aqueles já citados e que evidenciam as relações e importância entre aprendizagem e aspectos emocionais e fornece algumas evidências sobre as relações do ego com a escrita, demonstrando que crianças com um ego forte, ou seja, que possuem uma estabilidade emocional tem menos dificuldades na escrita que crianças com ego enfraquecido, que apresentam indícios de conflitos emocionais e uma desestruturação egóica.

### Considerações Finais

Há muito vem se estabelecendo um diálogo entre a psicologia e a pedagogia com o objetivo de compreender os fatores emocionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Este diálogo vem resultando em inúmeras pesquisas que cada vez mais demonstram existir tal relação. Uma revisão sobre o tema pode ser encontrado em Martinelli (2001).

Este estudo trouxe um elemento ainda pouco explorado, que é a integridade do ego, e como este se relaciona com o desempenho em escrita. Compreender a importância e a relação que o ego tem com a aprendizagem escolar se mostra importante por diversos aspectos. Entre eles cita-se o fato de que é que é durante a infância que se desenvolve e se es-

trutura todo aparato psíquico do sujeito, que alcançará uma estabilidade somente na adolescência (Freud, 1996). Pensando nisso e no fato de que o ego se desenvolve pelo contato direto com a realidade e vai elaborando formas cada vez mais refinadas para se relacionar com o ambiente, utilizando informações acumuladas desse contato com a realidade, temos que considerar que as situações sociais interferem significativamente no desenvolvimento do ego. Assim, as relações escolares se fazem influentes no próprio desenvolvimento do ego da criança.

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

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

### Referências

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20 (1), 19-26.
- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R. & Stambak, M. (1988). *A escrita infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Beaumont, M. (1991). Reading between the lines: the child's fear of meaning. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 5(3), 261-70.
- Bender, W.N. (1987). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(05), 280-285.
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(1), 129-139.
- Burns, R. B. (1982). *Self concept development and education*. London: Holt education.
- Byrne, B.M. (1986). Self-concept/academic achievement relations. Na investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18(2), 173-186.
- Carneiro, G.R.S; Martinelli, S.C. & Sisto, F.F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Carroll, J. L., Friedrich, D. & Hund, J. (1984). Academic self-concept and teachers' perceptions of normal, mentally retarded, and learning disabled elementary students. *Psychology in the Schools*, 21 (3), 343-348.
- Chapman, J. & Boersma, F.J (1980). *Affective Correlates of Learning Disabilities*. New York: Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Cooley, E.J. & Ayres, R.R. (1988). Self concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (3), 174-178.
- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1979). Are cause attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 174-178.
- Erikson, E. H. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro : Zahar, 1971
- Freud, S. (1996). O ego e o id. Em *Obras Completas de Sigmund Freud*. Edição Standar Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Hamacheck, D. E. (1987). *Encounters with the self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harris, W.J. & King, D.R. (1982). Achievement, Sociometric status and personality characteristics of children selected by their teachers as having learning and/or behavior problems. *Psychology in the Schools*, 19, 452-457.
- Hufano, L. D. (1983). A Comparison of Emotional-Motivational (A-R-D Theory) Personality Characteristics in Learning Disabled, Normal Achieving, and High Achieving Children. 11 p.; Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Montreal, Canada, 11-14).
- Jacob, A V & Loureiro, S.R. (1996). Desenvolvimento afetivo-o processo de aprendizagem e o atraso escolar. *Paidéia-Cadernos de Psicologia e Educação*. Ribeirão Preto, n 10/11, 149-161.
- Jacob, A V; Loureiro, S.R; Marturano, E.; M; Linhares, M.B. & Machado, V.L. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 153-162.
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12(2), 191-210.
- Kim, D. (1996). An exploratory study on academic skill-oriented subtypes of students at risk: a validation of the Bass. *Annual International Convention of the Council for exceptional Children* (Paper- 74<sup>th</sup>, Fl, 1-5).
- La Rosa, J. (1995). Efeitos de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar de alunos do segundo grau. *Psicologia*, 26 (1), 107-120.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Linhares, M.B.M; Parreira, V.L.C.; Marturano, E.M & Sant'Ana, S.C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina*, Ribeirão Preto, 26(2), 148-160.
- Markus, H; Cross, S & Wurf, E. (1990). The role of the self system in competence. Em Sternberg, J, Kolligian, J. J. (eds). *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.
- Martinelli, S.C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli, (Orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, Vozes.
- Montgomery, M.S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 138-143.
- Moraes, C.V. (1994). Desenvolvimento do autoconceito em situação escolar. *Psicologia*, Porto Alegre, 25(2), 125-138.
- Nunes, A. N. de A. (1990) O fracasso escolar e o desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6(2), 139-154.
- Ocampo, M.L.S; Arzeno, M.E.G & Picollo, E.G. (2001). *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes.

- Pearl, R. & Bryan, T (1982). Learning disabled children's self-esteem and desire for approval. Paper presented at the *International Conference Association for children and adults with learning difficulties*, Chicago.
- Powell J. P. (1981). Helping and Hindering Learning. *Higher Education*, 10(1), 103-117.
- Proeger, C. & Myrick, R.D (1980). Teaching children to relax. *Research Bulletin*, 14(3), 254-262.
- Purkey, W.W. (1970). *Selfconcept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Silva, I.V. & Alencar, E.M.L.S. (1984). Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(1), 89-96.
- Silva, M.A S.S. (1991). *Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre a prática alternativa de alfabetização*. São Paulo: Editora Ática.
- Sisto, F. F. (2001a). Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L.D.T. Fini, R.P. Brenelli & S.C. Martinelli, (Orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, Vozes.
- Sisto, F.F; Boruchovitch, E; Brenelli, R.P; Fini, L.D.T; Martinelli, S.C. & Urquijo, S. (2001b). A integridade do ego e o desempenho na escrita. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L.D.T. Fini, R.P. Brenelli & S.C. Martinelli, (Orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, Vozes.
- Small, A. C. & Teagno, L. (1980). Identification and academic achievement in college females. *College Student Journal*, 14(1), 54-57.
- Sood, P (1994). Personality correlates of learning disabled children. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 20(1), 75-81.
- Souza, M.T.C.C; Sisto, F.F & Urquijo, S. (1997). Desiderative test and cognition. *27<sup>a</sup> Annual Symposium of Jean Piaget Society*.
- Taliuli, N. (1991). Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. *Cadernos de Pesquisas da UFES*, 1, 15-23.
- Teberosky, A (2001). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural, Campinas, SP Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Urquijo, S.; & Sisto, F. F. (2002). Integração do ego e Conflito Sócio-Cognitivo em Situação de Aprendizagem. Em F. F. Sisto, E. A. Dobráznzsky & A. Monteiro (Orgs.). *Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem*. (pp. 157-173) Petrópolis: Vozes.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. & Wong, B. Y. L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 250-260.
- Yazigi, L. (1972). *A prova de Rorschach em vinte crianças com dislexia específica de evolução*. Tese de Doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Zorzi, J.L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em: março/2006

Revisado em: abril/2006

Aprovado em: maio/2006

Sobre os autores:

**Selma de Cassia Martinelli** é mestre e doutora em Psicologia Educacional pelo programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas, professora do Departamento de Psicologia Educacional e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia da UNICAMP.

**Thelma Pontes Borges** é mestre pelo programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas e professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola.