



## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

VOLUME ESPECIAL - 2012

---

### O aprendizado da escrita e suas dificuldades: as histórias que as crianças contam<sup>1</sup>

Jane Correa (UFRJ)

**RESUMO:** O presente trabalho examina os significados construídos pelas crianças acerca do aprendizado da leitura e da escrita por meio de narrativas. Foi solicitado às crianças que contassem uma história a partir do desenho que fizeram de uma pessoa que ensina e outra que aprende. As narrativas foram examinadas por meio da análise qualitativa de conteúdo. As narrativas foram então analisadas em função das representações acerca da experiência de sucesso ou fracasso experimentado pela criança em seu aprendizado, tendo como temáticas: a) a importância social da leitura e da escrita, b) o protagonismo da criança e do professor no processo de aprendizagem e c) os sentimentos e afetos de quem aprende a ler e a escrever e suas implicações para o desenvolvimento da autoestima. Discutiram-se as implicações para o trabalho psicopedagógico.

Palavras-chave: narrativas; dificuldades de aprendizagem; autoestima

#### Introdução

Saber o seu nome e contar até dez são conquistas substituídas ao final da primeira infância pela expectativa de escrita das vogais e do nome. Por sua vez, aprender a ler e a escrever é uma conquista emblemática da trajetória da criança no ensino fundamental. Aprender a ler e a escrever é para uma família pobre um indício de que a criança “dá para os estudos” e de que, desta forma, é merecedora do investimento familiar para que continue sua trajetória escolar até se formar (SOUZA E SILVA, 2003). No entanto, a importância da alfabetização como preditora de sucesso acadêmico não se circunscreve a um determinado grupo social, atravessando diversas classes sociais.

---

<sup>1</sup> Agradecemos à FAPERJ e ao CNPq pelos auxílios concedidos. Às crianças, pelas narrativas que muito nos ensinaram acerca da forma como aprendem e se desenvolvem.

Da forma como o currículo escolar está estruturado, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é fator determinante da trajetória acadêmica das crianças. Ao mesmo tempo em que aprende a dominar o sistema de escrita, a criança necessita saber ler e escrever para resolver problemas em matemática, estudar ciências ou história. Ao mesmo tempo em que estuda para aprender a ler e a escrever, a criança é progressivamente instada a ler e a escrever para estudar. Neste sentido, as crianças cujas habilidades de leitura e escrita estão aquém daquelas desenvolvidas por seus pares terão sua trajetória escolar comprometida.

Dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita prejudicam o desenvolvimento ulterior das habilidades linguísticas da criança (BERNINGER et al. 2002). Comprometem também o desempenho em diferentes disciplinas escolares, como dificultam a inserção da criança nas atividades diárias da turma e na interação que estabelece com seus pares.

Menos óbvias do que os prejuízos que as dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita impõem ao desenvolvimento cognitivo são as consequências emocionais do fracasso escolar. As dificuldades escolares influenciam de forma negativa a autoestima da criança (GREGG & MATHER, 2002). Crianças com dificuldades de aprendizagem tendem, com frequência, a pensar sobre si mesmas em termos de suas deficiências; desenvolvem uma expectativa baixa para suas realizações, sentindo-se desmotivadas para aprender. Tendem a não persistir nas tarefas escolares para as quais não encontrem uma resposta imediata, como, frequentemente, não conseguem avaliar o nível de dificuldade da tarefa de forma realista. Com frequência, encontram bastante dificuldade em começar uma atividade ou em completá-la (MELTZER & KRISHNAN, 2007). A baixa autoestima traz consigo a apatia e o desinteresse e, em alguns casos, agressividade e comportamentos opositivos.

O conceito que um indivíduo faz de si próprio está relacionado às interações sociais que estabelece em sua experiência cotidiana ao longo da vida (DURKIN, 1995). Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são menos aceitas do que crianças que não apresentam dificuldades em aprender, sendo, inclusive, menos solicitadas por seus pares para participar de atividades em grupo. Frequentemente, as crianças com dificuldades de aprendizagem sofrem rejeição de seus pares (SISTO & MARTINELLI, 2008).

O autoconceito e a identidade social da criança são constituídos por meio das narrativas da experiência cotidiana e das impressões de outros significativos para ela, como seus familiares, professores e pares (BRUNER, 1987; 1997). Uma vez que a criança passa grande parte de seu dia na escola, e assim será compulsoriamente, até o final do ensino fundamental, a interação que estabelece com seus pares e professores é crucial para a construção do conceito que faz acerca de si mesma como aprendiz, assim como de suas competências e dificuldades. Há forte correlação entre expectativa, desempenho e autoestima (BRUNSTEIN, SCHULTHEISS & GRASSMANN, 1998; METZER et. al., 2004; MIELL, 1995). O desempenho da criança nos domínios mais valorizados por ela correlaciona-se com o julgamento que estabelece sobre si mesma.

O aprendizado da linguagem escrita introduz a criança no processo de escolarização, sendo cercado de grande expectativa social e, particularmente, familiar (NUNES-CARRAHER, 1986; SERRA & CORREA, 2005). Não é de se estranhar que o sucesso ou o fracasso no aprendizado escolar cause um grande impacto na construção da autoestima das crianças como na conceitualização que elas e suas famílias fazem destas experiências escolares (OKAGAKI & STERNBERG, 1993). O autoconceito e autoestima que a criança desenvolve têm implicações importantes na maneira como interpreta suas dificuldades como também as formas de superá-las.

O presente trabalho tem por objetivo compreender os afetos e a cognição implicados nas experiências de sucesso ou de fracasso no processo de aprendizado inicial da linguagem escrita por meio da narrativa oral da criança. A construção da narrativa foi utilizada como um dispositivo para a (re)significação da experiência sensível das crianças na escola.

Adotamos a conceituação apresentada por BRUNER (1997), segundo a qual a narrativa compreende uma sequência de eventos singulares e estados mentais, tendo, como personagens, os seres humanos. As narrativas são usadas como dispositivo para organizar e dar sentido a nossa experiência e conhecimento de mundo (BRUNER, 1987; 1997). Narrativas se fazem presentes em nossas vidas, não só nas brincadeiras das crianças ou nos momentos em que contamos ou lemos uma história, mas nos diversos atos de conversação em nossas interações quotidianas. Por meio de narrativas, relatamos experiências que compartilhamos, ou não, com nossos interlocutores, relatamos eventos rotineiros ou recontamos as experiências de outrem.

Nas narrativas estão articuladas significações individuais e culturais (BRUNER, 1997; DUNN, 1988). Desta forma, as narrativas das crianças acerca de sua experiência no aprendizado da linguagem escrita expressam não apenas aspectos singulares, mas também coletivos, compreendendo desta forma os planos subjetivo, intersubjetivo e cultural.

As narrativas podem ter também a imagem como suporte (BARTHES, 1977). O desenho e a narrativa de histórias têm sido empregados por psicólogos como ferramentas básicas em sua prática profissional com crianças (GELDARD & GELDARD, 2005; WEISS, 1992). Tais atividades permitem às crianças lidar, por meio do faz de conta, com eventos desagradáveis, uma vez que encenados por personagens por elas criados (OCAMPO, 1981). Neste estudo, empregamos o desenho como suporte para a narrativa oral da criança acerca do aprendizado da linguagem escrita.

Em entrevistas individuais, foi solicitado às crianças que estudavam em uma escola pública do Rio de Janeiro que desenhassem duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende a ler e a escrever, e que depois nos contassem uma história tendo como referência o desenho que realizaram. A formulação repetida de narrativas de mesmo conteúdo foi o critério adotado para que as entrevistas fossem interrompidas (STRAUSS & CORBIN, 2008).

Nosso *corpus* de análise compreendeu 20 histórias contadas por crianças que foram bem-sucedidas no processo de alfabetização; 18 histórias de crianças que, apesar de frequentarem a escola, não conseguiram aprender a ler e a escrever conforme descrito previamente por CORREA & MACLEAN (1999) e, quatro histórias contadas por crianças que estavam em atendimento psicopedagógico em função de suas dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Foi empregada a técnica de análise qualitativa de conteúdo (FLICK, 2004).

As narrativas foram avaliadas contrastivamente. Por meio do estabelecimento de diferenças e contrastes entre os conteúdos, foram examinados as trajetórias de aprendizagem, as motivações e afetos como os resultados e consequência das ações. As narrativas foram analisadas segundo as experiências de sucesso ou fracasso experimentadas pelas crianças, tendo como temáticas: a importância social da leitura e da escrita, o protagonismo da criança e do professor no processo de aprendizagem com ênfase nos resultados e consequências de suas ações, a relação professor-aluno e, finalmente, os sentimentos e afetos de quem aprende a ler e a escrever.

## **1. A experiência da criança na escola e a produção da narrativa**

Uma história é construída de estados e ações (REUTER, 2007; GANCHO, 2006). Neste sentido, a elaboração, ao final do ano letivo, de uma história sobre quem ensina e quem aprende motiva a reconstrução de uma narrativa que possibilite a apreensão da transformação operada entre a passagem do não saber ao do saber. Observou-se que, em 75% das histórias escritas por crianças bem sucedidas em seu aprendizado, o aluno, protagonista da história, também experimentou o mesmo sucesso.

A professora estava escrevendo coisas muito bonitas no quadro. O menino estava escrevendo muitas palavras. Então no dia da prova, ele estudou muito. Quando acabou a prova ele acertou tudo e no fim da prova ele ganhou nota cem.

Por outro lado, nas histórias das crianças que experimentaram dificuldade em aprender, o protagonista compartilhou a mesma trajetória do autor em 12% dos casos.

Essa daqui era a professora. Ela ensinava as contas, passava dever pra casa. O moleque não queria nem escrever. A professora deixou ele de castigo uma semana. Ele não fazia nada. Não fazia dever de casa. A professora passava o dever de casa pra agora. Ele não fazia, o outro fazia. O pátio, o outro podia porque ele era muito inteligente. A professora passava pra fazer no livro. Ele não fazia. Só o outro. Um tinha 10 o outro tinha 11. O burro tinha 11. O inteligente tinha 10. O outro [inteligente] foi pra 2a.[série] e o outro repetiu. O outro [inteligente] foi passando. Ele era muito burro. Quem não estuda vai ficar burríssimo.

A leitura retrospectiva da experiência de sucesso experimentada ao final do ano letivo pelas crianças que dominavam a leitura e a escrita foi projetada na maioria de suas histórias. Poucas foram, no entanto, as narrativas em que foi operada uma leitura retrospectiva do insucesso no aprender. Este contraste pode ser compreendido pelo emprego de uma estratégia de evitação, mais do que de projeção da experiência de fracasso escolar.

O que, então, foi falado quando se evitou projetar na narrativa o insucesso do aprendizado? Oitenta e oito por cento das crianças com dificuldades em seu aprendizado apresentaram relatos de uma sequência de ações realizadas pela criança protagonista como parte da rotina escolar.

O menino está estudando. Aí quando ele acabou de estudar. Aí ele saiu pra comer a comida da escola. Quando ele acabou de comer a comida, ele voltou para sala. Aí quando ele voltou para sala, ele começou a estudar. Aí quando ele acabou de estudar, na hora de ir embora, ele foi pra casa.

Na impossibilidade da transformação do não-saber em saber, as crianças construíram um relato da alienação da experiência de não-saber e dos sentimentos relacionados a tal experiência. Na falta do saber e do saber-fazer, a criança seria, então, aprisionada em uma rotina esvaziada de sentido, sem motivação intrínseca, cuja passagem de um estado a outro seria por mera convenção da sequência de atividades previstas na grade de horário da escola.

A construção de uma narrativa de sucesso se mostrou também uma impossibilidade para as crianças que não conseguiram, ao final do ano letivo, dominar o sistema de escrita. Nem mesmo como parte de um dispositivo de idealização, a expectativa de sucesso pôde ser concebida pelas crianças com experiência de insucessos no aprendizado escolar.

## 1.1. A reconstrução narrativa do sucesso e do fracasso em aprender

### 1.1.1. A natureza e o curso da ação

A narrativa tem seu fundamento na ação que relaciona um estado inicial a um estado final (FONTANILLE, 2011). A narrativa de história prototípica compreende uma dada situação em seu início, o desenvolvimento da trama com a introdução de uma situação-problema, o que provoca a desestabilização ou incita a transformação da situação apresentada inicialmente (ADAM, 1985; TODOROV, 1971). Nas experiências de aprendizagem bem-sucedidas, o esforço da criança concorre para transformar o não-saber inicial em saber (PIAGET, 1978). Movido pelo desejo de aprender, a criança age intencionalmente, com força de vontade. Guiado por seu querer, a criança se esforça para ter a competência necessária para aprender (PIAGET & INHELDER, 1993), realizando assim a transformação esperada para ela em uma sociedade letrada.

É prova. Tem uma pessoa. Ela tá na prova. A tia tá esperando a prova dela. Os outros já foram embora e o quadro tá vazio. Ela vai se sair bem. Ela estudou muito.

Associada à ação da criança está a de sua professora que confere as condições de racionalidade para a transformação do não-saber em saber.

Era uma vez uma menina que sempre ia para o colégio estudar. E a professora dela ensinava muito e por isso ela é inteligente.

A professora ensina o aluno a fazer conta. Aí falou assim: Tia, como é que escreve aquela palavra. Assim: b.a.n.a.n.a. Aí ele pegou e voltou pro lugar dele. Aí depois ela foi para ajudar o outro menino. E o menino aprendeu a ler e a escrever.

Era uma vez uma professora e uma menina. A professora tava ensinando a menina a ler. A menina aprendeu muito na escola.

A ação da professora recebe também um registro emotivo, sendo caracterizada por sua afetividade.

A professora ensina as crianças para aprender a escrever. Ela ensinou com muito carinho para que suas crianças aprenda a ler e escrever.

Era um dia um garoto que não sabia ler. Ele foi para a escola. Ele arranjou uma tia muito legal. Ela ensinou a ele a ler. Ele aprendeu a ler. Ele aprendeu muitas coisas. Aí ele ficou muito inteligente.

Nas narrativas de experiência malsucedidas de aprendizagem, a recusa à ação por parte da criança resulta das dificuldades que encontra para aprender como, também, perpetua a criança na condição daquele que não-sabe.

(...) Ele não fazia nada. Não fazia dever de casa. A professora passava o dever de casa pra agora. Ele não fazia, o outro fazia. (...) A professora passava pra fazer no livro. Ele não fazia. (...)

A professora chega a adotar medidas punitivas à recusa da criança em estudar. Mesmo sendo punida, a criança mantém sua recusa. “A professora deixou ele de castigo uma semana. Ele não fazia nada.” A professora tenta, inclusive, valer-se de sua autoridade. “Não fazia dever de casa. A professora passava o dever de casa pra agora. Ele não fazia, o outro fazia.”

Brincar ou fazer bagunça conduzem também ao não-saber, o que só poderá ser compensado com muito esforço. A redenção é somente alcançada pelo protagonista por meio da ação intencional de estudar com afinco.

Era uma vez um garoto que ia todo o dia para a escola aprender. Era um bom aluno. A professora gostava muito dele. Teve um dia que ele passou de ano fácil, fácil. Ele vivia brincando, brincando. Ele só tirava nota alta. Teve um dia que ele repetiu de ano. A professora ficou triste. Ele então estudou mais que todo mundo. Ele ficou no recreio estudando. Na educação física estudando. Ele passou de ano e viveu feliz para sempre.

Era uma vez as menina estudando. Elas gostava da escola e gostava de fazer dever. Elas fazem bagunça demais. Aí as meninas mandou a tia fazer ditado. Aí as meninas erraram tudinho.

A criança é por si só responsável pelo seu não-saber, uma vez que foram fornecidas a ela as mesmas condições que seus pares tiveram para aprender. "Essa daqui era a professora. Ela ensinava as contas, passava dever pra casa. O moleque não queria nem escrever.”

### **1.1.2. E por fim, a sanção: reconhecimento, recompensa ou punição**

Algumas das narrativas das crianças, quer de sucesso, quer de fracasso no aprender, apresentaram um ensinamento moral. Saber ler e escrever promoveria, como recompensa, o desenvolvimento intelectual - “Era uma vez uma menina que sempre ia para o colégio estudar. E a professora dela ensinava muito e por isso ela é inteligente.”. Do contrário, tem a merecida punição como legado: “Quem não estuda, vai ficar burríssimo.”

Reconhecendo as oportunidades que se lhe apresentam, o aluno estuda, e por isto mesmo, é motivo de orgulho e alegria para sua família. "A professora ensina o Manuel e ele passa de ano. Aí a mãe dele fica feliz."

"Era uma vez a Bia foi pra escola. Aí quando ela chegou falou: Eu sei ler! Eu sei ler! Então escreveu: a, e, i, o, u. Ela foi pra escola e a tia passou: a, e, i, o, u. Ela chegou em casa e disse: mãe, eu sei ler, eu sei ler: a, e, i, o, u. Aí ela foi e estudou, estudou muito."

A importância da leitura e da escrita para a trajetória escolar da criança é expressa pela oposição “aprovação *versus* repetência”. “Um tinha 10 o outro tinha 11. O burro tinha 11. O inteligente tinha 10. O outro foi pra 2ª [o inteligente]. e o outro repetiu. O outro [o inteligente] foi passando”.

## 2. A produção narrativa da criança em atendimento psicopedagógico

As crianças em atendimento psicopedagógico clínico nas Oficinas de Leitura e Escrita do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro ([www.psicologia.ufrj.br/oficinasleituraescrita](http://www.psicologia.ufrj.br/oficinasleituraescrita)) passaram a ressignificar seus conceitos acerca não só de si mesmos como aprendizes como também de suas habilidades para aprender. Além do desenvolvimento das habilidades linguístico-cognitivas para o aprendizado da leitura e da escrita, o programa de atendimento psicopedagógico das Oficinas de Leitura e Escrita foi planejado também para desenvolver a confiança da criança em si mesma, promovendo sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem (BRUNING; HORN, 2000). Nossa intenção é a de prover à criança com dificuldade de aprendizagem um ambiente emocional compreensivo no qual possa desenvolver suas habilidades linguístico-cognitivas.

Dada a história de frustração e fracasso da criança, promover a transformação da autoestima da criança é tão importante quanto o desenvolvimento de suas funções cognitivas. (BRUNING & HORN, 2000). Incorporando o brincar ao aprender, são organizadas atividades significativas e prazerosas relacionadas à leitura e a escrita por meio das quais a criança possa superar sua ansiedade e frustração.

As narrativas elaboradas pelas crianças em atendimento psicopedagógico guardam diferenças identificáveis e significantes da experiência sensível de seu presente. Referem-se todas a experiências de aprendizagem, não havendo relato da alienação da criança na rotina escolar. As histórias não se referem a uma transformação acabada, mas às tensões inerentes às mudanças de estado. Estas tensões são vividas em termos subjetivos, uma vez que o contexto, agora compreensivo, permite, por sua tranquilidade, que a transformação de si possa acontecer.

É uma professora alta, professora de inglês e uma boa professora. O aluno que está na frente é o tranquilo, o do lado da professora é "o de castigo". Tem muitos livros na mesa da professora. A professora está dando dever e as crianças fazendo. Todos estão tranquilos, menos o Gustavo que é bagunceiro.

O não-saber é reconhecido como um estado anterior a um estado de saber possível ("Quem quer aprender não sabe."). Tal desfecho é alcançado não sem dificuldades.

No começo da aula, o aluno não sabe. Quem quer aprender não sabe. Nem a parte fácil. Depois da aula, ele vai para a aula de *skate*. Ele gosta de estudar, de aprender. O professor é normal. Tem que passar dificuldade para andar de *skate*. O aluno vai bem e está quase no fim do ano. Ele passou duas vezes: na escola e no *skate*. Ele tem que pular a rampa. Isso é muito difícil. Tem que fazer a manobra, tem que dar um giro.

As dificuldades têm que ser superadas. Para tal transformação faz-se necessária a mudança que a criança tem que operar em si mesma. "Tem que fazer a manobra, tem que dar um giro." Mudanças estas que se estendem ao seu querer – "Ele gosta de estudar, de aprender."

O vínculo de quem ensina e quem aprende é modificado. A alegria é incorporada ao atendimento de quem não aprende. Não-aprender é um estado, e como tal pode ser temporário, não necessariamente associado à tristeza ou ao desapontamento.

Ela chegou no trabalho e atendeu um menino e ela estava muito feliz, alegre, ria o tempo todo e é engraçada, parece que ela está muito alegre.

O fazer de quem ensina também é passível de transformação. O castigo se transforma em um dispositivo em que aproxima a criança da professora, de sua mesa de trabalho e de seus livros. “(...) o do lado da professora é "o de castigo". Tem muitos livros na mesa da professora.”

A apreensão da transformação operada entre a passagem do não saber ao do saber implica a relação disto com as modificações significantes nos estados interiores do sujeito que aprende. Saber é uma condição possível; e com esse saber vêm, enfim, o reconhecimento e a recompensa.

Um dia eu estava na escola matemática. E a professora botou no quadro continha de vezes. Aí ela acabou e eu acabei junto com ela. Aí eu respondi. Na hora que ela foi corrigir, eu acertei todas. Aí ela botou um 100 para mim. E ela me deu duas balas.

## Considerações Finais

As histórias das crianças nos mostram a importância que o aprendizado da escrita tem tanto para as conquistas acadêmicas futuras como para o desenvolvimento socioafetivo. As ideias e afetos das crianças relacionados ao aprendizado da escrita e as suas dificuldades nos ensinam que no aprendizado os sentimentos e motivações são tão importantes quanto à racionalidade das ações.

Ao conhecer, construímos as categorias do nosso pensar (PIAGET, 1978). O desenvolvimento de novas habilidades linguístico-cognitivas como seu aperfeiçoamento só é possível se nossas competências atuais não são suficientes para conhecermos (PIAGET, 1978; PIAGET & INHELDER, 1993). Afinal, “quem quer aprender, não sabe.”

Uma narrativa ideal tem seu início com uma situação estável, desestabilizada por um determinado ato ou evento. Somente uma força inversa permite que equilíbrio seja reestabelecido pela estabilidade encontrada no estado final (TODOROV, 1971). No entanto, é possível que a narrativa fuja deste esquema prototípico e apresente, já em seu início, um estado de desequilíbrio (ADAM, 1985).

As narrativas das crianças revelam que o estado inicial de não-saber não é se configura como uma situação estável. A tensão derivada do reconhecimento deste estado inicial de não-saber só pode ser sobrepujada pela confiança que tenhamos em nossa competência para aprender. É tudo “isso é muito difícil”, uma vez que enseja abrimos mão de nossas certezas e modificarmos as categorias de nosso pensar. Em outras palavras, “tem que fazer a manobra, tem que dar um giro.”

Nossa autoestima nos faz acreditar que podemos, por nosso empenho, superar os obstáculos, mesmo que tenhamos tido uma experiência anterior de fracasso. “Teve um dia que ele repetiu de ano.(...) Ele então estudou mais que todo mundo. (..) Ele passou de ano e viveu feliz para sempre.”

A motivação e o interesse por conhecer nos faz construir a racionalidade de que precisamos para nosso aprendizado (PIAGET, 1978; PIAGET & INHELDER, 1993). Há uma relação recíproca entre o desempenho acadêmico da criança, sua motivação e do desenvolvimento dos processos cognitivos (BRUNSTEIN, SCHULTHEISS &



GRASSMANN, 1998; METZER et al., 2004). A autoconfiança em sua capacidade e potencial leva a criança a persistir na tarefa, a desenvolver o interesse em explorar novos desafios e a usar estratégias efetivas para compensar suas dificuldades.

As histórias que as crianças nos contaram também forneceram valioso ensinamento acerca da organização do trabalho psicopedagógico, seja este clínico ou institucional, para as dificuldades de aprendizagem. Ensinar, sobretudo, a valorizarmos o vínculo que criamos com a criança como uma condição fundamental para a ressignificação das experiências relacionadas ao não-saber e à possibilidade de saber. Uma vez que aprender significa transformar-se, um ambiente compreensivo e afetivamente acolhedor, onde nossas dificuldades não sejam motivo de desapontamento ou tristeza, fornece as condições socioafetivas para o desenvolvimento do nosso pensar.

**ABSTRACT:** The present study examines children's ideas of learning to read and write in their oral narratives. Children were asked to tell a story from a previous drawing about a person who teaches and another to learn to read and write. The narratives were evaluated using a qualitative content analysis. They were analyzed in terms of children's representation of their success or failure in learning, focusing on the following topics: a) the social importance of reading and writing, b) children's and teacher's roles in the learning process and c) sentiments and feelings of the children who learn to read and write and their wider implication for the development of self-esteem. Implications for psychological and educational work were discussed.

Keywords: narratives; learning difficulties; self-esteem

## Referências

ADAM, J-M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan. 1985.

BARTHES, R. *Analyse structurale des recits*. Paris: Editions du Seuil. 1977.

BERNINGER, V. W.; VAUGHAN, K.; ABBOTT, R. D.; BEGAY, K.; COLEMAN, K. B.; CURTAIN, G.; HAWKINS, J. M.; GRAHAM, S. Teaching spelling and composition alone and together: implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, p.291-304, 2002.

BRUNER, J. Life as narrative. *Social research*, v.54, p.11-32. 1987.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BRUNING, R.; HORN, C. Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, v.35 n. 1, p. 25-37. 2000.

BRUNSTEIN, J. C.; SCHULTHEISS, O. C.; GRASSMANN, R. Personal goals and emotional well-being: the moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.75, n.2, p. 494-508. 1998.

CORREA, J; MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.12, p. 273-286. 1999.

- DUNN, J. *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University. 1988.
- DURKIN, K. *Development social psychology*. Oxford: Blackwell. 1995.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman. 2004.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. São Paulo: Contexto. 2011
- GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática. 2006.
- GELDARD, K.; GELDARD, D. *Counselling children: a practical introduction*. London: Sage. 2005.
- GREGG, N.; MATHER, N. School is fun at recess: informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.35, p.7-22. 2002
- MELTZER, L.; KRISHNAN, K. Executive function difficulties and learning disabilities: understandings and misunderstandings. In: Meltzer, L. (Ed.), *Executive function in education: form theory to practice*. New York: Guilford Press. 2007. p. 77-105.
- METZER, L.; REDDY, R.; SALES POLLICA, L.; RODITI, B.; SAYER, J.; THEOKAS, C. Positive and Negative Self-Perceptions: Is There a Cyclical Relationship Between Teachers' and Students' Perceptions of Effort, Strategy Use, and Academic Performance? *Learning Disabilities Research ; Practice*, v. 19, n.1, p.33-44. 2004.
- MIELL, D. Developing a sense of self. In: Barnes. P. (Ed), *Personal, social and emotional development of children*. Oxford: Blackwell/Open University. 1995. p.187-229.
- NUNES-CARRAHER, T. (1986). Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: Kramer, S. (Ed.), *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos. p.47-97.
- OCAMPO, M.L.S. *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes. 1981.
- OKAGAKI L.; STERNBERG RJ. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, v. 64, n.1, p.36-56, 1993.
- PIAGET, J. A Epistemologia genética; sabedoria e Ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. In.: *Piaget*. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psicologia da criança*. Bertrand Brasil. 1993.
- REUTER, Y. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL. 2007.

SERRA M.J. M.; CORREA J. Expectativa materna e o desempenho da criança na alfabetização. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v.15, n. 1: p. 32-45. 2005.

SISTO, F.; MARTINELLI, S.C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.; MARTINELLI, S.C. (Ed.) *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor. 2008. p. 13-30.

SOUZA E SILVA, J. “*Por que uns e não outros?*”: *caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7letras. 2003.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed. 2008.

TODOROV, T. *Poética da prosa*. Lisboa: Edições 70. 1971.

WEISS, M.L.L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.1992.

Data de envio: 22/07/2012

Data de aceite: 31/01/2013

Data de publicação: 15/03/2013