

Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita

Gabriela Raeder da Silva Carneiro¹
Centro Universitário Salesiano de Americana
Selma de Cássia Martinelli
Universidade Estadual de Campinas
Fermino Fernandes Sisto²
Universidade São Francisco

Resumo

O autoconceito vem sendo considerado na literatura como um *constructo* multidimensional e um dos aspectos afetivo-emocionais relacionados às dificuldades de aprendizagem. Considerando a importância desse *constructo*, o objetivo deste estudo foi verificar se haveria diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do Ensino fundamental. Utilizou-se uma escala para avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita e outra para avaliação do autoconceito. A amostra foi composta por 277 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 10 anos, da 3ª série do Ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar, verificando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; autoconceito; escrita.

Self-concept and Learning Disabilities of Writing

Abstract

The self-concept as the individual's perception of himself has been considered in the literature as a multidimensional construct and as one of the most influential emotional aspect in learning disabilities. So, the aim of this study was to verify if there were significant differences between the levels of learning disabilities related to writing and general, school, social, family and personal self-concepts. Two scales were used, the first assessing the level of learning disabilities of writing and the other assessing self-concept. The sample was composed by 277 9-10 years old students, of both genders, from the third grade of elementary school. The results showed that the learning disabilities of writing are significantly related with general self-concept and with school self-concept, suggesting that the increase of learning disabilities levels means decrease of general and school self-concepts.

Keywords: Learning disabilities; self-concept; writing.

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em se tentar explicar o fracasso escolar, o qual tem sido denunciado pelos altos índices de repetência e evasão, ocorridos nos últimos anos. Os problemas experienciados pelas crianças nessa situação são na maioria das vezes vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadaptados, entre outros. Em última instância, o fracasso decorrente de situações específicas pode se traduzir num fracasso geral, culminando com o próprio abandono da escola.

Conforme estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), espera-se que os estudantes ao final de 8 anos tenham completado o Ensino fundamental obrigatório e gratuito. Porém, de acordo com dados obtidos

pelo IBGE (1997), a média brasileira tem sido de apenas 6,2 anos de estudo. Estima-se que essa média aumente progressivamente com a idade, mas, segundo o IBGE, nem aos 24 anos de idade a maioria da população chega a alcançar os 8 anos do Ensino fundamental. Como apontam Boletta e colaboradores (1997), dos estudantes que ingressaram na 1ª série do Ensino fundamental, 60% não chegam a terminar a 8ª série, 24% são excluídos ou abandonam a escola nas primeiras séries, 97% repetem de ano em alguma série do Ensino básico e apenas 4,5% conseguem terminar a 8ª série sem nunca ter repetido.

Esses dados nos fazem refletir sobre as possíveis causas para o fracasso escolar e sobre o que poderia estar acontecendo nos bancos escolares ou fora destes para que as crianças e os adolescentes os deixassem. Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de encontrar as causas para este fenômeno, que hoje sabemos serem várias.

O fracasso escolar pode ocorrer devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente

¹ Pesquisa financiada pela Capes, com bolsa de pesquisador para o primeiro autor.

² Endereço para correspondência: Rua Carlos Guimarães, 150/82, 13024 200, Campinas/SP. Fone: (19) 32545727. E-mail: fsisto@hotmail.com

o afetam e/ou por condições internas ao mesmo. Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor. Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

Se analisarmos as tentativas de explicação para o fracasso escolar, vemos existir um problema básico que diz respeito ao fracasso da criança nas experiências de aprendizagem, seja ele motivado por fatores de ordem extrínseca ou intrínseca. No entanto, temos visto avolumarem-se, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, obras e pesquisas dedicadas ao estudo e à compreensão do fracasso escolar sob a ótica das dificuldades de aprendizagem (Oliveira, Sisto, Souza, Brenelli & Fini, 1994; Pain, 1985; Sisto, 2001a, 2001b; Yaegashi, 1997). Nas séries iniciais de escolarização, as possibilidades de aprendizagem ou dificuldades por parte dos alunos giram em torno de dois grandes eixos, sob os quais está pautado o conhecimento: o matemático e o lingüístico e é sobre o segundo ponto que nos ateremos neste estudo.

Segundo Escoriza Nieto (1998), a busca de explicações e compreensão da dificuldade de aprendizagem na escrita é recente e, tradicionalmente, os estudos sobre a escrita não recebiam muita atenção até por volta da década de 1970, quando se iniciou uma busca de explicação dos processos cognitivos na tarefa da escrita e no processo de composição da mesma. Dessa forma, pode-se perceber que se trata de um campo relativamente novo de estudos e, portanto, com muitas lacunas a serem preenchidas. A literatura tem estudado esse campo enfatizando dois processos básicos, a codificação e a composição. Embora sendo o primeiro um requisito necessário, não é suficiente para ocorrer o segundo, verificando-se, então, que as alterações da escrita podem envolver qualquer destes dois elementos independente ou simultaneamente (Citoler, 1996). Os estudos têm avançado mais no que se refere à composição e no que diz respeito ao uso do instrumental da escrita e se centram basicamente sobre a produção de textos ou histórias em situações que vão da produção livre, induzida por figuras ou por reprodução de uma história ouvida, ao estudo da coerência na produção e compreensão de histórias lidas. Nessa linha de investigação, temos trabalhos como o de Trivedi e Mohite (1984), Outhred (1989) e Graham (1990) que discutem a produção da escrita. Estudos semelhantes foram realizados no Brasil por

Spinillo e Martins (1997), Brandão e Spinillo (1998, 2001) e Silva e Spinillo (2000).

Ainda podem ser encontrados alguns estudos que se preocuparam em investigar se a consciência sintática e fonológica estaria relacionada às habilidades de leitura e escrita. Especificamente com relação à escrita os estudos de Rego e Bryant (1993), Nunes, Bryant e Bindman (1994, 1996), Cardoso-Martins (1996) e Rego e Buarque (1997) investigaram as relações entre consciência sintática e fonológica na aquisição de regras ortográficas. No entanto, com relação à codificação, ou seja, a aquisição do instrumental da escrita, os estudos são mais escassos (Englert & Mariage, 1996; Sisto, 2001a; Zorzi 1998).

Assim, frente a nossa realidade, em que se evidencia o alto índice de fracasso escolar, implementação do sistema de promoção automática e de novos métodos de ensino, entre outros, torna-se relevante analisarmos como se encontram as nossas crianças com relação à aquisição da escrita. Sabemos não existir uma causa única ou um fator exclusivo que possa determinar as dificuldades de aprendizagem, porém, atualmente, tem-se reconhecido que as alterações do tipo afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal têm contribuído para o surgimento dos problemas de aprendizagem (Boruchovitch, 2001; Martinelli, 2001). Em especial, o autoconceito vem sendo apontado como um dos influenciadores nesse processo devido à sua função na dinâmica da personalidade do indivíduo e de seu papel como um regulador dos estados afetivos e motivacionais do comportamento. Dessa forma, as pesquisas vêm apontando para o fato de que uma criança que já vivenciou várias experiências de fracasso escolar tem uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta uma auto-estima rebaixada. Conseqüentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si mesma, apresentando diferenças significativas em relação a seus iguais que não vivenciaram a experiência do fracasso (González Cabanach & Valle Arias, 1998).

Como enfatiza Alencar (1985), o autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico, na motivação para o estudo e no comportamento em sala de aula. Valendo-se da interação com o meio, o indivíduo vai construindo seu julgamento sobre si mesmo, sua noção de "eu", o que pouco a pouco vai repercutir em seu desenvolvimento emocional (González Cabanach & Valle Arias, 1998). A formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve nas experiências pessoais e com a relação dos outros ao seu comportamento. Desse modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolverá.

As pessoas que afetam o autoconceito que a criança desenvolve são, geralmente, os adultos importantes em sua vida, como os pais e professores que, na maioria, exercem algum controle sobre a criança e cujas opiniões têm influência sobre ela. Se a criança sofre experiências em que se afirma seu fracasso, provavelmente ela incorporará essa idéia em seu autoconceito, mesmo que não seja condizente com o real. Por outro lado, se suas qualidades positivas forem ressaltadas, tende a ter uma auto-estima elevada.

Conforme Rappaport (1981), na idade escolar a criança começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito, no sentido de se sentir apta, produtiva, capaz e competente na realização de suas tarefas ou não. Erikson (1976) afirma ser essa etapa social a mais decisiva, pois implica num fazer coisas ao lado dos outros e com eles, desenvolvendo-se um primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial. Se o trabalho for aceito como o único critério de valor, o indivíduo tende a tornar-se conformista e incapacitado em suas possibilidades/habilidades e desconsiderado por aqueles que estão na situação de explorá-lo.

A entrada na escola significa para a criança uma grande ampliação de sua esfera de relações e para a qual ela traz uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma. Nesse sentido, na escola, conhecerá outras crianças com as quais compartilhará uma parte considerável de sua vida e estabelecerá importantes relações com adultos que não pertencem nem à sua família, nem às suas relações mais próximas. Assim a escola também contribuirá para a configuração do autoconceito geral da criança bem como para o desenvolvimento de um de seus aspectos específicos, o autoconceito acadêmico, que se refere às características e capacidades que o aluno acredita possuir em relação ao trabalho acadêmico e ao rendimento escolar. A criança, então, recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si mesma como aluno (Cubero & Moreno, 1995).

Para esses autores, o êxito ou fracasso escolar serve para conformar um determinado autoconceito acadêmico, que por sua vez determina, em grande parte, as próprias possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. Colocam que crianças com juízos positivos sobre suas capacidades, em relação às tarefas escolares, obtêm resultados melhores do que aquelas cujos julgamentos sobre suas próprias habilidades são duvidosos ou negativos. Por sua vez, são os resultados, positivos ou negativos, que irão contribuir para conformar seu autoconceito acadêmico. Ressaltam essas relações entre desempenho acadêmico e autoconceito os estudos

de Winne, Woodlands e Wong (1982), Chovan e Morrison (1984), Marsh, Parker e Barnes (1985), Marsh, Smith e Barnes (1985), Rogers e Saklofske (1985), Chapman (1988), Cooley e Ayres (1988), Durrant, Cunningham e Volker (1990), Jesus e Gama (1991), Leondari (1993), Seco (1993), Montgomery (1994), Rothaman e Cosden (1995) e Estevão e Almeida (1999).

No entanto, como afirma Bee (1984), a importância do autoconceito acadêmico e as variáveis que influem nele vão além do marco escolar. Por um lado, o autoconceito acadêmico e as percepções dos outros podem ser generalizadas para outras características, como suas capacidades intelectuais gerais, suas habilidades para resolver situações problemáticas, sua curiosidade e motivação, ou sua maturidade. Por outro, diferentes contextos de desenvolvimento, como a família, terão uma grande importância no desenvolvimento do autoconceito acadêmico. Crianças com auto-estima elevada em comparação com crianças com auto-estima rebaixada, geralmente, obtêm melhores desempenhos na escola, se vêem como responsáveis pelos próprios fracassos e sucessos, possuem mais amigos, percebem seu relacionamento com seus pais de forma mais positiva, são mais competitivas e, quando atingem a adolescência, tendem a alcançar uma "identidade realizada".

González Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que experiências negativas, quando se repetem freqüentemente por um longo período, diminuem o autoconceito escolar das crianças, suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando esses sentimentos nas áreas sociais, provocando um retraimento, um comportamento desadaptativo e inadequado. Dessa forma, acordamos com os autores quando afirmam que o autoconceito integra e organiza a experiência do indivíduo, regula seus estados afetivos e atua como motivador e guia do comportamento. É principalmente sobre esse aspecto da regulação do estado afetivo como motivador e guia do comportamento do indivíduo, enfocando a criança na idade escolar, que pretendemos tratar o autoconceito neste estudo.

Pautando-nos, pois, no que a literatura tem apontado, enfatizando que os aspectos afetivos parecem influenciar o comportamento do aluno em diferentes situações, entre elas o seu comportamento acadêmico, e que alguns estudos têm demonstrado uma relação positiva entre dificuldade de aprendizagem e autoconceito, nos propusemos a estudar essas relações.

Assim, objetivou-se neste estudo verificar a relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral e nos contextos pessoal, social, familiar e escolar em crianças em idade escolar. Como hipótese, aventou-se que os 4 grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita

(ausência de indícios, leve, moderada e acentuada), seriam semelhantes em relação ao autoconceito geral, social, familiar e pessoal, e significativamente diferentes em relação ao autoconceito escolar.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 277 crianças, com idades entre 9 e 10 anos, estudantes de 10 classes de 3ª série do ensino fundamental de 4 escolas da rede pública de Campinas/SP. Eram 144 (52%) alunos do sexo masculino e 133 (48%) do sexo feminino.

Procedimentos

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, um para avaliação do desempenho na escrita, ADAPE e uma escala para avaliação do autoconceito. A aplicação dos instrumentos foi coletiva e realizada no mesmo dia, na sala de aula, durante o período normal de atividade, com a presença da professora da classe e de mais três aplicadores. Para cada classe foi sorteada a ordem de aplicação dos instrumentos, que durou em média 30 minutos.

No caso do autoconceito, cada criança tinha o instrumento com as frases e o local da resposta. O aplicador, depois de explicar como responder por meio de um exemplo, lia a primeira frase e dava tempo suficiente para todos responderem. Logo após, repetia o procedimento com a segunda frase e assim sucessivamente.

Instrumentos e Critérios de Avaliação

ADAPE – *Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita* (Sisto, 2001a).

O instrumento caracteriza-se por uma escala para avaliação da dificuldade de aprendizagem na escrita. Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. Possui uma validação de critério, por meio de professoras alfabetizadoras e seus respectivos alunos. A precisão do instrumento pelo método das duas metades de Spearman-Brown foi de 0,8724 para as crianças-critério: 0,9762 para a 1ª série; 0,9796 para a 2ª série, e 0,9789 no geral e a consistência interna pelo alfa de Cronbach foi de 0,8938; 0,9893; 0,9867 e 0,9892, respectivamente, para 770 alunos estudados.

Faz-se a avaliação a partir dos erros apresentados pela criança, sendo possível fazer a tabulação dos dados por letras, palavras, considerando-as como unidades, por dificuldades da língua ou por sílabas. A correção do ditado é feita por meio da análise de erros ortográficos; ausência de letras; ausência ou uso indevido de acentos e letras

maiúsculas ou minúsculas indevidas. Cada erro recebe o valor 1 e o acerto zero. Dessa maneira, a soma dos erros dá a pontuação que cada criança obteve. Para classificar as crianças de 3ª série em relação a DA seguiu-se o critério proposto por Sisto (2001a), qual seja, até 10 erros, categoria 1, sem indícios de DA; 11 – 19 erros, categoria 2, DA leve; 20 – 49 erros, categoria 3, DA moderada; 50 ou mais erros, categoria 4, DA acentuada.

Escala de Avaliação de Autoconceito

O instrumento permite a avaliação do autoconceito em pessoas em idade escolar, e é composto por quatro sub-escalas: o autoconceito pessoal, familiar, social e escolar. Trata-se de um instrumento que o considera como um constructo multidimensional, ou seja, considera-se que, para cada contexto vivido pelo indivíduo, ele possa desenvolver uma percepção sobre si mesmo. Além de permitir avaliar esse constructo em cada contexto separadamente, o instrumento permite avaliar o autoconceito geral do indivíduo, que corresponde à somatória das quatro sub-escalas.

Para cada contexto havia uma instrução (*Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.*), seguida de 13 frases e abaixo de cada uma havia 3 alternativas de respostas, quais sejam, () *Sempre* () *Às Vezes* () *Nunca*. Exemplos de frases em relação ao contexto familiar: *Aborreço-me por não ser tão bonito quanto meus irmãos*; ao contexto social: *Quando perco no jogo, tenho vontade de ficar só*; ao contexto pessoal: *Sinto que sou uma pessoa muito importante*; e ao contexto escolar: *A professora dá pouca atenção ao que eu falo*.

O instrumento (Sisto, 2000) possui validade fatorial. As análises psicométricas foram feitas com 2055 alunos, de ambos os sexos, de segunda a oitava séries do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 18 anos (média de 10 anos 4 meses e desvio padrão de 2,01) e indicaram que as medidas tinham precisão e consistência interna. Os coeficientes de precisão pelas duas metades de Spearman-Brown foram 0,8170 (escolar), 0,8458 (social), 0,8695 (familiar) e 0,8976 (pessoal) e 0,9135 para a escala como um todo. A consistência interna pelo alfa de Cronbach foram 0,82 (escolar), 0,84 (social), 0,87 (familiar), 0,89 (pessoal) e 0,9339 para a escala como um todo.

Há questões positivas e negativas relacionadas a cada contexto. As questões positivas recebem as seguintes pontuações: *sempre* (2), *às vezes* (1) e *nunca* (0) e as questões negativas são pontuadas da seguinte forma: *sempre* (0), *às vezes* (1) e *nunca* (2). Assim, a extensão de cada sub-escala varia de 0 a 26 pontos e para a escala geral varia de 0 a 104. Os alunos com autoconceito rebaixado apresentarão uma pontuação mais baixa e os alunos com uma pontuação mais alta o terão em nível elevado.

Resultados

Do total dos participantes, 55 (19,8%) alunos não apresentaram indícios de dificuldade de aprendizagem na escrita, nível 1, apresentando de 1 a 10 erros por palavras, com média de 6,43 e desvio-padrão de 2,68. No nível 2, dificuldade de aprendizagem leve, foram classificados 88 (31,8%) alunos, que apresentaram entre 11 a 19 erros por palavras, obtendo uma média de 14,79 e desvio-padrão de 2,47. No nível 3, dificuldade de aprendizagem moderada, foram classificados 92 (33,2%) alunos, que apresentaram de 20 a 49 erros por palavras, com média de 29,63 e desvio-padrão de 7,99. E, por fim, no nível 4, dificuldade de aprendizagem na escrita acentuada, foram classificados 42 (15,2%) alunos, que apresentaram de 50 a 114 erros por palavras, obtendo uma média de 74,09 e desvio-padrão de 20,99.

Serão analisadas cada subescala e a escala geral do autoconceito em relação aos níveis de dificuldade de aprendizagem em escrita. A Figura 1 apresenta as médias dos autoconceitos em cada subescala por níveis de dificuldades.

No autoconceito familiar, a pontuação total dos alunos variou de 8 a 26 pontos, apresentando uma média igual a 18,39 ($dp=3,4126$). Os alunos do nível 1 apresentaram a média mais elevada ($m=18,67$; $dp=3,4376$), em comparação aos demais grupos, e os alunos do nível 4 a média mais rebaixada ($m=17,23$; $dp=3,7793$). Verificamos, também, que entre os grupos intermediários ocorreu pequena inversão, pois os alunos do nível 3 apresentam uma média de autoconceito familiar mais elevada do que a dos alunos do nível 2, respectivamente, 18,65 ($dp=3,4346$) e 18,51 ($dp=3,1257$). Observamos, ainda, que as médias são muito próximas e que a diferença máxima é de 1,14 entre elas. Os dados sugerem que as diferenças, neste caso, se devam ao acaso, já que a análise de variância (Anova) forneceu um $F=1,763$ e $p=0,154$.

No autoconceito pessoal, a pontuação total dos alunos variou de 6 a 26 pontos, apresentando uma média igual a 15,87 ($dp=3,4213$). As médias dos três primeiros níveis foram muito próximas, e os alunos do nível 3 apresentaram a média mais elevada ($m=16,03$; $dp=3,61$), seguido pelo nível 1, com média de 16 ($dp=3,31$), nível 2, cuja média é 15,88 ($dp=3,43$) e nível 4, com média igual a 15,33 ($dp=3,14$). Observamos que a diferença máxima entre as médias é de 0,7; e que essa diferença se deve ao acaso, já que pela análise de variância (Anova) se encontrou um $F=0,458$ e $p=0,712$. Observamos, também, que com exceção do nível 3, ainda que de forma incipiente e não significativa há uma tendência do autoconceito pessoal diminuir conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem na escrita.

No autoconceito social, a pontuação total dos alunos variou de 6 a 26 pontos, apresentando uma média igual a 16,88 ($dp=3,4626$). Os alunos do nível 1 apresentaram a média mais elevada ($m=17,21$; $dp=2,8395$), seguido pelos alunos do nível 2, com média de 16,84 ($dp=3,3352$), depois pelo nível 3, cuja média é de 16,81 ($dp=3,6523$) e nível 4, com média de 16,66 ($dp=4,0825$). Verificamos uma pequena variação entre as médias (0,55), indicando que essa diferença pode ser atribuída ao acaso, já que pela análise de variância (Anova) se encontrou um $F=1,020$ e $p=0,384$. Embora os dados não sejam significativos estatisticamente, pode-se também observar que ainda que de forma incipiente conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito social dos alunos.

No autoconceito escolar, a pontuação total dos alunos variou de 6 a 22 pontos, apresentando uma média igual a 14,46 ($dp=2,8456$). Os alunos do nível 1 apresentaram a média mais elevada ($m=16,09$; $dp=2,63$), seguido pelo nível 2, com média de 14,80 ($dp=2,71$), depois pelo nível 3, com média de 13,90 ($dp=2,59$) e, no nível 4, os alunos apresentaram a média mais rebaixada ($m=12,83$; $dp=2,74$). Observamos uma variação grande entre a média mais alta e a mais baixa (3,26), indicativo

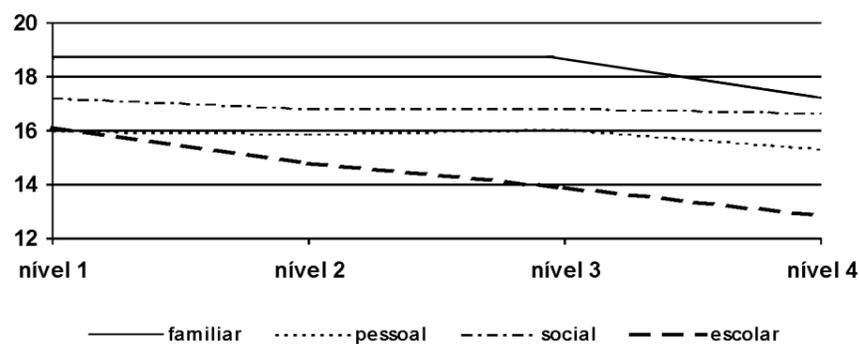


Figura 1. Médias dos autoconceitos familiar, pessoal, social e escolar por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

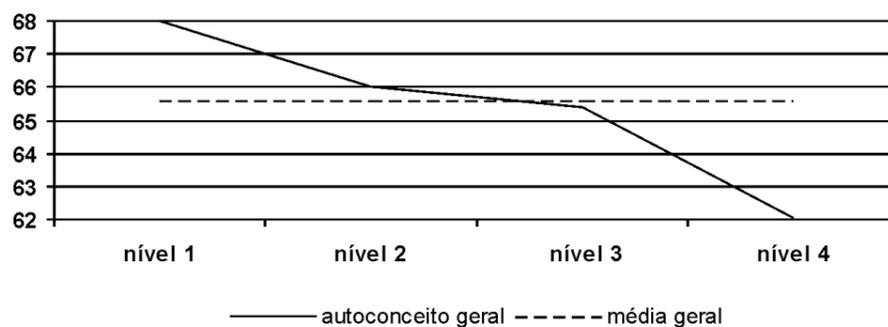


Figura 2. Médias do autoconceito geral por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

de que essa diferença é significativa, já que a análise de variância (Anova) forneceu um $F=15,120$ e um $p<0,0001$. Verificamos, dessa forma, que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito escolar dos alunos.

No autoconceito geral, a pontuação total dos alunos variou de 32 a 94 pontos, apresentando uma média igual a 65,61 ($dp=9,75$). A maneira como os grupos de dificuldade de aprendizagem na escrita se comportam nessa escala pode ser observada na Figura 2.

No gráfico 2, observamos que os alunos do nível 1 apresentaram a média de autoconceito geral mais elevada ($m=67,98$; $dp=9,05$), em comparação aos demais grupos, e esta média vai decrescendo conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, ou seja, no nível 2 a média é de 66,04 ($dp=9,14$), no nível 3 é 65,40 ($dp=10,22$) e no nível 4, os alunos apresentam a média mais rebaixada, que é 62,07 ($dp=10,11$). Observamos uma variação grande entre a média mais alta e a mais baixa (5,91), cuja análise de variância indicou que essa diferença é significativa, já que pela análise de variância (Anova) se encontrou um $F=3,805$ e um $p=0,011$. Observa-se, então, que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito geral dos alunos.

Em síntese, pode-se dizer que conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito geral e o escolar dos alunos e que esta tendência é significativa do ponto de vista estatístico. Já para os autoconceitos social, familiar e pessoal, as diferenças se devem ao acaso.

Conclusões

No que se refere à dificuldade de aprendizagem na escrita e os autoconceitos familiar, pessoal e social, os resultados indicaram não haver uma interação significativa entre as variáveis. Encontramos, na literatura, alguns estudos que

confirmam esses resultados e assim gostaríamos de salientar que, apesar da vida escolar ser muito importante para as crianças nessa faixa etária, como assinala Montgomery (1994), os problemas de aprendizagem não foram generalizados para os autoconceitos não-acadêmicos. Podemos, então, inferir que o fato da criança ir mal na escola nem sempre interferirá em seu autoconceito dentro de sua família, nas suas relações sociais mais amplas ou mesmo no que diz respeito a si mesmo, visto que as relações e vivências que se estabelecem nesses outros contextos também são muito importantes.

No que se refere à relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, os resultados indicam haver uma interação altamente significativa entre as variáveis. Contudo, se formos observar os resultados apresentados até agora por este estudo, poderemos fazer alguma inferência sobre o efeito significativo que se encontrou para o autoconceito geral e a dificuldade de aprendizagem na escrita. Do ponto de vista estatístico, verificou-se que a dificuldade de aprendizagem na escrita só foi significativa com o autoconceito escolar e o geral. No entanto, podemos observar que existe um movimento do autoconceito rebaixar em todos os contextos, conforme a dificuldade de aprendizagem na escrita aumenta, indicando uma tendência que pode ter se refletido no autoconceito geral, que é a soma dos demais.

No que diz respeito à relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito escolar, os resultados apontaram para a ocorrência de uma interação altamente significativa entre as variáveis, observando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito escolar das crianças. Esses resultados nos permitem fazer algumas colocações. Em primeiro lugar, temos o fato de que a inserção à escola contribui para a formação do autoconceito escolar, que se refere às características que o aluno acredita possuir em relação ao seu desempenho acadêmico e que se desenvolve com base nas avaliações que recebe de seus professores,

colegas e pais sobre seu desempenho na escola. Em segundo lugar, de acordo com Cubero e Moreno (1995), o autoconceito escolar está relacionado a experiências de sucesso ou fracasso nas atividades acadêmicas. Sendo assim, o sucesso e/ou fracasso servem para conformar um determinado autoconceito escolar e ele mesmo pode determinar, em grande medida, as possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém.

De modo geral, crianças que apresentam conceitos mais positivos sobre suas capacidades em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados do que aquelas que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si mesmas e sobre suas habilidades. Por sua vez, os resultados acadêmicos também irão contribuir para conformar o autoconceito acadêmico.

Segundo Erikson (1976), a vida escolar desperta um sentimento de ser capaz de produzir coisas e fazê-las bem, a fim de conquistar consideração e admiração dos pais, professores e colegas. Se a criança encontrar dificuldades em usar suas habilidades e assim não conseguir ser produtiva, irá experimentar um *sentimento de inadequação e inferioridade* em relação a seus iguais e do que socialmente acredita que esperam dela. Afirma ainda ser esta a etapa social mais decisiva, implicando num fazer coisas ao lado dos outros e com eles, desenvolvendo-se, nessa época, um primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial. Assim, pode-se afirmar que a vida escolar é nessa fase o fator que mais evidencia para a criança seus sucessos e fracassos, podendo determinar suas capacidades de realizações em muitas áreas, não só a escolar. A criança que não vai bem na escola, parece ter uma visão geral mais negativa sobre si mesma, evitar situações sociais, de competição, porque tende a manter um descrédito de si mesma, um sentimento de desvalia perante os outros, em que suas incapacidades parecem sempre estar em evidência.

Apesar dessas considerações, os dados não permitem afirmar uma relação causal entre as variáveis. Não se sabe em que medida as experiências de fracasso escolar contribuem para a formação de um autoconceito escolar negativo, ou se a existência de um conceito de si mesmo mais negativo contribui para a configuração de situações de fracasso escolar. O que de fato pode se afirmar é que crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem tendem a ter um autoconceito escolar mais rebaixado do que crianças que não têm a dificuldade.

Ainda, Cubero e Moreno (1995) acreditam que contribuem indiretamente para a manutenção de um autoconceito acadêmico negativo por parte dos alunos, o próprio autoconceito do professor. O professor, quando nutre um sentimento de eficácia, de segurança em suas realizações profissionais, tende a ser pouco ansioso e a instigar em seus

alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito de si e dos colegas, motiva-os a aprender a lidar com os erros de uma forma construtiva, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Da mesma forma podemos postular ainda que a falta de qualificação dos professores tem contribuído para a configuração do problema uma vez que muitos não detêm as informações necessárias para detectar uma possível dificuldade de aprendizagem e, muito menos formas para lidar com elas. Outros, ainda, estão desmotivados pela profissão devido aos baixos salários e por questões institucionais, e não se preocupam com os alunos que apresentam “problemas”. A situação é agravada e acobertada por medidas estratégicas do governo, como a promoção continuada, em que alunos de 1ª a 4ª série não são mais reprovados, sendo muito fácil encontrar em escolas públicas alunos de 6ª série que têm dificuldade em ler ou escrever. E aí se pergunta: Como fica o autoconceito das crianças “esquecidas” numa etapa que socialmente é tão importante?

Por fim, é válido salientar que crianças com um autoconceito positivo tendem a acreditar mais em suas potencialidades, são mais confiantes em si mesmas, mais perseverantes em atividades, não temem o erro, pois o vêem como parte do aprendizado, se relacionam melhor com outras pessoas e tendem a evitar situações que colocam sua integridade física e psíquica em risco (Simões, 1997).

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (1985). *A criança: Na família e na sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.
- Boruchovitch, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias 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* (pp. 99-121). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boletta, A., Magri, C., Vicente, C. M., Vicentini, M. C., André, S. A., Sayão, Y. & Ferreira, P. B. (1997). *Dez medidas básicas para a infância brasileira*. São Paulo: UNICEF.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 253-272.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6, 51-62.
- Cardoso-Martins, C. (1996). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- Chovan, W. & Morrison, E. R. (1984). Correlates of self-concept among variant children. *Psychological Reports*, 54, 536-538.
- Citoler, S. D. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo-lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Ediciones Algibe.
- Cooley, E. & Ayres, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178.
- Cubero, R. & Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (pp. 250-260). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Durrant, J. E., Cunningham, C. E. & Voelker, S. (1990). Academic, social and general self-concept of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Englert, C. S. & Mariage, T. V. (1996). A sociocultural perspective: Teaching ways-of-thinking and ways-of-talking in a literacy community. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 157-167.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. Em V. Santiuste Bermejo & J. A. Beltrán Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 147-162). España: Editorial Síntesis.
- Estevão, C. & Almeida, L. S. (1999). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. *Psicologia Argumento*, 17, 113-130.
- González Cabanach, R. & Valle Arias, A. (1998). Características afectivo-motivacionais de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Em V. Santiuste Bermejo & J. A. Beltrán Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 261-278). España: Editorial Síntesis.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-91.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1997). *Crianças e adolescentes: Indicadores sociais*. Rio de Janeiro: Autor.
- Jesus, D. M. & Gama, E. M. P. (1991). Desempenho escolar: Sua influência no auto-conceito e atitude em relação à escola. *Cadernos de Pesquisa da UFEs*, 1, 56-62.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.
- Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Smith, I. D. & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- 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* (pp. 99-121). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1994, junho). *Is it soft or sofred?*. Trabalho apresentado na XIII Biennial Meetings of ISSBD, Amsterdam, The Netherlands.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1996). E quem se preocupa com a ortografia. Em C. Cardoso-Martins (Org.), *Consciência fonológica e alfabetização* (pp. 103-156). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, G. C., Sisto, F. F., Souza, M. T. C. C., Brenelli, R. P. & Fini, L. D. T. (1994). Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. *Pro-Posições*, 5, 7-20.
- Outhred, L. (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 262-264.
- Pain, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Rappaport, C. R. (Org.) (1981). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU.
- Rego, L. L. & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235-246.
- Rego, L. L. B. & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 199-217.
- Rogers, H. & Saklofske, D. H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 273-278.
- Rothman, H. R. & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.
- Seco, G. M. S. (1993). O autoconceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 119-139.
- Silva, M. E. L. & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 337-350.
- Simões, M. F. J. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 195-210.
- Sisto, F. F. (2000). *Escala de avaliação de autoconceito*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (material não-publicado)
- 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* (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F. (2001b). 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* (pp. 19-39). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Spinillo, A. & Martins, R.A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 219-248.
- Trivedi, S. & Mohite, P. (1984). Difficulties in reading and writing: A search for a viable model. *Child Psychiatry Quarterly*, 17, 75-84.
- 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, 470-475.
- Yaegashi, S. F. R. (1997). O fracasso escolar nas séries iniciais: Um estudo com crianças de escolas públicas. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação (área: Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Recebido: 04/06/2002
1ª Revisão: 28/01/2003
Aceite Final: 12/02/2003

Sobre os autores

Gabriela Raeder da Silva Carneiro é Psicóloga, Mestre em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento e Educação da Universidade de Campinas. É Professora do Centro Universitário Salesiano de Americana/SP (UNISAL).

Selma de Cássia Martinelli é Pedagoga, Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. É Professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

Fermiño Fernandes Sisto é Pedagogo, Doutor em Pedagogia pela Universidad Complutense de Madrid. É Livre-Docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual de Campinas. É Professor da Universidade São Francisco.