

Suporte Psicopedagógico na Escola: Estudo de Seguimento com Escolares

Cynthia Barroso Okano¹
Faculdade Talentos Humanos
Sonia Regina Loureiro
Universidade de São Paulo

RESUMO – Objetivou-se identificar o valor de proteção de um programa de suporte psicopedagógico, oferecido na escola para crianças que no início da escolarização fundamental apresentaram dificuldades escolares. Desenvolveu-se um estudo de seguimento prospectivo de comparação de grupos de escolares, avaliados em dois momentos: nas séries iniciais e após três anos. Foram avaliadas 48 crianças, na faixa etária de 9 a 12 anos, alunos da rede pública de ensino, distribuídas em três grupos: G1 – 16 crianças com dificuldades escolares que freqüentaram um programa de suporte; G2 – 16 crianças com dificuldades que freqüentaram somente o ensino regular; e o G3 – 16 crianças sem dificuldades escolares. Procedeu-se à avaliação do comportamento e do autoconceito. As crianças de G1, em comparação às de G2 e G3, melhoraram o comportamento, o desempenho acadêmico e o autoconceito, referendando o valor de proteção associado ao suporte psicopedagógico oferecido na escola.

Palavras-chave: autoconceito; comportamento; suporte psicopedagógico; dificuldade de aprendizagem; criança.

Psychopedagogical Support in School: Follow-up Study with Students

ABSTRACT – This study aimed to identify the value of protection of a psychopedagogical support program offered at school for children who presented school difficulties in the beginning of their elementary studies. A prospective follow-up study was developed, which compared groups of students who were evaluated at two moments: during the first grades and three years later. Forty-eight children, aged 9 to 12 years, were evaluated. The children were students from public schools, and were divided into three groups: G1 – 16 children with school difficulties, who attended a support program; G2 – 16 children with difficulties, who attended only regular school; and G3 – 16 children with no school difficulties. The children's behavior and self-concept were evaluated. Children from G1, compared to those from G2 and G3, showed improvement in their behavior, academic performance, and self-concept, confirming the value of protection ascribed to the psychopedagogical support offered at school.

Key words: self-concept; behavior; psychopedagogical support; learning difficulty; child.

No cotidiano das crianças em idade escolar, a vida acadêmica, a produtividade e a busca por realização nos estudos se configuram como fonte de expectativas, tanto para as crianças como para a família, a escola e a sociedade. Nessa etapa, as tarefas de desenvolvimento típicas para as crianças, se explicitam pela produtividade, demonstrada pela competência acadêmica e social. O sucesso ou o fracasso na vida acadêmica, segundo Erickson (1971), caracterizam desfechos diversos para a crise psicossocial típica desse período do desenvolvimento. A dificuldade escolar, nesse momento do desenvolvimento, pode ter um impacto negativo diante do desejo de ser bem sucedido na vida acadêmica, configurando para a criança, uma situação de risco e adversidade, o que pode contribuir para uma maior vulnerabilidade ao longo do desenvolvimento (Marturano, 1997). Perante as dificuldades na aprendizagem escolar, vivenciadas como situação de fracasso, as crianças podem sentir-se pouco capazes, experimentando sentimentos de frustração e comportamentos desadaptados (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

Considera-se, assim, que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar um risco elevado de terem um autoconceito negativo, particularmente quanto à área

acadêmica, destacando o papel importante da experiência escolar na formação das autopercepções. Nesse sentido, com base em estudo empírico, Stevenato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) constataram que as crianças com dificuldades escolares atendidas em um ambulatório de psicologia de um hospital universitário, apresentaram um autoconceito mais negativo do que as crianças sem dificuldade de aprendizagem. Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) avaliaram as relações entre o desempenho acadêmico, o senso de auto-eficácia relativo às tarefas acadêmicas e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem em comparação a crianças com bom desempenho acadêmico, constatando que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram um baixo senso de auto-eficácia e foram avaliadas por seus pais como tendo mais problemas comportamentais. Paín (1989) destaca que

[...] é comum a criança com problema de aprendizagem apresentar algum déficit real do meio devido à confusão dos estímulos, à falta de ritmo ou à velocidade com que são brindados ou à pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição. O problema de aprendizagem pode ser considerado

¹ Endereço: Av. Santos Dumont, 1520, Centro, Uberaba, MG, Brasil 38050-400. E-mail: cbokano@hotmail.com

como um sintoma, um sinal de descompensação. Assim, o seu diagnóstico está constituído pelo seu significado (p. 23).

Dada a relevância das atividades acadêmicas na idade escolar, quando as crianças se apresentam com dificuldade e sem capacidade para enfrentar as expectativas da escola, o suporte externo faz-se necessário, como forma de protegê-las de tal risco (Marturano, 1997).

Miller e Fritz (1998), ao analisarem a trajetória de um estudante com dificuldade de aprendizagem, observaram que tal dificuldade mostrou-se diretamente relacionada a várias experiências de fracasso escolar, a um menor incentivo por parte das professoras para o sucesso escolar e a um autoconceito acadêmico mais negativo.

Margalit (2004) analisou os aspectos sociais e emocionais apresentados por crianças com dificuldades de aprendizagem, analisando os fatores associados ao processo ensino-aprendizagem, tomados como recursos para a diminuição das reações negativas sequenciais. Constatou que tais crianças possuíam menos informações sobre regras sociais do que as crianças sem dificuldades e, ainda, quando tais crianças recebiam suporte em sala de aula, eram mais populares, possuíam uma melhor autopercepção de sua competência acadêmica e apresentavam menos problemas comportamentais em comparação às crianças com dificuldades que não recebiam suporte.

Entre os fatores que podem diminuir o efeito dos riscos recorrentes para as crianças com dificuldades de aprendizagem, destaca-se a transição de um período escolar para outro, ou seja, a mudança de ciclos escolares, como foi relatado por Zanobini e Usai (2002), o que pode favorecer uma melhora especialmente no autoconceito relacionado à competência acadêmica.

A importância dos programas de suporte psicopedagógicos na escola foi também relatada por Cosden, Morrison, Albanese e Macias (2001), referindo que os estudantes com dificuldades de aprendizagem que freqüentaram o programa por um período de aproximadamente três anos, além de apresentarem um melhor rendimento acadêmico, também apresentaram um autoconceito geral mais positivo.

Segundo Fernandez (1991), em todas as escolas e séries, encontram-se alunos com problemas de aprendizagem, agressividade e com pouca estimulação para estudar que precisam da ajuda de pais, professores e pedagogos para superarem tal situação.

Destaca-se assim a importância de se criar recursos que possibilitem o sucesso nas tarefas escolares, mesmo quando a criança estiver enfrentando dificuldades acadêmicas. Segundo Yunes e Szymanski (2001), determinadas características pessoais das crianças, das famílias e do ambiente mais amplo, no caso a escola, podem proteger a criança nesse momento do desenvolvimento.

Sob a perspectiva conceitual desenvolvimentista, segundo Rutter e Sroufe (2000), faz-se necessário identificar as situações de risco de modo a adequar os programas de intervenção para os problemas de desenvolvimento infantil. Os programas de suporte precisam ser guiados pelas dificuldades identificadas que necessitam ser trabalhadas, de forma que os fatores de risco possam gradualmente diminuir e os fatores de proteção possam ser estimulados, de modo que a população em dificuldade se beneficie, buscando e criando seus próprios mecanismos de proteção (Garcia, 2001).

Nesse sentido, entre os recursos de promoção e ajuda às crianças que experimentam insucesso escolar no início da escolarização, situam-se os programas de suporte psicopedagógico. Tais programas favorecem um desenvolvimento sadio da auto-estima, contribuindo para a superação das dificuldades emergentes.

Dado o reconhecimento das implicações das dificuldades escolares para o desenvolvimento infantil, também em nosso meio têm sido implantado programas de suporte psicopedagógico institucionais.

No Estado de São Paulo, a implantação do programa de suporte pedagógico Projeto das Classes de Aceleração foi avaliada por Placco, André e Almeida (1999). Tal proposta consistiu em incluir alunos do ciclo básico, até a quinta série, que se encontravam atrasados em relação à idade regular de matrícula e oferecer suporte psicopedagógico em salas especiais para favorecer meios para que comecem a freqüentar uma série mais adequada para a sua idade. Verificaram que o sucesso do Projeto das Classes de Aceleração mostrou-se associado a classes menos numerosas, com material pedagógico adequado aos conteúdos e profissionais competentes para o acompanhamento dos alunos nessas salas de aula. No que se refere ao desempenho dos alunos em situação de atraso escolar, após freqüentar o programa, esses tiveram notas similares às dos seus colegas de quarta e quinta séries, nas provas de português e matemática, e quanto a auto-estima, esta mostrou-se mais negativa do que os seus pares sem atraso escolar.

Em Minas Gerais, a Superintendência Educacional da Secretaria do Estado da Educação se ocupou, em 1992, de regulamentar a educação especial no estado, tendo implantado tanto na rede pública estadual como nas escolas da rede pública municipal, programas complementares ao ensino regular, com o objetivo de atender crianças com dificuldades escolares por meio de programas de suporte pedagógico. Entre estes programas, destaca-se o Ensino Alternativo, que será tomado como contexto do presente estudo.

O *Ensino alternativo* tem como objetivos e princípios:

identificar e resolver as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos; promover a integração e combater a discriminação existente com relação aos alunos portadores de dificuldades e/ou deficiências; envolver a comunidade escolar e familiares dos alunos atendidos; avaliar constantemente o desenvolvimento do projeto; e reduzir a médio prazo a repetência e evasão escolares (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, 1996, p. 1).

Segundo a publicação da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Uberaba – MG (SMEC), uma das cidades em que o programa foi implantado, o ensino alternativo consiste de uma dinâmica pedagógica que acontece dentro da escola, em horário extra-turmo, destinado aos alunos com dificuldades selecionados para atendimento por meio de um sistemático diagnóstico psicopedagógico que os identifica e prioriza para preenchimento das vagas disponíveis. Todo esse processo é realizado por professores especializados e pedagogas das unidades escolares que recebem treinamento e supervisão da equipe de coordenação central composta por psicóloga e pedagoga. O projeto ensino alternativo se assemelha aos programas de classes de reforço. De acordo com as avaliações feitas pela Secretaria da Educação,

o projeto tem demonstrado resultados positivos, considerando não apenas os aspectos cognitivos das crianças mas também socioafetivos, na medida em que tal programa se propõe a resgatar a auto-estima necessária para que a criança aprenda a aprender com prazer e confiança (Cadope, 2004).

Embora reconhecido como positivo para promover a superação das dificuldades escolares, com base em uma avaliação global, programas dessa natureza, em nosso meio, carecem de estudos sistemáticos que avaliem sua função como suporte às crianças que apresentam dificuldades escolares no início da escolarização formal, o que pode contribuir para a atuação prática, nas escolas, favorecendo a implementação e avaliação de programas de suporte psicopedagógico.

Nesse contexto, objetivou-se identificar o possível valor de proteção de um programa de suporte psicopedagógico, Ensino Alternativo, oferecido na escola para o comportamento e o autoconceito de crianças que, no início da escolarização fundamental, apresentaram dificuldades escolares, avaliando-as em dois momentos diversos.

Método

Aspectos éticos

O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro de Uberaba – MG (Protocolo CEP/FMTM: 0224). A participação das crianças no estudo foi voluntária, mediante solicitação aos seus pais, que deram o consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após explicação relativa aos objetivos do trabalho, ao tipo de participação requerida, à ausência de prejuízos ou danos decorrentes da participação e ao compromisso com o sigilo.

Após as avaliações, a pesquisadora ficou à disposição dos pais, procedendo às entrevistas devolutivas e aos encaminhamentos que se fizeram necessários quando da solicitação e concordância dos pais.

Caracterização do contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola municipal de Uberaba – MG, onde são desenvolvidos dois programas de apoio aos escolares, a saber: Centro Integrado de Ensino Municipal (CIEM) e o Ensino Alternativo.

O estudo em questão envolveu o Ensino Alternativo. Trata-se de um programa de suporte psicopedagógico que objetiva o atendimento na escola de crianças de 1ª e/ou 2ª série, com dificuldade de aprendizagem, por dois períodos semanais complementares aos horários em que frequentam o ensino regular, pelo período de um ano letivo. A escola municipal em questão contava no momento da coleta de dados com duas classes de Ensino Alternativo, totalizando 40 vagas disponíveis. A inclusão das crianças no programa tem como critério o encaminhamento da professora do ensino regular e a confirmação da dificuldade por meio de uma prova pedagógica preparada pela equipe de coordenação central, formada por três pedagogas. As crianças são atendidas em pequenos grupos, constituídos com base no nível de dificuldade demonstrado na prova pedagógica.

No momento da coleta de dados, as vagas disponíveis no programa não eram suficientes para a demanda da escola,

sendo identificadas mais crianças com dificuldades escolares que o número de vagas disponíveis. O delineamento em questão estudou essa situação tal como ela ocorria naquele momento, por contingências que independiam dos objetivos de pesquisa, atendo-se a condição da referida escola no momento da coleta de dados.

Participantes

Participaram deste estudo 48 crianças, de ambos os sexos, alunos do ensino fundamental da rede de ensino de Uberaba – MG, avaliadas quando frequentavam a 1ª e a 2ª série do ensino fundamental e, após aproximadamente três anos dessa primeira avaliação, foram distribuídas em três grupos de 16 crianças, a saber:

Grupo 1 (G1) – Incluiu 16 crianças que apresentaram dificuldades escolares e receberam suporte psicopedagógico na escola, frequentando o ensino alternativo.

Grupo 2 (G2) – Incluiu 16 crianças que apresentaram dificuldades escolares, e não receberam suporte psicopedagógico complementar ao ensino regular.

Grupo 3 (G3) – Incluiu 16 crianças que não apresentaram dificuldades escolares.

A caracterização das crianças dos grupos 1, 2 e 3, nos dois momentos de avaliação, está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização das crianças dos grupos 1, 2 e 3, especificando gênero, nível intelectual, idade e escolaridade das crianças e dos pais nos dois momentos estudados.

| Variável | | G1 | G2 | G3 |
|---------------------------------|----------------|--------|--------|--------|
| | | (n=16) | (n=16) | (n=16) |
| Gênero | Masculino | 08 | 08 | 08 |
| | Feminino | 08 | 08 | 08 |
| Raven (percentil) | Médio III+ | 08 | 07 | 08 |
| | Médio III- | 08 | 09 | 08 |
| Idade (1ª M) | 7–9 anos | 16 | 16 | 16 |
| Idade (2ª M) | 9–12 anos | 16 | 16 | 16 |
| Escolaridade da criança | 1ª | 09 | 08 | 05 |
| | 2ª | 07 | 08 | 11 |
| Série (1ª M) | 2ª/3ª | 04 | 04 | 03 |
| | 4ª/5ª | 12 | 12 | 13 |
| Reprovação Acadêmica | | 02 | 01 | - |
| Escolaridade dos pais (em anos) | 0 até 4 anos | 07 | 03 | 05 |
| | 5–8 anos | 06 | 11 | 09 |
| | Mais de 8 anos | 03 | 02 | 02 |
| Escolaridade das mães (em anos) | 1–4 anos | 04 | 03 | 06 |
| | 5–8 anos | 09 | 10 | 07 |
| | Mais de 8 anos | 03 | 03 | 03 |
| Nível Sócio Econômico | Classe C | 12 | 14 | 09 |
| | Classe D | 04 | 02 | 07 |

Raven: M III+=Escore maior do que a mediana ou percentil 50.

M III-=Escore menor do que a mediana e 1ª M – primeiro momento Superior ao percentil 25 2ª M – segundo momento

Não se observaram diferenças significativas nas comparações dos grupos quanto às variáveis: idade e nível intelectual

das crianças, escolaridade dos pais e das mães (Teste não-paramétrico de Kruskal Wallis $p < 0,05$).

No que se refere às reprovações acadêmicas, entre a primeira e a segunda avaliação, observou-se duas ocorrências para o Grupo 1, uma para o Grupo 2 e nenhuma para o Grupo 3.

Quanto ao nível socioeconômico das famílias, nenhuma foi incluída nas classes A, B e E, predominando a inclusão na classe C para os três grupos.

Para a seleção desses participantes, inicialmente foram avaliadas 99 crianças, alunos da 1ª série e 2ª série, sendo que 36 freqüentavam o ensino regular e o ensino alternativo e 63 freqüentavam apenas o ensino regular.

Foram excluídas da primeira avaliação crianças que apresentavam história de deficiências físicas e déficits sensoriais visíveis.

Desse conjunto, identificou-se 84 crianças com nível intelectual pelo menos médio inferior. A partir das características demográficas das crianças que freqüentavam o programa de suporte psicopedagógico e que preencheram o critério quanto ao nível intelectual, foram selecionadas, com base na informação dos professores, as crianças que freqüentaram o ensino regular com e sem dificuldade escolar. Procedeu-se então ao pareamento dos grupos quanto ao gênero, e balanceamento quanto à idade das crianças e à escolaridade dos pais. Com base nesses critérios, identificaram-se no primeiro momento 60 crianças, diferenciadas em três grupos constituídos por 20 crianças cada, de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 10 anos, alunos de 1ª e 2ª série, que freqüentavam a mesma escola municipal.

No segundo momento do estudo, buscou-se localizar na rede de ensino de Uberaba – MG as crianças avaliadas no primeiro momento. Para tal, utilizaram-se as informações da Secretaria Municipal de Educação. Foi possível localizar 52 crianças, contudo, para a preservação dos critérios de pareamento e balanceamento dos grupos, foram excluídas quatro crianças que não atendiam a esses critérios, sendo incluídas 48 crianças distribuídas em três grupos.

Instrumentos

Para a composição dos grupos, utilizou-se dois instrumentos: as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial – Avaliação do nível intelectual (normas brasileiras de Angelini, Alves, Custódio & Duarte, 1987); e os Indicadores de classe-social-econômica segundo a ABIPEME – Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (1997).

Para a coleta de dados, utilizou-se: a) para a avaliação do autoconceito das crianças, a Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito. A escala original foi desenvolvida por Piers (1984), foi traduzida e adaptada para o nosso meio por Jacob e Loureiro (1999), tendo, portanto, uso exclusivo em pesquisa. A escala é composta por 80 afirmativas sobre como as crianças se sentem a respeito de si mesmas. A escala é apresentada à criança, solicitando-lhe que avalie se a sentença descreve como ela se sente em relação a si mesma na maioria das situações, devendo responder com *sim* ou *não*, caso considere as sentenças verdadeiras ou falsas para si. A somatória das respostas com valor positivo

constitui o escore total. Quanto maior o escore, mais positivo é o autoconceito. O conjunto das afirmativas divide-se em agrupamentos relativos a seis categorias de autoconceito que correspondem a escores específicos, a saber: comportamento; *status* intelectual e acadêmico; aparência física e atributos; ansiedade; popularidade; felicidade e satisfação; b) para a avaliação do perfil comportamental das crianças, a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (ECI) respondida pelos pais – padronizada para escolares de Ribeirão Preto – SP por Graminha (1994). Compreende 36 itens, fornecendo um escore global (máximo 72) e três parciais relativos às subescalas de problemas de saúde (oito itens), hábitos (sete itens) e comportamentos (21 itens). Quanto maior o escore, mais problemas de comportamento.

Procedimentos

Coleta de dados

Desenvolveu-se um estudo de seguimento, prospectivo, de comparação de grupos em dois momentos de avaliação. A coleta de dados nos dois momentos foi realizada pela primeira autora. As etapas da coleta de dados com as crianças e com os pais, no primeiro e no segundo momento de avaliação, são descritas a seguir:

Primeiro momento de avaliação

Todas as crianças foram avaliadas em duas sessões individuais nas dependências da escola municipal. Na primeira sessão, foi aplicado o Raven Infantil – Escala Especial, conforme as recomendações da técnica, e o tempo médio utilizado foi de 30 minutos. Em uma segunda sessão, foi aplicada a Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito. As 80 frases da Escala de Autoconceito foram apresentadas a cada criança com a instrução – dizer *sim*, se a afirmativa fosse verdadeira ou, na maior parte das vezes, fosse verdadeira para ela, ou dizer *não*, se a afirmativa fosse falsa ou, na maior parte das vezes, fosse falsa para ela. Os itens da Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito foram apresentados em fita gravada, na voz da aplicadora, evitando assim variações de leitura relativas a entonações e pausas. A criança poderia ouvir o item tantas vezes quantas fossem necessárias, sempre no gravador. A avaliadora, presente na situação, assinalava a opção da criança na folha de respostas. O tempo médio utilizado foi de 20 minutos.

Os pais ou responsáveis pelas crianças, predominantemente mães, foram entrevistados individualmente, nas dependências da escola, em horários previamente agendados, onde responderam por escrito a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, na presença da avaliadora, após dada explicação verbal.

Segundo momento de avaliação

Todas as crianças foram avaliadas pela mesma avaliadora em uma sessão individual, quando aplicou-se a Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito. O procedimento e o tempo utilizado foram semelhantes ao da primeira avaliação.

Foram avaliadas 33 crianças na escola municipal, em que foram coletados os dados no primeiro momento do estudo, e

15 crianças em local de conveniência dos pais, em função dos seus horários pessoais, procurando-se manter as condições de privacidade e de adequação quanto ao ambiente.

Tratamento dos dados

Para a comparação das variáveis de caracterização dos grupos, foi aplicado o Teste não paramétrico de Kruskal Wallis. Os dados obtidos por meio das técnicas, Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – variável comportamento, e da Escala de Autoconceito – variável autoconceito, foram codificados e submetidos a tratamento estatístico. Tomando-se os sujeitos como seu próprio controle, comparou-se a mediana dos escores do primeiro e do segundo momento de avaliação, no que se refere ao comportamento e ao autoconceito, sendo que para tal utilizou-se o Teste não paramétrico de Wilcoxon. Adotou-se o nível de significância de $p \leq 0,05$.

Resultados

A comparação dos dois momentos quanto à variável comportamento é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Comportamento – comparações das medianas dos escores nos dois momentos de avaliação.

| Momentos | | Escore | | | |
|----------|------------|--------|-------|---------|---------------|
| | | Total | Saúde | Hábitos | Comportamento |
| Grupo 1 | 1ª M | 16.50 | 2.00 | 2.00 | 11.50 |
| | 2ª M | 11.50 | 2.00 | 1.00 | 8.50 |
| | <i>p</i> * | 0.03* | 0.82 | 0.10 | 0.03* |
| Grupo 2 | 1ª M | 14.50 | 2.00 | 2.00 | 11.00 |
| | 2ª M | 14.50 | 2.00 | 1.50 | 10.00 |
| | <i>p</i> * | 0.19 | 0.50 | 0.22 | 0.23 |
| Grupo 3 | 1ª M | 12.50 | 2.00 | 2.00 | 10.00 |
| | 2ª M | 12.00 | 1.50 | 2.00 | 8.50 |
| | <i>p</i> * | 0.87 | 0.59 | 0.87 | 0.29 |

Teste não paramétrico de WILCOXON * $p \leq 0,05$

O Grupo 1, composto por crianças com dificuldades escolares, que freqüentaram o ensino alternativo no primeiro momento de avaliação, apresentou, com diferença significativa, mais dificuldades comportamentais no primeiro momento de avaliação, comparativamente ao segundo momento de avaliação, no que diz respeito ao escore total e a área comportamento.

Tanto no primeiro momento quanto no segundo momento de avaliação, o Grupo 2, composto por crianças com dificuldades escolares que não freqüentaram o ensino alternativo, e o Grupo 3, sem dificuldades escolares, não apresentaram, no que diz respeito ao escore total e das três áreas avaliadas, diferenças estatísticas significativas quanto à avaliação comportamental feita pelos pais.

A comparação dos dois momentos quanto à variável autoconceito para o grupo 1, é apresentada na Tabela 3.

Observou-se que o Grupo 1, formado por crianças com dificuldades escolares que freqüentaram o ensino alternativo, obteve com diferença significativa escore total de autoconceito mais elevado no segundo momento de avaliação.

Tabela 3. Autoconceito – Grupo 1: comparações das medianas dos escores nos dois momentos de avaliação.

| Escore/ Áreas | Grupo 1 – Md | | <i>p</i> * | Comparações |
|-------------------------|--------------|-------|------------|-------------|
| | 1ªM | 2ªM | | |
| Comportamento | 12.00 | 14.00 | 0.03* | 1ª M < 2ª M |
| Status Intelectual | 12.00 | 14.50 | 0.02* | 1ª M < 2ª M |
| Aparência | 9.00 | 11.00 | 0.07* | NS |
| Ansiedade | 6.50 | 8.00 | 0.09* | NS |
| Popularidade | 6.00 | 9.00 | 0.01* | 1ª M < 2ª M |
| Felicidade e Satisfação | 7.00 | 9.00 | 0.02* | 1ª M < 2ª M |
| Total | 53.50 | 65.00 | 0.00* | 1ª M < 2ª M |

Teste não-paramétrico de Wilcoxon * $p \leq 0,05$. NS = Não significativo

Em quatro das seis áreas de autoconceito a saber, comportamento, *status* intelectual, popularidade e felicidade e satisfação, os participantes do Grupo 1 apresentaram valores de mediana maiores no segundo momento de avaliação, sugerindo um autoconceito mais positivo nesses domínios. As áreas aparência e ansiedade não se diferenciaram significativamente quando da comparação do primeiro com o segundo momento de avaliação.

A comparação do autoconceito para o Grupo 2, nos dois momentos, é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4. Autoconceito – Grupo 2: Comparações das medianas dos escores nos dois momentos de avaliação.

| Escore/Áreas | Grupo 2 – Md | | <i>p</i> * | Comparações |
|-------------------------|--------------|-------|------------|-------------|
| | 1ªM | 2ªM | | |
| Comportamento | 12.00 | 15.00 | 0.01* | 1ª M < 2ª M |
| Status Intelectual | 13.00 | 14.50 | 0.16 | NS |
| Aparência | 11.50 | 12.00 | 0.92 | NS |
| Ansiedade | 8.00 | 11.00 | 0.01* | 1ª M < 2ª M |
| Popularidade | 7.00 | 10.00 | 0.00* | 1ª M < 2ª M |
| Felicidade e Satisfação | 7.00 | 9.00 | 0.04* | 1ª M < 2ª M |
| TOTAL | 57.00 | 70.00 | 0.00* | 1ª M < 2ª M |

Teste não-paramétrico de Wilcoxon * $p \leq 0,05$
NS=Não Significativo

Os participantes do Grupo 2, formado por crianças com dificuldades escolares que freqüentaram apenas o ensino regular, apresentaram escore total de autoconceito mais elevado no segundo momento de avaliação, comparativamente ao primeiro momento de avaliação.

Observou-se que, em quatro das seis áreas de autoconceito, os participantes do Grupo 2 apresentaram valores de mediana maiores no segundo momento de avaliação nas áreas a saber: comportamento, ansiedade, popularidade e satisfação e felicidade, comparativamente ao primeiro momento de avaliação, sugerindo uma avaliação mais positiva do autoconceito nessas áreas. As áreas *status* intelectual e aparência não se diferenciaram significativamente na comparação do primeiro com o segundo momento de avaliação.

Quanto à comparação dos dois momentos de avaliação para o Grupo 3, no que diz respeito ao autoconceito, não se observaram diferenças significativas quanto ao escore total e as áreas específicas, sugerindo a manutenção de uma avaliação positiva do autoconceito.

Discussão

A proposta de programas psicopedagógicos como o ensino alternativo tem por finalidade tentar ajudar as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem a superarem tais problemas, com menor prejuízo ao seu desenvolvimento. Ao estudar as características comportamentais e as autopercepções relativas ao autoconceito de tais crianças, em dois momentos distintos, buscou-se avaliar o impacto desse programa para o comportamento e o autoconceito dessas crianças.

Os três grupos de crianças foram analisados por um estudo de seguimento, tendo como referência diferentes informantes, mães e crianças, e a avaliação em dois momentos, em um intervalo de aproximadamente três anos.

No que se refere aos aspectos comportamentais, observou-se que as crianças com dificuldades escolares que freqüentaram o programa de suporte pedagógico apresentaram significativa melhora no segundo momento de avaliação, no que diz respeito aos indicadores comportamentais. Considera-se, nesse sentido, que a freqüência ao programa de suporte pode ter contribuído para a superação das dificuldades comportamentais. Conforme o critério proposto por Graminha e Coelho (1994), escores superiores a 16 caracterizam a necessidade de ajuda psicológica, tendo se observado no segundo momento, uma diminuição significativa na proporção de crianças do Grupo 1 que apresentaram tal indicador.

Tal dado vai ao encontro do proposto por Margalit (2004), que destacou que as crianças com dificuldades de aprendizagem que receberam suporte apresentavam menos dificuldades de comportamento do que aquelas que não recebiam suporte em sala de aula.

Vale destacar que as demais crianças com e sem dificuldades, que não freqüentaram o suporte psicopedagógico, não apresentaram mudanças significativas no seu perfil comportamental no segundo momento de avaliação. Pode-se supor que tal dado se relacione à ausência de inclusão dessas crianças em qualquer programa de intervenção que objetivasse a melhora do comportamento e a socialização, já que, no primeiro momento, várias crianças dos três grupos apresentavam indicadores de dificuldades. Tais indicadores preenchiam o critério clínico proposto por Graminha e Coelho (1994), a saber, apresentaram escore superior à nota de corte, 50% das crianças do Grupo 1, 69% do Grupo 2 e 56% do Grupo 3.

Marturano (1997) destaca que as crianças com dificuldades escolares geralmente percebem a escola solicitando delas muito mais do que elas podem desempenhar, o que pode se configurar em um contexto de dificuldade e crise diante de tais demandas. Nesse sentido, pode-se pensar que as crianças do Grupo 2 parecem ter permanecido com demandas não respondidas.

Por outro lado, para as crianças com dificuldades escolares, a freqüência, no primeiro momento de avaliação ao programa de suporte psicopedagógico, contribuiu para uma melhora, não só dos problemas comportamentais mas também das autopercepções negativas, como observado no segundo momento de avaliação. No que se refere aos aspectos relativos à autopercepção, observou-se que o grupo de crianças com dificuldades escolares que freqüentou o programa de suporte psicopedagógico apresentou, no segundo momento

de avaliação, um autoconceito mais positivo relacionado ao comportamento, ao *status* intelectual, à popularidade, à satisfação e à felicidade, comparativamente com o primeiro momento. Considera-se que tais crianças que freqüentaram o programa de suporte psicopedagógico no primeiro momento de avaliação, ao melhorarem as dificuldades de aprendizagem, melhoraram também os problemas comportamentais e o seu autoconceito.

Vale destacar entre essas áreas do autoconceito, a relacionada ao *status* intelectual, dada a peculiaridade desse domínio para o desenvolvimento infantil, nesse período. Considera-se que, provavelmente em decorrência de um melhor desempenho acadêmico por parte das crianças com dificuldades que freqüentaram o Ensino Alternativo, foi possível uma melhora nas autopercepções relativas ao *status* intelectual. Observa-se assim que as autopercepções acadêmicas mais negativas presentes no primeiro momento foram mudadas para autopercepções mais positivas no segundo momento de avaliação. Tal dado pode ser associado a um aprendizado mais satisfatório, que, por sua vez, influencia a motivação para aprender, o que, segundo Dembo e Seli (2004), favorece acreditar na própria capacidade de mudar, contribuindo para a melhora das autopercepções das crianças com dificuldades escolares.

A melhora das autopercepções após a freqüência a um programa de suporte escolar foi também destacada no estudo de Cosden e cols. (2001), que observaram um melhor autoconceito nos estudantes com dificuldades escolares que freqüentaram o programa de suporte para as tarefas escolares. Os dados do presente estudo são concordantes com esse achado.

Ao se verificar a melhora em alguns itens específicos do autoconceito, no segundo momento de avaliação, em crianças com dificuldades escolares que não freqüentaram o programa de suporte psicopedagógico (Grupo 2), destaca-se a possibilidade de que outros fatores de proteção possam ter atuado no sentido de neutralizar as dificuldades apresentadas no primeiro momento, funcionando como uma rede de suporte. Tal dado vai ao encontro do proposto por Zanobini e Usai (2002), que observaram melhora no autoconceito relacionado à competência acadêmica após a transição de um período escolar para outro, quando da presença de uma rede de suporte.

A melhora em alguns aspectos do autoconceito por parte das crianças com dificuldades escolares que freqüentaram somente o ensino regular pode ter contribuído para que tais crianças se percebessem mais incluídas em casa e na escola. Tal dado vai ao encontro do proposto por Yunes e Szymanski (2001), que destacaram a importância de se explorar de forma ampla os recursos que podem proteger o desenvolvimento da criança, colaborando para a superação das dificuldades.

Por outro lado, vale destacar que, para as crianças com dificuldades que não freqüentaram programa de suporte, o indicador de autoconceito *status* intelectual não ter melhorado ao longo do tempo, pode estar relacionado à ausência de suporte psicopedagógico para a superação das dificuldades acadêmicas. Nesse sentido, pode-se pensar que, mesmo melhorando o desempenho acadêmico, isto não contribuiu para o reconhecimento de potencial ou capacidade para as atividades acadêmicas, o que contrasta com o dado das crianças que receberam o suporte psicopedagógico que apresentaram

um autoconceito *status* intelectual mais positivo. Tal dado vai ao encontro do proposto por Zeidner e Schleyer (1999) que, ao destacarem a competência para as tarefas acadêmicas desenvolvidas nos programas de suporte psicopedagógico, referem a especificidade de tais atividades como fonte de valorização e reconhecimento dos recursos cognitivos para o sucesso e a realização acadêmica.

No segundo momento, as crianças que freqüentaram o programa de suporte Ensino Alternativo no início da escolarização estavam em série compatível com a idade, com exceção de duas crianças. Pode-se considerar que esse é um indicador de que superaram as dificuldades acadêmicas iniciais, já que o sistema de ensino do local onde o estudo foi conduzido não adota a promoção continuada. E ainda, segundo os pais, apresentavam, nesse segundo momento, melhor rendimento acadêmico e uma melhor adaptação social. Tais condições sugerem que superaram, em parte, a situação inicial de vulnerabilidade, embora, quando perguntados por itens específicos do comportamento, os pais ainda avaliaram-nas com dificuldades.

A importância da freqüência a uma série escolar adequada para a idade dos alunos foi destacada por Placco e cols. (1999), que verificaram, em um programa de classes de aceleração, a melhora do autoconceito das crianças com dificuldades escolares que conseguiram superar os problemas acadêmicos e avançaram no percurso escolar, freqüentando série compatível com a idade.

Por outro lado, as crianças que não freqüentaram o suporte no primeiro momento, apesar de estarem em série compatível, não se reconheceram capazes do ponto de vista acadêmico e permaneceram com dificuldades comportamentais, o que sugere dificuldade quanto à socialização e ao enfrentamento das tarefas evolutivas próprias desse período do desenvolvimento.

Outro dado importante a ser destacado diz respeito à duração da freqüência do programa de suporte em questão, o Ensino Alternativo. Ao se observar os benefícios que as crianças do Grupo 1 conquistaram tendo freqüentado o programa por um ano, pode-se hipotetizar que tais crianças poderiam ter melhorado mais o seu autoconceito geral, caso tivessem freqüentado o programa por mais tempo, contudo, nas condições naturais do estudo, a freqüência ao programa de suporte na escola estabelecia previamente um tempo máximo de um ano, independente do desempenho da criança. Ao se fazer tal questionamento, tem-se como suporte a afirmativa de Cosden e cols. (2001) que apontaram a necessidade de freqüência a um programa de suporte por um período de aproximadamente três anos, como forma de garantir maior estabilidade dos ganhos.

Considera-se que, no estudo em questão, preservou-se a validade ecológica dos dados, colhidos na situação natural de um programa de suporte na escola para o Grupo 1 e de crianças não encaminhadas para o suporte por falta de vaga no caso do Grupo 2. Tal condição permitiu caracterizar a maneira como os recursos e dificuldades interagiram no próprio contexto escolar, podendo-se supor que, para tal, foram ativadas as condições pessoais das crianças, famílias e professoras, na tentativa de superar as dificuldades.

Nesse sentido, pode-se ainda comentar a sensibilidade das professoras, ao identificarem as crianças que necessitavam de

ajuda psicopedagógica no primeiro momento de avaliação. Pode-se pensar que o fato de as professoras encaminharem para o suporte psicopedagógico aquelas crianças que apresentavam dificuldades mais marcadas, devido à restrição do número de vagas existentes no programa, de certo modo se confirmou, na medida em que as crianças com dificuldades escolares, que não foram encaminhadas por falta de vagas e freqüentaram somente o ensino regular, superaram as dificuldades acadêmicas sem outras ajudas formais, o que faz supor que possivelmente não estavam tão vulneráveis quanto as crianças do Grupo 1, encaminhadas no primeiro momento para o programa de suporte.

Destaca-se como limite do estudo o pequeno número de participantes da pesquisa, 16 crianças em cada grupo, o que pode ter contribuído para a valorização de particularidades, limitando a generalização dos dados do estudo. Contudo, dada a peculiaridade do estudo de seguimento em condição natural, considera-se que os dados contribuíram para a caracterização sistemática do alcance do programa de suporte psicopedagógico – Ensino Alternativo, favorecendo a avaliação dessa prática na escola, destacando a sua relevância como modalidade de suporte psicopedagógico.

Considera-se que o estudo em questão gerou dados que sugerem a necessidade de novos estudos abordando fatores familiares e ambientais de crianças com dificuldades escolares e suas redes sociais de apoio, além de outros estudos que abordem as peculiaridades de programas de suporte no que diz respeito às modalidades de intervenção quanto ao conteúdo acadêmico e à socialização. Ressalta-se ainda que estudos prospectivos longitudinais de maior duração e com mais avaliações poderiam responder com mais propriedade sobre o impacto no desenvolvimento infantil de programas dessa natureza.

Conclui-se que as crianças com dificuldades escolares que freqüentaram por um ano o suporte psicopedagógico – Ensino Alternativo, após aproximadamente três anos, estavam significativamente melhores quanto aos aspectos comportamentais e de autoconceito, caracterizando assim o impacto positivo e a efetividade de tal programa como fonte de proteção ao desenvolvimento dessas crianças.

Com este estudo de seguimento pode-se, a médio prazo, caracterizar a contribuição positiva do suporte psicopedagógico oferecido na escola, o que é relevante para a atuação prática no contexto escolar, a medida em que a avaliação das práticas escolares constitui-se em um importante recurso de validação dos investimentos públicos em educação.

Referências

- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M. & Duarte, W. F. (1987). *Manual das matrizes progressivas coloridas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME) (1997). *Critério de Classificação Socioeconômica do Brasil (CCSEB)*. São Paulo: ABA, ANEP, ABIPEME.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial (Cadope) (2004). *Projeto Político-Pedagógico*. Uberaba: Secretaria Municipal de Educação de Uberaba.

- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L. & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-School Programs for Homework Assistance. *Education Psychologist*, 36(3), 211-221.
- Dembo, M. H. & Seli, H. P. (2004). Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 1-11.
- Erikson, E. (1971). *Infância e Sociedade* (G. Amado, Trad.). Rio de Janeiro, Zahar. (Trabalho original publicado em 1950)
- Fernandez, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescência Latinoamericana*, Porto Alegre. Retirado em 05/01/2005 de file://A:\Adolescencia%20Latinoamericana
- Graminha, S. S. V. (1994). A Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 34-42.
- Graminha, S. S. V. & Coelho, W. F. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XXIV Reunião Anual de Psicologia, Resumos* (p. 263). Ribeirão Preto, SBP.
- Jacob, A. V. & Loureiro, S. R. (1999). O autoconceito e o desempenho escolar [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XXIX Reunião de Psicologia, Resumos* (p. 165). Campinas, SBP.
- Margalit, M. (2004). Second – Generation Research on Resilience: Social-Emotional Aspects of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9(1), 45-48.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. Em E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em Saúde Mental* (pp. 132-145). Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental, FMRP/USP.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Miller, M. & Fritz, M. F. (1998). A Demonstration of Resilience. *Intervention in School and Clinic*, 33(5), 265-271.
- Paín, S. (1989). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem* (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-concept Scale – revised manual*. Los Angeles: Counselor Psychological Tests.
- Placco, V. M. N. S., André, M. E. D. A & Almeida, L. R. (1999). Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na rede Estadual Paulista. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 49-79.
- Rutter, M. & Sroufe, L. A. (2000). Developmental Psychopathology: Concepts and Challenges. *Developmental and Psychopathology*, 12, 265-296.
- Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba (1996). *Ensino Alternativo*. Uberaba.
- Stevenato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 8(1), 67-76.
- Yunes, M. A. M & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, Conceitos Afins e Considerações Críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp. 13-42), São Paulo: Cortez.
- Zanobini, M. & Usai, C. (2002). Domain – Specific self-concept and Achievement Motivation in the transition from Primary to Low Middle School. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full-time educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22(4), 413-427.

Recebido em 31.10.2006

Primeira decisão editorial em 22.08.2007

Versão final em 25.01.2008

Aceito em 25.03.2008 ■